

Sedotte e valutate: la meritocrazia nell'auto-rappresentazione delle *feminae academice*

Emanuela Spanò

Dottore in ricerca in Sociologia e ricerca sociale

Riassunto

Il presente contributo punta ad analizzare i modi e le forme attraverso cui processi di ristrutturazione, e parziale convergenza, dei sistemi universitari improntati all'eccellenza e al merito stanno ridisegnando le disuguaglianze di genere al loro interno. Per farlo si è scelto di analizzare i processi di rappresentazione soggettiva, dai quali emergono *miti* fortemente *engendered*, ossia "intrisi" di contenuti di genere. Si intende infatti esplorare come le trasformazioni dei sistemi di reclutamento e gestione del personale docente stiano - in particolar modo attraverso i *miti* del merito e della valutazione - modificando le forme di auto-rappresentazione di genere delle donne giunte ai vertici della gerarchia accademica.

Parole chiave: valutazione, genere, università, miti, meritocrazia, politiche come discorsi

Abstract. *Seduced and Evaluated: Meritocracy in the Self-Narration of Feminae Academiche*

The purpose of this contribution is to analyze the ways and forms through which the processes of restructuring, and partial convergence, of university systems based on excellence and merit are "reshaping" gender inequalities within the university. In this regard, the processes of subjective representations are investigated in order to highlight the emergence of some *engendered myths*, namely "imbued" with gender content. The aim in fact is to explore how the transformations of the recruitment and management systems of researchers/professors - especially through the merit and evaluation *myths* - are redefining gender self-representations of the women who have reached the apex of the academic hierarchy.

Keywords: evaluation, gender, university, myths, meritocracy, policies as discourses

1. Introduzione

Il presente contributo punta ad analizzare i modi e le forme attraverso cui processi di ristrutturazione, e parziale convergenza, dei sistemi universitari improntati all'eccellenza e al merito stanno ridisegnando le disuguaglianze di genere al loro interno. Per farlo si è scelto di analizzare i processi di rappresentazione soggettiva, dai quali emergono *miti* (Barthes, 1994) fortemente *engendered* (de Lauretis, 1987), ossia "intrisi" di contenuti di genere. Si intende infatti esplorare come le trasformazioni dei sistemi di reclutamento e gestione del personale docente stiano - in particolar modo attraverso i *miti* del merito e della valutazione - modificando le forme di auto-rappresentazione di genere delle donne giunte ai vertici della gerarchia accademica.

Il materiale empirico a cui si è fatto riferimento e che si intende qui ridiscutere è costituito dalle narrazioni di donne che ricoprono ruoli di *middle managers* in Italia, raccolte tra il 2014 e il 2016¹. Il sistema universitario italiano è un caso interessante da analizzare perché dimostra come, all'interno di una apparente convergenza sul comune modello dello *steering at the distance* (Trivellato, Triventi, 2015) sussistano profonde differenze nei modi in cui le riforme sono state perseguite e re-interpretate. Il nostro paese, infatti, può essere infatti classificato tra i *late-comers*, ossia quelli che più di recente hanno cercato di imitare i paesi innovatori radicali o *first-comers* – tra i quali spicca il Regno Unito – introducendo alcuni elementi della nuova governance, ma senza abbandonare in modo convinto quella precedente, considerata tutt'altro che superata. Anche rispetto alla selezione del personale accademico sembra che gli strumenti propri della strategia del governo a distanza (valutazione, accreditamento, accountability, autonomia istituzionale, design del governo delle università) siano stati assemblati in modo “ibrido” mediante un'operazione di stratificazione rispetto agli strumenti di policy pre-esistenti, piuttosto che attraverso un disegno coerente (Capano, 2015).

In generale, negli ultimi trenta anni circa, i sistemi universitari europei hanno dovuto affrontare riforme radicali. Hanno, infatti, subito una pressione costante a cambiare il loro modo di organizzarsi e di operare per meglio rispondere alle esigenze dello sviluppo economico e alle sfide della globalizzazione. Tale pressione è aumentata proprio mentre i tagli finanziari, particolarmente pesanti in alcuni paesi membri, li costringevano di fatto ad agire in modo più trasparente, efficiente, e meritocratico. Le politiche nazionali nel campo dell'istruzione superiore si sono ispirate ad un modello comune di «governance di sistema» (Neave, van Vught, 1991), - sempre più influenzato dal confronto, implicito o esplicito, con

¹ Le interviste sono state raccolte tra marzo 2014 e gennaio 2016 e fanno parte di un più ampio lavoro di ricerca, ormai concluso, e presentato, da chi scrive, nel volume *Femina Academica: donne leader nell'università che cambia* (2017). Tale lavoro ha provato a confrontare le narrazioni di donne *middle managers* in due sistemi universitari molto diversi: l'Inghilterra e l'Italia, partendo dall'attrazione del secondo nei confronti del primo, costantemente citato come modello. Da un punto di vista metodologico sono state raccolte ventiquattro narrazioni di donne leader in vari settori disciplinari, per le università inglesi si sono scelte donne *Deans of Faculties* e/o *Head of Schools or Departments*, mentre per l'Italia Direttori di Dipartimento. In particolare, dodici donne intervistate appartengono all'Università di Napoli Federico II, mentre le altre dodici lavorano in istituzioni britanniche. Le intervistate in entrambi i contesti sono state selezionate attraverso un campionamento di tipo teorico (Silverman, 2001).

quello anglosassone - che ha portato le tradizionali modalità di gestione tipiche dell'Europa continentale (modello gerarchico-burocratico) e quelle appunto dei paesi anglosassoni (modello dell'autogoverno istituzionale) a convergere verso un comune *template*: lo «stato valutatore» (Van Vught, 1989).

I pilastri su cui si basa tale modello sono quelli del New Public Management (NPM), che è stato modulato, declinato e reinterpretato in maniera sostanzialmente differente a seconda dei diversi contesti istituzionali (DiMaggio, Powell, 1983), dando vita a combinazioni peculiari e attivando dinamiche spesso conflittuali, sia a livello di sistema sia di singola istituzione universitaria. Schematicamente si possono identificare con la concessione di un'estesa autonomia istituzionale alle università; la valutazione della qualità della ricerca e dell'insegnamento che ciascun ateneo è in grado di offrire; l'introduzione di meccanismi competitivi di finanziamento che premiano il merito attraverso la "visualizzazione" dei risultati ottenuti (Capano, 2011; Regini, 2014). In particolare, la valutazione è diventata, in tale quadro, non solo una parola chiave per la qualità ma anche il dispositivo centrale di una nuova forma di *governamentalità*, attraverso la trasformazione dello Stato centralista nello «Stato valutatore» (Pitzalis, Porcu, 2015).

L'obiettivo del contributo non è però presentare una lettura analitica degli effetti, né comparativa rispetto alle *policies* che a diversi livelli istituzionali e nei vari paesi sono state messe in campo ma concentrarsi sugli aspetti "intangibili" che riguardano l'ethos, la dimensione simbolica e quindi soggettiva dell'esperienza professionale, che naturalmente è sempre *gendered*, e che assume, a nostro avviso, un ruolo fondamentale nella "decodifica" del cambiamento istituzionale. A partire dunque da una prospettiva che concettualizza le politiche educative come «discorsi» (Serpieri, 2008)² e il genere come processo di

² I «discorsi» possono essere interpretati come gli orizzonti che informano tanto le decisioni politiche e le politiche che ne discendono, quanto gli attori che le sostengono e ne sono al tempo stesso sostenuti, attraverso un processo non lineare bensì circolare e dinamico di «codifica» e di «decodifica» (Ball *et al.*, 2012). Ogni discorso e le sue politiche inoltre creano e ricreano gli stessi attori che le attivano, attraverso un processo di «soggettivazione» (Foucault, 1982), volto a modellarne ruoli, caratteri e finalità. Processo che non esclude, anzi, un'interpretazione creativa e strategica degli stessi attori nei confronti delle politiche. Infine, i discorsi che si possono definire "dominanti" in un determinato contesto storico-sociale presuppongono i loro opposti ed un aspetto caratteristico delle società contemporanee è esattamente la varietà dei «discorsi dominanti» ed in conflitto tra loro, entro le cui cornici sono immersi gli attori nei diversi contesti.

rappresentazione ma anche autorappresentazione (de Lauretis, 1987)³, ci si interroga sulle conseguenze “qualitative” della svolta, apparentemente meritocratica, che sta guidando i processi - seppur “ibridi” - di ristrutturazione delle carriere accademiche in Italia, provando a comprendere se tale svolta stia effettivamente esercitando un impatto sulle disuguaglianze che in termini invece quantitativi tuttora persistono fra uomini e donne, a parità di livello e qualifica.

A tal fine si intende lasciare spazio alla rappresentazione che alcune intervistate restituiscono della maggiore e crescente domanda di “visualizzazione” del lavoro accademico (Fassari, Lo Presti, 2017), nell’ottica di una sua possibile ricaduta in termini di genere. Attraverso alcuni brani di interviste, si concentrerà così l’analisi su quelli che, riprendendo la definizione di Roland Barthes (1994), possono essere definiti i *miti* del merito e della valutazione (Borrelli, 2015; Pinto, 2012) che insieme vanno a formare la costellazione semantico-narrativa su cui il nuovo «discorso sull’università» (Bertoni, 2016) è stato costruito. Come si vedrà, gli elementi che costituiscono tale discorso vengono sostenuti da un’oggettività “democratica”, che pare abolire l’uso di ogni categoria discriminante, a vantaggio della neutralità del dato (Pinto, 2014).

Sarà dunque messo in luce che tali *miti* producono la discutibile convinzione - condivisa da alcune intervistate - che le barriere che prima impedivano alle donne di far carriera nel mondo dell’università sono state finalmente abbattute, rendendole perfettamente in grado di competere alla pari con i loro colleghi uomini. Convinzione che evidentemente poggia su una visione salvifica del merito e delle tecnologie valutative i quali, proprio come il principe azzurro delle fiabe, sembrano giunti appena in tempo per “salvare” le donne meritevoli dai “mostri” della vecchia *università-gilda* (Clark, 1977): il privilegio, l’opacità, il potere personale, la gerarchia piramidale e una struttura intrinsecamente patriarcale.

³ In tale prospettiva, il genere, che la teorica femminista definisce «la configurazione variabile di posizionamenti sessual-discorsivi» (de Lauretis, 1987, p. 139) è sia un prodotto di varie tecnologie sociali, che un processo di produzione della differenza attraverso la rappresentazione: è l’insieme degli effetti prodotti sui corpi, i comportamenti e le relazioni sociali, una serie di fenomeni, atti, rappresentazioni prodotti da discorsi e pratiche quotidiane come parte di una «tecnologia sociale complessa» (de Lauretis, 1987). Il soggetto *in-generato* vive così in continua interazione con le tecnologie di genere che lo costituiscono come tale (ivi 1999, p. 98).

2. L'Università italiana e il “nuovo” discorso sull'università

Sono ormai trascorsi alcuni decenni da quando le scienze sociali hanno incominciato a riflettere sulle conseguenze indotte, sia a livello individuale che collettivo, dall'avvento di quella che Lyotard (1979) definiva la società post-moderna col progressivo indebolirsi dei *métarècits* e il graduale affermarsi dell'idea che nulla poggi stabilmente su un punto univoco e definitivo. Aldilà delle etichette e dei tentativi di periodizzazione, ciò che accomuna le riflessioni dei vari autori (Bauman, 2002; Giddens, 1992; Newman, 1984) è la consapevolezza del superamento del progetto moderno, della fine della Modernità all'interno della quale l'istituzione universitaria ha certamente giocato un ruolo fondamentale.

I «grandi discorsi» disciplinari e educativi, non meno universalistici e totalizzanti, che hanno contribuito all'esaltazione della razionalità, dell'impersonalità e al distacco da localismi e particolarismi, sembrano essersi a loro volta «liquefatti» indebolendone l'autorità e gli antichi privilegi (Fassari, 2012), così che l'università ha assunto sempre più l'aspetto di un'istituzione sostanzialmente tanto inefficace, quanto antiquata, in una parola obsoleta. Non a caso già dagli anni '90 la trasformazione dei sistemi dell'*Higher Education* (HE) ha subito un'improvvisa accelerazione e i cambiamenti, per modi e per tempi, sono stati in molti casi un riflesso condizionato, una “traslazione” da parte del corpo manageriale e amministrativo di prescrizioni pensate e progettate in altri contesti.

Naturalmente le numerose riforme che hanno investito il settore dell'istruzione universitaria nell'ultimo decennio riguardano, come sopra accennato, anche il reclutamento e la gestione del personale accademico, aspetti cruciali per il suo funzionamento e canali privilegiati attraverso i quali implementare politiche strategiche di sviluppo dell'università improntate al merito. Seppure il mercato accademico rimanga uno degli ambiti più fortemente connotati a livello nazionale e mantenga elevati gradi di variabilità fra i contesti nei tempi e nelle modalità dei cambiamenti introdotti, è possibile osservare che gli effetti di tale pressione generata dalle istanze riformiste ha coinvolto anche la sfera delle carriere

accademiche attraverso il diffondersi di sistemi di valutazione individuale delle *performances* e di associati meccanismi di incentivazione (Musselin, 2013).

Nello specifico, in Italia nel dicembre del 2010 è stata approvata la Legge 240/2010, comunemente nota come “Riforma Gelmini”, dal nome dell’allora ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca. Tale riforma sta esercitando un impatto profondo su tutti gli aspetti del sistema universitario italiano: dalla governance, al reclutamento (Viesti, 2016). In particolare, è stato introdotto un sistema del tutto nuovo di reclutamento dei docenti universitari, soprattutto in termini di procedure concorsuali, che prevedono ora un’Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN), gestita da un’apposita Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), come pre-condizione per la chiamata da un’università secondo una selezione, la cui forma è poi demandata all’autonomia degli atenei nell’ambito di griglie predefinite. Si tratta di due procedimenti: il primo è un riconoscimento di idoneità di un candidato abilitato scelto dal dipartimento, simile alla vecchia chiamata degli idonei, e il secondo è una procedura comparativa aperta anche a candidati esterni (Carillo, Pastore, 2017).

Finalizzata sostanzialmente – insieme alla valutazione periodica delle attività di ricerca e di terza missione delle università e degli enti di ricerca (Valutazione della Qualità della Ricerca, VQR) – alla misurazione della qualità delle pubblicazioni scientifiche prodotte all’interno delle università italiane, di fatto tale riforma rappresenta un tentativo di misurare la ricerca degli accademici, puntando ad individuare ed esaltare ipotetiche (e spesso indimostrabili) “eccellenze” (Rossi, 2017) mediante l’introduzione di meccanismi automatici di preselezione e valutazione. Un tentativo di individuazione e valorizzazione degli accademici “meritevoli” che sinora si è tradotto, nelle pratiche, in un dedalo di norme ed artefatti tecnologici con cui gli attori accademici sono costretti ad interfacciarsi incredibilmente difficile da comprendere ed interpretare (Lombardinilo, 2017).

A oltre quindici anni dall’intensificarsi della cosiddetta stagione riformista nel nostro paese, è infatti possibile affermare che la maggiore e crescente domanda di “visualizzazione” del lavoro accademico (Fassari, Lo Presti, 2017), rimanendo ancora

prevalenti le logiche neo-burocratiche (Benadusi, 1997), si è tradotta infatti in una serie di *routines* organizzative che hanno prodotto nuove relazioni di potere nell'ambito del sapere (Borrelli, 2015) e nuove «pratiche di divisione» (Foucault, 1982), che - mediante la lunga serie di artefatti tecnologici attraverso cui passa il merito - lavorano per individuare e ricompensare chi è produttivo, distinguendolo, appunto, da chi non lo è (Miller, Rose, 2008).

In apparente contraddizione con la “missione trasparenza” avviata attraverso tali riforme, molte ricerche sottolineano infatti la crescente burocratizzazione, l'uso di indicatori di performance e di processi comunicativi a una via, dall'alto verso il basso (Boffo, Moscati, 2015; Morcellini, 2015). Distorsioni che sembrano confermare il timore che la valutazione della qualità della ricerca degli accademici, nell'accezione originaria di strumento di miglioramento e individuazione delle “eccellenze”, sia stata invece orientata da «un impulso “quantofrenico” di controllo e di verifica soprattutto della conformità a prescrizioni in certi casi slegate dalle pratiche reali e indifferenti alle relazioni sociali e agli orientamenti culturali presenti nell'istituzione» (Fassari, Lo Presti, 2017, pp. 369-370). Un impulso che pare più finalizzato ad “incastonare” in dei *mathemi* pratiche, soggettività, esperienze, dimensioni simboliche proprie del lavoro intellettuale, sterilizzandone ogni elemento desiderante (Borrelli, 2015), che a scovare ipotetiche eccellenze nascoste.

A sostenere da un punto di vista retorico quest' “impulso quantofrenico”, ci sono soprattutto parole come *merito* e *meritocrazia*, che sembrano essere tornate prepotentemente in auge nel discorso sull'università. Quest'ultimo, inteso come una costellazione semantica e narrativa e forse unico spazio possibile di agency della nuova università, è infatti costruito, come osserva Bertoni, intorno a due parole magiche, o *miti*: il *merito* come condizione attanziale e la *valutazione*, appunto, come dispositivo (Bertoni, 2016, p. 73).

Il primo termine deriva dal latino *meritum* – cosa meritata, ricompensa, premio – ma come spesso accade però la storia delle parole è bizzarra e istruttiva. In questo caso, infatti un termine da esso derivato e oggi tanto in voga come *meritocrazia* viene in realtà impiegato con una connotazione positiva che appare decisamente impropria rispetto al suo

significato originario. Il termine viene dall'inglese *meritocracy*, coniato nel 1958 dal sociologo Michael Joung in *The Rise of Meritocracy*, una satira fantapolitica in cui presentava il potere del merito in chiave distopica, non come strumento virtuoso di progresso individuale e collettivo, ma come meccanismo produttore di ineguaglianza e giustizia. Le connotazioni del termine si sono palesemente ribaltate e questo probabilmente a causa del mutamento dei codici semantici e degli assunti ideologici che danno forma anche al mondo dell'education (Bertoni, 2016). Così il merito e la meritocrazia vengono oggi presentati come la panacea di tutti i mali, il rimedio contro il diritto acquisito, il privilegio, l'intrallazzo, e persino le disuguaglianze di genere nonostante la sotto-rappresentazione delle donne leader all'interno dell'accademia sia un fenomeno che continua ad accomunare quasi tutti i paesi OECD. Un dato che da solo dovrebbe mettere in crisi l'ideale meritocratico che sta guidando la maggior parte delle riforme finalizzate alla visualizzazione e alla ricompensa del merito.

Come narrazione mitica, la meritocrazia tende infatti a considerare il merito in astratto, in termini non relazionali ma assoluti, astorici, scorporandolo dalla base materiale e dalle differenze sociali di partenza e soprattutto, apparentemente «richiamando l'attenzione sulla congruità relativa delle singole parti assegnate, ma di fatto sorvolando sulla contrazione della quantità totale delle risorse da distribuire» (Borrelli, 2015, p. 49). Naturalizzando il concetto di merito, aspirando a poterlo “misurare” attraverso le procedure di visualizzazione del lavoro accademico, rendendone il contenuto completamente neutro da un punto di vista di genere, il mito del merito tende a mistificare la realtà celando il fatto che ad essere premiato, ad essere ritenuto “eccellente”, è solitamente chi può accedere a grandi risorse - anche di tempo - opportunità, orizzonti sociali e culturali, reti di relazioni, che sono sempre distribuite in modo diseguale, anche in base al genere. Inoltre, chi decide a chi vanno le ricompense e i premi e a chi no? Ad essere più meritevole è infatti chi meglio soddisfa le pretese e le aspettative di chi valuta ed è difficile che tali aspettative e pretese siano completamente neutre ed oggettive.

Il secondo termine “valutazione”, altro potentissimo mitologema che va a comporre la

costellazione semantico narrativa della “nuova” università ristrutturata, può essere interpretato come un dispositivo che comporta livelli, vettori di interventi, nodi di relazioni molteplici. La valutazione si impone infatti come «un nuovo campo di cognizione, calcolo, sperimentazione e valutazione» (Miller, Rose, 1992, p. 175), che avvolge per intero i soggetti, portandoli a «re-agire autonomamente in modo conforme a ciò che l’ambiente si aspetta da loro» (Pinto, 2014, p. 9). L’“astrazione computazionale” su cui si fonda sembra non avere nulla dell’alea ideologica di una teoria o interpretazione, affermando una sorta di evidenza autonoma e trasparente basata su un presunto realismo “depurato” da ogni categoria discriminante (classe, genere, etnia) a vantaggio della neutralità del dato (Rouvroy, Berns, 2013, p. 183). Ma proprio come per il merito, scrivono Bevilacqua e Borrelli, in questo modo questi “miti d’oggi” consentono una naturalizzazione e giustificazione dei rapporti di potere esistenti: questi ultimi vengono stabiliti e mantenuti attraverso la giustificazione e naturalizzazione di un modo di classificazione che è intriso di «violenza simbolica» (Bourdieu, 1984), dal momento che «induce anche coloro che si trovano nella posizione di subordinati all’interno di un rapporto di dominio ad auto-comprendersi essi stessi sulla base di schemi e modelli di pensiero che sono un prodotto interiorizzato di quelle classificazioni» (Bevilacqua e Borrelli, 2014, p. 81).

Così il «discorso sull’università» (Bertoni, 2016) promuovendo il mito del merito e auto-legittimandosi attraverso quello della valutazione, con la sua potente «vocazione tautologica» (Pinto, 2014, p. 18), propone un’immagine di «accademico ideale» apparentemente non condizionata dal genere, né da altre categorie discriminanti. Una posizione che, come si vedrà nel prossimo paragrafo, alcune delle intervistate sostengono tanto da arrivare a parlare della necessità di «finirla col genere».

3. “Chi si aiuta la valutazione la aiuta”: la fine del genere

Partendo dal presupposto che l'unico sé conoscibile sia quello narrabile (Cavarero, 2009), ossia quello che si offre a essere rappresentato a sé stessi, è importante premettere che anche tale “narrabilità” resta sempre racchiusa entro i limiti definiti dalle matrici discorsive dominanti all'interno di uno specifico contesto (Foucault, 1982). Parlare dunque di «discorso sull'università», significa anche provare a gettare luce sui processi di costruzione delle risposte dei soggetti ai testi delle politiche. Significa ribadire che le narrazioni individuali sono sempre in relazione con l'ordine sociale, una prospettiva che permette di andare oltre il resoconto individualistico delle costruzioni narrative per riflettere, in questo caso, sul livello dell'auto-rappresentazione di genere in seguito alle trasformazioni “discorsive” che hanno investito l'università italiana.

A partire da tali premesse, l'obiettivo del paragrafo è osservare come, probabilmente proprio a causa della «violenza simbolica» (Bourdieu, 1984) di cui i miti del merito e della valutazione sono intrisi, molte delle intervistate nel corso della ricerca li interpretino come rimedi grazie ai quali le barriere che prima impedivano alle donne di far carriera nel mondo dell'università sono state, o al massimo saranno, finalmente abbattute. L'oggettività e la terzietà di un sistema di valutazione basato sul puro valore scientifico sembrerebbe a loro avviso garantire che a “fare la differenza” siano soltanto le capacità individuali.

I miti del merito e della valutazione, come in precedenza descritti, paiono infatti riuscire a fondersi perfettamente con l'idea che alcune capacità individuali – quali, ad esempio, intelligenza, impegno, competenza comunicativa ed emotiva – siano le uniche veramente fondamentali al raggiungimento del successo, una concezione che peraltro tende pericolosamente a far coincidere l'identità accademica con le competenze spendibili sul mercato universitario. Elena ad esempio ritiene che l'università italiana, seppure in ritardo e in minor misura, sia coinvolta negli stessi processi di cambiamento che hanno da tempo trasformato il mondo accademico inglese, grazie ai quali ha potuto divenire un'istituzione finalmente trasparente e meritocratica. Come afferma:

Specialmente adesso che siamo stati costretti ad adeguarci al resto dell'Europa e soprattutto al Regno Unito, sostengo che ormai nell'università non ci siano più "maschi" e "femmine" ma semplicemente persone che hanno la capacità e persone che non hanno capacità organizzative, produttive, di relazione, eccetera... Ci sono persone preparate e persone che al massimo meritavano un posto al Comune... Con tutti questi nuovi strumenti di valutazione, poi, non è più come prima! Cioè tra i miei colleghi ci sono persone che hanno vinto l'ordinariato avendo pubblicato solamente la tesi di dottorato. Uno scandalo che oggi, per fortuna, non potrebbe mai più ripetersi.

Secondo tale prospettiva, grazie alle nuove procedure di valutazione della qualità ricerca, non esistono più differenze di genere, ma soltanto differenti capacità. Queste non sono distribuite in maniera diseguale sulla base delle molteplici e interconnesse forme di posizionamento, ma appartengono a individui atomizzati e completamente neutri da un punto di vista di genere. La nuova «cultura della valutazione» (Dal Lago, 2013) afferma, infatti, che grazie ad essa sarà finalmente possibile premiare i meritevoli e punire i non meritevoli, abolendo ogni privilegio o discriminazione. Ma tale narrazione mira in realtà ad estendere all'università, non come esercizio retorico ma come pratica effettiva, un «regime» (Bertoni, 2016) che coinvolge ogni membro del popolo sovrano, che dirige tutti gli ambiti della vita sociale e che è anzi divenuta la forma di governo per eccellenza, nel quadro di quello che molti hanno definito «Stato valutativo», risultato di una «metamorfosi dello stato da macchina amministrativa a macchina cibernetico-governamentale» (Pinto, 2012, p. 41)⁴.

In termini foucaultiani, infatti, la fiducia in un merito assoluto, accertabile attraverso gli strumenti di una valutazione neutra e oggettiva, si rivela una forma discorsiva di governamentalità, ossia di costruzione linguistico-discorsiva legata all'attività di governare, intesa come tentativo di condotta delle condotte (Miller, Rose, 1990). La conduzione delle condotte è infatti una direzione attuata non con la coercizione violenta o la limitazione della libertà, ma portando gli individui a interiorizzare e ad anticipare la norma che ci si aspetta

⁴ La naturalizzazione e l'incorporamento del meccanismo valutativo rappresentano un processo lento. Ma una volta incorporato, la sua efficacia ideologica è notevolissima e resiste ad ogni smentita. Lo *storytelling* della valutazione prescrive difatti una rappresentazione di concordia, la condivisione di valori ed interessi. Nella sua legittimazione pubblica la valutazione si dispone subito come uno strumento che va ben oltre il compito di accertamento scientifico, ossia come una macchina di riprogrammazione della autoconsapevolezza del corpo cui si applica e anche di rieducazione dei soggetti resistenti (Pinto, 2012, pp. 41-45).

da loro, facendoli comportare come si desidera si comportino, ossia promuovendo ed applicando un vero e proprio *ethos*. Una sorta di «governo lacaniano» del management dove «obbedire al proprio desiderio e all'Altro che ci sussurra da dentro sono la stessa cosa» (Dardot, Laval, 2009, p. 421). Legata a tale forma di governamentalità è, inoltre, la nozione di neutralità della competizione (Olssen *et al.*, 2004), secondo la quale la competizione sarebbe il sistema più adatto a garantire qualità ed efficienza, poiché consentirebbe l'applicazione corretta e, appunto, neutrale dei criteri di merito.

La vera differenza diventa allora quella tra chi è dotato, e chi non lo è, di conseguenza, tra individui/discipline/dipartimenti/atenei meritevoli e non meritevoli. Con riferimento al genere, ritenuto secondario nella definizione dei criteri di merito, le donne che “ce l'hanno fatta” non sono più quelle che hanno dovuto lottare duramente contro le discriminazioni e le barriere che ancora impediscono loro di arrivare al vertice, ma diventano quelle che, grazie alle loro doti “innate”, sono riuscite a bilanciare lavoro e vita affettiva. Le donne di successo diventano quelle che «se lo sono proprio meritato», come afferma Claudia:

Ci sono esempi di donne eccezionali che hanno fatto cose straordinarie e sono riuscite a mettere tutto quanto insieme la famiglia, il lavoro, le cose eccetera...certamente lo stile da maschio, ammesso che si possa individuare uno stile maschile, che poi non so bene cosa significhi, sai quando tu hai un problema o sei maschio, o sei femmina lo devi risolvere, poi la modalità con cui lo risolvi è molto più legato all'intelligenza, alle capacità individuali, che al genere...io questo credo!

Sarebbero la scarsa fiducia in sé stesse e la paura del successo a impedire, quindi, alle donne di rompere il famoso “soffitto di cristallo” anche all'interno dell'università, tesi che fa riferimento al nuovo femminismo liberale di origine americana⁵, riconducendo gli ostacoli che le donne tuttora incontrano soltanto alla loro connaturata mancanza di fiducia in sé stesse. Alessandra afferma:

Molte donne sono convinte che non riusciranno mai a ottenere un incarico prestigioso e che quindi non vale

⁵ In particolare, il riferimento è al libro *The confidence code* (2014), scritto da Katty Kay e Claire Shipman. In tale ricerca, prendendo spunto da una serie di studi scientifici o pseudo-tali, le autrici sono pronte ad affermare che l'incapacità delle donne a rompere il soffitto di cristallo, sia soltanto il frutto dell'insicurezza connaturata che continua ad affliggere il genere femminile.

la pena darsi tanto da fare, oppure si considerano del tutto incompetenti, hanno paura... paura di non riuscire ad essere perfette come mogli, madri, sorelle, amiche, leader... non riescono a liberarsi dalla paura di fallire.

Sostenere che siano le debolezze psicologiche - tradizionalmente associate al femminile - a impedire alle donne di avere successo significa considerare parole come "equità", o "pari opportunità" obsolete, se non addirittura dannose. Per alcune intervistate parlare di pari opportunità apparirebbe infatti una *diminutio* per quelle che sono state perfettamente in grado di cancellare le disparità senza alcun intervento esterno. Per tale motivo l'applicazione dei criteri di merito, tramite le pratiche di valutazione importate dal modello anglosassone e descritte nel precedente paragrafo, sembrerebbe essere, ad esempio per Sara, l'unica strategia sensata:

È come se noi donne continuassimo a immaginare che dobbiamo essere protette, io non credo che dobbiamo essere protette da una cosa che sta al di fuori di noi... Io credo che noi dobbiamo attenerci ai criteri di merito, così possiamo far vedere quanto valiamo! Ad esempio, nell'università ormai in quasi tutte le discipline, se sei brava, chi se ne importa più se sei donna, uomo, gay, o asiatica? Ormai contano soltanto le persone come persone, indipendentemente dal loro sesso... penso questo.

Ritornare a parlare di "rapporti tra persone" significa, di conseguenza, ritenere che parole come "equità" o "pari opportunità" siano ormai troppo obsolete per essere pronunciate, persino dalle donne. Significa «finirla col genere» e credere che il nuovo individualismo basato sulla competizione e promosso dai discorsi veicolati anche attraverso le istituzioni dell'HE, rappresenti la prova dell'avvenuto raggiungimento dell'equità di genere e, addirittura, ritenere che le trasformazioni del lavoro accademico, introdotte dai processi di ristrutturazione delle istituzioni educative in direzione managerialista, possano creare delle nuove opportunità di carriera per le donne (Morley, 2005).

L'idea che ormai parlare di genere sia diventato retrò o, in alternativa, parte di quella specie di refrain che ancora accompagna gli ultimi strascichi di un movimento femminista destinato all'estinzione si poggia infatti su una fiducia incontrastata nelle pari opportunità introdotte dal ricorso a meccanismi di selezione finalmente basati sulla valutazione del

merito finalizzata all'individuazione e alla valorizzazione dell'eccellenza. Per Teresa, infatti, nella "nuova" università italiana l'uguaglianza di genere sarebbe ormai stata raggiunta in tutti i settori disciplinari, poiché le donne, grazie all'introduzione di criteri di selezione realmente meritocratici, sarebbero finalmente in grado di dimostrare ciò che valgono.

Non voglio parlare proprio di genere... Per me è qualcosa che non esiste più! Rispetto ai miei tempi, adesso è tutto cambiato... Le donne, quando sono brave, riescono ormai a raggiungere anche i vertici dell'accademia, in tutti i settori, anche quelli scientifici... Credo sia assurdo continuare a parlarne! Pensi che per me essere donna è stato solamente un accidente, rispetto alla mia carriera... Ha presente come quando uno nasce zoppo a una gamba... Che cosa fa? Ci convive, ma tutta la vita a nascondere! Se una è brava, intelligente, determinata adesso grazie alla meritocrazia ha l'occasione di dimostrarlo.

Basandosi sulla «quantificazione delle qualità» di cui parla Barthes che riduce ogni qualità a una quantità «intendendo il reale con minor spesa» (Barthes, 1994, p. 234), proponendo un'identificazione capziosa o inconsapevole tra giudizio qualitativo e misurazione quantitative, i miti del merito e della valutazione quantificano le capacità individuali, enfatizzano la scelta individuale, la competizione, la qualità, l'eccellenza e l'efficienza, affermando in maniera implicita la "giustizia" di un mercato – anche educativo – che se lasciato libero di agire, garantirà finalmente la "rivincita" dei migliori. La meritocrazia accredita, infatti, l'idea che ciascuno sia artefice, nel bene e nel male, del proprio destino. Una concezione che tende a sottovalutare il ruolo determinanti del peso che sulle sorti personali di ognuno esercita l'insieme di fattori contestuali (sociali, ambientali, biologici e culturali) che sono sempre al di fuori del controllo individuale (Borrelli, 2015, p. 54). Smettere di parlare di equità, affidandosi fiduciosamente al dispositivo valutativo, significa il ritorno al discorso ottocentesco dell'autoaiuto⁶ (Illouz, 2008), secondo cui ogni

⁶ Per Illouz, è nel 1859 con la pubblicazione del popolarissimo libro scritto da Samuel Smiles e intitolato *Self-Help*, che la narrazione dell'autoaiuto ha avuto origine. In esso Smiles raccontava le biografie di alcuni uomini che venendo dal nulla avevano raggiunto la ricchezza e la fama (l'"autoaiuto" era ancora considerato una prerogativa del maschio, e le donne avevano poco o nessuno spazio nelle storie che associavano il successo alla fiducia in sé stessi), difendendo a spada tratta la concezione vittoriana della responsabilità personale (Illouz, 2008).

persona, indipendentemente dalle appartenenze di genere, classe, o etnica, è perfettamente in grado di plasmare il proprio destino, affidandosi alle capacità individuali.

Lo spirito dell'autoaiuto evocato da Smiles⁷ – basato sul più che popolare principio del «chi si aiuta Dio lo aiuta» – rifletteva a pieno l'ottimismo e il volontarismo morale tipici della fede nel progresso ottocentesca, che puntavano a mettere in condizione anche «l'uomo più umile di costruirsi da solo un onorevole patrimonio e una solida reputazione» (Smiles, 1882, p. 6). Nella sua versione neoliberista, sembra, invece, sposarsi perfettamente con le nuove «tecnologie della *performativity*» (Ball, 2013), che promuovono una nozione di merito legata alla “naturale” detenzione di qualità performative – individualismo, competitività, autorealizzazione ed efficienza – che sono presentate come biologicamente ascritte e neutre da un punto di vista sociale e di genere. Molto lontana, tuttavia, dalla natura democratica dell'ideale ottocentesco dell'autoaiuto che, anche se in maniera un po' naïve, credeva nella possibilità di accedere alla mobilità sociale e al mercato attraverso l'esercizio delle proprie virtù, questa versione neoliberista (Foucault, 2005) sembra promuovere, anche nell'università, un nuovo tipo di autorealizzazione⁸ che mira a rendere i soggetti valutabili e trasparenti più che innovativi, performativi più che eccezionali.

4. Conclusioni

I nuovi «immaginari di mercato» che stanno “colonizzando” i diversi sistemi universitari e le loro procedure di “visualizzazione” del lavoro accademico sono sempre più costruiti sui

⁷ Smiles ricordava che «Lo spirito di autoaiuto di uomini che, emergendo dalla massa, seppero distinguersi dagli altri». Le loro vite, egli scrive, devono ispirare elevati pensieri e sono esempi di risolutezza nel lavoro, integrità, e «carattere realmente nobile e virile». Capacità di autoaiuto, continua Smiles, significa dunque capacità di affidarsi alle proprie forze tramite l'esercizio della virtù derivante dal connubio tra risolutezza e tempra morale (Smiles, 1882).

⁸ Parlando delle nuove politiche per la qualità, Morley associa il discorso dell'autorealizzazione al discorso del «continous improvement», ossia della possibilità di migliorare ininterrottamente le proprie performance, per il “bene” dell'organizzazione: «This discourse is reminiscent of the Christian notion of original sin. It takes a professional lifetime to redeem oneself (...) It involves the responsabilization of every organizational member. The organization, or unit of analysis becomes the reflexive project for which all organizational members are responsible» (Morley, 2003, p. 14).

discorsi della competizione, del merito, della libertà di scelta, discorsi la cui affermazione dovrebbe implicare la “naturale” scomparsa del genere come categoria di analisi significativa e, di conseguenza, delle disuguaglianze di genere come tema di ricerca. Almeno in teoria i mutamenti che stanno ridefinendo lo spazio multi-scalare dell'HE avrebbero infatti dovuto garantire il naturale raggiungimento dell'equità di genere introducendo, proprio attraverso le nuove politiche per il reclutamento e la qualità della ricerca descritte nel secondo paragrafo, un sistema incontestabilmente meritocratico. Di conseguenza, parrebbe legittima la sempre più diffusa scelta fatta sia nell'ambito di diversi studi condotti sull'HE (Leonard, 2001), sia nei processi di valutazione politica delle trasformazioni in atto, di far letteralmente sparire l'equità come categoria di analisi. Che senso avrebbe infatti continuare a parlarne?

Il fatto che i discorsi sull'equità, soprattutto di genere, sembrano non essere più tanto di moda si scontra, innanzitutto, con la persistente sotto-rappresentazione delle donne ai livelli più alti della gerarchia accademica, un dato che travalica i confini nazionali (European Union, 2015; MIUR, 2016) confermando un processo di «globalizzazione della disuguaglianza» (Morley, 2003). Ecco perché anche in questo contributo decidere di reintrodurre il genere come lente interpretativa. A partire da tale evidenza quantitativa, l'obiettivo è stato proprio provare metterla a “confronto” con alcune forme di auto-rappresentazione di genere che, almeno dalla ricerca precedentemente condotta nel contesto italiano, paiono andare in tutt'altra direzione.

Come si è visto, per alcune delle donne intervistate, infatti, l'oggettività e la terzietà di un sistema di valutazione basato sul puro valore scientifico sarebbe finalmente in grado di garantire che a “fare la differenza” siano soltanto le capacità individuali. Queste letture sembrano però tralasciare l'evidenza di dati che sia a livello nazionale, che internazionale, continuano a rivelare una sorta di incompatibilità accettata fra carriera accademica e carriera privata di moglie e di madre⁹. Un dato che da solo sembra suggerire che le nuove procedure

⁹ Mentre i docenti universitari uomini sono coniugati con figli per la quasi totalità (con una percentuale superiore a quella che si registra nella popolazione nel suo complesso), le donne dimostrano una propensione straordinariamente bassa al matrimonio. In Italia, ad esempio, la quota delle donne accademiche single aumenta sistematicamente con la fascia di inquadramento, sicché le non coniugate, che fra le ricercatrici rappresentano il 30% (il che non è poco, per donne adulte con un'età media ben oltre i 40 anni), fra le donne ordinarie alla fine degli

di valutazione del merito di fatto promuovono un'immagine di «accademico ideale» solo apparentemente non condizionata dal genere.

Un'immagine, definita da Thornton (2013) di *Benchmark Man*, corrispondente a un modello normativo di maschilità e reso possibile proprio dal ritorno ad una tradizionale divisione di genere dei ruoli familiari. Le carriere accademiche, infatti, nei dati così come nelle narrazioni delle *feminae academiche* (Fontana, 2015; Spanò, 2017), premiano il merito di chi riesce ad intraprendere percorsi professionali ininterrotti, basati su orari e impegni imprevedibili, intervallati da periodi di formazione all'estero, partecipazione a convegni internazionali, esperienze semestrali di *visiting professorship* presso altre università e che si aggiungono alla normale attività didattica e scientifica di eccellenza. Così, il merito risulta corrispondere alla libertà dalle responsabilità familiari, una “qualità” che lungi dall'essere neutra da un punto di vista di genere, ne è, al contrario, fortemente influenzata.

L'ideal-tipo del “less-than-ideal academic”, dell'accademico non meritevole, è infatti donna: anche a parità di posizione accademica le donne sono infatti concentrate nei dipartimenti meno prestigiosi, ricevono finanziamenti di ricerca più modesti, possono contare su un numero inferiore di collaboratori, fanno parte meno frequentemente dei comitati scientifici delle case editrici e delle riviste, e sono perfino invitate con minore frequenza a presentare relazioni ai convegni. Inoltre hanno a disposizione inferiore quantità di tempo da dedicare alla ricerca poiché insegnano soprattutto nei corsi di base molto affollati, che richiedono un grande impegno e sono scarsamente sinergici con la loro attività scientifica, mentre gli uomini si riservano preferibilmente corsi specialistici, che hanno un numero ridotto di studenti, e - là ove è consentito - si occupano esclusivamente della didattica avanzata nei dottorati.

Ma, come scrive Barthes, appartiene proprio al mito «abolire la complessità degli atti umani [...] sopprimere ogni spinta a risalire al di là del visibile immediato, organizzare un mondo senza contraddizioni perché senza profondità, un mondo dispiegato nell'evidenza che istituisce una chiarezza felice: le cose sembrano significare da sole» (Barthes, 1994, p.

anni Ottanta erano addirittura il 60%. Discorso del tutto analogo può essere fatto per la presenza di figli (Bianco, 2004, p. 9).

220). Non deve dunque meravigliare che i *miti* del merito e della valutazione, come tecnologie di governo, possano produrre una fiducia quasi cieca, nella terzietà, nell'oggettività e nella neutralità di un sistema di visualizzazione della qualità del lavoro accademico che, in un certo senso, riduce ogni qualità a una quantità, per soddisfare una vocazione che Pinto definisce «tautologica» e che si esplica, ad esempio, «nel fatto che la valutazione migliora la qualità della ricerca solo e soltanto nella misura in cui definiamo tale qualità adoperando gli standard stessi della valutazione» (Pinto, 2014, p. 18).

In tale meccanismo di «giustificazione e feticizzazione di ciò che è» (Borrelli, 2015, p. 52), si crede così di poterla anche «finire con il genere», perché sarà premiato un merito i cui criteri sono definiti dagli standard e dalle classificazioni create da chi detiene già il potere dell'educazione, ossia come accennato, per la maggior parte uomini. Il rischio è allora che il potere dei miti si espliciti proprio come «depoliticizzazione» ed «immobilizzazione» del mondo, attuata non più attraverso interdizione e censura, bensì attraverso trasparenza, irradiazione e sovraesposizione (Pinto, 2014, p. 234):

Il mito non nega le cose, anzi, la sua funzione è di parlarne; semplicemente le purifica, le fa innocenti, le istituisce come natura e come eternità, dà loro una chiarezza che non è quella della spiegazione, ma quella della constatazione [...] Qualcosa va da sé: ed eccomi rassicurato (Barthes, 1994, p. 223).

Come si è visto dalle interviste raccolte, promuovendo una nozione di merito legata alla “naturale” detenzione di qualità performative – individualismo, competitività, autorealizzazione ed efficienza – che sono presentate come biologicamente ascritte, e neutre da un punto di vista sociale e di genere, si rischia che i soggetti, addirittura le stesse donne, convinti che essere produttivi, o più dotati, sia l'unico modo per realizzare i propri interessi e riuscire ad affermarsi, di fatto, facciano soltanto gli interessi di un'accademia, che a nostro avviso, che ancora “premia” un modello normativo di maschilità. Il timore è infatti che queste retoriche siano la spia di un fenomeno che Borrelli definisce di «dedifferenziazione sistemica», per effetto del quale, «i problemi sociali tendono ad essere declinati essenzialmente come questioni morali, e le scelte collettive ad essere affrontate per lo più

sul piano della coscienza e delle abilità personali» (Borrelli, 2015, p. 72).

Bibliografia

- Ball S. J. (2013). *Foucault, Power and Education*. New York and London: Routledge.
- Ball S. J., Maguire M., Braun A. (2012). *How Schools do Policy*. London: Routledge.
- Barthes R. (1994). *Miti d'oggi*. Torino: Einaudi.
- Bauman Z., Mazzeo R. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Benadusi L. (1997). Le riforme del sistema di governo dell'istruzione. *Quaderni di sociologia*, XLV: 41. DOI: 10.4000/qds.1543. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://journals.openedition.org/qds/1543> (24/03/2018).
- Bertoni F. (2016). *Universality: La cultura in scatola*. Roma: Laterza.
- Bevilacqua E., Borrelli D. (2014). La valutazione della conoscenza nell'epoca della sua producibilità digitale. *Im@go. Rivista di Studi Sociali sull'immaginario*, 3, 4: 67. DOI: 10.7413/22818138034. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://cab.unime.it/journals/index.php/IMAGO/article/download/1165/881> (24/03/2018).
- Bianco M.L. (2004). Donne all'università. Studentesse e docenti nell'accademia italiana contemporanea. *Annali di Storia delle Università Italiane*, 8: 9.
- Blackmore J., Brennan M., Zipin L. (2010). *Re-positioning Academic Governance and Academic Work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Boffo S., Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'Università: origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 2: 251.
- Borrelli D. (2015). *Contro l'ideologia della valutazione. L'Anvur e l'arte della rottamazione dell'università*. Milano: Jouvence.
- Bourdieu P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Capano G. (2011). Government Continues to Do Its Job. A Comparative Study of Governance Shifts in the Higher Education Sector. *Public Administration*, 89, 4: 1622.

DOI: 10.1111/j.1467-9299.2011.01936.x.

- Capano G. (2015). Le politiche di istruzione superiore. In Trivellato P. e Triventi M., a cura di, *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Roma: Carocci.
- Carillo M.R., Pastore F. (2017). Innovazione e politiche universitarie in Italia: un'introduzione. *Scuola Democratica*, 2: 243.
- Cavarero A. (2009). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Dal Lago A. (2013). All'indice. Critica della cultura della valutazione. *Aut aut*, numero monografico, 360: 3.
- Dardot P., Laval C. (2009). *La nuova ragione del mondo. Saggio sulla società neoliberale*. Roma: Derive e approdi.
- De Lauretis T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*. Basingstoke: Macmillan Press.
- De Lauretis T. (1999). *Soggetti eccentrici*. Milano: Feltrinelli.
- DiMaggio P., Powell W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields. *American Sociological Review*, 48: 147. DOI: 10.2307/2095101.
- European Union (2015). *She Figures 2015*. Brussels: European Commission. Testo disponibile al sito web: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf (22/10/2017).
- Fassari L. (2009). *L'esperienza del Prof: che cosa si fa nelle università italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Fassari L. (2012). Reti, culture e mutamenti del lavoro: uno sguardo radicale sull'università. *Sociologia e ricerca sociale*, 98: 54.
- Fassari L., Lo Presti V. (2017). La mela bacata: per una riflessività culturale sulla professione accademica. *Scuola Democratica*, 2: 367.
- Fontana R. (2015). *Le donne nell'accademia italiana. Identità, potere, carriera*. Milano: Mondadori Education.
- Foucault M. (1982). The Subject and Power. In Dreyfus H.L, Rabinow P., a cura di, *Michel*

- Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: Chicago University Press.
- Gherardi S. (1995). *Il genere e le organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Illouz E. (2008). *Saving the Modern Soul: Therapy, emotions, and the culture of self-help*. London: University of California Press.
- Kay K., Shipman C. (2014). *The Confidence Code: The science and art of self-assurance – What women should know*. New York: New York Times Bestsellers.
- Leonard D. (2001). *A Women's Guide to Doctoral Studies*. Buckingham: Open University Press.
- Lombardinilo A. (2017). L'università dei requisiti flessibili: la revisione della didattica e i cortocircuiti dell'accREDITAMENTO. *Scuola Democratica*, 2: 279.
- Liotard, J.F. (1979). *The Postmodern Condition*. Manchester University Press: Manchester.
- Miller P., Rose N. (1992). Political Power Beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 2: 173.
- Miller P., Rose N. (2008). *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- MIUR – Servizio Statistico (2016). *Focus: le carriere femminili nel settore universitario*. Testo disponibile all'indirizzo web: http://ustat.miur.it/media/1091/notiziario_1_2016.pdf (15/12/2017).
- Morcellini M. (2015). Per un'università sostenibile e moderna. Uno 'sguardo sociologico' sulla valutazione e sull'ANVUR. *RIV- Rassegna italiana di valutazione*, XIX, 63: 68.
- Morley L. (1999). *Organising feminism. The micropolitics of the academy*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Morley L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Morley L. (2005). Opportunity or exploitation? Women and quality assurance in higher education. *Gender and Education*, 17, 4: 411.
- Moscato R., Regini M., Rostan M. (2010). *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*. Bologna: Buckingham.
- Musselin C. (2013). Redefinition of the Relationship between Academics and Their

- University. *Higher Education*, 65, 1: 25.
- Neave G. (2003). The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's System of Higher Education. *Educational Policy*, 17, 1: 141. DOI: 10.1177/0895904802239290.
- Neave G., van Vught F. (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Newman J., Clarke J. (2009). *Publics, Politics and Power: Remaking the Public in Public Services*. London: Sage.
- Olssen M., Codd J., O'Neill A.M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage.
- Pinto V. (2012). *Valutare e punire*. Napoli: Cronopio.
- Pinto V. (2014). Un nuovo immaginario: l'amministrazione dell'evidenza. *Im@go. Rivista di Studi Sociali sull'immaginario*, 3, 4: 7. DOI: 10.7413/22818138031. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://cab.unime.it/journals/index.php/IMAGO/article/viewFile/1162/878> (34/03/2018).
- Pitzalis M., Porcu M. (2015). Passaggio a Nord. Come si ristrutturava il campo universitario italiano? *Scuola Democratica*, 3: 711.
- Regini M. (2014). *La riforma universitaria nel quadro dei sistemi di governance europei*. Firenze: Firenze University Press.
- Rossi P. (2017). Rapporto con il territorio, orientamento e reclutamento come condizioni abilitanti per una 'buona università'. *Scuola Democratica*, 2: 387.
- Serpieri R. (2008). *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa, vol.1*. Milano: FrancoAngeli.
- Serpieri R. (2009). A 'war' of discourses. The formation of educational headship in Italy. *Italian journal of sociology of education*, 1, 1: 122. Testo disponibile all'indirizzo web: http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2009_1_10.pdf (21/03/2018).
- Silverman D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.

- Smiles S. (1882). *Self-Help*. London: John Murray.
- Spanò E. (2015). Donne leader nell'Higher Education: esplorare i miti. *AG About Gender. Rivista Internazionale di Studi di Genere*, 4, 8: 81. DOI: 10.15167/2279-5057/ag.2015.4.8.289.
- Spanò E. (2017). *Femina Academica: donne leader nell'università che cambia*. Padova: Edizioni Altravista.
- Thornton M. (2013). The mirage of merit. Reconstituting the 'Ideal Academic'. *Australian Feminist Studies* 28, 76: 127. DOI: 10.1080/08164649.2013.789584.
- Trivellato P., Triventi M. (2015). *L'istruzione superiore: caratteristiche, funzionamento e risultati*. Roma: Carocci.
- Viesti G. (2016). *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Roma: Donzelli.
- Young M. (2011). *The Rise of the Meritocracy*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.