

AVA 3.0: University Locus of Control tra critica e progetto

AVA 3.0: a University Locus of Control from criticism to design

Daniela Dato

Full professor of General and Social Pedagogy | Department of Human Studies | University of Foggia | daniela.dato@unifg.it

Luigi Traetta

Associate professor of Didactics and Special Pedagogy | Department of Human Studies | University of Foggia | luigi.traetta@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dato, D., & Traetta, L. (2023). AVA 3.0: a University Locus of Control from criticism to design. *Pedagogia oggi*, 21(1), 46-53.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-05>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-05>

ABSTRACT

Starting from an analysis of the existing scientific literature and the results of an exploratory survey conducted within the University of Foggia, the paper proposes some critical and design reflections on the evaluation practices that have characterized the Italian university in recent years, with reference to the AVA system. This represents a true revolution for the university, which has never applied a genuine process of self-reflection on the opportunities for improving teaching and research. The AVA often refers to the centrality of students but seems to leave little space for teachers, who are called upon to play new and increasingly complex roles, sometimes without adequate awareness. Streamlined and stripped of technocratic ideologies, the AVA procedures, far from being merely imposed or a simple tool for accreditation and assessment, try to be, from a pedagogical and didactic perspective, a real locus of control, a space capable of promoting a culture of innovation and research.

A partire da un'analisi della letteratura scientifica esistente e dagli esiti di una indagine esplorativa condotta all'interno dell'Ateneo di Foggia, il presente contributo propone alcune riflessioni critiche e progettuali sulle prassi valutative che negli ultimi anni hanno caratterizzato l'università italiana, con particolare riferimento al sistema AVA. Vera e propria rivoluzione per l'università, mai sottoposta prima ad un reale processo di autoriflessione sulle opportunità di miglioramento della didattica e della ricerca, l'AVA richiama spesso alla centralità degli studenti, ma sembra lasciare poco spazio per i docenti, chiamati a svolgere ruoli nuovi e sempre più complessi, senza, però, che ci sia sempre un'adeguata consapevolezza. Snellite e ripulite da ideologie tecnocratiche, le procedure AVA, lungi dall'essere mera imposizione o semplice strumento di accreditamento e valutazione, possono rivelarsi, in una prospettiva pedagogica e didattica, un vero e proprio locus of control, uno spazio in grado di promuovere la cultura dell'innovazione e della ricerca.

Keywords: AVA system; accreditation; assessment; locus of control; didactic perspective

Parole chiave: Sistema AVA; accreditamento; valutazione; locus of control; prospettiva didattica; riflessività professionale

Received: March 23, 2023

Accepted: May 02, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

L'introduzione, e i paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi a Luigi Traetta, i paragrafi 3,4, 5 e le conclusioni sono da attribuirsi a Daniela Dato.

Corresponding Author:

Daniela Dato, daniela.dato@unifg.it

Introduzione

Il 12 dicembre 2016 vedeva la luce il Decreto Ministeriale n. 987 (sostituito, poi, dal D.M. n. 6 del 7 gennaio 2019) che fissava i punti principali dei processi di accreditamento iniziale e periodico delle sedi universitarie e dei corsi di studio, processi già delineati nel documento fondamentale che strutturava l'intero processo di accreditamento universitario, ossia il D.M. 47 del 30 gennaio 2013, modificato dal D.M. 1059/2013 (Capano, Regini, 2015).

Confermando una tendenza già avviata con il D.D. 61 del 10 giugno 2008, l'accREDITamento dedica all'*esperienza dello studente* uno spazio notevole, a partire da una sezione intera (la Sezione B) della SUA-CdS (Scheda Unica di Ateneo dei Corsi di studio) fino alla rinnovata importanza dei singoli insegnamenti: tutti i docenti hanno l'obbligo di elencare, tra l'altro, sia gli obiettivi formativi specifici dell'insegnamento, sia i metodi di accertamento.

Senza alcuna pretesa di esaustività nell'analisi dell'enorme mole di documenti esistenti sui processi di accREDITamento, ma con l'unico obiettivo di rendere conto delle problematiche emerse durante alcuni progetti di ricerca e nelle esperienze di *Governance* di chi scrive (Delegata all'Orientamento, Delegato nel Presidio per la Qualità della Didattica, Referente di corso di studio) il presente saggio chiarisce come, a fronte del crescente spazio dedicato alla componente studentesca universitaria, nessun Decreto o Circolare ministeriale – ma neppure nessuna riflessione sistematica – si sia mai concentrata, in questi anni, sulle ricadute in termini di benessere percepito da parte dei docenti rispetto a questa rivoluzione.

1. L'efficienza del sistema universitario

Nato con lo scopo di porre rimedio ad una serie di difficoltà, emerse soprattutto dopo la riforma del 3+2, il sistema AVA si è sviluppato in linea con principi assolutamente corretti, basati sull'idea di costruire l'offerta formativa dei singoli Corsi sulle reali potenzialità occupazionali del territorio e sui bisogni degli studenti, di legare l'attività didattica dei docenti all'attività di ricerca per favorire, soprattutto nelle lauree magistrali, l'eccellenza che la normativa vigente prescrive. Questo ha implicato, però, il fatto che siano finiti sotto la lente d'ingrandimento una miriade di abitudini consolidate e particolarmente complesse da eliminare dalla cultura universitaria: percorsi formativi realizzati *ad hoc*, sulla base della presenza (e interesse!) dei docenti, programmi d'insegnamento messi a punto senza tener conto degli obiettivi del corso di studio di riferimento e non in linea con il numero di CFU assegnati, risultati dei questionari della valutazione della didattica archiviati senza alcuna analisi o conseguenza, sono soltanto alcuni degli esempi di questioni spinose a cui il sistema AVA sta ponendo rimedio (Felisatti, 2019).

Ma il vero problema, in fin dei conti, l'ostacolo più insuperabile per eccellenza è sintetizzato dalla domanda: chi valuta? La domanda è, di fatto, mal posta perché, in questi termini, presuppone una scissione tra due gruppi di attori nel sistema universitario, che vedrebbe contrapposta una squadra di valutatori, presunti esperti di processi AVA e un'altra squadra, molto più numerosa, di soggetti da valutare, poco o per nulla disposti a subire dall'alto un arbitro in cui spesso non si riconosce. Con impietosa ironia, commentando proprio la *quality assurance*, Bertoni ha sintetizzato il paradosso che ne deriva: «primo, ti tolgo le risorse (finanziarie, umane e strutturali); secondo emanano un decreto o un regolamento che ti costringe ad avere le risorse (un certo numero di docenti in organico, aule e laboratori adeguati, un numero minimo di borse di studio, ecc.); terzo, verifico se riesci a rispettare i requisiti, altrimenti ti chiudo, anzi non ti "accredito"» (Bertoni, 2016, p. 21).

Eppure l'autovalutazione dovrebbe riguardare, più correttamente, un modello (Benmoussa, Elyamami, Mansouri, Qbadou, Illoussamen, 2019) nel quale tutti gli attori hanno non soltanto la consapevolezza della rivoluzione in corso, ma sono costantemente aggiornati sugli obiettivi che il nuovo paradigma intende sostenere. La centralità della formazione – e, si potrebbe dire, anche dell'orientamento (Dato, 2019) – dei docenti universitari, peraltro prevista come requisito di premialità per gli Atenei che la prevedono, diventa così un momento essenziale di interiorizzazione della svolta epocale che i processi AVA hanno introdotto nell'università italiana (Andreani, Russo, Salini, Turri, 2020).

2. AVA 3.0

Il sistema AVA 3 nasce con l'obiettivo di semplificare i processi di assicurazione della qualità legandoli ancora più saldamente all'autonomia dell'università: le politiche di assicurazione della qualità, infatti, vanno definite nel piano strategico di Ateneo e le pratiche, di conseguenza, diventano il modo privilegiato per raggiungere tali obiettivi. Ma le politiche – non è banale rimarcarlo –, in quanto mezzi tangibili per raggiungere gli obiettivi, si attuano con soldi, risorse e finanziamenti. Una delle novità più evidenti di AVA 3 è proprio la gestione delle risorse in relazione agli obiettivi strategici di Ateneo.

In generale, un corretto processo di autovalutazione presuppone strumenti adeguati e sostenibili, come, ad esempio, i Nuclei di Valutazione, i Presidi per la Qualità e le Commissioni Paritetiche, oltre – altra novità di AVA 3 – le risorse, anche contabili, che diventano anche oggetto di valutazione, e non soltanto strumento per raggiungere gli obiettivi.

Tutto questo, però, resterebbe un mero esercizio burocratico se non venisse ribadita, ancora una volta, la centralità degli attori dei processi. Gli studenti, anzitutto, occupano sempre una posizione privilegiata perché il loro punto di vista, soprattutto nel caso dell'autovalutazione dei Corsi di Studio, consente di definire immediatamente i problemi (Murmura, Casolani, & Bravi, 2016). Le parti interessate, poi, svolgono un ruolo decisivo in quanto punto di riferimento privilegiato per definire le competenze professionali che un Corso deve fornire agli studenti.

E i docenti? La conferma in AVA 3 della centralità degli studenti, impone la riflessione, niente affatto scontata, circa le capacità dei docenti di insegnare e valutare e, soprattutto, di svolgere correttamente questo compito non con lo "studente ideale", ma con la molteplicità di individualità che si ritrovano nelle aule. Più ancora dei modelli che l'hanno preceduta, AVA 3 finisce con l'attribuire, di fatto, ai docenti il compito di costruire l'assicurazione della qualità lasciando, però, aperte due enormi "ferite". La prima, prodotta dagli effetti a catena della Legge 240/2010, riguarda la vera e propria spaccatura in due parti del docente universitario, le cui competenze scientifiche sono valutate (e, eventualmente, riconosciute e premiate) sia nella fase dell'abilitazione scientifica nazionale, sia nella periodica Valutazione della qualità della ricerca (VQR), ma le cui competenze didattiche restano vagamente definite a livello di Ateneo. Si pensi, ad esempio, alla non obbligatorietà della prova didattica durante le progressioni di carriera o all'utilizzo spesso distorto dei dati relativi alle opinioni degli studenti. I questionari, è bene ricordarlo, riguardano le opinioni degli studenti e non i giudizi, così come gli indicatori non hanno implicazioni valutative! Se gli indicatori diventano, però, oggetto di premialità, se ne snatura il senso.

La seconda ferita riguarda la cultura della qualità percepita dai docenti universitari: AVA 3 attribuisce un peso enorme al momento dell'autovalutazione (la prima A), rischiando così di ridurre l'intero processo di assicurazione della qualità ad un mero "rendere conto" e, di conseguenza, ad una vera e propria corsa alla produzione di documenti e di atti burocratici vuoti di significato.

Nei processi di monitoraggio dei Corsi di Studio, d'altra parte, il "problema" rischia di prendere il sopravvento sulla "causa": una corretta manutenzione dei corsi, invece, presuppone la comprensione delle cause che generano i problemi, cause che, a volte, potrebbero non essere gestibili a livello di Corso di Studio e riguardare, ad esempio, tendenze territoriali o nazionali sulle quali non è possibile intervenire.

Il sistema AVA, nella sua evoluzione (Ulker, Bakioglu, 2019), pur avvenuta in un periodo temporale brevissimo, ha costituito una vera e propria rivoluzione per l'Università italiana, mai sottoposta prima ad un reale processo di autoriflessione sulle opportunità di miglioramento della didattica e della ricerca. In questa rivoluzione, tuttavia, che correttamente richiama spesso la centralità degli studenti nei processi formativi, non sembra esserci, invece, spazio per i docenti, chiamati a svolgere ruoli nuovi e sempre più complessi, senza, però, che ci sia sempre un'adeguata consapevolezza.

Rivoluzione, dunque, senza che i principali attori ne abbiano piena coscienza: la più ovvia conseguenza è stata una sorta di rigetto per la novità, vissuta come un'elefantica sovrastruttura burocratica piuttosto che come una reale opportunità di crescita. La struttura stessa dei processi di autovalutazione e accreditamento del sistema universitario italiano che, in modo surrettizio quanto brutale, finisce con l'imporre sia un aspetto semplicemente quantitativo della ricerca (il numero di pubblicazioni annue del singolo docente), sia una spasmodica corsa alla coerenza della ricerca stessa con il settore scientifico-disciplinare di afferenza, rinforza a tratti questo senso di rigetto.

3. Uno sguardo critico e progettuale sul sistema Ava

E se invece ci fosse qualcosa da imparare?

E se invece di un rigetto potessimo trovare uno spazio mediano in cui un obbligo si trasformi in occasione di crescita, ripensamento critico e rivoluzione consapevole?

Se da una parte, infatti, rimane viva la provocazione, che in un articolo del marzo 2019 faceva il Roars denunciando il *Requiem per l'Università*, di una istituzione «schiacciata dal peso insostenibile di una burocratizzazione telematica onnipresente e sempre più invasiva» e la cui morte era imminente, dall'altra, possiamo certamente dire di aver oggi accumulato saperi, competenze ed esperienze sufficienti per dimostrare che non solo l'Università non è morta ma, pur invasa da profondi cambiamenti, ha resistito trasformandosi e mantenendo inalterata la sua identità di luogo e tempo di alta formazione e ricerca accettando la sfida della valutazione.

Per intenderci, al di là di molte evidenti storture e irrigidimenti di natura funzionalistica e meramente quantitativa di cui abbiamo in precedenza accennato, il sistema Ava, snellito e ripulito di ideologie tecnocratiche, potrebbe costruttivamente essere gestito e reinterpretato come occasione (e non solo obbligo) per avviare processi di orientamento e sviluppo organizzativo, di riflessione e di self-assessment da parte di docenti, tecnici amministrativi e studenti stessi?

Al di là di resistenze legittime (ma a volte anche capziose), una critica generativa e proattiva potrebbe vedere nel sistema Ava un «progetto di ricerca-azione» organizzativo e professionale utile, come avrebbe precisato Lewin, ad attraversare il cambiamento passando da una decristallizzazione di certe abitudini per aprirsi ad un processo di sperimentazione di nuove soluzioni.

Un progetto, dunque, metabeltico che, a partire dall'esercizio di competenze di monitoraggio e di analisi, possa permettere una più efficace e lungimirante «analisi swot» di punti di forza e di debolezza del mondo accademico e la conseguente riprogettazione di processi e strategie.

Superando, allora, una prima fase caratterizzata da una logica burocratese e ipertrofica della standardizzazione, l'utilizzo del sistema Ava potrebbe invece essere ripensato come occasione per migliorare e promuovere i processi di una università che si configura come organizzazione che apprende. Lì dove Senge, Shön, Wenger ci hanno insegnato che le organizzazioni che apprendono sono quelle organizzazioni capaci di fronteggiare e attraversare il cambiamento, sostenere, promuovere e facilitare l'apprendimento continuo dei loro membri.

L'idea è quella di accogliere con spirito critico e magari anche di dissenso trasformativo l'introduzione del sistema di qualità nei contesti universitari, facendo proprio un paradigma caro alla pedagogia intesa come scienza in divenire che deve saper «fare i conti con i problemi posti [...] dagli ambiti della vita, della conoscenza e della società con cui si confronta e dialoga da protagonista» (Margiotta, 2015, p. 226) e scegliere la via della «continua comprensione critica della realtà senza esclusioni» (Cives, 1973, p. X).

In tale direzione l'Università, allora, può cogliere nel sistema Ava e nelle nuove trasformazioni anche legislative che la stanno attraversando, l'occasione di imparare a dare significato al suo stesso esistere, che è da rintracciarsi non nel suo mero perpetuarsi, ma nell'abilità di rigenerare, di ampliare il mandato stesso per cui è nata prendendosi cura da una parte dei suoi stakeholders esterni ma anche di quelli interni (personale amministrativo e docenti) mantenendo vivo il suo ruolo costituzionale.

E se allora Ava divenisse pretesto per avviare un percorso e un esercizio di padronanza personale, riflessibilità professionale e orientamento organizzativo? E se la risposta ad esso da parte dell'istituzione universitaria non fosse di adattamento passivo, e neanche di resistenza sterile, ma di impegno consapevole e critico, di donazione e produzione di senso? E se il cambiamento richiesto dal sistema Ava attivasse da parte dell'istituzione una postura divergente, flessibile, resiliente che cerca un equilibrio tra teoria e prassi, tra tradizione e innovazione, una «forma di razionalità euristico-riflessiva» utile a «ri-pensare contestualmente il proprio agire [...], i suoi fondamenti teorici e pratici e ideologici e rimetterlo costantemente a fuoco»? (Cambi, 2003, p. 48).

4. “Locus of control” e sguardo micropedagogico

Visto da questa prospettiva, il concetto stesso di valutazione e di qualità può subire un radicale spostamento verso indicatori più complessi ed ecosistemici che, partendo da una esigenza meramente gestionale, giungono invece, se intenzionalmente progettati, a rimettere al centro i soggetti che abitano e progettano il pensare agire accademico come per esempio i docenti.

L'AVA, pensato solo per valutare, oggi potrebbe essere ripensato, gestito e affrontato, in una prospettiva pedagogica, come spazio e tempo di «locus of control» personale e organizzativo che riporti al centro le persone e che possa offrirsi come strumento di riflessività, controllo e autoregolazione all'interno del quale costruire un metodo, un processo di apprendimento significativo e trasformativo in grado, poi, di promuovere una cultura dell'innovazione e della ricerca sul tema stesso della didattica e della valutazione.

In questo senso l'AVA smetterebbe di essere un mero *strumento tecnico* per divenire un *metodo strategico* più ampio che coinvolge l'intera organizzazione, la governance e i lavoratori tutti nella prospettiva del «buon lavoro» (Dato, 2014).

E questa occasione può essere colta soprattutto da settori scientifico disciplinari come quelli della pedagogia e della didattica che, per vocazione e tradizione, hanno uno sguardo idiografico, capace di valorizzare il rapporto virtuoso teoria-prassi-teoria e di capitalizzare le esperienze come occasioni di crescita e trasformazione.

Alle procedure AVA è parso certo mancare uno sguardo micropedagogico e dunque clinico-idiografico sull'organizzazione universitaria. L'assenza di questo sguardo può configurarsi come un evidente elemento di quello che in medicina è definito rischio clinico (Cinotti, 2003) ovvero la possibilità di danno, di errore, di fallimento circa l'efficienza dell'equipe, l'efficacia delle strategie intraprese e il conseguente raggiungimento dei risultati attesi e di un cambiamento consapevole, critico e duraturo.

È innegabile, infatti, che l'assenza di una strategia riflessiva e costruttiva che accompagnasse l'Ava ha facilitato e in parte causato sentimenti di spaesamento e di difficoltà di riconoscimento e di senso di appartenenza da parte di docenti e personale, quando non di resistenza e «disobbedienza», tanto da non poter più attendere per progettare e avviare interventi di sostegno, di riflessività professionale e di “cura”.

Forse i più colpiti da tale sistema sono stati i docenti stessi che in qualche modo hanno dovuto attraversare un “movimento di professionalità” che in prima istanza è stato molto spaesante.

In particolare, spiega Felisatti (2014), al docente universitario è richiesto un complesso sistema di competenza che definisce una «una professionalità complessa, fondata su competenze al plurale [...] che, in forma coerente, richiede una formazione altrettanto complessa, da articolare su quattro fondamentali direzioni formative [...]: la formazione al ruolo professionale; la formazione all'insegnamento; la formazione alla leadership; la formazione all'organizzazione» (Felisatti, 2014, p. 145).

5. Una indagine esplorativa di Unifg tra formazione e riflessività professionale

Da diversi anni l'Ateneo foggiano presta attenzione ad accompagnare in particolare i docenti in questa fase di transizione, da una parte attivando percorsi formativi utili ad aumentare la consapevolezza, l'efficacia e la competenza di questi ultimi, dall'altro, provando a monitorare anche l'impatto che il sistema Ava ha avuto e ha sulla qualità della vita professionale dei docenti.

Proprio nel 2018, per esempio, è stato avviato un primo progetto pilota (poi seguito da numerose altre iniziative tra cui il progetto Tild e il progetto Pro.Be), dal titolo “Total quality management in ambito universitario: il benessere organizzativo nella prospettiva del sistema AVA”.

Il progetto ha cercato di definire, da una parte, le variabili determinanti il benessere e il malessere, ovvero la qualità “soggettiva” del lavoro percepita dai ricercatori, professori ordinari e professori associati dell'Università di Foggia; dall'altra, possibili modalità e prospettive di intervento volte a inserire nei sistemi di certificazione e di assicurazione della qualità dell'Ateneo la voce “benessere organizzativo” e benessere del lavoratore.

Quest'ultimo inteso come insieme di sentimenti, percezioni e valutazioni relativi allo scambio diretto o indiretto tra individuo e organizzazione, istanza che, soprattutto in momenti di passaggio, di transizione e cambiamento come quelli che l'organizzazione-Università sta oggi vivendo, può divenire determinante

quando non predittiva delle performance, della produttività oltre che della qualità della vita del singolo e della società tutta come dimostra, nelle sue attività di ricerca e intervento, l'Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro.

L'indagine non può certamente essere considerata esaustiva ma altrettanto certamente può essere considerata come una prima indagine pilota ed è stata molto favorevolmente accolta tra il personale docente che ha dichiarato di sentire il bisogno di “fare il punto” e di interrogarsi sulla propria professionalità in un momento storico di profondi cambiamenti ed, in tal senso, può essere considerata come un primo importante tentativo di attivare un sistema di accompagnamento e formazione e di promozione della qualità della vita professionale.

Solo a titolo esemplificativo si ricorda che in questi anni il ruolo del Cap – Centro di apprendimento permanente di Ateneo – si è rafforzato e ha dedicato, non a caso, una parte considerevole delle sue attività alla progettazione e implementazione di corsi di formazione per i docenti dedicati anche al sistema Ava. Si pensi, per esempio, al progetto PRODID (Professionalità Docente e Innovazione Didattica) finalizzato a promuovere strategie di sostegno alla professionalità docente, in cui l'Università di Foggia ha partecipato in qualità di partner portando avanti una indagine sui fabbisogni formativi e successivamente progettando e implementando specifici percorsi di aggiornamento e riqualificazione della professionalità docente.

Il Cap ha anche progettato e realizzato, poi, diverse edizioni di un corso di accompagnamento alla didattica universitaria portando poi a sistema attività di formazione per docenti “neoassunti” dedicati a temi quali AQ della ricerca e della terza missione, l'elaborazione Scheda SUA – CdS, il ruolo delle Commissioni paritetiche docenti-studenti, il Sistema di Assicurazione della Qualità e flusso informativo ecc.

Si tratta di corsi che, evidentemente, si sono integrati alle ragioni della ricerca legata al progetto “Total quality management in ambito universitario: il benessere organizzativo nella prospettiva del sistema AVA” che, dal canto suo, ha permesso di confermare che il sistema AVA, pur avendo creato resistenza, diffidenza e avendo destrutturato completamente il profilo culturale dell'organizzazione universitaria, ha comunque rappresentato un turning point importante e “vitale” che ha attivato strategie di risk e change management a volte anche inconsapevoli.

Persino le resistenze, le legittime diffidenze e contestazioni, crediamo, da un punto di vista pedagogico e formativo, sono state utili ad attivare nei docenti (nel nostro caso particolare) processi di riflessività professionale fino ad allora inconsapevoli, nuove consapevolezze e maggiori evidenze sul legame inscindibile tra riflessività professionale, conoscenza padronanza dei processi, benessere organizzativo, qualità della vita professionale, didattica e successo formativo dello studente.

Gli esiti del questionario, somministrato a 99 docenti che hanno deciso di aderire volontariamente alla ricerca, fotografano un buon livello di benessere percepito e il ruolo che i colleghi e la collaborazione con essi ha giocato nell'aiutare a gestire un momento di passaggio così importante nell'organizzazione.

Se il questionario ha consentito di avere una fotografia “dall'alto”, le interviste, condotte invece con 24 dei docenti che si erano detti disponibili a proseguire la ricerca, ci hanno consentito di approfondire con uno sguardo idiografico i temi trattati e dunque di portare alla luce alcuni impliciti, specifiche interpretazioni e storie professionali.

Anche in questo caso è emerso il profilo di docenti consapevoli, che hanno accompagnato e fronteggiato il cambiamento in modo rigoroso ma sempre critico e consapevole. L'importanza che nelle risposte dei docenti si rileva rispetto al «ruolo di supporto dei colleghi» e del clima organizzativo ci induce a sottolineare come organizzazioni sane e virtuose debbano integrare le loro politiche di qualità con specifici interventi legati alla riflessività professionale, alla condivisione di esperienze e competenze, alla promozione di processi di change management che si rivelano di aiuto nel traghettare verso un cambiamento consapevole e verso la gestione dei processi partecipata e non sterilmente resistente e critica.

6. Conclusioni

Un sistema di valutazione certamente

ha il compito di partecipare al conseguimento dell'innovazione e della qualità ai vari gradi dell'organizzazione universitaria. Occorre aver chiaro, però, che la valutazione da sola non è in grado di

costruire i cambiamenti effettivi nei sistemi considerati. A una cultura della valutazione, fondata sul valore dell'indagine e della ricerca, del dato informativo e della riflessione aperta, deve accompagnarsi parallelamente una cultura del miglioramento che, su esplicito mandato istituzionale e attraverso accorte strategie di governance, sviluppi, progettazioni e interventi pianificati sulle aree di criticità, valorizzando l'eccellenza (Gruppo di lavoro Quarc_Docente, 2017, p. 13).

Questi processi possono, infatti, avviare processi di orientamento organizzativo e riflessività professionale, elementi peculiari di una organizzazione che cresce, apprende e si trasforma.

In questo caso particolare, i tredici anni che sono passati dalla legge Gelmini potrebbero infatti consentirci di fare un bilancio e soprattutto di attuare un decentramento intellettuale ed emotivo utile a cogliere non solo i rischi ma anche le opportunità che il sistema Ava ha portato con sé e i processi e le strategie volti ad una gestione più efficace e consapevole dello stesso.

In tal senso, l'impatto e l'accelerazione con cui le università hanno dovuto accogliere tale novità e la «velocità nell'affrontare questioni complesse e intricate ha impedito di aprire vere discussioni sui nodi più critici ed ha dato luogo a non pochi errori o comunque soluzioni superficiali e non sempre bene congegnate e bilanciate; questo ha innescato una forte reattività di segno negativo» (Rebora, 2012, p. 9).

È invece arrivato il tempo dei bilanci e delle rivoluzioni consapevoli:

dentro il cambiamento – ha scritto Gosetti –, e strettamente connaturata con esso, vi è la componente della vita lavorativa delle persone, [...] della qualità delle vite dei lavoratori che abitano le organizzazioni» che spesso dipende non tanto e solo dal sapere e dal saper fare, ma dal saper agire, «che diventa primariamente sapersi collocare dentro i processi organizzativi, dentro insiemi valoriali e normativi talvolta anche non coerenti (Gosetti, 2016, p. 7).

Perché, come direbbe Senge, le organizzazioni che crescono ed apprendono non sono solo quelle che agiscono praticamente ma quelle «nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita» (Senge, 2006, p. 3), che trasformano i vincoli in possibilità, oltre ogni legittima diffidenza.

In questo senso AVA 3 potrebbe realmente diventare Locus of Control capace di promuovere la cultura dell'innovazione e della ricerca universitaria, oltre ogni legittimo sospetto.

Riferimenti bibliografici

- Andreani M., Russo D., Salini S., Turri M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: Some quantitative evidence. *Higher Education*, 79(4), 691-709.
- Benmoussa N., Elyamami A., Mansouri K., Qbadou M., Illoussamen E. (2019). A multi-criteria decision making approach for enhancing university accreditation process. *Engineering, Technology & Applied Science Research*, 9(1), 3726-3733.
- Bertoni F. (2016). *Universitaly. La cultura in scatola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. et al. (2003). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Capano G., Regini M. (2015). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*. Roma: Fondazione CRUI.
- Cinotti R. (2004). *La Gestione del rischio nelle organizzazioni sanitarie*. Milano: Il Pensiero Scientifico.
- Cisotto L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Collini S. (2012). *What are University for?* London: Penguin.
- Cooper D. (2011). *The University in Development: Case Studies of Use-Oriented Research*. Cape Town: HRSC Press.
- Cosmi L., Del Vecchio M. (2003). *Il Risk Management nelle aziende sanitarie*. Milano: McGraw-Hill.
- Dato D. (ed.), (2019). *Qualità e Università. Ripensare la docenza tra professionalità e benessere*. Pisa: ETS.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28.
- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, 137-153.
- Gosetti G. (2016). *Qualità della vita organizzativa nelle organizzazioni complesse*. Milano: FrancoAngeli.
- Gruppo di lavoro Quarc_Docente (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di va-*

lutazione della didattica in Università. In <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquadocente15032018.pdf>

Murmura F., Casolani N., Bravi L. (2016). Seven keys for implementing the self-evaluation, periodic evaluation and accreditation (AVA) method, to improve quality and student satisfaction in the Italian higher education system. *Quality in Higher education*, 22(2), 167-179.

Senge P. (2006). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Torino: Sperling & Kupfer Editori.

Ulker N., Bakioglu A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1507-1518.