

Stefano Semplici

Su alcuni effetti della valutazione all'italiana

L'ANVUR, nella *Premessa* del Rapporto finale sull'esercizio di valutazione dei risultati della ricerca (VQR) per il periodo 2004-2010, datato 30 giugno 2013, ha indicato in modo chiaro gli obiettivi e al tempo stesso i limiti di questa ambiziosa impresa. L'Agenzia, coerentemente con i compiti e le responsabilità che le erano stati assegnati dal DPR 76/2010, ha messo a disposizione della comunità accademica e scientifica e dell'opinione pubblica una ingente mole di dati, che corrispondono a molteplici finalità: a) “presentare al paese una valutazione imparziale e rigorosa della ricerca” nelle diverse istituzioni nelle quali essa viene svolta, per facilitare e rendere più consapevoli le scelte degli organi di governo delle diverse strutture, delle famiglie, dei giovani ricercatori, delle industrie e degli enti pubblici; b) determinare una graduatoria per area scientifica e per struttura “che costituisca uno degli elementi su cui basare la distribuzione della quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario delle università”; c) offrire agli atenei e agli enti di ricerca informazioni utili ad orientare “la distribuzione interna delle risorse acquisite” fra i loro dipartimenti e sottostrutture; d) “consentire un confronto della qualità della ricerca nazionale con quella dei principali paesi industrializzati”. Vengono immediatamente aggiunti alcuni *caveat*. Il primo riguarda l'esclusione della *mission* che si accompagna da sempre, nelle università, all'attività di ricerca: i risultati della valutazione presentati nel Rapporto “non riguardano in alcun modo la qualità e quantità dell'attività didattica”, anche se l'ANVUR “ritiene comunque che una buona didattica richieda, a ogni livello, la presenza di un'attività di ricerca adeguata”. Si precisa poi, con la differenza fra questo esercizio e i *ranking* degli atenei pubblicati periodicamente da organizzazioni, quotidiani e università, la scelta di non proporre un confronto della qualità della ricerca fra aree scientifiche differenti, sconsigliato per l'impossibilità di incrociare criteri metodologici e culture della valutazione profondamente diversi. E si chiarisce infine – *last but not least* – “che i risultati della VQR non possono e non devono essere utilizzati per valutare i singoli soggetti”, anche in questo caso per ragioni ben note agli addetti ai lavori¹.

¹ Vengono citate: “la scelta dell'associazione prodotti-soggetti valutati, dettata dall'ottimizzazione del risultato di struttura e non del singolo soggetto, la richiesta di conferire solo tre prodotti di ricerca pubblicati in sette anni, che costituiscono in molti settori della scienza un'immagine della produzione complessiva dei singoli soggetti molto parziale, la non considerazione del contributo individuale al prodotto nel caso di presenza di coautori, e, infine, l'utilizzo di metodi di valutazione la cui validità dipende fortemente dalla dimensione del gruppo di ricerca cui sono applicati”. Il rapporto è disponibile su:=. Consultato il 13 novembre 2014.

Gli effetti di questo tentativo di introdurre finalmente anche in Italia la cultura e soprattutto la pratica della valutazione si misureranno ovviamente nel lungo periodo. È già possibile, tuttavia, indicare alcune ricadute immediate sull'attività di docenti e ricercatori e sulla *governance* del sistema che suscitano più di una perplessità e che dovrebbero suggerire rapidi interventi di correzione, muovendo dalla consapevolezza che non esiste valutazione dei professori che non presupponga l'attività dei professori della valutazione. Nel senso della circolarità che caratterizza, con tutti i suoi rischi e le sue ambiguità, l'esercizio della *peer review*, che della valutazione è lo strumento principale nelle aree non bibliometriche e uno strumento di supporto e verifica comunque prezioso anche in quelle bibliometriche. Ma anche nel senso che la valutazione della *produzione* scientifica rinvia per la sua legittimità e perfino doverosità alla produzione della valutazione *come scienza*, scivolando poi, grazie all'uso di questo vocabolario tutt'altro che ingenuo, verso il suo imporsi *come industria*. Ed è proprio qui che si richiede una particolare attenzione. Le regole della valutazione sono il risultato della stratificazione, della selezione e infine della vera e propria istituzionalizzazione (perfino nella forma di discipline accademiche) di procedure che, anche quando rimangono ancorate ad aspetti essenzialmente quantitativi, non sono mai neutrali. Per gli obiettivi che si propongono, per i comportamenti che incentivano o sanzionano, per i rapporti di potere che disegnano. Su questi obiettivi, comportamenti e rapporti è dunque necessario aprire e mantenere un serio confronto pubblico.

Un modello di darwinismo accademico?

Nel febbraio del 2012, in un'intervista ad un quotidiano, Sergio Benedetto (membro del Consiglio direttivo dell'ANVUR e coordinatore dell'esercizio della VQR 2004-2010) si esprimeva in termini perentori sugli obiettivi del gigantesco sforzo di valutazione in atto: "Tutte le università dovranno ripartire da zero. E quando la valutazione sarà conclusa, avremo la distinzione tra *researching university* e *teaching university*. Ad alcune si potrà dire: tu fai solo il corso di laurea triennale. E qualche sede dovrà essere chiusa. Ora rivedremo anche i corsi di dottorato, con criteri che porteranno a una diminuzione molto netta"². Tagliare, chiudere, diminuire. Non stupisce che proprio *Valutare e punire* sia il titolo di uno dei testi più critici nei confronti dei presupposti teorici dell'intero meccanismo e dell'uso a fini di controllo ed omologazione di termini quasi universalmente connotati in modo positivo come qualità, eccellenza, efficienza, merito³. L'idea della progressiva eliminazione dei meno dotati, in effetti, non sottende necessariamente una strategia di massimizzazione degli interessi del più forte a scapito dello sviluppo di tutti gli altri. Fu Herbert Spencer – guadagnandosi così la palma di padre fondatore del darwinismo sociale – a teorizzare con particolare crudezza questo carattere competitivo fino alla lotta per la sopravvivenza

² *Laurea DOC* (intervista a cura di Simonetta Fiori). Il testo è disponibile su: ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/02/04/laurea-doc.html. Consultato il 13 novembre 2014.

³ Cfr. V. Pinto, *Valutare e punire*, Napoli, Cronopio, 2012.

del passaggio dalla società militare a quella industriale, interpretandolo in linea con la tesi generale secondo la quale nel corso del progresso umano alcune parti vengono sacrificate appunto “a beneficio della società nel suo complesso”: mentre negli stadi più remoti questo sacrificio prende la forma di mortalità nelle guerre, in quelli più progrediti esso “prende la forma di mortalità prodotta dalla lotta commerciale, e dalla viva concorrenza che ne consegue”⁴. Il darwinismo accademico si potrebbe allora interpretare come una nuova variante a fin di bene di questa pratica della “viva concorrenza”, non diversamente dalla “distruzione creatrice” teorizzata da Schumpeter. Non ci si aspetta che i perdenti, che in quanto tali sono destinati ad essere soppressi, gioiscano del loro destino. In una società che voglia essere equa, oltre che ricca, questo inevitabile prezzo da pagare al progresso sarà compensato dalle misure, tendenzialmente finanziate dalla fiscalità generale, che evitano che questa ‘morte’ sui mercati si traduca in marginalizzazione sociale ed esclusione dai diritti fondamentali, garantendo così a tutti non solo la massima uguaglianza possibile delle opportunità ma anche le condizioni e lo stimolo per ripartire dopo un fallimento, magari con un’altra sfida.

Le finalità della VQR dichiarate dall’ANVUR orientano decisamente la valutazione alla competizione. L’obiettivo è quello di stilare delle graduatorie e di fornire *in questo modo* uno strumento utile a tutti i livelli per decidere la distribuzione delle risorse, con un esplicito riferimento, nel caso del Fondo di Finanziamento Ordinario, alla sua quota *premiabile*. Collegando in modo così stretto gli incentivi alla posizione in una classifica (e anche assumendo quel che è in realtà controverso, cioè che la classifica sia stata determinata sulla base di criteri oggettivi, trasparenti e correttamente applicati, consentendo così di riconoscere il merito e portare allo scoperto le sacche di inefficienza e spreco) non ci si può meravigliare nel constatare che i soggetti interessati modificano i loro comportamenti con l’obiettivo prioritario di migliorare appunto il loro *ranking*: i criteri di una valutazione competitiva non si limitano a fotografare una realtà e in qualche modo la creano. L’utilizzo del vocabolario della premialità al posto di quello punitivo di tagli e chiusure non cambia la sostanza delle cose, perché allargando la forbice delle risorse disponibili – come si può facilmente comprendere – si rende sempre più difficile, anche potendo contare su buone idee, talenti e impegno, chiudere il *gap* della qualità, che è destinato a sua volta ad allargarsi. E alla fine non c’è neppure bisogno di sopprimere i più deboli, perché scompaiono da soli.

Le ragioni per le quali l’applicazione di questo metodo alla produzione e trasmissione del sapere richiede una straordinaria cautela sono di almeno due ordini. C’è, in primo luogo, la questione della compatibilità fra la natura e le finalità della ricerca scientifica e un approccio che crea di fatto ostacoli alla collaborazione anziché favorirla. E li crea là dove in gioco c’è davvero uno

⁴ H. Spencer, *Principi di sociologia*, Torino, UTET, 1967, vol. II, p. 997.

dei pilastri fondamentali della stessa competitività del sistema-paese, che andrebbe costruito e consolidato secondo una prospettiva coerente ed equilibrata anche quando, riconoscendo le differenze fra i diversi atenei e i loro diversi territori e dunque il valore dell'autonomia, si dovesse trattare di decidere *chi fa che cosa*. Il fatto che questa competizione si accenda per risorse sempre più limitate e dunque per ridurre il loro taglio piuttosto che acquisirne di nuove funziona da acceleratore di questa contraddizione a tutti i livelli. Nei *caveat* dell'ANVUR era nascosta una contraddizione latente rispetto all'obiettivo di offrire indicazioni utili alla distribuzione delle risorse all'interno dei singoli atenei ed enti di ricerca. Una volta stabilita e applicata la finalità premiale delle graduatorie, infatti, la strada era aperta per la sua pervasiva estensione al di là dei confini stabiliti dalla stessa Agenzia, pena l'esposizione alla contestazione quasi automatica di aver cercato di eludere i parametri dell'oggettività, della qualità e del merito in nome dell'arbitrio e del familismo accademici, tradizionale capo d'accusa contro uno dei ceti dirigenti (i professori universitari) la cui immagine appare da tempo più compromessa agli occhi dell'opinione pubblica. Sono così venuti rapidamente meno i vincoli a non confrontare aree scientifiche differenti e a non utilizzare i risultati della VQR per valutare i singoli docenti e ricercatori, anche e soprattutto in vista di un loro possibile avanzamento di carriera.

Il risultato, ampiamente prevedibile e previsto, è un adattamento opportunistico ai criteri utili a favorire lo scorrimento verso l'alto nelle graduatorie, che non sempre corrispondono a quelli che davvero promuovono lo sviluppo del sapere. Basti citare due atteggiamenti. La redditività nel breve termine può diventare una scelta obbligata, prosciugando quello sforzo di pensare lungo dal quale sono nate molte delle più importanti rivoluzioni scientifiche e culturali. L'ossessione del *publish or perish* produce esiti sconfortanti come il *salami slicing*, cioè la tecnica dello spezzettamento dei risultati della ricerca per avere più articoli da pubblicare e per non lasciare 'buchi' nella propria attività *produttiva*, come fece Kant nei lunghi anni di silenzio che precedettero l'uscita della *Critica della ragion pura*. È naturalmente vero che proprio questo esempio può essere facilmente utilizzato dai molti "inattivi" che coprono in questo modo la loro debolezza o semplicemente la loro scelta di dedicarsi ad altro, ma ciò non giustifica la conclusione che solo ciò che può essere finalizzato e calcolato vale. Ugualmente insidiosa è la tentazione dell'omologazione al *main stream*, che riproduce lo stile accademico di quella "filosofia delle università" che Schopenhauer liquidava con disprezzo, perché attenta a promuovere la devozione di coloro che "misurano le loro dottrine alla volontà del Ministero e a quelle che di volta in volta sono le sue opinioni" anziché trasmettere "al fiore della nuova generazione" una parola viva davvero capace di "svegliare lo spirito di ricerca"⁵.

⁵ A. Schopenhauer, *La filosofia delle università*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1992, p. 82.

Il secondo ordine di perplessità rispetto ad una curvatura della valutazione in senso esclusivamente competitivo è formulato in modo chiaro ed efficace nel capitolo conclusivo del *Rapporto* con il quale si è concluso il lavoro di un gruppo di esperti nominato nel 2008 dalla Direzione Generale per la Ricerca della Commissione Europea con l'incarico di approfondire proprio il tema della valutazione della ricerca scientifica all'interno delle università⁶. Una volta definite le diverse graduatorie, si legge nel documento, la scelta di premiare le università e gli studiosi che hanno ottenuto i migliori risultati non è l'unica possibile. Il decisore politico può anche (e in qualche caso probabilmente deve) privilegiare nell'allocatione delle risorse proprio le istituzioni che sono rimaste più indietro e che vanno tuttavia aiutate a recuperare per non compromettere l'equilibrio complessivo del sistema e la sua capacità di supportare le punte di eccellenza con una base solida e ampia di metodologie, buone pratiche e capitale umano. Il DM 9 agosto 2013, n. 713 offre un buon esempio di una scelta poco attenta a questa esigenza. In esso venivano definiti i criteri per l'assegnazione ai singoli atenei della quota del 20 per cento della somma dei Punti Organico relativi alle cessazioni del Personale a tempo indeterminato e del Personale ricercatore a tempo determinato a livello di sistema universitario verificatesi nell'anno 2012. Attraverso una formula particolarmente complessa, che avrebbe dovuto fotografare in modo oggettivo la qualità degli atenei dal punto di vista amministrativo, si determinava una forbice che garantiva all'istituzione giudicata più virtuosa addirittura il 213 per cento del *turn over* e agli ultimi il 7 per cento, cioè nulla. Nella coda della graduatoria si affollavano molti atenei del Sud e questa constatazione imponeva e impone una domanda, che va al di là delle divergenze, che pure non mancarono, sulla correttezza dei criteri utilizzati. Il compito dello Stato è semplicemente quello di misurare e certificare i risultati di una competizione e lasciare che si realizzi la desertificazione universitaria di intere aree del paese? È accettabile concentrare risorse premiali sul merito di pochi anziché sullo sforzo di far crescere – naturalmente senza indulgenze per i responsabili dello spreco di denaro pubblico – la qualità diffusa del sistema? Quella della lotta di tutti contro tutti per la sopravvivenza non può essere una soluzione e l'esercizio della valutazione deve necessariamente avere un orizzonte e obiettivi più vasti.

La mission dimezzata

È lo stesso Rapporto del gruppo di esperti della Direzione Generale per la Ricerca della Commissione Europea che ho appena citato a sottolineare come sia importante, per coloro che hanno la responsabilità di prendere decisioni sul sistema della formazione superiore, non solo considerare seriamente i risultati della valutazione della ricerca, ma anche “gettare un occhio sulle altre funzioni delle loro istituzioni: l'insegnamento e l'apprendimento e il coinvolgimento della comunità”⁷. La cosiddetta “terza missione”, alla quale questo coinvolgimento rinvia, ha guadagnato rapidamente terreno in questi ultimi anni come uno dei fondamentali fattori di spinta dello sviluppo economico e sociale, che trova nelle università il suo luogo naturale. L'ANVUR, partendo dalla distinzione fra la sua dimensione di “valorizzazione economica della conoscenza” e quella “culturale e sociale”, ne propone una definizione articolata e ampia. Nel primo caso, a tema c'è “la

⁶ Cfr. Aa.Vv., *Assessing Europe's University-Based Research*, Brussels, European Commission: Directorate Generale for Research, 2010, pp. 56-57.

⁷ Ivi, p. 59.

trasformazione della conoscenza prodotta dalla ricerca in conoscenza utile a fini produttivi” e appartiene a questa logica, con tutti i delicati problemi di regolazione che ne derivano, anche il fatto che, “a qualche stadio del processo, la conoscenza prodotta dal sistema pubblico di ricerca, per sua natura pubblica e inappropriabile, assuma invece la natura di un bene privato”. Il secondo vettore della terza missione è invece quello della produzione di beni che “possono avere contenuto culturale (eventi e beni culturali, gestione di poli museali, scavi archeologici, divulgazione scientifica), sociale (salute pubblica, attività a beneficio della comunità, consulenze tecnico/professionali fornite in equipe), educativo (educazione degli adulti, *life long learning*, formazione continua) o di consapevolezza civile (dibattiti e controversie pubbliche, expertise scientifica)”. A distinguere le due prospettive c’è anche il fatto che per la fruizione di questi beni non è previsto il pagamento di un prezzo o in ogni caso non di un prezzo di mercato e che la loro rilevazione e misurazione è più difficile, in quanto tali attività vengono spesso svolte dai singoli ricercatori e non dalle istituzioni. L’Agenzia, in questo documento di lavoro dell’aprile del 2013, sottolinea anche come gli indicatori di terza missione non possano che essere differenti “da quelli che tracciano i risultati delle missioni di insegnamento e ricerca” e non possano “compensare gli altri” (assumendo ad esempio che una forte presenza sui media possa bilanciare la debolezza nelle pubblicazioni scientifiche)⁸.

Con queste precisazioni, gli indicatori di terza missione sono stati comunque inclusi nell’esercizio della VQR 2004-2010 e nel relativo Rapporto. Il *Green Paper* su *Fostering and Measuring “Third Mission” in Higher Education Institutions*, realizzato attraverso la collaborazione di una rete di università finanziata dal *Lifelong Learning Programme* della Commissione Europea, invitava ad una grande cautela nell’avvicinare la terza missione a classifiche e logiche immediatamente premiali: gli autori del *Paper* dichiaravano esplicitamente di aver evitato di proporre una metodologia di *ranking*, perché ciò avrebbe significato non rispettare “la straordinaria diversità e variabilità nella missione, nel profilo e nella qualità che sono evidenti fra le università del continente europeo, per non parlare del resto del mondo. Le graduatorie generali possono spostare l’attenzione dall’impatto che si sta ottenendo in quanto istituzione alla competizione, forse superficialmente nella metrica piuttosto che nella sostanza, con altre istituzioni”⁹. Nel Rapporto sulla VQR 2004-2010, in effetti, sono stati utilizzati gli indicatori di attività conto terzi, brevetti, spin-off, incubatori, consorzi, siti archeologici e poli museali per assegnare anche in questo caso ad ogni università, ente di ricerca e consorzio una “posizione in graduatoria”, mentre solo per la voce “altre attività di terza missione” si specifica che “dall’esame delle risposte sono emerse differenze tra le strutture nell’interpretazione dell’unità di analisi che

⁸ Cfr. *La terza missione nelle università e negli enti di ricerca italiani. Documento di lavoro sugli indicatori (Workshop 12 aprile 2013)*. Il testo è disponibile su: anvur-miur.cineca.it/eventi/index.php/documento/80. Consultato il 15 novembre 2014.

⁹ *Fostering and Measuring “Third Mission” in Higher Education Institutions*, p. 19. Il testo è disponibile su: <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf>. Consultato il 15 novembre 2014.

renderebbero la graduatoria priva di significato”¹⁰. L’impianto fortemente competitivo del modello italiano di valutazione trova così un’ulteriore conferma.

Che ne è invece della didattica, cioè della *mission to educate* che è stata la prima missione delle università europee “sin dal medioevo”, per citare ancora il *Green Paper?* I risultati della VQR – come ho ricordato – “non riguardano in alcun modo la qualità e quantità dell’attività didattica” e non potrebbe essere altrimenti. Questa limitazione è del tutto ovvia e comprensibile e il fatto che si cominci con la ricerca e la terza missione non esclude evidentemente l’intenzione di valutare successivamente anche la qualità dell’insegnamento, con l’obiettivo magari di stilare le relative classifiche. La storia della politica universitaria di questi ultimi anni orienta però ad una conclusione diversa: la logica competitiva è stata sistematicamente e deliberatamente agganciata alla sola valutazione della ricerca e dei suoi prodotti, marginalizzando l’attività didattica e facendo della stessa proposta di differenziare *researching* e *teaching universities* uno strumento di esplicita gerarchizzazione delle missioni. A sostegno di questa tesi è utile richiamare almeno tre decisioni, che sono state e sono di grande impatto *disincentivante* rispetto all’impegno appunto didattico dei professori universitari.

La prima è stata la scelta di stabilire *per legge* che la didattica non conta ai fini della carriera accademica. La Legge 30 dicembre 2010, n. 240, meglio nota come Legge Gelmini, ha istituito come è noto una abilitazione *scientifica* nazionale come “requisito necessario per l’accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori” (art. 16, comma 1). Questa abilitazione viene attribuita “con motivato giudizio fondato sulla valutazione analitica dei titoli e delle pubblicazioni scientifiche, previa sintetica descrizione del contributo individuale alle attività di ricerca e sviluppo svolte, ed espresso sulla base di criteri e parametri differenziati per funzioni e per area disciplinare, definiti con decreto del Ministro” (art. 16, comma 3, lettera a). Le polemiche non hanno risparmiato né i criteri e i parametri definiti con il DM 76 del 7 giugno 2012 né i giudizi delle Commissioni nominate per le due tornate 2012-2013 e che hanno prolungato i loro lavori ben oltre il termine fissato dall’articolo 8, comma 6 del DPR 14 settembre 2011, n. 222, richiedendo per questo una defatigante sequela di proroghe. Ma non si sono mai infiltrati dubbi sul fatto che la commissione debba semplicemente ignorare l’attività didattica svolta o la propensione a svolgerla in modo efficace, a seconda che il candidato abbia già lavorato o no come professore. L’ampiezza dei criteri indicati dal DM 76/2012 per la prima fascia sottolinea anzi questa esclusione: a dover essere accertata è semplicemente la *piena* maturità scientifica, “attestata dall’importanza delle tematiche scientifiche affrontate e dal raggiungimento di risultati di rilevante qualità e originalità, tali da conferire una posizione riconosciuta nel panorama anche internazionale della ricerca. Sono ulteriori criteri di valutazione la capacità di dirigere un gruppo di ricerca anche caratterizzato da collaborazioni a livello internazionale, l’esperienza maturata come supervisore di dottorandi di ricerca, la capacità di attrarre finanziamenti competitivi in qualità di responsabile di progetto, soprattutto in ambito internazionale e la capacità di promuovere attività di trasferimento tecnologico” (articolo 4, comma 1). L’unico riferimento alla *prima* missione dell’università, coerentemente con l’impianto della normativa, appare quello della supervisione dei dottorandi. Per la Legge Gelmini, d’altronde, è solo al momento della “chiamata” che può essere valutata anche

¹⁰Cfr. <http://www.anvur.org/rapporto/main.php?paragraph=7.2&cap=Ny4yLiBJIERBVEkgREkgQ090VEVTVE8gREkgVEVSWkEgTUITU0IPTkU=>. Consultato il 15 novembre 2014.

l'attività didattica dei professori. I relativi obblighi, di conseguenza, saranno assolti nella consapevolezza della loro inutilità ai fini degli avanzamenti di carriera.

La seconda decisione, con la quale la didattica appare mortificata con una determinazione tanto implacabile da non arretrare neppure di fronte ad un esito francamente paradossale, è quella che ha fissato i criteri per la valutazione delle politiche di reclutamento degli atenei. Non solo insegnare bene è inutile *prima*. Lo è anche *dopo*. Il Decreto legislativo 29 marzo 2012, n. 49, stabilisce infatti, all'articolo 9, che le politiche di reclutamento del personale sono valutate in relazione ad una serie di criteri fra i quali non è indicata in nessun modo la qualità dell'insegnamento, mentre figura, in cima alla lista, "la produzione scientifica dei professori e dei ricercatori elaborata in data successiva alla presa di servizio presso l'ateneo ovvero al passaggio a diverso ruolo o fascia nell'ateneo". Anche per i nuovi professori, insomma, il primo dovere – o almeno quello che solo *conta* per evitare che la propria università venga penalizzata – non è quello di andare in aula ed insegnare bene, ricevere gli studenti, seguire tesi, ma quello di continuare a scrivere articoli, possibilmente in riviste con un *impact factor* elevato. Ed è davvero significativo constatare come deputati e senatori, in occasione della conversione in legge del decreto 24 giugno 2014, n. 90, abbiano ritenuto indispensabile introdurre un emendamento con il quale si ribadiva appunto che "la qualità della produzione scientifica dei professori reclutati dagli atenei all'esito dell'abilitazione scientifica nazionale è considerata prioritaria nell'ambito della valutazione delle politiche di reclutamento". Quasi un richiamo ai pochi che si sono spesi in questi anni per ricordare che una università senza didattica o comunque con una didattica senza qualità è una contraddizione in termini. E certamente non una sollecitazione ai Rettori a considerare *prioritario* l'impegno a garantire agli studenti le migliori risorse disponibili.

Il terzo e ultimo passo di questa strategia è la destinazione di tutti o quasi gli interventi premiali sulla base delle classifiche della qualità della ricerca e dei suoi prodotti. Il decreto di riparto del Fondo di Finanziamento Ordinario per l'anno 2014 (secondo lo Schema disponibile al momento della consegna di questo articolo) è una dimostrazione eloquente della sistematica pervasività di questo atteggiamento. La "quota premiale", che sale al 18 per cento del totale delle risorse disponibili, viene assegnata per il 70 per cento in base ai risultati conseguiti nella Valutazione della qualità della ricerca (VQR 2004-2010), per il 20 per cento in base alla Valutazione delle politiche di reclutamento (cioè, come abbiamo appena visto, in base ad un criterio sostanzialmente identico al primo) e per il restante 10 per cento in base ai risultati della didattica, con specifico riferimento alla componente internazionale. La didattica, dunque, vale al massimo il 10 per cento, ammesso che si possano considerare davvero come indicatori della sua qualità il numero dei corsi offerti in lingua inglese e quello degli studenti stranieri, quale che sia la loro provenienza. È possibile che questa situazione possa modificarsi con l'avvio delle procedure previste per l'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio e con le relative "visite" delle commissioni di esperti che dovranno accertare la "qualità" di questi ultimi, con il rischio concreto di chiusura per quei corsi che non dovessero superare positivamente la verifica. Ma è un'ipotesi, anche per il numero ridottissimo di visite che la stessa ANVUR dichiara di poter effettuare, che resta a sua volta tutta da verificare. Molti, probabilmente, sono ancora pronti a riconoscere che una buona università è tale solo quando offre una buona didattica e non solo un elenco di ricercatori che, rimanendo chiusi nei loro laboratori e nelle loro biblioteche, collezionano citazioni e non si preoccupano minimamente di formare allievi capaci a loro volta di far crescere i diversi ambienti nei quali si troveranno a lavorare. Si ha però talvolta l'impressione che vi sia, in chi governa

l'università italiana, la convinzione che i 'migliori' debbano essere salvaguardati dal fastidio di insegnare o che comunque una didattica di qualità venga per così dire 'da sola', una volta garantita la qualità della ricerca. La prima affermazione ha almeno il merito di sollevare a viso aperto la questione della missione dell'università. La seconda rischia di essere un modo per realizzare alla chetichella lo stesso obiettivo.

Presidi di parole

La fredda oggettività degli algoritmi elaborati dagli 'esperti' è diventata la scialuppa di salvataggio degli zelatori della qualità. Ha fatto un passo indietro perfino la politica, il cui prestigio agli occhi dell'opinione pubblica non è probabilmente superiore a quello dei professori universitari, tuttora omologati nel linguaggio e nella sensibilità comuni alla logica feudale dei 'baroni'. Esempio, da questo punto di vista, è quanto previsto dal Decreto Legislativo 27 gennaio 2012, n. 19 sul rapporto fra l'ANVUR e il Ministero rispetto alla definizione dei criteri e parametri che dovrebbero appunto garantire la qualità del sistema: l'Agenzia "definisce gli indicatori per l'accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari e li comunica al Ministero. Gli indicatori sono adottati con decreto del Ministro entro trenta giorni dal ricevimento della comunicazione" (art. 6). Insomma: l'ANVUR decide e il Ministro, aggiungendo la sua firma, esegue. In questo contesto, a dir poco insolito, gli aspetti cruciali sui quali occorrerebbe portare l'attenzione del decisore politico sono la presunzione della neutrale purezza delle regole – della quale ho già parlato – e la loro dilagante, soffocante, inutile ipertrofia, *pendant* patologico della convinzione che non ci si possa fidare dei professori universitari più che di un noto borseggiatore su un autobus affollato. I *Requisiti di Assicurazione della Qualità* esposti nell'Allegato C al Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013, n. 47 su "Autovalutazione, Accredimento Iniziale e Periodico delle sedi e dei corsi di studio e Valutazione Periodica" (modificato dal Decreto Ministeriale 23 dicembre 2013, n. 1059) illustrano in modo efficace questa duplice criticità.

I requisiti sono 7 e l'ultimo indica come calcolare la "quantità massima di didattica assistita" che può essere considerata "sostenibile" per le Università Statali (l'implicita assunzione di un diverso parametro di sostenibilità per quelle non Statali è evidentemente già una scelta politica). La formula è dunque la seguente: $DID = (Y_p \times N_{prof} + Y_{pdf} \times N_{pdf} + Y_r \times N_{ric}) \times (1 + X)$. Ai fini del calcolo di DID si deve tenere presente che: N_{prof} = numero dei professori a tempo pieno dell'Ateneo; N_{pdf} = numero dei professori a tempo definito dell'Ateneo; N_{ric} = numero totale dei ricercatori a tempo pieno e definito dell'Ateneo; Y_p = numero di ore "standard" individuali di didattica assistita individuato dall'ateneo e riferito ai professori a tempo pieno (max = 120 ore); Y_{pdf} = numero di ore "standard" individuali di didattica assistita individuato dall'ateneo e riferito

ai professori a tempo definito (max = 90 ore); Y_r = numero di ore “standard” individuali di didattica assistita individuato dall’ateneo e riferito ai ricercatori (max = 60 ore); X = percentuale di didattica assistita erogabile per contratto di insegnamento o supplenza (max = 30%). Completa la formula il fattore k , calcolato sulla base dei risultati della VQR e che consente alle università con una valutazione più alta della qualità della ricerca di incrementare anche la quantità massima di didattica erogabile. Il valore DID viene così moltiplicato per k , il cui valore massimo è indicato in 1,2, «corrispondente a una valutazione positiva di eccellenza della ricerca».

Il fattore k , come appare del tutto evidente, è un elemento che appartiene al confronto culturale e politico sulla missione dell’università e non cessa di essere tale per il fatto di generare una formula con la quale calcolare un numero di ore di lezione (uso questo termine per evitare di addentrarmi nella selva oscura dell’interpretazione del concetto di “didattica assistita”). In un sistema di incentivi tutto sbilanciato sulla ricerca, può anche essere visto come il tentativo di aprire un’alternativa alla separazione netta fra le *researching universities* dove si insegna poco (e tendenzialmente per pochi) e le *teaching universities* dove si fa poca ricerca e per questo si insegna di più. Resta naturalmente il problema che per le università (che nel contesto attuale hanno certamente un interesse ad ampliare l’offerta formativa e accogliere in questo modo un numero potenzialmente maggiore di studenti) può non essere facile *persuadere* i propri docenti-ricercatori ad insegnare di più, essendo questa attività sostanzialmente irrilevante dal punto di vista degli interessi e delle ambizioni accademici dei singoli. Peraltro, essendo il DID calcolato moltiplicando il numero totale dei professori su un numero di ore standard, non è detto che siano poi i ricercatori giudicati migliori ad andare davvero in aula ad insegnare. Ed è proprio l’indicazione di questo standard individuale a fornire un’ulteriore dimostrazione del fatto che queste formule incorporano sempre una storia e precise scelte di modello, di priorità, di obiettivi.

Perché proprio 120 ore (che diventano 90 per i professori a tempo definito e 60 per i ricercatori)? Perché non 150? O 192, come in Francia? L’indicatore scelto dall’ANVUR, come ho detto, ha alle spalle una storia. Era stato l’articolo 16 della Legge 4 novembre 2005, n. 230 ad introdurre un preciso obbligo di 120 ore di didattica frontale per i professori universitari a tempo pieno (80 per quelli a tempo definito). L’obbligo evaporò nell’attesa dei Decreti Ministeriali che avrebbero dovuto definire i parametri in base ai quali “le ore di didattica frontale possono variare sulla base dell’organizzazione didattica e della specificità e della diversità dei settori scientifico-disciplinari e del rapporto docenti-studenti”. Il risultato è che ‘università che vai, obbligo che trovi’, anche prescindendo dalla considerazione della predisposizione e dell’efficacia dei controlli sul rispetto da parte dei docenti dei loro doveri nei confronti degli studenti. E il tentativo, annunciato dal Ministro Profumo nel 2012, di ritornare su questo punto per risolverlo in modo chiaro e

definitivo con l'indicazione di un minimo di 100 ore l'anno di didattica frontale venne stroncato ancor prima di raggiungere le aule parlamentari. Poste queste premesse, l'indicatore sulla sostenibilità della didattica appare uno strumento tutt'altro che neutrale. Le 120 ore sono diventate un massimo e non più un minimo. E, soprattutto, non corrispondono più ad un preciso obbligo individuale, che viene lasciato indeterminato. I singoli docenti potranno anche collocarsi al di sotto dello "standard", purché il loro minore impegno sia compensato da altri. E in assenza di concreti incentivi a comportarsi altrimenti non ci sarà da stupirsi se molti tenteranno di farlo.

L'ipertrofia burocratica è – come ho detto – uno degli elementi che più hanno caratterizzato gli interventi regolatori di questi ultimi anni. I 6 requisiti di assicurazione della qualità che precedono quello sulla sostenibilità della didattica appaiono in effetti ridondanti e contribuiscono a costruire un struttura farraginosa, con funzioni inutilmente moltiplicate e sovrapposte, che impongono un inutile carico di lavoro supplementare a docenti già alle prese con le conseguenze del blocco del *turn over* e del taglio delle risorse. I primi 3 requisiti affermano solennemente che ogni ateneo "stabilisce, dichiara ed effettivamente persegue adeguate politiche volte a realizzare la propria visione della qualità della formazione" (AQ 1), "sa in che misura le proprie politiche sono effettivamente realizzate dai Corsi di Studio" (AQ 2) e "chiede ai Corsi di Studio di praticare il miglioramento continuo della qualità, puntando verso risultati di sempre maggior valore" (AQ 3). Porre come obiettivo di una università il raggiungimento di risultati di sempre maggior valore non è meno ovvio di quanto possa esserlo affermare che per una azienda *for profit* è importante puntare ad aumentare i ricavi e ridurre i costi mantenendo alta la soddisfazione dei consumatori. È dunque sul modello di *governance* che da tutto ciò risulta che occorre concentrarsi.

Il 3 ottobre 2014 è stata pubblicata sul sito dell'ANVUR la *Nuova Versione delle Linee Guida per l'Accreditamento Periodico delle sedi e dei corsi di studio*, che espone "criteri, metodi e procedure" da utilizzare a tal fine e "contiene informazioni che gli Atenei possono utilizzare per riflettere sul livello di sviluppo raggiunto dal proprio sistema di Assicurazione della Qualità (AQ)". Ecco come viene spiegato il contenuto del Requisito AQ 1: "Politiche e procedure rendono evidenti i ruoli, le responsabilità e le interazioni che si determinano tra Organi di Governo, CdS, Dipartimenti, Strutture di Raccordo o altre articolazioni interne dell'Ateneo, strutture tecniche di supporto, Presidio Qualità, Commissioni paritetiche docenti-studenti, Nucleo di valutazione. Tali elementi possono trovare formalizzazione, oltre che nello Statuto e nei regolamenti degli Atenei, in documenti di programmazione approvati dagli Organi di Governo e in delibere di Organi che, pur se non direttamente finalizzate alla programmazione, contengono indirizzi rilevanti a questo scopo". Il Requisito AQ 4, che impegna gli atenei a possedere "un'effettiva organizzazione con poteri di decisione e di sorveglianza sulla qualità dei CdS", ci aiuta a comprendere in che modo,

concretamente, si debbano articolare tali ruoli, responsabilità ed interazioni. Le *Linee Guida*, dopo aver integrato la lista con i Rapporti di Riesame e i relativi Gruppi, puntualizzano come, per soddisfare tale requisito, si dovrà osservare fra l'altro se il Presidio Qualità “affianchi le strutture coinvolte (Dipartimenti o Strutture di Raccordo, Commissioni paritetiche docenti-studenti e CdS) in tutte le fasi della AQ [...] se il Nucleo di Valutazione e le Commissioni paritetiche docenti-studenti svolgano un'adeguata e documentata attività annuale di controllo e di indirizzo dell'AQ, da cui risultino pareri, raccomandazioni e indicazioni indirizzate al Presidio Qualità e agli Organi di Governo dell'Ateneo [...] se il Presidio Qualità e gli Organi di Governo dell'Ateneo siano a conoscenza dei pareri, delle raccomandazioni e delle indicazioni che il Nucleo di Valutazione e le Commissioni paritetiche docenti-studenti producono e sulla base di esse comunichino e mettano in atto adeguate misure migliorative”. La relativa documentazione dovrà mettere le Commissioni di Esperti della Valutazione “nella condizione di comprendere agevolmente quale ripartizione di ruoli e responsabilità sia prevista tra i diversi soggetti”¹¹.

È arduo immaginare che tutto ciò sia davvero indispensabile per migliorare la qualità della vita e dei risultati scientifici e didattici degli atenei italiani. Quel che è certo – come ho scritto insieme al collega Giovanni Salmeri cercando volutamente il linguaggio della provocazione – è che porta con sé una serie di effetti collaterali sui quali varrebbe la pena di riflettere: “occupazioni che tolgono spazio al nostro vero lavoro e ci trasformano in passacarte che non hanno più tempo e voglia neppure di parlare con gli studenti (e ancor meno fra di noi); adempimenti che sono, per ammissione universale, perfettamente inutili e inducono a continui falsi ideologici, consistendo, in buona parte, nelle redazioni di documenti in cui si parla di riunioni immaginarie con discussioni immaginarie su argomenti immaginari; una mentalità che è la filigrana di queste normative e che rivela una sistematica sfiducia nei confronti delle Università, presentate all'opinione pubblica come istituzioni che devono continuamente dimostrare di non essere associazioni a delinquere dedite alla circonvenzione di incapaci; la mortificazione dell'autonomia universitaria tramite una regolamentazione nevrotico-ossessiva che rende sempre più difficile l'invenzione, la sperimentazione, l'interdisciplinarietà, non per ultimo per l'anticipo spropositato con cui ogni sia pur minima novità va programmata”¹². È importante che ci siano nelle nostre università presidi di qualità. Non è utile che siano presidi di parole.

¹¹ Cfr. Nuova Versione Linee Guida per l'Accreditamento Periodico delle sedi e dei corsi di studio erogati in modalità convenzionale: Finalità e procedure per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio, pp. 2, 5-6 e 7-8. Disponibile su [www.roars.it](#). Consultato il 16 novembre 2014.

¹² G. Salmeri e S. Semplici, *L'università che uccide se stessa*, 29 aprile 2014. Consultabile su: www.roars.it/online/luniversita-che-uccide-se-stessa/