

## 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 firmatari<sup>1</sup>. 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

<sup>1</sup> 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'università<sup>2</sup>. 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

<sup>2</sup> 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 olandesi<sup>3</sup>: 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 salario<sup>4</sup>. 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.

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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](http://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](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](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., Kuce, 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/](https://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://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.
- 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.