

Stefano Becucci, Agnese Desideri,
Sandro Landucci, Silvia Pezzoli


FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

■ L'università su misura

Governance, valutazione e ranking
in quattro paesi europei



STUDIE SAGGI

ISSN 2704-6478 (PRINT) - ISSN 2704-5919 (ONLINE)

– 268 –

Stefano Becucci, Agnese Desideri,
Sandro Landucci, Silvia Pezzoli

L'università su misura

Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2025

L'università su misura : governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei / Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli. – Firenze : Firenze University Press, 2025. (Studi e saggi ; 268)

<https://books.fupress.com/isbn/9791221508031>

ISSN 2704-6478 (print)

ISSN 2704-5919 (online)

ISBN 979-12-215-0802-4 (Print)

ISBN 979-12-215-0803-1 (PDF)

ISBN 979-12-215-0804-8 (ePUB)

ISBN 979-12-215-0755-3 (XML)

DOI 10.36253/979-12-215-0803-1

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover image: © coffeemate|123rf.com

Peer Review Policy

Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).


Referee List

In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Vittorio Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2025 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

Sommario

Introduzione	7
Capitolo 1	
Luci e ombre del sistema universitario inglese	11
1. Lo spartiacque degli anni Settanta del Novecento	11
2. Il sistema universitario al vaglio del governo laburista	17
3. La governance	20
4. La valutazione della ricerca	22
5. La valutazione della didattica	25
6. Le ombre	27
7. Conclusioni	31
Riferimenti bibliografici	32
Capitolo 2	
Invocare l'uguaglianza in un sistema frammentato. L'istruzione universitaria in Francia	35
1. Cenni storici sul sistema universitario francese	36
2. La configurazione del sistema universitario	37
3. Democratizzare gli accessi?	39
4. La governance universitaria	41
5. L'aumento delle attività demandate alle università e la transizione verso una governance imprenditoriale	44
6. I ranking internazionali	45
7. Conclusioni	47
Riferimenti bibliografici	48

Capitolo 3

Tra autonomia e centralizzazione. Il sistema universitario spagnolo	51
1. L'università in Spagna: dal tardo medioevo a Francisco Franco	53
2. L'Università post-franchista	53
3. L'Università in cifre	59
4. Ranking e attrattività internazionale	64
5. Le progressioni di carriera e l'accreditamento ANECA	66
6. Un caso particolare: la Catalogna	69
7. Un mondo a parte: la terza missione	71
8. La LOSU 2023: un nuovo assetto da collaudare	74
9. Conclusioni	75
Riferimenti bibliografici	78

Capitolo 4

Il sistema universitario italiano. Dall'accentramento all'autonomia e ritorno?	81
1. Dall'unità nazionale al Regime fascista	81
2. Dal Secondo dopoguerra alle prime riforme degli anni Ottanta	83
3. La riforma che introduce l'autonomia universitaria	88
4. L'università italiana si allinea agli altri paesi europei	90
5. Il neocentralismo meritocratico. L'università e il New Public Management	93
6. Le inadeguatezze storiche dell'università italiana	101
7. Conclusioni	103
Riferimenti bibliografici	104

Capitolo 5

Governance, valutazione e ranking	107
1. Storie differenti, modelli convergenti	107
2. La valutazione della didattica e della ricerca	115
3. Didattica e finanziamenti agli atenei	116
4. Didattica e progressioni di carriera	118
5. Confronto tra i sistemi di valutazione della ricerca, progressioni di carriera e finanziamenti agli atenei	119
6. Performance e ranking	122
7. Conclusioni	127
Riferimenti bibliografici	130
Riferimenti bibliografici	133
Lista degli acronimi	147
Indice dei nomi	151

Introduzione

*Ciò che misuriamo influenza ciò che facciamo,
e se le nostre misurazioni sono difettose,
le decisioni possono essere distorte.*

Joseph Stiglitz, Amartya Sen, Jean-Paul Fitoussi
La misura sbagliata delle nostre vite, 2010

Il libro che il lettore si appresta a leggere – ci auguriamo con profitto – nasce grazie alla partecipazione degli autori ad un progetto europeo Erasmus iniziato nel 2021 e conclusosi nel 2024. Ne facevano parte sette partner: tre europei, tra cui il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Firenze, e quattro università del Sud-Est asiatico in qualità di beneficiari, due della Thailandia e due del Laos. Il risultato finale è stato la costituzione in ciascuna università asiatica di un centro di ricerca in grado di trovare finanziatori interessati a commissionare ricerche nell'ambito delle scienze sociali e delle tecnologie informatiche. Quanto a noi, nella prima fase abbiamo svolto una serie di attività volte a mettere in luce le caratteristiche organizzative di ciascuna università oggetto dell'intervento. Così, per prima cosa abbiamo svolto delle interviste a testimoni privilegiati appartenenti a ciascuna università, da coloro che occupavano funzioni direttive come rettori e prorettori, presidi di facoltà e di dipartimento, ai ricercatori e docenti, fino al personale amministrativo. In una seconda fase abbiamo redatto un protocollo di ricerca sul quale ci siamo confrontati con i partner del progetto, prestando particolare attenzione ai nostri interlocutori asiatici, coloro che nella fase successiva avrebbero effettivamente svolto la ricerca.

Il protocollo di ricerca ha preso in esame una varietà di aspetti allo scopo di ottenere un quadro d'insieme delle caratteristiche di ciascuna università. Nel dettaglio, abbiamo raccolto informazioni del tipo: numero di componenti interni suddivisi per funzioni e ruoli, numero di studenti iscritti e tipo di facoltà, dipartimenti e centri di ricerca esistenti, il carico di lavoro attribuito a ciascun docente, il grado di autonomia organizzativa attribuito a ciascuna università nell'ambito delle relazioni che queste istituzioni intrattengono con il governo e

il ministero competente a livello nazionale; i criteri seguiti per il reclutamento e la carriera accademica, il numero di pubblicazioni prodotte da ciascuna università in un certo periodo di tempo, l'ammontare di finanziamenti pubblici destinati alle università e i criteri di ripartizione di questi ultimi in base alla propria regolazione nazionale. La redazione del protocollo di ricerca, ancor più che l'elaborazione del successivo rapporto di ricerca, ha fornito lo stimolo determinante per giungere alla stesura di questo volume. La necessità di riflettere sui sistemi universitari di paesi che per cultura e storia appaiono lontani dai noi, ci ha indotto a intraprendere un'indagine sulle «nostre» università, partendo da una prospettiva e da un'esperienza *éloigné* – indirettamente debitrice della riflessione metodologica di Claude Lévi-Strauss nella sua opera *Le regard éloigné* del 1983 – che per noi ha significato prima di tutto distanziarci dalla nostra conoscenza spontanea e abituale dei luoghi, delle istituzioni e dei meccanismi in cui svolgiamo il nostro lavoro quotidiano, quello dell'università italiana inserita nello Spazio europeo dell'istruzione superiore; senza dimenticare le nostre valutazioni e opinioni, più o meno sistematicamente elaborate, ad essa legate, ma soprattutto facendo tesoro di categorie concettuali, esperienze e riflessioni maturate durante gli anni di svolgimento del progetto europeo riferito alle università del Sud-Est asiatico. Perciò, oltre alle preziose e proficue relazioni intrattenute con i nostri partner, ai finanziamenti ricevuti dal progetto – aspetto non secondario come può immediatamente cogliere chiunque lavori nell'università italiana – il beneficio maggiore che ne abbiamo tratto è stato intraprendere un percorso di ricerca sull'università, sul nostro luogo di lavoro dove ciascuno di noi trascorre e spende una parte significativa del proprio tempo e delle proprie energie.

Studiare l'università per chi vi lavora non è la stessa cosa che volgere lo sguardo verso un qualsiasi altro tema di ricerca. Vicinanza e lontananza, familiarità ed estraneità debbono essere attitudini entrambe da preservare nello svolgimento di una ricerca. L'una e l'altra permettono, allo stesso tempo, sia di stabilire una relazione empatica con il proprio oggetto di ricerca che di preservare la necessaria distanza critica per «valutarlo». Nonostante le difficoltà derivanti dal fatto che il luogo di lavoro nel quale siamo coinvolti costituisca il tema di ricerca, abbiamo cercato, *sine ira et studio*, di ricostruire i processi e le tendenze di fondo che hanno improntato i cambiamenti avvenuti nelle università dei paesi esaminati nel volume. Nel contesto europeo, la scelta di includere l'Inghilterra nel novero dei «casi studio» da prendere in esame è stata in un certo senso obbligata, in ragione del fatto che il paese ha storicamente rappresentato un *unicum* per tradizione e cultura autonomistica risalente a secoli addietro. Per motivi esattamente opposti, la Francia è stata scelta come il modello storicamente più definito e coerente di una concezione centralista dell'università. Perché abbiamo scelto l'Italia non è necessario dire. Infine, la Spagna è stata inclusa perché, entro due modelli storicamente contrapposti quali quello inglese e quello francese, rivolgere lo sguardo al paese iberico ci ha permesso di cogliere, pur entro un numero ristretto di casi studio, una certa varietà. Come il lettore potrà rendersi conto di persona, la Spagna costituisce una variazione istituzionale e organizzativa, via poteri peculiari attribuiti alle comunità autonome, rispetto ai

due principali modelli di riferimento in ambito europeo, quello autonomistico di matrice anglosassone e quello continentale-centralista di origine francese.

Nel corso degli anni Ottanta, e con intensità crescente nei decenni successivi, il lessico della misurazione – responsabilità, efficienza, valutazione della qualità, meritocrazia, accountability – è entrato nelle università e nei testi delle riforme universitarie dei paesi presi in esame. L'onda del New Public Management, attecchito inizialmente nel Regno Unito, si è diffusa a macchia d'olio attraverso pratiche di 'convergenza silenziosa'; ha guidato lo spirito e gli esiti del Processo di Bologna del 1999, che ha fornito indicazioni e linee di attuazione delle riforme strutturali delle università, elaborando una «nuova razionalità» nella gestione accademica. Al contempo, il Processo di Bologna segna l'avvio della costruzione di uno Spazio Europeo di Istruzione Superiore – European Higher Education Area (EHEA) – i cui obiettivi principali erano rendere comparabili e riconoscibili i titoli di studio dei paesi europei, promuovere la mobilità dei docenti e degli studenti, offrire percorsi di studio per laureati pronti ad entrare nel mondo del lavoro e, non ultimo, aumentare la competitività delle università europee nel panorama internazionale.

Obiettivi complessi in uno scenario europeo fortemente differenziato, raggiungibili attraverso una rilettura delle istituzioni universitarie orientata a individuare procedure e processi traducibili in unità di misura e indicatori standardizzati. È così che si sono sviluppati percorsi di osservazione interna ed esterna, autovalutazione e audit, mentre la missione universitaria si è trasformata in procedure volte a valutare la qualità del «prodotto» finale: il tasso di laureati, le pubblicazioni e l'impatto sociale dei progetti di ricerca. Non a caso, il linguaggio della misurazione delle università richiama i criteri seguiti dall'Organizzazione internazionale per la normazione (ISO) che dal 1947 elabora parametri comuni con l'obiettivo di promuovere la standardizzazione tecnica e la cooperazione commerciale su scala mondiale. Oltre al linguaggio e alle procedure di controllo della qualità, si assiste al progressivo avvicinamento dell'università al mercato attraverso le modifiche nella governance degli atenei e all'ingresso dei rappresentanti della società civile e del mondo della produzione negli organi decisionali delle università.

Le università sono diventate istituzioni «su misura» in una doppia accezione. Sul versante interno, debbono rispondere alle esigenze dei singoli studenti, mentre su quello esterno sono state sottoposte a misurazione, valutazione e regolamentazione senza precedenti, orientando il loro funzionamento secondo prestazioni osservabili, standardizzate e comparabili a livello internazionale. Queste nuove misure prendono avvio da spinte sovranazionali e nazionali: nel corso dei primi anni Duemila, la nascita dell'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) delinea i confini del comune Spazio Europeo di Istruzione Superiore, mentre già da alcuni decenni, chi prima chi dopo, i paesi europei hanno costituito delle proprie agenzie di valutazione della didattica e della ricerca. In questo scenario, «Ciò che misuriamo influenza ciò che facciamo»: così ogni tentativo di valutare l'università modella – e spesso determina – la sua missione, le sue strutture e le sue priorità.

Il libro ricostruisce i percorsi intrapresi dai quattro paesi europei in linea con i cambiamenti delineati, ponendo particolare attenzione a tre aspetti: governance, valutazione e ranking. Concentrare l'esame sulla governance (chi decide cosa e come), sui sistemi di valutazione della didattica e della ricerca (criteri, strumenti e indicatori per la distribuzione delle risorse, progressioni di carriera) e le classifiche (indicatori di produttività, reputazione e attrattività internazionale) permette di rivelare il meccanismo alla base dei processi di miglioramento dei sistemi universitari che partecipano allo Spazio Europeo d'Istruzione Superiore. Per contro, pone al vaglio critico i criteri sui quali poggia l'università «su misura», posto che l'introduzione di un qualsiasi tipo di innovazione procedurale e valutativa implichi un adattamento e un riorientamento delle università secondo il modello di valutazione vigente.

L'analisi dei quattro sistemi universitari delinea un contesto d'insieme contrassegnato da sensibili similitudini e significative differenze. Nonostante le sollecitazioni verso il mercato a cui le università sono state e sono sottoposte, emerge un quadro articolato e differenziato, ben lontano dall'essere ricondotto a procedure standardizzate comuni ai quattro paesi europei. Piuttosto, ciascuno di essi, secondo una diversa variazione nazionale, riflette una tensione e una propria collocazione su alcune dimensioni di fondo: centralizzazione versus autonomia; l'università come missione istituzionale piuttosto che istituzione orientata al mercato; modalità di legittimazione delle decisioni secondo un modello top-down o al contrario bottom-up, ovvero dall'alto verso il basso o viceversa; l'università che segue procedure selettive nel reclutamento degli studenti o al contrario prevede un accesso senza restrizioni; le università di eccellenza che al contempo sottraggono risorse a tutte le altre; infine la conoscenza come bene comune anziché risorsa accessibile per pochi.

In conclusione, il volume è frutto di un lavoro comune, contraddistinto da confronti e discussioni in itinere fra gli autori, sebbene ciascuno abbia contribuito per proprio conto alla scrittura di ciascun capitolo. Nel dettaglio Stefano Becucci ha redatto il primo capitolo sull'Inghilterra, Agnese Desideri il secondo sulla Francia, Sandro Landucci e Stefano Becucci il terzo sull'Italia, Silvia Pezzoli il quarto sulla Spagna, mentre il quinto capitolo è da attribuirsi a Stefano Becucci (primo paragrafo e conclusioni) e a Silvia Pezzoli (dal secondo al sesto paragrafo).

Infine, un sentito ringraziamento va a tutti i docenti e ricercatori inglesi, francesi e spagnoli intervistati che hanno permesso di avere uno sguardo interno a realtà da noi frequentate per collaborazioni, progetti e convegni, ma comunque lontane dalla nostra quotidianità. Ci preme, infine, ringraziare i docenti dell'università di Firenze per la loro disponibilità a venire incontro alle nostre richieste. Fra questi, un ringraziamento particolare va ai nostri colleghi del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

Luci e ombre del sistema universitario inglese

Il capitolo è articolato in tre parti. La prima illustra il contesto politico degli anni Settanta dello scorso secolo che ispira le riforme del sistema universitario del Regno Unito. A questo riguardo, è stato scelto di circoscrivere l'analisi alle università dell'Inghilterra, poiché a seguito del processo di devoluzione del 1997 la Scozia e in misura minore il Galles hanno facoltà di disciplinare in modo autonomo l'istruzione (Faucher e Le Galés 2014). La seconda parte illustra il sistema di governance delle università inglesi, mentre l'ultima prende in esame gli aspetti qualificanti del lavoro universitario: ricerca e insegnamento. La ricerca prende avvio da una serie di domande: com'è cambiata la governance delle università inglesi in questi ultimi decenni? Quali strumenti vengono utilizzati per misurare la qualità dell'insegnamento e della ricerca? Infine, com'è cambiata nel tempo la figura del docente universitario? Per dare risposta a questi interrogativi abbiamo fatto riferimento alla letteratura sui sistemi di formazione universitaria in Inghilterra e ad alcune interviste a personale docente e ricercatore delle università inglesi.

1. Lo spartiacque degli anni Settanta del Novecento

La direzione politica dei Conservatori alla guida del Regno Unito, dal 1977 al 1997, inaugura un periodo di riforme di ampia portata tanto da poter dire che,

Stefano Becucci, University of Florence, Italy, stefano.becucci@unifi.it, 0000-0003-3935-460X

Agnese Desideri, University of Florence, Italy, agnese.desideri@unifi.it

Sandro Landucci, University of Florence, Italy, sandro.landucci@unifi.it

Silvia Pezzoli, University of Florence, Italy, silvia.pezzoli@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *Luci e ombre del sistema universitario inglese*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1.03, in Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *L'università su misura. Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei*, pp. 11-34, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0803-1, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1

alla fine del ventennio di governo, il paese sarà sensibilmente cambiato. È con l'elezione a primo ministro di Margaret Thatcher nel 1979 che prendono avvio le riforme. Uno stralcio tratto da un'intervista alla premier risalente al 1987, qualche anno dopo l'inizio del suo secondo mandato, dà conto della sua visione politica: «la società non esiste, esistono solo gli individui, uomini e donne, e le famiglie... a troppe persone è stato fatto credere che se hanno un problema è il governo che deve risolverglielo» (Zola 2014, 1-2). L'enfasi attribuita agli individui esprime una visione che trascura i corpi intermedi che compongono la società e il loro ruolo nella composizione dei conflitti sociali. Non viene riconosciuto alcun valore ad un ideale patto fra cittadini che, in virtù di meccanismi fiscali volti ad una maggiore redistribuzione della ricchezza, tutela i più deboli entro un'ottica solidaristica e universalistica. La politica, tutt'al più, deve fare in modo che gli individui non subiscano costrizioni esterne che potrebbero limitare le loro scelte. La responsabilità è individuale: ciascuno è tenuto a rendere conto, di fronte a Dio e a sé stesso, delle sue colpe e dei suoi meriti, il che è come dire: se hai avuto successo, il merito è tuo, se al contrario hai fallito, la responsabilità della condizione nella quale ti trovi non può che essere attribuita a te stesso. Entro uno spiccato orientamento neoliberista, i governi conservatori avviano un processo di deistituzionalizzazione della cittadinanza sociale, non più vincolata, come in passato, a varie forme di protezione pubblica (Raniolo 2012).

A partire da una concezione minima dello Stato, vengono approvate politiche volte al progressivo smantellamento del sistema di welfare nato nel dopoguerra (Gallino 2012). Entro una nuova regolamentazione detta «welfare to work», nel momento in cui un disoccupato percettore di sussidio rifiuta un'offerta di lavoro considerata accettabile dagli uffici del lavoro, non segue con continuità un corso di formazione professionale o, ancora, non si presenta presso gli uffici agli incontri periodici bisettimanali, viene privato dell'aiuto economico dello Stato. Una volta espulso dagli schedari statali, questa persona non solo non figura più fra i disoccupati ma, in virtù di criteri contabili affatto particolari, viene inclusa nella categoria degli occupabili, determinando così la scomparsa virtuale di una quota difficilmente precisabile di disoccupati dalle statistiche del Regno Unito durante i governi Thatcher¹.

Le ferrovie nazionali vengono privatizzate e frammentate in una miriade di gestori. Analoga sorte tocca alla sanità. La gestione degli ospedali pubblici viene demandata a dei consigli di amministrazione ai quali è conferita un'ampia autonomia gestionale. Gestiti secondo criteri di mercato, gli ospedali vengono messi in competizione l'uno con l'altro, perché così facendo si presuppone che possano essere amministrati in modo più efficiente (Giubileo 2012). Entro una retorica politica che propugna la privatizzazione dei servizi come strada maestra per rendere il sistema pubblico più efficiente e svecchiarlo da desuete logiche burocratiche e auto-

¹ Accorgimenti contabili di questo tipo ricordano, con i suoi corsi e ricorsi della storia, il dibattito italiano sull'abolizione del reddito di cittadinanza con l'arrivo al potere, dal 2022, del governo di centro-destra sotto la guida di Giorgia Meloni: tutti coloro che, a seguito della nuova regolamentazione giuridica stabilita dalla legge 197/2022 non possono più avere accesso al reddito di cittadinanza rientrano fra gli «occupabili».

referenziali; entro dichiarazioni e proclami del primo ministro e dei suoi colleghi di governo che considerano la presenza dello Stato nell'economia come una forma mascherata di socialismo, il sistema universitario non poteva certo rimanere immune da interventi di riforma ispirati a quei principi (Guazzaloca 2015; Ravasio 2023).

Le università del Regno Unito hanno una lunga storia di autonomia dal potere politico. Le più rinomate università di Oxford e Cambridge nascono in pieno Medio Evo, altre, come ad esempio le università di Aberdeen, Glasgow, Edimburgo e Dublino vengono costituite fra il XV e il XVI secolo, mentre la gran parte delle altre risalgono ai secoli XIX e XX (Boliver 2015). Le università britanniche nascono come istituti privati di istruzione superiore sulla base di ispirazioni sociali e caritatevoli, originariamente prive di un sostegno finanziario pubblico e assolutamente autonome da quest'ultimo. Per esempio, la London School of Economics, una delle più prestigiose università inglesi, venne fondata nel 1895 da Sidney Webb ed altri membri della Fabian Society di ispirazione socialista ed egualitaria (Ravasio 2023).

Il governo conservatore eredita un sistema binario. Da un lato vi erano le università, mentre dall'altro i politecnici e i college. Le prime presentavano un'ampia offerta formativa tipica di qualsiasi istituto di formazione superiore, mentre i secondi avevano specifiche caratteristiche. I politecnici fornivano una preparazione di tipo tecnico-scientifico orientata all'ingresso nel mondo del lavoro, mentre i college, diversamente dalle università, non avevano al proprio interno personale dedicato alla ricerca (Middlehurst 2014). Ma le differenze riguardavano altri aspetti, come le fonti di finanziamento, il contesto entro il quale ciascun istituto di formazione era nato e il bacino di reclutamento degli studenti.

Le università avevano accesso ai finanziamenti pubblici del governo centrale attraverso un'agenzia nazionale, il University Grants Committee (UGC). Sulla base di quote prestabilite esso assegnava le risorse alle università. Formato da accademici, questo organismo aveva stretti contatti sia con il governo che con le università, operando per lo più come una sorta di camera di compensazione fra l'uno e le altre (Walford 1988; Chiang 2004; Jong 2012). I politecnici e i college accedevano a finanziamenti pubblici attraverso risorse gestite direttamente dalle amministrazioni comunali. Assieme all'eventuale contributo di enti caritatevoli e imprese, le amministrazioni locali destinavano, attraverso la propria leva fiscale, una parte della loro disponibilità finanziaria a politecnici e college. Solitamente definite «università civiche», politecnici e college rispondevano a esigenze formative del contesto locale e facevano riferimento ad un corrispondente bacino di studenti, mentre al contrario le università reclutavano studenti da tutto il territorio nazionale (Boliver 2015). Il superamento del sistema binario formalmente avverrà nel 1992, con l'introduzione del Further and Higher Education Act che riconosce a politecnici e a un certo numero di college lo status di università (Colombo e De Rosa 2011). Ma prima di questa riforma, vengono introdotti alcuni cambiamenti che in una prima fase riguardano le sole università.

Nel 1984 viene redatto il Rapporto Jarratt, dal nome del presidente di un comitato consultivo, composto da quattro rappresentanti del mondo delle imprese, sei accademici, dal presidente dell'UGC e da un consulente per l'efficienza delegato dal primo ministro (Jarratt Report 1985). Analogamente a quanto era

avvenuto per i servizi pubblici, il comitato Jarratt propone il principio del «value for money», ovvero la corrispondenza fra formazione universitaria e il suo costo. In linea con la visione del governo conservatore, lo Stato è sia acquirente che finanziatore della formazione universitaria. I potenziali studenti, a loro volta, sono i clienti che acquistano sul mercato un bene immateriale come la formazione superiore. Le università vengono incoraggiate a dotarsi di strutture organizzative e amministrative orientate al mercato. Le figure apicali di ciascuna università, come ad esempio il rettore (Vice-Cancelliere), vengono riconfigurate in termini manageriali: coloro che occupano posizioni direttive, che si tratti di accademici o di amministrativi, vengono invitati a seguire corsi di gestione finanziaria. Al contempo, viene auspicato che la linea gerarchica entro ciascuna università debba essere accorciata e accentrata a vantaggio delle figure di vertice: per poter rimanere in sintonia con i cambiamenti del mondo economico e imprenditoriale e stabilire con quest'ultimo una collaborazione sinergica ed efficiente, occorre che le università siano in grado di assumere decisioni in tempi rapidi.

Dal 1986 viene introdotta una modalità standardizzata di valutazione della ricerca basata sul sistema del peer review, il Research Assessment Exercise (RAE). Da allora in poi, i finanziamenti pubblici vengono distribuiti sulla base dei risultati conseguiti attraverso il RAE. Nel 1987, il Department of Education and Science pubblica un libro bianco che auspica una riorganizzazione del sistema di finanziamento delle istituzioni di formazione superiore, incentivando le università a cercare per proprio conto finanziamenti al di fuori del sostegno pubblico. Ben oltre le esortazioni, le università vengono spinte a cercare risorse alternative a seguito del drastico taglio dei finanziamenti statali. Fino agli anni Settanta i finanziamenti pubblici alle università del Regno Unito erano molto consistenti, arrivando a coprire, in vari casi, fino al 90% delle loro spese correnti. In seguito, causa anche la necessità di ridurre il deficit dello Stato in un periodo di recessione economica che inizia con la prima crisi petrolifera del 1973 e si protrae lungo il medesimo decennio, il governo di Margaret Thatcher riduce il finanziamento pubblico per ogni anno, dal 1981 al 1984, secondo cifre variabili che vanno dal 14% al 17%, mentre negli anni successivi del 2% (Shallock 1989).

Fra gli anni Settanta e Ottanta, le entrate complessive delle università del Regno Unito crescono in modo consistente, passando da 0,7 miliardi di sterline nel 1976 a 2,2 nel 1986. Tuttavia, ciò che cambia in modo significativo è la composizione interna di queste entrate: mentre nel 1976 il finanziamento pubblico copriva il 76% delle spese, nel 1986 arriva al 57%. I cambiamenti ispirati alla logica di mercato del governo conservatore si riflettono anche sulla modalità di contrattualizzazione del personale docente. Nel 1981 vi erano 34.297 accademici a tempo pieno nelle università del Regno Unito, mentre nel 1986 il loro numero diminuisce dell'8,4%; nello stesso periodo, cresce il personale a tempo definito da 9.795 a 14.330 persone (più 46,3%) il cui costo viene coperto da linee di finanziamento esterne. Secondo la medesima tendenza, cresce in modo consistente anche il personale part-time, da 1.678 nel 1981 a 3.247 nel 1986 (più 93,5%) (Walford 1988).

Ma altri cambiamenti riguardano le agenzie nazionali. L'UGC perde progressivamente la sua funzione di agenzia indipendente per divenire, nel corso degli

anni Ottanta, un organo chiamato a mettere in atto le decisioni del governo. La nuova agenzia cambia nome, nel 1988 diviene l'Universities Funding Council (UFC), mentre con la riforma del 1992 assume la denominazione di Higher Education Funding Council (HEFC). L'aspetto sostanziale è che essa muta la sua composizione interna: mentre prima era costituita da soli accademici, con la riforma ne fanno parte rappresentanti del mondo industriale e imprenditoriale. Mentre in precedenza i finanziamenti alle università venivano ripartiti secondo quote prestabilite, ora vengono seguite altre regole. Si passa dal sistema dei block grants a quello dei contract agreements, ovvero viene chiesto che ogni finanziamento sia regolato da un accordo fra le parti che prevede procedure di controllo messe in atto dall'HEFC, come ad esempio l'audit e la congruenza fra risultati attesi e ottenuti (Chiang 2004). Infine, nel 1993 viene creata un'agenzia denominata Higher Education Quality Council (HEQC) che ha il compito di monitorare la qualità dell'insegnamento; agenzia che nel 1997 diverrà il Quality Assurance Agency (QAA). Anche qui, attraverso l'ausilio di audit e di personale docente esterno all'università, viene valutata la qualità dell'insegnamento secondo parametri e indicatori decisi dallo stesso QAA (Jong 2012).

L'Education Reform Act del 1988 stabilisce che gli organi di governo delle università debbono includere al proprio interno soci «indipendenti», ovvero non provenienti dal mondo accademico, per un numero non inferiore alla metà dell'intero consiglio di amministrazione. La riconfigurazione della governance vuole sia evitare logiche autoreferenziali che aprire le università alle istanze di stakeholder esterni. Espressione del mondo socio-economico, i portatori esterni di interessi debbono orientare le università verso il mercato (Shattock 2008). Si presuppone così che la presenza di appartenenti al mondo delle imprese, del commercio e in senso più generale della società civile all'interno degli organi decisionali costituisca un requisito essenziale affinché gli istituti di formazione superiore rispondano in modo efficace alle esigenze funzionali di sviluppo e conoscenza del paese.

Ulteriori mutamenti avvengono nel secondo ramo dell'istruzione superiore. Attraverso una legge nazionale (Education Bill dell'aprile 1989), il controllo di politecnici e college in capo alle amministrazioni locali – un esempio in tal senso era l'Inner London Authority – viene trasferito al governo nazionale. Questi stabilisce che politecnici e college debbono essere trasformati in organizzazioni no-profit, imponendo all'interno dei consigli di amministrazione la presenza di rappresentanti delle categorie produttive (Jong 2012). Operando una vera e propria forzatura, prima il governo conservatore avoca a sé il controllo delle istituzioni civiche di alta formazione, dopodiché ne ridisegna la governance interna, analogamente a quanto già era avvenuto per le università. Diversamente da queste ultime, che per la gran parte erano già enti giuridici di tipo privato, politecnici e college passano interamente dal regime pubblico a quello privato (Walford 1998). La riforma del 1992, con il Further and Higher Education Act, sancisce questi cambiamenti, superando il sistema binario e riconfigurando in modo sensibilmente diverso l'alta formazione del Regno Unito.

Vediamone gli aspetti principali, in base ad una preliminare distinzione fra caratteristiche del sistema universitario nel suo insieme e caratteristiche inter-

ne, relative alle differenze fra università. Per quanto riguarda il primo aspetto, l'inclusione di nuovi istituti determina un ampliamento del numero di università: mentre nel 1963 vi erano nel Regno Unito 31 università, nel 1997 arrivano a 115, per crescere ulteriormente a 140 nel 2006 (Breakweel e Tytherleigh 2008). Inoltre, cresce il numero di studenti, in linea con una comune tendenza presente in altri paesi dell'Europa occidentale. Prima delle riforme del periodo thatcheriano, il sistema universitario era fortemente elitario, avendo non più del 10% della popolazione nazionale iscritta all'università (Jong 2012). In seguito, il numero complessivo di studenti del Regno Unito eguaglia quello di altri paesi europei. Per esempio, nei primi anni del Duemila è di 1,8 milioni, mentre in Italia, nello stesso periodo è di 1,6 milioni (Agasisti e Johnes 2009).

L'introduzione di agenzie nazionali dedicate alla valutazione della ricerca e dell'insegnamento obbliga le università a soddisfare determinati requisiti di qualità secondo standard comuni. Ed ancora, sia le università pre e post riforma del 1992 vedono cambiare la loro struttura di governance interna. Come abbiamo già ricordato, esse prevedono all'interno degli organi direttivi sia figure accademiche che altre provenienti dall'esterno. In più, il processo decisionale interno è demandato, ancor più di quanto lo fosse in passato, alle posizioni di vertice (Middlehurst 2004). In termini più generali, le università pre e post riforma assumono una struttura direttiva di tipo manageriale che consente loro – viene sostenuto – di accordarsi con le richieste formative del mondo produttivo e industriale del paese. Grazie a ciò dovrebbero trarre dal settore privato risorse per il loro sostentamento. Le riforme orientate al mercato mutano sensibilmente la percezione che il personale accademico aveva di sé stesso (Walford 1988). I docenti delle università pre-riforma, sebbene entro un regime di diritto privato, si sentivano parte del più ampio sistema pubblico di istruzione del Regno Unito. Il personale di politecnici e college, per lo più costituito da istituzioni educative finanziate dagli enti pubblici locali, aveva in gran parte un contratto di impiego di diritto pubblico. Il personale delle une e degli altri, con la riforma del 1992, viene ricondotto entro un regime di diritto privato.

A proposito, invece, del secondo aspetto, persistono significative differenze fra università, tanto da ritenere che la stessa riforma del 1992, volta a superare il precedente sistema binario, abbia sortito effetti contrastanti. Nel 1994 si forma il Russel Group, costituito da 24 università, fra cui Oxford, Cambridge e la gran parte degli enti che prima della riforma avevano già acquisito lo status di università. Il Russel Group rappresenta una partnership fra università che adotta comuni criteri di selezione degli studenti e propri standard per ricerca e insegnamento². La scelta del governo di riconoscere anche a politecnici e college

² In una pubblicazione del 2012, le università del Russel Group si autodefiniscono «i gioielli della corona» (Russell Group 2012). Senza dubbio queste università godono di indubbio prestigio sotto molti profili; un prestigio che trova corrispondenza in termini monetari giacché, nel momento in cui il Russel Group invita altre università a farne parte, chiede loro - a titolo di ingresso - di contribuire con un ammontare di mezzo milione di sterline (Boliver 2015).

lo status di università spinge le università più prestigiose a volersi differenziare da tutte le altre. D'altronde una reazione di questo tipo è coerente con la logica competitiva fra università richiesta dallo stesso governo.

2. Il sistema universitario al vaglio del governo laburista

Sul finire del secolo, avviene l'avvicendamento al potere dal partito conservatore a quello laburista. Tony Blair governerà il Regno Unito dal 1997 al 2007, per poi passare il testimone a Gordon Brown, suo ministro delle Finanze, in carica fino al 2010. Le decisioni assunte dal nuovo governo sono rilevanti per una serie di aspetti. In primo luogo, esso non mette in discussione l'assetto universitario complessivo emerso dalle riforme dei conservatori (Shattock 2008). Pur entro una sostanziale continuità col precedente governo, il nuovo presterà tuttavia maggiore attenzione ad includere nuovi studenti nell'università. In un discorso tenuto nel 1999 nel corso della conferenza annuale del partito laburista, il primo ministro annuncia di volere incrementare la quota di laureati nel paese dal 32% – al momento della sua investitura – al 50% nell'arco di un decennio, riuscendo in gran parte a raggiungere l'obiettivo arrivando nel 2009 al 45% (Jong 2012). In linea con quanto annunciato, nel 2004 viene costituito un ufficio centrale denominato Office for Fair Access volto a monitorare e incentivare l'accesso all'università a persone provenienti da famiglie a basso reddito e a gruppi sociali svantaggiati. Nel 1998 vengono introdotte per la prima volta tasse universitarie per gli iscritti alle lauree triennali, il cui costo, in precedenza, era a carico della fiscalità generale attraverso il finanziamento governativo. Al contempo, dopo quasi un ventennio di progressiva riduzione, il governo accresce i finanziamenti destinati alle università. Mentre nel 1997 l'ammontare di risorse a disposizione del Higher Education Funding Council per ricerca e insegnamento era pari a 3,4 miliardi di sterline, nel 2010 il budget è più che raddoppiato, arrivando a 7,4 miliardi (Jong 2012).

Il governo laburista incentiva la collaborazione fra università e soggetti privati. Attraverso la destinazione di consistenti risorse pubbliche, nella fase iniziale un miliardo di sterline, nel 2004 il governo stabilisce una collaborazione pubblico-privato per la costituzione del Technology Strategy Board, organismo deputato a elaborare e supervisionare su scala nazionale nuovi programmi di trasferimento tecnologico (Jong 2012). Ed ancora, introduce nuovi criteri organizzativi e indicatori presi a prestito dal mondo delle imprese, ripercorrendo un indirizzo già stabilito nelle sue linee di fondo dai precedenti governi conservatori (Ravasio 2023). In linea generale, tutto è sottoponibile a misurazione, e quindi perciò ad una sua presunta o reale «oggettività».

Sotto il profilo teorico, come noto, si tratta del New Public Management (NPM), una visione manageriale spiccatamente incentrata sulla traduzione in valori numerici di qualsiasi dimensione considerata rilevante. Il NPM si contraddistingue per l'enfasi posta sulla qualità dei servizi offerti, sulla competizione fra fornitori grazie alla quale garantire ai clienti (gli studenti) il miglior servizio a parità di costo, sul passaggio da una gestione secondo proprie regole

interne ad una orientata alla soddisfazione dei clienti; infine, per l'importanza attribuita alle prestazioni, misurabili secondo parametri e indicatori specifici. In linea con i cambiamenti post-fordisti avvenuti nella struttura produttiva più ampia, il NPM predilige strutture organizzative leggere e flessibili, più adatte a intercettare i mutevoli cambiamenti della domanda, determinando la progressiva scomparsa di precisi confini fra settore pubblico e mondo delle imprese, poiché l'uno e l'altro dovrebbero essere regolati da criteri di mercato, misurabili in base al grado di soddisfazione dei consumatori (McLean 1990; Middlehurst 2004; Reborà e Turri 2013). Lo Stato, sensibilmente ridimensionato nei suoi compiti e ambiti operativi, attribuisce la gestione dei servizi ad attori esterni, nel nostro caso specifico le università, lasciando a sé stesso il ruolo di regolatore del mercato. Tutto ciò stabilisce una continuità sostanziale nella riorganizzazione del sistema universitario fra i governi conservatori e laburisti che nel corso di questi ultimi decenni si sono succeduti alla guida del Regno Unito.

Entro questo contesto, ricordiamo l'ultima rilevante riforma del 2007, il Higher Education and Research Act (HERA). La nuova legge riprende una serie di principi a cui storicamente si ispira il modello britannico, ovvero la natura privata delle istituzioni universitarie e la loro autonomia per quanto riguarda le scelte interne in termini finanziari, contratti di assunzione del personale docente e ricercatore e in senso più generale le scelte di politica scientifica perseguite da ciascuna università (Agasisti e Catalano 2006). In linea con quanto esiste già da tempo su scala nazionale, la nuova normativa richiede alle università di istituire organi interni specificamente dedicati alla valutazione della didattica e della ricerca. Su scala nazionale, viene costituito l'Office for Students (OfS), agenzia che ha il compito di assicurare eguaglianza di accesso degli studenti al sistema di alta formazione. Infine, vengono ribaditi alcuni principi ai quali le università debbono ispirarsi: responsabilità, trasparenza, efficienza ed efficacia nell'utilizzo delle risorse, entro un contesto competitivo all'insegna del già citato «value for money».

A livello sistemico, la logica competitiva fra università viene alimentata attraverso il progressivo incremento delle tasse universitarie. Mentre in passato l'iscrizione alla laurea triennale era in gran parte a carico della fiscalità generale, dal 1998 viene stabilito un costo per tutti. In precedenza, solo gli studenti part-time e gli studenti stranieri erano tenuti a pagare le tasse universitarie, ora invece anche quelli a tempo pieno, per un ammontare di 1.150 sterline (Barr 2004). Dal 2006, il costo massimo arriva, a discrezione dell'università, a 3.000. Nel 2012 la soglia è portata a 9000, per arrivare al limite attuale, deciso nel 2017, di 9250 sterline (Naidoo 2008; Jong 2012; Shattock 2013; Guazzaloca 2015; Burgess, Senior e Moores 2018; McCann et al. 2022)³. Dal 2004, secondo modalità rese

³ In virtù dell'autonomia, all'interno del Regno Unito le tasse universitarie si differenziano in modo consistente. In Scozia le università ricevono direttamente dal governo la copertura dei costi di iscrizione per gli studenti scozzesi, pari ad una media nazionale di 5000 sterline per ogni iscritto, mentre in Irlanda del Nord e Galles le tasse universitarie hanno un tetto massimo rispettivamente di 4.395 e 9.000 sterline (McCann et al. 2022).

più accessibili che nel passato, gli studenti che non hanno la possibilità economica di sostenere le rette universitarie accedono ad un prestito finanziario, con relativa stipula obbligatoria di un'assicurazione che tutela il prestatore dalla mancata restituzione del denaro (Dearden et al. 2008). Una volta laureato ed entrato nel mondo del lavoro, l'ex-studente dovrà restituire una somma che, a seconda dell'università scelta, può andare da 30.000 a 40.000 sterline⁴.

La consistente crescita dei costi è collegata al fatto che le università inglesi tendono a collocarsi sull'ammontare massimo per legge. Semmai esse si differenziano al proprio interno per i criteri di accesso. Università prestigiose come Oxford e Cambridge consentono l'accesso a studenti che hanno ottenuto ottimi voti alla scuola superiore, mentre altre hanno criteri molto più elastici, permettendo l'iscrizione anche a coloro che hanno avuto nella loro precedente carriera scolastica punteggi prossimi alla sufficienza. Così, il decantato principio *value for money* non si è tradotto, in realtà, in una vera competizione fra università quanto piuttosto in un aumento complessivo delle tasse universitarie per tutti.

Un sistema diverso vale per coloro che non hanno cittadinanza britannica e vogliono iscriversi ad un master. Per questi studenti, da tempo, non vi sono soglie. Ciascuna università decide per proprio conto. Per esempio, seguire un corso di master all'università di Coventry per uno straniero vuol dire pagare una retta di iscrizione quasi tre volte superiore a quella di uno studente britannico⁵. Per l'intero Regno Unito, il costo medio di iscrizione ad una laurea triennale per uno studente straniero nel primo decennio del Duemila era di circa 9.000 sterline (Broecke 2015). Più di recente, l'iscrizione ad un master in scienze sociali è di 10.000 sterline, mentre per un master in medicina è di 38.000 (McCann et al. 2022). Fino a che la Gran Bretagna era parte integrante dell'Unione Europea, i limiti massimi stabiliti per legge valevano anche per gli studenti europei. Con la fuoriuscita dall'Unione Europea nel 2016 e i successivi accordi con la Commissione europea nel 2020, gli studenti europei vengono equiparati a tutti gli altri stranieri. Dal 2020 al 2023 gli studenti europei sono passati da 152 mila a 120 mila. Fra gli oltre 2,8 milioni di studenti dell'anno accademico 2020-21, la quota di nazionali era del 76%, mentre gli studenti europei costituivano il 4% e quelli di altri paesi il 20% (Buizza 2023).

La consistente quota di studenti stranieri presenti nelle università del Regno Unito è favorita da una serie di fattori. Innanzitutto, dal fatto che l'inglese è divenuto da tempo la lingua veicolare grazie alla quale è possibile comunicare in tutto il mondo. In secondo luogo, vi è un forte richiamo per tutti quei paesi che, in ragione del passato coloniale, hanno stabilito legami di ordine culturale ed economico con il Regno Unito. Assieme a motivazioni di ordine generale che si traducono in un vantaggio per le università del paese, vi sono anche specifiche

⁴ Colloquio con una docente che insegna da anni presso l'università di Middlesex, Londra (15 gennaio 2024).

⁵ Colloquio con un docente che insegna da anni presso la facoltà di Business dell'università di Coventry (10 dicembre 2023).

ragioni che riguardano il sistema universitario: il prestigio acquisito dalle università del Regno Unito e l'apertura da parte di molte università di uffici all'estero, in particolare nei paesi emergenti del Sud-Est asiatico, specificamente dedicati al reclutamento di nuovi studenti, che rappresentano la componente più remunerativa delle iscrizioni universitarie (Naidoo 2008).

3. La governance

Sotto il profilo storico, le università del Regno Unito hanno avuto un'ampia varietà di modelli di governance. Secondo alcune ricostruzioni, ben quattro (Colombo e De Rosa 2011). Il primo è rappresentato da Oxford e Cambridge, il secondo dalle università scozzesi nate qualche secolo dopo le due università inglesi, il terzo dalle università sorte fra Ottocento e Novecento e, infine, le università (politecnici e college) post-riforma del 1992. Queste quattro diverse modalità di governance si distinguevano secondo alcuni aspetti principali: la presenza o meno di lay member (membri laici, ovvero esterni all'accademia) e il ruolo attribuito agli organi interni, come ad esempio il senato, costituiti originariamente da soli accademici. I consigli di amministrazione di Oxford e Cambridge sono stati tradizionalmente composti di soli accademici, fino a che anch'esse, dagli anni Sessanta, non hanno previsto di introdurre membri esterni. Le più antiche università scozzesi hanno invece fatto riferimento fin da subito a membri esterni, analogamente a quanto è avvenuto per le università nate fra Ottocento e Novecento. Queste ultime, tuttavia, assieme ad una prevalenza di membri esterni riuniti in un organo centrale denominato Court, hanno aggiunto anche un organo esecutivo, il Council, e un senato di soli accademici. Infine, le università nate dopo il 1992 sono quelle che avevano una struttura di governance maggiormente semplificata. Il loro organo che sommava sia funzioni deliberative che esecutive era il Council, al quale si associava un Academic Board coinvolto solo in funzione consultiva su ricerca e insegnamento.

Pur entro queste distinzioni storiche, sul finire del XX secolo è stato instaurato un sistema misto di accademici ed esterni entro gli organi di governo. Fino a che non sono entrate in vigore le riforme nazionali che abbiamo visto in precedenza, il Consiglio di amministrazione (Council) e il Senato accademico collaboravano nella gestione dell'università (Shattock 2017). Dagli anni Novanta e Duemila in poi, vi è un passaggio di poteri a vantaggio del Consiglio di amministrazione. Quest'organo, che si chiami Board of Governor o Council, si configura sempre più come il centro delle decisioni che contano, mentre il senato accademico, costituito da accademici, subisce un processo di progressiva marginalizzazione secondo due rispetti. Innanzitutto, da un potere decisionale paritario gli viene attribuito una funzione consultiva o propositiva che deve tuttavia trovare approvazione esclusiva in sede di Consiglio di amministrazione. In secondo luogo, il senato accademico vede ristretti i propri ambiti di competenza, passando dalla titolarità in una varietà di materie alla sola didattica e talvolta la ricerca. Il Consiglio di amministrazione, l'organo deputato a mettere in piano le strategie dell'università, promuove le carriere e il reclutamento del

personale accademico e approva nuove unità didattiche e di ricerca in sede nazionale o all'estero.

Se ad esempio prendiamo in esame la governance dell'University College di Londra, il Consiglio di amministrazione nomina al proprio interno il Vice-Chancellor, chiamato anche Principal o Rector. Questi è l'amministratore delegato dell'università che deve rendere conto del suo operato davanti al Consiglio di amministrazione. Il Vice-Chancellor supervisiona, attraverso la nomina di vice-rettori, tutti gli ambiti dell'università, dalle questioni finanziarie alle strategie didattiche e di ricerca, dalla gestione del personale alle relazioni con gli studenti. Il Vice-Chancellor e i vice-rettori, in concerto col Consiglio di amministrazione e il senato accademico, formano il Senior Management Team, l'organo direttivo dell'University College di Londra (Capano e Regini 2015).

Il Consiglio di amministrazione è costituito da 20 membri, di cui 12 lay members, dal Vice-Chancellor, 3 accademici e 3 esponenti del personale amministrativo dell'università e infine alcuni rappresentanti degli studenti. Il presidente e il vice-presidente del Consiglio di amministrazione vengono scelti fra i lay members. Un'altra figura chiave è il direttore finanziario, anch'egli scelto fra i membri esterni del Consiglio di amministrazione. Il presidente del Consiglio di amministrazione e il Vice-Chancellor sono le due figure di vertice che mettono in atto le delibere approvate dal Consiglio di amministrazione. Invece, il senato è presieduto dal Vice-Chancellor ed è costituito da una pletera di componenti che possono arrivare fino a 200: professori senior, presidi di facoltà e un numero ridotto di personale amministrativo. Il senato si occupa di didattica e ricerca. Ad esempio, promuove, su proposta dei presidi di facoltà, gli avanzamenti di carriera del personale docente, la cui approvazione finale spetta comunque al Consiglio di amministrazione.

Spostando l'attenzione dagli organi di vertice alle istituzioni sotto-ordinate, le posizioni che detengono un ampio potere decisionale sono i presidi di facoltà. Essi hanno la responsabilità finanziaria della facoltà e si relazionano direttamente col Vice-Chancellor. Un tempo eletti dal corpo docente, oggi vengono nominati dal Consiglio di amministrazione. Ai presidi viene richiesto di gestire la facoltà secondo criteri manageriali, sebbene provengano dal personale accademico. In altre parole, nelle facoltà non è avvenuto il passaggio del potere decisionale verso figure esterne che da tempo contraddistinguono gli organi direttivi di ciascuna università. E ciò probabilmente perché attribuire la direzione delle facoltà a manager esterni sarebbe stato vissuto dal personale accademico come l'ennesimo segnale del progressivo impoverimento del proprio ruolo.

Pur entro un sistema di governance caratterizzato dal progressivo depotenziamento dei poteri decisionali attribuiti al corpo accademico e dall'introduzione di standard stabiliti dai governi nazionali, le università inglesi (e in linea generale del Regno Unito) tradizionalmente godono di un'ampia autonomia interna. Ben al di là di procedure standardizzate decise dai governi nazionali di molti paesi europei, esse decidono in piena autonomia l'istituzione di nuovi corsi di laurea, l'apertura di nuove sedi sul territorio nazionale e all'estero, l'assunzione di personale docente e il tipo di contratto da proporre a quest'ultimo (Agasisti

e Catalano 2006). Ad esempio, secondo le direttive dell'Office for Students, dal 2017 le università sono tenute ad incoraggiare l'ingresso di studenti che appartengono a «gruppi sotto-rappresentati» nella società, ma in pratica ciascuna università è libera di scegliere quali siano questi gruppi sociali (Trevino-Eberhard e Kaufmann-Kuchta 2022). In senso più ampio, ciascuna università individua la politica da seguire per quanto attiene sia la ricerca che l'insegnamento. Non solo, contrariamente alla gran parte delle università europee che debbono istituire i propri organi direttivi previsti dalla regolamentazione nazionale, le figure apicali interne possono decidere di costituire nuovi organi non contemplati dagli statuti della stessa università. È il caso, ad esempio, dell'Università di Manchester, il cui presidente (Vice-Chancellor) ha deciso di istituire il Senior Leadership Team, del quale fanno parte lo stesso presidente, il vice-presidente, il direttore finanziario e il Chancellor⁶ (Colombo 2015).

4. La valutazione della ricerca

Come ricordato in precedenza, la prima valutazione della ricerca in base a peer review entra in vigore con il RAE nel 1986. La sua finalità è assicurare la qualità della ricerca e subordinare il finanziamento pubblico ai risultati ottenuti da ciascuna università. Negli anni successivi questo sistema verrà riproposto con regolarità, a seconda del periodo entro un arco temporale di 5-7 anni: nel 1996, 2001, 2008, 2014 e 2021. Nei RAE del 1996, del 2001 e del 2008, sui quali disponiamo di maggiori informazioni, la valutazione delle pubblicazioni era basata sui seguenti criteri: originalità, rilevanza nel proprio campo disciplinare e rigore metodologico. Le prime versioni del RAE erano costituite da 7 diverse gradazioni (1, 2, 3b, 3a, 4, 5, 5*), dove 1 corrispondeva ai punteggi minimi e 5* ai punteggi massimi. Il risultato finale dava luogo ad un valore aggregato per ciascun dipartimento al quale corrispondeva, in base alla posizione ottenuta, una certa quota di finanziamenti pubblici destinati alla ricerca. Nel 2008, il sistema di punteggio viene riorganizzato in base a 4 diverse categorie: punteggio nullo per le pubblicazioni valutate inferiori allo standard di ricerca nazionale, 1 per le pubblicazioni che rientrano nello standard riconosciuto a livello nazionale, 2 per le pubblicazioni riconosciute a livello internazionale, 3 quelle considerate eccellenti internazionalmente e infine 4 per le pubblicazioni valutate come straordinarie, in grado di costituire un punto di riferimento su scala mondiale⁷.

Ma il cambiamento di rilievo avviene dal 2003 in avanti. Da allora i finanziamenti pubblici vengono assegnati solo se ciascuna università, in base al valore

⁶ Il Chancellor viene solitamente scelto all'esterno dell'università con compiti di mera rappresentanza. Ad esempio, può essere un attore famoso, noto al largo pubblico, che grazie alla sua notorietà conferisce prestigio all'università. Colloquio con un docente che per anni ha lavorato in alcune università inglesi, 20 Settembre 2023.

⁷ Nella classificazione ufficiale le categorie da zero a 4 sono le seguenti: 0: unclassified/below the standard of nationally recognized work; 1: nationally recognized; 2: internationally recognized; 3: internationally excellent; 4: world-leading (Marques, Powell, 2019).

di sintesi derivante dai punteggi ottenuti da ciascun dipartimento, raggiunge il valore aggregato massimo corrispondente a 4. Prima di allora, le università che si collocavano su valori intermedi fra il minimo e il massimo, nella precedente scala corrispondenti a 3a, avevano accesso ad una quota in percentuale di finanziamenti rispetto al totale dei fondi disponibili (Marques e Powell 2019). La scelta di consentire l'accesso ai fondi pubblici, dal 2003 in poi, alle sole università che rappresentano l'eccellenza dell'eccellenza, ha privato tutte le altre, per quanto magari molte di esse potessero aver acquisito un posizionamento di rilievo, del finanziamento pubblico.

Nel complesso, si tratta, come ben possiamo immaginare di un'operazione estremamente consistente, laboriosa e costosa. Nella valutazione del 1996 erano previste fino ad un massimo di cinque pubblicazioni per ambito disciplinare scelte da ciascun dipartimento. Nelle versioni successive il numero di pubblicazioni da valutare è cresciuto in modo esponenziale: nel RAE del 2001 furono 2.598 per 173 università del Regno Unito, mentre nel 2008 le pubblicazioni arrivarono a oltre 200.000 per 52.400 ricercatori appartenenti a 159 università del Regno Unito. Le pubblicazioni furono valutate da circa mille esperti, suddivisi in 15 panel principali e in 67 sottosezioni, per un costo stimato di 100 milioni di sterline (Jong 2012; RAE 2008; Reborá e Turri 2013). Nel 2014, il gruppo di esperti ha valutato quasi 200.000 pubblicazioni, mentre nel 2021 circa 190.000 (REF 2014; 2021).

Dal 2014 in avanti il Research Excellence Framework (REF) sostituisce il precedente RAE. Come si può leggere nella presentazione, il nuovo sistema di valutazione ha una serie di finalità: assegnare in modo selettivo i finanziamenti pubblici, responsabilizzare le università, le quali sono tenute a dimostrare i benefici sociali derivanti da questi investimenti e, infine, stabilire parametri di benchmarking e reputazionali per ciascuna università (REF 2014). Come in passato, un panel di accademici e in misura minore di ricercatori non accademici compongono le unità di valutazione (Units of Assessment, UOA), suddivise in unità principali e in sottosezioni per ambiti disciplinari. Mentre i punteggi da 1 a 4 che abbiamo visto in precedenza restano invariati, la valutazione si suddivide in tre ambiti: output, impact e environment. L'output corrisponde alle pubblicazioni, che vengono valutate secondo i criteri menzionati in precedenza: originalità, rilevanza nel proprio ambito disciplinare e rigore metodologico. Ad esse, viene attribuito un peso percentuale pari al 65%. L'impatto viene misurato in relazione agli effetti che la ricerca ha avuto sulla società secondo i profili più vari. Al proponente viene chiesto di compilare un report di poche pagine e un template con i quali lui/lei mette in evidenza le ricadute che la ricerca ha avuto sulla società. L'impatto corrisponde al 20%. Infine, l'ambiente di ricerca è misurato sulla base di alcuni indicatori: il numero di dottorandi che hanno conseguito il dottorato, l'entità dei fondi di ricerca di provenienza pubblica o privata acquisiti dai dipartimenti di ciascuna università e, infine, l'utile netto che il dipartimento ha ricavato dai fondi di ricerca ottenuti. Tutto ciò per un peso percentuale del 15%.

I risultati emersi dalle valutazioni periodiche delle università del Regno Unito sono lusinghieri. In base ai risultati del RAE del 2008, il 54% delle università

si collocano nelle due fasce più alte con punteggio 4 (world-leading) e 3 (internationally excellent) (RAE 2008). I risultati del REF del 2014 evidenziano un ulteriore miglioramento: il 30% con punteggio 4, il 46% con punteggio 3, mentre il 20% con punteggio 2 (internationally recognized) e il 3% con punteggio minimo di 1 (nationally recognized). Infine, secondo i risultati del REF 2021, il 41% delle università ottiene punteggio 4, il 43% 3, il 14% 2 e il 2% il punteggio minimo di 1 (REF 2014; 2021). I valori che emergono dalla valutazione del RAE 2008 e del REF 2014 e 2021 sono in linea con gli indicatori utilizzati dal report dell'Unesco sull'alta formazione nel mondo (Unesco 2021). Nel 2018, il numero di personale accademico impiegato a tempo pieno per milione di abitanti del Regno Unito era pari a 4.603 persone, superiore alla media europea di 4.069, valore tuttavia superato dalla Germania con 5.212 persone e dalla Francia con 4.715, mentre l'Italia si collocava sul valore sensibilmente più basso di 2.307. Nel 2019, il Regno Unito è il primo paese fra quelli dell'Unione Europea per entità di pubblicazioni scientifiche, pari a 160.174, segue la Germania con 153.348, l'Italia con 103.577, la Francia con 101.081 e infine la Spagna con 81.343, mentre gli altri paesi europei si collocano su valori assoluti sensibilmente inferiori. Se invece il numero di pubblicazioni scientifiche viene rapportato alla popolazione nazionale, il Regno Unito si colloca in posizione intermedia con 2.354 paper, fra Danimarca – primo paese dell'Unione Europea – con 4.332 e la Romania – ultimo – con 710 (Unesco 2021). La ragguardevole posizione delle università del Regno Unito è inoltre rinvenibile dal Global University Ranking, redatto dal 2012 in poi dal Center for World University Rankings (CWUR), agenzia privata di consulenza con sede negli Emirati Arabi Uniti.

Il CWUR redige una graduatoria mondiale secondo una serie di criteri relativi sia alla ricerca che all'insegnamento⁸. Nell'edizione del 2023, che ha preso in esame 20.531 università, fra le prime cinquanta vi sono 7 università del Regno Unito: le immancabili, come possiamo immaginare, Cambridge e Oxford, rispettivamente in quarta e quinta posizione, l'University College London (19esima posizione), l'Imperial College London (29esima), il King's College London (40esima), l'università di Edimburgo (48esima) e l'università di Manchester (50esima), mentre se prendiamo in esame le prime 2000 al mondo, all'interno ci sono 93 università del Regno Unito (CWUR 2023a)⁹.

⁸ Nel dettaglio, queste le dimensioni considerate nella redazione della graduatoria costituita da 7 indicatori. 1) istruzione: numero di ex studenti che hanno ottenuto prestigiosi riconoscimenti accademici in rapporto alle dimensioni dell'università (peso attribuito: 25%); 2) occupabilità: numero di ex studenti che hanno ricoperto posizioni di vertice in importanti aziende in rapporto alle dimensioni dell'università (25%); 3) numero di docenti della facoltà che hanno ottenuto prestigiosi riconoscimenti accademici (10%); 4) ricerca: i) numero totale di paper scientifici (10%); ii) numero di paper pubblicati da riviste prestigiose (10%); iii) influenza: numero di paper pubblicati in journal particolarmente influenti (10%); iv) numero di articoli scientifici più citati (10%) (CWUR 2023b).

⁹ A titolo puramente esemplificativo, la prima università italiana che compare nella graduatoria è la Sapienza di Roma, in centosedicesima posizione, mentre fra le prime 300 vi sono 9 università italiane e 23 università del Regno Unito.

5. La valutazione della didattica

La valutazione dei corsi di laurea viene fatta tenendo conto sia di informazioni quantitative che qualitative. Vengono considerati una serie di indicatori, come ad esempio il numero di studenti che abbandonano prima di giungere al diploma universitario, la crescita o decrescita del numero di iscritti e la quota di studenti che si laureano prima dei tempi previsti dal regolamento del corso di laurea (Agasisti e Catalano 2006). Inoltre, ciascun corso di laurea viene sottoposto allo scrutinio di docenti appartenenti ad altre università, i quali svolgono colloqui con il personale docente e gli studenti del corso di laurea. In genere i valutatori esterni trascorrono alcuni giorni o una settimana nell'università sottoposta a valutazione e successivamente rendono pubblico il loro report (Naidoo 2008). Essi esaminano a campione gli esami scritti degli studenti al fine di rilevare la concordanza fra la prova svolta e il risultato conseguito. Le università del Regno Unito prevedono solo esami scritti, proprio per poterli sottoporre a valutazione. Non solo esterna, perché la stessa università chiede ai propri docenti di fare un controllo incrociato sulle proprie valutazioni. Ogni docente seleziona il 10% delle prove scritte somministrate ai propri studenti per poi passarle ad un collega, quest'ultimo a sua volta passerà le proprie ad un collega perché anch'esse siano valutate¹⁰.

In più, gli esaminatori esterni tengono conto delle valutazioni degli studenti secondo tre ambiti: qualità dell'insegnamento, ambiente di apprendimento e acquisizione di competenze in vista del futuro lavoro o della prosecuzione degli studi (Gov.Uk 2017). Queste informazioni, dette indicatori metrici, vengono tratte dal National Student Survey, rivolto principalmente agli studenti dell'ultimo anno di corso (Capano e Regini 2015). In seguito, il team di valutatori redige una classifica per ciascuna università che tiene conto degli indicatori quantitativi, della propria indagine in loco, dei risultati conseguiti dagli studenti e della loro futura occupabilità. Tutto ciò si inserisce, dal 2017 in avanti, nel Teaching Excellence Framework (TEF). Con validità triennale, il TEF attribuisce a ciascuna università una delle seguenti categorie: oro, argento e bronzo mentre le università che non si collocano in questa scala risultano non classificabili.

A titolo esemplificativo, riportiamo un estratto redatto da un team di valutatori per una università inglese:

In base ai criteri di valutazione stabiliti dal TEF, il gruppo di esperti ritiene che l'università debba fare ulteriori miglioramenti per quanto riguarda i seguenti aspetti: incrementare l'apprendimento coinvolgendo maggiormente gli studenti, riducendo il loro numero per classe e predisponendo un servizio settimanale di tutoraggio e monitoraggio; coinvolgere i futuri datori di lavoro in tutte le fasi del corso di laurea garantendo che il curriculum sia coerente con le competenze richieste dalle imprese della regione di Oxford [...]. Nel complesso, il gruppo TEF attribuisce la classe argento (OfS 2017).

¹⁰ Colloquio con un docente che ha insegnato per anni nelle università inglesi, Granada, 1 dicembre 2023.

Qui sotto, invece, riportiamo il giudizio standard di riferimento affinché una università possa essere collocata nella fascia Oro¹¹:

L'università raggiunge risultati costantemente eccezionali per i suoi studenti, in particolare per quanto riguarda la progressione verso un impiego o in direzione di studi ulteriori. La progettazione dei corsi e le modalità di valutazione presentano una grande flessibilità in modo da consentire agli studenti di esprimere al meglio il loro potenziale e acquisire conoscenze e competenze molto apprezzate dai datori di lavoro. Grandi facilità di contatto fra docenti e studenti e un'eccellente offerta formativa personalizzata garantiscono un ottimo coinvolgimento degli studenti nel corso delle differenti fasi di apprendimento. Eccellenti risorse fisiche e digitali vengono messe a disposizione degli studenti per migliorare il loro apprendimento. Attraverso borse di studio e altre modalità, gli studenti sono costantemente coinvolti nella ricerca. L'università è permeata di una cultura e di pratiche istituzionali che facilitano, riconoscono e premiano l'insegnamento eccellente (Department of Education 2017, 68).

Analogamente a quanto avviene per il REF, la classe attribuita a ciascuna università per l'insegnamento determina, dal 2017 in avanti, l'ammontare massimo di tasse che l'università può chiedere e la relativa elargizione del prestito a cui lo studente può accedere. In linea con il principio «value for money» il TEF dovrebbe individuare, oltreché la reputazione dell'università, una corrispondenza fra qualità del corso di laurea (oro, argento e bronzo) e tasse universitarie. In realtà, non è proprio così. Ad esempio, per l'anno accademico 2024-25, il governo ha stabilito che le tasse universitarie per uno studente inglese a tempo pieno si collocano entro una forbice che va da 6.000 sterline ad un massimo di 9.000 per le università prive del TEF, mentre quelle che lo hanno ottenuto, a prescindere dalla valutazione ricevuta, possono chiedere da un minimo di 6.165 ad un massimo di 9.250 sterline (OfS 2024a).

Le università non sono obbligate a sottoporsi a valutazione. Per potersi sottoporre, esse debbono superare determinate soglie di riferimento (benchmark) per ciascuno dei tre ambiti menzionati in precedenza (qualità dell'insegnamento, ambiente di apprendimento e competenze acquisite)¹². Pur essendo un passaggio formalmente non vincolante, ciascuna università ha interesse ad acquisire una determinata classe di merito¹³. Ha inoltre interesse ad incrementarla o a non

¹¹ Le valutazioni pre-codificate Argento e Bronzo seguono lo stesso schema interpretativo, distinguendosi per la diversa gradazione aggettivale. Per esempio, «l'università raggiunge risultati eccellenti per i suoi studenti» corrisponde ad Argento, mentre «l'università raggiunge buoni risultati per i suoi studenti» a Bronzo (Department of Education 2017, 68).

¹² Il benchmark di ciascun indicatore metrico viene ricavato sulla base del discostamento dalla deviazione standard ottenuta tenendo conto del 10% dei valori più bassi e del medesimo 10% di quelli più alti (Gov.Uk 2017).

¹³ In un paese dove i processi di mercato hanno ampiamente coinvolto il mondo universitario, la prima registrazione dell'università sul portale dell'Office for Students non prevede costi, mentre il processo di valutazione si aggira attorno a 30.000 sterline; ed ancora, il costo delle

perdere la classe della precedente valutazione perché questo potrebbe determinare una riduzione delle iscrizioni. Così, come possiamo leggere dalle informazioni tratte dal sito del governo, nella tornata del TEF 2023, 228 istituti di alta formazione del Regno Unito sono stati sottoposti a valutazione (OfS 2024b).

6. Le ombre

Una qualche innovazione, si tratti delle università o di un qualsiasi altro ambito, è tanto più efficace quanto più si inserisce all'interno di un coerente sistema istituzionale. In altre parole, modifiche specifiche potranno determinare cambiamenti di ampia portata a condizione che operino su più piani, da quello della regolamentazione nazionale, a quello dell'istituzione locale, fino a orientare in una determinata direzione i comportamenti individuali. Ed è ciò che giustappunto è avvenuto nell'ambito delle università del Regno Unito. Per capire quanto la valutazione sia divenuta rilevante, è sufficiente navigare nei siti dedicati a REF e TEF per rendersi conto della miriade di documenti che, attraverso rimandi continui, si interconnettono l'uno con l'altro, dando luogo ad una crescente progressione di informazioni ardua per chiunque da padroneggiare. In ossequio al principio della trasparenza e della responsabilità, questi siti raccolgono entro il medesimo ambito tematico la varietà più disparata di notizie, determinando per forza di cose autoreferenzialità e ridondanza. Ma questo è solo ciò che possiamo rilevare dall'analisi a distanza sulla base delle comunicazioni ufficiali, dopodiché occorrerebbe acquisire familiarità con le effettive modalità operative messe in atto dai valutatori e dalle prassi che nel tempo si sono andate consolidando. Innovazioni istituzionali di questa portata danno luogo ad una nuova differenziazione istituzionale, implicando competenze specialistiche in precedenza solo abbozzate o perlopiù inesistenti.

Per rispondere a queste esigenze, le università hanno riconfigurato la loro organizzazione interna in modo coerente con la regolamentazione nazionale che valuta l'insegnamento e la ricerca. Le università hanno costituito nuove unità amministrative dedicate sia al fundraising che alla valutazione interna delle pubblicazioni da sottoporre a valutazione. Le prime sono costituite per lo più da personale amministrativo, mentre le seconde da accademici, i quali istruiscono gli autori e valutano preventivamente le loro pubblicazioni in previsione della effettiva valutazione futura (Marques e Powell 2019). Entro il numero previsto attribuito a ciascun dipartimento, vengono così selezionate le pubblicazioni che più di altre hanno probabilità di ottenere il massimo successo. D'altronde, il primario interesse di ciascun dipartimento è fare affidamento su quei ricercatori che più di altri hanno dato prova di maggiore produttività. Secondo una medesima tendenza, il reclutamento di nuovo personale accademico può privilegiare

successive registrazioni annuali cambia a seconda del numero di studenti a tempo pieno: per un'università che ha 600 studenti il costo annuale è di 54.332 sterline (OfS 2023).

quei ricercatori che hanno già dato prova di rendimento scientifico, in linea con i criteri seguiti dalla valutazione nazionale.

Tutto ciò ha determinato la tendenza generale nelle università del Regno Unito a separare la ricerca dall'insegnamento. Come riferisce un docente che per anni ha insegnato presso l'università di Winchester, «quando vieni assunto ti chiedono di scegliere fra tre opzioni: la prima consiste in «teaching and learning», ovvero dedicare il tuo tempo di lavoro per 3/4 all'insegnamento e per 1/4 alla ricerca; la seconda in «researching and teaching», suddividendolo equamente fra insegnamento e ricerca, mentre la terza corrisponde alla sola ricerca. Se scegli quest'ultima, sei dispensato dall'insegnamento ma devi essere in grado di vincere progetti di ricerca con regolarità, nell'ordine di almeno 50.000 sterline all'anno». Ed ancora, «se per esempio hai scelto la seconda opzione e il tuo rendimento dovesse risultare insoddisfacente, ti possono retrocedere, aumentando l'insegnamento e riducendo la ricerca»¹⁴. In modo analogo, una docente che insegna nell'università di Essex riferisce: «all'inizio dell'anno accademico il personale amministrativo addetto alla ricerca invia un format da compilare nel quale viene chiesto a ciascuno di noi di dichiarare in anticipo a quanti convegni parteciperemo e quante pubblicazioni abbiamo in programma di pubblicare accompagnando ciascuna informazione da scadenze precise. Passato un certo tempo, riceviamo un messaggio che ci ricorda di dare seguito a quanto abbiamo dichiarato»¹⁵.

Che quanto abbiamo detto sinora corrisponda ad una maggiore efficienza ed efficacia del sistema universitario nel suo complesso, ovvero che tutto ciò si traduca nella capacità delle università di conseguire i punteggi più alti all'interno del corrente sistema di valutazione nazionale delle pubblicazioni è abbastanza evidente: i risultati delle varie tornate di RAE e REF lo testimoniano. Fare in modo che le università del Regno Unito ottengano, come abbiamo ricordato in precedenza, l'eccellenza dell'eccellenza – pena peraltro il mancato accesso ai finanziamenti pubblici – non significa, per parafrasare un vecchio detto popolare, che «tutto ciò che luccica è oro». E questo per una serie di ragioni. Vediamo i principali aspetti critici.

La separazione dell'insegnamento dalla ricerca determina inevitabilmente una serie di problemi e di potenziali diseconomie interne. In primo luogo, viene a mancare quel circolo virtuoso fra insegnamento e ricerca grazie al quale il docente sottopone a vaglio dei propri studenti i risultati in itinere della ricerca alla quale sta lavorando, ricavando dall'uditorio un feedback che può tradursi in un miglioramento complessivo dei risultati di ricerca. In secondo luogo, tale separazione costituisce un ostacolo affinché gli studenti più brillanti e capaci siano facilmente individuati per essere successivamente selezionati per la carriera accademica. Infine, essa dà inevitabilmente luogo ad una netta differenziazione-

¹⁴ Colloquio con un docente che ha insegnato per anni nelle università inglesi, Granada, 1 dicembre 2023.

¹⁵ Bologna, 28 maggio 2022.

ne all'interno del personale accademico: da un lato, i ricercatori più produttivi, la cui attività troverà soddisfazione in termini di riconoscimenti simbolici – la vincita di premi – e di carriera; dall'altro, i docenti occupati nell'insegnamento, la cui posizione somiglierà sempre più a quella dell'insegnante di scuola superiore. I primi, rincorati dai risultati ottenuti, navigheranno col vento in poppa nel mare periglioso della vita accademica, mentre i secondi, relegati in posizione subordinata dal contesto istituzionale locale, difficilmente potranno dare il meglio di loro stessi. Piuttosto, questa seconda categoria di docenti sarà indotta ad abbassare le proprie aspettative sia simboliche che materiali in linea con le prestazioni richieste. D'altronde, a partire dall'«io riflesso» di George Cooley fino alle elaborazioni successive ispirate all'interazionismo simbolico, la teoria sociologica da tempo ha messo in evidenza che i processi identitari individuali, la consapevolezza della propria fiducia e delle proprie capacità vengono sensibilmente influenzati dalla dimensione relazionale e istituzionale entro la quale ciascuno di noi si trova (Cooley 1902; Lemert 1967; Berger e Luckmann 1969; Bauman 2003).

Inoltre, ci potremmo chiedere quanto lo spiccato orientamento verso il mercato richiesto alle università inglesi, da un lato, e il sistema di valutazione messo a punto dal governo, dall'altro, influenzino la tipologia di ricerche condotte. Come noto, possiamo distinguere sotto il profilo analitico fra ricerca applicata e ricerca di base. La prima si traduce in miglioramenti e innovazioni di portata limitata, mentre la seconda prepara il terreno perché vi sia, in prospettiva, un salto di qualità delle conoscenze scientifiche. I risultati della ricerca applicata trovano riscontro in tempi relativamente brevi, mentre la ricerca di base, oltre che richiedere tempi sensibilmente più lunghi, non prelude, nella fase di elaborazione del processo scientifico, ad alcuna immediata applicazione. La ricerca di base si concentra su problemi sia di natura teorica che sostanziale, può assumere una spiccata caratteristica interdisciplinare, e cerca di rispondere a questioni irrisolte che caratterizzano uno o più di un campo disciplinare. Esempi di questo tipo si riscontrano nelle ricerche nate in ambito militare negli Stati Uniti dal dopoguerra in poi che, grazie a iniziali consistenti finanziamenti di agenzie federali, hanno condotto a distanza di decenni allo sviluppo su scala mondiale di internet e delle odierne tecnologie smart e touchscreen (Mazzucato 2020). I ricercatori che si avventurano nella ricerca di base, dalle ricerche storiche a quelle archeologiche, da quelle mediche a quelle ingegneristiche e informatiche, sanno che occorreranno molti anni prima di raggiungere determinati risultati. O meglio, per essere più precisi, i risultati sono assolutamente incerti e aleatori in quanto il rischio di fallimento è solitamente molto alto: il loro investimento in termini finanziari e di risorse umane apre a «fare cose che nessuno immagina nemmeno, e quindi che nessuno fa» (Mazzucato 2020, 16).

Fatte queste premesse, abbiamo cercato di capire quanto la regolazione istituzionale possa orientare le università inglesi verso la ricerca applicata, dando luogo a risultati di corto respiro, o piuttosto verso la ricerca di base, le cui potenzialità innovative si dispiegano entro un arco temporale ben più ampio. Il criterio distintivo cui abbiamo fatto riferimento è il tempo, partendo dal pre-

supposto che una ricerca di base che dà luogo a risultati innovativi richiede dieci o più anni (Mazzucato 2020). Allo scopo di acquisire alcuni elementi informativi, abbiamo rivolto l'attenzione ai 6.781 case studies sottoposti a valutazione del REF del 2021. Come ricordato in precedenza, gli impact case studies sono compresi negli output e ne costituiscono una quota minoritaria (nel REF 2021: 185.594 pubblicazioni e 6.781 impact case studies). Per questi ultimi, coloro che hanno svolto la ricerca debbono compilare un template che descrive la ricerca e delinearne l'impatto all'interno di campi tematici precodificati (salute, ambiente, politica, tecnologia, chimica, scienze biologiche ecc.). Dal database è inoltre possibile rilevare se una ricerca, finanziata da un ente pubblico o privato, abbia avuto inizio col precedente REF 2014. Ebbene, selezionando questo filtro, possiamo rilevare che fra le 6.781 ricerche sottoposte a valutazione nel 2021, solo 322, appartenenti a vari ambiti, hanno avuto inizio prima del 2014 e si sono concluse prima del REF 2021. Questo gruppo minoritario di ricerche, pari al 4,7% del totale, corrisponde ad un arco temporale di almeno 7 anni, dal 2014 al 2020, anche se, ad uno sguardo preliminare ai template, il periodo entro il quale è stata svolta la ricerca è per lo più di oltre 10 anni. Invece, il 95,3% delle ricerche rimanenti sono iniziate dopo il 2014 e si sono concluse prima del 2021, entro un massimo di 6 anni, fra il 2015 e il 2020. Tuttavia, quanto detto non significa che il primo gruppo di ricerche, corrispondente al 4,7% del totale, appartenga alla ricerca di base per il solo fatto che la sua durata è sensibilmente più lunga di tutte le altre. Piuttosto, che in questo gruppo potremmo trovare con più probabilità ricerche di base.

Inoltre, ogni impact case studies richiede di enunciare quali specifiche ricadute è possibile dimostrare nel campo di applicazione della ricerca. Questo fa sì che il sistema di valutazione sia particolarmente adatto a misurare la ricerca applicata piuttosto che la ricerca di base. In altre parole, se un sistema di valutazione risulta molto più adatto, per il tipo di format utilizzato, a misurare la prima piuttosto che la seconda, significa al contempo che esso orienta le scelte dei ricercatori e dell'istituzione universitaria, gli uni e le altre sottoposti a valutazione. Oltre a ciò, va ricordata la generale predilezione da parte degli enti privati di finanziare ricerche contraddistinte da ritorni di mercato a breve termine. Un esempio in tal senso è rappresentato dalle ricerche finanziate da gruppi farmaceutici statunitensi verso la produzione di varianti di farmaci già esistenti, piuttosto che in direzione di nuovi farmaci, le cosiddette «nuove entità molecolari (NEM), le sole in grado di determinare un effettivo miglioramento terapeutico (Mazzucato 2020)¹⁶.

Infine, vale evidenziare un ultimo aspetto, ovvero chiedersi quanto un sistema universitario sensibilmente orientato verso logiche di mercato e governato via

¹⁶ Nel dettaglio, «sui 1072 farmaci approvati dalla Food and Drug Administration (FDA) tra il 1993 e il 2004, 357 erano NME, invece che semplici variabili di farmaci esistenti. Il dato è ancora più preoccupante se si va a guardare il numero di nuovi farmaci *importanti* [le NME vengono suddivise al loro interno in NME ordinarie e NME prioritarie, avendo queste ultime una efficacia terapeutica ben più rilevante delle prime]: la FDA ha assegnato la qualifica di «prioritario» solo a 146 farmaci» (Mazzucato 2020, 107).

regolazione nazionale secondo un criterio di eccellenza (o, meglio, di eccellenza dell'eccellenza) – non abbia finito per accentuare le originarie differenze fra le università esistenti pre-riforma del 1992. Alcune informazioni in questa direzione vengono fornite da una ricerca condotta nel primo decennio del Duemila su 127 università del Regno Unito con tecniche di cluster analysis (Boliver 2015). Fra le dimensioni di analisi utilizzate vi erano la qualità della ricerca, la qualità percepita dell'insegnamento sulla base di survey nazionali degli studenti, la disponibilità di risorse economiche e la selettività dei criteri di ammissione degli studenti. In base a questi criteri, sono emersi quattro differenti raggruppamenti.

Il primo era costituito dalle sole università di Oxford e Cambridge che si distinguevano da tutte le altre per la massima selettività degli studenti (ammettevano solo coloro che avevano conseguito alle scuole superiori il massimo dei voti), per la qualità della ricerca e per l'entità di risorse, disponendo del 70% in più di risorse da destinare alla ricerca rispetto al secondo raggruppamento in ordine decrescente. Questo secondo cluster, rilevato anch'esso su tutti gli indicatori presi in esame, era costituito da 22 università del Russell Group e da 17 università nate ben prima della riforma del 1992 (in tutto 39 università). Il terzo comprendeva 67 università, di cui 13 pre-92 e le rimanenti post 92. Infine, il quarto cluster era costituito da 19 università, tutte nate dopo il 1992. Passando dal primo all'ultimo cluster gli indicatori utilizzati avevano tutti valori più bassi. Ad esempio, le università di quest'ultimo gruppo traevano le maggiori risorse dalle iscrizioni degli studenti piuttosto che dalla ricerca.

Per citare Gunnar Myrdal, economista attento alle questioni sociali, «nulla ha successo come il successo» (Myrdal 1959, 22). Per quanto possa essere una proposizione tautologica (ricordiamo tuttavia che non tutti gli asserti tautologici sono necessariamente privi di valore euristico), l'affermazione indica un processo circolare e cumulativo secondo il quale un fattore positivo, agendo retroattivamente sulle cause iniziali, è al tempo causa ed effetto di altri fattori positivi, determinando così un classico circolo virtuoso. Naturalmente vale anche il contrario: «nulla ha insuccesso come l'insuccesso», in quanto stavolta il risultato è rappresentato da dinamiche circolari e cumulative che danno luogo ad un circolo vizioso. In tal senso, quelle università che partono da prestazioni di gran lunga migliori di altre, sia sul versante della ricerca che dell'insegnamento, avranno buone probabilità non solo di mantenere il loro ranking ma anche di migliorarlo, mentre altre, partendo da posizioni sensibilmente più svantaggiate, difficilmente potranno vedere migliorare la loro posizione. Entro un sistema universitario fortemente orientato secondo logiche meritocratiche e di mercato che premiano l'eccellenza dell'eccellenza, le differenze ai nastri di partenza non possono non pregiudicare l'ordine d'arrivo dei concorrenti.

7. Conclusioni

Con le riforme di questi ultimi decenni, il sistema universitario inglese ha assunto una configurazione sensibilmente diversa rispetto al passato. Ispirandosi al modello delle università private statunitensi, l'alta formazione del pae-

se ha migliorato le proprie prestazioni. Ma tutto ciò ha avuto un costo sociale difficilmente misurabile: la perdita della proficua intersezione fra ricerca e insegnamento, la polarizzazione dei finanziamenti pubblici destinati alla ricerca a vantaggio delle sole università che raggiungono l'eccellenza, l'accentuazione delle differenze fra università piuttosto che la loro diminuzione. Assieme a tutto questo, la figura del docente accademico ha subito sensibili cambiamenti: in linea con le nuove tendenze gestionali e organizzative, ai professori viene richiesto di essere dei buoni manager. Prima di tutto a coloro che rivestono ruoli direttivi ma in senso più ampio a tutto il personale accademico. Così, in un'ottica squisitamente manageriale si aprono per il corpo docente nuovi profili e nuove carriere, tutto sommato lontani dalla tradizionale vocazione alla ricerca alla quale fa riferimento un autore del pensiero sociologico come Max Weber (Deem 2006; Weber 1948). In conclusione, la Gran Bretagna è stato il primo paese europeo che ha introdotto nel proprio sistema universitario una serie di cambiamenti che successivamente hanno trovato attuazione in vari paesi dell'Europa occidentale. Come vedremo meglio nel prosieguo, i paesi presi in esame nel volume hanno riproposto, seppur entro una propria declinazione nazionale, alcune tendenze di fondo presenti da tempo nel Regno Unito.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., e Catalano, G. 2006. "Governance models of university system-towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: A European comparison." *Journal of Higher Education Policy and Management* 28, 3: 245-62.
- Agasisti, T., e Johnes, G. 2009. "Beyond frontiers: comparing the efficiency of higher education decision-making units across more than one country." *Education Economics* 17, 1: 59-79.
- Barr, N. 2004. "Higher Education Funding." *Oxford Review of Economic Policy* 20, 2: 264-83.
- Bauman, Z. 2003. *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi. Roma-Bari: Laterza.
- Berger, P. L., e Luckmann, T. 1969 [1966]. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Boliver, V. 2015. "Are there distinctive clusters of higher and lower status universities in the UK?" *Oxford Review of Education* 41, 5: 608-27, doi.org/10.1080/03054985.2015.1082905 (2025-10-10).
- Breakweel, G. M., e Tytherleigh, M. Y. 2008. "UK university leaders at the turn of the 21st century: changing patterns in their socio-demographic characteristics." *Higher Education* 56: 109-27.
- Broecke, S. 2015. "University rankings: do they matter in UK?" *Education Economics* 23, 2.
- Buizza, R. 2023. *Il numero degli studenti universitari nel Regno Unito provenienti dall'Italia e dalla UE continua a diminuire*. Ambasciata d'Italia a Londra, 13 giugno.
- Burgess, A., Senior, C., e Moores E. 2018. "A 10-year case study on the changing determinants of university student satisfaction in the UK." *PLoS ONE* 13, 2: e0192976. doi.org/10.1371/journal.pone.0192976 (2025-10-10).
- Capano, G., e Regini, M. (eds.). 2015. *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*. Bologna: Il Mulino-CRUI.

- Center for World University Rankings CWUR. 2023a. *Presse Release: World University Rankings 2023* cwur.org/media.php (2025-10-10).
- Center for World University Rankings CWUR. 2023b. *Methodology* cwur.org/methodology/world-university-rankings.php (2025-10-10).
- Chiang, L. 2004. "The relationship between university autonomy and funding in England and Taiwan." *Higher Education* 48: 189-212.
- Colombo, S. 2015. "Informazioni generali sull'Università di Manchester." In Capano, G., e Regini, M., *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, 109-19.
- Colombo, S., e De Rosa, D. 2011. "Il sistema universitario inglese." In Capano, G. e Regini, M., *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*: 21-47 www.cruai.it/images/allegati/pubblicazioni/2015/manoscritto_capano_regini_2015_04_1.pdf (2025-10-10).
- Cooley, C. H. 1902. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Dearden, L., Fitzsimons, E., Goodman, A., e Kaplan, G. 2008. "Higher Education Funding Reforms in England: The Distributional Effects and the Shifting Balance of Costs." *The Economic Journal*, 118, 526: F100-F125.
- Deem, R. 2006. "Changing Research Perspectives on the Management of Higher Education: Can Research Permeate the Activities of Manager-Academics?" *Higher Education Quarterly* 60, 3: 203-28.
- Department of Education. 2017. *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework Specification*, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82b73ee5274a2e8ab58fa1/Teaching_Excellence_and_Student_Outcomes_Framework_Specification.pdf (2025-10-10).
- Faucher, F., e Le Galés, P. 2014. *L'esperienza del New Labour. Un'analisi critica della politica e delle politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallino, L. 2012. "Il modello sociale europeo e l'unità della Ue." *Quaderni di sociologia* 59, 2: 15-26.
- Giubileo, F. 2012. "Il welfare to work. Luci e ombre del welfare state britannico." *Quaderni di Sociologia* 59, 2: 139-48.
- Gov.Uk. 2017. *TEF metrics example workbook*.
- Guazzaloca, G. 2015. *Storia della Gran Bretagna 1832-2014*. Firenze: Le Monnier.
- Jarratt Report. 1985. *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities Committee of Vice-Chancellors and Principals*, education-uk.org/documents/jarratt1985/index.html (2025-10-10).
- Jong, S. 2012. "Academia's place in European capitalist systems and the Conservative reform movement." In Burrioni, L., Keuce, M., e Meardi, G. (eds.). *Economy and Society in Europe. A Relationship in Crisis*, 87-99. London: Elgar.
- Lemert, E. 1967. *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Marques, M., e Powell, J. W. 2019. "Ratings, rankings, research evaluation: how do Schools of Education behave strategically within stratified UK higher education?" *Higher Education* 79: 829-46.
- Mazzucato, M. 2020. *Lo stato innovatore*. Roma-Bari: Laterza.
- McCann, L., Hutchinson, N., e Adair, A. 2022. "Calibration of stakeholder influence in the UK higher education sector." *Studies in Higher Education* 47, 7: 1502-23.
- McLean, M. 1990. "Higher Education in the United Kingdom into the 1990s: Shopping Mall or Reconciliation with Europe?" *European Journal of Education* 25, 2: 157-70.
- Middlehurst, R. 2014. "Higher education research agendas for the coming decade: a UK perspective on the policy-research nexus." *Studies in Higher Education* 39, 8: 1475-87.

- Myrdal, G. 1959 [1957]. *Teoria economica e paesi sottosviluppati*. Milano: Feltrinelli.
- Naidoo, R. 2008. "The Competitive State and the Mobilised Market: Higher Education Policy Reform in the United Kingdom 1980-2007." *Critique Internationale* 39, 2: 47-65.
- Office for Students OfS. 2017. *Teaching Excellence Framework: Year two Statement of findings Abingdon and Witney College*, officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/official-statistics/ (2025-10-10).
- Office for Students OfS. 2023. *Payment of annual OfS registration fees. Technical guidance for registered providers*.
- Office for Students OfS. 2024a. *Fee limits*.
- Raniolo, F. 2012. "L'attacco al modello sociale europeo, qualità della democrazia e strategie dei partiti." *Quaderni di sociologia* 59, 2: 33-54.
- Ravasio, A. 2023. *The Lay Preacher. Il laborismo di Tony Blair*. Firenze: Firenze University Press.
- Rebora, G., e Turri, M. 2013. "The UK Italian research assessment exercises face to face." *Research Policy* 42: 1657-66.
- REF. 2014. *Research Excellence Framework 2014: The results*, dicembre.
- REF. 2021. *Impact case study database results2021.ref.ac.uk/impact#* (2025-10-10).
- Research Assessment Exercise RAE. 2008. [webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20091118100600/http://www.rae.ac.uk/news/2009/sub.asp](http://www.rae.ac.uk/news/2009/sub.asp) (2025-10-10).
- Russell Group. 2012. *Jewels in the crown: The importance and characteristics of the UK's world-class universities*. London: The Russel Group
- Shallock, M. 1989. "Thatcherism and British Higher Education: Universities and the Enterprise Culture." *Change* 21, 5: 30-39.
- Shattock, M. 2008. "The Change from Private to Public Governance British Higher Education: Its Consequences for Higher Education Policy Making 1980-2006." *Higher Education Quarterly* 62, 3: 181-203.
- Trevino-Eberhard, D., e Kaufmann-Kuchta, K. 2022. "Does It Make a Difference? Relations of Institutional Frameworks and the Regional Provision of Continuing Higher Education in England and Spain." *Education Sciences* 12, 132: 1-14 (2025-10-10).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Unesco. 2021. *Unesco Science Report. The race against time for smarter development* www.unesco.org/reports/science/2021/en (2025-10-10).
- Walford, G. 1988. "The Privatisation of British Higher Education." *European Journal of Education* 1-2: 47-64.
- Weber, M. 1948 [1919]. "La scienza come professione." In *Il lavoro intellettuale come professione*, 5-43. Torino: Einaudi.
- Zola, D. 2014. "C'era una volta la società." *il manifesto*, 18 luglio: 5.

Invocare l'uguaglianza in un sistema frammentato. L'istruzione universitaria in Francia

In questo capitolo vengono presentate le principali riforme che hanno dato forma all'assetto universitario francese come lo conosciamo oggi. Il capitolo è organizzato in sei paragrafi. Il primo ricostruisce per sommi capi la storia del sistema universitario nazionale, il secondo la sua struttura, il terzo esamina le modalità di accesso da parte degli studenti, il quarto si occupa della governance, il quinto concentra l'attenzione sul progressivo aumento delle attività demandate alle istituzioni universitarie. Infine, l'ultimo paragrafo riporta la posizione delle università francesi nei ranking internazionali.

Le domande dalle quali il capitolo prende avvio sono le seguenti: 1) come si è evoluto nel tempo il sistema universitario francese e come è strutturato oggi? È un sistema universitario che garantisce un accesso equo ed universale? 2) Entro un arco temporale che va dagli ultimi decenni del XX secolo ad oggi, com'è cambiata la governance delle università francesi? E com'è cambiata l'autonomia istituzionale? 3) Quali sono le attività demandate alle istituzioni universitarie e com'è cambiata nel tempo la figura del docente universitario? 4) Quali strumenti vengono utilizzati per misurare la qualità dell'insegnamento e della ricerca? Per dare risposta a questi interrogativi è stato fatto riferimento alla letteratura internazionale sul sistema di istruzione universitaria in Francia e ad alcune interviste a personale docente e ricercatore.

Stefano Becucci, University of Florence, Italy, stefano.becucci@unifi.it, 0000-0003-3935-460X

Agnese Desideri, University of Florence, Italy, agnese.desideri@unifi.it

Sandro Landucci, University of Florence, Italy, sandro.landucci@unifi.it

Silvia Pezzoli, University of Florence, Italy, silvia.pezzoli@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *Invocare l'uguaglianza in un sistema frammentato. L'istruzione universitaria in Francia*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1.04, in Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *L'università su misura. Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei*, pp. 35-50, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0803-1, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1

1. Cenni storici sul sistema universitario francese

Le prime istituzioni dedicate alla formazione superiore risalgono al tardo Medioevo. La prima università è stata fondata a Parigi nel XII secolo (1150) a cui hanno fatto seguito l'università di Tolosa (1229) e di Montpellier (1289) (Durdas 2018). Numerose riforme tra cui la riforma dell'Università di Carlo VII alla fine del Medioevo, gli interventi di Luigi XI e la riforma di Luigi XIV, hanno armonizzato i criteri che le università dovevano soddisfare per l'esercizio delle proprie funzioni sia nell'organizzazione che nei curricula (Musselin 2022). Le politiche adottate durante l'Ancien Régime hanno conferito all'istruzione universitaria carattere «nazionale» introducendo un quadro normativo valido per tutto il territorio. L'espulsione dei gesuiti nel 1762 ha invece contribuito alla secolarizzazione dell'istruzione e dell'insegnamento universitario.

Durante la Rivoluzione francese la natura nazionale del sistema educativo non venne messa in discussione. I valori repubblicani, come universalità e l'uguaglianza, sono infatti l'esito della Rivoluzione Francese del 1789, riconfermati nel 1959 durante la V Repubblica, costituendo ancora oggi i pilastri del sistema universitario. Durante la Rivoluzione francese furono soppresse le corporazioni universitarie e le facoltà, consistenti queste ultime in strutture organizzative mono-disciplinari sotto il profilo amministrativo separate le une dalle altre (Musselin 2022; Zeldin 1967).

Nel corso del periodo napoleonico è stato ideato un nuovo sistema formativo chiamato «Università imperiale» che raggruppava, al suo interno, sia l'istruzione secondaria liceale che quella universitaria. Queste riforme hanno stabilito un quadro organizzativo e normativo nazionale comprensivo di tutti i settori disciplinari. Il territorio francese è stato quindi suddiviso in Accademie coordinate dall'amministrazione statale. All'interno di esse sono state inserite le facoltà col compito di formare il personale e rilasciare i diplomi di laurea. Contrariamente a quanto possiamo pensare, le riforme napoleoniche sono state in continuità con l'Ancien Régime, in quanto hanno ribadito la caratteristica nazionale del sistema educativo, dall'istruzione secondaria a quella terziaria (Musselin 2022).

Durante il diciannovesimo e per buona parte del ventesimo secolo, l'istruzione universitaria si è sviluppata in continuità con le riforme napoleoniche, contraddistinte dal monopolio dell'istruzione sotto il controllo statale e l'incremento di attribuzioni alle facoltà (Gérard e Musselin 2002). In tal senso, si parla di «Repubblica delle facoltà» per dare conto del ruolo relativamente autonomo che queste hanno svolto nell'organizzazione dei curricula e nelle carriere del personale accademico (Musselin 2022). Nel 1968 il quadro organizzativo cambia. La «Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur» (detta «Loi Faure») introduce un livello amministrativo, denominato università, al di sopra delle facoltà e delle accademie. Questa legge ha per la prima volta introdotto il principio dell'autonomia universitaria, ulteriormente ribadito nei primi anni Ottanta riconoscendo alle università la possibilità di stipulare contratti pluriennali con lo Stato («contrats d'établissement pluriannuels») in base ai quali le università stabiliscono ogni anno le priorità finanziarie e l'organico da richie-

dere al ministero. Dagli anni Ottanta in poi, ai rettori sono stati attribuiti nuovi compiti direttivi che hanno rafforzato la leadership universitaria. In ogni caso, l'autonomia rimane nel complesso molto «relativa», poiché tutta una serie di provvedimenti, come ad esempio l'allocazione del budget, il reclutamento e la progressione di carriera del personale docente debbono sottostare alla valutazione e approvazione degli organi centrali. Negli ultimi decenni, le università si sono confrontate con le cosiddette «strategie di razionalizzazione delle risorse» che hanno introdotto nuove misure volte all'esame delle prestazioni e al controllo delle spese. Tra queste rientrano il monitoraggio del follow-up delle ore di lavoro straordinario del personale accademico e la valutazione, da parte degli studenti, della qualità dell'insegnamento universitario (Gérard e Musselin 2002). Ispirato dalla medesima tendenza, fra il 2010 e il 2013 il governo ha inaugurato una nuova stagione di allocazione delle risorse alle università. Le riforme denominate Idex (2010) e I-site (2013) hanno avuto come principale obiettivo la promozione di raggruppamenti per incentivare le università a competere sullo scenario globale (Highman 2019).

2. La configurazione del sistema universitario

Il sistema di istruzione superiore è stato definito «frammentato» (Jallade 1992), «stratificato» (Kyvik 2004) e assai «articolato» (Pitzalis 2011). In effetti, al proprio interno coesistono istituzioni molto diverse fra di loro: le università, le Grandi Scuole (*Grandes écoles* GE), il segmento post-secondario dei diplomi professionali erogati dall'Istituto Universitario di Tecnologia, i corsi post-secondari biennali che preparano al concorso di ammissione alle Grandi Scuole e infine le scuole di specializzazione che rilasciano diplomi in infermieristica, contabilità, arti applicate e giornalismo. In totale, vi sono circa 3586 istituzioni (Campus France 2025), ognuna di queste eroga diplomi di diversa natura che danno accesso a varie tipologie di professioni. Nel dettaglio, 72 università pubbliche, 227 scuole di ingegneria, 220 scuole di commercio e management, 45 scuole superiori di arti applicate, 22 scuole di architettura e 3.000 istituti di altro tipo, come ad esempio i licei che offrono corsi biennali per l'ottenimento del brevetto di perito tecnico, gli istituti che offrono corsi triennali per conseguire il diploma in materie tecnologiche (*Diplôme Universitaire de Technologie*).

Alle Grandi scuole appartengono sia istituzioni pubbliche che private. Le pubbliche offrono diplomi universitari in vari ambiti, dalle scienze sociali a quelle tecnologiche, mentre le Grandi scuole private sono costituite da un numero relativamente ristretto di istituti, fra questi *Écoles de Management*, *Écoles d'ingénieurs*, *Instituts d'études politiques*. Le Grandi scuole formano professionisti per il mondo del lavoro, mentre le università aggiungono alla formazione professionale la carriera accademica (Mai 2022). In tal senso, l'attività di ricerca è per lo più appannaggio delle università, le sole istituzioni che offrono programmi di dottorato (Cremonini et al. 2013). I laureati delle università ottengono un titolo in linea col Processo di Bologna: Licence (3 anni), Master (2 anni) e dottorato (3 anni). La ricerca è svolta sia dalle università che dal Centro Nazionale della Ricerca

Scientifica (CNRS). Nelle università vi sono, oltre ai laboratori di ricerca, unità miste di ricerca che vedono la presenza di ricercatori del CNRS (Pitzalis 2011).

Assieme a quanto abbiamo già detto a proposito della frammentazione e stratificazione del sistema di alta formazione in Francia, altri autori mettono in evidenza la sua «polarizzazione» individuando due gruppi ben differenti di istituzioni: quelle che prevedono criteri selettivi di ingresso e quelle con accesso libero (Pickard 2016). Tra le prime, vi sono le Grandi scuole. Queste istituzioni sono state create per formare l'élite della società francese (per lo più ingegneri e funzionari e dirigenti pubblici¹) e attirare i migliori studenti del paese. Come detto sopra, una volta espletato un percorso di formazione preliminare, è possibile partecipare ad un concorso altamente selettivo nella Grande scuola prescelta. Nell'anno accademico 2021-22, su un totale di 1,657 milioni di studenti iscritti alle istituzioni universitarie, 83.000 erano iscritti alle classi preparatorie, pari al 5% del totale. Invece, gli studenti iscritti a istituti tecnologici erano 115.000, 409.000 gli iscritti al diploma di tecnico superiore e 820.000 ai percorsi universitari (MESR 2023a). Le Grandi scuole, come le università, sono classificate in base al prestigio e alle opportunità di impiego che offrono agli studenti. Le Grandi scuole più note e prestigiose sono: École Normale Supérieure (ENS), Sciences Politiques e l'École polytechnique.

Nel secondo gruppo degli istituti che non selezionano gli studenti rientrano le università pubbliche e gli istituti para-universitari formalmente con libero accesso. Tuttavia, anche per questi istituti vi è una modalità selettiva indiretta in ragione del fatto che esse ammettono gli iscritti tramite una piattaforma denominata Parcoursup¹. Si tratta di un sistema molto complesso che richiede agli aspiranti di valorizzare il loro percorso formativo in linea con le possibili opzioni formative, dopodiché potranno essere scelti dall'istituto di formazione. Qualora le domande superino i posti disponibili il sistema stila una classifica in base al punteggio ottenuto dal candidato alla maturità (Baccalauréat) e al percorso di studio pregresso. Chi detiene il voto più alto e il diploma di maturità più «coerente» con la formazione scelta ha più probabilità di essere selezionato. Un professore dell'Università Picardie Jules Verne sostiene che «deve esserci qualcuno che aiuti il candidato a predisporre la documentazione, altrimenti la piattaforma può rivelarsi molto complicata, in special modo se il candidato non sa come valorizzare il percorso di studi fatto... Perciò anche questo sistema crea delle disuguaglianze nelle modalità di accesso alle università»². Perciò anche le università formalmente considerate «non selettive» in realtà selezionano, contribuendo a creare delle disuguaglianze di accesso.

A proposito del personale docente, nel 2021 i professori in servizio nelle istituzioni universitarie, nei licei e nelle classi preparatorie erano 92.000. Il 60% era

¹ Parcoursup è la piattaforma nazionale introdotta nel gennaio 2018 per l'iscrizione al primo anno di istruzione superiore in Francia. Questo sistema centralizza la maggior parte delle procedure di orientamento per l'istruzione superiore (governo.fr 2025).

² Intervista online svolta il 26 giugno 2023.

composto da docenti di ruolo, il 25% da docenti a contratto e il 14% da insegnanti di scuola secondaria (MESR 2023b). I criteri del reclutamento del personale accademico ci vengono descritti dal medesimo intervistato: «Non occorre essere formato in una Grande scuola per poter insegnare nell'istruzione superiore. Anche se questo facilita. C'è una certa ammirazione per le persone che hanno frequentato la formazione più elitaria. Conta anche aver superato l'aggregazione³... E poi c'è una certa riproduzione sociale dei profili: chi recluta cerca profili che 'assomiglino' all'istituzione che sta reclutando. Pertanto, non abbiamo molta diversità: in alcuni ambiti disciplinari ci sono ricercatori originari dell'Africa del Nord e del Maghreb ma pochissimi provengono dall'Africa sub-sahariana». Così aver conseguito un titolo universitario considerato prestigioso garantisce un accesso privilegiato all'insegnamento nella formazione superiore.

3. Democratizzare gli accessi?

Alcuni studiosi ricordano che il sistema francese dell'alta formazione è contrassegnato da un paradosso: un ethos repubblicano improntato all'egualitarismo e ad un sistema di welfare redistributivo si contrappone ad un sistema universitario stratificato, gerarchico ed elitario (Pilkington 2012). Per poter comprendere questo paradosso, occorre risalire ai cambiamenti nel sistema universitario nazionale risalenti al movimento studentesco del 1968 (Gruel et al. 2009). Sin da allora, la selezione degli studenti da parte delle università è risultato un tema molto dibattuto (Deer 2002). La Loi Faure (1968) non prevedeva alcuna selezione, poiché l'accesso all'università è considerato un diritto per tutti coloro che superano con successo l'esame di maturità. Questa legge ha rappresentato per decenni la «pietra angolare» di un sistema universitario che aspirava ad essere equo ed egualitario. Tuttavia, nel 1986, durante la presidenza socialista di François Mitterrand, il governo di centro-destra promosse nuove misure (Projet de Loi Devaquet) che introdussero la selezione degli studenti. In linea con questo orientamento, negli anni successivi è entrato in vigore il reclutamento degli studenti tramite piattaforma (la prima nel 2009 mentre la seconda nel 2018).

Per cercare di mitigare le criticità del sistema universitario nazionale, una legge del 2007 (Loi Relative aux Libertés et Responsabilités des Universités) (LRU) mirava a realizzare tre finalità: la riduzione del numero di studenti che abbandonato gli studi, l'allineamento delle competenze dei laureati alle esigenze del mercato del lavoro, l'eccellenza nell'insegnamento universitario e nella ricerca (McKenzie 2009). Nello stesso anno, venne introdotto il Piano per il raggiungimento del titolo di laurea triennale, con un finanziamento specifico di 730 milioni. Questo stanziamento ha permesso di mantenere calmierato e

³ Il conseguimento dell'aggregazione (abilitazione) consente, dopo la convalida dell'anno di tirocinio, di diventare professore abilitato. Un professore abilitato è, come tutti gli insegnanti di ruolo degli istituti di istruzione pubblica, un funzionario statale. In particolare, può insegnare nelle classi preparatorie e in specifiche scuole medie superiori (licei) e nelle scuole medie inferiori (gouv.fr 2024).

costante il costo degli studi universitari e di promuovere aiuti economici agli studenti, come il pagamento delle tasse universitarie e la fornitura di alloggi (Morlaix e Perret 2013).

Attualmente il costo degli studi universitari è tra i più bassi in Europa. L'iscrizione alla laurea triennale è pari a 170 euro. Tale costo aumenta progressivamente per la laurea Magistrale (243 euro) e arriva a 380 per il dottorato di ricerca. Con tasse di iscrizione così basse, lo Stato si fa carico delle rette degli istituti universitari pubblici (Campus France 2025). Nel 2021-22, il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca (MESR) ha assegnato borse di studio a 760.000 studenti, circa quattro studenti su dieci, mentre nel 2021 gli aiuti pubblici a favore degli studenti è stato di 6.4 miliardi (MESR 2023a). Sempre nel 2022, il 50% dei giovani tra i 25 e i 34 anni in Francia ha acquisito un titolo universitario, una percentuale leggermente superiore alla media OCSE del 47% (OECD 2023). Tuttavia, osservando le caratteristiche dei diplomati è possibile notare che, nel periodo 2019-21, quasi il 70% dei figli di dirigenti o di genitori occupati nelle professioni intermedie (quadri), ottiene il titolo di studio universitario rispetto al 40% dei figli di operai o di impiegati. Inoltre, il 41% dei figli di manager si laurea in una Grande scuola o in un'università che prevede 5 o più anni di istruzione superiore, rispetto a poco più del 13% dei figli di operai che raggiungono lo stesso livello di studi (MESR 2023a).

È quindi importante evidenziare che, nonostante gli sforzi governativi, l'ottenimento dei diplomi universitari nelle filiere prestigiose è collegato all'origine socio-economica degli studenti. Le classi preparatorie che formano gli studenti per l'accesso alle Grandi Scuole si collocano spesso «nei migliori licei di ogni città»⁴. Ed ancora, come riferisce un'altra docente, «esiste una classifica, più o meno implicita delle classi preparatorie. Le più prestigiose si trovano a Parigi o in altre grandi città della Francia... nelle classi preparatorie la maggior parte degli studenti proviene da classi sociali abbastanza alte. E spesso nel loro habitus sociale hanno incorporato la logica della competizione [...]. Questi studenti sono stati abituati fin da piccoli a organizzare il loro tempo per essere efficienti. Quindi quando arrivano in classe preparatoria, sanno già come si lavora. In effetti, la loro mente è già capace di organizzarsi, di sapere che i tempi devono essere contingentati»⁵.

Per quanto riguarda il genere, in Francia più della metà degli studenti universitari sono donne (il 55%) (MESR 2023a). Le studentesse costituiscono la maggioranza nelle facoltà artistiche e umanistiche (70,2%) e negli studi paramedici e sociali (86,7%). Per contro, la presenza femminile è minoritaria nelle filiere altamente selettive, come le classi preparatorie alle Grandi scuole (41,3%) e gli istituti di tecnologia (40,1%). Negli ultimi dieci anni, le studentesse che frequentano corsi di studio scientifici, pur rimanendo una minoranza (42%), sono leggermente aumentate (+ 4 punti in percentuale). Tra la popola-

⁴ Intervista a docente dell'Université de Picardie Jules Verne, 26 giugno 2023.

⁵ Intervista a docente dell'Université Clermont Ferrand, 18 dicembre 2023.

zione studentesca, le donne sono più numerose e raggiungono spesso anche un livello più alto di studi rispetto agli uomini. Infatti, dieci punti percentuali separano le une dagli altri. Nel periodo compreso fra il 2018 e il 2020, tra chi ha conseguito un diploma di istruzione superiore il 55% sono donne e il 45% uomini. Le donne che si diplomano nell'istruzione superiore possiedono più spesso un diploma di livello pari a una laurea di cinque anni, mentre gli uomini al contrario detengono una laurea triennale o diplomi professionalizzati (MESR 2023a). Riassumendo, le studentesse rappresentano la quota rilevante nei percorsi brevi e di specializzazione (magistrale e dottorato), mentre la loro presenza nelle filiere altamente selettive e nelle discipline scientifiche è ancora minoritaria.

Inoltre, le iscrizioni agli istituti di formazione superiore sono aumentate. Negli ultimi cinque anni, il numero di nuovi studenti è aumentato di 279.000 unità, con un incremento del 10%. Al contempo, il sistema universitario nazionale è divenuto attrattivo per gli studenti internazionali: fra il 2019 e il 2021 la quota di studenti stranieri è stata del 9% (OECD 2023). All'inizio dell'anno accademico 2021, vi erano in Francia più di 302.000 studenti stranieri in mobilità internazionale (più di uno studente su dieci). Oggi, la loro presenza supera i 400.000. Questa crescita è dovuta in particolar modo all'aumento del numero di studenti europei che si recano in Francia per intraprendere o perfezionare gli studi (+21%) e di studenti coinvolti in programmi di scambio europei e internazionali (+46%) (Campus France, 2023). La Francia attrae il maggior numero di studenti in mobilità internazionale soprattutto nell'ambito del dottorato, con un tasso pari al 37% del totale degli studenti, ben al di sopra delle medie dell'UE-25 e dell'OCSE, rispettivamente del 23% e del 24% (OECD 2023). Nonostante le criticità delineate in precedenza, il paese riesce ad attrarre sempre più studenti sia nazionali che stranieri.

4. La governance universitaria

Come noto, il sistema universitario nazionale rientra nel modello di governance continentale contraddistinto da un orientamento gerarchico e centralista, dove tradizionalmente le università godono di scarsa o nulla autonomia (Burton 1983). Tuttavia, in questi ultimi decenni, come abbiamo visto, sono avvenuti dei cambiamenti. Secondo alcuni autori vi sono state tre fasi che hanno contrassegnato il sistema universitario (Jubénot 2018). Un primo periodo, dal Secondo dopoguerra alla fine degli anni Sessanta nel quale è prevalso, nelle relazioni fra centro e singole università, un orientamento direttivo e centralista. La seconda fase si apre con la legge del 1968 (Loi Faure) che apre ad una parziale autonomia dell'università e arriva fino agli anni Novanta. Nel 1984 viene approvata una nuova legge (Loi Savary) che consente alle università di stipulare contratti quadriennali con lo Stato «aventi come oggetto l'assegnazione di risorse ... a fronte della predisposizione da parte delle istituzioni universitarie di progetti di formazione e ricerca» (Molaschi e Genuessi 2015, 149). Nella tradizione centralista dello Stato francese, si tratta di un passo di rilievo giacché viene stabilito

un accordo fra finanziatore pubblico e singole università sulla base di impegni precisi da parte di quest'ultima.

Nei primi anni del Duemila ha inizio la terza fase che arriva fino ad oggi e si caratterizza per l'introduzione di principi e criteri gestionali ispirati al New Public Management. Vengono introdotte modalità standardizzate di valutazione della produttività scientifica e della didattica. Due riforme legislative improntano questo periodo: la *Loi sur la Responsabilité des Universités* (LRU, Loi Pécresse) del 2007 che attribuisce alle università nuove responsabilità, rafforzando le loro competenze statutarie; la *Loi pour l'enseignement supérieur et la recherche* (ESR, Loi Fioraso) del 2013, che sancisce «la promozione di un'effettiva autonomia delle istituzioni universitarie, nel quadro, però, di una regolazione a livello nazionale come contropartita» (Molaschi e Genuessi 2015, 149). In sintesi, gli anni Settanta sono stati caratterizzati da un aumento dell'autonomia universitaria. Il decennio successivo per un ulteriore incremento ancorché regolato dallo Stato. Infine, gli anni 2000 per un incremento dell'autonomia demandata ai singoli istituti per migliorare la qualità e la produttività scientifica al fine di accrescere la competitività delle università nazionali a livello internazionale.

Detto ciò, volgiamo lo sguardo alle modalità attraverso le quali lo Stato valuta la qualità della ricerca e della didattica. Le riforme che si sono occupate di questo tema sono state introdotte nel ventennio fra gli anni Ottanta e i primi anni del 2000. La valutazione si è tradotta nel controllo manageriale delle risorse in base alla produttività scientifica di ciascuna università. Nel 2006 entra in vigore una nuova norma (*Loi Organique relative aux Lois de Finances*) che prevede, tramite un sistema di indicatori di prestazione per tutte le spese dello Stato, il collegamento fra politiche pubbliche e produttività. Gli istituti di formazione superiore, a tutti gli effetti compresi nella struttura burocratica statale, debbono tenere conto di queste nuove misure. Seguendo quest'orientamento, il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca (MESR) ha definito, dal punto di vista finanziario, alcuni obiettivi prioritari: soddisfare al meglio il fabbisogno nazionale di personale qualificato per la ricerca accademica e migliorare l'efficacia della ricerca universitaria. In effetti, come ricordano alcuni autori: «Il finanziamento delle università in Francia dipende tutt'oggi in parte dal raggiungimento di obiettivi correlati a tali finalità. Inoltre, in linea con le raccomandazioni della Strategia di Lisbona, le università francesi sono incoraggiate a diversificare le loro fonti di reddito, in particolare sviluppando partnership con le imprese» (Boitier e Rivière 2013, 106).

Col compito di valutare la qualità dell'insegnamento e della ricerca, nel 2007 viene istituita un'agenzia indipendente, denominata l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), in seguito sostituita dall'Alto Consiglio per la Valutazione della Ricerca e dell'Insegnamento Superiore (HCERES). Da allora viene introdotto un processo sistematico di valutazione standard, stabilendo un collegamento tra i risultati della valutazione e la quota di finanziamento pubblico attribuita a ciascuna università. Sempre nel 2007, viene approvata una nuova legge (*Loi relative aux libertés et respon-*

sabilités des universités, detta Loi Pécresse), ispirata ai principi del New Public Management (NPM)⁶.

A proposito di quest'ultima riforma, alcuni studiosi esprimono una serie di perplessità: «La portata riformatrice della Loi Pécresse non appare tuttavia decisiva, con riferimento soprattutto all'auspicata autonomia statutaria, scientifica e didattica degli atenei, dal momento che la legge pare essersi concentrata essenzialmente nell'ambito finanziario, secondo la predetta politica di contrattualizzazione. A livello di governance interna, tale legge di riforma, influenzata dalle tendenze in atto negli altri Paesi europei, comprime in larga parte le prerogative delle istituzioni universitarie, imponendo una generale «aziendalizzazione», basata su principi quali la ponderazione costi-rendimenti e la valutazione dei risultati, e la gerarchizzazione e verticalizzazione dei rapporti tra gli organi» (Capano et al. 2015, 17).

A proposito del finanziamento pubblico della ricerca, lo Stato è sensibilmente coinvolto. Nel 2020, la spesa interna in ricerca e sviluppo (R&S) è stata pari a 18,1 miliardi. Il 52% è stato erogato da enti pubblici, il 42% da istituti di istruzione superiore e il 6% da associazioni e fondazioni. Nell'ambito dei paesi OCSE, la spesa in R&S francese è seconda solo alla Germania. La Francia rappresenta il 17% del R&S dell'UE-27, mentre la Germania il 32%. Al contempo la Francia destina l'1,5% del PIL al finanziamento del sistema di istruzione superiore, in linea con la media OCSE (MESR 2023a). Invece, la spesa media per studente è pari a 11.630 euro nel 2021. Tuttavia, essa è distribuita in modo disomogeneo, con un costo equivalente a 16.370 euro per gli studenti iscritti alle classi preparatorie e 10.270 euro per gli studenti universitari (MESR 2023a). Pertanto, la spesa per gli studenti universitari è inferiore alla spesa per gli studenti delle classi preparatorie. In tal senso, persiste una contraddizione di fondo: un sistema universitario che, sotto il profilo teorico e valoriale, ambisce all'universalismo e all'egualitarismo ripartisce in modo sensibilmente diseguale le proprie risorse.

Un ulteriore aspetto che contraddistingue il sistema universitario è dato dal fatto che, dal 2007 in poi, sono stati costituiti dei raggruppamenti fra più università per meglio competere a livello internazionale. Queste nuove aggregazioni, denominate PRES (Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur) costituiscono la struttura portante di un processo di riforma tuttora in corso finalizzato a creare nuovi centri di ricerca post-laurea, la realizzazione di pubblicazioni congiunte e la collaborazione tra enti di ricerca (IGAENR 2007). Tutto ciò allo

⁶ Negli anni Ottanta, l'agenda neoliberista seguita da alcuni governi dell'Europa occidentale ha determinato la riduzione sistematica della spesa pubblica, la privatizzazione dei servizi pubblici e l'introduzione del controllo manageriale dei fondi pubblici (Lorenz 2012). A partire da allora, il New Public Management si è diffuso anche in Francia. Corrisponde ad una nuova concezione di governance amministrativa e assegna un ruolo predominante alla valutazione, sia interna (attraverso agenzie) che esterna (tramite la consultazione degli utenti/consumatori) e modifica in modo significativo le regole di allocazione delle risorse pubbliche (Boëtier e Rivière 2013).

scopo di dare maggiore visibilità internazionale alle università francesi e garantire loro un buon posizionamento nei ranking internazionali.

5. L'aumento delle attività demandate alle università e la transizione verso una governance imprenditoriale

Le attività demandate alle istituzioni universitarie sono progressivamente aumentate nel corso degli ultimi decenni (Fave-Bonnet 2002). Le principali riforme che hanno aumentato il numero di attività sono: lo Strategic Plan del 1983, la Loi Savary del 1984 e la Loi Innovation technologique et du transfert de technologie del 1999. Queste riforme hanno condotto ad una nuova organizzazione della ricerca: sono stati realizzati raggruppamenti in base ai settori scientifico-disciplinari riuniti negli stessi edifici (Maison de l'Économie, Maison des Sciences sociales); sono stati istituiti centri di ricerca interdisciplinari (chiamati fédérations o instituts thématiques) per rafforzare la cooperazione fra enti di ricerca che lavorano su ambiti affini; infine, sono state istituite le «missioni di ricerca» che forniscono supporto finanziario, tecnico e giuridico ai ricercatori coinvolti in progetti nazionali e internazionali (Gérard e Musselin 2002).

Ed ancora, la Loi Savary del 1984 introduce la Terza missione nelle università: «Le missioni del servizio pubblico di istruzione superiore sono la formazione iniziale e continua, la ricerca scientifica e tecnologica, la valorizzazione dei suoi risultati, la diffusione della cultura e dell'informazione scientifica e tecnica e la cooperazione internazionale» (Fave-Bonnet 2002, 32). La valorizzazione dei risultati accademici e la diffusione della cultura e dell'informazione scientifica e tecnica rientrano nella definizione di Terza Missione delineata dal progetto E3M (European Indicators and Ranking) (E3M 2010)⁷.

Infine, un'ulteriore riforma del 1999 ha determinato l'aumento delle missioni universitarie sul versante dell'innovazione e del trasferimento tecnologico, introdotta allo scopo di incrementare il numero di brevetti e incoraggiare le università a trasferire i risultati di ricerca alle imprese. Elaborata allo scopo di incrementare le relazioni e le conoscenze fra università e imprese, questa legge ha collegato lo sfruttamento commerciale di brevetti alla ricerca universitaria (Della Malva et al. 2013). Per incrementare il trasferimento tecnologico, le università e gli enti pubblici di ricerca hanno istituito unità organizzative apposi-

⁷ La classificazione europea comprende nella Terza missione il trasferimento tecnologico e l'innovazione (TTI), la formazione continua e l'impegno sociale. Il TTI corrisponde al trasferimento di conoscenze (un'idea, una proprietà intellettuale, una scoperta, un'invenzione) dall'ambito universitario alla società. La formazione continua consiste nelle attività di apprendimento intraprese nell'arco della vita, con l'obiettivo di migliorare la conoscenza, le abilità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale (Commissione europea 2001). Infine, l'impegno sociale corrisponde a partnership tra l'università, il settore pubblico o privato allo scopo di incrementare la ricerca e l'attività intellettuale, preparare cittadini consapevoli, affrontare le questioni critiche della società e contribuire al bene pubblico (Comitato per la cooperazione istituzionale 2005).

tamente dedicate (SAIC: Services d'Activités Industrielles et Commerciales), dotate di personale esterno e gestite secondo regole contabili di tipo aziendale.

Riassumendo, il personale accademico è coinvolto in una serie di attività: insegnamento, ricerca, trasferimento tecnologico, formazione continua, impegno sociale e pubblico. Al contempo, è cambiato il ruolo del docente universitario. Se prima del 1968 il termine utilizzato era «insegnante» (*professeur*), oggi vengono definiti «insegnanti-ricercatori» (*enseignants-chercheurs*). Assieme alla ricerca, all'insegnamento e alla terza missione sono andati sommandosi nuovi compiti come il reperimento di risorse esterne per finanziare i progetti di ricerca. Per quanto il carico di lavoro richiesto al personale accademico e ricercatore sia sensibilmente aumentato negli anni, il posizionamento delle università su scala internazionale è ragguardevole. Nel 2021, la Francia si è collocata al decimo posto su scala mondiale per numero di pubblicazioni scientifiche. Anche la percentuale di pubblicazioni con autori stranieri è rilevante, corrispondente al 65% del totale, leggermente inferiore al Regno Unito (68%) e superiore alla Germania (61%) (MESR 2023c).

Sempre nel 2021, la Francia si colloca al quinto posto (dopo Stati Uniti, Germania, Giappone e Cina) per il deposito di brevetti, corrispondente al 5,5%, presentati all'European Patent Office (EPO), mentre è al nono per quelli presso l'US Patent and Trademark Office (USPTO) (MESR 2023e). Alla luce di quanto detto, possiamo ritenere che i ricercatori abbiano dato seguito alle richieste del centro politico ad essere più produttivi. Ma queste persone come percepiscono la loro condizione?

A questo proposito, in un'indagine risalente ai primi anni del Duemila sulle condizioni di lavoro del personale accademico, emergeva una certa insoddisfazione sul processo di valutazione poiché i docenti venivano valutati solo sul versante della produzione scientifica senza tenere conto dell'insegnamento e del carico amministrativo. In effetti, i due enti nazionali preposti alla valutazione CNU e HCERES (Conseil national des universités e Haut Conseil pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) prendono in considerazione la sola produttività scientifica (pubblicazioni e brevetti) (Fréville 2001). Questa modalità determina un disequilibrio tra i ricercatori che lavorano in enti di ricerca, come il CNRS, e il personale accademico occupato in altre attività. Più di recente, un'indagine sulle condizioni del personale accademico ha messo in evidenza che il nuovo clima orientato a pubblicare ed essere intraprendenti nel reperimento di nuove fonti di finanziamento ha dato luogo ad un'accesa competizione interna a scapito della cooperazione (Tandilashvili 2022).

6. I ranking internazionali

I rankings consentono di mettere a confronto, sulla base delle medesime dimensioni di analisi, le università francesi con quelle di altri paesi. Fra i sistemi di ranking più utilizzati, troviamo le classifiche Shanghai, Times Higher Education e Quacquarelli Symonds. L'Academic Ranking of World Universities (ARWU) (o classifica di Shanghai) è stata pubblicata per la prima volta nel

giugno 2003 dall'Università Jiao Tong di Shanghai allo scopo di stabilire una graduatoria fra le università cinesi. Oggi essa viene impiegata per classificare le prime 500 università al mondo secondo una serie di indicatori: 1) l'ottenimento del premio Nobel o di medaglie Fields da parte di docenti, ricercatori e gruppi di ricerca (20%); 2) l'ottenimento del premio Nobel o di medaglie Fields da parte di ex-studenti (10%); 3) le citazioni nelle pubblicazioni (20%); 4) il numero di articoli pubblicati nelle riviste *Nature* e *Science* (20%); 5) il numero di pubblicazioni nelle scienze tecnologiche e sociali (20%); 6) la produttività di ciascuna università in base al rapporto intercorrente fra i precedenti indicatori e il numero del personale impiegato nella ricerca (10%) (Mai 2022).

Gli altri due sistemi di classificazione sono: The World University Ranking (THEWUR) detta anche «Times Higher Education» e Quacquarelli Symonds World University Rankings (QSWUR). Gli indicatori presi in considerazione dalla prima riguardano: 1) la qualità dell'insegnamento (30%); 2) La quantità, la reputazione e il reddito prodotto dalla ricerca (30%); 3) il numero di citazioni (30%); 4) il reddito prodotto dal trasferimento tecnologico (2,5%); infine, 5) l'internazionalizzazione del personale accademico e degli studenti (7,5%). Invece, gli indicatori della classifica QSWUR sono: 1) la reputazione accademica (40%); 2) la reputazione degli impiegati (10%); 3) la quota di studenti suddivisi per facoltà (20%); 4) le citazioni per facoltà (20%); 5) la percentuale di personale accademico proveniente dall'estero per ciascuna facoltà (5%); 6) la percentuale di studenti internazionali per facoltà.

La prima applicazione della classifica di Shanghai alle università francesi risale al 2003. Allora, fra le prime 500 università più prestigiose al mondo, 16 erano francesi (ARWU 2003). A seguito di questo posizionamento giudicato non apprezzabile, il governo dell'epoca decise di introdurre alcuni cambiamenti nel sistema universitario nazionale. Fra i più importanti, come detto in precedenza, una politica volta a incentivare il raggruppamento fra enti di ricerca per utilizzare in un'ottica sinergica le conoscenze e al contempo migliorare la propria posizione nei ranking internazionali (Barats 2011). Rispondendo alle medesime finalità, nel 2011 veniva approvato un nuovo piano nazionale, denominato Initiatives D'excellences, che istituiva un consorzio fra 10 università, dotandole di un bilancio ragguardevole di 7,7 miliardi (Cremolini et al. 2013; Mai 2022). L'obiettivo prioritario consisteva nell'attrarre personale accademico e studenti internazionali altamente preparati (Boudard e Westerheijden 2017).

Non è agevole capire se questo nuovo piano volto a delineare un polo di eccellenza nel sistema di formazione superiore abbia contribuito o meno a migliorare il posizionamento delle università francesi nella classifica Shanghai. Nel 2011, sono 65 le università francesi presenti fra le prime 500 al mondo, numero che rimane invariato fino al 2019, per poi scendere drasticamente a 18 nell'ultima classifica del 2024. Fra queste 18, 6 sono università parigine (Paris Sciences et Lettres; Research University Paris; Université Paris Saclay; Institut Polytechnique de Paris, Sorbonne University, Université Paris Cité) e 4 sono Grandi scuole (ARWU 2024). Se invece consideriamo la classifica QSWUR

del 2024 (QSWUR 2024), le università francesi nei primi 500 posti sono 10, di cui 7 parigine (le stesse della classifica ARWU). Nella classifica THEWUR nel 2024 (THEWUR 2024), 20 università francesi sono presenti fra le prime 500 della classifica mentre fra queste, 5 università parigine si collocano fra i primi 20 posti.

Dall'analisi dei risultati delle tre classifiche, le università francesi hanno ottenuto posizioni ragguardevoli sia nella ricerca che nel trasferimento tecnologico. Le posizioni migliori vengono rappresentate da un esiguo numero di università e grandi scuole, quasi tutte concentrate nella capitale.

7. Conclusioni

Vista la numerosità e diversità degli enti, il sistema di alta formazione del paese si contraddistingue per la sua frammentarietà e stratificazione. Entro una configurazione particolarmente articolata, vi è un gruppo di università e di Grandi scuole di eccellenza che tendono ad appropriarsi di quote consistenti del finanziamento pubblico a svantaggio di tutti gli altri enti di formazione. I principi ispiratori del sistema universitario come l'egualitarismo e l'universalismo, pur richiamati da molte leggi, hanno avuto come esito principale di liberalizzare l'accesso all'università, un'apertura che ha avuto luogo negli anni Sessanta dello scorso secolo. Oggi, questi principi non trovano riscontro nelle forme di reclutamento degli studenti, fortemente selettive per le università di eccellenza e meno stringenti per tutti gli altri enti di formazione superiore.

A proposito della governance universitaria, in questi ultimi decenni vi è stato un parziale spostamento di funzioni dal centro verso le singole università all'insegna di logiche imprenditoriali e manageriali. Il trasferimento di funzioni è principalmente avvenuto tramite l'introduzione di indicatori di valutazione delle prestazioni del personale accademico e ricercatore. Con l'istituzione di agenzie di valutazione nel primo decennio del Duemila prende avvio un piano nazionale e standardizzato volto a misurare la qualità della ricerca. Assieme a ciò, le università, una volta concordato con il centro politico i propri programmi di sviluppo, ricevono finanziamenti pubblici che debbono potersi tradurre in risultati misurabili. Per contro, il sistema nel suo insieme mantiene in gran parte un assetto centralista. Una prova in tal senso viene dalle scelte organizzative di questi ultimi decenni volte a favorire raggruppamenti di università e centri di eccellenza, tutte operazioni promosse dal centro politico nazionale. Ed ancora, nel corso degli anni il personale accademico e ricercatore ha visto crescere in modo consistente le proprie mansioni. Dagli anni Ottanta in poi, le attività di Terza missione entrano progressivamente in pianta stabile fra i compiti attribuiti agli istituti di alta formazione. Al contempo, la produttività scientifica dei ricercatori è cresciuta ottenendo posizioni ragguardevoli nei ranking internazionali. Tuttavia, le migliori prestazioni sono riconducibili ad un esiguo numero di università e Grandi scuole, considerate i centri di eccellenza del paese.

Riferimenti bibliografici

- ARWU. 2003. *Academic Ranking of World Universities*, <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2003> (2025-10-10).
- ARWU. 2024. *Academic Ranking of World Universities*, <https://www.mastersportal.com/rankings/2/academic-ranking-of-world-universities-shanghai-jiao-tong-university.html> (2025-10-10).
- Barats, C. 2011. “La dénomination comme trace du passé et enjeu. L'exemple des universités parisiennes.” *Mots, Les langages du politique* 96, 2 : 65-80, doi:10.4000/mots.20250 (2025-10-10).
- Boëtier, M. e Rivièrè, A. 2013. *Are French universities under control?*
- Boudard, E., e Westerheijden, D. F. 2017. “France: Initiatives for excellence.” In de Boer, H., File, J., Huisman, J., Seeber, M., Vukasovic, M., e Weste heijden, D. F. (eds.) *Policy analysis of structural reforms in higher education*, 161-82. Palgrave Macmillan, doi: 10.1007/978-3-319-42237-4 (2025-10-10).
- Burton, R. C. 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross. National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Campus France. 2025. <https://www.campusfrance.org/fr/enseignement-superieur-francais> (2025-10-10).
- Capano, G., e Regini, M. (eds.). 2015. *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*. Bologna: Il Mulino-CRUI.
- Comitato per la cooperazione istituzionale. 2005. *Resource Guide and Recommendations for Defining and Benchmarking Engagement*, <http://www.cic.net/Home/Reports.aspx> (2025-10-10).
- Commissione Europea. 2001. *Making a European Area of Lifelong Learning a reality*. Brussels: European Commission.
- Cremonini, L., Beneworth, P., Dauncey, H., e Westerheijden, D. F. 2013. “Reconciling republican ‘Egalité’ and global excellence values in French higher education.” In B. Mai, M. Kehm, e J. C. Shin (eds.). *Institutionalization of world-class university in global competition*. Springer.
- Deer, C. 2002. *Higher Education in England and France Since the 1980s*. Oxford: Symposium Books.
- Della Malva, A., Lissoni, F., e Llerena P. 2013. “Institutional change and academic patenting: french universities and the innovation act of 1999.” *Journal of Evolutionary Economics* 211-39, doi:10.1007/s00191-011-0243-3 (2025-10-10).
- Durdas, A. 2018. “Higher education in France: historical development.” *The Modern Higher Education Review* 3, doi:10.28925/2518-7635.2018.3.4 (2025-10-10).
- E3M. 2010. *Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities. E3M: European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*, <https://www.pi.infn.it/~giorgio/INFN/3M/E3M/Three-dim-third-mission-act.pdf> (2025-10-10).
- Fave-Bonnet, M. 2002. “Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension.” *Connexions* 78: 31-45, doi:10.3917/cnx.078.0031 (2025-10-10).
- Fréville, Y. 2001. *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables*, Rapport d'information n° 54 sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs, Commission des Finances du Sénat.
- Gérard, S., e Musselin, C. 2002. *More leadership for French Universities, but also More Divergences between the Presidents and the Deans*, 123-46. Mathias Dewatripont;

- Françoise Thys-Clément; Luc Wilkin. *European Universities: Change and Convergence*, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- gouv.fr 2024. *Enseigner dans les classes préparatoires, au lycée ou au collège : l'agrégation*, novembre <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/enseigner-dans-les-classes-preparatoires-au-lycee-ou-au-college-l-agregation-142> (2025-10-10).
- Gruel, L., Galland, O., e Houzel, G. (eds.). 2009. *Les Étudiants en France*. Paris: Le Sens Social.
- Highman, L. 2019. "Remapping French higher education: Towards a multi-tiered higher education system?" *Tertiary Education and Management*, doi: 10.1007/s11233-019-09052-x (2025-10-10).
- IGAENR. 2007. *La valorisation de la recherche*, Rapport conjoint, I.G.A.E.N.R.-I.G.F.
- Jallade, J. P. 1992. "Undergraduate higher education in Europe: Towards a comparative perspective." *European Journal of Education* 27: 121-44.
- Jubénot, M. N. 2018. "Changes in the Governance of French Universities." *The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences* 27, 1: 439-49.
- Kyvik, S. 2004. "Structural changes in higher education systems in Western Europe." *Higher Education in Europe* 29, 3: 393-409.
- Lorenz, C. 2012. "If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management." *Critical inquiry* 38, 3: 599-629, doi: 10.1086/664553 (2025-10-10).
- Mai A. N. 2022. "The effect of autonomy on university rankings in Germany, France and China." *Higher Education for the Future* 9, 1: 75-92, doi: 10.1177/23476311211046178 (2025-10-10).
- McKenzie, Z. 2009. *Higher education reform in France: Some lessons from the Australian experience*, http://www.fondapol.org/fileadmin/uploads/pdf/documents/DT_Higher_Education_Reform_in_France.pdf (2025-10-10).
- MESR. 2023a. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16, résumé*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_RESUME/l_etat_de_l_enseignement_superieur_de_la_recherche_et_de_l_innovation_resume/ (2025-10-10).
- MESR. 2023b. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16 cap 03*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_ES_03/l_aide_sociale_aux_etudiants/ (2025-10-10).
- MESR. 2023c. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16 cap 29*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_R_29/la_position_scientifique_de_la_france_dans_le_monde_a_travers_ses_publications/ (2025-10-10).
- Molaschi, V., e Genuessi, I. 2015. "L'evoluzione della normativa universitaria nei paesi europei. analisi comparata e osservazioni in tema di governance sistemica e istituzionale." *Scuola Democratica* 7, 1: 147-60, doi:10.12828/79552 (2025-10-10).
- Morlaix, S., e Perret, C. 2013. "L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire." *Recherches en éducation*, <http://journals.openedition.org/ree/7390>; Doi: 10.4000/ree.7390 (2025-10-10).
- Musselin, C. 2022. *La longue marche des universités françaises*. Paris: Presses de Sciences Po.
- OECD. 2023. *Regards sur l'éducation. Note Pays, France*, https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_FRA_pdf. (2025-10-10).

- Pickard, S. 2016. "Higher Education in France: Social Stratification and Social Reproduction." In Côté, J., e Furlong, A. (eds.). *Handbook of the Sociology of Higher Education*. London-New York: Routledge.
- Pilkington, M. 2012. "The French evolution: France and the Europeanisation of higher education." *Journal of Higher Education Policy and Management* 34, 1: 39-50, doi: 10.1080/1360080X.2012.642330 (2025-10-10).
- Pitzalis, M. 2011. "Il sistema universitario francese." In Capano, G., e Regini, M. *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*. Fondazione CRUI.
- QSWUR. 2024. *Quacquarelli Symonds World University Rankings*, <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings> (2025-10-10).
- Tandilashvili, N. 2022. "La transformation de l'université française: La perception des universitaires." *Gestion et management public* 10, 1: 55-76, doi:10.3917/gmp.101.0055 (2025-10-10).
- THEWUR. 2024. *Times Higher Education*, <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking> (2025-10-10).
- Zeldin, T. 1967. "Higher Education in France, 1848-1940." *Journal of Contemporary History* 2, 3: 53-80.

Tra autonomia e centralizzazione. Il sistema universitario spagnolo

Il capitolo illustra il rapido percorso di armonizzazione con i sistemi europei di educazione superiore (EHEA – European Higher Education Area) avviato negli anni '80 dalle istituzioni universitarie spagnole, volto ad adattarsi e ad adottare i valori, le richieste, la visione dell'allora Comunità Europea. Questo percorso, recita la prima legge strutturale post-franchista, «deriva, in primo luogo, dal crescente numero di studenti che chiedono un posto in classe, sia per la loro formazione professionale, sia semplicemente per soddisfare un crescente e lodevole interesse per la cultura nelle sue varie forme. D'altra parte, il prevedibile inserimento della Spagna nello spazio universitario europeo comporterà una maggiore mobilità di laureati spagnoli e stranieri, ed è necessario creare il quadro istituzionale per rispondere a questa sfida mediante l'adattamento dei piani di studio e la flessibilità dei titoli di studio offerti nel mondo del lavoro» (Ley Orgánica 11/1983). Due traiettorie emergono in maniera chiara in questo passaggio iniziale della Legge Organica del 1983: 1) l'aumento del numero degli studenti e 2) l'altrettanto progressivo aumento del legame tra curricula universitari e mondo del lavoro. Si tratta di intenti strategici centrali in un contesto socio politico che stava portando a compimento la 'Transición' (transizione), ossia il rinnovamento del paese dopo la morte di Francisco Franco. Considerando la transizione come snodo fondamentale, questo contributo intende riflettere

Stefano Becucci, University of Florence, Italy, stefano.becucci@unifi.it, 0000-0003-3935-460X

Agnese Desideri, University of Florence, Italy, agnese.desideri@unifi.it

Sandro Landucci, University of Florence, Italy, sandro.landucci@unifi.it

Silvia Pezzoli, University of Florence, Italy, silvia.pezzoli@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *Tra autonomia e centralizzazione. Il sistema universitario spagnolo*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1.05, in Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *L'università su misura. Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei*, pp. 51-80, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0803-1, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1

sulla strada intrapresa dai governi spagnoli, a partire dalla fine del regime franchista fino ad oggi, volta a soddisfare l'emergere di una domanda allargata di conoscenza – e di titoli di livello universitario – e, al contempo, verificare la solidità dei ponti che questo tragitto ha costruito e costruisce con la società intera.

Attraverso una prima breve storia delle istituzioni universitarie spagnole e tramite la ricognizione delle riforme che hanno segnato gli ultimi quattro decenni, cercheremo di mettere a fuoco alcuni aspetti cruciali, quali: le scelte in materia di governance e il complicato oscillare tra gradi diversi di autonomia e centralizzazione; le caratteristiche e le trasformazioni dei sistemi di accreditamento che definiscono la qualità dei Corsi di Studio (CdS); le progressioni di carriera del corpo docente e le caratteristiche dei relativi criteri di valutazione e altre questioni secondarie, ma collegati a questi processi. Vogliamo capire, attraverso la lente delle priorità individuate dagli stessi sistemi, in che modo vengono ridefiniti il ruolo dell'università e le sue caratteristiche missioni. Procederemo, in ultimo, ad approfondire tre fuochi specifici: ranking universitari, internazionalizzazione delle università, sviluppo e qualità della terza missione.

Due domande guidano questo lavoro: una prima, in sottotraccia che sottolinea il rapporto con l'EHEA – European Higher Education Area (Spazio Europeo d'Istruzione Superiore) e il modo in cui la Spagna recepisce le linee guida e i principi tracciati dalla UE. La seconda domanda si concentra sulla direzione delle forze che guidano il cambiamento nelle istituzioni universitarie. In particolare, ci interroghiamo su quale 'punto' o ambito generi o, al contrario, blocchi la forza propulsiva del cambiamento. Vogliamo verificare se sia l'istituzione università a determinare le strategie da adottare per promuovere lo sviluppo di una società (ideale) o, inversamente, l'università tenda a bloccare il cambiamento per mantenere privilegi acquisiti. Ancora, la società e il mercato orientano l'offerta formativa delle università o le università orientano il cambiamento sociale attraverso la loro ricerca e la loro didattica? A chi spetta la 'direzione dei lavori' e in vista di quali risultati? Quali dati ci permettono di definire ciò che costituisce un cambiamento efficace e necessario e cosa, invece, rappresenta un segno di fallimento o resistenza? In questo percorso è fondamentale tenere conto del rapporto tra centralizzazione e autonomia. Le 19 autonomie in cui è divisa la nazione, 17 regioni e 2 città, complicano la strada per trovare le nostre risposte.

I materiali utilizzati per questa analisi provengono da diverse fonti: dalle classiche, tra cui ricerche condotte da varie istituzioni, pubblicazioni accademiche; dalla letteratura grigia, tra cui siti web istituzionali di diverse università, della CRUE (Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole), informazioni fornite dalle istituzioni dell'Unione Europea, articoli giornalistici, ecc. Inoltre, sono state condotte alcune interviste esplorative, anche se non sistematiche, a professori di Atenei di diverse comunità autonome spagnole¹.

¹ Si tratta di conversazioni tenute in occasione di alcuni soggiorni di ricerca presso sedi universitarie spagnole e di 4 interviste lunghe rivolte a 2 professori e due professoressa di 3 differenti università pubbliche di 3 regioni autonome. Le interviste lunghe hanno principal-

1. L'università in Spagna: dal tardo medioevo a Francisco Franco

Analogamente a quanto accaduto in molti altri Paesi europei, anche in Spagna le prime università nacquero nel tardo medioevo. La primissima fu l'Università di Palencia, fondata per volontà di Alfonso VIII di Castiglia nel 1212, ma la sua centralità fu presto offuscata dalla fondazione dell'Università di Salamanca nel 1218, promossa da Alfonso IX di León e terza per longevità in Europa. Anche se nate per volere dei re, le università presto godettero di una relativa autonomia garantita attraverso l'adozione di uno statuto interno. Come ricorda James B. McKenna (1985), l'amore per la cultura e la conoscenza in Spagna nacque dall'incontro delle culture cristiana, islamica ed ebraica e le istituzioni universitarie spagnole furono subito attive in diverse sfide, non ultima quella di dar vita a una risposta cattolica alla Riforma protestante che animava l'Europa centrale. Lo spirito della Controriforma fu al contempo ragione di vita e di crisi, poiché l'ortodossia dottrinale restrinse gli ambiti, i temi e i metodi di indagine e sperimentazione scientifica rispetto al fiorente assetto delle università mitteleuropee, in attesa dell'arrivo dell'Illuminismo che riuscì ad attenuare tale divario. Se le prime università si focalizzarono quasi esclusivamente sull'insegnamento della teologia, del diritto e della medicina, durante i secoli XVI e XVII l'offerta formativa si fece più ampia, sia in termini di diffusione dato che il XVIII secolo vide un grande aumento di sedi distribuite in molti territori, sia in termini di discipline insegnate che si moltiplicarono di pari passo all'aumento delle università.

A metà del XIX secolo, inizia a delinearsi un sistema universitario che raggiunge un certo consolidamento, adottando un modello di controllo nazionale di ispirazione francese con una decisa centralizzazione del sistema gestionale e la creazione di una rete universitaria nazionale rimasta pressoché immutata fino al 1970. I suoi organi chiave erano il Ministero dell'educazione e della Scienza di Madrid e le facoltà e le cattedre delle università (McKenna 1985). Come in altri paesi europei prima del Sessantotto, le iscrizioni universitarie erano riservate a un'élite del paese. I corsi di laurea, principalmente in discipline tradizionali come la medicina e il diritto, preparavano gli studenti a carriere ben definite, spesso al servizio del governo (Aurell 2015). È significativo notare che in spagnolo il termine *carrera* designa sia un corso di studi universitario sia una carriera professionale, evidenziando così il profondo legame tra istruzione e mondo del lavoro, già evidente ben prima che si affermasse il concetto moderno di aziendalizzazione universitaria, tema che verrà ripreso più avanti nel capitolo.

2. L'Università post-franchista

A partire dal 1975, dopo la morte di Francisco Franco, la Spagna si è impegnata a individuare la propria strada verso la democrazia. In questo percorso, e

mente affrontato la questione del rapporto tra autonomia e centralizzazione, la governance universitaria, le progressioni di carriera del corpo docente e ricercatore e alcune reazioni alla nuova legge strutturale del 2023 (LOSU).

in concomitanza con l'emergere di uno spazio universitario europeo, le università della penisola iberica si sono trovate a volte a rincorrere e a volte ad affiancare istituzioni universitarie europee diverse e/o simili. Tra il 1977 e il 1982, i governi di coalizione di centro tentano di innovare il sistema universitario, ma non riescono a far approvare una legge di riforma universitaria a causa delle crescenti pressioni del partito socialista di opposizione, interessato a promuovere un progetto di autonomia universitaria. In concomitanza con i governi di Carlos Arias Navarro e Suárez I (governi pre-costituzionali), ha luogo la promulgazione della nuova Costituzione, nel 1978, attraverso cui la Spagna diventa una democrazia parlamentare e una monarchia costituzionale. La Costituzione recita all'art. 27, comma 10: «l'autonomia delle Università è riconosciuta, nei termini stabiliti dalla legge».

Nel 1983, sotto il primo governo socialista di Felipe González, viene introdotta una prima legge che definisce i parametri dell'autonomia universitaria a livello regionale. Questa legge rappresenta un passo fondamentale verso il riconoscimento e l'attuazione dell'autonomia delle istituzioni accademiche, stabilendo un quadro giuridico che consente alle università di operare con maggiore indipendenza dall'amministrazione centrale. Si tratta della prima legge strutturale in materia, la Ley Orgánica 11, nota come LRU- Ley de Reforma Universitaria (Legge Organica della Riforma Universitaria) che afferma, come anticipato nell'introduzione di questo testo, che la riforma è motivata innanzitutto dal significativo aumento del numero di studenti che chiedono di accedere alle università, sia per scopi di formazione professionale sia per soddisfare un crescente e apprezzabile interesse per la cultura in tutte le sue espressioni. Questo contesto ha reso necessaria una revisione sistematica del modello educativo per rispondere in modo adeguato alle nuove esigenze di una società in evoluzione.

L'incorporazione della Spagna nello spazio universitario europeo, secondo la legge, avrebbe dato il via ad una maggiore mobilità dei laureati spagnoli e stranieri, che avrebbe a sua volta comportato un nuovo quadro istituzionale adatto a rispondere a questa sfida «attraverso l'adattamento dei curricula e la flessibilità dei titoli di studio offerti nel mercato del lavoro» (LRU 1983). La LRU, a detta di James McKenna, è stata una delle prime importanti iniziative di politica pubblica del governo socialista, arrivato al potere da soli nove mesi al momento della scrittura della legge; essa ha rappresentato, secondo l'autore, l'occasione per dare concretezza al mandato costituzionale definendo il quadro giuridico di base per una riforma completa dell'istruzione superiore. A tal proposito, un passaggio fondamentale della LRU recita: «La Costituzione spagnola è giunta a rivedere il tradizionale regime giuridico amministrativo centralista dell'Università spagnola, riconoscendo l'autonomia delle Università al comma 10 dell'articolo 27». D'altra parte, il titolo VIII della Costituzione e i corrispondenti Statuti di autonomia hanno distribuito le competenze universitarie tra i diversi poteri pubblici. Questo doppio riferimento costituzionale richiede una nuova distribuzione delle competenze in materia di istruzione universitaria tra lo Stato, le Comunità Autonome e le Università stesse. Tale distribuzione si basa sulla libertà accademica (di insegnamento e di ricerca) – che è la base, ma anche

il limite dell'autonomia delle Università – e sulle competenze che la stessa Costituzione spagnola attribuisce esclusivamente allo Stato all'articolo 140, commi 1, 18 e 30. Tali competenze si riferiscono all'uguaglianza di tutti gli spagnoli nell'esercizio del diritto allo studio, alle norme che regolano il regime statutario dei dipendenti pubblici e alle condizioni di ottenimento, rilascio e convalida dei titoli accademici e professionali.

McKenna (1985) sostiene che la decentralizzazione è il frutto dello sforzo del governo spagnolo di configurare un nuovo corso, opposto al 'monolitico nation-state' del periodo franchista, dove l'autonomia risponde al desiderio di una società pluralistica ed eterogenea. Le nuove 19 comunità autonome riconosciute nella Costituzione sono sbocciate insieme ad un sistema educativo che coniuga i tradizionali interessi nazionali e i nuovi interessi regionali. In tal senso, la LRU promuove l'autoregolazione e l'autogoverno accademico (Sánchez-Ferrer 1997) e decreta l'apertura di un cammino volto a costruire una storia e un'identità, al contempo spagnola ed europea, nel rispetto delle diversità territoriali e culturali. Le università spagnole negli ultimi quarant'anni hanno dovuto «rispondere alle nuove e proliferanti richieste del governo, dell'industria e dei gruppi sociali, pur mantenendo e migliorando i loro campi tradizionali di ricerca, insegnamento e apprendimento degli studenti [...]. Qualunque sia il loro retaggio o il loro carattere tradizionale, il ritmo del cambiamento impone una postura più flessibile e adattabile» (Clark 2004, 20).

Le questioni di maggior rilievo della LRU sono: 1) l'autonomia istituzionale. L'inclusione dell'autonomia universitaria come diritto fondamentale era già prevista nella Carta Magna del 1978, ma la LRU (1983) ha conferito ulteriore autonomia alle università spagnole rispetto alle altre istituzioni europee (Sánchez-Ferrer 1996). La riforma, inoltre, si pone lo scopo di migliorare l'equità sociale nell'istruzione universitaria e di garantire qualità (Sánchez-Ferrer 1997); 2) la struttura di funzionamento. La riforma modifica la struttura organizzativa delle università, sostituendo la vecchia struttura di cattedra con una struttura dipartimentale, meno permeabile a tentativi di corruzione. Inoltre, semplifica le gerarchie professionali accademiche e introduce un sistema di selezione del personale docente più competitivo, flessibile e standardizzato a livello internazionale, innalzando i requisiti di accesso al corpo docente universitario; 3) il modello di governance. La LRU introduce un nuovo modello di governance istituzionale, con strutture caratterizzate da procedure 'multiautorità' e 'multi-livello', dove i governi regionali erano i responsabili dell'amministrazione e del finanziamento delle università. Il nuovo sistema include, infatti, nuovi attori sociali nel governo universitario, primo fra tutti il Consiglio Sociale, e potenziava gli organi centrali di direzione e amministrazione: Rettore, eletto per suffragio indiretto dal Senato Accademico, la Giunta di Governo e il Senato Accademico stesso. Il potere si sposta dalle facoltà ai dipartimenti.

Le competenze relative alla creazione e al finanziamento delle università sono così in capo alle 19 Comunità autonome, sempre per segnare un distacco dall'esperienza franchista; al contempo si promuove una maggiore autonomia nei processi di reclutamento del personale docente, abolendo le commissioni na-

zionali in favore di commissioni locali per ciascun ateneo. Il legislatore richiede, inoltre, che tale autonomia fosse accompagnata dalla creazione di meccanismi di rappresentanza degli interessi sociali. Attraverso l'istituzione di Consigli sociali in ogni università, definiti dalla LRU organismi di 'partecipazione della società nell'università', si creano le condizioni per un autentico coinvolgimento della società. Tuttavia, nel tempo si fa strada una tendenza all'autoreferenzialità degli atenei che, contrariamente alle aspettative del governo, non si rivelano ricettivi alle istanze esterne raccolte attraverso i Consigli sociali. Questi ultimi vengono visti con scetticismo dai docenti, i quali nel 1987 riescono a ottenere una sentenza di incostituzionalità su alcune delle loro prerogative (Capano e Regini 2015). Le ragioni dello scontento del corpo docente erano legate a due tendenze diffuse negli atenei: i Consigli sociali, rappresentanti e porta voci della società civile, in realtà spesso erano scarsamente coinvolti e poco capaci di portare le esigenze della società in università. La seconda ragione era la tendenza diffusa alla loro 'cattura' da parte delle stesse élite accademiche, legata anche ai limiti di efficacia dovuti alla modalità di selezione e alle reali competenze dei membri esterni (Capano e Regini 2015)

Seguendo la linea del processo di armonizzazione con l'EHEA è bene ricordare che nel 1986, la Spagna compie un ulteriore significativo progresso, entrando a far parte di quella che oggi è l'Unione Europea, al tempo la Comunità Economica Europea (CEE). Questo ingresso rappresenta un momento cruciale nella storia del Paese, nel quale l'avvio di un'integrazione economica si coniuga con un concreto sforzo e impegno verso l'allineamento delle sue politiche, inclusi i settori dell'istruzione e della ricerca, agli standard europei.

Dal primo intervento di revisione della governance del 1983 si arriva al 2001 in ragione di trasformazioni in corso in tutta Europa, guidate, in prima istanza, dal Processo di Bologna, il sistema universitario spagnolo viene sottoposto a una revisione importante attraverso la LOU, Ley Orgánica Universidad (Legge organica dell'Università), di cui di seguito vogliamo ricostruire gli aspetti fondamentali espressi nel preambolo. Così si esprime la LOU: «Oggi più che mai la nostra società affida alle Università il compito di affrontare nuove sfide, quelle che derivano dalla società della conoscenza all'alba di questo secolo [...]. Così, la modernizzazione del sistema economico pone richieste sempre più imperiose ai settori che promuovono questa continua modernizzazione; e non possiamo dimenticare che l'Università occupa una posizione privilegiata in questo processo di aggiornamento continuo, in particolare nei settori legati allo sviluppo culturale, scientifico e tecnico». Il mercato appare qui il principale motore degli investimenti e dell'innovazione universitaria. E prosegue affermando che: «Per questo motivo, le nostre Università devono aumentare con urgenza la loro efficacia, efficienza e responsabilità, tutti principi essenziali dell'autonomia universitaria [...]». Continua dicendo che: «È una legge che va dalla società all'Università, in cui entrambe avranno a disposizione meccanismi adeguati ad intensificare la loro necessaria e produttiva collaborazione. Costituisce quindi il quadro adeguato a collegare l'autonomia universitaria all'accountability (rendición de cuentas) che essa deve rendere alla società che la promuove e la finanzia».

L'accountability è il mezzo attraverso cui ripagare il debito di fiducia nei confronti di un processo di autonomizzazione che, attraverso questa legge, si fa ancora più forte, perché la LOU: «Disegna un maggiore autogoverno per le Università che significa un aumento dell'impegno delle Comunità Autonome, comporta una maggiore efficienza nell'uso delle risorse pubbliche per le prime e nuove funzioni di coordinamento e gestione per le seconde. Ciò implica dotare le Università e le Comunità Autonome di nuove competenze rispetto alla legislazione precedente».

La LOU è la legge che riconosce nell'ANECA (Agenzia Nazionale di Valutazione della Qualità e Accreditamento) lo strumento fondamentale per stabilire e consolidare la cultura della valutazione per consentire, così, alla Spagna di allinearsi alla normativa dei paesi della UE (Vidal 2003). Il processo individuato per garantire trasparenza e accountability è quello di abbracciare «la cultura della valutazione attraverso la creazione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione della Qualità e Accreditamento». Al 2001 risale l'individuazione di meccanismi per la promozione dell'eccellenza. Si tratta di processi volti a favorire il miglioramento della qualità della didattica e della ricerca attraverso un nuovo 'sistema oggettivo e chiaro' che garantisca il merito e la capacità del personale docente. Merito e capacità costituiscono il terreno su cui si basa la selezione per l'accesso alla carriera universitaria. Al contempo si intensifica l'attenzione sulla qualità della gestione delle università, prevedendo procedure per favorire una maggiore fluidità e velocità, attraverso l'adozione di metodi e pratiche in uso in ambiente aziendale. Si ribadisce l'importanza della mobilità studentesca e del personale docente e ricercatore e si moltiplicano le opportunità di mobilità nello spazio europeo.

La LOU sceglie di fare un passo indietro per quanto concerne il sistema di selezione dei docenti. Il sistema di selezione decentralizzato della LRU, criticato e accusato di favorire l'endogamia, ossia la consuetudine di privilegiare la selezione di personale interno all'istituzione; viene modificato attraverso l'introduzione di sistemi di accreditamento nazionale per l'accesso alla carriera accademica, e gestendo le progressioni tramite valutazioni periodiche condotte dall'ANECA (Galán et al. 2014). Contestualmente, la LOU ridefinisce alcuni ruoli per fornire strumenti nuovi di assunzione alle università. Venne introdotta, ad esempio, la figura del Profesor Contratado Doctor (Professore a contratto in possesso di dottorato), di solito un giovane studioso in possesso del PHD che inizia a tenere lezioni e sviluppa filoni di ricerca specifici.

Nonostante il passo indietro rispetto alla fortissima decentralizzazione della LRU, la nuova normativa concede alle Comunità Autonome la possibilità di sviluppare regolamenti specifici in materia universitaria, grazie alla notevole capacità di indirizzo, dovuta al peso rilevante nel Parlamento nazionale, di alcuni partiti al governo in alcune regioni come Catalogna e i Paesi Baschi.

Sul piano della governance, la LOU modifica il metodo di elezione dei rettori, introducendo il voto universale diretto ponderato, conferendo alla comunità universitaria un ruolo decisivo nella designazione dei vertici e indebolendo il Senato Accademico. Data la varietà delle discipline e la partecipazione di diver-

si attori nella governance — Stato, Comunità autonome e università — la legge prevede organi di coordinamento nazionali, come la Conferenza Generale di Politica Universitaria, composta da membri designati dal Ministero e rappresentanti delle Comunità autonome e il Consiglio delle Università, costituito da rappresentanti dello Stato e delle università. La riforma, promossa dal primo governo liberale-conservatore nella storia della Spagna democratica, con José María Aznar primo ministro, suscitò scontento e proteste da parte di docenti e studenti. La contestazione sociale costrinse il successivo governo, vincitore delle elezioni del 2004, a rivedere il quadro normativo.

In ragione di detta insoddisfazione, nel 2007 arriva la LEY ORGÁNICA, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 (Legge organica del 12 aprile 2001 che modifica la Legge organica 6/2001) identificata attraverso l'acronimo LOMLOU. La legge porta a termine l'adattamento del sistema d'istruzione superiore spagnolo alle decisioni del Processo di Bologna, in quanto: «Fermamente impegnata nell'armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore nel quadro dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. [...] La LOMLOU riforma la struttura e l'organizzazione dell'insegnamento [...] su tre cicli: 'laurea, Master e dottorato'. Rispetto a quanto avviene negli altri paesi europei che aderiscono al Processo di Bologna, la Spagna sceglie la durata di quattro anni della laurea di primo livello (Grado), cui segue un ulteriore anno per la laurea magistrale (Master). Sottolinea che le proprie politiche non solo la collocano nello Spazio Europeo d'Istruzione Superiore, ma danno rilevanza alle relazioni che la Spagna intrattiene con l'America Latina, esprimendo la necessità di optare per un'altra e ulteriore strada per l'internazionalizzazione: «L'europeizzazione del sistema universitario spagnolo non deve impedirci di estendere il processo di internazionalizzazione ad altre aree di cooperazione, in particolare all'area iberoamericana [...], che ha una base linguistica comune a quasi 600 milioni di persone». Per dar ragione di questa precisazione e scelta strategica, la legge ricorda la presenza di un nutrito gruppo di docenti non autoctoni nelle università spagnole e, soprattutto, fa riferimento alle persone che vivono in Spagna ma che provengono da paesi altri: «Il 3% del personale universitario docente e ricercatore ha una nazionalità diversa da quella spagnola, mentre quasi il 15% di coloro che vivono in Spagna sono nati fuori dal Paese».

La riforma introduce cambiamenti nell'accesso e nelle progressioni accademiche del personale docente, stabilendo un sistema di accreditamento per posizioni accademiche permanenti, ad eccezione di alcune temporanee, come i visiting professor (Bosch 2006). La modifica più importante introdotta dalla LOMLOU è quella relativa alle procedure di elezione dei rettori. Il governo socialdemocratico, capitanato da José Luis Rodríguez Zapatero, per evitare ulteriori malumori dovuti alla difficile e contrastata accoglienza del Processo di Bologna, consente agli atenei di decidere la procedura di elezione del Rettore, scegliendo tra il suffragio diretto dell'intera comunità accademica, come previsto dalla LOU del 2001, e il suffragio indiretto da parte del Senato Accademico, come stabilito dalla LRU del 1983 e preferito dalla maggioranza degli atenei e dei relativi docenti. Agli atenei viene attribuita la definizione della composizione

del Consiglio di Amministrazione. La LOMLOU rafforza ulteriormente l'autonomia delle università nella gestione delle relazioni con la società, sostenendo il trasferimento tecnologico e favorendo la creazione di alleanze con le imprese locali. Parallelamente all'espansione di questa autonomia, le università si troveranno nuovamente a definire misure nuove e strumenti vari per garantire la *rendición de cuentas*, mettendo a punto procedure adatte a favorire la trasparenza e l'*accountability*. Il trentennio che ha visto la fine del franchismo ha dato vita a un nuovo impianto del Sistema Universitario Spagnolo, adattato alle richieste europee, ma con elementi di distinzione per una marcata riluttanza ad adeguarsi completamente al Processo di Bologna.

3. L'Università in cifre

Prima di procedere alla raccolta e all'interpretazione di alcuni dati significativi riguardanti l'andamento del Sistema Universitario Spagnolo, è fondamentale considerare il contesto particolare in cui si è svolto il processo di armonizzazione con l'European Higher Education Area (EHEA). La struttura originale che ha prodotto il lungo e tortuoso cammino verso l'accettazione delle indicazioni del Processo di Bologna, come già detto, rappresenta solo un avvicinamento parziale al modello adottato nella maggior parte dei paesi europei. In base alle normative LOU del 2001, LOMLOU del 2007 e confermati, vedremo dopo, nella LO-SU 2023, la Spagna riconosce tre cicli di istruzione superiore: Grado (laurea), Máster (Master) e Dottorato conformemente a quanto stabilito dal Processo di Bologna. Tuttavia, la durata e le quote di crediti cumulabili per ciascun titolo presentano delle variazioni rispetto al modello 'comune' europeo che suggerisce il primo ciclo di 180 crediti, il secondo di 120 crediti e l'accesso al terzo ciclo, il dottorato di ricerca, al raggiungimento di 300 crediti attraverso i primi due cicli.

Nel modello spagnolo le lauree del primo ciclo (Grado) hanno una durata quadriennale per un totale di 240 crediti, con eccezioni per alcune lauree che, conformemente alle direttive europee, devono raggiungere i 300 o 360 crediti. Il secondo ciclo è il Master, che può erogare 60, 90 o 120 crediti. Rimangono fermi i 300 crediti necessari per accedere al Dottorato.

Questa articolazione ha consentito l'accREDITAMENTO dei titoli a livello europeo e risposto alle esigenze di mobilità e internazionalizzazione degli studenti. Ha anche al contempo favorito il superamento della forte resistenza al cambiamento richiesto dal Processo di Bologna. La scelta di mantenere quattro anni obbligatori è legata, sostiene una delle professoresse intervistate: «al timore che il passaggio dai cinque anni di corso di laurea precedenti (carrera) ai soli tre anni previsto per il primo ciclo, avrebbe portato molti studenti a fermarsi al primo ciclo e dunque a studenti poco maturi e preparati»². Un'altra professoressa sostiene invece che: «tre soli anni di offerta didattica obbligatoria avrebbero determinato il rischio di perdere prestigio, studenti, cattedre per il personale

² Intervista ad una professoressa ordinaria, 11 giugno 2024.

docente data l'eventualità che molti studenti avrebbero conseguito solo la laurea di primo ciclo»³. Su questa linea si collocano le dichiarazioni raccolte attraverso alcune interviste informali da Ahedo-Gurrutxaga et al. (2022): «Prova a fare qualsiasi riforma nelle università! [parlando dell'eventuale passaggio a tre anni più due] Le università sono paralizzate dai piccoli feudi», sottolineando poi che la paura è quella di vedere una quota importante di studenti fermarsi al terzo anno e non avere iscritti ai corsi di Máster.

Solo i dati possono risponderci a proposito della congruità della risposta del sistema universitario spagnolo alla richiesta europea e alla richiesta della società. In Spagna, il 77% delle persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni che hanno almeno un genitore con un livello di istruzione superiore ha conseguito anche una qualifica terziaria. Al contrario, solo il 31% delle persone tra i 25 e i 64 anni con genitori che non hanno un titolo di studio secondario superiore ha conseguito un titolo di studio terziario. Questo dato è piuttosto positivo se si confronta con le medie del 72% e del 19%, rispettivamente (OCSE 2024)⁴. In tutti i Paesi membri dell'OCSE, le donne di età compresa tra i 25 e i 34 anni hanno la stessa probabilità o più probabilità dei loro coetanei maschi di avere una qualifica terziaria (54% rispetto al 41% della media dei Paesi OCSE). In Spagna l'andamento è simile: il tasso di istruzione terziaria per le donne è del 58% e per gli uomini del 46%.

Le informazioni che riportiamo derivano da un report annuale realizzato dal 2006 dal MICIU – Ministero della Scienza, Innovazione e Università, che dal 2006 fornisce dati sul sistema universitario spagnolo⁵. È importante notare che, come indicato nelle introduzioni ai report Datos y cifras del Sistema Universitario Español (Dati e cifre del Sistema Universitario Spagnolo), i dati non sempre si riferiscono a un singolo anno e non sono soggetti allo stesso trattamento, il che rende difficile una comparazione diretta. Tuttavia, è utile osservare nella Tab. 1 le tendenze relative all'andamento delle iscrizioni, alla presenza di studenti stranieri, alla mobilità interna degli studenti e ai costi, confrontando i periodi con il 2018, precedente alla pandemia di COVID-19, e il 2013/2014, cioè dieci anni prima dell'ultima rilevazione risalente al 2023 e 2024.

Nel 2018 gli studenti immatricolati nei corsi di grado sono 1.289.233, gli iscritti ai Master 205.049 e 79.386 gli iscritti al dottorato. Il rapporto tra gli studenti di Grado e quelli di Master che può dirci qualcosa sulla validità di aver optato per un primo livello di quattro anni. Notiamo che nonostante l'aumento del numero di iscritti, i dati sembrano dare ragione a coloro che temevano l'uscita dai percorsi universitari finito il primo ciclo, anche se nessuno può dirci se ciò si sarebbe verificato in presenza di una laurea triennale e di un Master biennale

³ Intervista ad una professoressa ordinaria, 3 settembre 2024.

⁴ https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/spain_f1ef53a8-en.html

⁵ https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/05/SIIU_DatosCifras2024.pdf

come previsto dal Processo di Bologna. La percentuale di studenti che si iscrive al Master è comunque in aumento (il 15% passa dal Grado al Master nel 2018. La percentuale si stabilizza negli anni successivi al 20%), ma la quota di coloro che si fermano alla laurea di quattro anni rimane considerevole.

Tabella 1 – Numero e genere di iscritti per corsi di studio negli anni 2014-2018-2023-2024

Anno	Università	Studenti	Grado	Máster	Doctorado	% Donne (Grado)	% Donne (Totale)
2014	~81	~1.486.000	~1.200.000	~180.000	~77.000	~54%	~54%
2018	82	1.575.579	1.289.233	205.049	79.386	55,1%	54,8%
2023	89	1.722.247	1.353.347	276.518	92.382	56,8%	56,4%
2024	91	1.762.459	1.378.824	288.955	94.680	57,0%	56,5%

Fonte: Ministero della Scienza, Innovazione e Università (MICIU)

L'aumento delle iscrizioni negli ultimi anni merita una riflessione. Le serie storiche riportate sui report annuali mettono in luce una crescita lenta, con un piccolo cedimento solo nel 2022 (gli iscritti al primo ciclo sono stati nel 2020 1309162, nel 2021 1340632, nel 2022 1338304 e nel 2023 1352347). I dati ci parlano di un aumento non collegabile alla pandemia da Covid-19, a differenza di diversi altri paesi europei, dato che la Spagna ha un'università pubblica telematica dal 1973 che gode di una buona reputazione: UNED (www.uned.es). Le interviste⁶ con i professori e le professoressa delle università spagnole hanno invece denunciato la diffusione inquietante di università telematiche: «la UNED non è una nostra competitor. Esiste da 'sempre' ed è frequentata da persone inserite nel mondo del lavoro che vogliono la laurea per far carriera nel proprio contesto lavorativo o anche per piacere di tornare a studiare. Diverse sono le nuove telematiche. Hanno un approccio al mercato estremamente aggressivo. Molta pubblicità e promesse di carriere veloci e di qualità, assistenza di tutor efficienti. Promesse. Sicuramente noi non possiamo mettere a disposizione degli studenti questo tipo di assistenza, ma le università telematiche di solito sono di livello basso, totalmente prive di personale ricercatore. I docenti sono giovani e viene loro chiesto di fare una quantità di didattica e di organizzazione della didattica che non lascia tempo per la ricerca. Dunque, non stiamo parlando di qualità»⁷.

L'incremento progressivo delle iscrizioni può essere compreso invece attraverso politiche e dati diversi di tipo diverso. A differenza di altri sistemi europei, la Spagna si caratterizza per una politica di contenimento dei costi di iscrizione ai corsi di studio offerti dalle università pubbliche.

⁶ Gli intervistati parlano di pubblicità «aggressiva» da parte delle università telematiche private. Non si riscontra al momento, la preoccupazione per eventuali sostegni statali alle proposte private.

⁷ Intervista ad un professore ordinario, 1 febbraio 2024.

Tabella 2 – Costi per credito formativo universitario

Anno	Laurea quadriennale (€/credito)	Master abilitante (€/credito)	Master non abilitante (€/credito)	Dottorato (€/corso complessivo)
2012	18,42	26,89	40,11	--
2019	17,6	23,6	32,4	--
2023*	15,5	15,8	30,0	254 iscrizione + 156 tesi = 410 €

Fonte: Ministero della Scienza, Innovazione e Università (MICIU)

Forse è nei costi che possiamo trovare una spiegazione del tutto parziale al progressivo incremento delle iscrizioni ai corsi di laurea (e forse anche al contenuto numero di studenti che prosegue per il secondo ciclo universitario). La tabella 2 ci dice che nel 2012 il costo medio per credito universitario era di 18,42 euro per la laurea quadriennale (ovviamente con le diversità regionali che oscillano da un minimo di 11,89 per la Galizia e in Catalogna 33, 52). I Master abilitanti⁸ avevano un costo di 26,89 euro per credito mentre il prezzo medio di un credito del Master non abilitante si attestava sui 40,11 euro. Nel 2019 il costo medio di un credito di quadriennio si attesta intorno ai 17,6 euro, mentre il costo dei Master è sensibilmente diminuito: i Master abilitanti costano una media di 23,6 euro a credito e i Master non abilitanti 32, 4 euro a credito.

Per l'anno accademico 2023-24, il costo medio di iscrizione per credito per i corsi di laurea si attesta attorno a 15,5 euro, cifra inferiore rispetto agli anni precedenti; per i Master si registra una tariffa di 15,8 euro per i corsi abilitanti, mentre per quelli non abilitanti il costo arriva a 30 euro per credito. Per quanto concerne il percorso di dottorato, il costo si aggira attorno ai 254 euro, cui si aggiunge il costo della discussione della tesi, che ammonta a circa 156 euro.

Al 2023 il numero delle sedi universitarie pubbliche è rimasto ferma a 50, dunque invariate dal 2013 mentre le private da 32 nel 2013, sono arrivate ad essere 41 nel 2024. Le università pubbliche offrono comunque la maggior parte delle opportunità di studio, fornendo circa il 72% dei corsi di laurea e di laurea magistrale e il 94% dei programmi di dottorato. I titoli di laurea quadriennale del 2019 erano 2159 per le università pubbliche, che conferma un *trend* di crescita a partire dal 2012, così come nel 2019 si contano 2761 laureati con Master nelle università pubbliche rispetto ai 2214 nel 2012. L'offerta di Master continua ad aumentare pur con un numero di iscritti contenuto. Questo andamento giustifica il diverso costo dei Master rispetto ai corsi di quadriennio.

⁸ Ci sono diverse tipologie di Master: abilitante, ufficiale e proprio. I Master propri sono Master professionalizzanti, utili principalmente per carriere professionali nelle imprese. Gli abilitanti sono necessari per esercitare alcune professioni; in Spagna attualmente ci sono 14 professioni che richiedono un titolo di Master abilitante. Il Master ufficiale corrisponde alla laurea di secondo livello, dunque è il secondo ciclo di studi superiore ed è indispensabile per accedere ai dottorati.

L'offerta nel 2023 vede un'ulteriore crescita e differenziazione dell'offerta formativa che arriva a un numero di 3.216 corsi di laurea (Grado), 3.887 Master e 1.196 dottorati. Tra le diverse aree di studio, il settore delle Scienze Sociali e Giurisprudenza si distingue per il più consistente numero di lauree quadriennali e di Master. Nel corso dell'anno accademico 2022-23, gli studenti di nazionalità straniera iscritti sono stati 184.193, che rappresentano il 10,7% del totale degli studenti nel Sistema Universitario Spagnolo (SUE). La proporzione di studenti stranieri a ciascun livello educativo è la seguente nella rilevazione del 2024: 6,6% nelle lauree quadriennali, 24,8% nei Master e 28,7% in Dottorato. Dal corso 2012-13, il numero di studenti stranieri nel SUE ha registrato una forte crescita. Gli studenti iscritti alla quadriennale sono quasi raddoppiati (superando gli 89.000), mentre quelli iscritti ai Master sono triplicati (raggiungendo quasi 69.000). Questi dati ci dicono che le politiche volte ad aumentare l'attrattività degli studenti stranieri sembrano funzionare. La presenza degli studenti stranieri si distribuisce tra i tre gradi di studio come segue: nelle quadriennali il 41,3% proviene dall'Unione Europea e il 27,2% dall'America Latina e dai Caraibi. Seguono altre nazionalità in percentuali minori; a livello di Master il 69,4% proviene dall'America Latina e dai Caraibi, mentre l'11,5% dall'Unione Europea; nei Dottorati il 52,4% proviene dall'America Latina e dai Caraibi e il 21,4% dall'Unione Europea' (Ministero della Scienza, Innovazione e Università 2023-24, 107). È interessante notare che il 28,7% degli iscritti ai corsi di dottorato è straniero e, tra questi, più del 50% è rappresentato da studenti latino-americani, dunque le politiche di aumento dell'attrattività internazionale riscuotono successo grazie soprattutto al contingente iberoamericano che popola le aule dei Master e dei dottorati.

Tabella 3 – Percentuali studenti stranieri corsi di studio e per provenienza

Tipologia di corso	% Stranieri	Principali aree di origine (% su totale stranieri del ciclo)
Laurea quadriennale	6,6%	41,3% UE, 27,2% America Latina e Caraibi
Master	24,8%	69,4% America Latina e Caraibi, 11,5% UE
Dottorato	28,7%	52,4% America Latina e Caraibi, 21,4% UE

Fonte: Ministero della Scienza, Innovazione e Università (MICIU)

Inoltre, i report Datos y Cifras del Ministero della Scienza, Educazione e Università raccolgono ogni anno i dati relativi alla percentuale di popolazione che segue studi superiori e rapporta tale percentuale in relazione al costo dell'iscrizione all'università. «Nell'Unione Europea, nel 2021, tra la coorte di popolazione di età compresa tra 20 e 24 anni, il 36% segue studi superiori, mentre in Spagna la proporzione è del 41%... Si segnalano forti variazioni territoriali con le Comunità di Madrid e Castilla y León che presentano valori nettamente superiori (Madrid 44,1% nel 2023-24) e regioni con tassi nettamente più bassi quali le Isole Baleari (10,3%), Castilla-La Mancha (14,2%) e La Rioja (15,0%). La spesa per l'istruzione superiore per studente nei paesi dell'OCSE e nell'UE

è di 18.105\$ e 17.578\$ rispettivamente, mentre in Spagna ammonta a 14.361\$ (il 21% in meno rispetto alla media dell'OCSE). La spesa per l'istruzione superiore, rispetto alla spesa pubblica totale, rappresenta il 2,7% nei paesi dell'OCSE e il 2,3% nell'UE. Nonostante in Spagna la spesa sia leggermente inferiore, 2,1%, negli anni tra il 2011 e il 2020 si è registrato un considerevole aumento pari al 9%» (Ministero della Scienza, Innovazione e Università 2023-24, 173) (<https://www.universidades.gob.es>).

4. Ranking e attrattività internazionale

Il posizionamento delle Università spagnole in ARWU – Academic Ranking of World Universities, noto anche come Shanghai Ranking internazionali negli anni 2022-23 e 2024⁹ vede al primo posto l'Università di Barcellona, seguita dall'Autonoma di Barcellona, dall'Università di Valencia o dall'Università di Granada che si avvicinano al secondo posto; al terzo posto si collocano l'Università Autonoma di Madrid o la Complutense di Madrid. L'Università di Barcellona si colloca nella fascia di posizionamento tra 151-200 mentre le altre si trovano tra le prime 400 classificate

Secondo gli intervistati, la preoccupazione per la collocazione internazionale delle università è, ad oggi, una questione molto controversa: «I ranking prendono molto in considerazione le valutazioni degli studenti e, in generale, la qualità della didattica. Purtroppo è stato verificato che gli studenti non sempre prendono sul serio le valutazioni del docente. Ad esempio, noi abbiamo un badge che usiamo per attivare il computer quando entriamo in aula e che registra anche l'orario di arrivo del docente. Capita che gli studenti dichiarino in fase di valutazione che il docente è spesso in ritardo, ma il double check con la registrazione di entrata in aula smentisce quanto indicato nelle valutazioni»¹⁰. È dunque pericoloso affidarsi alle valutazioni degli studenti. Ma è sempre dalle interviste che emerge una situazione più complessa: «dato il sistema di progressione delle carriere in Spagna, la didattica non è al momento la priorità del corpo docente, che si concentra sulla progettazione e sulle pubblicazioni, quest'ultime essenziali per l'ottenimento dei sexenios ed entrambi utili ai fini delle abilitazioni nazionali»¹¹. Questo crea le condizioni per una scarsa attrattività dell'offerta formativa e l'attenzione alla ricerca e all'aumento della produttività accademica. «Ma [sostiene ancora l'intervistata] oggi è quasi impossibile non ottenere i sexenios. Vuol dire non pubblicare neppure un articolo l'anno».

Tale bassa attrattività viene confermata dai flussi in arrivo di studenti stranieri. Se abbiamo visto nel paragrafo precedente una consistente percentuale di studenti stranieri iscritti nei corsi rispetto agli studenti spagnoli, notiamo che comparando i dati con altri paesi europei, la percentuale spagnola si attesta solo sul 2,5% al

⁹ Academic Ranking of World Universities.

¹⁰ Intervista ad una professoressa ordinaria, 11 giugno 2024.

¹¹ Intervista ad una professoressa ordinaria, 11 giugno 2024.

di sotto della media degli altri paesi europei. Secondo il rapporto del Ministero dell'educazione, Cultura e Sport SEPIE - Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas (Strategia per l'internazionalizzazione delle università spagnole) 2015-20, prima del 2,5% della Spagna si colloca una nutrita lista di paesi: gli USA (16,5%), il Regno Unito (13,0%), ma anche la Germania (6,3%) e la Francia (6,2%). I dati segnalano comunque un miglioramento rispetto al 2016, anche se un miglioramento 'comodo': «Il 43,3% degli studenti stranieri in Spagna proviene da Paesi con la stessa lingua (rispetto a una media OCSE del 26,1%) e il 21,4% da Paesi vicini (media OCSE del 20,7%)» (www.sepie.es).

La bassa attrattività degli atenei spagnoli, nonostante l'ampia popolazione ispanofona, può essere spiegata attraverso diversi fattori. Sebbene le università spagnole si impegnino a coltivare una tradizione accademica di lungo periodo e adottino politiche di contenimento del costo delle iscrizioni, vari fattori, come ad esempio la percezione della qualità della didattica di cui abbiamo già parlato, le ridotte opportunità professionali dei paesi ispanofoni, le altrettanto ridotte opportunità in termini di carriera e networking all'interno delle università stesse o delle istituzioni scientifiche ad esse collegate, la scarsa offerta di corsi in lingua inglese, apprezzata nel mercato del lavoro, restituiscono i dati che sopra abbiamo riportato, tutto sommato poco soddisfacenti.

Nel 2023-24 il secondo rapporto Internacionalización de la Universidad Resumen Ejecutivo (Internazionalizzazione della università – SINTESI) (www.camara.es), realizzato dalla Camera di Commercio di Spagna, dalla Fondazione CYD – Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fondazione per la conoscenza e lo sviluppo) e dalla Conferenza dei Consigli Sociali delle università spagnole stila alcune raccomandazioni così sintetizzabili: 1) migliorare la qualità dell'istruzione e, dunque, elevare gli standard educativi per preparare meglio gli studenti per un mercato del lavoro globale; 2) promuovere la mobilità di studenti, docenti e ricercatori verso le università straniere per arricchire le esperienze educative e professionali; 3) rafforzare le collaborazioni internazionali stabilendo partnership con università e istituzioni di ricerca in tutto il mondo.

Vale la pena farsi guidare dalle interviste raccolte per avere uno sguardo dall'interno per quanto riguarda le strategie di internazionalizzazione e il miglioramento dell'attrattività. Considerando che anche ARWU conferma la percezione di una qualità più alta offerta dagli Atenei catalani, cerchiamo di comprendere quali potrebbero essere le ragioni per tale posizionamento. Gli intervistati individuano due elementi fondamentali: «ciò che dovremmo fare e che solo alcune regioni autonome riescono a fare, è creare istituzioni ad hoc per la captazione internazionale di talenti ed eccellenza. Un esempio è rappresentato da ICREA in Catalogna¹², un'organizzazione semipubblica catalana, sostenuta dal Governo regionale. ICREA è una fondazione per la Ricerca e gli Studi Avanzati, che vuol rispondere 'alla necessità di cercare nuove formule di assunzione' (icrea.cat) per migliorare

¹² ICREA: Institut Català de Recerca i Estudis Avançats (Istituto Catalano di Ricerca e Studi Avanzati).

la competitività delle università catalane»¹³. La fondazione permette di contrattualizzare per periodi stabiliti o permanenti scienziati e accademici internazionali da inserire in progetti di ricerca delle università catalane. Al momento, «ICREA impiega 285 ricercatori in tutti i campi del sapere, dai filosofi agli astrofisici, che svolgono le loro ricerche in 48 diverse istituzioni ospitanti in Catalogna» (icrea.cat). Secondo il professore intervistato questa scelta aumenta la qualità dell'offerta delle università catalane e favorisce un miglioramento di tutta l'offerta formativa. Torneremo sulla selezione del personale catalano più avanti. Esiste anche un programma analogo, volto ad attrarre le eccellenze, nel sistema universitario dei Paesi Baschi, IkerBasque (<https://www.ikerbasque.net>). Attualmente sono 25 le istituzioni partner presso le quali i [nostri] ricercatori svolgono il loro lavoro. Anche in questo caso, la «fondazione per la scienza» offre posti a contratto determinato (Research Fellows 2024), posti a tempo permanente (Permanent Positions 2024) e posti destinati a ricercatori vincitori di progetti ERC (Ikerbasque ERC Fast Track 2024) (www.ikerbasque.net/es/convocatorias).

Vediamo come l'autonomia regionale complica il funzionamento del sistema universitario spagnolo, producendo effettive differenze legate a diversità storiche, economiche e sociali tra le comunità, accentuate da scelte politiche spesso volutamente distanti dal modello centralizzato, che comunque persiste e sembra voler favorire il modello 'università per tutti', anziché 'eccellenza per pochi'. Riprenderemo il discorso più avanti parlando del reclutamento del personale e delle progressioni di carriera, ma l'idea che sottostà a queste fondazioni è anche quella di percorsi di carriera universitaria alternativi all'inquadramento del personale nelle università pubbliche solo ed esclusivamente attraverso contratti di natura pubblica.

5. Le progressioni di carriera e l'accreditamento ANECA

L'ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) è l'agenzia nazionale spagnola incaricata di valutare la qualità del sistema universitario e della ricerca, determina la selezione e le progressioni di carriera del personale accademico, attraverso procedure di accreditamento obbligatorie sia per l'accesso ai ruoli universitari sia per la valutazione della qualità della didattica e della produzione scientifica. In Spagna ci sono molte Comunità Autonome che hanno optato per un'agenzia regionale altra rispetto alla ANECA: Fondazione per la Conoscenza Madri+d; ACPUA – Agenzia per la Qualità e la Prospettiva Universitaria dell'Aragona; ACCUA – Agenzia per la Qualità Scientifica e Universitaria dell'Andalusia, UNIBASQ – Agenzia per la Qualità del Sistema Universitario Basco, AQU – Agenzia per la Qualità del Sistema Universitario della Catalogna, ecc.

Il compito principale delle Agenzie regionali che hanno ottenuto una valutazione positiva di ENQA, The European Association For Quality Assurance in Higher Education (www.enqa.eu) è quello del riconoscimento dei titoli di laurea ciclici e dell'accreditamento dei corsi dei nuovi corsi di laurea. I titoli vanno

¹³ Intervista ad un professore ordinario, 1 febbraio 2024.

accreditati ogni sei anni per le lauree quadriennali e i Master, mentre ogni otto vengono riaccreditati le lauree a ciclo unico che erogano 300 o 360 ECTS. Le Agenzie Regionali possono partecipare alla selezione/accreditamento del personale docente e ricercatore a contratto (profesor y investigador laboral), mentre per il personale a tempo indeterminato è necessario passare attraverso le selezioni dell'ANECA, salvo alcuni casi che affronteremo più avanti.

A livello di ateneo avviene invece l'individuazione dei criteri di riconoscimento economico delle progressioni di carriera, attraverso indicatori individuati in sede ANECA. Gli indicatori principali che sanciscono le progressioni retributive sono il Sexenio, il Quinqueno ed eventuali altri riconoscimenti di attività gestionali. Gli atenei propongono i criteri che devono essere accreditati dall'ANECA o dalle Agenzie Regionali.

Di seguito i criteri quadro delle valutazioni di merito:

1. *Sexenio*, ossia valutazione dei meriti di ricerca. Avviene per cicli di sei anni, intendendo per anno un intero anno solare (dal 1° gennaio al 31 dicembre, o frazioni annuali pari o superiori a otto mesi). I candidati devono fare domanda e presentare 5 pubblicazioni. Attraverso la CNEAI – Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (Commissione Nazionale dell'attività di ricerca). L'ANECA effettua la valutazione delle domande. L'obiettivo strategico è di contribuire alla promozione della qualità del sistema universitario spagnolo nel quadro dei criteri e delle linee guida per l'assicurazione della qualità nell'EHEA attraverso la progettazione e il monitoraggio di un modello di carriera per il personale docente e di ricerca.

2. *Quinquenio*, o Docentia, ossia valutazione dei meriti della docenza. Il Decreto 405/2006, del 24 ottobre, stabilisce una retribuzione aggiuntiva per i dipendenti pubblici e per il personale docente e di ricerca a contratto, che consiste in un'indennità aggiuntiva per il merito nell'insegnamento, nella ricerca e nella gestione nell'ambito del bilancio disponibile. Per questo tipo di riconoscimento sono fondamentali le valutazioni degli studenti. Data la problematicità di basare gli incentivi economici sulle valutazioni degli studenti, nel tempo le valutazioni degli studenti sono state affiancate da altri strumenti che da un lato verificano e dall'altro arricchiscono la documentazione della qualità, come la produzione di strumenti didattici specifici da parte del docente, l'impegno nella supervisione di tesi di quadriennio e Master. Ad essi aggiunge un'autovalutazione triennale, dove il docente indica proposte di innovazione della propria didattica e valuta gli scopi raggiunti. L'ANECA predispose le linee guida per la valutazione della Docentia¹⁴ e procede all'accreditamento dei criteri identificati dagli Atenei¹⁵.

¹⁴ Linee guida per il programma Docentia https://www.aneca.es/documents/20123/78401/programaDOCENTIA_210527.pdf/c3998fbf-896d-2a46-acff-530ff2125f50?t=1655730839955

¹⁵ Link alla tabella che mostra gli Atenei che hanno ottenuto un certificato di implementazione del modello di valutazione dell'attività didattica secondo il programma DOCENTIA.

3. **MÉRITOS DE GESTIÓN** (Meriti di gestione), le università possono riconoscere adeguamenti economici per chi ricopre incarichi gestionali. Il riconoscimento può essere differenziato in relazione al tipo di impegno.

Mentre per quanto riguarda le progressioni accademiche il sistema spagnolo risulta piuttosto complicato e caratterizzato dalla presenza di numerose figure. Di seguito le elenchiamo definendo brevemente la posizione:

- *Ayudante* (Assistente): è il primo ingresso nella carriera universitaria e nell'insegnamento per giovani dottorandi sotto stretta la supervisione di un professore.
- *Ayudante doctor* (Assistente in possesso di dottorato): dopo aver conseguito il dottorato, gli assistenti possono insegnare in modo più autonomo e sviluppare una propria linea di ricerca.
- *Profesor Contratado Doctor* (Professore a contratto in possesso di dottorato): Membro del personale docente e ricercatore impiegato dall'Università per svolgere, a pieno titolo, compiti di insegnamento e ricerca o solo di insegnamento.
- *Profesor Titular* (Professore Associato): ottenuto l'accreditamento per profesor titular attraverso l'accreditamento di ANECA, gli abilitati possono concorrere per il posto di associato presso un ateneo. Si tratta di un contratto di funzionario pubblico.
- *Profesor Catedrático* (Professore Ordinario): i professori *catedráticos* occupano il grado più alto della gerarchia. Oltre all'insegnamento, spesso guidano gruppi di ricerca, partecipano al processo decisionale accademico dell'università. Devono passare attraverso l'accreditamento ANECA a profesor catedrático e fare il concorso per la posizione presso un ateneo.

Dalle interviste effettuate con i quattro professori e dagli scambi con altri accademici spagnoli, emerge con chiarezza un grado di 'endogamia' altissimo. Ad eccezione degli anni di dottorato, si dà per scontato che il personale docente faccia il proprio percorso interamente nello stesso ateneo: «sì, noi siamo endogamici e questa definizione fa parte del nostro lessico. Anche in caso di serie necessità è davvero difficile muoversi dal proprio ateneo. Da un lato questo fa sì che siamo obbligati a rimanere nello stesso luogo di lavoro, che non è detto sia l'ideale. Un professore si immagina di poter essere più libero. D'altro canto, permette una certa sicurezza nei passaggi di carriera»¹⁶. Raramente può succedere che si verifichino cambiamenti di ateneo, e se si verificano si rimane nella stessa città: «perché abitare in una città o in un'altra fa una grande differenza. Io, per esempio, avrei avuto modo di spostarmi presso un'università¹⁷ più pre-

Il certificato è valido per un periodo rinnovabile di cinque anni https://www.aneca.es/documents/20123/78401/220331_registro+de+entidades+certificadas+%282%29.pdf/51a6b37f-2c53-9991-8e0a-b5c9d7233e8e?t=1655730973409

¹⁶ Intervista ad un professore associato, 3 marzo 2024.

¹⁷ Omettiamo di riportare il nome dell'ateneo ad ulteriore garanzia della privacy dell'intervistato.

stigiosa, ma ho preferito non farlo. La mia università è una buona università e ha sede in una città meno cara rispetto a quella in cui avrei dovuto trasferirmi con tutta la mia famiglia. Gli stipendi sono nazionali e il luogo in cui si abita fa la differenza. In Spagna va sfruttato bene il periodo del dottorato per muoversi dall'ateneo in cui ci siamo laureati verso un altro. Dal momento in cui si stipulano i primi contratti, la strada è tracciata».

Il cuore delle progressioni di carriera è dunque ANECA. Il programma specifico per l'accreditamento si chiama Programa ACADEMIA de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Programma Accademia di accreditamento per l'accesso ai corpi docenti universitari). Si tratta di uno sportello permanentemente aperto presso il quale richiedere l'accreditamento per Profesor Titular (Professore Associato), per il quale i requisiti sono il possesso del titolo di dottorato, la presentazione di Sexenios de investigación, ossia la presentazione di un numero minimo di 5 pubblicazioni cui è possibile aggiungere altri contributi stabiliti dalle Commissioni in numero differente per settore disciplinare. Viene considerata, seppur con peso minore, l'attività didattica e, a partire dalla nuova legge quadro 2023 (LOSU), è necessario aver realizzato tra i 9 e i 12 mesi di attività in un'università diversa rispetto a quella presso cui si è ottenuto il dottorato. I requisiti per Professore Catedrático (professore Ordinario) consistono nel possesso del titolo di profesor Titular, ma la valutazione principale è anche in questo caso il numero e la qualità di pubblicazioni, la qualità della docenza e, in aggiunta ai requisiti previsti per Profesor Titular, è valutata la Leadership di progetti di ricerca e didattica. Tutti gli accreditati ANECA accedono al posto attraverso un concorso pubblico presso l'ateneo.

6. Un caso particolare: la Catalogna

La complessità del sistema spagnolo appare chiaro nel momento in cui si vanno a indagare le differenze attraverso la prospettiva di una o più comunità autonome. Qui scegliamo di dare alcune indicazioni relative alla comunità che è sede di università di eccellenza (che si collocano mediamente intorno al 150^a posto ARWU, ma che risultano le prime posizionate del Paese). Parliamo della Catalogna, anche se ci sono esperienze simili nei paesi baschi, dove emerge un progressivo orientamento verso l'idea di *desfuncionalizar* (togliere i funzionari)¹⁸ il sistema universitario, a favore di un modello più simile a quello delle fondazioni private, caratterizzato da rapporti contrattuali di diritto privato e svincolato dai legami con l'amministrazione statale.

Il corpo docente a contratto in Catalogna e nei Paesi Baschi copre, con piccole differenze, tutti i livelli individuati da ANECA. Prevede il riconoscimento del

¹⁸ Processo con cui una competenza o una funzione amministrativa cessa di essere esercitata secondo il modello tipico del pubblico impiego statale (*funcionario*), per essere invece affidata a regimi più flessibili o a forme di gestione diversa, spesso ispirate a logiche privatistiche o contrattuali.

titolo di Profesor Agregado (Professore aggregato), una figura che corrisponde al Profesor contratado doctor (Professore a contratto in possesso di dottorato), primo vero step della carriera accademica per l'ANECA. Il Profesor contratado doctor ha però davanti a sé la figura del Profesor Titular (Professore Associato) e del Professore Ordinario, mentre il Profesor Agregado ha davanti a sé solo il passaggio a Profesor Catedratico (Professore Ordinario). L'AQU, agenzia per la qualità del sistema universitario catalana, accredita anche figure di Profesor Catedratico contratado (Professore Ordinario a contratto), conferma di un progressivo orientamento verso l'idea di una trasformazione del sistema universitario in senso sempre più vicino a un modello di ente di natura privata: «è un'idea che si è fatta strada specialmente a partire dagli anni 2000 e si è un po' raffreddata dopo il 2017, periodo caratterizzato da ondate di forti rivendicazioni indipendentistiche catalane. Un percorso che avrebbe permesso di liberarsi da ANECA e dal controllo centrale»¹⁹. Entrambe le figure, Agregado e Catedratico, possono avere un contratto permanente.

Sul sito della AQU si legge che la possibilità di poter accreditare il personale docente e ricercatore con contratti di natura privata data a partire dal 2003 attraverso la LUC, Legge Regionale catalana, che «apre un nuovo percorso di carriera accademica basato sui contratti di lavoro del personale docente delle università pubbliche della Catalogna. Le categorie contrattuali di professore sono a tempo indeterminato e rappresentano le categorie più alte del modello contrattuale della LUC, all'interno della figura dei docenti in possesso di dottorato di ricerca a contratto nella LOU, come modificata dalla LOMLOU 4/2007» (www.aqu.ca). La Legge 1/2003 recita nel preambolo: «Si apre un nuovo percorso di carriera accademica, basato su un contratto di lavoro, che può essere complementare o sostitutivo del contratto di *civil servant*, ma non meno impegnativo di quest'ultimo». L'art. 46, inoltre specifica che: «L'accesso all'Università nella figura contrattuale di dottore di ricerca a contratto, a tempo indeterminato, può avvenire in una delle seguenti categorie: a) Profesor catedratico (Professore Ordinario), che implica una consolidata carriera didattica e di ricerca. b) Profesor agregado (Professore a contratto in possesso di dottorato), che implica una comprovata capacità didattica e di ricerca»²⁰.

Tra gli intervistati sono emerse due opinioni diverse relative a questo sistema. C'è chi sostiene che le selezioni per i posti a contratto in Catalogna siano molto più difficili e severe rispetto alle richieste di ANECA e questo giustificerebbe il posizionamento migliore nei ranking ARWU degli atenei catalani, favorito anche dallo sviluppo di centri per attrarre l'eccellenza come ICREA: «si tratta di procedure più severe e selettive»²¹, chi invece sostiene che: «il vero ostacolo nella selezione del personale è la richiesta della conoscenza della lingua catala-

¹⁹ Intervista ad un professore ordinario, 1 febbraio 2024.

²⁰ LEY 1/2003, de 19 de febrero, de universidades de Cataluña (LUC). https://www.aqu.cat/doc/doc_42617737_1.pdf

²¹ Intervista ad un professore ordinario, 1 febbraio 2024.

na. Richiesta, questa, che mette il sistema universitario catalano in una sorta di tensione tra la necessità di attrarre personale qualificato e studenti internazionali e di tutelare l'identità catalana. Per il personale sono previsti test di lingua molto impegnativi. È soprattutto difficile fare il primo step accademico, diventare Professore Agregado. Per gli studenti la soluzione sembra risiedere in una via di mezzo. Il nostro ateneo ha optato per un'offerta di Grado in lingua catalana, nella quale sono offerti circa il 15% di corsi in lingua inglese, per attrarre gli studenti stranieri. L'offerta dei Master e dei Dottorati rimane invece in lingua spagnola, sempre per poter attrarre studenti non catalani»²². Torneremo su questo punto quando parleremo della LOSU, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo (Legge Organica 2/2023 del 22 marzo), del Sistema Universitario, accusata da alcuni di essere in buona parte una trasposizione a livello nazionale del sistema catalano.

7. Un mondo a parte: la terza missione

L'obiettivo di questo paragrafo è chiarire le modifiche subite dall'istruzione superiore spagnola in merito alla definizione e all'attuazione della Terza Missione, ossia la missione che comprende attività di impatto economico, sociale e culturale e include il trasferimento di conoscenza verso l'esterno: imprese, istituzioni, società civile (Tuunainen 2005; Göransson et al. 2009; Etkowitz 2013). A tal fine, ripercorreremo velocemente alcune delle leggi universitarie a partire dagli anni '80 e di altre iniziative pertinenti. I primi passi compiuti dalle università spagnole nella direzione di adempiere alla Terza Missione risalgono alla Legge Organica post-franchista del 1983 che cerca di promuovere la modernizzazione e la de-burocratizzazione dell'istruzione superiore (Neave 2009; Marini 2018). Nel 1986 la legge sulla scienza, la tecnologia e l'innovazione (legge n. 13/1986) stabilisce gli strumenti essenziali per identificare le aree di azione prioritarie per la ricerca scientifica e lo sviluppo tecnologico. L'obiettivo è quello di pianificare e coordinare efficacemente le risorse tra i vari settori e allineare le azioni dei settori produttivi, dei centri di ricerca e delle università. Il quinto articolo della legge n. 13/1986 stabilisce che: «il Piano nazionale deve comunque promuovere: a) la necessaria comunicazione tra centri di ricerca pubblici e privati e imprese; b) l'inserimento nei progetti e nei programmi di ricerca di disposizioni relative all'utilizzo dei risultati della ricerca; c) azioni congiunte delle università e dei centri di ricerca pubblici con le imprese». Inoltre, il decimo articolo recita: «Per promuovere l'affermazione di nuove tecnologie e fatte salve le competenze ad esso legalmente attribuite, il Centro per lo Sviluppo Tecnologico e Industriale esercita, in relazione al Piano Nazionale, le seguenti funzioni: a) valuta il contenuto tecnologico ed economico-finanziario dei progetti in cui sono coinvolte le imprese; b) stipula con le università, gli enti pubblici di ricerca e le imprese contratti per la promozione dello sfruttamento commerciale delle tecnologie da essi sviluppate».

²² Intervista ad una professoressa ordinaria, 16 giugno 2024.

Jordi Molas-Gallart ed Elena Castro-Martínez (2007) notano che il Piano Nazionale di Ricerca e Sviluppo (R&S) stabilito nel 1988, derivante dalla Legge sulla Scienza, la Tecnologia e l'Innovazione, mira a facilitare il Trasferimento di Conoscenze tra le università pubbliche e l'industria. Questo scambio porta alla creazione di centri nei campus universitari, noti come OTRI (Uffici per il Trasferimento dei Risultati della Ricerca), introducendo così un sistema di valutazione dei risultati relativi alla Terza Missione attraverso indicatori annuali. Gli indicatori valutano metriche chiave come i contratti di R&S (quantità, tipo, valore, categoria di clienti), le domande di brevetto, gli accordi di licenza e altre iniziative di R&S, nonché il personale degli OTRI (Molas-Gallart & Castro-Martínez 2007). Secondo Molas-Gallart e Castro-Martínez due sono gli obiettivi prioritari di questo impianto: «In primo luogo, sviluppare un approccio efficiente alla raccolta e alla gestione dei dati, in grado di soddisfare le esigenze delle agenzie pubbliche e di fornire dati comparabili, riducendo al contempo il notevole impegno profuso nel rispondere alle proliferanti richieste di dati. In secondo luogo, aspira a fornire uno strumento affidabile per il benchmarking e l'autovalutazione dei membri della Rete OTRI» (Molas-Gallart & Castro-Martínez 2007, 326). Sembra dunque un sistema nel quale «il quadro burocratico dello Stato sta cedendo a un'innovazione più significativa – il modello collegiale – e alla sua imminente incorporazione di tecniche di coordinamento del mercato» (AA.VV. 1998, 86). Si tratta di un ingresso, recita il rapporto CRUE del 1998 che tenta di superare la rigidità burocratica in favore di modelli collegiali di decisione e di una crescente apertura a logiche e strumenti tipici del mercato, favorendo autonomia, competizione e coordinamento tra atenei. Questa traiettoria sottolinea l'evoluzione delle università spagnole verso la trasformazione in istituzioni imprenditoriali che si impegnano attivamente e rispondono alle richieste della società e dell'economia, consolidando così il loro ruolo di attori chiave nell'ecosistema dell'innovazione. In *Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities* (2002), Molas-Gallart usa per la prima volta 'Third Stream' e 'Third Mission' sancendo così la nascita di una letteratura accademica sul tema, seppur circoscritto all'impegno nel trasferimento di conoscenze e tecnologie, considerato come origine e punto focale dei processi emergenti associati nella letteratura accademica alla Terza Missione.

Nel 2001, la nuova Legge Organica (LOU) ha rafforzato l'impegno dell'università nei confronti della società e il suo legame con il mercato del lavoro. L'articolo 41 stabilisce che: «il collegamento tra la ricerca universitaria e il sistema produttivo consiste nell'articolare il trasferimento delle conoscenze e la presenza dell'università all'interno dei processi di innovazione del sistema produttivo e delle imprese. Tale collegamento, ove opportuno, può essere realizzato attraverso la creazione di imprese a carattere tecnologico basate sull'attività universitaria, alle quali può partecipare il personale docente e di ricerca [...]». Nello stesso anno le attività di Terza Missione sono diventate un obbligo legale per cinque università spagnole. Due sono i pilastri di questa missione: la diffusione della conoscenza e della cultura attraverso l'outreach universitario e l'apprendimento permanente (De La Torre, Agasisti e Pérez-Esparrels 2017,

4). Tuttavia, gli indicatori disponibili sono ancora sbilanciati verso il Trasferimento Tecnologico, perché mancano dati sugli altri elementi costitutivi della Terza Missione (De La Torre, Agasisti e Pérez-Esparrels 2017, 1). Nella Legge Organica 4/2007, LOMLOU, si legge che le università devono fornire un servizio alla società che includa la diffusione, la valorizzazione e il trasferimento della conoscenza al servizio della cultura, della qualità della vita e dello sviluppo economico (De La Torre, Agasisti e Pérez-Esparrels 2017, 4). Tuttavia, la LOU e la LOMLOU riconoscono solo il diritto degli «accademici alla valutazione e al riconoscimento della loro attività di trasferimento di tecnologia e conoscenza per la valutazione della loro attività professionale» (articolo 41.3), «che corrisponde a una sola delle tre dimensioni della Terza Missione» (De La Torre, Pérez-Esparrels e Casani 2018, 15). Dobbiamo aspettare il 2018, anno nel quale con la Risoluzione del 14 novembre della Commissione Nazionale per la Valutazione dell'Attività di Ricerca (CNEAI, in BOE del 26 novembre), viene introdotta la valutazione dell'attività di trasferimento della conoscenza e innovazione. Data la recente istituzione e la durata di sei anni, è presto per dar conto dei risultati che sono stati analizzati da ANECA all'interno del rapporto Análisis de la primera convocatoria (Analisi della prima convocazione), ma la valutazione del primo sexenio mette in luce la difficoltà a rilevare l'impatto sociale delle iniziative. Nonostante questa consapevolezza, gli esiti ci dicono che solo il 43% delle 16.316 richieste, corrispondenti a 81.366 contributi, è stato valutato positivamente per l'accreditamento. Diversi sono stati i prodotti presentati: pubblicazioni divulgative, convenzioni, contratti e start up d'impresa. Le ultime rappresentano l'85% dei contributi valutati positivamente. Chiaramente questo risultato ci parla anche di una difficoltà delle scienze umane e sociali rispetto alle scienze naturali, che hanno registrato più alti tassi di successo²³.

Anche nella recente Legge Organica 2/2023 (LOSU), gli elementi costitutivi della Terza Missione possono essere identificati in termini di trasferimento di conoscenze e impegno sociale, e in misura minore in termini di educazione permanente. Un capitolo specifico (N. VI) della Legge Organica 2023 è dedicato a «Universidad, Sociedad y Cultura» (Università, Società e Cultura) e recita: «Le università promuovono uno sviluppo economico e sociale equo, inclusivo e sostenibile, che possa favorire la creazione di occupazione di qualità e migliorare gli standard di benessere nei territori in cui sono ubicate. Esse rafforzeranno la collaborazione con le amministrazioni locali e gli attori sociali del loro ambiente, promuovendo progetti di citizen science e service-learning».

Riguardo alle progressioni di carriera nel sistema universitario spagnolo, la valutazione dell'impegno accademico legato alla Terza Missione da parte dell'agenzia ANECA viene considerata all'interno dei criteri relativi al trasferimento di conoscenza, che sono inseriti solo marginalmente nell'ambito della valutazione dell'esperienza di ricerca, e di poco spostano i risultati della ricerca che

²³ https://www.aneca.es/documents/20123/81602/Informe-Sexenios_Transferencia_NIPO.pdf/cf494674-468b-d073-f532-e164a08d4b05?t=1672839178314

invece sono determinanti per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO (De La Torre, Pérez-Esparrels e Casani 2018, 15). Solo in caso di punteggio C nella didattica e nella ricerca, «l'esperienza professionale e il Knowledge Transfer, la gestione universitaria sono considerati meriti compensativi» (ANECA; De La Torre, Pérez-Esparrels e Casani 2018, 15). Nelle ultime linee guida ANECA 2024, i criteri di valutazione includono esplicitamente il 'Sexenio de Transferencia' a cui viene assegnato un punteggio che va da 0 a un massimo di 20 punti su un totale di 100 punti all'interno della macro sessione denominata *Ricerca, trasferimento di conoscenze e scambio*. Questo quadro comprende anche una categoria generale per la «Divulgazione scientifica», che riceve un punteggio da 0 a 10 punti su 100 punti. Inoltre, all'interno della sessione didattica, sono indicate le «Attività per l'apprendimento permanente», con un'assegnazione massima di 5 punti su 100 attribuibili alla sessione. Nonostante le valutazioni dell'ANECA non riconoscano grande dignità alle attività associate alla Terza Missione, le leggi e le riforme intraprese indicano un processo di transizione volto a dare sempre maggior valore alla terza missione. Questo processo produce due effetti per le istituzioni di istruzione superiore. In primo luogo, il trasferimento di conoscenze e tecnologie attraverso la Terza Missione genera valore economico. In secondo luogo, le università, come le aziende, si impegnano in attività di responsabilità sociale per mantenere e migliorare la propria reputazione e il proprio nome, che diventa così un brand. Il termine «Terza Missione» non viene mai utilizzato nei testi legislativi (Bueno 2006, 2007; Laredo 2007; Garcia-Gutierrez 2012) e, tutto sommato, è ancora poco familiare tra lo stesso personale docente ricercatore. Il concetto è chiaro, ma forse per le varie riformulazioni che assume nei vari documenti, gli intervistati cui è stato chiesto che importanza riveste la terza missione, hanno risposto con una domanda: «Intendi l'impegno sociale dell'università? Intendi la divulgazione? Intendi i brevetti?». Queste domande danno una chiara risposta all'attuale riconoscimento di una missione recente.

8. La LOSU 2023: un nuovo assetto da collaudare

A partire dal 2007 e per 17 anni il quadro normativo rimane a grandi linee invariato. Dal marzo 2021, su impulso del Ministro Manuel Castell, sostituito poi da Joan Sobrinas, sono iniziati i complicati lavori parlamentari per una nuova revisione strutturale del sistema universitario, con un governo caratterizzato da debolezze importanti, nonostante la riconferma del mandato. Nel marzo del 2023 esce la Legge Organica 2/2023 del Sistema Universitario (LOSU).

L'elezione del Rettore si pone al centro del dibattito anche per questa legge, insieme alla 'stabilizzazione' di docenti a contratto e ad alcuni requisiti necessari per le progressioni di carriera. La legge prevede la possibilità di eleggere il rettore tra i professori di ruolo (interni ed esterni) all'università. La figura apicale dell'ateneo è eletta con elezione diretta a suffragio universale ponderato da tutti i membri della comunità universitaria. In conformità alle disposizioni dell'articolo 44.3, la durata del suo mandato è di sei anni, non rinnovabile e non prorogabile. Lo Statuto stabilisce la procedura per l'elezione e fissa le percentuali

e la procedura di ponderazione' (art. 51). I requisiti per candidarsi sono: «essere dottori di ricerca e docenti a tempo pieno e indeterminato e possedere i meriti nella ricerca, nell'insegnamento e nell'esperienza di gestione universitaria stabiliti dallo Statuto». Ciò significa che il Rettore non è necessariamente un professore ordinario (catedrático) e non è neppure necessario che appartenga all'Ateneo di riferimento. Un'altra importante novità introdotta dalla LOSU è quella di individuare modalità per ridurre la precarietà nella didattica universitaria. La Legge ridefinisce il tetto massimo di contratti attivabili che, dal 40%, viene abbassato all'8% del personale strutturato. L'obiettivo «è quello di porre fine al precariato associato ad alcune categorie di personale docente dipendente, offrendo a coloro che si trovano in questa situazione percorsi di ingresso adeguati per continuare la loro carriera accademica se soddisfano determinati requisiti». Inoltre, incoraggia programmi di stabilizzazione e promozione su base transitoria e garantisce la parità di diritti e doveri accademici per i dipendenti pubblici a tempo indeterminato e per il personale di ruolo. Per quanto riguarda l'internazionalizzazione la legge conferma la volontà di rimanere saldamente integrata nello spazio europeo di educazione superiore, ma riconferma anche che «l'europeizzazione del sistema universitario spagnolo non deve impedirvi di estendere il processo di internazionalizzazione» (preambolo LOSU 2023 punto I) «ad altri ambiti di cooperazione, in particolare con l'area iberoamericana dell'istruzione superiore» e intende «rafforzare le dinamiche di collaborazione aperta nel bacino del Mediterraneo o nell'apertura di nuovi collegamenti con istituzioni di istruzione superiore in Nord America, Asia e Oceania» (preambolo punto II). Sono in corso attualmente le procedure di revisione degli statuti universitari e degli organi collegiali così come previsto dalla legge, la pubblicazione di bandi per la stabilizzazione del personale precario e molto si sta facendo in termini di garantire un'università più trasparente.

9. Conclusioni

Secondo Enders, Boer e Weyer (2012), l'Europa sta vivendo un modello di «autonomia regolata» in cui il governo nazionale orienta le attività universitarie, subordinando il finanziamento a specifici obiettivi stabiliti in accordo con le istituzioni statali (Ahedo-Gurrutxaga et al. 2022). Si tratta in realtà di un modello già consolidato da tempo in Spagna seppur sempre sottoposto a tentativi di aggiustamenti e miglioramenti a partire dalla LRU del 1983 e successive riforme mirate degli anni '90 che riconoscevano e accrescevano il ruolo delle Comunità Autonome nella gestione universitaria. È stata necessaria la LOU del 2001 per conferire maggiore autonomia agli atenei, lasciando all'AGE – Administración General del Estado (Amministrazione generale dello Stato) il compito di coordinamento generale. Alle università sono state assegnate nuove funzioni, quali la gestione della contrattazione del corpo docente e la creazione di centri per l'insegnamento a distanza. Le Comunità, da parte loro, hanno assunto responsabilità riguardanti la regolamentazione dei contratti dei docenti e il sostegno finanziario.

Possiamo descrivere questi ultimi quarant'anni di storia delle università spagnole, come un percorso che si è sviluppato in un quadro normativo che ha visto sì, un progressivo riconoscimento delle autonomie regionali, ma che fin dal 1983 ha preso a riferimento lo spazio europeo di educazione superiore. Come sostiene Delgado (2020) dal 1985 il sistema universitario spagnolo è fortemente decentralizzato. Le competenze in materia di didattica sono state trasferite alle Comunità autonome, processo durato fino al 1997. Parallelamente si è assistito a un forte aumento del numero di università: da 28 nel 1975 a 35 nel 1985, progressivamente fino alle 91 (50 pubbliche e 41 private) di oggi. Tale ampliamento è dovuto alla volontà di costruire università in luoghi periferici, talvolta tramite la divisione di ex grandi università in diverse università più piccole (Delgado 2020). Le direzioni di azione sembrano del resto essere spesso due e contrastanti tra di loro. Le politiche universitarie spagnole da un lato hanno scelto sistemi nazionali di valutazione e accreditamento: ANECA, e dall'altro riconoscono alle regioni stesse la possibilità di operare accreditamenti sia del personale del corpo docente contrattualizzato ma anche dei Corsi di Studio a tutti i livelli attraverso agenzie regionali accreditate da ENQA. Del resto: 'Le università pubbliche possono essere istituite sia attraverso una legge dell'Assemblea Legislativa di una specifica Comunità Autonoma o da una legge del Parlamento spagnolo, proposta dal governo e in accordo con la Comunità Autonoma di competenza' (Delgado 2020, 35). Il dettato costituzionale è il fulcro di tale dinamica, ma a detta di alcune intervistate, l'incremento progressivo dei compiti in capo alle Comunità sembra dovuto al fatto che dal 2000 in poi i governi – compresi i più recenti, sono stati governi di coalizione con partiti rappresentanti di realtà regionali. E anche se non presenti nelle coalizioni, ai governi conviene contare sul supporto esterno di partiti regionali, rafforzando così il ruolo e le prerogative delle Comunità nel quadro istituzionale

Anche la LOSU è criticata principalmente per le scelte in merito al bilanciamento di poteri tra Stato e Comunità. Innanzitutto, ci sono alcuni elementi problematici relativi al processo di stabilizzazione dei professori a contratto. L'art.3. 3, comma 2, lettera j, lascia libertà in materia di decisione sulla contrattazione: «è compito delle università la selezione, la formazione e la promozione del personale docente e ricercatore, nonché del personale tecnico, di gestione, di amministrazione e servizi, così come la determinazione delle condizioni in cui devono svolgere le loro attività e delle caratteristiche di queste». È valida, dunque, la possibilità di fare contratti di natura privata anche per ruoli come quello di Professore Ordinario nelle università pubbliche, come già detto per la Catalogna. Un commento alla legge di José Carlos Gómez Villamandos, Presidente CRUE 2019-22 e pubblicato dall'Agenzia EFE dice quanto segue: [La LOSU] dà risposta più ai movimenti indipendentisti che alle reali necessità del sistema universitario, per cui dall'Andalusia cercheremo, nell'ambito delle competenze autonome, di correggere tutto ciò che riteniamo disarticolari il sistema invece di rafforzarlo»

Due sono le riflessioni degli intervistati in merito ad alcuni contenuti della LOSU: «C'è preoccupazione per la stabilizzazione delle figure a contratto.

Gli atenei hanno contrattualizzato professionisti per coprire la mancanza di personale adeguato a fare un tipo di didattica in linea con quanto indicato dal Processo di Bologna, ossia un'offerta didattica professionalizzante. Ma se guardiamo bene, chi sono i professionisti arrivati e che desiderano rimanere? Sono persone che non erano competitivi nel mercato del lavoro, altrimenti sarebbero tornati alla professione. Certo, questi docenti sono stati fondamentali anche per permettere la realizzazione dei tirocini»²⁴. Infatti, finora, la Spagna ha avuto un tetto altissimo di personale a contratto (40%). D'altro canto, c'è chi sostiene che le posizioni di Professore Ordinario difficilmente saranno ricoperte da professionisti: «le selezioni sono difficili e chi riesce a superare quelle selezioni e proviene dal mondo della professione, probabilmente è una persona brillante e capace che difficilmente troverà la soddisfazione economica necessaria in un contratto, seppur ben pagato, di docente universitario»²⁵. La stabilizzazione pone altri interrogativi. Trasformando i professori a contratto in figure permanenti da un lato si incorre in una ancor più forte competizione tra docenti funzionari e docenti *ex laboral* (*ex professionali*). Dall'altro c'è il rischio di svalutare l'università, affidando ruoli a persone che non hanno una solida preparazione universitaria. Da un lato, dunque, la paura di una concorrenza sconosciuta che potrebbe essere immessa in ruoli di potere come succede già in Catalogna, dall'altra la paura di un impoverimento della qualità dell'offerta e della ricerca. In entrambi i casi il modello è per l'appunto adottato da Comunità che al momento della stesura della legge appoggiavano dall'esterno il Governo e rivestivano un ruolo decisivo in Parlamento. Il sistema universitario spagnolo sembra muoversi sempre con un occhio puntato in una direzione e l'altro nella direzione opposta. Lo sguardo divergente lo si ritrova oltre che nella tensione tra autonomia e centralizzazione, anche nelle direzioni distanti verso cui indirizza la strategia d'internazionalizzazione: da un lato è forte l'impegno nell'integrazione nello Spazio Europeo di Istruzione Superiore europeo. Dall'altro l'impegno a offrire il secondo e il terzo ciclo principalmente a studenti del contingente ibero-americano guarda in un'altra direzione che chiede politiche diverse. In competizione sono anche la didattica e la ricerca. «La corsa è a migliorare la ricerca perché alla base della progressione delle carriere»²⁶, ma la didattica è fondamentale per attrarre gli studenti, specialmente internazionali. Lo sguardo si sdoppia meno perché il sistema universitario spagnolo sembra comunque optare per la ricerca e «utilizza l'aumento dell'attività didattica quale misura compensativa nel caso in cui la qualità della ricerca sia scarsa. Dunque, aumenta il carico di ore di insegnamento o di numero di corsi se si pubblica poco»²⁷. Non sembra dunque una strategia per valorizzare la prima missione universitaria, ma piuttosto un modo per punire, più che compensare, chi mette al primo posto la didattica. Lo stes-

²⁴ Intervista ad una professoressa ordinaria, 16 giugno 2024.

²⁵ Intervista ad un professore ordinario, 1 febbraio 2024.

²⁶ Intervista ad una professoressa ordinaria, 2 settembre 2024.

²⁷ Intervista ad una professoressa ordinaria, 2 settembre 2024.

so percorso di adeguamento all'EHEA è stato caratterizzato da un doppio movimento: da un lato è stato accolto entusiasticamente e il sistema spagnolo si è adeguato all'introduzione degli ECTS, all'istituzione dei tre cicli per favorire la mobilità studentesca, l'apertura al mondo delle professioni, e dei professionisti, che sono entrati in accademia. Al medesimo tempo ha però individuato durate dei cicli diversi, rifiutando il triennio di laurea e il biennio di Master, per mantenere logiche interne e tradizione. Il confine si fa labile anche per la variabile pubblico-privato, ai quali la Spagna sembra guardare contemporaneamente. Da un lato c'è una certa preoccupazione per la diffusione di università telematiche private, dall'altro si apre un filone di contrattazione di natura privata per la docenza universitaria in istituzioni pubbliche.

In ultimo, nonostante il forte investimento nell'offrire una didattica professionalizzante, l'accoglienza degli studenti nel mercato del lavoro segnala una tendenza a collocazioni sottoqualificate, spesso in ragione di un disallineamento tra le competenze offerte dai corsi di studio e la veloce evoluzione del mercato del lavoro. Secondo il rapporto 2024 di CYD – Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fondazione conoscenza e sviluppo) (www.fundacioncyd.org) nelle università spagnole, pur avanzate in materia di digitalizzazione, manca ancora una trasformazione digitale che coinvolga la didattica e il modello di business. Viene da pensare che guardare in più direzioni crei difficoltà di movimento e che le università spagnole, pur attraversando un processo di forte innovazione volto a soddisfare principalmente le esigenze del mercato del lavoro, così come peraltro stabilito dalle prime leggi, permangono in una via di mezzo tra tradizione e aziendalizzazione che sembra ancora non soddisfare pienamente i propri, e sempre più numerosi stakeholders, pur giustificate da un quadro complesso e da una velocità di cambiamento dei contesti cui è difficile rispondere con puntualità e precisione.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. 1998. *La universidad española en cifras*. CRUE.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2024. *Criterios de evaluación para la acreditación de profesorado universitario*. <https://www.aneca.es>
- Ahedo-Gurrutxaga, I., Martínez-Palacios, J., e Ormazabal-Gaston, A. 2022. "Letter. Central nodes in the reform of the Spanish Universities Law." *Profesional de la información* 31, 3: e310309. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.09> (2025-10-10).
- Aurell, J. (2015). "La Universidad en la Edad Media. Reflexiones sobre la identidad de sus orígenes y su continuidad histórica." *Revista Empresa Y Humanismo*, 18(1), 139-150. <https://doi.org/10.15581/015.18.843>
- Bosch, X. 2006. "Academic careers. Spain reconsiders its university reform law." *Science* 314, 5801: 911, <https://doi.org/10.1126/science.314.5801.911> (2025-10-10).
- Bueno, Á. 2007. "La tercera misión de la universidad: Consideraciones teóricas y metodológicas." *Revista de Educación* 343: 15-34.
- Capano, G., e Regini, M. (eds.). 2015. *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*. Bologna: Il Mulino-CRUI.

- Clark, B. R. 2004. *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. Open University Press-Society for Research into Higher Education.
- De la Torre, E., Agasisti, T., e Pérez-Esparrells, C. 2017. "Third mission activities in Spanish universities: A longitudinal analysis." *European Journal of Higher Education* 7, 3: 243-59.
- De la Torre, E., Pérez-Esparrells, C., e Casani, F. 2018. "La tercera misión universitaria en España: Un análisis de la transferencia de conocimiento." *Revista de Educación* 380: 13-39.
- Delgado, L. 2020. "Higher Education Systems and Institutions, Spain." In P. N. Teixeira, e J. C. Shin (eds.). *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_379 (2025-10-10).
- Enders, J., de Boer, H., e Weyer, E. 2012. "Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited." *Higher Education Policy* 25, 1: 1-21.
- Etzkowit, H. 2013. *Triple Helix of University-Industry-Government: Innovation in Action*. London: Routledge.
- Galán, A., Gutiérrez, J., Navarro, E., e Sancho, J. 2014. "El profesorado universitario en España: condicionantes sociales y organizativos di sua attività accademica." In S. Casanova e J. M. Martínez (a cura di). *El sistema universitario español: contexto, estructura y perspectivas*, 171-201. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García-Gutiérrez, J. 2012. "La tercera misión de la universidad: Un reto para la educación superior." *Revista de Educación* 359: 15-34.
- Göransson, B., Maharajh, R., e Schmoch, U. (eds.). 2009. "New challenges for universities beyond education and research." *Science and Public Policy* 36, 2: 83-84.
- Laredo, P. (2007). "Toward a third mission for universities in Europe: Exploratory analysis of institutional and regional policies." *Higher Education Management and Policy*, 19(3), 87-103, in *Higher Education Policy*, 2007, 20, (441-456) r 2007 International Association of Universities 0952-8733/07 \$30.00 www.palgrave-journals.com/hep
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria LRU. Boletín Oficial del Estado, núm. 209, de 31 de agosto de 1983.
- Marini, G. 2018. "La valutazione della ricerca e della docenza universitaria in Spagna." In G. Capano e M. Regini (eds.). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, 181-200.
- McKenna, J. B. 1985. "University reform in Spain: New structures for autonomy and accountability." *Higher Education* 14, 5: 529-48.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. 2023-24. *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2023-2024*, <https://www.universidades.gob.es> (2025-10-10).
- Molas-Gallart, J., e Castro-Martínez, E. 2007. "Ambiguity and conflict in the development of 'third mission' indicators." *Research Evaluation* 16, 4: 321-30, <https://doi.org/10.3152/095820207X263592> (2025-10-10).
- Neave, G. 2009. "The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: The prince and his pleasure." *Higher Education Policy* 22, 3: 329-51.
- OCSE. 2024. *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (2025-10-10).
- Sánchez-Ferrer, A. 1997. "La universidad española ante el reto de la autonomía." *Revista de Educación* 314: 11-29.

- Sánchez-Ferrer, L. 1996. *Políticas de reforma universitaria en España: 1983–1993*.
- Sánchez-Ferrer, L. 1997. “From bureaucratic centralism to self-regulation: The reform of higher education in Spain.” *West European Politics* 20, 3: 164-84.
- Tuunainen, J. 2005. “Hybrid practices? Contributions to the debate on the mutation of science and university.” *Higher Education* 50: 275-98.
- Vidal, J. 2003. “La evaluación de la calidad en la universidad española: El papel de la ANECA.” *Revista de Educación* 332: 17-40.

Il sistema universitario italiano. Dall'accentramento all'autonomia e ritorno?

Il capitolo esamina l'insieme delle università pubbliche e private riconosciute dallo Stato, ad oggi composto da 68 università pubbliche, 20 università private e 11 università telematiche (ANVUR 2023). Nel dettaglio, si articola in quattro parti. La prima ripercorre, sotto il profilo storico, i passaggi salienti del sistema universitario italiano, ispirato in origine al modello accentrato di tipo napoleonico. La seconda illustra la fase di transizione, avviata nel corso degli anni Ottanta dello scorso secolo, verso l'autonomia. La terza concentra l'attenzione sulle riforme di sistema che hanno coinvolto le università, con particolare riferimento a questi ultimi dieci anni. Infine, la quarta mette in evidenza alcuni aspetti problematici che nel corso dei decenni hanno contraddistinto l'università pubblica; questioni, come vedremo meglio nel prosieguo, che ancora chiedono di essere risolte.

1. Dall'unità nazionale al Regime fascista

La legge piemontese del 1859 sancisce la nascita dell'università nazionale moderna ispirandosi al modello di matrice napoleonica che vede Stato al centro dei processi decisionali (Charle, 2004). Sotto il profilo teorico, esso si distingue dai modelli tedesco-humboldtiano, da un lato, e anglosassone, dall'altro. Nel modello humboldtiano, lo Stato – pur continuando ad esercitare una supremazia – as-

Stefano Becucci, University of Florence, Italy, stefano.becucci@unifi.it, 0000-0003-3935-460X

Agnese Desideri, University of Florence, Italy, agnese.desideri@unifi.it

Sandro Landucci, University of Florence, Italy, sandro.landucci@unifi.it

Silvia Pezzoli, University of Florence, Italy, silvia.pezzoli@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *Il sistema universitario italiano. Dall'accentramento all'autonomia e ritorno?*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1.06, in Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *L'università su misura. Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei*, pp. 81-106, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0803-1, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1

sicura tuttavia un ampio grado di libertà accademica e autonomia organizzativa alle singole università (Moretti 2016). Invece, il modello anglosassone, spiccatamente ispirato a principi di autonomia, lascia alle singole università la facoltà di adottare le loro scelte in tutti quegli ambiti, dall'organizzazione alla gestione finanziaria, dalle scelte di politica accademica al reclutamento del personale, considerati di esclusiva pertinenza dell'istituzione universitaria. In tal senso, quei paesi, in primo luogo l'Inghilterra, che sotto il profilo storico hanno fatto riferimento al modello anglosassone presentano sia eterogeneità organizzativa che una sensibile varietà sul piano didattico e scientifico. Il modello napoleonico, al quale si rifà l'Italia della fase unitaria, stabilisce uniformità organizzativa e ordinamenti omogenei per ciascuna università e considera il personale accademico parte integrante della burocrazia della pubblica amministrazione. Entro precise limitazioni, l'insegnamento e la ricerca si inscrivono all'interno dei rapporti gerarchici fra poteri statali. I diplomi legali di Stato e le credenziali formali sono i principali beni che il sistema fornisce, grazie ai quali i loro utenti ottengono i requisiti d'accesso ai ranghi più alti della burocrazia e all'esercizio delle professioni liberali più prestigiose.

Ma ulteriori limitazioni contraddistinguono il sistema universitario ai tempi dell'unità nazionale. Innanzitutto, la legge Casati del 1859 introduce per la prima volta nell'ordinamento il concetto di istruzione pubblica e di sistema universitario nazionale. Inoltre, come ricordano alcuni autori, essa «non prevedeva l'autonomia e la personalità giuridica delle università, che si configuravano alla stregua delle altre pubbliche amministrazioni ... Un'idea marcatamente accentratrice della riforma emerge soprattutto dal fatto che il Rettore, vertice dell'amministrazione gerarchica e capo della comunità universitaria, non era di libera elezione, bensì un organo dell'apparato statale nominato direttamente dal Re. Le università erano quindi considerate come meri organi dell'apparato statale e le loro funzioni erano tutte delegate dallo Stato... Quanto alla libertà di insegnamento, al suo riconoscimento formale si contrapponeva la sua sostanziale negazione, se si considera la possibilità consentita dalla legge di sospendere o rimuovere i docenti nel caso in cui con i loro insegnamenti avessero messo in dubbio le 'verità sulle quali riposa l'ordine religioso e morale, e tentato di scalzare i principi e le garanzie che sono posti a fondamento della costituzione civile dello Stato'. ... L'assetto centralistico e tipicamente statale delineato dalla legge Casati restò in vigore per oltre sessant'anni» (Balus 2021, 8-9).

L'università italiana è dedicata alla formazione degli strati sociali superiori, mentre l'altra missione dell'università, la ricerca, è secondaria se non marginale. Rispetto ai due modelli di riferimento delineati in precedenza, l'università italiana difetta secondo due aspetti: per un verso, la libertà di ricerca – tipica delle università tedesche – non trova riconoscimento né tantomeno viene valorizzata; per l'altro, le università italiane, nonostante le loro antiche tradizioni, non mantengono i tratti di autonomia e di identità del modello «corporativo» che storicamente contraddistingue il Regno Unito. Piuttosto, esse si affacciano alla modernità in posizione subalterna al nascente stato unitario, il quale mira a rendere omogeneo l'intero assetto universitario nazionale. Questa tendenza si

consoliderà nella prima metà del XX secolo, con le riforme introdotte dal Regime fascista, promotore di una concezione totalitaria dello Stato.

La riforma del settembre 1923 del grande filosofo e ministro fascista Giovanni Gentile stabiliva, sul piano dei principi, libertà di insegnamento e di ricerca, riconoscendo personalità giuridica e autonomia amministrativa all'università. Ciò, tuttavia, entro una concezione spiccatamente centralista. Infatti, il ministro nominava i professori (rettore e presidi di facoltà erano di nomina regia), vigilava sulle università ed aveva il potere sia di istituire che di sopprimere le facoltà (Balus 2021). Oltre a ciò, la riforma Gentile istituiva una bipartizione della formazione, suddivisa in università rivolte all'insegnamento e alla ricerca e istituti regi professionali. La successiva legislazione del Ventennio fascista ridusse ulteriormente gli elementi di autonomia presenti nella riforma Gentile. Il Testo unico sull'istruzione superiore del 1933, pur confermando l'autonomia amministrativa, didattica e disciplinare dell'università, attribuiva specifici poteri al ministro dell'Educazione Nazionale, il quale aveva facoltà di sostituire le autorità accademiche e decidere la disciplina degli insegnamenti. Con dettagliate disposizioni, il ministro vigilava per conto dello Stato sulle università. Così, all'interno di una cornice giuridica che sembrava garantire uno spazio di autonomia, in realtà la legge nazionale orientava in maniera precisa la gestione amministrativa degli atenei, la disciplina degli ordinamenti didattici, il reclutamento e lo status del personale accademico. Questo, alla stregua di un qualsiasi impiegato, era ricondotto all'interno della pubblica amministrazione. La successiva legge del 1935 rafforzò ulteriormente il potere statale sugli atenei, introducendo specifiche limitazioni alla libertà di insegnamento e di ricerca. Dalla formazione dello Stato unitario alla caduta del Regime fascista, l'università forma una esigua minoranza di privilegiati, a fronte di alti tassi di analfabetismo che contraddistinguono la popolazione italiana nella prima metà del XX secolo¹. A questo proposito, basti dire che, durante la Prima guerra mondiale, le coorti di laureati erano del tutto insufficienti a coprire i ranghi di ufficiale nel Regio Esercito italiano e che per questo motivo l'accesso a tali posizioni fu consentito ai diplomati di scuola secondaria superiore (Barbero 2017).

2. Dal Secondo dopoguerra alle prime riforme degli anni Ottanta

Con la caduta del Regime fascista e l'inizio della fase repubblicana, al corpo accademico venne riconosciuta una maggiore autonomia dal potere centrale: nel 1944 fu istituita la figura del professore di ruolo e nel 1945 venne definitiva-

¹ Abbiamo fatto riferimento all'espressione «minoranza ristretta di privilegiati» e non élite perché il significato di élite è fortemente connotato in senso normativo e ideologico, dando inevitabilmente luogo a equivoci circa i criteri e i valori di eccellenza dell'università. Una visione statica del concetto di élite presume sia possibile distinguere i pochi migliori dai molti peggiori. Così facendo, in realtà, ipostatizziamo condizioni di partenza di privilegio, da un lato, e di svantaggio, dall'altro, le une e le altre connesse a specifiche circostanze storiche.

mente abolito il potere del ministro di rimuovere il personale accademico (Balus 2021). Tuttavia, l'assetto istituzionale emerso nel corso del Ventennio fascista rimarrà in vigore nei decenni successivi, nonostante la Costituzione repubblicana del 1948 affermasse l'autonomia dell'università. Infatti, come recita l'art. 33: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento ... Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato». Ad onta di queste solenni dichiarazioni, l'impianto istituzionale che per decenni ha governato l'università era centralista, dominato da una produzione normativa di dettaglio elaborata per lo più dalla fascia alta della burocrazia ministeriale. Nonostante un ampio dibattito pubblico e numerose proposte legislative di riforma, fino agli anni Ottanta non vi sono interventi legislativi sistematici sull'università. Piuttosto, si hanno solo leggi di portata parziale accompagnate da un vero e proprio profluvio di provvedimenti regolamentari, decreti e circolari di carattere disorganico.

Tra i provvedimenti più rilevanti di quel periodo ricordiamo la l. 910 del 1969 che riformò l'accesso all'università, da allora consentito a tutti i possessori di un diploma di scuola superiore ottenuto col completamento di un corso di studio quinquennale. La liberalizzazione degli accessi è l'unica misura di rilievo che venne attuata rispetto ad un dibattito contraddistinto da svariate iniziative politiche volte a riformare il sistema dell'istruzione superiore per adeguarlo al crescente numero di iscritti. Il mancato successo di queste iniziative sarà gravido di conseguenze: «il fallimento della riforma universitaria negli anni Sessanta ... fece perdere un'opportunità storica all'università italiana e la costrinse in una situazione di ritardo strutturale rispetto agli altri paesi occidentali» (Capano 2000, 33).

L'ultimo provvedimento che vale la pena ricordare risale al 1980 (d.P.R. n. 382). Esso istituì i dipartimenti, costituiti da docenti affini per ambiti disciplinari, attribuendo loro autonomia amministrativa e contabile² allo scopo di promuovere e coordinare la ricerca. La loro costituzione permise un iniziale superamento del sistema incentrato sull'organo unipersonale della cattedra, rappresentando la prima sostanziale forma di autonomia organizzativa messa a punto dalle università. Il d.P.R. del 1980 contiene inoltre la riforma del reclutamento e dello status dei professori, da allora suddivisi in due fasce (ordinari e associati), l'istituzione del ruolo dei ricercatori, della figura dei professori a contratto e del dottorato di ricerca (Balus 2021). Tutti istituti che, privi di un progetto sistematico, rappresentavano tuttavia misure parziali e disorganiche. Non per caso, Giliberto Capano ricorda che «alla fine degli anni Ottanta, il sistema universitario italiano si caratterizzava, dal punto di vista strutturale, per un assetto istituzionale assolutamente datato, una specie di reperto archeologico» (Capano 2000, 34).

² Nel 2010, la legge di riforma dell'università abolì l'autonomia di bilancio concessa ai dipartimenti nel 1980, limitandosi a confermare l'autonomia dei dipartimenti nella gestione finanziaria delle risorse loro attribuite dall'ateneo.

Il reperto a cui egli si riferisce era, come già detto, il Testo unico del 1933, che ancora costituiva la normativa di riferimento per l'università.

Entro questa cornice, il ministro competente per materia gestiva secondo procedure omogenee la vita istituzionale delle università. Le norme secondarie che ne disciplinavano i vari ambiti – dal finanziamento all'organizzazione interna, dal reclutamento alla didattica e alla ricerca – non incentivavano nel corpo accademico e nei suoi organi direttivi interni (rettori, senato accademico, presidi) una cultura di «autogoverno» e di responsabilità istituzionale. I componenti del corpo accademico – i titolari di cattedra – associati in gruppi e cordate su base disciplinare, godevano di una relazione privilegiata con la burocrazia ministeriale: «erano i singoli gruppi di accademici che rappresentavano il punto di riferimento costante del ministero, non certo le università come istituzioni. [Tutto ciò] lasciava, di fatto, la gestione delle università saldamente in mano agli interessi corporativi dei docenti mentre, al tempo stesso, consentiva ampi margini di potere discrezionale al potere centrale» (Capano 2000, 35)³. Le operazioni di «sottogoverno» in mano ad una ristretta cerchia di accademici erano intrinsecamente favorite dal proliferare disorganico della normativa secondaria che si era accumulata negli anni (Clark 1977). In effetti, quanto più un qualsiasi sistema organizzativo è opaco e gli attori che lo animano seguono comportamenti scarsamente orientati al rispetto di procedure formalizzate, tanto più il sistema nel suo complesso diviene poroso, suscettibile di essere influenzato da gruppi organizzati che vedono soddisfatte le loro richieste particolari.

Era l'università dei Baroni, espressione divenuta di senso comune (Clark 1977; Palermo 2011). Questo tipo di università era incentrata, molto più *de facto* che *de iure*, sulla riproduzione del corpo accademico secondo logiche di cooptazione, sull'ampliamento autoreferenziale delle appartenenze disciplinari per cui alcuni settori prevalenti all'interno di ciascuna facoltà potevano decidere di reclutare nuovo personale interamente appartenente alla propria disciplina, senza tenere minimamente conto del carico didattico, ovvero del rapporto intercorrente fra docenti e studenti. Così, i settori disciplinari più forti erano in grado di accrescere il loro numero, mentre quelli minoritari diminuivano, rischiando talvolta l'estinzione. Era anche l'università nella quale vi erano forti asimmetrie all'interno del medesimo corpo docente: da un lato i cattedratici, dall'altro un'ampia schiera di precari la cui unica possibilità di intraprendere la carriera accademica era entrare nelle grazie del barone di turno. I primi custodivano gelosamente le informazioni, facendole circolare in modo discrezionale a certe persone piuttosto che ad altre. Ad esempio, era ciò che poteva accadere a proposito dell'organizzazione di convegni delle as-

³ Come ha riferito un collega dell'università di Firenze, «ancora fino agli anni Novanta, i direttori di dipartimento potevano ottenere condizioni di vantaggio sul reclutamento del personale accademico - i cosiddetti posti fuori sacco - in base alle relazioni privilegiate che potevano vantare col rettore del momento (Firenze, 22 ottobre 2024).

sociazioni disciplinari: il programma del convegno veniva inviato al direttore del dipartimento, il quale decideva a chi comunicare l'informazione e a chi chiedere di parteciparvi⁴.

Per quanto riguarda i corsi di laurea, un'efficace sintesi della struttura organizzativa dell'università italiana viene fornita da alcuni resoconti, i quali ricordano che alla fine degli anni Sessanta l'intera offerta delle università italiane poteva essere raccolta in una pubblicazione annuale curata dal ministero (Clark 1977). Essa conteneva corsi identici stabiliti dal ministero; le facoltà appartenenti agli atenei erano le stesse (ad eccezione del fatto che non tutti gli atenei avevano tutte le facoltà previste dall'ordinamento nazionale). Le università (al di là del prestigio attribuito a ciascun ateneo) erano del tutto intercambiabili, malgrado fossero tra loro molto diverse per numero di iscritti (andando da oltre centomila a poche migliaia), per numero di discipline e per tipo di facoltà.

La laurea era il solo titolo di studio offerto dalle università (il dottorato venne istituito nel 1980, mentre la laurea «breve» nel 1990). Le lauree rilasciate dalle facoltà dovevano rientrare nella stessa classe di laurea su scala nazionale. Le materie di insegnamento erano stabilite e denominate a livello centrale, così come l'istituzione di nuove cattedre; le facoltà venivano aggregate per affinità disciplinare e professionale al fine di promuovere i corsi di laurea. In questo quadro, la facoltà costituiva la principale subunità collettiva di una singola università, mentre la cattedra, considerata un'istituzione riferita al singolo docente, era l'unità elementare dell'organizzazione. La titolarità della cattedra, istituto abolito solo nel 1990 con la l. 341, garantiva al titolare di insegnare per tutta la vita la stessa materia potendosi rifiutare di insegnare anche materie strettamente affini. Accanto ai professori ordinari, titolari di cattedra, in posizione gerarchicamente subordinata vi erano altri docenti (assistenti, professori incaricati, aggregati; più tardi professori associati e ricercatori) secondo diversi livelli di stabilità contrattuale e con denominazioni, compiti e regole di accesso definite in modo differente dalle norme che negli anni si erano sovrapposte.

Il numero delle cattedre, molto variabile da settore a settore, indicava la forza accademica di ciascuna disciplina su scala locale e nazionale; il reclutamento dei docenti avveniva sulla base di concorsi pubblici per titoli e esami (la cosiddetta libera docenza, rimasta in vigore fino al 1970, costituiva la prima abilitazione formale all'insegnamento universitario ma non determinava la stabilizzazione contrattuale del docente); la carriera universitaria era orientata all'ottenimento di una cattedra; il finanziamento era stabilito, voce per voce, dal ministero, così come la gestione amministrativa era dettagliatamente disciplinata dal centro del sistema; il ministero finanziava la ricerca con fondi pubblici, mentre bandi di ricerca competitivi e entrate derivanti dalle tasse universitarie degli studenti costituivano una quota minoritaria dei bilanci degli atenei.

⁴ Intervista con un collega dell'università di Firenze (Firenze, 22 ottobre 2024).

Nel contesto degli anni Settanta, la transizione verso l'università di massa avrebbe richiesto adeguati finanziamenti e riforme istituzionali. Nonostante ciò, il modello organizzativo resta quello di una università dei primi decenni del Novecento pensato per soddisfare le esigenze di una minoranza selezionata di giovani. Secondo le rilevazioni Istat, nel 1969 gli studenti iscritti in Italia erano 616.898, mentre nel 1989 quasi 1,3 milioni (Romano 1993). Il consistente aumento delle iscrizioni, di per sé positivo in un paese storicamente caratterizzato da un basso tasso di laureati, determina tuttavia una significativa crescita dei fuori corso.

Tabella 1 – Studenti iscritti ad un corso di laurea e seguenti sottocategorie (anni: 1969-89)

Anni accademici	1969-70	1973-74	1977-78	1981-82	1985-86	1989-90
Studenti iscritti	616898	840497	996162	1024680	1113180	1291990
Studenti in corso	488352	675176	762825	724539	766868	897888
Studenti fuori corso	128546	165321	233337	300142	346307	394103
% studenti fuori corso per anno	20,8%	19,6%	23,4%	29,2%	31,1%	30,5%

Fonte: Romano, 1993

Dal 1969 al 1989, gli iscritti crescono del 109,4%, gli studenti in corso dell'83,6% e i fuori corso del 206,5%. Questi ultimi, a seconda degli anni, si collocano fra il 19,6 e 31,1% degli iscritti al corrispondente anno accademico, con una crescita costante dalla fine degli anni Settanta. Da allora, gli abbandoni⁵, l'alto numero di fuori corso e la conseguente bassa percentuale di laureati costituiranno gli aspetti problematici dell'università italiana. In stretta connessione con tutto ciò, essa soffre di un sistematico sottofinanziamento e del sovraffollamento degli spazi didattici. Per sopperire all'emergenza, le facoltà che non prevedono il numero chiuso abbandoneranno velocemente l'obbligo formale della frequenza per cercare di mitigare il problema delle aule sovraffollate (Capano 2000). Di fronte a strutture organizzative e gestionali sostanzialmente invariate rispetto ai decenni precedenti, l'università non è in grado di fare fronte alle esigenze degli studenti, dando luogo ad un vero e proprio cortocircuito fra assetto sistema universitario e la sua capacità di assorbire il crescente numero di iscritti. Gli abbandoni e il numero di fuori corso erano evidenti segnali del fatto che gli studenti erano lasciati a loro stessi, privati di forme di aiuto e di servizi alla didattica. Per dare il tono della condizione nella quale si trovavano gli studenti, Umberto Eco, in un libro del 1977 (*Come si fa una tesi di laurea*, Eco 1977), prospettando la possibilità di intraprendere una carriera accademica all'estero,

⁵ A proposito degli abbandoni, misurati in base al mancato rinnovo delle immatricolazioni nel passaggio dal primo al secondo anno di corso di laurea, le stime che abbiamo reperito risalgono alla fine degli anni Novanta: nell'anno accademico 1998-99 e 2000-2001, il tasso di abbandono era pari al 28% (Cingano e Cipollone 2007). Il calcolo, non considerando i trasferimenti verso corsi di laurea di altri atenei, tende a sovrastimare il tasso di abbandono.

conclude dicendo che, se uno studente è riuscito a laurearsi in Italia, non avrà difficoltà a superare qualsiasi difficoltà nella nuova università.

Detto ciò, vediamo nel dettaglio come le riforme introdotte alla fine degli anni Ottanta abbiano cercato di dare risposta alle croniche inadeguatezze del sistema universitario nazionale.

3. La riforma che introduce l'autonomia universitaria

La l. 168 del 1989 (legge Ruberti) attua i principi del dettato costituzionale⁶. Superando la precedente visione centralista, l'autonomia costituisce l'aspetto qualificante dell'ordinamento universitario, entro un nuovo quadro giuridico che considera le università enti pubblici e non più meri organi dell'amministrazione statale⁷. Esse detengono un'ampia capacità di autogoverno in vari ambiti, dalla didattica alla ricerca, dall'organizzazione interna alla gestione finanziaria e contabile. La riforma prevede inoltre che ciascun ateneo segua, attraverso l'emanazione di statuti, una propria regolazione. Gli statuti trovano limitazione nelle leggi nazionali, e solo in queste, destituendo di validità le direttive e le circolari ministeriali che in passato avevano rappresentato il principale strumento di intervento statale nella regolazione delle università.

Lo statuto assume il rango di fonte originaria all'interno dell'ordinamento di un ente che, in un quadro di programmazione e indirizzo formulati da norme primarie, si autogoverna per raggiungere obiettivi specifici. Gli obiettivi possono differenziarsi da altri atenei, introducendo innovazioni in tutti quegli ambiti non specificamente riferiti al complesso della pubblica amministrazione, o nei quali non sia stata stabilita una specifica competenza statale attraverso norme nazionali. Riconoscendo agli statuti universitari natura normativa, il legislatore ha voluto ripartire le competenze in materia universitaria tra fonte giuridica nazionale e locale. Per ciascun ateneo, lo statuto diviene il presupposto di legittimità di tutti i successivi regolamenti interni. In stretto collegamento con la potestà statutaria, la legge di riforma riconosce all'ateneo autonomia didattica, articolata secondo l'offerta di ciascuna facoltà. La ricerca, su base disciplinare o tematica, è organizzata attraverso i dipartimenti, dotati di autonoma capacità di gestione dei propri bilanci.

Sotto il profilo finanziario, la legge di riforma afferma che «le entrate delle università sono costituite da: a) trasferimenti dello Stato; b) contributi obbligatori nei limiti della normativa vigente; c) forme autonome di finanziamento, quali contributi volontari, proventi di attività, rendite, frutti e alienazioni di patrimonio, atti di liberalità e corrispettivi di contratti e convenzioni. In riferimento a queste ultime forme di finanziamento, è prevista la possibilità per ogni

⁶ L'autonomia universitaria fu ritenuta un passaggio ineludibile tanto che, in assenza di decreti attuativi ad un anno dall'entrata in vigore della legge, ciascun ateneo avrebbe avuto la facoltà di deliberare i propri statuti.

⁷ In seguito, l'art.1 del d.l. 29 del 1993, confluito nell'art. 1, d.lgs. 165/2001, ha collocato le istituzioni universitarie nella categoria delle amministrazioni pubbliche non statali.

ateneo di dotarsi di un proprio regolamento concernente l'amministrazione e la finanza, con la possibilità di derogare dalle norme dell'ordinamento contabile dello Stato, pur nel rispetto dei relativi principi generali».

Al ministero la legge Ruberti affida il compito di programmazione, coordinamento, indirizzo e sviluppo dell'attività didattica e di ricerca, il potere di controllo sugli statuti, sui regolamenti (art. 6 e 16), e sull'autonomia amministrativa, finanziaria e contabile, nonché sulla composizione, formazione e funzionamento del Senato accademico, cui spetta[va] l'approvazione dello Statuto (art. 16 e 17). Nel processo di adozione dello Statuto il controllo ministeriale si esaurisce nella formulazione di rilievi di legittimità e nella eventuale richiesta motivata di riesame dei profili di merito.

La successiva l. 341 del 1990 riforma gli ordinamenti didattici, istituendo la laurea breve, o diploma universitario, accanto al diploma quadriennale; lascia alle università di deliberare l'ordinamento didattico, riservando al ministro il compito di approvarlo. In seguito, la l. 127 del 1997 stabilisce che gli ordinamenti didattici devono essere adottati con decreto del ministro, il quale stabilisce i criteri generali, lasciando agli atenei l'elaborazione di disposizioni specifiche. Inoltre, la legge del 1997 istituisce l'Osservatorio per la valutazione del sistema nazionale universitario, primo passo su un tema che rivestirà un ruolo cruciale nell'evoluzione successiva del sistema universitario.

L'autonomia organizzativa e finanziaria viene disciplinata dalla l. 537 del 1993. Essa istituisce il Fondo di finanziamento ordinario per le università, corrispondente alla quota a carico del bilancio statale delle spese di funzionamento delle università. La medesima legge riconosce alle università il potere di decidere come impiegare il budget, seguendo il principio del *lump-sum* budget. L'autonomia finanziaria, che include anche il reclutamento, porta all'abolizione della pianta organica nazionale del personale universitario.

Con le riforme degli anni Ottanta e Novanta, venne superata l'impostazione centralista che aveva improntato, dall'unità nazionale, la gestione dell'università. Questo cambiamento non mancò di sollevare dubbi, temendo che il processo di riforma potesse tradursi in un «esercizio» irresponsabile dell'autonomia (Tullio-Altan 1991; Moscati 1992; Sylos Labini 1993). Tuttavia, a distanza di anni, l'autonomia statutaria non comportò particolari innovazioni né differenziazioni sul piano organizzativo tra gli atenei: le università mantennero gli organi e gli assetti precedentemente esistenti, senza che tra loro si manifestassero rilevanti diversità. Oltre ad un processo di emulazione che può aver avuto una certa influenza, la esigua innovazione istituzionale degli atenei rinvia alla scarsa cultura dell'autonomia e della responsabilità entro un'istituzione che, da sempre, era stata regolata secondo un modello accentrato e autoreferenziale. Il corpo docente era spinto a difendere e ampliare il proprio ambito disciplinare, mentre la dirigenza non docente delle singole università, formatasi come semplice intermediario dell'amministrazione ministeriale centrale, era sprovvista di prestigio e cultura manageriale. Non per caso, in Italia l'autonomia è stata attuata attraverso una riforma «imposta» dal centro del sistema, secondo un processo tipicamente top-down.

La carenza di cultura dell'autonomia è sottolineata dalla letteratura sulla governance universitaria, che attribuisce particolare rilievo alla valutazione, una dimensione originariamente non contemplata nei processi istituzionali dell'università (Boffo e Moscati 2005; Turri 2007; Regini 2009). Infatti, la valutazione dell'università – dal lavoro del personale accademico all'offerta formativa fino al contributo della ricerca allo sviluppo nazionale – diventerà, nei decenni successivi, un tema centrale nella governance universitaria.

4. L'università italiana si allinea agli altri paesi europei

Il decreto 509 del 1999 avvia il processo di adesione dell'università italiana all'area europea dell'alta formazione (European Higher Education Area). Da qui la necessità di uniformare il sistema delle lauree italiane a quelle europee, per agevolare la mobilità fra studenti e consentire il riconoscimento comune dei titoli ottenuti nelle università degli Stati membri. Il primo passo del processo di standardizzazione fu l'introduzione dei crediti formativi, fino ad allora del tutto estranei alla tradizione accademica italiana. Essi costituiscono una unità di misura omogenea e del tutto convenzionale di un'ampia gamma di attività: corsi di insegnamento, seminari, esercitazioni, laboratori, tirocini, tesi e studio individuale⁸.

La riforma introdusse nelle università il sistema del 3+2, prendendo a riferimento i corsi suddivisi in bachelor triennali e master (annuali o biennali) dei paesi anglosassoni. La carriera dello studente veniva suddivisa in due percorsi distinti ma integrati poiché l'acquisizione del titolo del primo percorso era requisito indispensabile per conseguire il secondo: una laurea triennale pari a 180 Cfu e una laurea specialistica che, sommata alla precedente, complessivamente doveva raggiungere 300 Cfu. Nella sua prima formulazione, non si trattava a rigore di un sistema 3+2, ma 3 e 5 in quanto nel calcolo dei 300 Cfu della laurea specialistica dovevano rientrare i 180 Cfu acquisiti nel ciclo precedente. Un sistema così congegnato implicava tuttavia molti problemi di riconoscimento nel passaggio dalla laurea triennale alla specialistica. Per rendere agevole il riconoscimento dei Cfu acquisiti in precedenza, vennero istituite le lauree magistrali, di norma pari a 120 Cfu, che sancirono l'effettiva entrata in vigore del 3+2. Fu un cambiamento di grande rilievo, visto che in precedenza le lauree dovevano essere conseguite entro un percorso di studio compreso, a seconda dei casi, fra 4 e 6 annualità, fatta eccezione per le lauree brevi biennali a carattere professionalizzante, introdotte nel 1990 e in seguito superate con l'introduzione del 3+2. Il nuovo regime entrò in vigore nell'anno accademico 2001-2002, a soli due anni dalla riforma del 1999, collocando l'Italia nel novero dei primi paesi che si adeguarono al sistema europeo (Capano 2002).

⁸ Un CFU corrisponde a 25 ore di attività formativa (D.M. 142 del 1998, Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della L. 196 del 1997).

Nei primi anni di attuazione del nuovo sistema curriculare vi fu una vera e propria esplosione dell'offerta didattica. Nell'anno accademico 2005-2006 i corsi di laurea erano 5.500: 3.000 di primo livello e 2.500 di secondo, mentre nella precedente organizzazione erano 2.300 (Capano 2008). Per porre un freno alla proliferazione e frammentazione dei corsi di laurea intervenne il ministero, richiamandosi ad una prassi consolidata nella gestione dell'università pubblica, ovvero tramite regolamenti e circolari. L'istituzione di nuovi corsi di laurea venne vincolata alla presenza di un numero minimo di docenti strutturati e al fatto che questi docenti potevano figurare solo in quel corso di laurea. Nel 2007 venne stabilito lo stesso numero di esami per le lauree triennali e magistrali (18 per le prime, 12 per le seconde), superando modalità che talvolta prevedevano, in base ad una contabilità formale misurata in Cfu, un numero diverso di prove fra un ateneo e l'altro.

A proposito del reclutamento del personale accademico, la legge 210 del 1998 prevedeva la costituzione di commissioni locali composte da tre membri, appartenenti al medesimo settore disciplinare, i quali avrebbero designato il vincitore del posto messo a concorso (ricercatore, professore associato e professore ordinario). Due componenti dovevano essere eletti dalle comunità disciplinari su scala nazionale, mentre il terzo era designato dalla facoltà che bandiva il concorso. Questa modalità di accesso alla carriera e all'avanzamento di ruolo si prestava inevitabilmente a logiche discrezionali. Il membro interno, solitamente il presidente della commissione, era colui/colei che rappresentava la facoltà, la quale aveva deciso a maggioranza dei suoi membri di bandire il concorso, destinandovi le risorse economiche corrispondenti. Il membro interno proponeva attraverso i suoi canali relazionali due o tre potenziali candidati che avrebbero composto la commissione giudicatrice. Se questi, quel professore ordinario tal dei tali, aveva buone relazioni con gli ordinari su scala nazionale del suo settore, meglio se era riconosciuto come una figura prestigiosa all'interno della comunità scientifica, c'era da aspettarsi che i componenti indicati potessero effettivamente essere eletti dagli aventi diritto al ruolo di commissari. E questo perché solo una minoranza organizzata fra gli aventi diritto partecipava all'elezione dei commissari, mentre la gran parte non partecipava affatto. Orientare la composizione della commissione secondo i suggerimenti del membro interno costituiva una precondizione grazie alla quale, a fronte di una procedura formalmente corretta, poter assicurare un esito favorevole al candidato in pectore. In altre parole, si trattava di cooptazione. Magari di cooptazione verso l'alto o, al contrario, verso il basso, a seconda dello standard di riferimento dei componenti la commissione giudicatrice. Inoltre, i professori ordinari di quel settore, i baroni cui abbiamo fatto riferimento in precedenza ritornati in auge grazie ai concorsi locali, potevano stabilire accordi nazionali per attribuirsi i posti messi a bando di volta in volta dalle facoltà. In questo quadro, possiamo aspettarci che accordi incentrati su logiche di scambio reciprocamente favorevoli fossero tutto sommato più facili da realizzare in quei settori disciplinari costituiti da un numero ridotto di appartenenti, mentre per altri settori, costituiti su scala nazionale da varie

centinaia di professori di prima fascia, fosse più difficile giungere ad una preventiva negoziazione informale⁹.

Sotto il profilo sistemico, le risorse destinate al reclutamento derivavano, sulla base dei principi a cui si era ispirata l'autonomia universitaria, dal budget messo a disposizione da ciascun ateneo. L'autonomia universitaria ha così dato luogo, sul versante dell'assunzione di nuovo personale accademico a seri problemi di sostenibilità finanziaria degli atenei, determinando al contempo il consistente aumento di personale accademico precario. Come ricordano alcuni studiosi: «l'applicazione della riforma del reclutamento ha significato soprattutto generalizzate progressioni di carriera per i docenti già inseriti con un corrispondente incremento dell'età media dei docenti di ruolo. L'espansione più grande è quella delle figure di docenza con contratti a termine, borse di studio o altre configurazioni precarie; è grazie a questa massiccia immissione che il sistema fronteggia la nuova articolazione di corsi di studio, molti dei quali hanno pochi studenti ma necessitano comunque di figure che tengano i corsi» (Rebora e Turri 2008, 15).

Un ulteriore effetto deleterio dell'autonomia è stato favorire la creazione di nuove sedi universitarie. Innanzitutto, gli atenei hanno aperto sedi periferiche grazie ad accordi con province e comuni che hanno messo a disposizione finanziamenti e locali per svolgere all'interno del loro territorio dei corsi di laurea. Secondo alcune stime, nel primo decennio del Duemila, vi erano almeno 350 comuni che avevano al loro interno una sede distaccata di università (Rebora e Turri 2008). Ciò ha senza dubbio facilitato quegli studenti che avrebbero avuto difficoltà a seguire fuori sede gli insegnamenti di un corso di laurea. Per contro, quanto più una sede è periferica e ridotta per dimensioni e servizi, tanto meno si creeranno le condizioni ottimali perché gli studenti possano usufruire di sinergie di sistema. Pensiamo ai servizi di consulenza per la ricerca bibliografica e al pozzo librario di cui dispone la rete di biblioteche dell'ateneo, al servizio di tutorato così come alla possibilità per uno studente di vivere e confrontarsi con coetanei che condividono la medesima quotidianità.

In secondo luogo, un provvedimento legislativo del 2003 ha consentito la costituzione di nuovi atenei privati telematici, abilitati alla formazione a distanza. Ad oggi, sono undici quelli riconosciuti dallo Stato. In un decennio, queste università hanno avuto un consistente ampliamento della loro offerta formativa: nell'anno accademico 2021-22 hanno istituito 149 corsi di laurea, con un aumento del 113% rispetto all'anno accademico precedente, ai quali erano iscritti 224.000 studenti, l'11,5% del totale (ANVUR 2023).

Come ci ha riferito un collega dell'università di Firenze con incarichi direttivi a livello centrale, non si gioca ad armi pari «perché alle università pubbliche, per istituire un corso di laurea, è richiesto un numero di docenti strutturati tre

⁹ Secondo il colloquio con un ex collega, le tre principali correnti accademiche presenti all'interno della sociologia italiana erano in grado di orientare e controllare l'80% dei posti messi a bando su scala nazionale (Firenze, 18 settembre 2025).

volte superiore a quello delle università telematiche»¹⁰. Entro questi atenei il personale accademico è impiegato esclusivamente o pressoché esclusivamente in attività di insegnamento, venendo meno il circolo virtuoso fra insegnamento e ricerca che qualifica e valorizza il lavoro universitario. Grazie alla salvaguardia di questo connubio, il docente è sollecitato ad aggiornarsi e riportare in aula i nuovi contenuti che riguardano il suo insegnamento. Al contempo, gli studenti sono più motivati perché vengono a conoscenza degli aspetti più controversi e problematici che contraddistinguono quella materia. Negli atenei telematici, dove gli studenti seguono le lezioni online e spesso possono decidere di svolgere l'esame a distanza o in presenza, la dimensione dell'interazione fra docente e studenti è ridotta ai minimi termini, per non dire della dimensione sociale fra studenti che seguono un corso in presenza.

L'accettazione da parte degli studenti della didattica a distanza delle università telematiche ripropone l'utilizzo corrente, da parte di tutti i docenti, di forme ibride di comunicazione, che a seconda delle necessità alternano incontri in presenza e online; una pratica che dopo l'esperienza della pandemia del 2020 ha avuto ampio sviluppo. Vale tuttavia ricordare che nella comunicazione online ha luogo una disarmonia fra corpo e mente, giacché ad una piena attività cerebrale non fa riscontro un altrettanto coinvolgimento della persona nel suo insieme (Codeluppi 2022). Questo è il principale motivo per cui, terminato un incontro di lavoro online di una certa durata, possiamo avere la sgradevole sensazione di sentirci inspiegabilmente sovraccaricati.

5. Il neocentralismo meritocratico. L'università e il New Public Management

L'approvazione della l. 240 del 2010 (legge Gelmini) sancisce la seconda significativa riforma dell'università dal dopoguerra. Essa trova sostegno all'interno di un movimento di opinione che ha espresso forti critiche sul processo di autonomia e sui suoi effetti considerati per lo più deleteri e controproducenti per l'università¹¹. La riforma si inserisce all'interno di un filone più ampio sotto il profilo politico-culturale, ispirato al New Public Management (NPM). Dal punto di vista politico, il NPM nasce nel corso degli anni Novanta del Novecento durante la presidenza democratica di Bill Clinton negli Stati Uniti e del governo laburista inglese di Tony Blair, come un tentativo di ripensamento e di rimodulazione dei tradizionali principi di sinistra orientati verso l'eguaglianza e la giustizia sociale (Giddens 1999; Guazzaloca 2015; Ravasio 2023). Tuttavia, per quanto promosso da esponenti di primo piano dei governi progressisti dell'e-

¹⁰ Intervista svolta a Firenze (9 ottobre 2024).

¹¹ Particolare impatto sul dibattito pubblico, sia pure in modo controverso, hanno avuto negli anni precedenti la riforma del 2010 gli interventi degli economisti Francesco Giavazzi e Alberto Alesina, sia sulla stampa mainstream che nella letteratura accademica (Giavazzi, 2005; Alesina e Giavazzi, 2007; Giavazzi e Alesina 2007). Superamento dei vincoli burocratici, competizione e meritocrazia nelle assunzioni e nelle retribuzioni dei professori sono state le principali parole d'ordine di questi autori.

poca, il NPM si rifà ad una tradizione di pensiero che ha storicamente più a che fare con la destra conservatrice che con una visione democratica della società. In questo quadro, il NPM recupera la tradizionale diffidenza del pensiero politico di destra nei confronti della gestione pubblica di beni e servizi, privilegia il mercato rispetto allo Stato e traduce in procedure operative quantificabili le prestazioni fornite dagli enti pubblici (McLean 1990; Middlehurst 2004). Le analogie con il mondo delle imprese sono evidenti: coloro che usufruiscono dei servizi pubblici sono utenti-consumatori, ai quali viene chiesto di esprimere il loro grado di soddisfazione circa la prestazione ricevuta. Gli enti pubblici debbono essere sottoposti ad un processo di razionalizzazione al fine di superare gli sprechi e le diseconomie interne per favorire una migliore efficienza sistemica.

Parole d'ordine come qualità, efficienza, efficacia, trasparenza e promozione del merito vengono incorporate tra i principi che orientano la l. 240/2010. La cornice valoriale della riforma Gelmini si ispira al modello dell'azienda privata; prevede la presenza di attori privati negli organi decisionali dell'università; considera il mercato come un meccanismo spontaneo di autoregolazione e di efficienza; promuove la competizione fra università; attribuisce maggiori poteri agli organi di vertice dell'organizzazione – un management che dovrebbe gestire l'università secondo una logica imprenditoriale – piuttosto che agli organi assembleari. A questo insieme di principi e orientamenti, si associa la valutazione delle prestazioni, lo strumento attraverso il quale misurare l'efficienza del sistema in tutte le sue componenti interne.

La riforma è volta a ridurre la spesa pubblica. La contingenza temporale nella quale essa viene promossa non è estranea alla necessità dello Stato di ridurre il deficit pubblico, inopinatamente accresciutosi a seguito della crisi economico-finanziaria del 2007-2008 che ha indotto molti paesi a ripianare con risorse pubbliche i bilanci di istituti di credito e compagnie di assicurazioni¹². Non per caso, leggendo il testo di legge si nota che qualsiasi innovazione introdotta dalla riforma è accompagnata dal ricorrente corollario, declamato come un mantra, «senza oneri aggiuntivi per lo Stato». In modo ancor più evidente, nella tab. 2 riportiamo in valori assoluti il totale dei finanziamenti pubblici al sistema universitario italiano, dal 2008 al 2013, quando ormai gli effetti della crisi economico-finanziaria si sono dispiegati anche in Italia.

Tabella 2 – Finanziamenti del Ministero dell'Università e della Ricerca al sistema universitario e al diritto allo studio (in milioni di euro; anni: 2008-13)

Anni	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Diritto studio	462	688	428	375	470	427
Sistema universitario	7723	7756	7457	7081	7214	6876

¹² Secondo alcune valutazioni, gli stati nazionali hanno impegnato, nei tre anni successivi al 2008, fra i 12 e i 15 trilioni di dollari per ripianare i bilanci di banche e assicurazioni (Gallino 2013).

Anni	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Totale finanziamenti	8186	8444	7885	7456	7684	7302

Fonte: ANVUR, 2013

Fra il 2008 e il 2013, tutte le voci diminuiscono in maniera consistente: gli aiuti agli studenti non abbienti del 7,6%, al sistema universitario dell'11%, mentre il totale dei finanziamenti del 10,8%.

Ma vediamo nel dettaglio le innovazioni organizzative più rilevanti che hanno interessato gli organi interni di ateneo e il personale accademico.

a) Il governo dell'università subisce una riconfigurazione. Il rettore acquisisce maggiori poteri. Il precedente direttore amministrativo che proveniva dalla burocrazia interna di ateneo è sostituito dal direttore generale. Questi è un manager reclutato sul mercato, nominato dal Consiglio di amministrazione e assunto con contratto di diritto privato a tempo determinato.

b) Il senato accademico, del quale fanno parte i direttori di dipartimento, detiene una funzione consultiva ed ha facoltà di fare proposte da sottoporre al rettore e al Consiglio di amministrazione per le materie relative alla didattica e all'organizzazione funzionale dell'ateneo.

c) il Consiglio di amministrazione, composto da almeno tre membri esterni all'università, assume poteri decisionali e gestionali.

d) Vengono istituiti due nuovi organi: il Nucleo di valutazione e il Collegio dei revisori dei conti: il primo composto da una maggioranza di membri esterni, mentre il secondo di soli membri esterni.

e) Le facoltà vengono abolite e sostituite con le scuole, unità amministrative dedicate all'organizzazione della didattica.

f) I dipartimenti vengono mantenuti ma ridotti di numero accrescendone le dimensioni secondo il criterio dell'omogeneità disciplinare. Strutture incentrate sulla ricerca, ai dipartimenti viene attribuito il compito, in precedenza in capo alle facoltà, di proporre l'assunzione di nuovo personale accademico. Viene inoltre stabilito il numero minimo di quaranta componenti, al di sotto del quale il dipartimento viene sciolto, obbligando i suoi membri a confluire in altri dipartimenti.

Nel 2013, a seguito della riforma, i dipartimenti universitari su scala nazionale passano da 1.625 a 829, subendo un dimezzamento (ANVUR 2013). Questa riduzione serve a razionalizzare le risorse, ovvero rendere più efficiente l'utilizzo del personale, soprattutto quello amministrativo e in prospettiva a ridurre il numero di dipendenti; un'operazione di «razionalizzazione» che tuttavia ha implicato l'estinzione di dipartimenti sotto la soglia minima, i qua-

li, a seconda dei contesti, potevano vantare un certo prestigio accademico che tuttavia doveva essere messo in secondo piano rispetto a valutazioni di tipo economico-manageriali.

g) Il ruolo del ricercatore a tempo indeterminato come terzo livello del personale docente viene abolito, introducendo al suo posto la figura del ricercatore a tempo determinato suddiviso in due tipi: il primo è una figura a contratto triennale rinnovabile di altri due anni e non oltre (Ricercatore a Tempo Determinato di tipo A); il secondo è una figura con contratto triennale non rinnovabile, al termine del quale il titolare della posizione è sottoposto a valutazione e, nel caso abbia nel frattempo ottenuto l'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN), viene inserito nel ruolo di professore associato (Ricercatore a Tempo Determinato di tipo B).

h) Il sistema di reclutamento del personale accademico sulla base dei soli concorsi locali viene abolito. Al suo posto viene istituita una nuova procedura denominata ASN. Si tratta di commissioni composte da professori di prima fascia suddivisi per ambiti disciplinari. I componenti vengono sorteggiati all'interno di tutti coloro che possiedono, sulla base di una serie di criteri legati alla loro produttività scientifica, i requisiti per concorrere alla posizione di commissario. Una volta espletato il mandato biennale, quel commissario esce fuori dalla lista dei sorteggiabili per una durata di cinque anni. Questa misura, unitamente alla selezione per sorteggio, prevede la rotazione dei commissari al fine di evitare, per quanto possibile, posizioni di privilegio, conflitti di interessi e valutazioni discrezionali nei confronti dei candidati all'ASN.

I requisiti minimi perché un candidato concorra per l'abilitazione scientifica – oltre alla partecipazione a convegni internazionali e finanziamenti ottenuti sulla base di bandi competitivi – vengono determinati sulla base di criteri sensibilmente diversi fra di loro. Per gli ambiti disciplinari appartenenti tradizionalmente alle cosiddette «scienze dure», come fisica, matematica ecc., si tiene conto di indici bibliometrici, ovvero delle citazioni ottenute entro un arco temporale dato, solitamente 15 anni per la prima fascia e 10 anni per la seconda. Per le altre branche del sapere, come ad esempio storia, filosofia, sociologia, ecc., i «prodotti della ricerca» (come da ora in poi vengono denominate le pubblicazioni, denotando un orientamento produttivistico di matrice economica), in base a tre categorie: monografie, articoli e/o contributi in libri e riviste scientifiche e, infine riviste di classe A, anche in tal caso secondo un arco temporale che va da 15 a 10 anni a seconda del tipo di categoria entro la quale è collocata la pubblicazione e se si concorre all'ASN per la prima o la seconda fascia. Il candidato appartenente ai settori non bibliometrici deve soddisfare determinati requisiti quantitativi differenziati per ciascuna delle tre categorie (monografie, articoli e/o contributi in libri e riviste scientifiche e riviste di classe A) misurati sul valore mediano nazionale delle pubblicazioni degli appartenenti alla fascia per la quale si concorre. Detto così, sembrerebbe un sistema «oggettivo» in base al quale misurare le pubblicazioni del candidato appartenente ai settori non bibliometrici. In realtà, tale criterio lo è meno di quanto si creda, giacché un articolo, per essere considerato valido, deve essere pubblicato all'interno di

riviste scientifiche riconosciute come tali dall'ANVUR¹³ (Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca), stesso discorso vale per gli articoli pubblicati in riviste di classe A, un insieme più ristretto di tutte le riviste considerate scientifiche dalla medesima ANVUR. In altre parole, pubblicare articoli in riviste che non hanno ottenuto lo status di scientificità, a prescindere dal contenuto di merito, non vale alcunché ai fini del superamento delle soglie per la fascia alla quale si concorre. Anzi, le commissioni giudicatrici, nel momento nel quale constatano che le soglie, almeno due sulle tre categorie menzionate in precedenza, non sono state superate, sono esentate dal valutare il candidato, dichiarando l'esito negativo della valutazione. Non solo; all'interno delle riviste «scientifiche» stilato dall'ANVUR sono in certi casi state incluse, per errore, riviste «predatorie», ovvero riviste che esigono un sostanzioso pagamento per pubblicare e al contempo non seguono un serio processo di revisione basato sul doppio cieco (Drago 2021). In tal senso, la redazione degli elenchi di riviste scientifiche ha aperto, nel contesto italiano, un florido mercato per quei gruppi editoriali accreditati, i quali prevedono un contributo in denaro dell'autore per pubblicare all'interno delle loro riviste, altrimenti, come detto, quel paper non viene computato ai fini del superamento delle soglie.

Nella sua prima applicazione risalente al 2012, l'ottenimento dell'abilitazione alla prima o alla seconda fascia era possibile solo se il candidato riceveva una valutazione positiva di 4 componenti su 5. Inoltre, un membro delle commissioni giudicatrici doveva essere un professore di prima fascia (italiano o non) occupato stabilmente in una università straniera. In seguito, come all'epoca ci ha riferito un collega, «abbiamo chiesto di eliminare la presenza obbligatoria del membro straniero, altrimenti sarebbe stato come dire che noi non eravamo capaci di giudicare correttamente»¹⁴. Così, dal 2023 i componenti sono tutti italiani, mentre nel frattempo è cambiata anche la soglia minima per ottenere l'ASN, passando da 4 a 3 valutazioni positive sui cinque componenti (MUR 2023). La prima modifica apportata in corso d'opera è da giudicare, a parere di chi scrive, negativa perché la presenza di un membro straniero, estraneo alle logiche autoreferenziali dell'accademia italiana, avrebbe rappresentato una maggiore imparzialità di giudizio nei confronti dei candidati. La seconda, invece, è positiva in ragione del fatto che nella precedente soglia era sufficiente che due commissari valutassero negativamente un candidato per stabilire un vero e proprio diritto di veto nei confronti dei restanti membri della commissione.

Mentre scriviamo, agosto 2025, circolano notizie in base alle quali l'attuale Ministra del MUR intende abolire il sistema basato sull'ASN, attribuire l'abilitazione secondo criteri «oggettivi» di tipo quantitativo stabiliti dall'ANVUR e conferire a commissioni locali la selezione del personale accademico da in-

¹³ La l. 286 del 2006 istituisce l'Anvur, il DPR 76 del 2010 ne disciplina il suo funzionamento, divenendo infine operativa nel febbraio 2011 con la nomina del suo Consiglio direttivo (ANVUR 2023).

¹⁴ Colloquio informale svolto presso l'Università di Firenze, 5 luglio 2021.

serire in ruolo (Flc-Cgil 2025). Come possiamo leggere nella bozza della proposta di legge che andrà in discussione alle Camere, farà fede il superamento delle soglie sulla base di una autodichiarazione del candidato (peraltro accerabile attraverso i sistemi informatizzati di catalogazione delle pubblicazioni di cui ciascun ateneo dispone) dopodiché lui o lei sarà chiamato a discutere la sua produzione scientifica e la preparazione alla docenza attraverso una prova di lezione, come peraltro veniva fatto prima dell'introduzione dell'ASN. In effetti, il sistema basato sull'ASN in vigore da oltre dieci anni presenta tutta una serie di lacune. Innanzitutto, come ricordato nella bozza della proposta di riforma, «I risultati della ASN, anche a causa delle diverse prassi adottate dalle singole commissioni nazionali, hanno creato una forte disomogeneità nella percentuale di abilitati tra i vari settori concorsuali e tra le diverse tornate di abilitazione, compromettendo in maniera evidente l'idea stessa di un sistema unitario e tendenzialmente omogeneo per tutte le aree scientifiche» (Roars 2025, 3). Una delle cause della sensibile difformità di valutazione fra settori disciplinari è legata al fatto che non sempre i commissari si trovano ad avere le competenze per giudicare i candidati. Ciò vale in particolar modo per i settori disciplinari minori che, in sede di commissione, vengono aggregati in un macrosettore dove, all'interno di quest'ultimo, può non essere presente, perché non sorteggiato, il commissario proveniente da quello specifico settore disciplinare. Come ci ha riferito un collega dell'università di Firenze che per due volte non ha passato l'ASN, «appartengo ad un piccolo settore il cui commissario non viene sorteggiato o, anche se lo fosse, è uno assieme a quattro di altri settori pedagogici, i quali non hanno le competenze per valutare in modo obiettivo e serio»¹⁵.

La conoscenza scientifica è divenuta sempre più specialistica, così coloro che si trovano a valutare candidati che non appartengono al loro settore disciplinare possono essere indotti a inferire valutazioni a favore o contro il candidato senza in realtà avere una precisa cognizione dello stato dell'arte di uno specifico ambito, quindi non essere in grado di valutare se la pubblicazione sottoposta a valutazione si basa su una rielaborazione, magari ben fatta, di conoscenze già esistenti o, al contrario, presenta significativi aspetti innovativi. Sotto questo profilo, i pareri pro-veritate formulati da esperti di ciascun settore disciplinare avrebbero dovuto sopperire a questo problema. Tuttavia, pare che essi non siano stati tenuti in gran conto dalle commissioni giudicatrici, per quanto non vi siano informazioni disponibili su scala nazionale del numero di pareri inviati alle commissioni giudicatrici (Capoferro 2025).

Infine, la riforma Gelmini attribuisce all'ANVUR, i cui componenti provenienti dal mondo accademico sono nominati dal ministro, di valutare e monitorare le università. Ente di diritto pubblico dotata di propria autonomia amministrativa e contabile, l'ANVUR ha l'incarico di progettare e attuare valutazioni ex ante, in itinere ed ex post del sistema di istruzione superiore. Attra-

¹⁵ Colloquio avvenuto il 22 maggio 2025, Firenze.

verso indirizzi e prescrizioni, ovvero norme di rango secondario, essa ordina il livello qualitativo delle prestazioni per premiare le unità accademiche (università, dipartimenti, centri di ricerca) che raggiungono i risultati migliori, assumendo un ruolo centrale nelle decisioni strategiche che riguardano le università italiane: dall'assegnazione dei fondi pubblici all'accreditamento delle istituzioni di istruzione superiore, dai programmi di studio alla formulazione degli standard di produttività per il reclutamento e la carriera accademica, dai criteri per la costituzione delle commissioni per l'ASN alla selezione dei comitati scientifici dei programmi (Cingolani e Fazekas 2020).

I protocolli e gli indicatori che misurano le prestazioni secondo un ordine gerarchico hanno sensibilmente modificato le dinamiche della governance universitaria, orientandola verso logiche meritocratiche e competitive (Mateos-Gonzalez e Boliver 2019). La fatica di Sisifo, evocata con forza retorica da chi esprimeva un certo scetticismo sulla capacità del governo e delle università di seguire criteri meritocratici nell'assegnazione delle risorse sembra arrivata, a più di dieci anni dall'entrata in vigore della legge Gelmini, a compimento (Capano 2010). Tuttavia, non mancano delle contraddizioni di fondo nella gestione del nuovo sistema predisposto dall'ANVUR. Innanzitutto, con una pletera di prescrizioni e indirizzi il più delle volte enunciati in modo dettagliato, essa si configura sempre più come un'autorità di vertice col potere di dirigere (o eterodirigere) le università, nella sostanza sempre meno «autonome». D'altronde, qualsiasi tipo di template, comprensivo di indicatori e indici, stabilisce preventivamente le categorie in base alle quali valutare le università. A queste esse si debbono adeguare, istituendo nuovi uffici appositamente dedicati per ottimizzare in termini di punteggio le proprie prestazioni. Ad esempio, come ci ha riferito un collega, l'università di Firenze si è dotata di un software in base al quale selezionare le pubblicazioni bibliometriche da sottoporre a valutazione periodica della qualità della ricerca. Per i settori non bibliometrici sono commissioni interne a ciascun dipartimento che decidono quali pubblicazioni selezionare, all'interno di una rosa indicata dall'autore, al fine di ottimizzare il risultato in base ai criteri indicati dall'ANVUR¹⁶. In secondo luogo, i requisiti e i moduli predisposti dall'agenzia per l'accreditamento e la valutazione della qualità delle università costituiscono, come ricorda Gianfranco Viesti, «un esercizio in grado di impegnare per mesi risorse sostanziali delle università sia tra il personale tecnico che docente», determinando inevitabilmente un appesantimento delle procedure e un considerevole dispendio di risorse (Viesti 2018, 101)¹⁷.

¹⁶ Intervista svolta il 22 ottobre 2024, Firenze.

¹⁷ Tutto ciò è andato ad aggiungersi ad un processo contraddistinto da un aumento esponenziale delle procedure e delle pratiche burocratiche, come può confermare chiunque lavori da tempo nell'università. Sotto questo profilo, l'innovazione tecnologica anziché ridurre il carico di lavoro del personale accademico e amministrativo sembra sortire l'effetto esattamente opposto.

La valutazione delle università secondo le procedure messe a punto dall'ANVUR ha determinato il progressivo spostamento da forme standard di finanziamento (Ffo: Finanziamento fondo ordinario) a logiche premiali, in base al principio per cui gli atenei che ottengono prestazioni migliori avranno a disposizione una quota maggiore di risorse. Nel dettaglio, il Ffo è ripartito secondo tre voci: su base storica, ovvero rispetto al pregresso dei costi sostenuti da ciascun ateneo, in relazione ai costi standard per studente stabiliti su scala nazionale e, infine, secondo meccanismi premiali (ANVUR 2016). Dalle informazioni che possiamo rilevare dai rapporti ANVUR, il Ffo del 2017 destinato alle università statali è stato ripartito in questo modo: il 24,5% in base alla quota premiale (al suo interno l'80% in base ai risultati della VQR e il 20% secondo la qualità dell'ambiente di ricerca, della didattica e dell'internazionalizzazione riassunti nella categoria: «Valorizzazione dell'autonomia responsabile»); il 20,7% corrispondente ai costi standard, il 2% sotto forma di quota prerequativa e il 52,4% secondo la ripartizione storica, tutto ciò per un ammontare complessivo di risorse pubbliche pari a 7,405 miliardi (ANVUR 2018). Va anche ricordato che, sulla base di alcune simulazioni effettuate dalla medesima agenzia, se la quota di finanziamento storico venisse eliminata, pari a poco più del 50%, e il Fondo di finanziamento ordinario venisse attribuito secondo due uniche voci, il 30% secondo i risultati della VQR e il 70% in base al costo standard degli studenti, avremmo una significativa riconfigurazione dei finanziamenti su base macroregionale.

Il Ffo del 2015, con la nuova ripartizione, vedrebbe un aumento dei finanziamenti alle università del Nord-Ovest (+ 1,5%), al Nord-Est (+ 0,3), al Sud (+ 0,8%), mentre il Centro e le Isole avrebbero una corrispondente perdita, pari rispettivamente a -1% e -1,8%. L'azzeramento della quota di «spesa storica» determinerebbe uno spostamento di risorse a vantaggio degli atenei di nuova costituzione per un valore complessivo dell'1,8%, che verrebbe a mancare agli atenei «storici». Le percentuali appena riferite si collocano fra l'1,8 e il 2,6% a seconda che ci si riferisca ai vecchi e nuovi atenei o, in alternativa, alla nuova ripartizione per macroaree del paese, in valore assoluto esse corrispondono, in base al finanziamento statale alle università del 2015 (7250 milioni), ad uno spostamento di risorse da 130,5 a 188,5 milioni (ANVUR 2016).

Le simulazioni, come si può immaginare, non sono né causali né tantomeno innocue. Infatti, dall'introduzione della legge Gelmini e dei suoi decreti attuativi cambiano i criteri di ripartizione del Ffo. Con un incremento graduale di anno in anno del 2%, è cresciuta la quota premiale del Ffo (che non può comunque superare il 30% del totale); è stato introdotto il costo standard per studente con un aumento graduale di anno in anno dal 2 al 5% che andrà progressivamente a sostituire il criterio della quota «storica» fino ad un massimo del 70%. Così, come possiamo leggere nell'ultimo rapporto dell'ANVUR (2023), il Ffo

del 2022, pari complessivamente a 8.656 milioni¹⁸, è stato ripartito secondo le seguenti voci: il 25,5% sotto forma di quota «storica», il 23,1% in base al costo standard, il 27% secondo la quota premiale (VQR e Valorizzazione dell'autonomia responsabile), l'1,7% per finalità perequative e, infine, il 22,6% è stato vincolato a specifici obiettivi, come ad esempio il reclutamento di personale accademico proveniente da università straniere e i piani straordinari di reclutamento. Rispetto alla ripartizione di dieci anni prima, vi è stata una significativa riconfigurazione delle risorse, con una sensibile riduzione della quota storica, l'introduzione dei costi standard e l'aumento della quota premiale. Nel 2012, il criterio della ripartizione storica corrispondeva al 75,9 mentre la quota premiale al 12,4% (ANVUR 2023).

6. Le inadeguatezze storiche dell'università italiana

I principali aspetti critici che nel lungo periodo affliggono l'università italiana sono riassumibili in questi termini: il sottofinanziamento dell'università e il basso tasso di laureati rispetto ad altri paesi europei, l'alto numero di abbandoni e di studenti fuori corso. Per quanto riguarda il primo punto, basti dire che l'ammontare di risorse (pubbliche e private) destinate al settore della ricerca e sviluppo in Italia si colloca su valori sensibilmente più bassi rispetto alla media dei paesi europei. Nel 2000, l'Italia spendeva 1% del Pil, mentre nel 2022 l'1,39%; per contro, la media dell'Europa a 27 nel 2000 era pari all'1,81%, mentre nel 2022 del 2,27% (Alma Laurea 2024).

Per gli altri aspetti critici, nella tab. 3 presentiamo i dati tratti da Eurostat che indicano la quota di laureati nei paesi presi in esame nel volume, ogni mille abitanti nella fascia di età 20-29 anni.

Tabella 3 – Percentuale di laureati ogni 1.000 abitanti nella fascia di età 20-29 anni (Italia, Spagna, Francia, Gran Bretagna e Unione Europea; anni: 2017-23)

Anni	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Italia	49,3	51,1	53,7	53,6	56,8	56,4	60,1
Spagna	69,7	72,7	72,2	75,8	80,8	78,1	79,4
Francia	85,1	86,7	88,4	95,2	98,2	96,2	97,7
Gran Bretagna	67,7	71,1	75,9				
EU 27	60,1	60,6	61,7	63,6	66,7	65,9	67,8

Fonte: Eurostat, 2024

¹⁸ Assieme a questi valori, occorre considerare il finanziamento pubblico alle università non statali e università telematiche riconosciute dallo Stato. Le une e le altre hanno ricevuto nel 2020 un finanziamento pubblico pari a 75 milioni, nel 2021 di 98,3 milioni e nel 2022 di 68 milioni (ANVUR 2023).

Dal 2017 al 2023, la quota di laureati in Italia cresce di circa 10 punti. Tuttavia, avviene la stessa crescita in Spagna e ancor più in Francia, il cui tasso aumenta di quasi 14 punti. Anche la Gran Bretagna aumenta la quota di propri laureati nella fascia di età fra 20 e 29 anni ogni mille abitanti, salvo il fatto che, avendo formalizzato nel 2020 la sua fuoriuscita dall'Unione Europea, Eurostat non registra più queste informazioni. Infine, nota parzialmente positiva, l'Italia riduce la propria differenza rispetto alla media europea, passando da quasi 10 punti a un po' meno di 8.

Il minor rendimento del sistema universitario italiano viene ulteriormente messo in evidenza quando prendiamo in considerazione sia il numero di abbandoni che la quota di studenti fuori corso.

Tabella 4 – Abbandoni nel passaggio dal primo al secondo anno degli iscritti alle lauree triennali (università statali e non statali; anni accademici 2011-12 e 2020-21)

Anni accademici	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Abbandoni	15,1%	13,8%	13,4%	13%	11,8%

Anni accademici	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
Abbandoni	11,7%	12,1%	11,8%	11,7%	14,5%

Fonte: ANVUR, 2023

La percentuale di abbandoni decresce quasi tutti gli anni, fatta eccezione per il 2020-21, il periodo della pandemia da Covid-19 corrispondente al passaggio generalizzato alle lezioni a distanza che ha probabilmente influito sull'aumento della percentuale di abbandoni, riportandoli a valori simili al primo anno accademico del decennio. La tab. 5 mostra il numero di studenti fuori corso e le corrispondenti percentuali per i corsi di laurea triennali, magistrali e a ciclo unico per tutte le università pubbliche e private.

Tabella 5 – Studenti fuori corso (università statali e non statali; anni accademici 2011-12 e 2021-22)

Anni accademici	2011-12	%	2021-22	%
Fuori corso università statali	559743	34,5%	399687	24,9%
Fuori corso università non statali	20952	20,6%	13492	11%
Fuori corso università non statali (telematiche)	8903	20,3%	32037	14,3%

Fonte: ANVUR, 2023

La percentuale di studenti fuori corso decresce in tutti i tipi di università, con l'università statale che ha la diminuzione maggiore. Da tempo le università pubbliche prestano particolare attenzione alla quota di studenti fuori corso, predisponendo servizi di tutorato e orientamento per i nuovi iscritti. Molti cor-

si di laurea triennali hanno abolito o ridotto ad una semplice presentazione PowerPoint la prova finale della tesi di laurea, facilitando il completamento degli studi. Inoltre, sempre più corsi di laurea riconoscono un punteggio supplementare per gli studenti che si laureano nei tempi previsti dall'ordinamento. Tutte misure volte a ridurre il numero di studenti fuori corso, la cui quota influisce negativamente sull'ammontare di risorse destinate a ciascuna università in base ai costi standard per studente¹⁹.

A questo proposito, nessun governo, dal Dopoguerra ad ora, ha deciso di stabilire in anticipo un tempo predefinito entro il quale è obbligatorio per uno studente concludere il suo percorso di studio. Questo cambiamento ridurrebbe drasticamente il numero di studenti fuori corso, i quali si troverebbero davanti alla drastica alternativa di terminare il percorso di studio nei tempi regolamentari o al contrario perdere il diritto di rinnovare l'iscrizione. Questo semplice accorgimento uniformerebbe l'organizzazione didattica nazionale alla maggior parte delle università europee, con un possibile riflesso positivo anche su altri aspetti: aule meno sovraffollate, modalità più accurate di valutazione delle competenze e maggiore attenzione da parte del personale accademico verso gli studenti

Eppure, il motivo per cui scelte in questa direzione non sono state adottate, a prescindere dal colore politico delle maggioranze che si sono alternate alla guida del paese, rimanda fundamentalmente al diritto di accesso all'università, risalente come abbiamo visto alla fine degli anni Sessanta, e in senso più ampio al diritto di laurearsi, anche se oltre i tempi previsti. In linea generale, possiamo avere sistemi regolatori doppiamente rigidi, sia per quanto riguarda l'accesso all'università che per il proseguimento degli studi o, al contrario, aperti. Quello italiano, per quei corsi di laurea per i quali non è previsto il numero chiuso, è estremamente flessibile sia in entrata che in uscita. Consentire, come è stato sancito da tempo, il libero accesso all'università per poi successivamente stabilire l'obbligo di laurearsi entro un tempo preciso rappresenterebbe un vincolo sul diritto, per ciascun studente, di conseguire la laurea. Per non dire, infine, del fatto che una misura di questo tipo, mentre da un lato ridurrebbe drasticamente il numero di studenti fuori corso, dall'altro determinerebbe un aumento degli abbandoni.

7. Conclusioni

I cambiamenti normativi che hanno contraddistinto l'università italiana possono essere suddivisi secondo due fasi temporali. Il primo periodo va dal 1945 dopo la seconda guerra mondiale alla prima metà degli anni Ottanta del

¹⁹ Nel corso di alcuni colloqui fra colleghi dell'università di Firenze sulle tematiche di questo capitolo, vi è stato chi, giustamente, ha fatto notare che agli studenti italiani si chiede di essere «responsabili» quando si iscrivono all'università, in un paese nel quale l'educazione alla responsabilità individuale è largamente carente (9 ottobre 2024, Firenze).

Novecento, caratterizzato dalla liberalizzazione degli accessi e dalla transizione verso l'università di massa. Ad esso, si è associato un sostanziale immobilismo politico-organizzativo dell'università, ancorata in gran parte all'assetto centralistico risalente al periodo fascista. Il secondo periodo, dal 1989 in avanti, è stato contrassegnato da significative riforme dell'università che si sono tuttavia accompagnate ad un contesto nazionale sensibilmente meno dinamico rispetto ai decenni precedenti. Così, andando a ritroso, emerge un quadro di sfondo per certi versi paradossale: nel primo periodo, a fronte di una società italiana sottoposta a grandi mutamenti sociali, l'università – almeno sotto il profilo organizzativo e gestionale – non sembra recepire questi cambiamenti; anzi, esprime piuttosto un sostanziale immobilismo rimanendo ancorata a modelli centralistici del primo Novecento. Nel secondo periodo, al contrario, l'università è investita da significativi mutamenti interni a fronte di una società italiana relativamente più statica rispetto all'azione collettiva e ai profondi contrasti ideologici degli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo.

La fase odierna, a partire in particolar modo dalla riforma del 2010, è caratterizzata da due aspetti di fondo. Innanzitutto, nell'ambito della dialettica centro-periferia, abbiamo assistito in questo ultimo decennio ad una spiccata direzione politica da parte del ministero competente. Il principale attore che ha orientato e guidato i cambiamenti delineati nei paragrafi precedenti è stato l'ANVUR, che, proponendosi come agenzia terza di valutazione, dà seguito a decisioni politiche stabilite dai governi che si sono succeduti alla guida del paese. All'interno di un movimento pendolare fra direzione centralistica e autonomia, dalla fine degli anni Ottanta al primo decennio del Duemila vi è stato un sensibile spostamento verso l'autonomia, mentre in seguito ha avuto luogo un riequilibrio sul versante opposto, in base al quale l'università recepisce le politiche di indirizzo, gli indicatori e le procedure decise dal centro del sistema. Con o senza autonomia e a prescindere dalla bontà o meno degli indicatori di prestazione, nessun ateneo può sottrarsi ai criteri e alle procedure di valutazione messe a punto dall'ANVUR, a meno di non essere fortemente penalizzato per quanto riguarda la quota di Ffo che potrebbe essergli attribuita. Infine, a partire dalla riforma del 2010, assistiamo ad un crescente processo di innovazione istituzionale, organizzativa e procedurale concernente la valutazione della ricerca, della didattica e del reclutamento del personale accademico. Ad esempio, dal primo «esercizio» di valutazione della ricerca (Vqr) del 2004-10, le modalità sono sensibilmente cambiate; stesso discorso si profila per il reclutamento del personale docente, con l'abolizione dell'ASN e il ritorno, come nel passato, ai soli concorsi locali.

In conclusione, da oltre un decennio l'università italiana è sottoposta a continui cambiamenti. Questi, contrariamente a quanto si possa solitamente pensare, non sono necessariamente segno di capacità di adattamento del sistema universitario al contesto socioeconomico più ampio. Tanto meno lo sono quanto più vengono richiesti dal centro. Come ricorda Richard Sennett, il primo effetto dei continui cambiamenti istituzionali è produrre incertezza e ansia piuttosto che stabilità e fiducia, incidendo negativamente sulla programmazione di medio-lungo periodo delle università (Sennett 2012).

Riferimenti bibliografici

- Alesina, A., e Giavazzi, F. 2007. "Ecco come riformare l'università." *Il Sole 24 Ore* 15 giugno. Alma Laurea. 2024. *XXVI Indagine Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2024*, https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2024-12/almalaurea_occupazione_rapporto2024.pdf (2025-10-10).
- ANVUR. 2013. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013* https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-02/Rapporto_ANVUR_2013_sintetica.pdf (2025-10-10).
- ANVUR. 2016. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale/rapporti-precedenti> (2025-10-10).
- ANVUR. 2018. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale/rapporti-precedenti> (2025-10-10).
- ANVUR. 2023. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2023*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale> (2025-10-10).
- ANVUR. 2023. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2023*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale> (2025-10-10).
- Balus, B. 2021. *La complessità dell'ordinamento universitario nel sistema delle fonti. La problematica attuazione del principio di autonomia per una amministrazione diversamente pubblica*, Tesi di dottorato XXXIII ciclo. Udine-Trieste: Università di Udine – Università di Trieste, https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2007/2007-0626/en_tema_626.pdf
- Barbero, A. 2017. *Caporetto*. Roma-Bari: Laterza.
- Boffo, S., e Moscati, R. 2005. *Evaluation in Higher Education: The Case of Italy. Higher Education Policy* 18, 3: 251-69.
- Capano, G. 2000. *L'università in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Capano, G. 2002. "Implementing the Bologna Declaration in Italian Universities." *European Political Science* 1, 3: 81-91.
- Capano, G. 2008. "Looking for Serendipity: the Problematical Reform of Government within Italy's Universities." *Higher Education* 55: 481-504.
- Capano, G. 2010. "A Sisyphean Task: Evaluation and Institutional Accountability in Italian Higher Education." *Higher Education Policy* 23: 39-62.
- Capoferro, R. 2025. *Le parole e le cose*, Roars, 2 marzo <https://www.leparoleelecose.it/?p=46253> (2025-10-10).
- Charle, C. 2004. "Patterns." In W. Rüegg (ed.). *A History of the University in Europe*, 33-80, Vol. III. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cingano, F. e Cipollone, P. 2007. *University drop-out: The case of Italy*, working paper n. 626, April, Banca d'Italia.
- Cingolani, L., e Fazekas, M. 2020. "The role of agencification in achieving value-for-money in public spending." *Governance* 33: 545-63.
- Clark, B. R. 1977. *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Codeluppi, V. 2022. *Mondo digitale*. Roma-Bari: Laterza.
- Drago, D. 2021. "Le riviste rilevanti ai fini dell'ASN: when ANVUR meets 'Breaking Bad'." *Roars* 7 luglio, <https://www.roars.it/le-riviste-rilevanti-ai-fini-dellasn-when-anvur-meets-breaking-bad/> (2025-10-10).
- Eco, U. 1977. *Come si fa una tesi di laurea*. Bompiani: Milano.

- Flc-Cgil 2025. *Il governo propone di abolire l'Abilitazione nazionale, mantenere le distorsioni quantitative sulla valutazione dei prodotti di ricerca e aumentare le discrezionalità delle commissioni locali*, 21 maggio, <https://www.flcgilromaelazio.it/concorsi-universitari-in-arrivo-una-riforma-che-preoccupa-via-labilitazione-nazionale-e-piu-potere-alle-commissioni/#:~:text=Le%20principali%20novit%C3%A0%3B%20incarichi%2C%20premi%2C%20ecc.> (2025-10-10).
- Gallino, L. 2013. *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*. Torino: Einaudi.
- Giavazzi, F. 2005 *Perché l'università italiana non funziona*. *lavoce.info*, 3 ottobre.
- Giavazzi, F. e Alesina, A. 2007. *Il liberismo è di sinistra*. Milano: Il Saggiatore.
- Giddens, A. 1999 [1998]. *La terza via. Manifesto per la rifondazione della socialdemocrazia*. Milano: Il Saggiatore.
- Guazzaloca, G. 2015. *Storia della Gran Bretagna 1832-2014*. Firenze: Le Monnier.
- Mateos-González, J. L., e Boliver, V. 2019. "Performance-based university funding and the drive towards 'institutional meritocracy' in Italy." *British Journal of Sociology of Education* 40, 2: 145-58.
- McLean, M. 1990. "Higher Education in the United Kingdom into the 1990s: Shopping Mall or Reconciliation with Europe?" *European Journal of Education* 25, 2: 157-70.
- Middlehurst, R. 2004. "Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities." *Higher Education Quarterly* 58, 4: 258-79.
- Moscari, R. 1992. "L'autonomia universitaria in Italia: una riforma incompiuta?" *Polis*, 6(2): 297-318.
- Moretti, M. 2016. "Minima universitaria. Alcuni appunti fra cronaca e storia." In C. Corsi e A. Magnier (a cura di). *L'università allo specchio. Questioni e prospettive*, 17-39. Firenze: Firenze University Press.
- MUR Ministero dell'Università e della Ricerca. 2023. www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/universita/docenti-universitari-e-carriera-accademica/abilitazione-scientifica (2025-10-10).
- Palermo, G. 2011. *L'università dei baroni*. Milano: Edizioni Punto Rosso.
- Ravasio, A. 2023. *The Lay Preacher. Il laburismo di Tony Blair*. Firenze: Firenze University Press.
- Rebora, G., e Turri, M. 2008. *La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008*, *Liuc Papers* 221: 1-26.
- Regini, M. 2009. *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*. Roma: Donzelli.
- Roars. 2025. *Perché aboliamo l'ASN. La relazione illustrativa del governo*, 20 maggio.
- Romano, F. 1993. *Le rilevazioni ufficiali Istat della popolazione universitaria: problemi e definizioni alternative*, working paper n.67, gennaio (<https://www.ec.unipi.it/documents/Ricerca/papers/dsm/1993/Report-67.pdf>).
- Sennett, R. 2012. *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: il Mulino.
- Sylos Labini, P. 1993. "L'università italiana: autonomia sì, ma con controlli", *La Repubblica*, 15 marzo.
- Tullio-Altan, C. 1991. *L'università di fronte alla riforma*. Milano: FrancoAngeli.
- Turri, M. 2007. *Il sistema di valutazione del sistema universitario italiano: un'analisi critica*. Milano: FrancoAngeli.
- Viesti, G. 2018. *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*. Roma-Bari: Laterza.

Governance, valutazione e ranking

Il capitolo conclusivo si concentra, in un'ottica comparativa, su tre dimensioni di analisi: la governance, i criteri seguiti per la valutazione della ricerca e dell'insegnamento e, infine, la collocazione nei ranking internazionali dei quattro paesi europei presi in esame.

1. Storie differenti, modelli convergenti

Sotto il profilo analitico, la governance si distingue dal governo. La prima rimanda ad un sistema articolato di attori e istituzioni che concorrono, in modo coerente o meno, alla realizzazione di obiettivi specifici attraverso altrettanti specifici mezzi. In tal senso, la governance si qualifica come una delle varie modalità attraverso le quali gli attori deputati a prendere delle decisioni intendono risolvere determinati problemi. Al contrario, il governo è costituito da uno o più attori istituzionali che fanno parte del sistema più ampio di governance (Capano 2011). Secondo la definizione di governance appena enunciata, vi sono varie modalità organizzative di gestione delle università. Queste, sotto il profilo teorico, si collocano all'interno di un continuum ideale lungo l'asse centro-periferia, che vede, su un versante, la massima regolazione da parte del centro, mentre sull'altro la massima autonomia di ciascuna università. Ad un polo, abbiamo il

Stefano Becucci, University of Florence, Italy, stefano.becucci@unifi.it, 0000-0003-3935-460X

Agnese Desideri, University of Florence, Italy, agnese.desideri@unifi.it

Sandro Landucci, University of Florence, Italy, sandro.landucci@unifi.it

Silvia Pezzoli, University of Florence, Italy, silvia.pezzoli@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *Governance, valutazione e ranking*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1.07, in Stefano Becucci, Agnese Desideri, Sandro Landucci, Silvia Pezzoli, *L'università su misura. Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei*, pp. 107-132, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0803-1, DOI 10.36253/979-12-215-0803-1

modello gerarchico, secondo il quale le decisioni politiche del centro si riverberano a cascata sulle singole università. Il ministero competente non solo stabilisce quali sono gli obiettivi cui dovrebbe ottemperare ciascuna università, qual è la dotazione finanziaria disponibile per ciascuna di esse ma, oltre a ciò, regola in modo dettagliato, secondo un'ottica centralista e accentratrice, l'organizzazione di ciascuna università. In tal senso, quanto più il modello gerarchico stabilisce organi e funzioni delle università, tanto più queste vedono contrarsi drasticamente il loro spazio di autonomia, risultando per lo più un attore istituzionale sul territorio che implementa, sulla base di politiche educative e scientifiche nazionali, gli obiettivi stabiliti dal centro. Al polo opposto, troviamo forme di governance incentrate sull'autonomia delle singole università. Ciascuna di esse, in uno spazio di autodeterminazione, stabilisce i propri criteri di reclutamento e di carriera del personale accademico, gode di un'ampia libertà nella gestione del proprio budget finanziario, e sceglie quali politiche scientifiche seguire sulla base dei propri orientamenti politico-valoriali e delle opportunità di finanziamento della ricerca che via via si presentano. In una via di mezzo fra il modello gerarchico e quello dell'autogoverno, si colloca una diversa organizzazione della governance, chiamata da alcuni autori, nella terminologia anglosassone, «steering at the distance mode», ovvero governo a distanza o governo indiretto delle università (Capano 2011).

Questa configurazione si caratterizza per tre aspetti. In primo luogo, il governo nazionale stabilisce la cornice giuridica generale, come ad esempio i criteri di accreditamento dei programmi di studio e di qualificazione del personale accademico. In secondo luogo, il centro riconosce formalmente alle università un proprio spazio di autonomia deliberativa che trova espressione nell'elaborazione di statuti e regolamenti interni. Infine, il governo delinea i criteri in base ai quali attribuire a ciascuna università la propria dotazione finanziaria. Viene detto «governo a distanza» in ragione del fatto che il centro politico, attraverso incentivi finanziari, valutazioni ex-post della ricerca e della didattica, prescrive i risultati che ciascuna università dovrebbe ottenere in cambio di una corrispondente quota di finanziamenti pubblici. Diversamente dal modello gerarchico che opera secondo modalità omogenee e standardizzate su scala nazionale, tendenti a stabilire un giunto rigido fra mezzi finanziari a disposizione di ciascuna università e fini stabiliti dal centro, questa terza modalità di governance individuala, entro una logica competitiva fra università, gli obiettivi generali, lasciando a ciascuna università la libertà di scegliere i mezzi più idonei per conseguirli.

Pur entro le specifiche caratteristiche di ciascun sistema nazionale enunciate nei precedenti capitoli, i sistemi universitari presenti in Francia e in Italia si sono ispirati, nel corso dell'Ottocento e del Novecento, al modello idealistico di tipo gerarchico, mentre quello inglese ha piuttosto assunto le caratteristiche dell'autogoverno. Quello spagnolo, dal periodo della transizione democratica degli anni Settanta, ha avviato un processo di trasformazione interna tendente, nel corso degli ultimi decenni, ad enfatizzare, sul modello dell'autogoverno, le caratteristiche peculiari di ciascuna comunità autonoma. Via variante autonomistica, l'organizzazione del sistema universitario spagnolo si distanzia da

una precisa collocazione all'interno del continuum centro-periferia delineato in precedenza.

Per riassumere in un'ottica comparata le somiglianze (delle differenze parleremo in seguito) fra i quattro paesi per quanto riguarda la governance universitaria, l'Inghilterra è il primo paese che, in termini temporali, avvia già nel corso degli anni Settanta una serie di riforme del sistema universitario che porteranno quest'ultimo a differenziarsi dal modello di autogoverno che storicamente ha caratterizzato il paese. Subentrano, più che in passato, logiche competitive e di mercato fra le università, vengono introdotti in modo sistematico principi come rendicontazione dei bilanci universitari e responsabilità per dare conto dei finanziamenti pubblici ricevuti dal governo. Quest'ultimo, secondo una sostanziale continuità fra conservatori e laburisti, introduce sempre più sistemi di controllo a distanza per le università, basati su criteri competitivi e valutazioni secondo standard nazionali. Ad esempio, non vi è alcun obbligo formale da parte delle università inglesi a sottoporsi al sistema di valutazione nazionale dell'insegnamento secondo le categorie di merito che abbiamo illustrato nel capitolo iniziale del volume. Tuttavia, se le università inglesi decidono di chiedere agli studenti la quota massima di iscrizione prevista per legge, debbono poter dimostrare che il loro standard di qualità, secondo i criteri stabiliti dall'agenzia nazionale deputata a tale scopo, sono adeguati.

Per Francia e Italia, venendo da un passato storico contraddistinto da una gestione centralistica del sistema universitario, le cose sono andate diversamente. Per questi due paesi, piuttosto, abbiamo avuto un processo di riforma che, da un lato, ha attribuito una crescente autonomia alle singole università entro una precisa cornice giuridica nazionale. Il superamento del modello gerarchico è stato accompagnato ad un processo di autonomizzazione. Questo cambiamento è stato contraddistinto, analogamente a quanto era già avvenuto in Inghilterra decenni prima, dall'introduzione di incentivi finanziari secondo logiche meritocratiche e competitive fra università. Mentre negli anni Ottanta e Novanta dello scorso secolo le università dei rispettivi paesi ottengono forme crescenti di autonomia, è nel decennio successivo che vengono introdotti standard di riferimento per la valutazione della ricerca e dell'insegnamento. Sotto questo profilo, il punto di svolta in Francia e in Italia è stato contraddistinto dalla creazione di nuove agenzie di valutazione. Nel 2007 viene istituita l'Aeres (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), mentre l'ANVUR risale al 2006, per quanto solo nel 2011 divenga effettivamente operativa. Composte da personale accademico e formalmente indipendenti sia dal governo centrale che dalle università sottoposte a valutazione, queste agenzie redigono indicatori e parametri che, a seconda della posizione nella quale si colloca ogni università, determinano la quota di finanziamenti pubblici attribuiti a ciascuna di esse. La Spagna, con l'istituzione nel 2001 di un'agenzia nazionale di valutazione, percorre un processo analogo alla Francia e all'Italia, pur con la particolarità di attribuire rilevanti poteri alle autonomie locali. Infatti, ciascuna comunità autonoma può dotarsi, se lo ritiene opportuno, di una propria agenzia di valutazione che sostituisce quella nazionale.

In sintesi, l'analisi comparata mostra un percorso comune verso un modello di governance indiretto delle università (Capano e Regini 2014). Entro un quadro nazionale contraddistinto da sensibili differenze storiche, i sistemi universitari presi in esame avviano, su sollecitazione del centro politico, un percorso convergente. Lungo il continuum enunciato in precedenza, le università inglesi si spostano verso una minore autonomia, mentre quelle degli altri tre paesi, rispetto alla configurazione assunta nel corso del Novecento, ottengono maggiore autonomia. Tuttavia, tutti quanti i sistemi di governance esaminati nel volume tendono a convergere verso una collocazione intermedia fra il modello gerarchico e quello autonomistico, definibile nei termini di governo indiretto delle università.

Fattori di ordine nazionale e sovranazionale danno conto di politiche di governance comuni ai quattro paesi (Knill 2005). Per quanto riguarda i primi, l'introduzione da alcuni decenni di politiche che stabiliscono parametri di prestazione in base al servizio reso secondo i principi del New Public Management hanno indotto i governi nazionali a implementare sistemi di valutazione della ricerca e dell'insegnamento attraverso agenzie specificamente dedicate. In secondo luogo, i paesi presi in esame (e non solo loro) debbono fare i conti con un problema di sostenibilità finanziaria, visto che da decenni il PIL cresce in percentuali minime se confrontato con la fase di espansione che ha caratterizzato l'Europa occidentale dagli anni Cinquanta agli anni Settanta (Triglia 2023). Per esempio, dal 1999 al 2024 l'Italia ha avuto una crescita media annuale del PIL, al netto dell'inflazione, dello 0,5% rispetto all'1,4% dell'Unione europea, un valore superiore al dato nazionale italiano ma comunque esemplificativo di una crescita ridotta per tutta l'eurozona (Olmastroni 2025). In terzo luogo, negli anni è cresciuta la consapevolezza che i paesi ad economie avanzate possono competere sui mercati internazionali puntando su innovazione e contenuti immateriali di servizi e beni prodotti (Dei Ottati 2009). Ovvero su un tipo di sviluppo che pone al centro l'accrescimento del capitale umano e gli investimenti in ricerca e sviluppo. In tal senso, le università, luogo primario della produzione di conoscenza, sempre più vengono considerate come istituzioni che dovrebbero svolgere un ruolo funzionale nella crescita socio-economica del paese, connettendosi con il mondo delle imprese e in senso più ampio elaborare analisi e soluzioni per rispondere alle esigenze di innovazione delle società contemporanee. In linea generale, quanto più un paese avanzato si colloca su posizioni di frontiera nella conoscenza, tanto più il sistema dell'educazione terziaria svolge un ruolo rilevante (Ploeg e Veugelers 2008).

Sul versante sovranazionale, il Processo di Bologna, come già evidenziato in alcuni capitoli precedenti, ha spinto i paesi dell'Unione europea a rendere omogenei i diplomi universitari (Elken 2017). Avviato inizialmente nel 1998 come accordo intergovernativo fra quattro paesi (Italia, Germania, Francia e Regno Unito) nella conferenza di Bologna dell'anno seguente trova formalizzazione stabilendo una serie di regole comuni: l'introduzione di un sistema di crediti per rendere comparabili i diplomi di studio, una nuova configurazione dei cicli di studio suddivisi secondo tre livelli (laurea triennale, laurea magistrale o master, dottorato) e il riconoscimento comune dei titoli di studio. Entro questa li-

nea, l'Agenda di Lisbona del 2000 formulata dal Consiglio d'Europa ribadisce l'importanza della conoscenza per assicurare ai paesi membri crescita economica e renderli competitivi sui mercati internazionali (Consiglio Europeo 2000). La Commissione europea, con alcuni documenti risalenti al 2005 e 2006, attribuisce alle università il compito di realizzare, attraverso il Processo di Bologna, gli obiettivi dell'Agenda di Lisbona (Commissione europea 2005a, 2005b, 2006). Entro un quadro generale finalizzato a favorire la ricerca e rendere le università europee attrattive per i migliori ricercatori del mondo, vengono enunciate alcune raccomandazioni sulla governance: «Le università non potranno diventare innovative o ricettive nei confronti del cambiamento a meno che non ricevano piena autonomia e responsabilità. Gli Stati membri dovrebbero disciplinare il settore universitario nel suo complesso mediante un quadro di regole generali, di obiettivi politici, di meccanismi di finanziamento e di incentivi per le attività di istruzione, ricerca e innovazione. Quale contropartita per il fatto di essere state liberate da un'eccessiva regolamentazione e dall'onere della microgestione, le università dovrebbero accettare la piena responsabilità istituzionale nei confronti della società per quanto concerne i loro risultati» (Commissione europea 2006, 6). Attraverso questi documenti, la Commissione europea si è fatta carico di promuovere il Processo di Bologna e di ricondurlo all'interno delle priorità strategiche delineate dall'Agenda di Lisbona (Capano e Piattoni 2011). Infine, un ulteriore passaggio è stato costituito, nel marzo 2010, dall'istituzione dello Spazio Europeo della Formazione Superiore, finalizzato a stabilire criteri di valutazione comuni per rendere omogenei e comparabili i diversi sistemi di educazione superiore dei paesi firmatari¹. Così, quanto più il processo di integrazione europea prosegue nel suo corso, tanto più esso richiede, anche sul versante dei sistemi universitari, una regolazione comune fra i paesi membri (Holzinger e Knill 2005).

Venendo alle differenze della governance locale fra i quattro paesi, facciamo riferimento ad una distinzione analitica che tiene conto di tre aspetti. Innanzitutto, quali sono gli attori che prendono decisioni vincolanti per l'istituzione universitaria e attraverso quali processi queste decisioni trovano legittimazione. Ed ancora, quali strategie e quale visione qualificano ciascuna università. Sul primo aspetto, troviamo la presenza di componenti interni o esterni all'istituzione universitaria. Gli interni corrispondono al personale accademico che riveste ruoli direttivi di vertice, mentre i secondi sono rappresentati da figure esterne, come esponenti della società civile e dell'impresa. Nella terminologia inglese, gli uni e gli altri vengono considerati «portatori di interesse», secondo una definizione orientata al mercato e alla gestione manageriale che si adatta più ai componenti esterni che agli interni, risultando più agevole individuare specifici interessi per i primi che per i secondi. Per esempio, un consiglio di amministrazione di una università costituito da una rete di charities, come spesso è il caso delle università inglesi, o di imprenditori appartenenti ad associazioni

¹ Si tratta di un accordo che attualmente coinvolge 48 paesi, fra i quali gli stati aderenti all'Unione Europea (MUR 2025).

industriali può orientare in un certo modo le strategie dell'università, mentre per i componenti interni non è per nulla evidente attribuire ad essi la specifica rappresentanza di interessi, se non la difesa, secondo una visione corporativa e autoreferenziale, di privilegi relativi alla propria categoria professionale.

I componenti esterni sono stati introdotti a partire dall'argomentazione che le decisioni attribuite al personale accademico sarebbero troppo lente, incapaci di dare risposte in tempi celeri ai rapidi cambiamenti a cui sono sottoposte le società contemporanee. Magari, assieme a questa motivazione, potrebbe aver avuto un certo peso anche il fatto di considerare il personale accademico, per storia e cultura proprie, incline a salvaguardare logiche autoreferenziali, rendendo le università inadeguate a rispondere alle necessità funzionali delle società economicamente avanzate. In tal senso, il modo più appropriato per connettere le università al contesto socio-economico nazionale sarebbe quello di introdurre nei ruoli di vertice figure esterne.

Per quanto riguarda, invece, il processo decisionale, anche qui rileviamo una divaricazione procedurale e di metodo: processi decisionali incentrati su un metodo collegiale o al contrario elitario. Qui preme sottolineare quale sia il processo che porta alla legittimazione delle figure di vertice, fermo restando che qualsiasi organizzazione è contraddistinta da un ordine gerarchico suddiviso in cariche, ruoli e funzioni. In altre parole, coloro che occupano posizioni di vertice trovano legittimazione istituzionale attraverso un processo dal basso, per lo più perché vengono eletti, o piuttosto perché, dall'alto, vengono designati da specifici organi? Mentre il metodo collegiale fa riferimento a consultazioni informali o a votazioni all'interno di organi che rappresentano le differenti componenti (personale accademico, amministrativo e studenti), il modello elitario conferisce ad un vertice ristretto di persone di designare coloro che prenderanno decisioni vincolanti per l'università². Il primo è sottoposto, per definizione, al confronto e al dibattito dialettico, mentre il secondo, svincolato da questi meccanismi, attribuisce a figure apicali la facoltà di assumere decisioni strategiche per l'università in virtù del ruolo che queste figure ricoprono, indipendentemente dall'aver avuto o meno una qualche forma di legittimazione dal basso. Per esempio, perché le figure direttive vengono designate dal consiglio di amministrazione dell'università o perché, sulla base della regolamentazione nazionale e statutaria, ad esse vengono delegati specifici poteri.

Infine, le strategie che qualificano le politiche educative e scientifiche di ciascuna università. Qui la dicotomia si dispiega secondo criteri gestionali che mettono in primo piano la missione istituzionale o, al contrario, logiche improntate al mercato. Cosa vuol dire operare secondo l'una o l'altra? Facciamo alcuni esempi. Sul versante della didattica, la prima strategia è inclusiva, attuando scelte finalizzate ad incrementare sia il numero di iscritti che di laureati, mentre la seconda

² La distinzione delineata è stata in parte ripresa da alcuni autori, i quali fanno riferimento, a proposito del processo decisionale, a due diverse modalità «representative democracy model» e «corporate enterprise model» (Stensaker e Vabo 2019).

opera attribuendo importanza prioritaria ai costi-benefici che possono derivarne. La prima, come ebbe a dire nel lontano 1959 l'allora ministro dell'istruzione pubblica italiana, dovrebbe evitare «che un solo studente di senta escluso, senza valida ragione, dagli studi universitari», mentre la seconda, secondo scelte che sovente vengono formulate in veste «tecnica» e apparentemente «neutra», decide di chiudere un corso di laurea perché dal punto di vista economico i costi superano i ricavi (Moretti 2016, 22). Va altresì detto che qui ricorriamo ad una polarizzazione, consapevoli che nella realtà troviamo gradazioni che si collocano più vicine ad un versante o all'altro della dicotomia. In ogni caso, se una università stabilisce un'asticella del numero di iscritti sotto la quale il corso di laurea viene chiuso, tanto più questa soglia è numericamente rilevante tanto più c'è da aspettarsi che quell'università operi secondo logiche imprenditoriali. Analogo discorso vale per i centri di ricerca. Quanto più essi trovano finanziamenti esterni grazie ai quali possono sostenersi in modo autonomo, tanto più l'università, orientata secondo criteri imprenditoriali, sarà incentivata a tenerli in vita. Al contrario, essa potrà chiudere i centri «poco profittevoli» perché non trovano sufficienti finanziamenti esterni, venendo meno, dal nostro punto di vista, alla propria missione volta a incrementare il patrimonio collettivo di conoscenza. Politiche scientifiche di questo tipo colpiscono prima di tutto la ricerca di base che, diversamente da quella applicata, implica tempi lunghi ed esiti assolutamente incerti, risultando per queste ragioni scarsamente attraente per i finanziatori privati (Mazzucato 2020). A fini esplicativi, riportiamo nella tabella 1 quanto riferito.

Tabella 1 – Modelli di governance delle università e strategie politiche

Titolarità delle decisioni	Componenti interni	Componenti esterni
Modalità di assunzione delle decisioni	Modello collegiale	Modello elitario
Strategie	Missione istituzionale	Modello imprenditoriale

Le possibili combinazioni che sotto il profilo teorico possono derivare dalle tre dimensioni d'analisi sono 8, ottenute incrociando in alternativa le tre dimensioni dicotomiche della tabella 1. Tuttavia, al di là di qualsiasi esercizio teorico, in concreto vi sono gradazioni che combinano orientamenti diversi entro le polarizzazioni presenti lungo ciascuna dimensione. Per esempio, le università inglesi vedono da tempo la presenza di membri esterni che godono di ampi poteri direttivi. Il consiglio di amministrazione nomina le figure apicali interne, come i presidi di facoltà, mentre quelle intermedie come i direttori di dipartimento possono essere eletti dal personale accademico o designati da un comitato interno. Le università francesi, spagnole e italiane hanno anch'esse un consiglio di amministrazione costituito in varia misura da membri esterni, mentre le figure direttive apicali vengono designate o in alternativa elette. In Francia, il presidente dell'università, corrispondente al rettore in Italia, viene scelto dal consiglio di amministrazione, mentre il rettore sia in Italia che in Spagna viene eletto dalle

diverse componenti interne in base al voto ponderato. In Francia il preside di facoltà viene eletto dal consiglio della facoltà di cui fanno parte, anche qui, le varie componenti interne mentre in Spagna è eletto dai professori ordinari; il direttore di dipartimento viene eletto dai soli professori ordinari (Spagna) o dal personale accademico strutturato (Italia e Francia).

Il management delle università inglesi gode di ampi poteri. Per esempio, come hanno confermato alcune interviste a docenti che insegnano in Inghilterra, se il preside di facoltà, in accordo con il consiglio di amministrazione, decide di chiudere un corso di laurea, il personale accademico non ha alcun potere di contrastare questa scelta, se non esprimere all'interno di chat comuni la propria disapprovazione. A questo proposito, la chiusura di un corso di laurea nelle università italiane (pubbliche) deve essere preceduta da una serie di passaggi, formali e informali, che coinvolgono i docenti che insegnano in quel corso e la scuola. Questi organi decidono a maggioranza degli aventi diritto e successivamente comunicano tale decisione agli enti gerarchicamente sovraordinati dell'ateneo che solitamente ratificano queste scelte. Ed ancora, nelle università inglesi, qualora vi fosse un serio problema di sostenibilità finanziaria, non solo possono essere chiusi corsi di laurea ma anche il personale accademico può essere licenziato o collocato ad altre mansioni. Analogamente a quanto avviene, per esempio, nelle università pubbliche olandesi³: se il management direttivo reputa necessario ricorrere alla «ristrutturazione finanziaria», vengono chiusi dei programmi di studio e i professori di seconda fascia impiegati al loro interno sono declassati al ruolo di ricercatori, con la corrispondente riduzione di salario⁴. Negli altri paesi presi in esame operazioni di questo tipo difficilmente possono avere luogo, e non solo perché gli organi interni di ciascuna università – pur secondo modalità differenti – tengono conto del criterio della rappresentanza ma anche perché, a difesa della posizione lavorativa del personale impiegato nelle università valgono i contratti collettivi di lavoro che costituiscono un vincolo per qualsiasi decisione che il consiglio di amministrazione dell'università potrebbe intraprendere.

Riassumendo, i sistemi universitari dei quattro Paesi europei presentano al loro interno una combinazione differenziata di ciascuna delle tre dimensioni enunciate. Nelle università inglesi prevalgono metodi decisionali elitari e un orientamento più marcato di tipo imprenditoriale, mentre nelle università dei tre paesi dell'Europa continentale coesistono processi decisionali collegiali e modalità gestionali entro le quali le logiche di mercato hanno acquisito minore spazio rispetto all'Inghilterra, vuoi per la regolamentazione nazionale che disciplina le università e il mercato del lavoro, vuoi per le prerogative conferite al personale accademico nella gestione delle istituzioni universitarie.

³ Fra i paesi dell'Europa continentale, l'Olanda è stato il primo ad introdurre alla fine degli anni Novanta riforme di governance analoghe a quelle delle università inglesi (Capano, 2011; Enders et al., 2013; Regini, 2015).

⁴ Colloquio informale con alcuni docenti dell'Università di Utrecht, Utrecht, 27 maggio 2024.

2. La valutazione della didattica e della ricerca

Come precedentemente osservato, tra le costanti che attraversano le architetture di governance dei quattro paesi presi in esame si rintracciano le politiche inerenti allo sviluppo di strategie per la misurazione delle performance, tanto nell'ambito della didattica quanto in quello della ricerca. Tali strategie sono finalizzate a valutare la capacità delle istituzioni universitarie di rispondere in modo efficace e trasparente alle istanze degli stakeholders, siano essi le stesse università, il mercato, il personale docente e ricercatore, gli studenti e le loro famiglie e altri segmenti della società. In Europa, il Processo di Bologna ha stimolato la diffusione di pratiche di valutazione orientate alla qualità e alla trasparenza, favorendo la nascita di organismi sovranazionali come l'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), fondata nel 2000. L'ENQA ha il compito di definire linee guida e procedure condivise per il controllo e lo sviluppo della qualità nella didattica e nella ricerca nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Il sistema di assicurazione di qualità voluto dal Processo di Bologna ha contribuito a rafforzare meccanismi di autovalutazione, valutazione esterna, accreditamento e monitoraggio continuo (Turri 2012).

Gli ultimi due decenni di storia delle università sono stati segnati, seppur con leggere distinzioni, dall'attenzione ai processi, dalla definizione di indicatori e dalla strutturazione di dispositivi istituzionali e informatici mirati a tradurre le attività universitarie in oggetti osservabili, quantificabili e valutabili, secondo criteri standardizzati e misurabili. Meccanismi di misurazione delle performance hanno rimodellato non solo la governance universitaria, ma il lavoro quotidiano e le traiettorie di carriera dei docenti, l'allocazione di finanziamenti pubblici e privati e la reputazione nazionale e internazionale delle università, riflessa nelle classifiche globali (Hazelkorn 2015; Welch e Li 2021; Dagdag e Daracan 2025).

Innanzitutto, vale la pena fare luce su alcuni significati del termine valutazione, una pratica volta al miglioramento continuo degli esiti di attività specifiche, scomponibile almeno in due passaggi, come meglio ci racconta la lingua inglese: *assessment* ed *evaluation*. L'*assessment* indica i processi orientati alla raccolta di dati process-oriented, mentre l'*evaluation* implica una più ampia azione di giudizio orientata ai risultati complessivi e all'efficacia della ricerca e delle politiche educative product-oriented. In altre parole, l'*assessment* si concentra sulla raccolta di informazioni per comprendere lo stato attuale e fornire indicazioni per il miglioramento, mentre l'*evaluation* si concentra sul formulare giudizi sul valore o sull'efficacia di qualcosa sulla base di criteri o standard prestabiliti. La valutazione si distingue inoltre in autovalutazione (sia dell'organizzazione che del personale) e (etero)valutazione, ossia audit, peer review, questionari di soddisfazione, indicatori bibliometrici, ecc). (Banta e Palomba; Capano e Regini 2015; Decataldo 2018; Starr 2024). Lo scopo della valutazione e delle procedure ad essa collegata è favorire il miglioramento continuo dell'offerta formativa.

L'Italia, la Spagna, la Francia e l'Inghilterra forniscono, a questo proposito, quattro variazioni su una traiettoria comune: il motore centrale della legittimità

pubblica e dell'allocazione finanziaria non è più l'università come bene collettivo (Turri 2011; 2012), ma la retorica sulla qualità che ha fornito la giustificazione politica per sistemi di valutazione periodica, l'istituzione di agenzie indipendenti e la distribuzione delle risorse statali in base a indicatori di performance (Capano e Regini 2014; Stensaker e Vabo 2019). Da un lato si diffonde la cultura del Publish or Perish (Wilson 1942), fortemente alimentata dalle valutazioni e dalle classifiche della ricerca, che hanno condotto (Welch e Li 2021) ad un regime di Ranking Globale. L'ingiunzione a pubblicare su riviste indicizzate, sotto la minaccia dell'emarginazione professionale, ha cristallizzato la cultura del publish or perish che ora domina in tutte le discipline (Visser et al. 2024; Cadez et al. 2017) e rimodella le missioni e i valori dell'istruzione superiore: se da un lato motiva gli accademici a aumentare l'impegno nella ricerca, produce al contempo distorsioni quali la corsa a pubblicazioni di minor qualità, l'aumento delle pratiche improprie e la spinta ai comportamenti strategici. Aspetti che alimentano continue tensioni tra il valore della produttività e quello dell'innovazione (Casalini e D'Addario 2024; Borgna, Palumbo e Scamuzzi 2024; Osunsan et al. 2022). La costante accelerazione che caratterizza un sistema siffatto determina il cambiamento dell'ambiente accademico, a favore della competizione tra ricercatori e spinge a rintracciare strategie semplificative per vincere la sfida tra colleghi. Nuove disparità tra discipline, penalizzazione della didattica rispetto alla ricerca e cristallizzazione delle disuguaglianze tra atenei, come sottolineato da Colombo e Salmieri (2022), sono il frutto di un sistema di valutazione (italiano) che ha accentuato la competizione mediante indicatori quantitativi (VQR-ANVUR, ASN), orientando carriere e flussi di finanziamento alla logica della 'meritocrazia performativa', rischiando di ridurre l'università a un'arena di «zero sum game» che avvantaggia i già forti e penalizza i più deboli.

L'effetto «San Matteo» (Merton 1968) si manifesta anche nella valutazione della didattica, in primo luogo per quanto concerne la capacità di accedere o attrarre finanziamenti per le istituzioni universitarie attraverso la definizione di classifiche dei migliori atenei a livello nazionale e internazionale. Dipartimenti, università o singoli ricercatori più forti si rafforzano grazie a finanziamenti che premiano il merito, mentre realtà meno attrezzate rischiano di essere sistematicamente marginalizzate, vedendosi ridurre investimenti, possibilità di miglioramento e capacità attrattiva. Ciò contribuisce ad alimentare un sistema universitario sempre più polarizzato tra «primi della classe» e istituzioni meno dotate, spesso collocate in territori svantaggiati, i cui bisogni risultano meno visibili ai decisori centrali e più difficili da sanare (Colombo e Salmieri 2022).

3. Didattica e finanziamenti agli atenei

In Inghilterra, l'Higher Education Quality Council (HEQC), istituito nel 1993 e poi diventato Quality Assurance Agency (QAA 1997), ha introdotto procedure di revisione, in base alle quali i corsi di studio sono periodicamente sottoposti ad assessment di esaminatori esterni (Jong 2012). Gli anni 2000 vedono anche la sistematizzazione delle indagini volte a rilevare la soddisfazione

degli studenti attraverso la National Student Survey, che fornisce dati comparativi e pubblici sulla qualità dell'insegnamento. Nel 2017 arriva il Teaching Excellence Framework (TEF), uno schema di valutazione basato su tre criteri principali: qualità dell'insegnamento, ambiente di apprendimento e risultati degli studenti, intesi principalmente in termini di occupabilità. I gruppi di esperti combinano dati quantitativi (tassi di abbandono, progressione, completamento, occupabilità) con indagini qualitative realizzate durante visite in loco (Agasisti e Catalano 2006; OfS 2017). Il risultato del processo è una classifica delle Università Oro, Argento e Bronzo. Le istituzioni possono sottoporsi a valutazione volontariamente, ma la necessità di acquisire classi di merito fa sì che le istituzioni partecipino alla sfida, rafforzando un clima di competizione e performatività (Naidoo 2008).

La Francia presenta uno scenario più frammentato poiché il sistema di istruzione superiore francese ha posto l'accento quasi esclusivamente sulla valutazione della produttività scientifica. La valutazione dell'insegnamento è rimasta debole e in gran parte guidata da iniziative locali. Le Grandes Écoles utilizzano questionari sistematici per gli studenti per monitorare la qualità dei corsi, ma nelle università pubbliche la resistenza a forme standardizzate di valutazione dell'insegnamento persiste (Il Bo Live 2013). Anche se i programmi governativi come la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU 2007) hanno portato incentivi finanziari legati alla performance, la valutazione dell'insegnamento non ha mai assunto la stessa rilevanza del modello britannico, che ha fatto da capofila a questo cambiamento e, tutto sommato, la valutazione dell'insegnamento rimane marginale per le logiche di finanziamento e per le carriere accademiche (Briguglia 2016).

In Italia, la valutazione della didattica si è istituzionalizzata solo negli ultimi quindici anni, con l'introduzione del sistema di Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento (AVA), gestito dal 2014 dall'ANVUR, che ha progressivamente codificato un insieme di linee guida e indicatori da applicare ai corsi di studio. AVA si è evoluto attraverso tre fasi: AVA 1 nel 2014, AVA 2 nel 2017, AVA 3 nel 2022, aumentando progressivamente il numero di domini e degli indicatori da monitorare (De Luca 2024). Ogni corso di studi conduce un'autovalutazione periodica e i corsi nuovi o che hanno operato delle modifiche, si sottopongono a un audit di esperti esterni per ottenere l'accREDITamento. La valutazione riguarda elementi quali la progettazione del curriculum, i risultati dell'apprendimento, i servizi agli studenti e i processi di garanzia della qualità. Anche i questionari di valutazione degli studenti sono parte dell'assessment. I risultati della valutazione possono richiedere modifiche minime così come possono anche chiedere la chiusura del corso (ANVUR 2025). Non mancano critiche che denunciano l'eccessiva burocratizzazione dei modelli e l'ossessione per gli indicatori e le procedure circolari a scapito di tempo e risorse da destinare a una miglior qualità della didattica (Perla 2024). In Spagna, la valutazione della didattica è affidata principalmente all'ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), creata nel 2001 e in parte delegata alle agenzie regionali. La valutazione interviene in due situazioni specifiche accreditando programmi di stu-

dio nuovi o accreditando programmi esistenti che sono stati modificati. Tutti i programmi esistenti sono sottoposti all'accREDITAMENTO periodico. ANECA ha avviato nel 2007, in stretta collaborazione con le agenzie autonome di valutazione, il Programma di Sostegno alla Valutazione dell'Attività Didattica del Personale Docente Universitario (<https://www.aneca.es/docentia>). DOCENTIA è, invece, un programma di valutazione della qualità della docenza che si basa sulle indagini di soddisfazione degli studenti e sui loro risultati di apprendimento. I docenti sono chiamati a scrivere un rapporto triennale di autovalutazione dove vengono analizzati sia punti di forza sia le criticità dell'attività didattica ed individuano azioni di miglioramento per il triennio successivo. La struttura può variare tra le diverse comunità autonome e tra Atenei, ma gli elementi chiave sono condivisi a livello nazionale da ANECA, la quale detta le linee guida anche per la realizzazione della griglia ufficiale dei criteri e i punteggi usati per valutare la didattica dei docenti, elaborata e approvata e resa trasparente dalle singole università all'interno del proprio modello di qualità.

4. Didattica e progressioni di carriera

L'Inghilterra attribuisce un ruolo significativo alla valutazione della didattica; il Teaching Excellence Framework (TEF) è centrale nella definizione della reputazione istituzionale e, in alcune università che privilegiano l'eccellenza didattica, incide concretamente sulle progressioni di carriera del personale accademico. Sebbene la ricerca – intesa come produzione scientifica e impatto dei progetti – rimanga spesso la variabile determinante per l'avanzamento accademico, valutazioni negative nella didattica possono costituire un ostacolo e influire sul riconoscimento professionale, in particolar modo nelle istituzioni che fanno della qualità dell'insegnamento il loro punto di forza (Gunn 2018; Dandridge 2023). Diversa è la situazione in Francia nella quale le carriere sono determinate principalmente dai risultati della ricerca, dalle abilitazioni nazionali (HDR) e dai concorsi (Briguglia 2016). In Italia, la qualità dell'insegnamento costituisce formalmente una componente delle valutazioni nazionali e interne, ma le evidenze suggeriscono che la didattica rimane periferica o del tutto ignorata quando si compete per l'Abilitazione Scientifica Nazionale o per i posti di professore (ANVUR 2023; De Luca 2024). In Spagna, il legame tra didattica e progressioni di carriera è più esplicito; il quinquennio DOCENTIA concorre alle integrazioni salariali, anche se i *sexenios*, basati sulla valutazione della ricerca, hanno un peso percentuale maggiore sulle progressioni di carriera e sugli aumenti stipendiali e sul prestigio personale.

Per quanto concerne il rapporto tra valutazione della didattica e finanziamenti alle università, in Inghilterra le classificazioni TEF sono state concepite per alzare l'asticella della quota delle tasse di iscrizione che le università possono applicare. Al contrario, la Francia non ha stabilito specifici incentivi e la maggior parte delle assegnazioni continua a dipendere dal numero di studenti e dai risultati della ricerca (CIMEA 2010). In Italia, la valutazione dell'insegnamento attraverso l'AVA serve principalmente all'accREDITAMENTO piuttosto che

all'assegnazione diretta delle risorse. Tuttavia, l'ANVUR sta progressivamente collegando le quote del FFO (Fondo di Finanziamento Ordinario) a indicatori della qualità dei servizi agli studenti e dell'insegnamento, ai risultati del monitoraggio relativo al costo standard per studente, ai tempi di conseguimento della laurea e ai tassi di abbandono (ANVUR 2023).

In Spagna, la valutazione della didattica incide in modo crescente sulla quota di finanziamento alle università, ma il suo peso resta limitato rispetto a quello della ricerca. Il finanziamento pubblico universitario spagnolo è definito principalmente a livello delle Comunità Autonome, che utilizzano indicatori di outcome didattici (come il numero di studenti, laureati e crediti accumulati) nei modelli di allocazione delle risorse, secondo principi di accountability. Rispetto all'Inghilterra, dove sistemi come il Teaching Excellence Framework (TEF) incidono direttamente anche sulla reputazione e talvolta sui fondi percepiti dalle università, il modello spagnolo è orientato principalmente al finanziamento storico-standard e ai risultati di ricerca; tuttavia, vi è una progressiva introduzione di indicatori legati agli esiti didattici – come completamento degli studi, attrattività verso gli studenti, inserimento lavorativo – nei sistemi regionali di valutazione e nei contratti programma.

5. Confronto tra i sistemi di valutazione della ricerca, progressioni di carriera e finanziamenti agli atenei

Il sistema inglese rappresenta il modello paradigmatico e centralizzato di valutazione della ricerca competitiva e orientata ai risultati. Dal 1986, lo Stato ha implementato un esercizio nazionale basato sulla revisione tra pari e su indicatori quantitativi, originariamente il Research Assessment Exercise (RAE), ora sostituito dal Research Excellence Framework (REF). Il REF valuta i risultati della ricerca, l'impatto al di fuori del mondo accademico e l'ambiente di ricerca ogni cinque anni attraverso panel disciplinari (peer review). L'eccellenza nella ricerca valuta principalmente l'originalità, la significatività e il rigore metodologico. Le università sono impegnate nello sviluppo di politiche interne volte alla massimizzazione dei risultati del REF, dando vita a un'università su misura, ossia ad approcci alla ricerca pensati per rispondere agli indicatori di performance misurabili e restituibili pubblicamente. In Francia, la valutazione della ricerca è passata da una tradizione burocratica iniziale altamente centralizzata a un modello ibrido che combina l'autonomia istituzionale con una forte supervisione statale. L'Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) – e prima l'AERES – coordina le valutazioni esterne degli istituti di istruzione superiore e dei laboratori di ricerca con una periodicità quadriennale. La metodologia di valutazione combina metriche quantitative (pubblicazioni, depositi di brevetti, finanziamenti competitivi acquisiti) con una valutazione qualitativa tra pari, concentrandosi su cinque assi principali: produzione scientifica, strategia e governance della ricerca, risorse umane, internazionalizzazione e impatto socio-economico. Le visite in loco e

gli audit istituzionali rafforzano la componente qualitativa del processo valutativo (Harley et al. 2016).

Il sistema italiano di valutazione della ricerca ha subito una profonda ristrutturazione a partire dagli anni Duemila, con la progressiva istituzionalizzazione di meccanismi di valutazione centralizzati sotto l'Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR), operativa dal 2011. Lo strumento principale è la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR), un esercizio ciclico di valutazione della ricerca nazionale, ogni cinque anni, basato sulle peer review e le valutazioni del Gruppo di Esperti della Valutazione (GEV) per area disciplinare e sulle analisi bibliometriche delle pubblicazioni scientifiche.

Il quadro spagnolo è caratterizzato da regimi di valutazione a più livelli, sia da parte di agenzie di qualità nazionali (ANECA) che regionali. Dalla riforma universitaria del 2001, la valutazione della ricerca comprende valutazioni periodiche sia a livello di singoli individui che a livello dipartimentale. Ogni sei anni, gli Atenei si sottopongono a una revisione in base al monitoraggio dei risultati di ricerca, della qualità delle politiche istituzionali e dell'impatto della produzione scientifica dell'ateneo e delle facoltà. Verifiche documentali, autoanalisi interne e visite sul campo da parte di commissioni di esperti che valutano i sistemi interni di qualità, il volume e impatto delle pubblicazioni, la capacità di attrarre fondi su bandi competitivi, i dottorati e le sinergie con altri atenei o imprese. L'esito positivo porta all'accREDITAMENTO e alla possibilità di ricevere un 'sello de calidad' (marchio di qualità) riconosciuto in tutta la Spagna e a livello europeo.

In Inghilterra il Research Excellence Framework (REF) determina le opportunità di avanzamento di carriera individuali. La produttività e la qualità della ricerca (misurate attraverso pubblicazioni, impatto e progetti finanziati) sono criteri fondamentali per la promozione a ruoli come Senior Lecturer, Reader o Professor. Ai candidati a una posizione è richiesto di dimostrare risultati eccellenti nel loro campo di ricerca, spesso accompagnati da un impatto documentato (sociale, economico, culturale) e dalla capacità di attrarre finanziamenti competitivi. La pressione esercitata dal REF e dalla cultura della valutazione della ricerca influenza indirettamente anche le scelte individuali di docenti e ricercatori, determinando le loro priorità, le loro attività e persino le loro linee di ricerca, restringendo e definendo il panorama delle possibilità.

Nella carriera accademica francese, l'avanzamento da Maître de conférences a Professeur des universités avviene sia tramite concorsi nazionali sia tramite selezioni interne alle singole università. Accanto a una valutazione della produttività scientifica – pubblicazioni e direzione di progetti – vengono considerati anche la qualità della didattica, l'innovazione didattica, la partecipazione a iniziative collettive e gli incarichi istituzionali. Il «rayonnement» – ovvero la visibilità scientifica e reputazione a livello nazionale e internazionale – rappresenta un fattore chiave nell'attribuzione di avanzamenti e riconoscimenti: sono valutati, ad esempio, gli inviti a tenere conferenze, la presenza in comitati scientifici internazionali e la collaborazione in reti di ricerca internazionali (Eurydice 2023). Il sistema francese prevede la possibilità di attribuire premi e bonus economici («prime d'encadrement doctoral et de recherche» e «prime

d'«excellence scientifique») a coloro che dimostrino continuità e qualità nelle attività di ricerca, nella docenza e coinvolgimento istituzionale, incentivando sia la produttività di alto livello che le responsabilità trasversali.

In Italia i risultati della valutazione nazionale della ricerca (VQR) sono di fatto invisibili e non hanno effetti diretti sulla carriera del singolo docente o ricercatore: le valutazioni sono aggregate e non utilizzate formalmente per abilitazioni, concorsi o progressioni personali. Le carriere del personale docente e ricercatore sono invece legate al processo di qualificazione scientifica nazionale (ASN), introdotto nel 2012. L'Abilitazione Scientifica Nazionale richiede prove di produttività della ricerca (pubblicazioni su riviste riconosciute, indicizzazione, citazioni) come condizione per l'accesso a posizioni di ruolo, oltre alla partecipazione e conduzione di progetti di ricerca su bandi competitivi nazionali e internazionali.

Il programma ACADEMIA di ANECA è il sistema centrale spagnolo per la valutazione e l'accreditamento nazionale dei docenti universitari che aspirano a diventare professori ordinari («Catedrático de Universidad») o associati («Profesor Titular de Universidad») presso le università pubbliche spagnole. Dal 2007, in Spagna, l'ottenimento dei «sexenios» è il requisito principale per l'accesso a progressioni di carriera e incentivi economici per i docenti universitari (Teixeira et al. 2014). Si tratta di un controllo della produzione scientifica dei docenti su un periodo di sei anni basato sulla valutazione di cinque pubblicazioni (articoli, brevetti, libri, ecc.) da parte della CNEAI (Commissione Nazionale di Valutazione dell'Attività della Ricerca). La commissione valuta gli output secondo criteri di originalità, impatto, qualità della sede di pubblicazione e, più recentemente, anche capacità di trasferimento dei risultati alla società (sexenio de transferencia). Va segnalato che alcuni percorsi di carriera seguono traiettorie differenti in ragione dell'esistenza in alcune comunità autonome di altre modalità di assunzione. Ad esempio, in Catalogna è possibile diventare professore ordinario universitario («Catedratic») seguendo un percorso di accreditamento regionale gestito da AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) che riconosce, oltre alla tradizionale carriera universitaria, anche esperienze di eccellenza professionale e carriere non accademiche in alcuni settori.

Per quanto riguarda la valutazione della ricerca e l'impatto sui finanziamenti universitari il REF è lo strumento che genera un punteggio che viene tradotto in un ranking di Università, determinando la distribuzione di circa 2 miliardi di sterline all'anno di finanziamenti pubblici alla ricerca. Si tratta dunque di un sistema premiale atto a sviluppare la competitività tra atenei e a incoraggiare la ricerca dell'eccellenza scientifica, e tiene conto non solo della qualità intrinseca del lavoro scientifico ma anche dell'impatto della ricerca stessa e della qualità dell'ambiente di ricerca.

In Francia, il finanziamento pubblico, regolato da contratti con il Ministero dell'Istruzione Superiore, è sempre più condizionato dalle valutazioni HCERES, attraverso un modello misto che combina finanziamenti in termini di dotazioni di base e tranche incrementali legate ai risultati. Sebbene il grado

di premialità sia più limitato rispetto sia all'Inghilterra che all'Italia, i risultati della valutazione della ricerca hanno un impatto sulle sovvenzioni speciali e sul sostegno ai Centri di eccellenza. In Italia, la VQR è il principale meccanismo che regola la quota premiale del finanziamento pubblico alle università: i risultati della ricerca valutati dalla VQR influiscono direttamente sull'ammontare dei fondi ricevuti dagli atenei e dai dipartimenti, incentivando la qualità e la produttività scientifica, tramite il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO). Infine, in Spagna i finanziamenti sono in parte distribuiti in modo meritocratico, ossia in funzione dei risultati della ricerca a partire dai sessenni del personale ricercatore (*sexenios*).

6. Performance e ranking

I principali ranking internazionali delle università si basano su set di indicatori diversi che misurano le performance accademiche: ricerca, didattica, internazionalizzazione, rapporti con il mondo del lavoro. L'università, nella sua interezza – fatta di processi, persone, relazioni interne ed esterne, strutture materiali e simboliche – viene frammentata in molteplici unità e componenti specifiche, oggetti distinti osservabili e misurabili grazie all'attribuzione di pesi specifici, anch'essi distinti. Per portiamo l'attenzione su tre ranking. L'ARWU-*Academic Ranking of World Universities* (noto anche come Shanghai ranking) dedica scarsa rilevanza alla didattica essendo gli indicatori basati principalmente sul prestigio e sulla produttività della ricerca: Premi Nobel e Medaglie Fields: 10% ex studenti, 20% ricercatori; Ricercatori altamente citati secondo Clarivate Analytics: 20%; Pubblicazioni su Nature e Science: 20%; Pubblicazioni nel Science/Social Science Citation Index: 20%; Produttività pro-capite dello staff accademico: 10% valuta la produttività dello staff accademico in relazione agli indicatori precedenti. Il *Times Higher Education World University Rankings* (THE) attribuisce i pesi in questo modo: Didattica: 29,5%; Ambiente di ricerca: 29%; Qualità della ricerca: 30%; Trasferimento verso l'industria: 4%; Outlook internazionale: 7,5%. Il *Quacquarelli Symonds World University Ranking*, meglio noto come QS Quacquarelli Symonds QS Ranking inserisce la didattica principalmente tramite il rapporto studenti/docenti e la 'reputazione tra i datori di lavoro' e in generale si basa molto su questioni reputazionali: Reputazione accademica: 30%; Reputazione presso i datori di lavoro: 15%; Rapporto studenti/docenti: 10%; Citazioni per docente: 20%; Internazionalizzazione: 10% (5% studenti internazionali, 5% staff internazionale); Occupabilità: 5%; Reti di ricerca internazionale: 5%; Sostenibilità: 5%.

Il panorama delle classifiche internazionali si è ultimamente arricchito di altri strumenti di classificazione QS WUR Sustainability Rankings, THE Impact Ranking, UI GreenMetric World University Ranking, che intendono includere altri 'oggetti' osservabili come ad esempio la sostenibilità e l'inclusione. Anche qui rimangono questioni aperte perché sono molteplici i bias di queste classifiche, non ultima la mancata considerazione delle specificità nazionali o disciplinari. I ranking continuano ad esercitare una forte influenza sia sulle

strategie di governance che sugli investimenti degli atenei, spingendoli a rivedere le proprie priorità in funzione degli indicatori valutati. Se queste hanno come scopo primario quello di aumentare l'attrattività dei finanziamenti e degli studenti, non è detto che i ranking siano efficaci per questi ultimi. La scelta dell'Ateneo presso cui studiare dipende da numerose variabili. Solo una piccola proporzione di studenti può permettersi il lusso di fondare la propria decisione alla luce del posizionamento dell'Ateneo nei ranking internazionali, poiché tale scelta potrebbe risultare troppo ambiziosa in termini economici, in ragione della necessità di cambiare città o paese o di pagare altissime quote di iscrizione o, addirittura, entrambe le cose. Chi si iscrive alle università considerate di eccellenza secondo i ranking internazionali appartiene spesso a una fascia sociale privilegiata, il che dimostra che i ranking contribuiscono ad amplificare la stratificazione sociale, più che a democratizzare l'accesso all'istruzione superiore (Clarke 2007; McDonough et al. 1998; Vuri 2018).

Il quadro dei quattro paesi secondo le ultime rilevazioni è il seguente:

Tabella 2 – Posizionamento delle prime tre università di ciascuno dei quattro paesi nei ranking ARWU, THE, e QS 2025

Ranking	Inghilterra	Spagna	Italia	Francia
ARWU	1. University of Cambridge (4°); 2. University of Oxford (6°); 3. University College London (14°)	1. Universidad de Barcelona (151–200); 2. Universidad Autónoma de Barcelona (301–400); 3. Universidad Autónoma de Madrid (301–400)	1. La Sapienza di Roma (101–150); 2. Statale di Milano (151–200); 3. Università di Padova (151–200)	1. Université Paris-Saclay (13°); 2. PSL University (34°); 3. Sorbonne Université (43°)
THE	1. University of Oxford (1°); 2. University of Cambridge (5°); 3. Imperial College London (8°)	1. Universitat Pompeu Fabra (~156°); 2. Universitat Autònoma de Barcelona (201–250); 3. Universitat de Barcelona (201–250)	1. Università di Bologna (=146°); 2. Scuola Normale Superiore Pisa (=154°); 3. Sapienza di Roma (=185°)	1. PSL University (40°); 2. Institut Polytechnique de Paris (41°); 3. Sorbonne Université (54°)
QS	1. Imperial College London (2°); 2. University of Oxford (3°); 3. University of Cambridge (5°)	1. Universitat de Barcelona (149°); 2. Universitat Autònoma de Barcelona (178°); 3. Universidad Autónoma de Madrid (207°)	1. Politecnico di Milano (98°); 2. Sapienza di Roma (128°); 3. Università di Bologna (154°)	1. PSL University (24°); 2. Institut Polytechnique de Paris (38°); 3. Sorbonne Université (59°)

Fonte: ARWU, THE, QS

I ranking internazionali come QS o Times Higher Education, tengono conto sia della valutazione della didattica che della ricerca: la soddisfazione degli studenti, l'ambiente di insegnamento e il rapporto personale-studenti hanno

un peso significativo, mentre per ARWU la valutazione della didattica è inconsistente al contrario di ricerca, la progettazione e riconoscimenti internazionali. Riconoscimenti, premi Nobel o altri attestati e reputazione hanno un peso rilevante in ARWU e in QS, dimensioni che tendono a 'premiare i premiati'. Nelle rilevazioni dei ranking del 2025 le università inglesi piazzano le loro istituzioni di eccellenza sul podio dei ranking THE e QS e si posizionano al quarto posto in ARWU e sono presenti nelle prime venti università dei tre ranking. La Francia non arriva nelle prime dieci posizioni, ma è comunque presente nelle prime venti posizioni dell'ARWU e nelle prime cinquanta degli altri due ranking. L'Italia è presente al 98° posto del QS con il Politecnico di Milano. Roma La Sapienza è tra le prime 150 istituzioni di eccellenza di ARWU e del QS. L'università di Bologna è tra le prime 150 posizioni di THE. Tutti gli atenei italiani sono molto distanti dalle eccellenze inglesi e francesi, ma in una condizione migliore rispetto agli atenei spagnoli che vedono l'Università di Barcellona al 149° posto del QS, mentre posizionano tutte le altre migliori istituzioni spagnole si collocano oltre il 150° posto dei tre ranking.

La tab. 3 ci aiuta a comprendere il posizionamento nei tre ranking alla luce di come e quando i tre paesi si sono avvicinati alla valutazione della qualità della ricerca e della didattica come sistema di miglioramento continuo e di quando e in che modo essi abbiano deciso di adottare politiche competitive, meritocratiche e selettive o abbiano invece mirato a garantire l'accesso a tutti.

Nel sistema inglese il Teaching Excellence Framework (TEF) e le indagini National Student Survey (NSS) forniscono le valutazioni che guadagnano stabilmente posizioni elevate, come dimostrano i piazzamenti di Oxford, Cambridge, ma anche Imperial College e UCL. Il finanziamento pubblico alla ricerca, attraverso gli Higher Education Funding Councils, è determinato principalmente dai risultati del Research Excellence Framework (REF): le università classificate in posizioni alte delle classifiche mondiali attraggono la grande maggioranza dei fondi. Questo sistema premiale e la selezione degli studenti in entrata è alla base di una forte concentrazione di risorse e talenti in un ristretto gruppo di istituzioni altamente competitive, spiegando il dominio britannico ai vertici globali. In Francia, le valutazioni AERES/HCERES e gli indicatori associati sono diventati fondamentali sia per il benchmarking nazionale sia per le classifiche internazionali. Gli sforzi per ristrutturare il settore e concentrare l'eccellenza, attraverso politiche di aggregazione istituzionale, hanno favorito l'ascesa delle università parigine (Paris-Saclay, PSL, Institut Polytechnique) e delle Grandes Écoles nelle fasce più alte delle classifiche mondiali.

In Italia, nonostante il sistema AVA abbia migliorato l'assicurazione della qualità, l'impatto sui ranking internazionali resta limitato per le scelte italiane di prevedere procedure poco selettive sia in entrata che in itinere che, da un lato, favoriscono elevati tassi di abbandono studentesco e ostacolano la competitività internazionale, dall'altro rimangono a favore di una università democratica e inclusiva (Viesti 2018; Alma Laurea 2024). Le valutazioni della ricerca (VQR, classifiche ANVUR) accrescono il prestigio delle istituzioni a livello nazionale,

ma riescono per ora solo in minima parte a competere a livello internazionale. In Spagna, iniziative regionali come ICREA e AQU hanno migliorato la visibilità nei rankings delle università catalane, dimostrando che una strategia più mirata alla competizione può portare a raggiungere posizioni migliori, ma le istituzioni spagnole, come le italiane e forse ancor più delle italiane, ancora non hanno pienamente abbracciato le politiche meritocratiche e selettive, e neppure i principi di trasparenza e accountability che offrono le università inglesi. La permanenza di debolezze in termini di qualità dell'insegnamento percepito e di risultati occupazionali frena il posizionamento internazionale complessivo delle università spagnole.

Tabella 3 – Dispositivi di valutazione nei quattro paesi e criteri di selezione e premialità

Paese	Inizio valutazione ricerca	Inizio tecniche premiali	Valutazione della ricerca e premialità	Valutazione della didattica, selezioni, premialità
Inghilterra	1986 (RAE/REF)	QAA dagli anni Novanta; NSS dal 2005. TEF 2017	Prima e più lunga; modello di riferimento europeo; tecnica premiale centrale e modello competitivo	Da sempre, con colleges, e severe tecniche di selezione, classifiche università
Francia	Anni Ottanta-Novanta (Audit ministeriali); 2006 AERES	Più debole, tranne che nelle Grandes Écoles	Premialità meno «hard», effetti forti su reputazione e aggregazione fra poli, meno sull'allocazione di base	Fortissima, già dal XVIII sec. con le Grandes Écoles
Spagna	Anni Novanta (sexenios), 2001 ANECA	Dal 2001 con ANECA e agenzie regionali	Unica con premialità individuale sistemica; Esempio per la connessione tra valutazione e carriera	Selettività debole
Italia	1993 (Nuclei), VTR (2004), 2011 (VQR-ANVUR),	Dal 2013 (AVA, ANVUR)	Tradizione più recente; quota premiale limitata; imitazione modelli inglesi/francesi senza effetti «darwiniani» sistemici	Selettività debole

Chiudiamo la riflessione portando un punto di vista alternativo sulla valutazione e sugli attuali criteri legati a 'metriche come il numero di pubblicazioni e le citazioni, ma [che] spesso non riconoscono la varietà e la ricchezza dei contributi prodotti dai ricercatori' (www.coara.org). CoARA – Coalition for

Advancing Research Assessment (Coalizione per il progresso della valutazione della ricerca) è una coalizione internazionale di organizzazioni dedicate a riformare i metodi e i processi con cui vengono valutati la ricerca, i ricercatori e le istituzioni di ricerca proponendo una revisione delle modalità di valutazione strutturata in 10 punti:

1. Riconoscere la diversità dei contributi alla ricerca e delle carriere, rispettando le specificità delle diverse discipline.
2. Basare la valutazione principalmente su giudizi qualitativi, in cui il peer review sia centrale, con il supporto di indicatori quantitativi usati in modo responsabile.
3. Abbandonare l'uso improprio di metriche basate su pubblicazioni e riviste (in particolare, Journal Impact Factor e h-index) nelle valutazioni della ricerca.
4. Evitare l'uso di ranking delle istituzioni nelle valutazioni delle performance di ricerca.
5. Impegnare risorse adeguate per condurre la riforma della valutazione della ricerca.
6. Rivedere e sviluppare criteri, strumenti e processi di valutazione con il coinvolgimento diretto del personale di ricerca.
7. Aumentare la consapevolezza e comunicare in modo trasparente criteri, processi e risultati della valutazione.
8. Scambiare pratiche ed esperienze per favorire l'apprendimento reciproco all'interno e all'esterno della Coalizione.
9. Comunicare i progressi compiuti nell'attuazione degli impegni e dei principi.
10. Valutare continuamente criteri e strumenti sulla base di evidenze solide e rendere i dati disponibili per ricerca e analisi.

La coalizione, nata nel 2022, si propone come motore di cambiamento in grado di restituire centralità alla qualità e all'impatto delle attività accademiche, rivalutando criteri e pratiche in modo aperto, inclusivo. In un futuro prossimo, sarà fondamentale verificare se questo e altri percorsi di riforma sapranno davvero correggere le distorsioni presenti nei sistemi di valutazione attuali, favorendo il superamento dell'accelerazione e della frenesia della produttività accademica (Rosa 2010). Ripensare l'orientamento e gli scopi della valutazione, e conseguentemente della qualità dei sistemi universitari, in una direzione volta a rispondere alle esigenze della società evitando logiche uniformanti che riducono l'università a mera replica dei meccanismi di mercato o a semplice soggetto di new public management si profila essere la sfida necessaria per il futuro prossimo. Una possibile risposta è la scienza lenta, una Slow Science (Stengers 2018; 2019) come alternativa alla cultura della velocità, rivendicando il tempo necessario alla riflessione, all'originalità e alla complessità nella pratica scientifica, come condizione politica ed epistemica per una scienza situata, pluralista e democratica (Borgna 2025) e trasformare l'università in uno spazio di autentico ascolto dei bisogni della società e dei territori, restituendole il ruolo di motore di innovazione democratica di cui oggi c'è urgente necessità.

7. Conclusioni

Alla luce di quanto abbiamo detto nel corso del volume, dovrebbe risultare abbastanza chiaro che le università non possono essere assimilate alle aziende poiché queste hanno come priorità la ricerca del profitto. Qualora le università seguissero questa strategia verrebbero meno alla loro missione istituzionale volta alla produzione della conoscenza come bene comune. Per contro, non possono essere gestite come se fossero enti burocratici, a meno di non ridurre il lavoro accademico a procedure impersonali, standardizzate e uniformi su tutto il territorio nazionale, mettendo seriamente a rischio la libertà di insegnamento e di ricerca. Entrare nelle università per insegnare e fare ricerca non potrà mai essere la stessa cosa che occupare un posto in un ministero o in un'azienda (Beardelli 2024). L'università è quel luogo a metà fra logiche di tipo burocratico e di tipo aziendale. Dal nostro punto di vista dovrebbe essere sempre meno vicina all'uno e all'altro tipo di organizzazione. E tuttavia, i cambiamenti avvenuti in questi ultimi decenni nelle università dei quattro paesi vanno esattamente in questa direzione, dando luogo ad una combinazione deleteria di burocrazia e retorica mercatista.

La cultura manageriale (NPM) più volte richiamata nel corso del volume ha il suo centro nella valutazione della qualità. Questo tipo di approccio nasce originariamente in ambito industriale nella seconda metà del Novecento. Gli aspetti qualificanti sono l'analisi dei processi, l'individuazione dei portatori di interessi, il miglioramento continuo, l'assunzione di decisioni in base a prove empiriche e, infine, il grado di soddisfazione dei clienti. A distanza di decenni, gli artefici addetti alla misurazione della qualità sono gli epigoni di Frederick Taylor, coadiuvati a loro volta da funzionari direttivi che godono dell'avallo politico a livello centrale e/o locale delle università. Un esempio in questa direzione, come i presidenti dei corsi di laurea dell'università italiana conoscono bene, sono i format messi a punto dall'ANVUR per la misurazione della qualità dei corsi di studio. Il sistema AVA (Autovalutazione-Valutazione-Accreditamento), è stato introdotto nella sua prima versione nel 2014 (AVA 1), per poi essere rivisto nel 2017 (AVA 2) e giungere, per ora, ad una ultima versione in vigore dal 2022 (AVA 3).

Nell'analisi puntuale fatta da Stefano De Luca (2024) nella transizione da AVA2 ad AVA 3, si passa da uno schema 4-11-34 dove 4 corrispondeva ai «Requisiti», 11 agli «Indicatori» e 34 ai «Punti di attenzione». Nella successiva versione lo schema, con denominazioni diverse, è 5-39-84: 5 «Ambiti di valutazione», 39 «Punti di attenzione» e 84 «Aspetti da considerare». Non solo, poiché nella versione di AVA 3 i «Punti di attenzione» non sostituiscono gli indicatori, questi ultimi sono presenti in numero di 37 come ulteriore specificazione negli «Aspetti da considerare», affiancati a loro volta a seconda dei casi da «Altri indicatori» per un massimo di 9. Così, «abbiamo una sorta di movimento a fisarmonica, che parte dai 5 Ambiti di valutazione, si allarga in 39 Punti di attenzione e si espande in ulteriori 84 Aspetti da considerare, per poi contrarsi in 37 Indicatori e chiudersi in 9 Altri indicatori» (De Luca 2024, 53).

Detto ciò, ci potremmo chiedere se tutto questo ha senso e se lo strumento di valutazione messo a punto dell'ANVUR sia adatto a misurare la qualità di un corso di studio e, ancora, quanto tempo venga sottratto alla didattica e alla ricerca per compilare template costruiti secondo logiche circolari e autoreferenziali. Piuttosto, non varrebbe la pena di individuare pochi essenziali indicatori che riportino un quadro sintetico e realistico della qualità di un corso di studio? «L'infinità varietà della realtà», cui fa riferimento Max Weber può essere resa intelleggibile, dal suo punto di vista, attraverso la costruzione di un costrutto teorico ideale, unilateralmente inteso, che contenga gli aspetti costitutivi dell'oggetto di studio e al contempo sia utile come strumento per l'analisi dei fenomeni contemporanei (Weber 2001). Qui, piuttosto, l'operazione molto ambiziosa è «catturare» la realtà – tutta la realtà – per poterla riprodurre in schemi e indicatori esaurienti e intelleggibili.

Le testimonianze raccolte dal personale accademico dei quattro paesi, assieme ad alcuni resoconti documentari, concordano nel riferire che in questi ultimi decenni le pratiche burocratiche richieste al personale accademico sono sensibilmente aumentate (Trione 2024). D'altronde l'attenzione incessante ai processi e al miglioramento senza limiti della qualità non può che portare ad un incremento esponenziale delle procedure e degli adempimenti amministrativi, sottraendo tempo e risorse agli aspetti qualificanti del lavoro accademico. In tal senso, «la razionalizzazione organizzativa produce anche irrazionalità, spreco di tempo e di energia» (Perla 2024, 56). Non solo. Qualsiasi innovazione, per quanto possa apparire in veste tecnica e procedurale, non è neutra ma implica precisi effetti, orientando le decisioni istituzionali e i comportamenti individuali. Facciamo alcuni esempi, anch'essi tratti dal contesto universitario italiano, al quale il lettore potrebbe essere più interessato. La modalità di attribuire le risorse, dal centro verso le singole università, destinate al reclutamento del personale accademico secondo il criterio dei punti organico non può che favorire i candidati locali. Un professore di prima fascia equivale ad un punto organico, un associato in posizione nel medesimo ateneo 0,70 e un ricercatore 0,50. In un quadro nazionale contraddistinto da risorse scarse, unitamente alla libertà per ciascuna università di decidere come utilizzare l'ammontare di punti organico a disposizione, l'operazione più conveniente sotto il profilo economico è optare per la progressione di carriera dei propri strutturati poiché il costo effettivo della nuova posizione è sensibilmente inferiore a quello che l'università dovrebbe sostenere reclutando un candidato esterno.

Ed ancora, l'interdisciplinarietà richiesta da qualsiasi progetto finanziato dall'Unione europea non trova riscontro nel sistema di catalogazione dei «prodotti della ricerca» messo a punto dall'ANVUR ai fini del superamento delle mediane per l'ASN. Inoltre, il superamento delle mediane ai fini dell'ASN viene parametrato, per le scienze sociali, in base al numero (mediano) delle pubblicazioni suddivise secondo varie categorie corrispondenti alla fascia per la quale il candidato concorre. Quanto più è alto il numero delle pubblicazioni che gli appartenenti a quel determinato settore hanno portato a termine, tanto più salgono le mediane di riferimento. Scegliere questa modalità ha incentivato

i candidati all'ASN a privilegiare la quantità rispetto alla qualità, posto che vi sia un inevitabile trade-off fra un articolo scritto in una manciata di settimane e uno che richiede mesi di lavoro. Certo, tale scelta è coerente con i compiti attribuiti al personale accademico. Tuttavia, non era l'unica possibile. Per evitare di incentivare involontariamente la quantità rispetto alla qualità poteva essere sufficiente prevedere per i candidati all'ASN un congruo numero di pubblicazioni, entro un arco di tempo definito, indipendente dalle mediane su scala nazionale di ciascun settore.

Marino Regini (2015), prendendo spunto dalle conseguenze non previste dall'azione sociale delineate a suo tempo da Robert Merton (1936), illustra una serie di problemi che si sono presentati nelle università a seguito del cambiamento nella governance locale secondo un orientamento manageriale e imprenditoriale. Innanzitutto, la mancanza di competenze specifiche dei componenti esterni nei consigli di amministrazione ha fatto sì che la loro presenza non solo fosse poco incisiva, ma ha finito per rallentare i processi decisionali. In secondo luogo, il depotenziamento degli organi di autogoverno non ha eliminato pratiche collegiali, tipiche delle comunità scientifiche, dando luogo a «nuove sedi di incontro fra vertice dell'Ateneo e rappresentanti degli accademici: sedi di incontro che agiscono da sostituti funzionali del venir meno degli organi di autogoverno» (ivi, 166). In terzo luogo, affinché il processo di verticalizzazione delle decisioni in capo alle figure direttive degli atenei sia funzionante necessita di un lavoro di squadra fra il leader (in Italia il rettore/rettrice) e la sua squadra. In tal senso, piuttosto che parlare di leadership monocratica, dovremmo piuttosto parlare di leadership collettiva grazie alla quale le decisioni di vertice possono essere implementate.

Infine, l'ultima conseguenza non prevista, dal nostro punto di vista non di poco conto, riguarda la logica che ha orientato le riforme introdotte nelle università in questi ultimi decenni. Per rendere più efficienti le università, si sostiene, occorre puntare sulla competizione (Ploeg e Veugelers 2008). In linea con questa premessa, in un documento ministeriale del 2007 dell'allora Ministro dell'Università e della Ricerca viene sostenuto che «l'autonomia implica una competizione regolata fra le Università» (De Luca 2024, 46). Analogamente la legge di riforma italiana del 2010 sottende questo principio. In modo esplicito, un documento della Commissione europea indirizzato al Consiglio e al Parlamento afferma: «L'eccellenza emerge dalla competizione e si sviluppa essenzialmente a livello di facoltà/dipartimento – poche università raggiungono l'eccellenza attraverso un ampio spettro di ambiti disciplinari. Una maggiore competizione combinata con una maggiore mobilità e un'ulteriore concentrazione di risorse dovrebbe consentire alle università e ai loro partner industriali di offrire un ambiente di lavoro più aperto e più stimolante agli studenti e ai ricercatori di maggior talento, fatto questo che renderebbe le università più attraenti agli europei come anche ai cittadini di paesi terzi» (Commissione europea 2006, 10).

Che la competizione sia la condizione essenziale per raggiungere l'eccellenza da parte delle università fa parte di quelle premesse che, quanto più risultano autoevidenti tanto meno necessitano di essere sottoposte a vaglio empirico per mo-

strare la loro verità. Piuttosto, affermazioni di questo tipo riflettono assunti tutti da dimostrare, analogamente a quelli sui si basava Adam Smith quando sosteneva che «gli uomini sono naturalmente inclini a trafficare e barattare» quando invece nelle scelte individuali possono prevalere altre motivazioni, come ad esempio la richiesta di riconoscimento sociale (Smith 1975). A partire dal considerare le università come luoghi contraddistinti dalla negoziazione e dal confronto (Van Vaught 1989) non potrebbe essere la cooperazione al posto della competizione a produrre eccellenza? Fra le conseguenze non previste della competizione fra università dobbiamo tenere conto del fatto che lo spirito competitivo, una volta divenuto il comportamento prevalente di una facoltà e di un dipartimento, si riflette all'interno fra i suoi componenti. Per concludere chiediamoci perché una facoltà o un dipartimento, i cui componenti hanno un atteggiamento fortemente competitivo, dovrebbe facilitare «un ambiente di lavoro più aperto e più stimolante».

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., e Catalano, G. 2006. "Governance models of university system-towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: A European comparison." *Journal of Higher Education Policy and Management* 28, 3: 245-62.
- Agasisti, T., e Catalano, G. 2006. "Governance models of university system-towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: A European comparison." *Journal of Higher Education Policy and Management* 28, 3: 245-62.
- Alma Laurea. 2024. *XXVI Indagine Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2024*, https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2024-12/almalaurea_occupazione_rapporto2024.pdf (2025-10-10).
- ANVUR. 2023. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2023*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale> (2025-10-10).
- Banta, T. W., e Palomba, C. A. 2014. *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belardelli, G. 2024. "La carriera universitaria: una lenta marcia verso il peggio." In G. Belardelli, E. Galli della Loggia, e L. Perla, *Università addio. La crisi del sapere umanistico in Italia*, 67-79. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Borgna, P. 2025. "Fast science, slow science." *Quaderni di Sociologia*.
- Borgna, P., Palumbo, M., e Scamuzzi, S. 2024. "Valutazione della ricerca: solo effetti perversi?" *Quaderni di Sociologia* 95, LXVIII, <https://journals.openedition.org/qds/7045> (2025-10-10).
- Capano, G. 2011. "Government continues to do its job: a comparative study of governance shifts in the higher education sectors." *Public Administration* 89, 4: 1622-42.
- Capano, G., e Regini, M. 2014. "Governance Reforms and Organizational Dilemmas in European Universities." *Comparative Education Review* 58, 1: 73-103.
- Capano, G., e Regini, M. 2014. "Governance Reforms and Organizational Dilemmas in European Universities." *Comparative Education Review* 58, 1: 73-103.
- Capano, G., e Regini, M. E. (eds.). 2015. *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*. Bologna: Il Mulino-CRUI.
- Casalini, B., e D'Addario, S. 2024. *Il tempo per pensare. Un bene essenziale per la comunità universitaria*. Firenze: Firenze University Press.

- Colombo, M., e Salmieri, L. 2022. "Higher Education in Italy: Between New Public Management and Autonomy." *Revue d'histoire des sciences humaines* 41: 285-306.
- Commissione europea. 2005a. *Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*, 2 febbraio, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:en:PDF> (2025-10-10).
- Commissione europea. 2005b. *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, 20 aprile, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52005DC0152> (2025-10-10).
- Commissione europea. 2006. *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, 10 maggio, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0208> (2025-10-10).
- Consiglio Europeo. 2000. *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (2025-10-10).
- Dandridge, N. 2023. *The relationship between teaching and research in UK universities: what is it and does it matter?* Higher Education Policy Institute HEPI.
- De Luca, S. 2024. "La gabbia d'acciaio della cosiddetta qualità." In G. Belardelli et al. (eds.). *Università addio*. Roma: Carocci.
- Decataldo, A. 2018. "Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi." *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione* 1: 37-50, <http://www.rtsa.eu/> (2025-10-10).
- Dei Ottati, G. 2009. "Distretti industriali e doppia sfida cinese." *QA - Rivista dell'associazione Rossi-Doria* 1: 123-42.
- Elken, M. 2017. "Standardization of higher education in Europe – policy coordination 2.0?" *Policy and Society* 36, 1: 127-42.
- Gunn, A. 2018. "The Teaching Excellence Framework: Perpetual Pedagogy or Policy Paradox?" *Higher Education Policy* 31, 1: 129-42.
- Harley, S., Faulkes, Z., Kearns, G., O'Hare, D., e Taylor, A. 2016. "Accountability, autonomy and peer review in French research evaluation." *Research Evaluation* 25, 3: 203-12.
- Holzinger, K., e Knill, C. 2005. "Causes and conditions of cross-national policy convergence." *Journal of European Public Policy* 12, 5: 775-96. <https://archive.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/REF%2001%202014%20-%20introduction.pdf> (2025-10-10).
- Jong, S. 2012. "Academia's place in European capitalist systems and the Conservative reform movement." In Burrioni, L., Kucec, M., e Meardi, G. (eds.). *Economy and Society in Europe. A Relationship in Crisis*, 87-99. London: Elgar.
- Knill, C. 2005. "Introduction: Cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors." *Journal of European Public Policy* 12, 5: 764-74.
- Mazzucato, M. 2020. *Lo stato innovatore*. Roma-Bari: Laterza.
- Merton, R. K. 1936. "The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action." *American Sociological Review* 1, 6: 894-904.
- Merton, R. K. 1968. "The Matthew Effect in Science." *Science* 159, 3810: 56-63.
- Moretti, M. 2016. "Minima universitaria. Alcuni appunti fra cronaca e storia." In C. Corsi e A. Magnier (a cura di). *L'università allo specchio. Questioni e prospettive*, 17-39. Firenze: Firenze University Press.
- Naidoo, R. 2008. "The Competitive State and the Mobilised Market: Higher Education Policy Reform in the United Kingdom 1980-2007." *Critique Internationale* 39, 2: 47-65.
- Office for Students OfS. 2017. *Teaching Excellence Framework: Year two Statement of findings Abingdon and Witney College*, officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/official-statistics/ (2025-10-10).

- Office for Students OfS. 2024a. *Fee limits*.
- Olmastroni, G. 2025. "Negli ultimi 25 anni, sotto quale governo il Pil ha fatto meglio rispetto all'Eurozona? Osservatorio conti pubblici italiani." Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 23 maggio, <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-negli-ultimi-25-anni-sotto-quale-governo-il-pil-ha-fatto-meglio-rispetto-all-eurozona> (2025-10-10).
- Osunsan, O. K., Ijjo, A. T., Mugisha, J. F., e Muhwezi, M. 2022. "Publish or Perish: A Systematic Review." *Journal of Social Sciences and Management* 1, 1: 1-22.
- Perla, L. 2024. "La qualità perduta della formazione dello studente universitaria." In G. Belardelli, E. Galli della Loggia, e L. Perla, *Università addio. La crisi del sapere umanistico in Italia*, 56-66. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Ploeg, F., e Veugelers, R. 2008. „Towards Evidence-based Reform of European Universities." *CESifo Economic Studies* 54, 2: 99-120.
- Regini, M. 2015. "Conseguenze non previste delle riforme: i mutamenti nella governance universitaria in Europa." *Stato e mercato* 2, 104: 159-88.
- Smith, A. 1975. *La ricchezza delle nazioni*. Roma: Newton Compton.
- Starr, S. 2014. "Moving from evaluation to assessment." *Medical Reference Services Quarterly* 33, 2: 181-84, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4188047/> (2025-10-10).
- Stensaker, B., e Vabo, A. 2019. "Re-inventing Shared Governance: Implications for Organisational Culture and Institutional Leadership." *Higher Education Quarterly* 67, 3: 256-74.
- Trigilia, C. (a cura di). 2023. *Capitalisms and Democracies: Can growth and equality be reconciled?* London-New York: Routledge.
- Van Vaught, F. A. 1989. "Creating Innovation in Higher Education." *European Journal of Education* 24, 3: 249-70.
- Viesti, G. 2018. *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Weber, M. 2001 [1903-1906]. *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Comunità.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. 1998. *La universidad española en cifras*. CRUE.
- Agasisti, T., e Catalano, G. 2006. "Governance models of university system-towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: A European comparison." *Journal of Higher Education Policy and Management* 28, 3: 245-62.
- Agasisti, T., e Johnes, G. 2009. "Beyond frontiers: comparing the efficiency of higher education decision-making units across more than one country." *Education Economics* 17, 1: 59-79.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2024. *Criterios de evaluación para la acreditación de profesorado universitario*. <https://www.aneca.es>
- Ahedo-Gurrutxaga, I., Martínez-Palacios, J., e Ormazabal-Gaston, A. 2022. "Letter. Central nodes in the reform of the Spanish Universities Law." *Profesional de la información* 31, 3: e310309. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.09> (2025-10-10).
- Alesina, A., e Giavazzi, F. 2007. "Ecco come riformare l'università." *Il Sole 24 Ore* 15 giugno.
- Alma Laurea. 2024. *XXVI Indagine Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2024*, https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2024-12/almalaurea_occupazione_rapporto2024.pdf (2025-10-10).
- ANVUR. 2013. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013* https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-02/Rapporto_ANVUR_2013_sintetica.pdf (2025-10-10).
- ANVUR. 2016. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale/rapporti-precedenti> (2025-10-10).
- ANVUR. 2018. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale/rapporti-precedenti> (2025-10-10).

- ANVUR. 2023. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2023*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-biennale> (2025-10-10).
- AQU Catalunya, <https://www.aqu.cat/es/profesorado/Convocatorias-evaluacion-profesorado-2025/Acreditacion-de-investigacion-avanzada> (2025-10-10).
- ARWU. 2003. *Academic Ranking of World Universities*, <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2003> (2025-10-10).
- ARWU. 2024. *Academic Ranking of World Universities*, <https://www.mastersportal.com/rankings/2/academic-ranking-of-world-universities-shanghai-jiao-tong-university.html> (2025-10-10).
- Balus, B. 2021. *La complessità dell'ordinamento universitario nel sistema delle fonti. La problematica attuazione del principio di autonomia per una amministrazione diversamente pubblica*, Tesi di dottorato XXXIII ciclo. Udine-Trieste: Università di Udine – Università di Trieste, https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2007/2007-0626/en_tema_626.pdf (2025-10-10).
- Banta, T. W., e Palomba, C. A. 2014. *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barats, C. 2011. “La dénomination comme trace du passé et enjeu. L'exemple des universités parisiennes.” *Mots, Les langages du politique* 96, 2 : 65-80, doi:10.4000/mots.20250 (2025-10-10).
- Barats, C., e Leblanc, J.-M. 2013. “Généalogie de la co-construction médiatique du ‘classement de Shanghai’ en France. Corpus de presse et usages socio discursifs.” *Mots, Les langages du politique* 102, <http://journals.openedition.org/mots/21313> (2025-10-10).
- Barbero, A. 2017. *Caporetto*. Roma-Bari: Laterza.
- Barr, N. 2004. “Higher Education Funding.” *Oxford Review of Economic Policy* 20, 2: 264-83.
- Barzelay, M. 2001. *The new public management: Improving research and policy dialogue*. University of California Press.
- Basque Fondation for Science, <https://www.ikerbasque.net/es/convocatorias> (2025-10-10).
- Bauman, Z. 2003. *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi. Roma-Bari: Laterza.
- Belardelli, G. 2024. “La carriera universitaria: una lenta marcia verso il peggio.” In G. Belardelli, E. Galli della Loggia, e L. Perla, *Università addio. La crisi del sapere umanistico in Italia*, 67-79. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Berger, P. L., e Luckmann, T. 1969 [1966]. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Boffo, S., e Moscati, R. 2005. *Evaluation in Higher Education: The Case of Italy*. *Higher Education Policy* 18, 3: 251-69.
- Boëtier, M. e Rivière, A. 2013. *Are French universities under control?*
- Boliver, V. 2015. “Are there distinctive clusters of higher and lower status universities in the UK?” *Oxford Review of Education* 41, 5: 608-27, doi.org/10.1080/03054985.2015.1082905 (2025-10-10).
- Borgna, P. 2025. “Fast science, slow science.” *Quaderni di Sociologia*.
- Borgna, P., Palumbo, M., e Scamuzzi, S. 2024. “Valutazione della ricerca: solo effetti perversi?” *Quaderni di Sociologia* 95, LXVIII, <https://journals.openedition.org/qds/7045> (2025-10-10).
- Bosch, X. 2006. “Academic careers. Spain reconsiders its university reform law.” *Science* 314, 5801: 911, <https://doi.org/10.1126/science.314.5801.911> (2025-10-10).
- Boudard, E., e Westerheijden, D. F. 2017. “France: Initiatives for excellence.” In de Boer, H., File, J., Huisman, J., Seeber, M., Vukasovic, M., e Weste heijden, D. F. (eds.) *Policy*

- analysis of structural reforms in higher education*, 161-82. Palgrave Macmillan, doi: 10.1007/978-3-319-42237-4 (2025-10-10).
- Breakweel, G. M., e Tytherleigh, M. Y. 2008. "UK university leaders at the turn of the 21st century: changing patterns in their socio-demographic characteristics." *Higher Education* 56: 109-27.
- Broecke, S. 2015. "University rankings: do they matter in UK?." *Education Economics* 23, 2.
- Bueno, Á. 2007. "La tercera misión de la universidad: Consideraciones teóricas y metodológicas." *Revista de Educación* 343: 15-34.
- Buizza, R. 2023. *Il numero degli studenti universitari nel Regno Unito provenienti dall'Italia e dalla UE continua a diminuire*. Ambasciata d'Italia a Londra, 13 giugno.
- Burgess, A., Senior, C., e Moores E. 2018. "A 10-year case study on the changing determinants of university student satisfaction in the UK." *PLoS ONE* 13, 2: e0192976. doi.org/10.1371/journal.pone.0192976 (2025-10-10).
- Burton, R. C. 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Campus France. 2023. *Chiffres clés 2023: l'Europe, premier continent d'accueil des étudiants mobiles*.
- Campus France. 2024. https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2023_fr.pdf (2025-10-10).
- Campus France. 2025. <https://www.campusfrance.org/fr/enseignement-superieur-francais> (2025-10-10).
- Campus France. 2025. *Il costo degli studi*, <https://www.italie.campusfrance.org/il-costo-degli-studi> (2025-10-10).
- Capano, G. 2000. *L'università in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Capano, G. 2002. "Implementing the Bologna Declaration in Italian Universities." *European Political Science* 1, 3: 81-91.
- Capano, G. 2008. "Looking for Serendipity: the Problematical Reform of Government within Italy's Universities." *Higher Education* 55: 481-504.
- Capano, G. 2010. "A Sisyphean Task: Evaluation and Institutional Accountability in Italian Higher Education." *Higher Education Policy* 23: 39-62.
- Capano, G. 2011. "Government continues to do its job: a comparative study of governance shifts in the higher education sectors." *Public Administration* 89, 4: 1622-42.
- Capano, G., e Regini, M. 2014. "Governance Reforms and Organizational Dilemmas in European Universities." *Comparative Education Review* 58, 1: 73-103.
- Capano, G., e Regini, M. E. (eds.). 2015. *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*. Bologna: Il Mulino-CRUI.
- Capoferro, R. 2025. *Le parole e le cose*, Roars, 2 marzo <https://www.leparoleelecose.it/?p=46253> (2025-10-10).
- Casalini, B., e D'Addario, S. 2024. *Il tempo per pensare. Un bene essenziale per la comunità universitaria*. Firenze: Firenze University Press.
- Castro, D., e Garin, J. 2013. "Retos en la gobernanza de las universidades españolas." *Perspectivas educacionales* 52, 1: 4-30.
- Center for World University Rankings CWUR. 2023a. *Presse Release: World University Rankings 2023* cwur.org/media.php (2025-10-10).
- Center for World University Rankings CWUR. 2023b. *Methodology* cwur.org/methodology/world-university-rankings.php (2025-10-10).
- Charle, C. 2004. "Patterns." In W. Rüegg (ed.). *A History of the University in Europe*, 33-80, Vol. III. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chatelin, C., e Kaddouri, H. E. 2017. "La mise en place de l'audit légal dans les universités : Quelle(s) légitimité(s)?" *Gestion et Management Public* 6, 2: 37-66, doi: 10.3917/gmp.062.0037 (2025-10-10).
- Chiang, L. 2004. "The relationship between university autonomy and funding in England and Taiwan." *Higher Education* 48: 189-212.
- Cingano, F. e Cipollone, P. 2007. *University drop-out: The case of Italy*, working paper n. 626, April, Banca d'Italia.
- Cingolani, L., e Fazekas, M. 2020. "The role of agencification in achieving value-for-money in public spending." *Governance* 33: 545-63.
- Clark, B. R. 1977. *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Clark, B. R. 2004. *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. Open University Press-Society for Research into Higher Education.
- Codeluppi, V. 2022. *Mondo digitale*. Laterza: Roma-Bari.
- Coggia, C. 2020. "Learning assessment in higher education: actual challenges and opportunities." *Form@re* 20, 3: 207-22.
- Colombo, M., e Salmieri, L. 2022. "Higher Education in Italy: Between New Public Management and Autonomy." *Revue d'histoire des sciences humaines* 41: 285-306.
- Colombo, S. 2015. "Informazioni generali sull'Università di Manchester." In Capano, G., e Regini, M., *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, 109-19.
- Colombo, S., e De Rosa, D. 2011. "Il sistema universitario inglese." In Capano, G. e Regini, M., *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*: 21-47 www.cruil.it/images/allegati/pubblicazioni/2015/manoscritto_capano_regini_2015_04_1.pdf (2025-10-10).
- Comitato per la cooperazione istituzionale. 2005. *Resource Guide and Recommendations for Defining and Benchmarking Engagement*, <http://www.cic.net/Home/Reports.aspx> (2025-10-10).
- Commissione Europea. 2001. *Making a European Area of Lifelong Learning a reality*. Brussels: European Commission.
- Commissione europea. 2005a. *Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*, 2 febbraio, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:en:PDF> (2025-10-10).
- Commissione europea. 2005b. *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, 20 aprile, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52005DC0152> (2025-10-10).
- Commissione europea. 2006. *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, 10 maggio, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0208> (2025-10-10).
- Commissione Europea. 2025. *Il processo di Bologna e lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> (2025-10-10).
- Consiglio Europeo. 2000. *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (2025-10-10).
- Cooley, C. H. 1902. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Council of Science. 2024. *Barcelona Declaration on Open Research Information*. <https://council.science/blog/open-science-round-up-april-2024/> (2025-10-10).
- Cremonini, L., Beneworth, P., Dauncey, H., e Westerheijden, D. F. 2013. "Reconciling republican 'Egalité' and global excellence values in French higher education." In

- B. Mai, M. Kehm, e J. C. Shin (eds.). *Institutionalization of world-class university in global competition*. Springer.
- CRUI. 2015. https://www.crui.it/images/allegati/pubblicazioni/2015/manoscritto_capano_regini_2015_04_1.pdf (2025-10-10).
- Dandridge, N. 2023. *The relationship between teaching and research in UK universities: what is it and does it matter?* Higher Education Policy Institute HEPI.
- De la Torre, E., Agasisti, T., e Pérez-Esparrells, C. 2017. "Third mission activities in Spanish universities: A longitudinal analysis." *European Journal of Higher Education* 7, 3: 243-59.
- De la Torre, E., Pérez-Esparrells, C., e Casani, F. 2018. "La tercera misión universitaria en España: Un análisis de la transferencia de conocimiento." *Revista de Educación* 380: 13-39.
- De Luca, S. 2024. "La gabbia d'acciaio della cosiddetta qualità." In G. Belardelli et al. (eds.). *Università addio*. Roma: Carocci.
- Dearden, L., Fitzsimons, E., Goodman, A., e Kaplan, G. 2008. "Higher Education Funding Reforms in England: The Distributional Effects and the Shifting Balance of Costs." *The Economic Journal*, 118, 526: F100-F125.
- Decataldo, A. 2018. "Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi." *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione* 1: 37-50, <http://www.rtsa.eu/> (2025-10-10).
- Decataldo, A., e Fiore, B. 2018. *Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università*. Roma: Carocci.
- Deem, R. 2006. "Changing Research Perspectives on the Management of Higher Education: Can Research Permeate the Activities of Manager-Academics?" *Higher Education Quarterly* 60, 3: 203-28.
- Deer, C. 2002. *Higher Education in England and France Since the 1980s*. Oxford: Symposium Books.
- Dei Ottati, G. 2009. "Distretti industriali e doppia sfida cinese." *QA – Rivista dell'associazione Rossi-Doria* 1: 123-42.
- Delgado, L. 2020. "Higher Education Systems and Institutions, Spain." In P. N. Teixeira, e J. C. Shin (eds.). *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_379 (2025-10-10).
- Della Malva, A., Lissoni, F., e Llerena P. 2013. "Institutional change and academic patenting: french universities and the innovation act of 1999." *Journal of Evolutionary Economics* 211-39, doi:10.1007/s00191-011-0243-3 (2025-10-10).
- Department of Education. 2017. *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework Specification*, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82b73ee5274a2e8ab58fa1/Teaching_Excellence_and_Student_Outcomes_Framework_Specification.pdf (2025-10-10).
- Devenir Enseignant, <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/enseigner-dans-les-classes-preparatoires-au-lycee-ou-au-college-l-agregation-142> (2025-10-10).
- Di Benedetto, A., Ciolfi, A., e D'Alessandro, G. 2019. "Uno strumento per l'autovalutazione e il monitoraggio dei Corsi di Studio: il cruscotto indicatori ANVUR." *Rassegna Italiana di Valutazione* 74: 97-110.
- Drago, D. 2021. "Le riviste rilevanti ai fini dell'ASN: when ANVUR meets 'Breaking Bad'." *Roars* 7 luglio, <https://www.roars.it/le-riviste-rilevanti-ai-fini-dellasn-when-anvur-meets-breaking-bad/> (2025-10-10).
- Durdas, A. 2018. "Higher education in France: historical development." *The Modern Higher Education Review* 3, doi:10.28925/2518-7635.2018.3.4 (2025-10-10).

- E3M. 2010. *Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities. E3M: European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*, <https://www.pi.infn.it/~giorgio/INFN/3M/E3M/Three-dim-third-mission-act.pdf> (2025-10-10).
- Eco, U. 1977. *Come si fa una tesi di laurea*. Milano: Bompiani.
- Elken, M. 2017. "Standardization of higher education in Europe – policy coordination 2.0?" *Policy and Society* 36, 1: 127-42.
- Enders, J., de Boer, H., e Weyer, E. 2012. "Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited." *Higher Education Policy* 25, 1: 1-21.
- Enders, J., de Boer, H., e Weyer, E. 2013. "Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited." *Higher Education* 65, 1: 5-23.
- Etzkowitz, H. 2013. *Triple Helix of University-Industry-Government: Innovation in Action*. London: Routledge.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, <https://www.enqa.eu> (2025-10-10).
- European Education Area. 2022. <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> (2025-10-10).
- Eurostat. 2025. *Graduates in tertiary education by age groups – per 1000 of population aged 20-29* https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_grad05/default/table?lang=en&category=educ.educ_outc.educ_uae_grad (2025-10-10).
- Eurydice. 2024. *Sistemi educativi europei 2024/2025*. European Commission/EACEA/Eurydice. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice> (2025-10-10).
- Faucher, F., e Le Galés, P. 2014. *L'esperienza del New Labour. Un'analisi critica della politica e delle politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Fave-Bonnet, M. 2002. "Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension." *Connexions* 78: 31-45, doi:10.3917/cnx.078.0031 (2025-10-10).
- Flc-Cgil 2025. *Il governo propone di abolire l'Abilitazione nazionale, mantenere le distorsioni quantitative sulla valutazione dei prodotti di ricerca e aumentare le discrezionalità delle commissioni locali*, 21 maggio, <https://www.flcgilromaelazio.it/concorsi-universitari-in-arrivo-una-riforma-che-preoccupa-via-labilitazione-nazionale-e-piu-potere-alle-commissioni/#:~:text=Le%20principali%20novit%C3%A0;incarichi%20premi%2C%20ecc.> (2025-10-10).
- Fréville, Y. 2001. *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables*, Rapport d'information n° 54 sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs, Commission des Finances du Sénat.
- Frith, U. 2019. "Fast Lane to Slow Science." *Trends in Cognitive Sciences* 24, 1: 1-2.
- Fundación CYD. 2024. *Informe CYD 2024*. <https://www.fundacioncyd.org> (2025-10-10).
- Galán, A., Gutiérrez, J., Navarro, E., e Sancho, J. 2014. "El profesorado universitario en España: condicionantes sociales y organizativos di sua attività accademica." In S. Casanova e J. M. Martínez (a cura di). *El sistema universitario español: contexto, estructura y perspectivas*, 171-201. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Galán, A., Ruiz-Corbella, M., Arteaga-Martínez, B., e López-Gómez, E. 2014. "Lights and shadows in the accreditation process for the professoriate in Spain." *Education Sciences* 13, 2: 180.
- Gallino, L. 2012. "Il modello sociale europeo e l'unità della Ue." *Quaderni di sociologia* 59, 2: 15-26.

- Gallino, L. 2013. *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*. Torino: Einaudi.
- Garcia-Gutierrez, J. 2012. "La tercera misión de la universidad: Un reto para la educación superior." *Revista de Educación* 359: 15-34.
- Gérard, S., e Musselin, C. 2002. *More leadership for French Universities, but also More Divergences between the Presidents and the Deans*, 123-46. Mathias Dewatripont; Françoise Thys-Clément; Luc Wilkin. European Universities: Change and Convergence, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Giavazzi, F. 2005. *Perché l'università italiana non funziona*, lavoce.info, 3 ottobre.
- Giavazzi, F. e Alesina, A. 2007. *Il liberismo è di sinistra*. Milano: Il Saggiatore.
- Giddens, A. 1999 [1998]. *La terza via. Manifesto per la rifondazione della socialdemocrazia*. Milano: Il Saggiatore.
- Giubileo, F. 2012. "Il welfare to work. Luci e ombre del welfare state britannico." *Quaderni di Sociologia* 59, 2: 139-48.
- Göransson, B., Maharajh, R., e Schmoch, U. (eds.). 2009. "New challenges for universities beyond education and research." *Science and Public Policy* 36, 2: 83-84.
- gouv.fr 2024. *Enseigner dans les classes préparatoires, au lycée ou au collège : l'agrégation*, novembre <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/enseigner-dans-les-classes-preparatoires-au-lycee-ou-au-college-l-agregation-142> (2025-10-10).
- gouv.fr 2025. *Quelles formations sont accessibles sur Parcoursup?*, 2 giugno <https://www.parcoursup.gouv.fr/trouver-une-formation/quelles-formations-sont-accessibles-sur-parcoursup-1318> (2025-10-10).
- Gov.Uk. 2017. *TEF metrics example workbook*.
- Gruel, L., Galland, O., e Houzel, G. (eds.). 2009. *Les Étudiants en France*. Paris: Le Sens Social.
- Guazzaloca, G. 2015. *Storia della Gran Bretagna 1832-2014*. Firenze: Le Monnier.
- Gunn, A. 2018. "The Teaching Excellence Framework: Perpetual Pedagogy or Policy Paradox?" *Higher Education Policy* 31, 1: 129-42.
- Harley, S., Faulkes, Z., Kearns, G., O'Hare, D., e Taylor, A. 2016. "Accountability, autonomy and peer review in French research evaluation." *Research Evaluation* 25, 3: 203-12.
- Haut Conseil pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, <https://www.hceres.fr/fr/evaluations> (2025-10-10).
- Highman, L. 2019. "Remapping French higher education: Towards a multi-tiered higher education system?" *Tertiary Education and Management*, doi: 10.1007/s11233-019-09052-x (2025-10-10).
- Holzinger, K., e Knill, C. 2005. "Causes and conditions of cross-national policy convergence." *Journal of European Public Policy* 12, 5: 775-96. <https://archive.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/REF%2001%202014%20-%20introduction.pdf> (2025-10-10).
- <https://innovitalia.esteri.it/notizia/il-numero-degli-studenti-universitari-nel-regno-unito-provenienti-dallitalia-e-dalla-ue-continua-a-diminuire> (2025-10-10).
- <https://archive.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/REF%2001%202014%20-%20introduction.pdf> (2025-10-10).
- <https://gov.uk/government/publications/teaching-excellence-and-student-outcomes-framework-specification> (2025-10-10).
- <https://officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/access-and-participation-plans/fee-limits/> (2025-10-10).
- <https://officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/the-tef/about-the-tef/> (2025-10-10).

- <https://officeforstudents.org.uk/media/8326/payment-of-annual-ofs-registration-fees-technical-guidance-2023-24.pdf> (2025-10-10).
- <https://russellgroup.ac.uk/media/5227/jewelsinthecrown.pdf> (2025-10-10).
- ICREA, Catalan Institution for Research and Advanced Studies <https://www.icrea.cat/> (2025-10-10).
- IGAENR. 2007. *La valorizzazione de la recherche*, Rapport conjoint, I.G.A.E.N.R.-I.G.F. Institut Français, *Il sistema universitario francese*, <https://www.institutfrancais.it/italia/il-sistema-universitario-francese#/> (2025-10-10).
- Ismail, S. A. A., Hashim, N. H. M., e Ismail, N. H. 2022. "Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation." *Language Testing in Asia* 12, 1: 40.
- Jallade, J. P. 1992. "Undergraduate higher education in Europe: Towards a comparative perspective." *European Journal of Education* 27: 121-44.
- Jarratt Report. 1985. *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities Committee of Vice-Chancellors and Principals*, education-uk.org/documents/jarratt1985/index.html (2025-10-10).
- Jong, S. 2012. "Academia's place in European capitalist systems and the Conservative reform movement." In Burroni, L., Kuce, M., e Meardi, G. (eds.). *Economy and Society in Europe. A Relationship in Crisis*, 87-99. London: Elgar.
- Jubénot, M. N. 2018. "Changes in the Governance of French Universities." *The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences* 27, 1: 439-49.
- Kehm, B. M. 2011. "Governance and leadership in higher education." *Studies in Higher Education* 36, 2: 185-98.
- Knill, C. 2005. "Introduction: Cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors." *Journal of European Public Policy* 12, 5: 764-74.
- Kyvik, S. 2004. "Structural changes in higher education systems in Western Europe." *Higher Education in Europe* 29, 3: 393-409.
- Lemert, E. 1967. *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ley 13/1986, de 14 de abril, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica. Boletín Oficial del Estado, núm. 92, de 17 de abril de 1986.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria LRU. Boletín Oficial del Estado, núm. 209, de 31 de agosto de 1983.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario LOSU. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23 de marzo de 2023.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades LOMLOU. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades LOU. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.
- Loi 1982) Loi n° 82-6 10 du 15 juillet 1982 pour la recherche et le développement technologique de la France. Disponible a: <http://www.senat.fr/dossierleg/s81820242.html> (2025-10-10).
- Loi 1984) Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. Disponible a: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT00000692733> (2025-10-10).
- Loi 1999) Loi n° 99-747 du 30 août 1999 sur l'enseignement supérieur. Disponible a: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT00000561845> (2025-10-10).
- Longo, L. 2021. *Valutazione formativa e didattica a distanza all'Università*.

- Lorenz, C. 2012. "If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management." *Critical inquiry* 38, 3: 599-629, doi: 10.1086/664553 (2025-10-10).
- Mai, A. N. 2022. "The effect of autonomy on university rankings in Germany, France and China." *Higher Education for the Future* 9, 1: 75-92, doi: 10.1177/23476311211046178 (2025-10-10).
- Marini, G. 2018. "La valutazione della ricerca e della docenza universitaria in Spagna." In G. Capano e M. Regini (eds.). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, 181-200.
- Marques, M., e Powell, J. W. 2019. "Ratings, rankings, research evaluation: how do Schools of Education behave strategically within stratified UK higher education?" *Higher Education* 79: 829-46.
- Mateos-González, J. L., e Boliver, V. 2019. "Performance-based university funding and the drive towards 'institutional meritocracy' in Italy." *British Journal of Sociology of Education* 40, 2: 145-58.
- Mazzucato, M. 2020. *Lo stato innovatore*. Roma-Bari: Laterza.
- McCann, L., Hutchinson, N., e Adair, A. 2022. "Calibration of stakeholder influence in the UK higher education sector." *Studies in Higher Education* 47, 7: 1502-23.
- McKenna, J. B. 1985. "University reform in Spain: New structures for autonomy and accountability." *Higher Education* 14, 5: 529-48.
- McKenzie, Z. 2009. *Higher education reform in France: Some lessons from the Australian experience*, http://www.fondapol.org/fileadmin/uploads/pdf/documents/DT_Higher_Education_Reform_in_France.pdf (2025-10-10).
- McLean, M. 1990. "Higher Education in the United Kingdom into the 1990s: Shopping Mall or Reconciliation with Europe?" *European Journal of Education* 25, 2: 157-70.
- Merton, R. K. 1936. "The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action." *American Sociological Review* 1, 6: 894-904.
- Merton, R. K. 1968. "The Matthew Effect in Science." *Science* 159, 3810: 56-63.
- MESR. 2023a. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16, résumé*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_RESUME/l_etat_de_l_enseignement_superieur_de_la_recherche_et_de_l_innovation_resume/ (2025-10-10).
- MESR. 2023b. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16 cap 03*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_ES_03/l_aide_sociale_aux_etudiants/ (2025-10-10).
- MESR. 2023c. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16 cap 29*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_R_29/la_position_scientifique_de_la_france_dans_le_monde_a_travers_ses_publications/ (2025-10-10).
- MESR. 2023d. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16, cap. 31*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_R_31/le_profil_scientifique_de_la_france_a_travers_ses_publications/ (2025-10-10).
- MESR. 2023e. *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16, cap. 32*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_R_32/la_position_technologique_de_la_france/ (2025-10-10).
- MICIU. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/05/SIIU_DatosCifras2024.pdf(2025-10-10).

- Middlehurst, R. 2004. "Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities." *Higher Education Quarterly* 58, 4: 258-79.
- Middlehurst, R. 2014. "Higher education research agendas for the coming decade: a UK perspective on the policy-research nexus." *Studies in Higher Education* 39, 8: 1475-87.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. 2023-24. *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2023-2024*, <https://www.universidades.gob.es> (2025-10-10).
- Ministero dell'Università e della Ricerca MUR. 2025. *Lo Spazio Europeo della Formazione Superiore*, <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam/politiche-internazionali/spazio-europeo-della-formazione-superiore-european> (2025-10-10).
- Molaschi, V., e Genuessi, I. 2015. "L'evoluzione della normativa universitaria nei paesi europei. analisi comparata e osservazioni in tema di governance sistemica e istituzionale." *Scuola Democratica* 7, 1: 147-60, doi:10.12828/79552 (2025-10-10).
- Molas-Gallart, J., e Castro-Martínez, E. 2007. "Ambiguity and conflict in the development of 'third mission' indicators." *Research Evaluation* 16, 4: 321-30, <https://doi.org/10.3152/095820207X263592> (2025-10-10).
- Moretti, M. 2016. "Minima universitaria. Alcuni appunti fra cronaca e storia." In C. Corsi e A. Magnier (a cura di). *L'università allo specchio. Questioni e prospettive*, 17-39. Firenze: Firenze University Press.
- Morlaix, S., e Perret, C. 2013. "L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire." *Recherches en éducation*, <http://journals.openedition.org/ree/7390>; Doi: 10.4000/ree.7390 (2025-10-10).
- Moscatti, R. 1992. "L'autonomia universitaria in Italia: una riforma incompiuta?" *Polis* 6, 2: 297-318.
- MUR Ministero dell'Università e della Ricerca. 2023. www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/universita/docenti-universitari-e-carriera-accademica/abilitazione-scientifica (2025-10-10).
- Musselin, C. 2022. *La longue marche des universités françaises*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Myrdal, G. 1959 [1957]. *Teoria economica e paesi sottosviluppati*. Milano: Feltrinelli.
- Naidoo, R. 2008. "The Competitive State and the Mobilised Market: Higher Education Policy Reform in the United Kingdom 1980-2007." *Critique Internationale* 39, 2: 47-65.
- Neave, G. 2009. "The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: The prince and his pleasure." *Higher Education Policy* 22, 3: 329-51.
- Nonell, R. 2002. "La rendición de cuentas en las universidades públicas." *Revista de Educación* 328: 45-66.
- OCSE. 2024. *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (2025-10-10).
- OECD. 2023. *Regards sur l'éducation. Note Pays, France*, https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_FRA_pdf. (2025-10-10).
- Office for Students OfS. 2017. *Teaching Excellence Framework: Year two Statement of findings Abingdon and Witney College*, officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/official-statistics/ (2025-10-10).
- Office for Students OfS. 2023. *Payment of annual OfS registration fees. Technical guidance for registered providers*.

- Office for Students OfS. 2024a. *Fee limits*.
- Office for Students OfS. 2024b. *What is the TEF?*
- Øgland, P. 2020. "Publish or Perish: The Gamification of Academic Life." In *Implementing Lean ISO 9001 in Public Administration*, 135-50. Lulu Press.
- Ollé, C., e López-Borrull, A. 2024. "Open Science in Spain: Researchers' concerns." *PLoS One* <https://www.uoc.edu/en/news/2024/open-science-in-spain-and-researchers-challenge> (2025-10-10).
- Olmastroni, G. 2025. "Negli ultimi 25 anni, sotto quale governo il Pil ha fatto meglio rispetto all'Eurozona? Osservatorio conti pubblici italiani." Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 23 maggio, <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-negli-ultimi-25-anni-sotto-quale-governo-il-pil-ha-fatto-meglio-rispetto-all-eurozona> (2025-10-10).
- Osunsan, O. K., Ijjo, A. T., Mugisha, J. F., e Muhwezi, M. 2022. "Publish or Perish: A Systematic Review." *Journal of Social Sciences and Management* 1, 1: 1-22.
- Palermo, G. 2011. *L'università dei baroni*. Milano: Edizioni Punto Rosso.
- Perla, L. 2024. "La qualità perduta della formazione dello studente universitaria." In G. Belardelli, E. Galli della Loggia, e L. Perla, *Università addio. La crisi del sapere umanistico in Italia*, 56-66. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Pickard, S. 2016. "Higher Education in France: Social Stratification and Social Reproduction." In Côté, J., e Furlong, A. (eds.). *Handbook of the Sociology of Higher Education*. London-New York: Routledge.
- Pilkington, M. 2012. "The French evolution: France and the Europeanisation of higher education." *Journal of Higher Education Policy and Management* 34, 1: 39-50, doi: 10.1080/1360080X.2012.642330 (2025-10-10).
- Pitzalis, M. 2011. "Il sistema universitario francese." In Capano, G., e Regini, M. *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*. Fondazione CRUI.
- Ploeg, F., e Veugelers, R. 2008. "Towards Evidence-based Reform of European Universities." *CESifo Economic Studies* 54, 2: 99-120.
- Public Money e Management* 33, 2: 105-110, doi: 10.1080/09540962.2013.763417 (2025-10-10).
- QSWUR. 2024. *Quacquarelli Symonds World University Rankings*, <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings> (2025-10-10).
- Raniolo, F. 2012. "L'attacco al modello sociale europeo, qualità della democrazia e strategie dei partiti." *Quaderni di sociologia* 59, 2: 33-54.
- Ravasio, A. 2023. *The Lay Preacher. Il laburismo di Tony Blair*. Firenze: Firenze University Press.
- Rebora, G., e Turri, M. 2008. *La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008*, *Liuc Papers* 221: 1-26.
- Rebora, G., e Turri, M. 2013. "The UK Italian research assessment exercises face to face." *Research Policy* 42: 1657-66.
- REF. 2014. *Research Excellence Framework 2014: The results*, dicembre.
- REF. 2021. *Impact case study database results 2021*. ref.ac.uk/impact# (2025-10-10).
- REF. 2021. *Key facts archive*. ref.ac.uk/ (2025-10-10).
- Regini, M. 2009. *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*. Roma: Donzelli.
- Regini, M. 2015. "Conseguenze non previste delle riforme: i mutamenti nella governance universitaria in Europa." *Stato e mercato* 2, 104: 159-88.

- Research Assessment Exercise RAE. 2008. webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20091118100600/http://www.rae.ac.uk/news/2009/sub.asp (2025-10-10).
- Roars. 2024. <https://www.roars.it/perche-aboliamo-lasn-la-relazione-illustrativa-del-governo/> (2025-10-10).
- Roars. 2025. *Perché aboliamo l'ASN. La relazione illustrativa del governo*, 20 maggio.
- Romano, F. 1993. *Le rilevazioni ufficiali Istat della popolazione universitaria: problemi e definizioni alternative*, working paper n. 67, gennaio <https://www.ec.unipi.it/documents/Ricerca/papers/dsm/1993/Report-67.pdf> (2025-10-10).
- Rosa, H. 2010. *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Russell Group. 2012. *Jewels in the crown: The importance and characteristics of the UK's world-class universities*. London: The Russel Group
- Sánchez-Ferrer, A. 1997. "La universidad española ante el reto de la autonomía." *Revista de Educación* 314: 11-29.
- Sánchez-Ferrer, L. 1996. *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*.
- Sánchez-Ferrer, L. 1997. "From bureaucratic centralism to self-regulation: The reform of higher education in Spain." *West European Politics* 20, 3: 164-84.
- Sennett, R. 2012. *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: il Mulino.
- SEPIE. http://sepie.es/doc/universidad/Estrategia_Internacionalizacion.pdf (2025-10-10).
- Shallock, M. 1989. "Thatcherism and British Higher Education: Universities and the Enterprise Culture." *Change* 21, 5: 30-39.
- ShanghaiRanking Consultancy. 2024. *Academic Ranking of World Universities ARWU*. <https://www.mastersportal.com/rankings/2/academic-ranking-of-world-universities-shanghai-jiao-tong-university.html> (2025-10-10).
- Shattock, M. 2008. "The Change from Private to Public Governance British Higher Education: Its Consequences for Higher Education Policy Making 1980-2006." *Higher Education Quarterly* 62, 3: 181-203.
- Shattock, M. 2013. "University Governance, Leadership and Management in a Decade of Diversification and Uncertainty." *Higher Education Quarterly* 67, 3: 217-33.
- Sivertsen, G. 2017. "Unique, but still best practice? The Research Excellence Framework (REF) from an international perspective." *Palgrave Communications* 3: 17078.
- Smith, A. 1975. *La ricchezza delle nazioni*. Roma: Newton Compton.
- Starr, S. 2014. "Moving from evaluation to assessment." *Medical Reference Services Quarterly* 33, 2: 181-84, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4188047/> (2025-10-10).
- Stensaker, B., e Vabo, A. 2019. "Re-inventing Shared Governance: Implications for Organisational Culture and Institutional Leadership." *Higher Education Quarterly* 67, 3: 256-74.
- Stiglitz, J., Amartya Sen, A., e Jean-Paul Fitoussi, J. P. 2010. *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*. Milano: Rizzoli.
- Sylos Labini, P. 1993. "L'università italiana: autonomia sì, ma con controlli." *La Repubblica*, 15 marzo.
- Tandilashvili, N. 2022. "La transformation de l'université française: La perception des universitaires." *Gestion et management public* 10, 1: 55-76, doi:10.3917/gmp.101.0055 (2025-10-10).
- THEWUR. 2024. *Times Higher Education*, <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking> (2025-10-10).

- Times Higher Education, https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/young-university-rankings#!/length/25/locations/FRA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores (2025-10-10).
- Trevino-Eberhard, D., e Kaufmann-Kuchta, K. 2022. "Does It Make a Difference? Relations of Institutional Frameworks and the Regional Provision of Continuing Higher Education in England and Spain." *Education Sciences* 12, 132: 1-14 (2025-10-10).
- Triglia, C. (a cura di). 2023. *Capitalisms and Democracies: Can growth and equality be reconciled?* London-New York: Routledge.
- Tullio-Altan, C. 1991. *L'università di fronte alla riforma*. Milano: FrancoAngeli.
- Turri, M. 2007. *Il sistema di valutazione del sistema universitario italiano: un'analisi critica*. Milano: FrancoAngeli.
- Tuunainen, J. 2005. "Hybrid practices? Contributions to the debate on the mutation of science and university." *Higher Education* 50: 275-98.
- UNED. <https://www.uned.es/universidad/inicio.html> (2025-10-10).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Unesco. 2021. *Unesco Science Report. The race against time for smarter development* www.unesco.org/reports/science/2021/en (2025-10-10).
- Universitat Autònoma de Barcelona. 2024. Open Science Advisory Committee. <https://www.uab.cat/en/open-science/open-science-advisory-committee> (2025-10-10).
- Van Vaught, F. A. 1989. "Creating Innovation in Higher Education." *European Journal of Education* 24, 3: 249-70.
- Vidal, J. 2003. "La evaluación de la calidad en la universidad española: El papel de la ANECA." *Revista de Educación* 332: 17-40.
- Viesti, G. 2018. *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Walford, G. 1988. "The Privatisation of British Higher Education." *European Journal of Education* 1-2: 47-64.
- Weber, M. 1948 [1919]. "La scienza come professione." In *Il lavoro intellettuale come professione*, 5-43. Torino: Einaudi.
- Weber, M. 2001 [1903-1906]. *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Comunità.
- Zeldin, T. 1967. "Higher Education in France, 1848-1940." *Journal of Contemporary History* 2, 3: 53-80.

Lista degli acronimi

AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Agenzia di valutazione della ricerca e della formazione superiore, Francia)
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Agenzia Nazionale di Valutazione della Qualità e Accreditamento, Spagna)
ANVUR	Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca
AQCUA	Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (Agenzia per la qualità scientifica e universitaria dell'Andalusia, Spagna)
AQU	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Agenzia per la Qualità del Sistema Universitario della Catalogna, Spagna)
ARWU	Academic Ranking of World Universities (Classifica Accademica delle Università Mondiali, Shanghai Ranking)
ASN	Abilitazione Scientifica Nazionale (Italia)
AVA	Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento
CIMEA	Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche (Italia)

CNEAI	Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (Commissione Nazionale di Valutazione dell'Attività di Ricerca, Spagna)
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique (Centro Nazionale per la Ricerca Scientifica, Francia)
CNU	Conseil National des Universités (Consiglio Nazionale delle Università, Francia)
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole)
CWUR	Center for World University Rankings (Centro per le Classifiche Mondiali delle Università)
CYD	Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fondazione Conoscenza e Sviluppo, Spagna)
DOCENTIA	Programma nazionale spagnolo per la valutazione della qualità dell'attività docente universitaria
E3M	European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (Metodologia Europea di Indicatori e Classifiche per la Terza Missione Universitaria)
EHEA	European Higher Education Area (Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education (Associazione Europea per la Garanzia della Qualità nell'Istruzione Superiore)
ENS	École Normale Supérieure (Scuola Normale Superiore, Francia)
EPO	European Patent Office (Ufficio Europeo dei Brevetti)
EU	27 European Union 27 (Unione Europea a 27 membri)
FFO	Fondo di Finanziamento Ordinario (Italia)
GE	Grandes Écoles (Grandi Scuole, Francia)
GEV	Gruppi di Esperti della Valutazione (Italia, VQR)
HCERES	Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Alto Consiglio per la Valutazione della Ricerca e dell'Istruzione Superiore, Francia)
HDR	Habilitation à diriger des recherches (Abilitazione a dirigere ricerche, Francia)

ICREA	Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (Istituzione Catalana di Ricerca e Studi Avanzati)
IDEX	Initiatives d'Excellence (Iniziative di Eccellenza, Francia)
IGAENR	Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (Ispettorato Generale dell'Amministrazione dell'Educazione Nazionale e della Ricerca, Francia)
LOMLOU	Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Universidades (Legge Organica di Modifica della Legge delle Università, Spagna)
LOS/LOSU	Ley Orgánica del Sistema Universitario (Legge Organica del Sistema Universitario, Spagna)
LOU	Ley Orgánica de Universidades (Legge Organica delle Università, Spagna)
LRU	Loi Relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (Legge sulle Libertà e Responsabilità delle Università, Francia)
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca, Francia)
MUR	Ministero dell'Università e della Ricerca (Italia)
NPM	New Public Management (Nuova gestione pubblica)
NSS	National Student Survey (Indagine Nazionale sugli Studenti)
OCSE/OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)
OFS	Office for Students (Ufficio per gli Studenti, Inghilterra)
PRES	Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (Poli di Ricerca e Insegnamento Superiore, Francia)
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education (Agenzia per l'Assicurazione della Qualità dell'Istruzione Superiore, Regno Unito)
QSWUR	Quacquarelli Symonds World University Rankings (Classifica Mondiale delle Università di Quacquarelli Symonds)

RAE	Research Assessment Exercise (Esercizio di Valutazione della Ricerca, Regno Unito)
REF	Research Excellence Framework (Quadro di Eccellenza della Ricerca, Regno Unito)
SAIC	Services d'Activités Industrielles et Commerciales (Servizi per le Attività Industriali e Commerciali, Francia)
TEF	Teaching Excellence Framework (Quadro di Valutazione dell'Eccellenza Didattica, Regno Unito)
THE/THEWUR	Times Higher Education / Times Higher Education World University Rankings (Classifica Mondiale delle Università di Times Higher Education)
UC	Universidad Complutense (Università Complutense, Spagna; genericamente anche università pubblica/comunitaria)
UGC	University Grants Committee (Comitato per le Sovvenzioni Universitarie, Regno Unito)
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia (Università Nazionale di Educazione a Distanza, Spagna)
UOA	Units of Assessment (Unità di Valutazione)
USPTO	United States Patent and Trademark Office (Ufficio Brevetti e Marchi degli Stati Uniti)
VQR	Valutazione della Qualità della Ricerca (Italia)
VTR	Valutazione Triennale della Ricerca (Italia)

Indice dei nomi

- Agasisti T. 16, 18, 21, 25, 72-73, 117
Ahedo-Gurrutxaga I. 60, 75
Alesina A. 93
Alfonso IX di León 53
Alfonso VIII di Borgogna 53
Arias Navarro C. 54
Aurell J. 53
Balus B. 82-84
Banta T.W. 115
Barats C. 46
Barbero A. 83
Barr N. 18
Bauman Z. 29
Becucci S. 10
Belardelli G. 127
Berger P. 29
Blair T. 17, 93
Boffo S. 90
Boitier M. 42-43
Boliver V. 13, 16, 31, 99
Borgna P. 116, 126
Bosch X. 58
Boudard E. 46
Boliver V. 13, 16, 31, 99
Breakweel G.M. 16
Broecke S. 19
Brown G. 17
Bueno Á. 74
Buizza R. 19
Burgess 18
Burton R.C. 41
Cadez S. 116
Capano G. 21, 25, 43, 56, 84-85, 87, 90-91, 99, 107-108, 110-111, 114-116
Capoferro R. 98
Carlo VII Valois 36
Casalini B. 116
Casani F. 73-74
Casati G. 82
Castro-Martínez E. 72
Catalano G. 18, 22, 25, 65, 117
Charle C. 81
Chiang L. 13, 15
Cingano F. 87
Cingolani L. 99
Cipollone P. 87
Clark B.R. 55, 85-86
Clinton B. 93
Codeluppi V. 93
Colombo M. 13, 20, 22, 116
Colombo S. 13, 20, 22, 116
Cooley C.H. 29

- Corsi C. 52, 76
 Cremonini L. 37, 46
 D'Addario S. 116
 Dagdag J. 115
 Dandridge N. 118
 Daracan J.E. 115
 Dearden L. 19
 Decataldo A. 115
 Deem R. 32
 Deer C. 39
 Dei Ottati G. 110
 De la Torre E. 72-74
 Delgado L. 76
 Della Malva A. 44
 De Luca S. 117-118, 127, 129
 De Rosa D. 13
 Desideri A. 10
 Devaquet A. 39
 Drago D. 97
 Durdas A. 36
 Eco U. 87
 Elken M. 110
 Enders J. 75, 114
 Etzkowitz H. 71
 Faucher S. 11
 Faure E. 36, 39, 41
 Fave-Bonnet M. 44
 Fazekas M. 99
 Fioraso G. 42
 Fitoussi J.-P. 7
 Franco F. 51, 53
 Fréville Y. 45
 Galán A. 57
 Gallino L. 12, 94
 Garcia-Gutierrez 74
 Gelmini M. 93-94, 98-100
 Gentile G. 83
 Genuessi I. 41-42
 Gérard S. 36-37, 44
 Giavazzi F. 93
 Giddens A. 93
 Giubileo F. 12
 González F. 54
 Göransson B. 71
 Gruel L. 39
 Guazzaloca G. 13, 18, 93
 Gunn A. 118
 Harley S. 120
 Hazelkorn E. 115
 Highman L. 37
 Holzinger K. 111
 Jallade J.-P. 37
 Jarratt A. 13-14
 Johnes G. 16
 Jong S. 13, 15-18, 23, 116
 Jubénot M.N. 41
 Kaufmann-Kuchta K. 22
 Knill C. 110-111
 Kyvik S. 37
 Landucci S. 10
 Laredo P. 74
 Le Galés P. 11
 Lemert E. 29
 Lévi-Strauss C. 8
 Li J. 115-116
 Lorenz C. 43
 Luckmann T. 29
 Luigi XI Valois 36
 Luigi XIV Borbone 36
 Mai A.N. 37, 46
 Mai B. 37, 46
 Marini G. 71
 Marques M. 22-23, 27
 Mateos-González J.L. 99
 Mazzucato M. 29-30, 113
 McCann L. 18-19
 McKenna J. B. 53-55
 McKenzie Z. 39
 McLean M. 18, 94
 Meloni G. 12
 Merton R.K. 116, 129
 Middlehurst R. 13, 16, 18, 94
 Mitterrand F. 39
 Molaschi V. 41-42
 Molas-Gallart J. 72
 Moores E. 18
 Moretti M. 82, 113
 Morlaix S. 40
 Moscati R. 89-90
 Musselin C. 36-37, 44
 Myrdal G. 31
 Naidoo R. 18, 20, 25, 117
 Navarro E. 54
 Neave G. 71
 Olmastroni G. 110
 Osunsan O.K. 116
 Palermo G. 85
 Palomba C.A. 115

- Palumbo M. 116
 Péresse V. 42-43
 Perla L. 117, 128
 Perret C. 40
 Pezzoli S. 10
 Piattoni S. 111
 Pickard S. 38
 Pilkington M. 39
 Pitzalis M. 37-38
 Ploeg F. 110, 129
 Powell J.W. 22-23, 27
 Raniolo F. 12
 Ravasio A. 13, 17, 93
 Rebora G. 18, 23, 92
 Regini M. 21, 25, 56, 90, 110, 114-116,
 129
 Rivière A. 42-43
 Romano F. 87
 Ruberti A. 88-89
 Salmieri L. 116
 Sánchez-Ferrer A. 55
 Sánchez-Ferrer L. 55
 Savary A. 41, 44
 Scamuzzi S. 116
 Sen A. 7
 Senior C. 18, 21-22, 120
 Sennett R. 104
 Shallock M. 14
 Shattock M. 15, 17-18, 20
 Smith A. 130
 Starr S. 115
 Stengers I. 126
 Stensaker B. 112, 116
 Stiglitz J. 7
 Suárez A. 54
 Sylos Labini P. 89
 Tandilashvili N. 45
 Taylor A. 127
 Taylor F. 127
 Teixeira A. 121
 Thatcher M. 12, 14
 Trevino-Eberhard D. 22
 Trigilia C. 110
 Tullio-Altan C. 89
 Turri M. 18, 23, 90, 92, 115-116
 Tuunainen J. 71
 Tytherleigh M.Y. 16
 Vabo A. 112, 116
 Van Vaught F.A. 130
 Veugelers R. 110, 129
 Vidal J. 57
 Viesti G. 99, 124
 Villamandos J.C. 76
 Visser A. 116
 Walford G. 13-16
 Webb S. 13
 Weber M. 32, 128
 Welch A. 115-116
 Westerheijden D.F. 46
 Weyer E. 75
 Wilson L. 116
 Zapatero F. 58
 Zeldin T. 36
 Zola D. 12

STUDI E SAGGI

TITOLI PUBBLICATI

ARCHITETTURA, STORIA DELL'ARTE E ARCHEOLOGIA

- Acciai Serena, *Sedad Hakki Eldem. An aristocratic architect and more*
- Bartoli Maria Teresa, Lusoli Monica (a cura di), *Le teorie, le tecniche, i repertori figurativi nella prospettiva d'architettura tra il '400 e il '700. Dall'acquisizione alla lettura del dato*
- Bartoli Maria Teresa, Lusoli Monica (a cura di), *Diminuzioni e accrescimenti. Le misure dei maestri di prospettiva*
- Benelli Elisabetta, *Archetipi e citazioni nel fashion design*
- Benzi Sara, Bertuzzi Luca, *Il Palagio di Parte Guelfa a Firenze. Documenti, immagini e percorsi multimediali*
- Betti Marco, Brovadan Carlotta Paola (a cura di), *Donum. Studi di storia della pittura, della scultura e del collezionismo a Firenze dal Cinquecento al Settecento*
- Biagini Carlo (a cura di), *L'Ospedale degli Infermi di Faenza. Studi per una lettura tipo-morfologica dell'edilizia ospedaliera storica*
- Bologna Alberto, *Pier Luigi Nervi negli Stati Uniti. 1952-1979. Master Builder of the Modern Age*
- Eccheli Maria Grazia, Cavallo Claudia (a cura di), *Il progetto nei borghi abbandonati*
- Eccheli Maria Grazia, Pireddu Alberto (a cura di), *Oltre l'Apocalisse. Arte, Architettura, Abbandono*
- Fischer von Erlach Johann Bernhard, *Progetto di un'architettura storica. Entwurf einer Historischen Architectur*, a cura di Rakowitz Gundula
- Fratini Marco, *"De bonis lapidibus concis": la costruzione di Firenze ai tempi di Arnolfo di Cambio. Strumenti, tecniche e maestranze nei cantieri fra XIII e XIV secolo*
- Gregotti Vittorio, *Una lezione di architettura. Rappresentazione, globalizzazione, interdisciplinarietà*
- Gulli Riccardo, *Figure. Ars e ratio nel progetto di architettura*
- Gulli Riccardo, *Tempo e materia. Per un'etica del costruire*
- Lauria Antonio, Benesperi Beatrice, Costa Paolo, Valli Fabio, *Designing Autonomy at home. The ADA Project. An Interdisciplinary Strategy for Adaptation of the Homes of Disabled Persons*
- Lauria Antonio, Flora Valbona, Guza Kamela, *Five Albanian Villages. Guidelines for a Sustainable Tourism Development through the Enhancement of the Cultural Heritage*
- Lisini Caterina, *Lezione di sguardi. Edoardo Detti fotografo*
- Maggiore Giuliano, *Sulla retorica dell'architettura*
- Mantese Eleonora (a cura di), *House and Site. Rudofsky, Lewerentz, Zanuso, Sert, Rainer*
- Mazza Barbara, *Le Corbusier e la fotografia. La vérité blanche*
- Mazzoni Stefania (a cura di), *Studi di Archeologia del Vicino Oriente. Scritti degli allievi fiorentini per Paolo Emilio Pecorella*
- Méndez Baiges Maite, *Les Demoiselles d'Avignon and Modernism*
- Messina Maria Grazia, *Paul Gauguin. Un esotismo controverso*
- Paolucci Fabrizio (a cura di), *Epigrafia tra erudizione antiquaria e scienza storica. Ad honorem Detlef Heikamp*
- Pireddu Alberto, *In limine. Between Earth and Architecture*
- Pireddu Alberto, *In abstracto. Sull'architettura di Giuseppe Terragni*
- Pireddu Alberto, *The Solitude of Places. Journeys and Architecture on the Edges*
- Rakowitz Gundula, *Tradizione, traduzione, tradimento in Johann Bernhard Fischer von Erlach*
- Tonelli Maria Cristina, *Industrial design: latitudine e longitudine. Una prima lezione*
- Tonelli Maria Cristina (a cura di), *Giovanni Klaus Koenig. Un fiorentino nel dibattito nazionale su architettura e design (1924-1989)*

CULTURAL STUDIES

- Candotti Maria Piera, *Interprétations du discours métalinguistique. La fortune du sutra A 1 1 68 chez Patanjali et Bhartrhari*
- Castorina Miriam, *In the garden of the world. Italy to a young 19th century Chinese traveler*
- Castorina Miriam, Cucinelli Diego (edited by), *Food issues 雲路. Interdisciplinary Studies on Food in Modern and Contemporary East Asia*

- Cucinelli Diego, Scibetta Andrea (edited by), *Tracing Pathways 雲路. Interdisciplinary Studies on Modern and Contemporary East Asia*
- Graziani Michela, Casetti Lapo, Vuelta García Salomé (a cura di), *Nel segno di Magellano tra terra e cielo. Il viaggio nelle arti umanistiche e scientifiche di lingua portoghese e di altre culture europee in un'ottica interculturale*
- Nesti Arnaldo, *Qual è la religione degli italiani?. Religioni civili, mondo cattolico, ateismo devoto, fede, laicità*
- Nesti Arnaldo, *Per una mappa delle religioni mondiali*
- Pedone Valentina, *A Journey to the West. Observations on the Chinese Migration to Italy*
- Pedone Valentina, Sagiyaama Ikuko (edited by), *Transcending Borders. Selected papers in East Asian studies*
- Pedone Valentina, Castorina Miriam (edited by), *Words and visions around/about Chinese transnational mobilities 流动*
- Rigopoulos Antonio, *The Mahanubhavs*
- Sagiyaama Ikuko, Castorina Miriam (edited by), *Trajectories. selected papers in East Asian studies 軌跡*
- Sagiyaama Ikuko, Pedone Valentina (edited by), *Perspectives on East Asia*
- Squarcini Federico (edited by), *Boundaries, Dynamics and Construction of Traditions in South Asia*
- Vanoli Alessandro, *Il mondo musulmano e i volti della guerra. Conflitti, politica e comunicazione nella storia dell'islam*
- Vinci Renata (edited by), *Navigating the Mediterranean Through the Chinese Lens. Transcultural Narratives of the Sea Among Lands*

DIRITTO

- Allegretti Umberto (a cura di), *Democrazia partecipativa. Esperienze e prospettive in Italia e in Europa*
- Campus Mauro, Dorigo Stefano, Federico Veronica, Lazzerini Nicole (a cura di), *Pago, dunque sono (cittadino europeo). Il futuro dell'UE tra responsabilità fiscale, solidarietà e nuova cittadinanza europea*
- Chiaromonte William, Vallauri Maria Luisa (a cura di), *Trasformazioni, valori e regole del lavoro. Scritti per Riccardo Del Punta*, vol. III, 2024
- Cingari Francesco (a cura di), *Corruzione: strategie di contrasto. (legge 190/2012)*
- Curreri Salvatore, *Democrazia e rappresentanza politica. Dal divieto di mandato al mandato di partito*
- Curreri Salvatore, *Partiti e gruppi parlamentari nell'ordinamento spagnolo*
- Del Punta Riccardo, *Trasformazioni, valori e regole del lavoro. Scritti scelti sul Diritto del lavoro*, vol. 1, a cura di William Chiaromonte e Maria Luisa Vallauri
- Del Punta Riccardo, *Trasformazioni, valori e regole del lavoro. Scritti scelti di diritto del lavoro*, vol. 2, a cura di William Chiaromonte e Maria Luisa Vallauri
- Federico Veronica, Fusaro Carlo (edited by), *Constitutionalism and democratic transitions. Lessons from South Africa*
- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, Cavallo Perin Roberto, Police Aristide, Saitta Fabio (a cura di), *A 150 anni dell'unificazione amministrativa italiana. Vol. I. L'organizzazione delle pubbliche amministrazioni tra Stato nazionale e integrazione europea*
- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, De Giorgi Cezzi Gabriella, Portaluri Pier Luigi (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Vol. II. La coesione politico-territoriale*
- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, Marchetti Barbara, Renna Mauro (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Vol. III. La giuridificazione*
- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, Civitarese Matteucci Stefano, Turchia Luisa (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Vol. IV. La tecnificazione*
- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, Cafagno Maurizio, Manganaro Francesco (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Vol. V. L'intervento pubblico nell'economia*
- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, Chiti Edoardo, Gardini Gianluca, Sandulli Aldo (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Vol. VI. Unità e pluralismo culturale*
- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, Comporti Gian Domenico (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Vol. VII. La giustizia amministrativa come servizio (tra effettività ed efficienza)*

- Ferrara Leonardo, Sorace Domenico, Bartolini Antonio, Pioggia Alessandra (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Vol. VIII. Cittadinanze amministrative*
- Fiorita Nicola, *L'Islam spiegato ai miei studenti. Otto lezioni su Islam e diritto*
- Fiorita Nicola, *L'Islam spiegato ai miei studenti. Undici lezioni sul diritto islamico. II edizione riveduta e ampliata*
- Fossum John Erik, Menendez Agustin José, *La peculiare costituzione dell'Unione Europea*
- Gregorio Massimiliano, *Le dottrine costituzionali del partito politico. L'Italia liberale*
- Lucarelli Paola (a cura di), *Giustizia sostenibile. Sfide organizzative e tecnologiche per una nuova professionalità*
- Palazzo Francesco, Bartoli Roberto (a cura di), *La mediazione penale nel diritto italiano e internazionale*
- Ragno Francesca, *Il rispetto del principio di pari opportunità. L'annullamento della composizione delle giunte regionali e degli enti locali*
- Sorace Domenico (a cura di), *Discipline processuali differenziate nei diritti amministrativi europei*
- Trocker Nicolò, De Luca Alessandra (a cura di), *La mediazione civile alla luce della direttiva 2008/52/CE*
- Urso Elena (a cura di), *Le ragioni degli altri. Mediazione e famiglia tra conflitto e dialogo: una prospettiva comparatistica ed interdisciplinare*
- Urso Elena, *La mediazione familiare. Modelli, principi, obiettivi*

ECONOMIA

- Ammannati Francesco, *Per filo e per segno. L'arte della lana a Firenze nel Cinquecento*
- Bardazzi Rossella (edited by), *Economic multisectoral modelling between past and future. A tribute to Maurizio Grassini and a selection of his writings*
- Bardazzi Rossella, Ghezzi Leonardo (edited by), *Macroeconomic modelling for policy analysis*
- Barucci Piero, Bini Piero, Conigliello Lucilla (a cura di), *Economia e Diritto in Italia durante il Fascismo. Approfondimenti, biografie, nuovi percorsi di ricerca*
- Barucci Piero, Bini Piero, Conigliello Lucilla (a cura di), *Il Corporativismo nell'Italia di Mussolini. Dal declino delle istituzioni liberali alla Costituzione repubblicana*
- Barucci Piero, Bini Piero, Conigliello Lucilla (a cura di), *Intellettuali e uomini di regime nell'Italia fascista*
- Barucci Piero, Bini Piero, Conigliello Lucilla (a cura di), *I mille volti del regime. Opposizione e consenso nella cultura giuridica, economica e politica italiana tra le due guerre*
- Barucci Piero, Bini Piero, Conigliello Lucilla (a cura di), *Le sirene del corporativismo e l'isolamento dei dissidenti durante il fascismo*
- Bellanca Nicolò, Pardi Luca, *O la capra o i cavoli. La biosfera, l'economia e il futuro da inventare*
- Bellanca Nicolò, *La forza delle comunità locali. Giacomo Becattini e la teoria della cultura sociale*
- Cecchi Amos, Paul M. Sweezy, *Monopolio e finanza nella crisi del capitalismo*
- Ciampi Francesco, *Come la consulenza direzionale crea conoscenza. Prospettive di convergenza tra scienza e consulenza*
- Ciampi Francesco, *Knowing Through Consulting in Action. Meta-consulting Knowledge Creation Pathways*
- Ciappei Cristiano (a cura di), *La valorizzazione economica delle tipicità rurali tra localismo e globalizzazione*
- Ciappei Cristiano, Sani Azzurra, *Strategie di internazionalizzazione e grande distribuzione nel settore dell'abbigliamento. Focus sulla realtà fiorentina*
- Ciappei Cristiano, Citti Paolo, Bacci Niccolò, Campatelli Gianni, *La metodologia Sei Sigma nei servizi. Un'applicazione ai modelli di gestione finanziaria*
- Ciappei Cristiano, Mininni Giacomo, *A Religious Foundation for Global Business Ethics. CSR and Religious Ethics in an Age of Globalization*
- Garofalo Giuseppe (a cura di), *Capitalismo distrettuale, localismi d'impresa, globalizzazione*
- Lauretti Tiziana, *L'efficienza rispetto alla frontiera delle possibilità produttive. Modelli teorici ed analisi empiriche*
- Lazzeretti Luciana, Cinti Tommaso, *La valorizzazione economica del patrimonio artistico delle città d'arte. Il restauro artistico a Firenze*

Lazzeretti Luciana, *Nascita ed evoluzione del distretto orafa di Arezzo, 1947-2001. Primo studio in una prospettiva ecology based*

Lazzeretti Luciana (edited by), *Art Cities, Cultural Districts and Museums. An economic and managerial study of the culture sector in Florence*

Lazzeretti Luciana (a cura di), *I sistemi museali in Toscana. Primi risultati di una ricerca sul campo*

Mastronardi Luigi, Romagnoli Luca (a cura di), *Metodologie, percorsi operativi e strumenti per lo sviluppo delle cooperative di comunità nelle aree interne italiane*

Meade Douglas S. (edited by), *In Quest of the Craft. Economic Modeling for the 21st Century*

Perrotta Cosimo, *Il capitalismo è ancora progressivo?*

Simoni Christian, *Approccio strategico alla produzione. Oltre la produzione snella*

Simoni Christian, *Mastering the dynamics of apparel innovation*

Stefani Gianluca, Cecchetti Maria Chiara, Bucelli Andrea, Martellozzo Federico, Paziienza Maria Grazia, Vecchio Bruno, *La proprietà fondiaria nelle aree interne. Un'indagine sulla Montagna Fiorentina e la Val Bisenzio*

FILOSOFIA

Baldi Massimo, Desideri Fabrizio (a cura di), *Paul Celan. La poesia come frontiera filosofica*

Barale Alice, *La malinconia dell'immagine. Rappresentazione e significato in Walter Benjamin e Aby Warburg*

Berni Stefano, Fadini Ubaldo, *Linee di fuga. Nietzsche, Foucault, Deleuze*

Borsari Andrea, *Schopenhauer educatore? Storia e crisi di un'idea tra filosofia morale, estetica e antropologia*

Brunkhorst Hauke, *Habermas*

Cambi Franco, Mari Giovanni (a cura di), *Giulio Preti. Intellettuale critico e filosofo attuale*

Cambi Franco, *Pensiero e tempo. Ricerche sullo storicismo critico: figure, modelli, attualità*

Casalini Brunella, Cini Lorenzo, *Giustizia, uguaglianza e differenza. Una guida alla lettura della filosofia politica contemporanea*

Desideri Fabrizio, Matteucci Giovanni (a cura di), *Dall'oggetto estetico all'oggetto artistico*

Desideri Fabrizio, Matteucci Giovanni (a cura di), *Estetiche della percezione*

Di Stasio Margherita, *Alvin Plantinga: conoscenza religiosa e naturalizzazione epistemologica*

Giovagnoli Raffaella, *Autonomy: a Matter of Content*

Honneth Axel, *Capitalismo e riconoscimento*, a cura di Solinas Marco

Michelini Luca, *Il nazional-fascismo economico del giovane Franco Modigliani*

Mindus Patricia, *Cittadini e no. Forme e funzioni dell'inclusione e dell'esclusione*

Perni Romina, *Pubblicità, educazione e diritto in Kant*

Sandrini Maria Grazia, *La filosofia di R. Carnap tra empirismo e trascendentalismo. In appendice: R. Carnap Sugli enunciati protocollari Traduzione e commento di E. Palombi*

Solinas Marco, *Psiche: Platone e Freud. Desiderio, sogno, mania, eros*

Trentin Bruno, *La città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo*, a cura di Ariemma Iginio

Valle Gianluca, *La vita individuale. L'estetica sociologica di Georg Simmel*

FISICA

Arecchi Fortunato Tito, *Cognizione e realtà*

Pelosi Giuseppe, Selleri Stefano, *The Roots of Maxwell's A Dynamical Theory of the Electromagnetic Field. Scotland and Tuscany, 'twinned by science'*

LETTERATURA, FILOLOGIA E LINGUISTICA

Antonucci Fausta, Vuelta García Salomé (a cura di), *Ricerche sul teatro classico spagnolo in Italia e oltralpe (secoli XVI-XVIII)*

Bastianini Guido, Lapini Walter, Tulli Mauro (a cura di), *Harmonia. Scritti di filologia classica in onore di Angelo Casanova*

Battistin Sebastiani Breno, Ferreira Leão Delfim (edited by), *Crises (Staseis) and Changes (Metabolai). Athenian Democracy in the Making*

Berté Monica (a cura di), *Intorno a Boccaccio/Boccaccio e dintorni 2021. Atti del Seminario internazionale di studi (Certoaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 9-10 settembre 2021)*

- Bilenchi Romano, *The Conservatory of Santa Teresa*, edited by Klopp Charles, Nelson Melinda
 Bresciani Califano Mimma (Vincenza), *Piccole zone di simmetria. Scrittori del Novecento*
 Caracchini Cristina, Minardi Enrico (a cura di), *Il pensiero della poesia. Da Leopardi ai contemporanei. Letture dal mondo di poeti italiani*
- Cauchi Santoro Roberta, *Beyond the Suffering of Being: Desire in Giacomo Leopardi and Samuel Beckett*
 Colucci Dalila, *L'Eleganza è frigida e L'Empire des signes. Un sogno fatto in Giappone*
 Dei Luigi (a cura di), *Voci dal mondo per Primo Levi. In memoria, per la memoria*
 Fanucchi Sonia, Virga Anita (edited by), *A South African Convivio with Dante. Born Free's Interpretations of the Commedia*
- Ferrara Enrica Maria, *Il realismo teatrale nella narrativa del Novecento: Vittorini, Pasolini, Calvino*
 Ferrone Siro, *Visioni critiche. Recensioni teatrali da «l'Unità-Toscana» (1975-1983)*, a cura di Me-gale Teresa, Simoncini Francesca
- Francesc Joseph, *Vincenzo Consolo: gli anni de «l'Unità» (1992-2012), ovvero la poetica della colpa-espiazione*
- Francesc Joseph, *Leonardo Sciascia e la funzione sociale degli intellettuali*
- Franchini Silvia, *Diventare grandi con il «Pioniere» (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*
- Francovich Onesti Nicoletta, *I nomi degli Ostrogoti*
- Frau Ombretta, Gragnani Cristina, *Sottoboschi letterari. Sei "case studies" fra Otto e Novecento. Mara Antelling, Emma Boghen Conigliani, Evelyn, Anna Franchi, Jolanda, Flavia Steno*
- Frosini Giovanna, Zamponi Stefano (a cura di), *Intorno a Boccaccio/Boccaccio e dintorni. Atti del Seminario internazionale di studi (Certaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 25 giugno 2014)*
- Frosini Giovanna (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2020. Atti del Seminario internazionale di studi (Certaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 10-11 settembre 2020)*
- Frosini Giovanna (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2019. Atti del Seminario internazionale di studi (Certaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 12-13 settembre 2019)*
- Galigani Giuseppe, *Salomè, mostruosa fanciulla*
- Gigli Daria, Magnelli Enrico (a cura di), *Studi di poesia greca tardoantica. Atti della Giornata di Studi Università degli Studi di Firenze, 4 ottobre 2012*
- Giuliani Luigi, Pineda Victoria (edited by), *La edición del diálogo teatral (siglos XVI-XVII)*
- Giuliani Luigi, Pineda Victoria (edited by), *Estemática: el Siglo de Oro por las ramas. Actas del XVII Taller Internacional de Estudios Textuales*
- Gori Barbara, *La grammatica dei clittici portoghesi. Aspetti sincronici e diacronici*
- Gorman Michael, *I nostri valori, rivisti. La biblioteconomia in un mondo in trasformazione*, a cura di Guerrini Mauro
- Graziani Michela (a cura di), *Un incontro lusofono plurale di lingue, letterature, storie, culture*
- Graziani Michela, *Il Settecento portoghese e lusofono*
- Graziani Michela, Abbati Orietta, Gori Barbara (a cura di), *La spugna è la mia anima. Omaggio a Piero Ceccucci*
- Guerrini Mauro, Mari Giovanni (a cura di), *Via verde e via d'oro. Le politiche open access dell'Università di Firenze*
- Guerrini Mauro, *De bibliothecariis. Persone, idee, linguaggi*, a cura di Stagi Tiziana
- Keidan Artemij, Alfieri Luca (a cura di), *Deissi, riferimento, metafora. Questioni classiche di linguistica e filosofia del linguaggio*
- López Castro Cruz Hilda, *America Latina aportes lexicos al italiano contemporaneo*
- Mario Anna, *Italo Calvino. Quale autore laggiù attende la fine?*
- Masciandaro Franco, *The Stranger as Friend: The Poetics of Friendship in Homer, Dante, and Boccaccio*
- Nosilia Viviana, Prandoni Marco (a cura di), *Trame controluce. Il patriarca 'protestante' Cirillo Loukaris / Backlighting Plots. The 'Protestant' Patriarch Cyril Loukaris*
- Pagliari Annamaria, Zuccala Brian (edited by), *Luigi Capuana: Experimental Fiction and Cultural Mediation in Post-Risorgimento Italy*
- Pestelli Corrado, *Carlo Antici e l'ideologia della Restaurazione in Italia*
- Rosengarten Frank, *Through Partisan Eyes. My Friendships, Literary Education, and Political Encounters in Italy (1956-2013). With Sidelights on My Experiences in the United States, France, and the Soviet Union*

- Ross Silvia, Honess Claire (edited by), *Identity and Conflict in Tuscany*
 Totaro Luigi, *Ragioni d'amore. Le donne nel Decameron*
 Turbanti Simona, *Bibliometria e scienze del libro: internazionalizzazione e vitalità degli studi italiani*
 Vicente Filipa Lowndes, *Altri orientamenti. L'India a Firenze 1860-1900*
 Virga Anita, *Subalternità siciliana nella scrittura di Luigi Capuana e Giovanni Verga*
 Zamponi Stefano (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2015. Atti del Seminario internazionale di studi (Certaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 9 settembre 2015)*
 Zamponi Stefano (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2018. Atti del Seminario internazionale di studi (Certaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 6-7 settembre 2018)*
 Zamponi Stefano (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2016. Atti del Seminario internazionale di studi (Certaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 9 settembre 2016)*
 Zamponi Stefano (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2017. Atti del Seminario internazionale di studi (Certaldo Alta, Casa di Giovanni Boccaccio, 16 settembre 2017)*

MATEMATICA

- De Bartolomeis Paolo, *Matematica. Passione e conoscenza. Scritti (1975-2016)*, a cura di Battaglia Fiammetta, Nannicini Antonella, Tomassini Adriano

MEDICINA

- Mannaioni Pierfrancesco, Mannaioni Guido, Masini Emanuela, *Club drugs. Cosa sono e cosa fanno*
 Saint Sanjay, Krein Sarah, Stock Robert W., *La prevenzione delle infezioni correlate all'assistenza. Problemi reali, soluzioni pratiche*, a cura di Bartoloni Alessandro, Gensini Gian Franco, Moro Maria Luisa, Rossolini Gian Maria
 Saint Sanjay, Chopra Vineet, *Le 30 regole per la leadership in sanità*, a cura di Bartoloni Alessandro, Boddi Maria, Damone Rocco Donato, Giusti Betti, Mechi Maria Teresa, Rossolini Gian Maria

PEDAGOGIA

- Bandini Gianfranco, Oliviero Stefano (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*
 Mariani Alessandro (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*
 Nardi Andrea, *Il lettore 'distrato'. Leggere e comprendere nell'epoca degli schermi digitali*
 Ranieri Maria, Luzzi Damiana, Cuomo Stefano (a cura di), *Il video a 360° nella didattica universitaria. Modelli ed esperienze*

POLITICA

- Attinà Fulvio, Bozzo Luciano, Cesa Marco, Lucarelli Sonia (a cura di), *Eirene e Atena. Studi di politica internazionale in onore di Umberto Gori*
 Bulli Giorgia, Tonini Alberto (a cura di), *Migrazioni in Italia: oltre la sfida. Per un approccio interdisciplinare allo studio delle migrazioni*
 Caruso Sergio, *"Homo oeconomicus". Paradigma, critiche, revisioni*
 Cipriani Alberto, Gramolati Alessio, Mari Giovanni (a cura di), *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*
 Cipriani Alberto (a cura di), *Partecipazione creativa dei lavoratori nella 'fabbrica intelligente'. Atti del Seminario di Roma, 13 ottobre 2017*
 Cipriani Alberto, Ponzellini Anna Maria (a cura di), *Colletti bianchi. Una ricerca nell'industria e la discussione dei suoi risultati*
 Corsi Cecilia (a cura di), *Felicità e benessere. Una ricognizione critica*
 Corsi Cecilia, Magnier Annick (a cura di), *L'Università allo specchio. Questioni e prospettive*
 Cruciani Sante, Del Rossi Maria Paola (a cura di), *Diritti, Europa, Federalismo. Bruno Trentin in prospettiva transnazionale (1988-2007)*
 De Boni Claudio, *Descrivere il futuro. Scienza e utopia in Francia nell'età del positivismo*
 De Boni Claudio (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. I. L'Ottocento*
 De Boni Claudio, *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. Parte prima: Da inizio secolo alla seconda guerra mondiale*
 De Boni Claudio (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. II Novecento. Parte seconda: dal dopoguerra a oggi*

Del Punta Riccardo (a cura di), *Valori e tecniche nel diritto del lavoro*
 Gramolati Alessio, Mari Giovanni (a cura di), *Bruno Trentin. Lavoro, libertà, conoscenza*
 Gramolati Alessio, Mari Giovanni (a cura di), *Il lavoro dopo il Novecento: da produttori ad attori sociali. La città del lavoro di Bruno Trentin per un'«altra sinistra»*
 Grassi Stefano, Morisi Massimo (a cura di), *La cittadinanza tra giustizia e democrazia. Atti della giornata di Studi in memoria di Sergio Caruso*
 Lombardi Mauro, *Transizione ecologica e universo fisico-cibernetico. Soggetti, strategie, lavoro*
 Lombardi Mauro, *Fabbrica 4.0: I processi innovativi nel Multiverso fisico-digitale*
 Marasco Vincenzo, *Coworking. Senso ed esperienze di una forma di lavoro*
 Mari Giovanni, Ammannati Francesco, Brogi Stefano, Faitini Tiziana, Fermani Arianna, Seghezzi Francesco, Tonarelli Annalisa (a cura di), *Idee di lavoro e di ozio per la nostra civiltà*
 Molteni Tagliabue Giovanni, *Rationalized and Extended Democracy. Inserting Public Scientists into the Legislative/Executive Framework, Reinforcing Citizens' Participation*
 Nacci Michela (a cura di), *Nazioni come individui. Il carattere nazionale fra passato e presente*
 Renda Francesco, Ricciuti Roberto, *Tra economia e politica: l'internazionalizzazione di Finmeccanica, Eni ed Enel*
 Spini Debora, Fontanella Margherita (a cura di), *Il sogno e la politica da Roosevelt a Obama. Il futuro dell'America nella comunicazione politica dei democrats*
 Spinoso Giovanni, Turrini Claudio, *Giorgio La Pira: i capitoli di una vita*
 Tonini Alberto, Simoni Marcella (a cura di), *Realtà e memoria di una disfatta. Il Medio Oriente dopo la guerra dei Sei Giorni*
 Trentin Bruno, *La libertà viene prima. La libertà come posta in gioco nel conflitto sociale. Nuova edizione con pagine inedite dei Diari e altri scritti*, a cura di Cruciani Sante
 Zolo Danilo, *Tramonto globale. La fame, il patibolo, la guerra*

PSICOLOGIA

Aprile Luigi (a cura di), *Psicologia dello sviluppo cognitivo-linguistico: tra teoria e intervento*
 Luccio Riccardo, Salvadori Emilia, Bachmann Christina, *La verifica della significatività dell'ipotesi nulla in psicologia*

SCIENZE E TECNOLOGIE AGRARIE

Surico Giuseppe, *Lampedusa: dall'agricoltura, alla pesca, al turismo*

SCIENZE NATURALI

Bessi Franca Vittoria, Clauser Marina, *Le rose in fila. Rose selvatiche e coltivate: una storia che parte da lontano*
 Friis Ib, Demissew Sebsebe, Weber Odile, van Breugel Paulo, *Plants and vegetation of NW Ethiopia. A new look at Rodolfo E.G. Pichi Sermolli's results from the 'Missione di Studio al Lago Tana', 1937*
 Sánchez Marcelo, *Embrioni nel tempo profondo. Il registro paleontologico dell'evoluzione biologica*

SOCIOLOGIA

Alacevich Franca, *Promuovere il dialogo sociale. Le conseguenze dell'Europa sulla regolazione del lavoro*
 Alacevich Franca, Bellini Andrea, Tonarelli Annalisa, *Una professione plurale. Il caso dell'avvocatura fiorentina*
 Battiston Simone, Mascitelli Bruno, *Il voto italiano all'estero. Riflessioni, esperienze e risultati di un'indagine in Australia*
 Becucci Stefano (a cura di), *Oltre gli stereotipi. La ricerca-azione di Renzo Rastrelli sull'immigrazione cinese in Italia*
 Becucci Stefano, Desideri Agnese, Landucci Sandro, Pezzoli Silvia, *L'università su misura. Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei*
 Becucci Stefano, Garosi Eleonora, *Corpi globali. La prostituzione in Italia*
 Bettin Lattes Gianfranco (a cura di), *Giovani Jeunes Jovenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del sud*
 Bettin Lattes Gianfranco (a cura di), *Per leggere la società*

Bettin Lattes Gianfranco, Turi Paolo (a cura di), *La sociologia di Luciano Cavalli*
Burroni Luigi, Piselli Fortunata, Ramella Francesco, Trigilia Carlo (a cura di), *Città metropolitane e politiche urbane*
Catarsi Enzo (a cura di), *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*
Leonardi Laura (edited by), *Opening the european box. Towards a new Sociology of Europe*
Virginia Miller, *Child Sexual Abuse Inquiries and the Catholic Church: Reassessing the Evidence*
Virginia Miller, *Child Sexual Abuse Inquiries and the Catholic Church: Reassessing the Evidence. Second Edition, Revised and Expanded*
Nuvolati Giampaolo (a cura di), *Sviluppo urbano e politiche per la qualità della vita*
Nuvolati Giampaolo, *L'interpretazione dei luoghi. Flânerie come esperienza di vita*
Nuvolati Giampaolo, *Mobilità quotidiana e complessità urbana*
Ramella Francesco, Trigilia Carlo (a cura di), *Reti sociali e innovazione. I sistemi locali dell'informatica*
Rondinone Antonella, *Donne mancanti. Un'analisi geografica del disequilibrio di genere in India*

STATISTICA E DEMOGRAFIA

Salvini Maria Silvana, *Globalizzazione: e la popolazione?. Le relazioni fra demografia e mondo globalizzato*

STORIA E SOCIOLOGIA DELLA SCIENZA

Angotti Franco, Pelosi Giuseppe, Soldani Simonetta (a cura di), *Alle radici della moderna ingegneria. Competenze e opportunità nella Firenze dell'Ottocento*
Cabras Pier Luigi, Chiti Silvia, Lippi Donatella (a cura di), *Joseph Guillaume Desmaysons Dupallans. La Francia alla ricerca del modello e l'Italia dei manicomi nel 1840*
Califano Salvatore, Schettino Vincenzo, *La nascita della meccanica quantistica*
Cartocci Alice, *La matematica degli Egizi. I papiri matematici del Medio Regno*
Fontani Marco, Orna Mary Virginia, Costa Mariagrazia, *Chimica e chimici a Firenze. Dall'ultimo de' Medici al padre del Centro Europeo di Risonanze Magnetiche*
Guatelli Fulvio (a cura di), *Scienza e opinione pubblica. Una relazione da ridefinire*
Massai Veronica, *Angelo Gatti (1724-1798). Un medico toscano in terra di Francia*
Meurig Thomas John, *Michael Faraday. La storia romantica di un genio*
Schettino Vincenzo, *Scienza e arte. chimica, arti figurative e letteratura*

STUDI DI BIOETICA

Baldini Gianni, Soldano Monica (a cura di), *Tecnologie riproduttive e tutela della persona. Verso un comune diritto europeo per la bioetica*
Baldini Gianni, Soldano Monica (a cura di), *Nascere e morire: quando decido io? Italia ed Europa a confronto*
Baldini Gianni (a cura di), *Persona e famiglia nell'era del Biodiritto. Verso un diritto comune europeo per la bioetica*
Bucelli Andrea (a cura di), *Produrre uomini. Procreazione assistita: un'indagine multidisciplinare*
Costa Giovanni, *Scelte procreative e responsabilità. Genetica, giustizia, obblighi verso le generazioni future*
Galletti Matteo, Zullo Silvia (a cura di), *La vita prima della fine. Lo stato vegetativo tra etica, religione e diritto*
Galletti Matteo, *Decidere per chi non può. Approcci filosofici all'eutanasia non volontaria*

STUDI EUROPEI

Bosco Andrea, Guderzo Massimiliano (edited by), *A Monetary Hope for Europe. The Euro and the Struggle for the Creation of a New Global Currency*
Scalise Gemma, *Il mercato non basta. Attori, istituzioni e identità dell'Europa in tempo di crisi*

L'università su misura. Governance, valutazione e ranking in quattro paesi europei.

Il volume ricostruisce i cambiamenti avvenuti in questi ultimi decenni nei sistemi universitari di Inghilterra, Francia, Spagna e Italia. Nell'ambito di ciascun paese, l'analisi si concentra su governance, valutazione e ranking. Il confronto fra i diversi sistemi nazionali tiene conto di una serie di dimensioni: centralizzazione *versus* autonomia, università come missione istituzionale piuttosto che orientata al mercato, modalità di legittimazione delle decisioni secondo un modello *top-down* o *bottom-up*, procedure selettive nel reclutamento degli studenti o, al contrario, accesso senza restrizioni all'università.

Stefano Becucci è docente di Sociologia e Sociologia delle migrazioni in corsi di laurea triennali presso la Scuola di Scienze politiche e presso la Scuola di Economia e Management dell'Università di Firenze.

Agnese Desideri è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Firenze. Si occupa di analisi dei sistemi di educazione e di politiche migratorie, con particolare riferimento al riconoscimento dei titoli di studio dei cittadini stranieri presenti in Italia.

Silvia Pezzoli è docente di Sociologia dei processi culturali e Sociologia dei media in corsi di laurea triennali e magistrali presso la Scuola di Scienze politiche dell'Università di Firenze. Si interessa di rappresentazioni sociali, media e discorso d'odio.

Sandro Landucci insegna Metodologia della ricerca sociale all'Università di Firenze. Si occupa principalmente di problemi epistemologici delle scienze sociali e di costruzione e valutazione degli strumenti di rilevazione nella ricerca sociale empirica.

Sommario: Introduzione – 1. Luci e ombre del sistema universitario inglese – 2. Invocare l'uguaglianza in un sistema frammentato. L'istruzione universitaria in Francia – 3. Tra autonomia e centralizzazione. Il sistema universitario spagnolo – 4. Il sistema universitario italiano. Dall'accentramento all'autonomia e ritorno? – 5. Governance, valutazione e ranking – Riferimenti bibliografici – Lista degli acronimi – Indice dei nomi.

ISSN 2704-6478 (print)
ISSN 2704-5919 (online)
ISBN 979-12-215-0802-4 (Print)
ISBN 979-12-215-0803-1 (PDF)
ISBN 979-12-215-0804-8 (ePUB)
ISBN 979-12-215-0755-3 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0803-1

www.fupress.com