

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA

SCIENZA POLITICA

Ciclo XXI

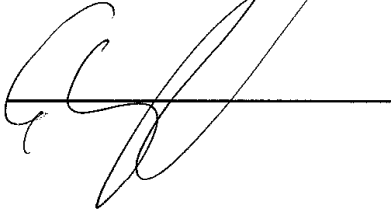
Settore/i scientifico disciplinari di afferenza: SPS / 04

TITOLO TESI

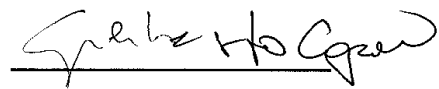
IL RUOLO DELLE IDEE E DEL LORO CAMBIAMENTO NEL PROCESSO DI POLICY MAKING
UNIVERSITARIO NEL MONDO ANGILOSASSONE DALLI ANNI OTTANTA AD OGGI.
I CASI DI INGHILTERRA E NUOVA ZELANDA IN PROSPETTIVA COMPARATA

Presentata da: DANILO DE ROSA

Coordinatore Dottorato



Relatore



Esame finale anno 2008

Il ruolo delle idee e del loro cambiamento nei processi di policy making universitario nel mondo anglosassone dagli anni ottanta ad oggi. I casi di Inghilterra e Nuova Zelanda in prospettiva comparata.

Damiano De Rosa

Relatore: Prof. Giliberto Capano

Indice

Introduzione	p. 4
1. Capitolo primo: Il contesto teorico	5
1.1. Ipotesi principale e metodologia	12
1.2. I casi	14
1.2.1. Inghilterra	14
1.2.2. Nuova Zelanda	28
1.3. Le ipotesi ricavate dall'analisi dei dati	43
1.4. Conclusione: differenze in una tendenza comune	44
2. Capitolo secondo: Interviste in profondità	45
2.1. Interviste sull'Inghilterra	48
2.1.1. Analisi e commento	63
2.2. Interviste sulla Nuova Zelanda	64
2.1.2. Analisi e commento	85
3. Capitolo terzo: Content Analysis	87
3.1 Inghilterra	88
3.1.1. <i>Times Higher Education Supplement</i>	89
3.1.2. Analisi e commento dei titoli	107
3.1.3. Analisi e commento degli indici	108
3.1.4. Conclusioni	109

3.2. Nuova Zelanda	110
3.2.1. <i>New Zealand Journal of Educational Studies</i>	111
3.2.2. Analisi e commento	117
3.2.3. Conclusioni	119
4. Capitolo quarto: Conclusioni	120
4.1. Deduzioni fondamentali	124
4.2. Verifica delle ipotesi	127
4.3. Considerazioni finali	129
Bibliografia	130

Introduzione

Durante gli ultimi venticinque anni una tendenza ha caratterizzato i sistemi di *higher education* in tutto il mondo, portando in alcuni casi a cambiamenti profondi, a numerosi tentativi di riforma e a un considerevole interesse politico nel settore. In diversi Paesi questa pressione ha prodotto risultati radicali; in qualche altro caso questi tentativi sono soltanto riusciti a creare un cambiamento in aspetti marginali dei sistemi. È molto interessante osservare questi cambiamenti da una prospettiva di studi di *policy*. Infatti, l'oggetto di ricerca preso in considerazione, l'*higher education* appunto, presenta delle caratteristiche che lo rendono molto interessante per coloro che si propongono di studiare il *policy change*. In questo senso dobbiamo ricordare che gli elementi costitutivi dell'*higher education* sono: il primato della conoscenza; la rilevante autorità dei professori universitari; la frammentazione organizzativa basata su aree di conoscenza concepite come mattoni. Clark (1983) ha spiegato che queste caratteristiche del settore aiutano a capire la significativa adattabilità mostrata dalle istituzioni di *higher education* durante tutta la loro esistenza. Da questo punto di vista, che risulta predominante nella letteratura che riguarda l'*higher education*, i cambiamenti in questo settore possono avvenire soltanto se sono conformi ai valori predominanti, soprattutto tra gli accademici. Basandosi su questo assunto, tali cambiamenti dovrebbero riflettere il paradigma prevalente (dominante o egemonico) nel settore di *policy*. Ciò significa che essi dovrebbero essere allineati, o comunque non opposti, ai valori istituzionalizzati e agli interessi condivisi dagli accademici. Quest'ottica legge il cambiamento come completamente *path-dependant*. In questo contesto, dunque, la *policy legacy* determina strettamente la direzione e il contenuto del cambiamento stesso.

In contrasto con questo punto di vista, molti cambiamenti sono avvenuti in alcuni Paesi, come ad esempio la Nuova Zelanda, l'Australia, l'Inghilterra, l'Olanda, che sono andati in una direzione del tutto opposta rispetto a quella dei valori accademici dominanti nel settore di *policy* e nelle istituzioni. Dunque da questa prospettiva teorica di *path-dependence*, non saremmo in grado di spiegare le diverse direzioni che le riforme nel settore dell'*higher education* hanno preso nei Paesi occidentali sin dall'inizio degli anni ottanta. Comparando infatti la forma e il contenuto delle diverse politiche adottate in questo settore nei diversi Paesi, l'ottica tradizionale con cui si guarda a quest'ambito di *policy* non è in grado di spiegare perché un sistema di *higher education* sia cambiato più di un altro; o perché sia cambiato in uno specifico senso, o in un altro¹.

¹ Capano G. (1999), *Replacing the Policy Paradigm: Higher Educational Reforms in Italy and the United Kingdom, 1979-1997. An Historical-Institutionalist Analysis*; in Braun D. e Busch A., *The Power of Ideas and Policy Change*; London, Edward

L'intenzione di questo lavoro è dunque quella di partire dal dibattito sulla natura mutevole dell'*higher education*. Da questo punto di vista, la ricerca verte in particolare sul ruolo che le idee hanno avuto nei processi di policy making universitario dagli anni ottanta ad oggi in due paesi apparentemente simili, Regno Unito e Nuova Zelanda. In particolare, il lavoro che segue, pone una forte enfasi sul cambiamento. Questo perché i vent'anni che costituiscono l'oggetto dell'analisi rappresentano un periodo di grandi riforme nel campo delle politiche pubbliche universitarie e di profonde ridefinizioni dei valori e degli obiettivi da perseguire. I due casi che verranno analizzati sono stati scelti perché hanno costituito degli esempi da cui altre realtà hanno attinto a piene mani. D'altra parte, l'obiettivo che questa ricerca si pone, è quello di dimostrare come anche contesti che potrebbero sembrare molto vicini, come quelli del Regno Unito e della Nuova Zelanda, a seguito di un'analisi densa dei processi di policy, possano rivelare molte più differenze di quanto inizialmente si creda.

Capitolo primo

Il contesto teorico

Certamente la conoscenza è alla base dell'*higher education*. Le sue discipline, accademica e professionale, sono le categorie che formano il disegno delle attività di insegnamento e di ricerca, che servizi come le università, i politecnici e i *colleges* sono organizzati per offrire. Nel contesto della moderna *higher education*, sicuramente, la conoscenza deve essere interpretata nel modo più ampio possibile. Essa abbraccia non solo il *cosa*, il contenuto e i metodi di particolari materie, ma anche il *perché*, le ampie questioni intellettuali e culturali che esse provocano, e il *come*, cioè la loro applicazione pratica alla soluzione dei problemi personali, sociali ed economici. Dunque la conoscenza, in questo senso, non è proprietà esclusiva di una civiltà fortemente intellettuale, e di quelle istituzioni che sono fortemente associate con la conservazione, la trasmissione e lo sviluppo della civiltà. Non è affare che riguardi chiuse torri d'avorio, tutt'altro. Essa, sia nella sua accezione più larga sia in quella più specialistica, ora permea la nostra società di massa e la nostra civiltà postindustriale. La conoscenza, di sicuro, è una risorsa cruciale nello sviluppo della democrazia politica, la battaglia per la giustizia sociale e il progresso verso il miglioramento individuale. Dunque essa non è più qualcosa di sacro e confinato. Da questo deriva il fondamento del riconoscimento non solo delle università come istituzioni di *higher education*. Da questo punto di

vista, è importante ricordare che molti degli studenti oggi non provengono da né sono destinati a far parte di una elite coesa; molte delle nuove materie che vengono insegnate sono state introdotte proprio per supplire e diluire i vecchi canoni accademici e professionali. Ma immaginare che una conseguenza di ciò sia un distaccamento dalla conoscenza stessa potrebbe essere un errore. Nonostante l'apertura sperimentata negli ultimi decenni dal settore dell'*higher education*, la conoscenza, sebbene nel ristretto senso di informazione sofisticata e capacità specialistiche, rimane alla base di essa. Coloro che cercano di sostituire alla complessità degli obiettivi dell'*higher education* una razionale, lineare e semplicistica logica di *problem solving* non convincono affatto. Certo è importante riflettere sulla relazione che c'è tra *higher education* come sistema intellettuale e come sistema politico, tra la sua vita privata e pubblica. Nel passato questa relazione è stata difficile da caratterizzare, essendo allo stesso tempo intensa e trasversale. In un senso generale, la vita privata del settore dell'*higher education* si è decisamente trasformata in vita pubblica. L'espansione delle scienze, degli *output* di ricerca e del numero di studenti, non sarebbe potuta accadere senza la rivoluzione scientifica che negli anni cinquanta cominciò a trasformare la biologia e la biochimica. Ma la natura di questo legame potrebbe essere più complessa di quanto appaia ad una prima lettura. La crescita che nel dopoguerra hanno sperimentato i servizi sociali e l'industria biomedica, che sono senza dubbio dipesi dalle nuove scoperte scientifiche, hanno anche stimolato lo sviluppo di queste materie nell'ambito dell'*higher education* negli anni sessanta e settanta. Perciò il modo e la sequenza casuale di questa complicata interrelazione tra origini intellettuali e *outcomes* politici è difficile da descrivere. Dunque il legame tra i cambiamenti sperimentati nelle basi delle scienze umane e sociali (la loro vita privata), e la loro posizione e prominenza nell'*higher education* (la loro vita pubblica), è difficile da delineare. Sicuramente la relazione tra cambiamento di idee e cambiamento politico sembra essere molto forte. Certamente, in termini di politiche pubbliche, questa relazione è stata sempre molto difficile da stabilire. La forte crescita delle scienze sociali nelle università del dopoguerra può essere forse attribuita al rapido sviluppo del *welfare state* così come alla vitalità intellettuale di discipline fondamentali quali la sociologia e la psicologia. Uno sviluppo simile può essere osservato in relazione agli studi di organizzazione e *management*. Il successo politico di queste discipline, infatti, si deve solo in piccola misura a ingegnose scoperte nell'ambito delle teorie economiche o dell'organizzazione. Al contrario, la sempre minore stima di cui godono le scienze sociali non è il risultato di una mancanza di creatività accademica. Come si vede, dunque, i legami tra la vita pubblica e privata dell'*higher education* sono diventati davvero difficili da descrivere.

Un esempio della frizione tra le sfere politica e intellettuale in questo settore è la controversia provocata dai tentativi di fare un maggior uso degli indicatori di *performance* nella pianificazione

del sistema. Poiché l'insegnamento e la ricerca sono al cuore dell'impresa molti degli indicatori suggeriti riguardano materie una volta considerate come affare privato di specialisti del settore. Misurare come le istituzioni amministrano i loro flussi di denaro è in genere accettato come essere un legittimo esercizio. Anche il bisogno di comparare le percentuali di componenti dello staff e di studenti è generalmente accettato. Ma i tentativi di sviluppare misure quantitative delle performance accademiche sono guardati con grande sospetto e a volte disprezzo. La valutazione della qualità viene infatti considerata un'attività da svolgersi tra pari più che essere misurata da manager. Nonostante ciò, gli indicatori di performance hanno acquisito sempre maggior importanza.

Certamente tali indicatori fanno sorgere almeno tanti dubbi quanti ne risolvono. Infatti c'è una domanda che si pone quando le differenti misure devono essere combinate per produrre una valutazione generale della performance di un individuo, di un dipartimento, di un'istituzione. Quali sono i pesi che diamo alle diverse misure? Essi non possono che dipendere dalla definizione che noi diamo delle misure stesse e dall'idea che noi abbiamo di esse che in diversi casi riflette l'idea dominante del periodo in cui viviamo. Sono questi l'importanza e il potere delle idee².

Se la scienza politica e la sociologia tradizionalmente hanno posto l'accento sul modo in cui l'interesse individuale possa giocare un ruolo fondamentale nei processi di policy delle società capitalistiche avanzate, assai meno enfasi è stata posta su come le idee possano influire profondamente su quegli stessi processi³. Solo recentemente si è cercato di approfondire tale tema in modo appropriato. Da questo punto di vista sembra doveroso fare una rassegna delle maggiori teorizzazioni in questo senso.

Campbell (2002) fa una rassegna dei maggiori filoni di ricerca nel campo. Comincia prendendo in considerazione due gruppi di teorie: il primo si sofferma sui cosiddetti *paradigmi cognitivi*, cioè su come visioni del mondo dei policy makers prese per date definiscono il range di scelte che essi considerano nel momento in cui formulano politiche pubbliche di diverso tipo.

Il secondo prende in considerazione i *framework normativi*. Secondo questa impostazione le idee normative consistono di assunti sui valori, le identità, e altre aspettative condivise socialmente. In questo senso i policy makers operano secondo una logica di appropriatezza morale o sociale. Le credenze normative possono essere così forti da travolgere gli interessi individuali dei policy makers. Esse infatti disegnano il modo in cui essi percepiscono i loro interessi e perciò quali politiche e istituzioni favoriscono.

Mentre alcuni studi invocano paradigmi cognitivi e normativi per spiegare le differenze nelle politiche pubbliche, altri ricercano la stessa cosa per spiegarne le somiglianze. Essi affermano che

² Scott, P. (1989), *The Power of Ideas*, in: Ball, C. and Eggins, H. (a cura di), *Higher Education into the 1990s*, Bristol, Open University Press, pp. 7-13.

³ Campbell J.L. (2002), *Ideas, politics, and public policy*, in: «Annual Review of Sociology», Vol. 28, pp. 21-22.

una cultura politica occidentale si è diffusa nel mondo e ha reso omogenee le istituzioni politiche nazionali e gli apparati del policy making. Tale letteratura si inserisce nel filone della cosiddetta *world culture*, espressione tramite la quale si intende fare luce su paradigmi cognitivi transnazionali, framework normativi, o entrambi. Da questo punto di vista Røvik (1996) ha descritto come queste idee viaggino velocemente e lontano, e in un breve periodo di tempo siano viste internazionalmente come il miglior approccio possibile⁴.

In ogni caso, altri autori mettono in evidenza come ci siano forti caratteristiche locali e nazionali che giocano contro l'uniformità. Ad esempio, Halpin e Troyna (1995) affermano che i diversi Paesi sembrano fare cose simili, ma se vengono esaminati in modo più approfondito non sono così simili come appaiono ad un primo sguardo⁵.

Alcune ricerche tentano di spiegare invece come i policy makers costruiscano delle politiche pubbliche perché siano il più possibile accettabili. Per far sì che i loro programmi di policy vengano adottati le elite politiche strategicamente creano delle strutture e le usano per legittimare le loro scelte davanti al pubblico. E' questa l'ottica dei cosiddetti *frames*.

Un altro filone estremamente importante è quello delle *programmatic ideas*. Secondo questa ottica i cambiamenti di policy derivano da nuove idee programmatiche. Esse sono spesso le variabili dipendenti per i sociologi politici e gli scienziati politici.

Tutti questi paradigmi sembrano soffrire però della mancanza di spiegazione dei meccanismi causali che sono alla base dell'influenza delle idee sul policy making. Diversi studi hanno tentato di porre rimedio a tale problema. Un modo è mostrare il processo tramite cui alcuni attori portano certe idee nell'arena politica e le usano poi effettivamente. Questi attori sono spesso accademici e altri intellettuali, il prestigio e la preparazione dei quali fanno in modo che la loro voce venga sentita al di sopra di quella degli altri. Allo stesso modo i *think tanks* e gli istituti di ricerca possono esercitare una forte influenza. A questo proposito si parla a livello internazionale di comunità epistemiche, responsabili di generare nuove idee e di diffonderle tra i policy makers nazionali così come tra altri nella comunità internazionale. Kekk e Sikkink (1998) hanno argomentato che questi network sono effettivamente importanti perchè i loro membri sono spesso responsabili di generare le idee più importanti che costituiscono la cultura mondiale, alle quali i sociologi attribuiscono effetti isomorfici a livello nazionale⁶.

Un'altra ipotesi che viene presa in considerazione per spiegare l'influenza delle idee sui processi di policy è quella che sottolinea il peso delle istituzioni. Esse possono determinare quali idee penetrano nel processo e sono adottate ed implementate come policy. Da questo punto di vista, la

⁴ Røvik K.A. (1996), *Deinstitutionalization and the Logic of Fashion* in Czarniawska B. and Sevón G. (a cura di) *Translating Organisational Change*, Berlin, De Gruyter, pp. 139-172.

⁵ Halpin D. and Troyna B. (1995) *The Politics of Policy Borrowing*: «Comparative Education» n. 31 pp. 303-310.

⁶ Kekk M., Sikkink K. (1998) citato in Campbell, op.cit., p. 30.

diffusione delle idee è un processo molto più complesso e mediato di quanto generalmente si crede. Surel (2000) in particolare ha sottolineato il valore di due variabili che sembrano non essere state trattate a sufficienza dalla letteratura sulle idee: l'interesse degli attori e il ruolo delle istituzioni. Se, per esempio, consideriamo che una nazione sia un sottosistema, ogni nazione essendo soggetta a una metanorma simile, può effettivamente essere possibile isolare discrepanza nella diffusione di alcuni paradigmi sociali. La particolare ricezione dello stesso paradigma in ogni nazione ci permette di identificare e comparare le dinamiche di operazionalizzazione di queste norme, in parte legate a specifiche strutture di interessi e configurazioni istituzionali in ogni contesto nazionale. Un esempio viene fornito dallo stesso Surel rispetto alla differenza di significato attribuita all'ideologia neoliberale durante la sua diffusione in Francia, Stati Uniti e Germania⁷.

Geva-May (2002) sostiene invece che le politiche pubbliche e lo stesso policy making siano intrinsecamente influenzati dagli stili di vita e dai bias culturali del contesto a cui appartengono. Di conseguenza i fattori culturali dovrebbero essere considerati all'interno dell'analisi delle politiche pubbliche al fine di trovare soluzioni più adeguate ai problemi di policy. Da questo punto di vista l'autrice parla della cultura come variabile dimenticata nell'ambito di questa analisi⁸. Swedlow (2002), sviluppando il *cultural approach* di Douglas e Wildavsky, individua una differenziazione di policy a seconda dei contesti sociali in cui si opera. Da questo punto di vista distingue in contesti gerarchici, ai quali sono associati i concetti di ordine e proprietà; contesti egalitari, ai quali sono associati i concetti di uguaglianza e libertà; contesti individualistici, ai quali sono associati i concetti di autonomia e spazio personale; contesti fatalisti, ai quali si associano fortuna e speranza di sopravvivere⁹.

Molto interessante anche il punto di vista di Hall (1993), che sottolinea come i cambiamenti di *policy paradigm* siano decisivi nell'adozione di una o l'altra delle soluzioni di policy possibili. Egli applica questo concetto al passaggio dall'adozione del paradigma keynesiano a quello monetarista nella politica economica del Regno Unito¹⁰. L'autore interpreta il *policy paradigm* come un costrutto intellettuale fortemente correlato a un sottosistema di *policy* che contiene una serie di idee condivise dagli stessi attori di *policy*. L'interrelazione tra queste idee permette di stabilire quali siano gli obiettivi delle diverse politiche, perché determina quale sarà la definizione dei diversi problemi. Il paradigma garantisce inoltre la risoluzione dei problemi e il raggiungimento degli obiettivi. Esso costituisce infatti un *universo di significati* così come un insieme di pratiche

⁷ Surel Y. (2000), *The role of cognitive and normative frames in policy-making* in «Journal of European Public Policy», vol. 11, n. 4, pp. 506-507.

⁸ Geva-May I. (2002), *Cultural Theory: The Neglected Variable in the Craft of Policy Analysis* in «Journal of Comparative Policy Analysis», vol. 4, n. 3, pp. 243-245.

⁹ Swedlow B. (2002), *Toward Cultural Analysis in Policy Analysis: Picking up Where Aaron Wildavsky Left Off*, in «Journal of Comparative Policy Analysis», vol. 4, n. 3 pp. 271-272.

¹⁰ Hall P.A. (1993), *Policy paradigms, social learning, and the State*, in «Comparative politics», vol. 25, n. 3, pp. 275-296.

istituzionali. Essendo composto di idee il *policy paradigm* ha una doppia connotazione: da una parte stabilisce gli scopi di una politica e la mappa concettuale che verrà utilizzata per interpretare la realtà, diventando in questo modo una fonte d'ispirazione essenziale per l'identità degli attori di *policy*; in questo senso esso ha una natura affettiva ed è strettamente legato alle macro-credenze (le visioni del mondo) portate avanti dai diversi attori. Possiamo dunque dire che la natura affettiva del *policy paradigm* è il suo *policy core*. Dall'altro punto di vista, la parte cognitiva rappresenta il suo lato flessibile, la cui principale funzione è quella di proteggere il *deep core*. La natura affettiva del *deep core* del *policy paradigm* spiega il perché sia così difficile cambiarlo. Allo stesso tempo, la connotazione cognitiva spiega altresì come sia possibile modificarlo in diverse direzioni¹¹.

Tali teorie, che assegnano un forte ruolo alle idee nei processi di *policy making*, sono state adoperate nell'analisi delle politiche pubbliche universitarie da diversi autori, che ne hanno sottolineato la validità.

In generale, si può affermare che a livello di sistemi di *higher education* sembra che riforme simili stiano prendendo piede in tutto il mondo. Critica delle tradizionali norme e valori accademici, rinvigoriscono del ruolo economico dell'*higher education*, l'emergere del managerialismo, un ruolo di crescente importanza per gli *stakeholders* esterni, la diversificazione delle fonti di finanziamento e il ritorno degli investimenti pubblici costituiscono un quadro comune che non può essere spiegato solamente dalle teorie funzionali o razionali che hanno dominato lo studio dei sistemi educativi.

Ad esempio Clark (1983) esamina l'importanza delle idee e dei valori per la formulazione delle politiche universitarie e per il loro cambiamento. In particolare egli ritiene che tali politiche possano cambiare a seconda che i valori di base a cui si vuole fare riferimento siano: la giustizia sociale, la competenza, la libertà, la lealtà, il conflitto¹².

Van Vught (1989) mette in evidenza come due differenti prospettive di decision making si siano confrontate nell'ambito dell'adozione di diverse soluzioni di *policy* universitarie. La prima prospettiva, assai esplorata e prevalente nei paesi occidentali fino alla metà degli anni ottanta, è quella razionalista. Essa prevede che debbano essere sempre presenti i seguenti requisiti: un set generale di valori espressi come obiettivi; l'esame di tutte le alternative possibili per ottenere tali obiettivi; la predizione di tutte le conseguenze che possono seguire all'adozione di ciascuna alternativa; la comparazione delle conseguenze in relazione a un set accettato di obiettivi; la selezione delle alternative le cui conseguenze corrispondano il più possibile agli obiettivi. Diversi autori hanno argomentato che provare ad arrivare ad una scelta razionale in questo modo non è realistico¹³. Questo specialmente in contesti particolari, come le università, in cui non si hanno ruoli

¹¹ Capano G. (1999), in Braun D. e Busch A., op.cit., p. 61.

¹² Clark, B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective*, Berkeley, University of California Press, pp. 240-262.

¹³ Van Vught, F. (a cura di) (1989), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, London, Jessica Kingsley, pp.23-25.

e gerarchie così ben definite e che anzi spesso sembrano delinearci come un modello di anarchia organizzata¹⁴. La seconda prospettiva, che comincia ad emergere dalla metà degli anni ottanta, è quella cibernetica. Essa costituisce una seria critica alla teoria razionale e offre una serie di assunti alternativi per il processo di decision-making individuale e collettivo. Il punto focale di tale teoria è la riduzione della varietà mantenendo un certo numero di variabili critiche. Questa riduzione della varietà si realizza prestando attenzione soprattutto al concetto di *feedback*. Esso costituisce un processo di monitoraggio rispetto alle performance di alcune variabili principali. Da ciò si evincono una serie di operazioni che un attore è portato a mettere in atto quando si trova a confronto con un determinato set di condizioni¹⁵. Nella seconda metà degli anni ottanta nella maggior parte dei paesi occidentali l'obiettivo principale nella politica universitaria è diventato la creatività e l'eccellenza, sia nella produzione scientifica, sia nella formazione di professionisti che siano abili a portare avanti le innovazioni che da tale processo possono scaturire. Del tutto in linea con questa tendenza è la strategia di aumento dell'autonomia delle istituzioni di *higher education*¹⁶.

Fuller e Rubinson (1992) spiegano la diffusione mondiale dell'idea di sistema di educazione sulla base dell'argomento che la globalizzazione ha effetti sull'educazione tramite operazioni di cultura universalistica e attori transnazionali. Altri, come ad esempio Dale (2000), forniscono una spiegazione alternativa basata su un approccio maggiormente economico alla globalizzazione, considerata come una serie di misure politico-economiche per l'organizzazione dell'economia globale, guidata dal bisogno di trattenere il capitalismo, più che da un qualche insieme di valori¹⁷.

La forte enfasi sull'attenzione sempre più forte che le politiche universitarie sembrano dare ai concetti di efficienza ed eccellenza è descritta anche da Keith (1998), che parla del concetto di *responsive university* come un'istituzione focalizzata principalmente sul suo ruolo nei confronti dei propri utenti e della propria società di riferimento, non chiusa in se stessa. Più tale caratteristica è accentuata, più l'università attirerà le risorse che le servono per continuare il suo lavoro. Stabilendo partenariati con la società e con il governo, il nuovo modello di università troverà realizzazione nell'impegnarsi per una società più specializzata, nel migliorare la qualità della sua ricerca e nel dare un aiuto concreto allo sviluppo delle imprese¹⁸.

Capano (1998) distingue tre grandi macroperiodi nelle politiche universitarie dei paesi occidentali, legati sia alla predominanza di un'idea sia all'applicazione di policy particolari. Il primo è quello che va dalla fine della seconda guerra mondiale al 1970; esso si caratterizza sostanzialmente per un

¹⁴ Cohen, M., March, J.G. e Olsen, J.P. (1972) *A Garbage can Theory of Organizational Choice*, in «Administrative Science Quarterly» n. 17, pp. 1-25.

¹⁵ Van Vught, F. (a cura di) (1989), op. cit., p. 29

¹⁶ Van Vught, F. (a cura di), (1989), op. cit., pp. 80-81.

¹⁷ Amaral A., Meek V. L. and Larsen I. M. (2003) (a cura di) *The Higher Education Managerial Revolution?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 279.

¹⁸ Keith K. (1998) *The Responsive University in The Twenty-first Century*, in: William G. Tierney (a cura di) *The Responsive University: Restructuring for high performance*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, pp. 171-172.

passaggio epocale dalla struttura elitaria dell'università alla sua caratterizzazione di massa. In questo periodo sono collegati e si influenzano tra loro lo sviluppo economico e l'ampliamento delle possibilità di istruzione delle persone. Tale evoluzione conduce a delle conseguenze molto importanti dal punto di vista pratico: il maggior numero di studenti iscritti porta inevitabilmente a un maggiore reclutamento di docenti. Acquisiscono un nuovo potere anche gli studenti stessi, ai quali si riconosce la possibilità di avere dei propri rappresentanti nei consigli di facoltà. Il secondo periodo è quello degli anni settanta, che sono caratterizzati da una generale fine dell'illusione riguardo agli obiettivi di allargamento della base culturale e di eguaglianza nella fruizione dell'università. Non per altro sono questi gli anni in cui vengono avviate le riforme strutturali del sistema universitario stesso. Si tenta una razionalizzazione delle risorse esistenti, soprattutto per far fronte al grande numero di iscritti che non sempre avevano curricoli adatti al mondo del lavoro. A questo si aggiunge in questo periodo l'esplosione del problema della spesa pubblica in diversi Paesi. Il terzo periodo è quello che riguarda gli anni ottanta e novanta, la cui caratteristica fondamentale sembra essere quella dell'accentuarsi della tendenza verso la competizione, il mercato e l'autonomia. In generale si è ritenuto che lo stato dovesse avere solo il compito di definire dei macroobiettivi che poi potessero essere sviluppati e delineati al meglio dalle singole istituzioni universitarie¹⁹.

Al quadro fin qui tracciato dell'evoluzione del sistema universitario si deve aggiungere che nei diversi contesti nazionali le linee di sviluppo prima delineate hanno seguito percorsi notevolmente differenti. A questo proposito, per quanto riguarda le riforme nel senso dell'autonomia adottate in diversi paesi occidentali, Bottani (2002) ricorda che esse sono state adottate con grande velocità e determinazione in Nuova Zelanda; in Inghilterra e Svezia si è proceduto essendo guidati da una forte idea di realismo; in Italia, l'avvio della riforma è connesso a visioni idealistiche molto forti; negli Stati Uniti le resistenze a tale processo sono state molto potenti e nel Cantone svizzero di Ginevra non si parla che timidamente di autonomia scolastica²⁰.

I riferimenti teorici e le ricerche citate scavano il sentiero lungo il quale la mia ricerca vuole muovere i suoi passi.

1.1

Ipotesi principale e metodologia

È in questo contesto che si inserisce l'ipotesi di ricerca principale che viene proposta, che è volta a

¹⁹ Capano, G. (1998) *La politica universitaria*, Bologna, Il Mulino, pp. 62-72.

²⁰ Bottani, N. (2002) *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino, p. 10.

dimostrare se e in che modo il cambiamento delle idee dominanti nei contesti britannico e neozelandese abbia influito sui processi di *policy making* che hanno portato come *output* le riforme universitarie implementate dagli anni ottanta ad oggi. I contesti scelti appaiono di particolare interesse sia perché hanno spesso dato luogo a processi di riforma in seguito imitati da molti altri paesi, sia perché, dal mio punto di vista, costituisce un indubbio fattore di stimolo confrontare analogie e differenze nell'ambito del mondo anglosassone. Onde rendere il confronto tra queste due realtà più proficuo, nella ricerca verranno prima analizzati i casi singolarmente e poi in prospettiva comparata. Da un punto di vista metodologico, la lente adottata nell'analizzare l'oggetto di studio sarà di tipo costruttivista. Questo perché mi sembra l'approccio che meglio può adattarsi allo studio delle idee e della loro influenza. Verrà fatta un'analisi densa dei due casi e in seguito una comparazione tra di essi. La variabile indipendente sarà costituita dalle idee dominanti nei diversi periodi considerati; in particolare dunque del periodo fino agli anni ottanta e di quello dagli anni ottanta ad oggi. Le variabili dipendenti saranno fondamentalmente due: i processi di *policy making* messi in atto nei medesimi periodi nell'ambito dei contesti britannico e neozelandese; i differenti *output* di *policy*, conseguenza dei processi stessi, nello stesso arco temporale. Le variabili intervenienti saranno costituite sia dagli interessi individuali, presenti nei periodi di riferimento, che hanno potuto influenzare i processi di *policy*, che dalle istituzioni, la cui differenziazione nella struttura e nelle funzioni nei due paesi può avere giocato un ruolo importante.

La peculiarità dell'oggetto di analisi scelto è alla base anche degli strumenti di ricerca che intendo utilizzare. Trovo infatti più appropriato analizzare le idee e i loro cambiamenti con tecniche di tipo qualitativo, vista l'estrema difficoltà e l'inevitabile rischio di riduttività che implicherebbe la ricerca e l'utilizzo di indicatori numerici relativi all'oggetto di analisi. Dunque, a seguito di una narrazione storico-descrittiva che verrà effettuata in questo capitolo, saranno utilizzate diverse tecniche afferenti alla *Content Analysis*.

In particolare, sia per il Regno Unito che per la Nuova Zelanda:

1. interviste in profondità a personaggi facenti parte delle elite politiche e culturali dei periodi temporali considerati.
2. analisi dei temi dominanti sui mass media nei periodi considerati. A questo proposito verranno presi in esame articoli di giornali specializzati: il *Times Higher Education Supplement* per l'Inghilterra e il *New Zealand Journal of Educational Studies* per la Nuova Zelanda.

L'utilizzo di questo tipo di tecniche mi porterà ad evincere delle conclusioni quanto più esaustive per quel che riguarda l'ipotesi iniziale e a mettere in evidenza le analogie e le differenze che la ricerca riscontra nei due diversi paesi del mondo anglosassone presi in considerazione. Ciò avverrà

in un capitolo a parte dedicato alla comparazione dei risultati.

1.2

I casi

1.2.1

Inghilterra

Le più antiche istituzioni universitarie inglesi, le cosiddette *old foundations* – quelle di Oxford e Cambridge- sono state tutte fondate prima del 1600. La principale evoluzione del sistema avvenne nel diciannovesimo secolo con la creazione dell'Università di Londra (una federazione di *colleges*). In seguito, per lo più alla fine della seconda guerra mondiale, queste istituzioni nate successivamente divennero università in tutto e per tutto. Negli anni sessanta, a seguito del *Robbins Report (Committee for Education, 1963)* nove nuove istituzioni universitarie vennero istituite e dieci *Colleges of Advanced Technology (CATs)* divennero università. Nel 1969 fu istituita la Open University (OU). I politecnici vennero istituiti tra il 1969 e il 1973 ed erano governati dalle *Local Education Authorities (LEAs)*. Negli anni settanta, alcuni dei *colleges of education* vennero incorporati nei politecnici, mentre altri divennero *Colleges or Institutes of Higher Education* e offrirono un ampio numero di titoli che venivano convalidati da altre istituzioni, solitamente le università. A partire dall'inizio degli anni settanta l'*higher education* in Inghilterra è stata un sistema binario basato su una coesistenza di università e politecnici, anche se continuarono ad esistere in significativo numero *colleges* e istituti di *higher education* che non rientravano del tutto in questo sistema, specialmente i piccoli *colleges* specialistici di musica, agricoltura, teologia e così via. Inoltre la *Open University*, sebbene tecnicamente parte del settore universitario, era distinta da esso in quanto a struttura, programmi (quasi tutti basati sull'apprendimento a distanza) e tipologia di studenti. Essa riceveva inoltre i fondi separatamente.

Dal 1987 i politecnici cominciarono ad essere autorizzati a produrre dei propri titoli e nell'*Education Reform Act* del 1988 non furono più controllati dalla LEA e vennero incorporati come istituzioni indipendenti. Nel 1992 il *Further and Higher Education Act* abolì definitivamente il sistema binario e permise ai politecnici di assumere il nome di università. I *colleges of higher education* divennero per lo più affiliati o associati in qualche modo a un'università.

Il sistema binario fu più di una divisione strutturale. Esso era supportato infatti da un'ineguale ripartizione dei fondi tra i due settori e da un differente proposito che rifletteva e promuoveva una

percezione pubblica di un differente status: i politecnici erano largamente focalizzati sugli studenti locali, i bisogni locali e l'educazione vocazionale, mentre le università erano istituzioni nazionali, spesso internazionali ed erano focalizzate sulla ricerca e sull'educazione professionale accademica e *postgraduate*. Questi erano in ogni caso degli stereotipi: molti politecnici infatti erano centri nazionali per l'educazione specialistica professionale, ad esempio per alcuni settori dell'ingegneria. Dall'altro lato molte università avevano vasti programmi comunitari. Esistevano inoltre delle gerarchie. L'unificazione del sistema non ha determinato la pratica di elargire a tutte le istituzioni la stessa autorità formale. Poco più della metà delle istituzioni hanno piena e autonoma facoltà di conferire titoli. Piuttosto essa ha influito soprattutto sullo sviluppo di una singola metodologia di elargizione dei fondi, non abolendo così la differenziazione passata, ma fornendo l'opportunità per un rimescolamento della gerarchia. Infatti quelle istituzioni che erano chiamate prima *new* (per esempio le ex-CAT universities) sono ora chiamate *old*; il termine *new* si riferisce adesso agli ex politecnici. Dato che l'età e la tradizione sono associate nella cultura britannica con uno status maggiore, questi aggettivi non sono etichette formali ma indicano un nuovo *ranking* delle istituzioni stesse. Inoltre le istituzioni stanno iniziando ad essere identificate (da se stesse e dagli altri) come istituzioni di sola ricerca, di ricerca e insegnamento, o di solo insegnamento; alcune stanno sviluppando forti relazioni istituzionali (incluse fusioni) con quelli che prima erano *education colleges* e si propongono come istituzioni dell'accesso, confondendo in tal modo i tradizionali confini istituzionali.

Si sta dunque rimettendo in discussione la definizione stessa di *higher education*; e quello che era chiamato sistema binario negli anni settanta e ottanta e che formalmente divenne un sistema unificato nei primi anni novanta, sta rapidamente ridiventando un sistema stratificato.

Al di là di questa mutazione strutturale, c'è stato un grande cambiamento nella portata del sistema stesso. I primi anni settanta videro il governo fare espliciti piani che avevano per obiettivo l'espansione nell'*higher education* (anche se con risorse scarse) che prevedeva che le istituzioni non universitarie potessero avere numeri simili a quelle universitarie. L'introduzione delle borse di studio per il mantenimento e l'espansione del settore non-universitario rifletteva lo spirito degli anni sessanta e settanta che come tale è stato chiamato il periodo dell'espansione socialdemocratica.

Anche se i numeri si espansero negli anni settanta, l'indice di partecipazione in base all'età (API) rimase stabile; esso raggiunse il 15% alla fine degli anni ottanta. Nel 1991 era previsto che esso si sarebbe espanso fino al 2000 dal 20 al 30% per quel che riguarda la fascia di età compresa tra 18 e 19 anni. Fu così previsto un periodo di *consolidation* con piani per ridurre il numero degli accessi del 3,5%, accompagnato da cambiamenti nell'elargizione dei fondi per garantire una risposta effettiva da parte delle istituzioni. In questo modo la politica di espansione legata alla domanda,

enunciata nell'ambito del *Robbins Report*, con un debole controllo dello stato sul numero di ammissioni, giunse alla fine nel *discourse* ufficiale. Come esattamente avvenne questo cambiamento dall'espansione al consolidamento non è del tutto chiaro, soprattutto perché la comparazione dei dati appare davvero problematica visto che la definizione di *higher education* e di studente non sono affatto rimaste statiche. Ovviamente cosa intendiamo per *higher education* e per studente è fondamentale per misurare qualsiasi incremento.

In ogni caso, il numero totale di studenti continuò a salire dopo l'annuncio della politica di consolidamento²¹.

Certamente la grande espansione sperimentata dal settore dell'*higher education* ha costituito sia il contesto che la conseguenza del *policy change*. Nell'ambito del contesto creato dalla demografia, dalle circostanze economiche e sociali e dalla natura mutevole della conoscenza, dobbiamo considerare il cambiamento dei sistemi di credenze o dell'ideologia. Le istituzioni universitarie e la professione accademica, tradizionalmente caratterizzate da libertà e indipendenza non furono del tutto rimpiazzate da un'ideologia che accresceva il ruolo di un sistema diretto a livello nazionale. D'altra parte secondo la maggior parte degli standard internazionali, le università inglesi continuano a godere di un invidiabile grado di libertà. Ma certamente c'è stato un cambiamento. In particolare c'è stato un mutamento nel confine tra dominio pubblico e privato. La fiducia che una volta veniva riposta nelle professioni ha lasciato il posto alla logica del controllo e, nel peggiore dei casi, a una relazione di sfiducia che ha comportato l'alienazione politica dalle università. Ci sono state pressioni per maggiori *accountability* e *managerialism* all'interno delle istituzioni universitarie stesse. Inoltre, ovunque si è verificato uno spostamento verso le domande dell'economia e verso le ragioni del mercato. L'egalitarismo, chiaro leitmotiv degli anni sessanta, non era più in agenda.

Possiamo dire che la genesi dell'espansione fu non del tutto prevista e dunque non programmata. Alcuni interessi organizzati, in particolare i politecnici, videro un vantaggio in essa, sia per i loro potenziali clienti, sia per essi stessi. Coloro che si trovavano nei posti di comando nel settore pubblico diedero supporto a questa visione. L'espansione fu supportata dai ministri in alcuni momenti critici dell'evoluzione del processo di *policy*, sebbene in minima parte negli anni ottanta, e a posteriori fu vista come uno dei maggiori fattori che contribuirono al processo di borghesizzazione che il partito conservatore al potere stava mettendo in atto.

La crescita del sistema è comunemente considerata la leva dei maggiori cambiamenti che sono occorsi all'*higher education* inglese negli anni ottanta e novanta. Essa ha infatti rappresentato il volano per maggiori politiche pubbliche nel settore, per la creazione di strutture che assicurassero la qualità, per la riduzione dei fondi devoluti ad ogni singolo studente, per un maggiore controllo

²¹ Davies P., Williams J. and Webb S., (1997), *Access to Higher Education in the late Twentieth Century: Policy, Power and Discourse* in: Williams J. (a cura di), *Negotiating Access To Higher Education*, Buckingham, SRHE, pp.3-6.

governativo, per l'implosione del sistema binario e per una più esplicita stratificazione e selettività²².

In questo contesto in parte *policy-created*, in parte emanazione della natura mutevole della società e dell'economia e in parte risultante dai cambiamenti dell'ideologia, sono avvenuti i maggiori cambiamenti nelle politiche governative. Esse, durante gli anni ottanta ebbero un andamento che spesso sembrava fuoriuscire da una vera e propria strategia. Per esempio, le politiche improntate al determinismo, costruite per rafforzare il legame con il mondo economico e produttivo, non si accordavano pienamente con quelle relative al controllo e al governo del libero mercato. Fino all'avvento del governo conservatore nel 1979, gli obiettivi dell'*higher education* erano quelli espressi nel *Robbins Report*, correlati soprattutto a promuovere l'avanzamento e la diffusione dell'istruzione e la trasmissione di una cultura e di standard comuni di cittadinanza. Questi obiettivi divennero più complicati e spesso potenzialmente contraddittori con l'andare avanti nel tempo. Così la gerarchia degli obiettivi cambiò. In questo modo assieme all'espansione si verificarono la riduzione dei fondi per ciascuno studente e cambiamenti nei sistemi finanziari, compresi tentativi di introdurre elementi di mercato. Con l'espansione e le considerazioni economiche possono essere associate le preoccupazioni per la selettività e lo sviluppo di nuove politiche di promozione e monitoraggio della qualità²³.

In questa operazione di mutamento delle idee guida dell'azione del governo un ruolo niente affatto marginale fu quello svolto dai *think tanks* conservatori. Tra di essi i più importanti nello svolgere il ruolo di portare nuovi temi nell'agenda politica furono senza dubbio: il *Centre for Policy Studies* (fondato proprio da Margaret Thatcher e da Keith Joseph), l'*Institute for Economic Affairs* e l'*Adam Smith Institute*. Un ruolo fondamentale per tradurre in realtà queste nuove proposte fu svolto proprio da Mrs. Thatcher che divenne il braccio, la forza d'azione di queste ispirazioni.

Per l'*higher education policy*, così come per la *research policy*, una delle maggiori preoccupazioni negli anni ottanta fu come stabilire le priorità alla luce di una scarsità di risorse. Il forte spreco di risorse, infatti fu determinato dai costi crescenti e dalla crescita esponenziale nelle opportunità scientifiche²⁴. La privatizzazione di comparti ancora in mano allo stato è stato uno degli aspetti più importanti della politica del governo conservatore a partire dal 1979. Esso infatti era fortemente convinto della necessità di abbassare le tasse e diminuire la presenza dello stato. L'enfasi veniva posta anche sul concetto del valore dei soldi, dell'efficienza e della riduzione degli sprechi. Poiché diversi membri di quel governo pensavano che le università ricevessero un eccesso di fondi, esse furono viste come primi obiettivi d'azione. A questa idea che le università non valorizzavano

²² Kogan M. and Hanney S. (2000), *Reforming Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 81-82.

²³ Kogan M. and Hanney S. (2000), op. cit., pp. 83-84.

²⁴ Leyste, L. (2007), *University Governance and Academic Research*, Enschede, CHEPS/UT, p. 94.

abbastanza le proprie risorse, era correlato il concetto che esse fossero troppo *accademiche* e che non avevano abbastanza legami con l'industria e il commercio²⁵.

Il 1981 fu un anno caratterizzato da un drastico *policy change*. Da questo punto di vista la data cruciale è il luglio dello stesso anno. Prima di allora le politiche governative per l'*higher education* erano davvero ridotte all'osso. Dopo questa data, invece, il governo prese la decisione di cominciare a decidere, e fu allora che altri punti come il discorso dell'accesso e dell'efficienza cominciarono ad essere considerati. La nuova politica di riduzione delle spese colpì in modo differente le varie università: ci furono polemiche circa i criteri con i quali questi tagli vennero adottati. Gli effetti del taglio delle risorse alle università furono complessi. Il forte taglio delle borse di studio e la distribuzione selettiva di esse ricadde specialmente sulle università a impronta maggiormente vocazionale e quelle che furono più sfruttate furono quelle che più si avvicinavano ai politecnici. Gli studenti che avrebbero voluto frequentare queste università optarono per i politecnici²⁶.

Uno degli elementi che emerge nelle politiche governative nel corso degli anni è il desiderio di un sistema universitario più centralizzato allo scopo di accelerare i processi decisionali interni. Da questo punto di vista il Jarratt Report del 1984-1985 merita di essere menzionato²⁷.

Esso è infatti il documento che più di altri testimonia del nuovo clima e delle nuove idee messe in campo in questa stagione. Nel 1984, come risultato di una discussione tra l'*English Department of Education and Science* e la *Committee of vice chancellors and principals*, una commissione venne istituita per promuovere studi sull'efficienza nelle università inglesi. Il rapporto che venne fuori da questa commissione, che si chiamava appunto *The Jarratt Committee*, (dal nome di Sir Alex Jarratt, *chairman* della commissione stessa) era composto da sei studi istituzionali, un *National Data Study* e un *General Report*. Il *Jarratt Report* testimonia un punto di svolta nel pensiero e nell'azione sul funzionamento delle università. Esso prevede un ruolo di spicco per i *vice chancellors* come *chief executives*, per la creazione di sistemi di management con delega del controllo a centri specializzati e per l'uso di indicatori di performance affidabili e coerenti²⁸. La commissione individuò diverse caratteristiche delle università che complicavano le loro procedure manageriali e amministrative. Questa lista includeva una vasta serie di attività intraprese: la tradizionale autonomia assegnata agli atenei poteva aiutare a formare una grande forza unificatrice nell'istituzione stessa, ma poteva anche essere usata per rimandare o bloccare decisioni difficili. Inoltre i docenti universitari erano preoccupati del loro status come chirurghi, avvocati o tecnici almeno quanto della loro appartenenza all'istituzione universitaria. Questo avrebbe potuto dar adito a conflitti di interesse.

²⁵ Walford, G. (1988), *The Privatisation of British Higher Education*, in: «European Journal of Education», vol. 23, n. 1/2, pp. 47-52.

²⁶ Kogan M. and Hanney S. (2000), op. cit., pp. 87-88.

²⁷ Leyste, L. (2007), op. cit., p.104.

²⁸ Lockwood, G. (1986) *Efficiency Studies in the British Universities*, in: «International Journal of Institution Management in Higher Education», vol. 10, n.1, p. 4.

Il *Jarratt Report* inoltre denunciò che l'allocazione delle risorse tendeva ad essere frammentata e non coordinata. Da ciò la forte raccomandazione di un'autorità esecutiva centrale che fosse responsabile per la programmazione strategica e nello stabilire le priorità, rafforzata dalla devoluzione di importanti responsabilità finanziarie ai dipartimenti²⁹. I risultati di queste innovazioni sono stati molto importanti. La forte leadership centrale viene ora vista in molte università e politecnici come la chiave per il successo istituzionale e questa leadership è sia a livello manageriale sia accademico. Il termine *chief executive* comincia ad essere usato diffusamente e i *vice chancellors* nelle università e i *directors* nei politecnici funzionano sempre più come *chief executives* che come *primi inter pares* all'interno dell'accademia. Tutto questo allo scopo di superare procedure consultive e creare maggiori responsabilità manageriali devolute con meno livelli di gerarchia e di definire le responsabilità del management più chiaramente.

Un'altra importante innovazione emersa nella struttura delle commissioni universitarie a seguito del rapporto è stata l'emergere di influenti commissioni di ricerca. Le loro funzioni solitamente sono :

- Consigliare la migliore allocazione delle risorse in accordo con le richieste dell'UGC³⁰.
- Consigliare la costruzione di una *policy* istituzionale con particolare attenzione alla retribuzione delle ricerche stesse e dei contratti.
- Dare consigli su questioni come la pubblicazione e i diritti di proprietà intellettuale.
- Stimolare e aiutare a promuovere l'attività di ricerca dell'università.

Durante gli anni ottanta inoltre la maggior parte delle istituzioni accademiche nominarono o aumentarono il numero di *senior officers* che si occupavano di *fund raising*, relazioni col mondo degli affari e dell'industria, studenti stranieri e pubbliche relazioni. La maggior parte delle università ha espanso i suoi uffici finanziari durante la seconda metà degli anni ottanta. Nello stesso periodo ci fu un cambiamento significativo dalla politica di elargire fondi di massa alle istituzioni a quella di differenziare le fonti e i meccanismi di finanziamento. Ciò contribuì a portare a uno spostamento dalla pratica dell'allocazione e regolazione amministrativa a sistemi più differenziati di allocazione di risorse e di *management* delle informazioni, comprendente priorità, incentivi, tasse, informazioni dettagliate sul management, analisi dei costi e politiche dei prezzi. Fino a quel momento, paradossalmente in una professione nella quale si pone una così grande enfasi sull'autonomia individuale e sulla libertà accademica, la maggior parte delle decisioni sulle risorse venivano prese a livello centrale. Il modello del *Jarratt Report* può essere considerato un tentativo di riconciliare conflitti tra appartenenze dipartimentali e istituzionali tramite la devoluzione di precise decisioni all'unità manageriale più bassa possibile e il contemporaneo mantenimento della programmazione strategica dell'allocazione dei fondi e delle risorse a livello centrale. Ciò richiede

²⁹ Williams G. (1992) *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, Buckingham, Open University Press, p. 17.

³⁰ UGC: *University Grant Committee*.

un grande sforzo manageriale e una competenza a livello dipartimentale.

Ci sono tre principali critiche che vengono mosse soprattutto all'aspetto della devoluzione finanziaria. La prima è che gli accademici non hanno le necessarie capacità manageriali e il provvedimento non è stato accompagnato da una preparazione adeguata da un punto di vista amministrativo. Il secondo è che risulta inappropriato per lo staff accademico spendere la maggior parte del proprio tempo nell'amministrazione finanziaria. Il terzo è che i sistemi di informazione per il management sono inadeguati per la maggior parte dei dipartimenti per poter ambire a farsi carico della piena responsabilità dei propri affari³¹.

Un'altra critica molto importante è quella che il rapporto usi il concetto di efficienza in modo politico, per affiancare e legittimare la politica della *new right*, proponendo una serie di misure che hanno un sapore molto più ideologico che pragmatico. È quanto sostiene ad esempio Scott (1986) quando dice che insita nel *Jarratt Report* c'è un'agenda del tutto alternativa che non è stata presa in considerazione. Tutto ciò rischia di mettere al centro del dibattito un concetto di efficienza troppo parziale perché troppo politicizzato³².

Alle università che si erano mosse o si stavano muovendo verso una sostanziale devoluzione finanziaria, venivano date due ragioni principali: l'implementazione delle raccomandazioni del Jarratt Report e il bisogno per i dipartimenti di essere informati in modo appropriato di qualsiasi mancanza di fondi istituzionali e del contributo da dare per risolvere tale mancanza.

Dunque gli anni ottanta segnano un punto di svolta *nell'higher education* inglese. Questo tuttavia non deve far dimenticare che tali sviluppi non sono stati unanimemente condivisi e che da diverse parti le *policies* messe in atto durante questi anni sono state accusate di aver dato una eccessiva attenzione al breve termine, ai facili ritorni economici e sociali e non abbastanza invece ai risultati sociali e culturali dell'insegnamento e la ricerca. Tali critiche tendono a evidenziare che l'accademia ha bisogno di mantenere una certa distanza dal mercato per poter raggiungere elevati standard di qualità ed uguaglianza³³.

Un altro importante documento che segna l'evoluzione del processo di riforma dell'*higher education* è il *Dearing Report* del 1997, dal titolo *Higher Education in the Learning Society*. In seguito a un'attiva politica di espansione messa in atto dal governo, il numero degli studenti a tempo pieno è aumentato del 71% nel periodo tra gli anni 1989/1990 e il 1996/1997. Questa tendenza ha rappresentato uno dei maggiori cambiamenti ai quali il *Dearing Report* ha voluto rispondere. Oltre a continuare a raccomandare un aumento della partecipazione il rapporto faceva esplicito riferimento all'allargamento della partecipazione stessa, per includere nell'*higher*

³¹ Williams G. (1992), op.cit., pp. 18-29.

³² Scott, P. (1986) *The Jarratt Report: A Commentary*, in: «International Journal on Institutional Management in Higher Education», vol. 10, n.1, p. 20.

³³ Williams G. (1992), op.cit., p. 153.

education specifici gruppi svantaggiati della società. Per raggiungere questo scopo, il limite dei posti per i corsi *undergraduate* avrebbe dovuto essere innalzato a questo fine nel corso dei successivi due o tre anni e il tetto sui corsi *sub-degree* a tempo pieno avrebbe dovuto essere innalzato immediatamente. La Commissione ritenne che ci fosse sufficiente richiesta di laureati con queste qualifiche.

Contemporaneamente, l'accesso all'*higher education* venne organizzato in un sistema competitivo e le istituzioni di *higher education* erano libere di stabilire le proprie politiche di ammissione degli studenti senza essere costrette da alcun *framework* legale che definisse i diritti degli studenti a entrare o una qualche minima qualifica formale. Dunque i criteri di ammissione variavano da università a università e spesso anche tra programmi in uno stesso dipartimento. Il processo di selezione per gli studenti *undergraduate* era governato da un'agenzia centrale che si chiamava *Universities and Colleges Admission Services* (UCAS), che accettava *applications* per sei differenti programmi e li passava alle istituzioni di *higher education*. La UCAS pubblicava i requisiti annuali per l'ammissione a specifici corsi basandosi sulle informazioni fornite dagli istituti.

Le decisioni sull'ammissione per i programmi *graduate* erano prese direttamente dagli istituti e venivano fatte basandosi su un criterio molto più individuale rispetto a quello usato per gli *undergraduate*. La maggior parte delle università richiedeva un buon *Bachelor with Honours*. L'ultima decisione spettava comunque ai dipartimenti universitari che nella loro valutazione si basavano su una considerazione generale della motivazione e delle competenze del candidato. Perciò la percentuale di abbandoni dopo questo attento processo di selezione era molto bassa.

Con uno spirito simile il *Dearing Report* raccomandava di aiutare gli studenti a diventare familiari con il mondo del lavoro e di aiutarli a riflettere su questa esperienza. Tra le altre cose proponeva la creazione di un *Progress File*, che serviva per registrare gli obiettivi ottenuti dagli studenti e attraverso il quale gli studenti potevano monitorare, costruire e riflettere sul loro personale stato di avanzamento.

Dopo i forti tagli nel settore dell'*higher education* imposti dal governo della Thatcher negli anni ottanta, il *Labour Party* vinse le elezioni del 1997 con la promessa di porre fine a questa politica. Questo era anche il proponimento del *Dearing Report*. Per finanziare tale cambiamento, sia il governo che gli studenti avrebbero dovuto pagare qualcosa: a questo proposito il *Dearing Report* propose di sostituire il sistema in vigore in cui le tasse degli *undergraduate* erano finanziate completamente con delle borse di studio date dal governo, con un sistema misto nel quale tutti gli studenti contribuivano a una parte della loro retta tramite delle tasse, ma erano aiutati da prestiti governativi a interessi bassi. A partire dall'inizio del 1998 la situazione dei fondi per l'*higher education* cominciò a stabilizzarsi, in seguito a una prima iniezione addizionale di fondi pubblici

nel settembre del 1997³⁴.

Anche in questo periodo i *think tanks* (in questo caso laburisti) svolsero un'azione di influenza importante sulle politiche governative. Tra di essi i più importanti sono certamente stati: il *Demos* e la *Fabian Society*.

In termini di *management* istituzionale e *governance* il maggior cambiamento segnalato nel *Dearing Report* riguarda una maggiore enfasi sulla partecipazione di *stakeholders* esterni negli organi di governo delle università, che includevano studenti, membri dello staff e una maggioranza di membri laici. Inoltre esso sottolineò il crescente bisogno di *accountability* nei servizi pubblici; la performance della *governance* istituzionale e il *management* con l'aiuto di punti di riferimento decisi esternamente e l'uso di indicatori della performance fu ritenuto di grande importanza. Secondo quanto affermato nel rapporto, infatti, l'organo di governo dell'università avrebbe dovuto sistematicamente rivedere i propri obiettivi e le proprie performance. Diverse raccomandazioni del rapporto suggerivano che in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi sarebbero dovute essere istituite delle sanzioni governative, come ad esempio un decremento nei fondi elargiti. Tutte queste raccomandazioni furono avallate dal governo nazionale e dagli organi preposti ai finanziamenti. Questo mostra una volontà di muoversi sempre di più verso una guida esterna nel coordinamento dell'*higher education*.

Un'altra raccomandazione riguardava l'istituzione di un organo consultivo indipendente che avesse il compito di indicare la direzione della politica nazionale di ricerca. Tuttavia il governo non avallò questa raccomandazione, dato che esistevano già due organi adeguatamente informati su questi argomenti.

Nel rapporto c'era inoltre un chiaro riferimento al fatto che gli obiettivi delle università avrebbero dovuto includere quello di creare dei benefici per l'economia e la società ai livelli locale, regionale e nazionale. In questo modo, la rilevanza economica dell'*higher education* era ancora una volta esplicitamente sottolineata. La maggiore raccomandazione da questo punto di vista riguardava la cooperazione tra le università e il mondo degli affari e dell'industria. Da parte del governo, fu presentata una chiara argomentazione sul fatto che le università dovessero essere incoraggiate a cercare fondi dal settore privato per le attività di ricerca. Il rapporto costituì anche un forte incentivo per la ricerca in campo umanistico visto che la Commissione ricordò il bisogno urgente dell'istituzione di un *Arts and Humanities Research Council*. Questa raccomandazione venne accolta dal governo e venne istituito dapprima un *Arts and Humanities Research Board* (AHRB), quindi, con il 2004 *Higher Education Bill* fu istituito l'*Arts and Humanities Research Council*.

La maggiore caratteristica del clima degli anni ottanta fu quella di una accresciuta *accountability*

³⁴ Witte J. (2006), *Change of Degrees and Degrees of Change*, Enschede, CHEPS/UT, pp. 321-325.

nei confronti del governo e negli anni novanta ci fu un ancora più accentuato distacco dalla cultura accademica elitaria e autogestita per muoversi verso forme di valutazione pubblica ancora più trasparenti. Un'eco di queste riforme è evidente nelle politiche del *New Labour* a partire dal 1997. Essendo la tradizionale agenda socialdemocratica relativa alle eguali opportunità e a un giusto accesso stata per lo più apparente, molte politiche educative possono essere considerate estensioni dell'agenda thatcheriana. Gli argomenti principali in agenda negli ultimi anni in Inghilterra hanno ancora un tocco neoliberale: innalzamento delle tasse studentesche, ripartizione dei fondi a seconda dell'*output*, eccellenza nell'insegnamento e nella ricerca, rafforzamento del *management* e della leadership istituzionale e del contributo all'economia nazionale. In altre parole, molte politiche di *higher education* continuano a essere improntate a una maggiore competizione³⁵.

Nessuno dei cambiamenti apportati dallo stato, comunque, ha avuto delle conseguenze dirette sui curricula, ma diversi cambiamenti in questo senso sono stati introdotti dalle università stesse, che hanno incentivato una maggiore quantità di corsi *undergraduate*, insegnamenti a distanza e curricula interdisciplinari. D'altra parte i cambiamenti nelle modalità d'insegnamento e di apprendimento e nel contenuto dei corsi, sono stati modesti, gradualmente e non sistematici. La natura incrementale dei cambiamenti curriculari è stata in larga parte dovuta alla decentralizzazione. Per quanto riguarda i corsi *postgraduate*, i programmi dei PhD non sono cambiati in modo significativo nel corso degli ultimi anni. I corsi di Master hanno invece mostrato una rapida crescita nei campi dell'economia, della storia e della fisica. Essi sono diventati sempre più decisamente *market-oriented*. A proposito ancora dei curricula, un dato molto importante e significativo è il fatto che tra tutte le materie, quelle che hanno recepito maggiormente i recenti cambiamenti sono quelle umanistiche più di quelle scientifiche. Esattamente, secondo l'indagine condotta da Becher e Barnett (1999) quattro sono le determinanti del cambiamento a livello curricolare nel Regno Unito:

1. Il tipo di istituzioni (politecnici più votati al cambiamento che le università; nuove università più delle vecchie).
2. Orientamento scientifico o umanistico (quello umanistico più di quello scientifico).
3. Purezza della disciplina (discipline spurie più di quelle pure).
4. Posizione di mercato (più i corsi con meno persone rispetto a quelli particolarmente popolari).³⁶

L'importanza del *management* nelle università è ancor più enfatizzato nel *White Paper* del 2003 dal titolo *The Future of Higher Education*. Tale rapporto è molto dettagliato e appare essere più un

³⁵ Kehm B.M. and Lanzenforf U. (a cura di) (2006) *Reforming University Governance*; Bonn, Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH, pp. 31-33.

³⁶ Becher T. e Barnett R. (1999) *The reshaping of the Academic Curriculum in the United Kingdom*; in: Claudius Gellert (a cura di) *Innovation and Adaptation in Higher Education. The changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe*; London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 92-106.

documento tecnico che strategico. L'intera politica governativa consiste nel dare supporto alle università dando loro gli strumenti per rispondere alle sfide della competizione e ai cambiamenti nel contesto di *policy*. Più concretamente, la politica governativa mira a sviluppare nuove relazioni di *accountability* con il settore dell'*higher education*, basate su un sempre maggiore rapporto di confidenza con i vari *stakeholders*, allo scopo di promuovere un approccio migliore nella ricerca e nel processo di crescita dello staff e di aiutare le istituzioni a sviluppare un ambiente più confortevole e stimolante. C'è una forte credenza che il *management* sarà di vitale importanza per un sistema di *higher education* che deve affrontare i fenomeni dell'espansione e del cambiamento provando a mantenere il suo vantaggio comparato.

In termini di gruppi di attori nel *policy making* e nell'ambito dei processi di implementazione per l'*higher education* e la ricerca in Inghilterra il quadro sembra essere alquanto complesso; non è semplice fare delle chiare distinzioni. In generale, si può affermare che coloro che hanno avuto maggior potere propositivo nelle politiche di *higher education* sono stati il governo, i *funding councils*, i *research councils* e la *Quality Assurance Agency*. Tuttavia, a seconda dei diversi tipi di politiche, il coinvolgimento di altri gruppi di attori, come rappresentanti dell'industria, università (accademici, amministrativi e studenti) e sindacati può differire. Essi non sono sempre agli antipodi nei processi di *policy*. Da questo punto di vista, vale la pena di ricordare che la rappresentanza dell'élite accademica e i rappresentanti dell'industria nel governo dei *research councils* danno le loro indicazioni nei processi di *policy* nell'*higher education* e nella ricerca. Queste differenti coalizioni di attori hanno avuto vari gradi di successo nell'imporre la propria agenda. Ad esempio gli organi preposti alle *policies* e quelli intermediari hanno avuto un grande potere di agenda a partire dagli anni ottanta, grazie alla forte enfasi posta ai meccanismi di assicurazione della qualità e alla crescente importanza assunta dal management istituzionale nelle università. Gli oppositori, come ad esempio l'alleanza dei leader delle università (ad esempio la UUK³⁷) espresse un forte malcontento per conto delle università sulle pratiche di rilevazione della qualità nella ricerca, perché non erano percepite come uno strumento efficace. Essi le percepivano più come una regolazione esterna decisa dallo stato. In ogni caso, anche se qualche voce si scaglia contro le politiche di *higher education* e di ricerca, esse sembrano non essere molto esplicitamente articolate o, se lo sono, solitamente non vengono prese in considerazione. Comunque, l'oligarchia accademica è ancora abbastanza potente; anche nel caso di professori di ruolo, essi seguono per lo più una propria agenda e hanno un certo potere nei processi di *policy making* svolgendo azione di lobbying tramite i gruppi professionali, come la *Royal Society* o la *British Academy*.

La maggior parte delle riforme dei tardi anni ottanta e novanta comportò un movimento verso la

³⁷ UUK: *University United Kingdom*.

marketizzazione. Anche se la privatizzazione completa del settore dell'*higher education* era considerata inappropriata, fu introdotta una forma di quasi-mercato. Il punto focale di questo approccio era nel convincimento che il mercato fosse una forza regolatrice efficace ed efficiente. Un risultato di questo approccio fu una maggiore competizione tra le università e le discipline.

Mentre la centralizzazione e la crescente influenza degli *stakeholders* sono segnali di una importanza crescente di una guida esterna, allo stesso tempo (e in parte come conseguenza) la competizione interuniversitaria è diventata sempre più agguerrita. Un sempre più ampio numero di università ora attingono a uno stesso bacino di fondi, sia le istituzioni ricche che quelle povere. A partire dagli anni ottanta le politiche dell'HEFCE³⁸ sono state basate sulla nozione dello stato come investitore e procuratore di servizi di *higher education* che le singole istituzioni competono per fornire³⁹.

È importante ricordare che le politiche messe in atto in Inghilterra tra il 1998 e il 2004 non sono state incentrate su adattamenti nelle strutture dei corsi e il processo di Bologna non ha costituito per esse il *framework* principale. Questo per diversi motivi: innanzitutto il *Bachelor* e il *Master degrees* erano già comuni prima del processo di Bologna, cosicché nessuna immediata pressione per le riforme derivò dalle dichiarazioni di Sorbona e Bologna. Seconda ragione fu che il dipartimento responsabile dell'*higher education* non promosse una risposta a livello nazionale agli input dati dalle due dichiarazioni. Terzo: una volta che gli attori dell'*higher education* inglese cominciarono a percepire pressioni adattive, la maggior parte di essi vide questa come una minaccia più che come un'opportunità. Per queste ragioni, la riforma della struttura dei corsi e il processo di Bologna non si svilupparono nel senso di un incentivo complessivo alla riforma dell'*higher education* diversamente da altri Paesi. In ogni caso il periodo dal 1998 al 2004 fu caratterizzato da una forte attività di riforma nell'*higher education* inglese; da questo punto di vista bisogna dire che i maggiori punti di riferimento per le riforme in Inghilterra furono per lo più i documenti nazionali come il già citato *Dearing Report* (1997) e il *White Paper* sul futuro dell'*higher education* (2003). Mentre questi documenti racchiudevano in un certo qual modo le ambizioni esistenti, la *policy formulation* del periodo fu caratterizzata da molte riforme parallele, alcune delle quali si sovrapponevano o si sostituivano l'una all'altra. Non appena il governo laburista prese le redini del potere iniziò subito ad attuare una serie di riforme e in particolare rispose subito alle raccomandazioni del *Dearing Report* in tema di politiche di finanziamento. Da questo punto di vista confermò l'impegno a rendere disponibili maggiori risorse per mantenere e migliorare la qualità dell'*higher education* e per ampliare e aumentare la partecipazione. Una parte del pacchetto prevedeva che gli studenti dovessero pagare circa un quarto della retta. Il governo annunciò inoltre

³⁸ HEFCE: *Higher Education Funding Council for England*.

³⁹ Kehm B.M. and Lanzenforf U. (a cura di) (2006), op. cit. pp. 33-41.

una revisione del sistema di borse di studio e di prestiti per assicurarsi che gli studenti provenienti da famiglie povere non fossero svantaggiati, ma faceva conto di basarsi più di prima sui prestiti. Oltre a ciò nel settembre 1997 il governo decise un pacchetto di aumento dei fondi di 165 milioni di sterline da spendere nell'anno accademico 1998/99, di cui quattro milioni destinati all'allargamento della partecipazione. Le nuove misure vennero formalizzate nell'ambito di un *Teaching and Higher Education Bill*.

Nel febbraio 1998 il dipartimento pubblicò il suo responso ufficiale al *Dearing Report*, intitolato *HE for the 21st Century*. Esso raccoglieva la maggior parte delle raccomandazioni e annunciava misure concrete. Da sottolineare che il governo confermò la sua intenzione di aumentare la partecipazione nell'*higher education* e promise di aumentare il tetto sul numero di studenti nelle università e nei *colleges*. Programmò di destinare i fondi per l'*higher education* all'allargamento dell'accesso e alla crescita dei finanziamenti per i corsi *sub-degree*. All'autorità per il controllo della qualità (QAA) venne richiesto di consultarsi con gli *stakeholders* e di suggerire gli ultimi dettagli del *framework* per le qualifiche nell'*higher education* raccomandato dal *Dearing Report* fino al 2000. Le venne anche richiesto di lavorare con gruppi di accademici per definire gli standard e dare punti di riferimento e per riformare regolamenti e poteri di conferimento di titoli in vigore a quel tempo. L'impegno del *Labour Party* sulla disoccupazione venne riflesso in un *Green Paper* parallelo sul *Lifelong Learning*, che si concentrava soprattutto sull'educazione adulta di tipo vocazionale ma includeva piani per prestare maggiore attenzione a queste tematiche nell'*higher education*. Tale documento costituì la base per un'intensa consultazione degli *stakeholders*. Il *Teaching and Higher Education Bill* fu discusso in parlamento nella primavera e nell'estate e firmato dalla regina e trasformato in legge nel luglio 1998⁴⁰.

Nel gennaio 2003, come già ricordato, il Dipartimento pubblicò il *White Paper* dal titolo *The Future of Higher Education*. Il suo intento era di sottolineare in particolare tre punti: assicurare dei fondi adeguati per l'*higher education*, aumentare ed allargare la partecipazione e riformare il regime delle tasse. Per quanto riguarda i fondi, il governo rinnovò il suo impegno ad aumentare la quantità di fondi per ogni studente e sottolineò l'obiettivo di finanziare l'eccellenza nella ricerca e di allargare la partecipazione. Il *White Paper* annunciava anche una serie di misure che avrebbero aiutato le università a migliorare le condizioni di accesso nei confronti degli studenti provenienti da famiglie povere. Il documento legava l'aumento delle tasse all'introduzione di un sistema di prestiti a zero interessi gestito a livello nazionale e pubblico.

Il *White Paper* non fu discusso con gli istituti di *higher education* né con gli studenti prima della pubblicazione, dunque colse entrambi di sorpresa. In generale, essi accolsero favorevolmente i piani

⁴⁰ Witte J. (2006), op.cit., pp. 327-329.

del governo, specialmente quello di ridurre le differenze nei fondi.

A seguito del White Paper, il primo ministro Blair era preparato a rischiare il suo futuro e quello del suo governo per far passare il provvedimento in parlamento. Nonostante le numerose critiche i piani mostrati nel *White Paper* vennero trasformati in un *Draft Higher Education Act 2004* che lo rispecchiava largamente e venne sottoposto al giudizio del parlamento nel gennaio 2004. L'*Higher Education Act* alla fine passò con una maggioranza di cinque voti, nonostante il *Labour Party* contasse su un vantaggio di centosessanta deputati. Esso fu firmato dalla regina e tramutato in legge il primo luglio dello stesso anno⁴¹.

Un discorso a parte merita il tema del controllo e la certificazione della qualità nelle strutture di higher education. Il primo sistema nazionale di qualità nell'insegnamento fu introdotto negli anni successivi al 1992, in seguito all'unificazione dei politecnici e delle università e fece uso di diversi strumenti per il controllo della qualità mutuati da quello che prima era il settore dei politecnici. Esso servì per diversi scopi, essendo progettato per procurare non solo una maggior accountability nell'uso dei fondi pubblici, ma anche informazioni per guidare gli studenti nella loro scelta. In generale si può affermare che le tre direttrici principali delle nuove politiche incentrate sul concetto di efficienza furono il ridimensionamento, la decentralizzazione e il mercato. Tutti e tre questi obiettivi rientrano nella macrocornice del *New Public Management*, anche se si può affermare che per quanto riguarda il ridimensionamento e la decentralizzazione non sempre le politiche adottate sono state coerenti. Infatti negli anni ottanta e novanta si assiste anche ad un rinnovato protagonismo del governo centrale nello stabilire obiettivi e parametri che le singole istituzioni erano tenute a seguire⁴².

Da un altro punto di vista bisogna anche considerare la dimensione conflittuale che la nuova tendenza ha portato con sé. Smith (2000) parla ad esempio di una sempre crescente tensione tra il personale della facoltà e quello amministrativo e di un atteggiamento negativo e spesso poco cooperativo delle facoltà. Slaughter e Laslie (1997) sono dell'opinione che le tensioni tra staff accademico e amministrazione centrale siano destinate a crescere. Questo risentimento è in larga parte la conseguenza di una ridotta distanza tra i *managers* e i *managed*, con la crescente sensazione che una sorta di intrusivo *Big Brother* faccia capolino nella vita accademica. Questo malcontento è ancora più aggravato dai meccanismi di *micro-management* che sono sempre più usati dalle istituzioni per rispondere alle pressioni provenienti dall'esterno che promuovono i nuovi valori e le domande di economia, efficienza, utilità, *public accountability*, impresa e varie definizioni di qualità⁴³.

⁴¹ Witte, J. (2006), op. cit., pp. 338-341.

⁴² Amaral A., Meek V.L., Larsen, I.M. (a cura di) (2003), op. cit., pp.155-161.

⁴³ *Ibidem*, pp. 283-284.

Il risentimento degli accademici ha come obiettivi non solo le amministrazioni centrali, ma anche la sempre più numerosa classe di amministratori accademici. Reed (2002) ritiene che questo possa essere dovuto a un più intrusivo e pervasivo management delle performance che pone una forte enfasi su un dettagliato monitoraggio e valutazione degli standard qualitativi nei servizi, che emerge come la priorità. Come è stato spesso osservato nelle burocrazie, le amministrazioni centrali tendono a rimanere legate al potere e anche quando formalmente decentralizzano le responsabilità tentano di mantenerne indirettamente il controllo⁴⁴. I manager e gli accademici sono in prima linea in questo scontro, o tensione, perché vengono a scontrarsi set di valori tra loro incompatibili: da una parte quei valori accademici che sono legati al decision making collegiale, alla ricerca disinteressata della verità e alla certificazione della conoscenza in base ai criteri di logica, evidenza e dimostrabilità. Dall'altra il nuovo e caratteristico insieme di valori legato al ruolo manageriale, come la *public accountability*, l'efficienza economica, la *customer satisfaction* e all'avanzamento dell'università al di là del bene dei singoli accademici o dei loro dipartimenti. Esistono anche casi di manager riluttanti che continuano ad esibire un forte attaccamento personale ai tradizionali valori accademici e che sembrano non volersi adattare al destino che l'ideologia e la pratica del *New Public Management* hanno scritto per loro. Tuttavia questo atteggiamento non risulta essere molto diffuso.

Dunque quello che risulta evidente dalla descrizione di questo processo è che, sia pur per gradi e con intensità diverse nel tempo, l'idea della managerializzazione nelle università britanniche si sia fatta strada durante gli anni ottanta e novanta. Essa è stata accompagnata da politiche improntate da una parte all'ampliamento della popolazione nell'*higher education* (in special modo negli anni ottanta) e al suo allargamento, con lo scopo di far partecipare gruppi etnici e sociali prima esclusi (in particolare negli anni novanta), e dall'altra volte a valorizzare sempre di più l'eccellenza nella ricerca e la valutazione delle performance dei singoli istituti, la cui azione, in particolare negli anni novanta, è stata sempre più coordinata dalla regia del governo centrale, che ha, dagli anni ottanta in poi, dato un grosso input alle politiche di riduzione della spesa pubblica. Da questo punto di vista, non c'è alcun dubbio che il governo inglese abbia puntato fortemente sulla valorizzazione dell'efficienza, data la riduzione nei fondi per studente del 36% tra il 1989 e il 1997.

1.2.2

Nuova Zelanda

⁴⁴ Reed, M. (2002) *New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: a Review and Assessment* in: Amaral A., Jones G.A. and Karseth B. (a cura di) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*; Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 163-185.

La Nuova Zelanda ha una popolazione di tre milioni e mezzo di abitanti e il settore della *tertiary education* è composto da sette università, venticinque politecnici, quattro *colleges of education*, tre *wananga* (istituzioni a lingua Maori). A queste strutture si aggiungono alcuni istituti privati di piccole dimensioni. Negli ultimi due decenni, nell'ultimo in particolare, i governi sia di destra che di sinistra hanno portato avanti politiche di privatizzazione e di competizione *market-oriented* per l'assegnazione dei fondi. L'enfasi sul concetto di qualità nell'educazione e nella produzione accademica ha trovato riscontro in diversi provvedimenti legislativi.

Contrariamente a molti altri paesi, la Nuova Zelanda ha adottato una definizione molto ampia di *tertiary education*. Essa include infatti tutta l'educazione che nella letteratura internazionale è comunemente definita *post-secondary education*.

Se un elemento caratterizza la *tertiary education policy* neozelandese, questo è il cambiamento⁴⁵. Si può guardare alla storia delle riforme relative alla *tertiary education* neozelandese dalla metà degli anni ottanta ad oggi suddividendo questo periodo di forte riformismo in quattro sottoperiodi:

1. Prima degli anni ottanta: un sistema di elite caratterizzato da bassi tassi di partecipazione.
2. Da metà anni ottanta a fine anni ottanta: trend verso un allargamento della partecipazione insieme ad una maggiore competizione.
3. 1990-1999: un ulteriore passo verso un modello competitivo basato sul mercato.
4. Dal 2000 ad oggi: continua l'enfasi verso un modello competitivo basato sul mercato mentre si instaura una tendenza a un maggiore controllo centrale per supportare l'economia e lo sviluppo sociale della nazione⁴⁶.

Prima degli anni ottanta lo stato si preoccupava di elargire sussidi a tutti gli studenti, questo soprattutto visto il fatto che il numero di iscritti alla *tertiary education* era veramente basso. Il finanziamento delle università avveniva in maniera diversa rispetto a quello dei politecnici e dei *colleges of education*: esse infatti ricevevano fondi grazie alla *University Grant Commitee* che negoziava l'ammontare dei fondi stessi con il governo. I politecnici e i *colleges of education* ricevevano invece fondi direttamente dal Dipartimento dell'Educazione. Nel frattempo, nel retroscena, si preparava una sempre maggiore svolta verso destra supportata da un influente gruppo di policy maker in campo economico. La politica neozelandese divenne sempre più dominata dalle idee del monetarismo e dei teorici della scuola di Chicago, con un forte legame con l'economia di mercato. Dunque già prima delle elezioni del 1984, le dottrine del *lassaiz-faire*, desunte dagli scritti di diversi intellettuali ed economisti, furono assimilate da Roger Douglas, responsabile economico

⁴⁵ OECD (2007) *Thematic Review of Tertiary Education. New Zealand. Country Note*, <http://www.oecd.org/dataoecd/11/52/38012419.pdf>, pp. 9-10.

⁴⁶ McLaughlin M. (2003) *Tertiary Education Policy in New Zealand*, Ian Axford Fellowship Report, available from <http://www.fullbright.org.nz/voices/axford/docs/mcLaughlin.pdf>, p. 16.

dei laburisti⁴⁷.

Nel secondo periodo citato (metà-fine anni '80) il governo laburista mise in piedi un gruppo di lavoro sul tema *Post Compulsory Education and Training* (PCET) con un ruolo consultivo rispetto al governo circa la riforma della *tertiary education*. Esso era presieduto dal Professor Gary Hawke della Victoria University e il gruppo includeva alcuni rappresentanti di agenzie governative che si occupavano dell'argomento. Quattro mesi dopo questo consesso elaborò una serie di proposte importanti per le prospettive della *tertiary education* neozelandese. *The Hawke Report*, questo il nome del documento, proponeva cambiamenti significativi soprattutto nell'ambito del finanziamento del settore. Proponendosi come scopo principale quello di aumentare la partecipazione e di migliorare l'insegnamento nell'ambito della *tertiary education*, i cambiamenti proposti segnavano un cambiamento di paradigma che ancora è alla base dell'approccio all'educazione terziaria. Il rapporto Hawke raccomandava:

1. Una maggiore enfasi sui fondi privati, pur mantenendo il governo come maggiore finanziatore del settore.
2. Aumento delle tasse per gli studenti e permesso ai singoli istituti di stabilire i livelli dei contributi.
3. Fondi alle strutture in base al numero dei loro studenti full-time.
4. Trattare le strutture di tertiary education (università, politecnici e colleges of education) nel modo più uniforme possibile.
5. Supportare un programma di prestiti per gli studenti.
6. Aiutare gli studenti svantaggiati pagando loro le tasse piuttosto che usando i prestiti.

Il governo laburista si proponeva anche di applicare una serie di misure per aumentare l'afflusso di studenti di etnie sottorappresentate, così come di dare tutta una serie di sussidi per gli studenti svantaggiati. La maggior parte di queste *policy* non fu mai implementata; il sussidio per gli studenti svantaggiati venne implementato, ma solo per un breve periodo di tempo, cioè fino al 1991, quando il *National Party* ne annunciò la cancellazione.

Dal 1990 al 1999 il governo del *National Party*, eletto nell'ottobre del 1990, continuò a seguire la direzione delineata nel rapporto Hawke, muovendosi con ancora maggiore decisione e radicalità nella direzione della competizione e del mercato. Ci fu un'enfatizzazione del ruolo dei privati nell'ambito del finanziamento delle attività di *tertiary education* e dell'idea di dare più autonomia possibile alle singole strutture. Le decisioni di *policy* prese in questo periodo si presentarono, più

⁴⁷ Patterson G. (1995) *From social provision to marketplace: New Zealand higher education in a decade of challenge and change*, Paper presented at European Association for Institutional Research 17th Annual Forum, August 1995, 'Dynamics in Higher Education: Traditions Challenged by New Paradigms'. ETH & University of Zurich, Switzerland, p. 2.

che come dei cambiamenti incrementali, come un vero e proprio cambiamento radicale di direzione rispetto al *welfare state* classico.

I provvedimenti più importanti furono:

1. L'abolizione di alcune delle tasse universitarie decise dal governo laburista.
2. Politiche per stimolare le istituzioni di *tertiary education* a incoraggiare l'ingresso di persone sotto i ventidue anni di età.
3. Provvedimenti per far sì che gli studenti sotto i venticinque anni mantenuti dalla famiglia potessero fornire assistenza a quelli che avevano più bisogno.
4. Un nuovo sistema di prestiti da restituirsì poi con le tasse.

L'assetto deciso nell'ambito dei provvedimenti legislativi riguardanti l'educazione all'inizio degli anni novanta è stato soggetto ad una serie di importanti revisioni negli anni seguenti. Esattamente la revisione dell'educazione universitaria è iniziata subito dopo le elezioni generali del 1996. Il governo ha redatto un *Green Paper* (Settembre 1997) dove erano enunciati i principi base della riforma che dovevano essere discussi dalle autorità universitarie al fine di fornire un feedback su di essi. A seguito di questa consultazione sul *Green Paper* il governo ha prodotto un *White Paper* (Novembre 1998) con alcune idee e soluzioni di *policy* che si apprestavano a diventare centrali negli anni a venire. Nel *White Paper*, in particolare, trova conferma l'idea che l'educazione terziaria sia più che mai necessaria nella vita di ognuno per ottenere obiettivi economici e sociali e migliorare la partecipazione dei gruppi sottorappresentati. Trovano altresì conferma le politiche di vicinanza ai bisogni degli studenti e di incentivo alla differenziazione delle offerte programmatiche, che indicano che il governo si propone di finanziare tutti gli studenti ovunque essi studino, fintantochè il programma adottato rispetti gli standard fissati di qualità. Il *White Paper* indica inoltre alcune aree dove c'era bisogno di fare funzionare il sistema in modo più efficiente, che comprendono una maggiore e migliore informazione per gli studenti, per i fornitori di servizi e per il governo; una maggiore responsabilità e *governance* per le istituzioni; la centralità dei concetti di qualità e controllo ed alcune modifiche nelle modalità di finanziamento dell'area della ricerca.

Il Professor Hawke indicò il fatto che le *policy* introdotte alla fine degli anni '80 e negli anni '90 avevano sovrastimato le capacità dei manager che lavoravano nel settore della *tertiary education* di pensare in termini di bilancio ottimale o di interesse economico e di mettere in atto dinamiche che non fossero solamente un gioco a somma zero.

Il periodo che va dal 2000 ad oggi vede come sua premessa la vittoria dei laburisti alle elezioni del novembre 1999, che portò ad un cambiamento nell'attitudine e nella *policy* del governo nell'ambito della *tertiary education*. Questo cambiamento è consistito nell'evitare di porre una così forte enfasi sulla competizione pura e nel concentrarsi sull'abbassamento dei costi e delle tasse nel settore, così

come su un maggiore coordinamento, unito a un più forte direzionamento strategico a livello centrale. Queste alcune delle iniziative prese dal governo laburista:

1. La Commissione sull'Educazione e la Scienza condusse un'indagine sulle tasse studentesche, i prestiti e tutto il sistema di finanziamenti della tertiary education.
2. Il governo istituì la TEAC ad aprile 2001, che aveva il compito di consigliare il governo sulle direzioni strategiche nel settore della tertiary education.
3. Si introdusse una revisione dell'educazione per gli adulti e di quella comunitaria.

La TEAC (*Tertiary Education Advisory Commission*) era un'istituzione molto ambiziosa e produsse quattro rapporti in un anno e mezzo. Essa non spese molto tempo nella definizione del problema e accettò il punto di vista che il sistema era troppo competitivo e non allineato ai bisogni sociali ed economici della Nuova Zelanda.

Alcune delle più importanti raccomandazioni della TEAC furono:

1. Creare un documento in cui fossero delineate le linee strategiche per la *tertiary education*.
2. Sviluppare una nuova formula di finanziamenti, con l'insegnamento e la ricerca separati.
3. Creare centri di ricerca di eccellenza e un fondo legato alle performance

Di fatto la TEAC si è occupata più della struttura e del finanziamento del sistema che dei problemi di accesso ed equità per gli studenti.

Lo stato delle cose dal 2002 in poi è il seguente: le politiche messe in atto dal governo laburista hanno mantenuto molti degli aspetti competitivi dell'approccio precedente alla *tertiary education*, ma essi sono ora inseriti in un framework più centralizzato e regolato. Il governo ha messo in pratica diversi consigli ricevuti da parte della TEAC anche se non esattamente nella stessa maniera in cui venivano proposti, tra questi l'elaborazione di una strategia per il settore, una commissione ad hoc per la *tertiary education*, dei cambiamenti nelle modalità di finanziamento e la creazione di un fondo legato alla performance, dal nome *Performance Based Research Fund (PBRF)*⁴⁸.

Si è inoltre deciso di puntare fortemente sulla qualità, mettendo alla prova le istituzioni universitarie attraverso dei test. Il tutto viene supervisionato da un'autorità a questo specificamente preposta, la *New Zealand Qualification Authority (NZQA)*. Qualsiasi istituzione universitaria, da questo punto di vista, deve dimostrare di essere in regola con i bilanci e di aver portato a termine i programmi che si era proposta. Per quanto riguarda le istituzioni di tipo universitario, come ad esempio i politecnici e affini, dopo un periodo di gestione separata dalle università vere e proprie, ora vengono governati da una stessa autorità. Lo stesso principio della qualità guida la distribuzione dei fondi per la ricerca. Essi, che inizialmente venivano dati in base al numero degli studenti presenti in un istituto, ora vengono legati anche agli standard qualitativi delle ricerche stesse.

⁴⁸ Mc Laughlin M., op.cit., pp. 19-27.

L'attuale azione del governo neozelandese è volta a continuare in questa direzione, in particolare facendo sì che la *tertiary education* possa contribuire attivamente al benessere del paese, puntando sulla formazione di professionalità di cui il sistema economico ha particolarmente bisogno⁴⁹.

Non sono mancati certo i dubbi e le critiche nei confronti del trend dominante nelle riforme che abbiamo descritto. Essi sono emersi soprattutto negli ultimi anni. In particolare, Guy e Hellen Scott (2005) hanno affermato che il sempre crescente disimpegno dello stato e conseguentemente dei suoi finanziamenti dal settore della *tertiary education*, abbia portato a due conseguenze negative: un diffuso aumento dei contributi universitari per gli studenti, e l'abbandono degli studi da parte di molti di essi per l'incapacità a mantenersi⁵⁰. Dalziel (2005), invece, punta il dito contro il *Performance Based Research Fund (PBRF)*, poiché a suo parere premia l'operato e la qualità della prestazione solo dei singoli accademici, senza alcun riguardo per le istituzioni universitarie in quanto servizio pubblico⁵¹. Tale critica è amplificata da David, Craig e Robertson, che sottolineano come alcuni tipi di ricerca, in particolare i lavori legati alle comunità locali, di indubbio interesse pubblico, saranno destinati a morire con l'attuale sistema di incentivi. È per questo che essi sottolineano come il concetto di *public accountability* debba voler dire responsabilità prima di tutti nei confronti dei cittadini e delle loro esigenze, non solo del mondo accademico⁵². Infine Brian Opie fa notare come, analizzando le strategie proposte per i prossimi cinque anni si ha l'impressione che il settore della *tertiary education* in Nuova Zelanda stia andando nella direzione sbagliata. Questo perché si è voluto rincorrere a tutti i costi un modello esageratamente competitivo e americano, quando invece il paese avrebbe bisogno di un approccio più sfumato e che guardi maggiormente alla diffusione dei benefici⁵³.

Volendo entrare più specificamente nel merito del processo di riforma neozelandese descritto poc'anzi, è decisivo rimarcare il lavoro svolto nell'elaborazione di stimoli e idee innovative, in buona parte riprese dall'esperienza australiana, effettuato dalla TEAC. In due rapporti, stilati nel Luglio e nel Febbraio 2001 si possono individuare quelle che saranno le linee guida delle riforme applicate nella *tertiary education* neozelandese e che prima sono state descritte per grandi linee.

Il primo rapporto inizia parlando della TEAC e dice che ad essa viene richiesto di sviluppare una direzione strategica per la *tertiary education* in Nuova Zelanda che serva al meglio lo sviluppo delle capacità umane della nazione. Un obiettivo chiave da questo punto di vista deve essere considerato quello di attivare la formazione permanente per una società incentrata sulla conoscenza. Questa

⁴⁹ Government of New Zealand (2005), <http://www.minedu.govt.nz/>

⁵⁰ Scott G. e Scott H. (2005) *A Longitudinal Study of New Zealand University Income and Student Numbers* in «New Zealand Journal of Tertiary Education Policy», vol. 1, n. 2, p. 7.

⁵¹ Dalziel P. (2005) *Rewarding Individual Research Excellence in the PBRF* in «New Zealand Journal of Tertiary Education Policy», vol. 1, n. 2, p. 1.

⁵² Davies E., Craig D. e Robertson N. (2005) *Is The Performance Based Research Fund in the Public Interest?* in «New Zealand Journal of Tertiary Education Policy», vol. 1, n. 2, p. 2.

⁵³ Opie B. (2004) *Tertiary Education and Research in New Zealand* in «Minerva», 42, p. 306.

direzione strategica deve essere largamente accettata e deve durare per lungo tempo se vuole avere successo.

La commissione da questo punto di vista affronta un compito molto impegnativo e deve portarlo avanti insieme al governo, a coloro che lavorano nel settore dell'*higher education*, ai Maori e alle altre comunità più vaste. Il processo di costruzione di una visione condivisa del ruolo e della direzione della *tertiary education* è un compito molto complesso, visto che esso richiede il contributo di tutti questi gruppi. Sicuramente il raggiungimento di tali obiettivi richiederà diverso tempo: nel frattempo esistono delle priorità che vanno affrontate, specialmente le difficoltà che incontrano alcuni *providers* e i risultati differenti per diversi gruppi all'interno del sistema. La commissione non può risolvere questi urgenti problemi in un tempo breve, ma deve assolutamente muovere i suoi passi verso una chiara direzione in questo senso. Da questo punto di vista la TEAC ha perciò lavorato duro per sviluppare un *framework* per una direzione strategica nel settore della *tertiary education*. La *tertiary education* fornisce un contributo chiave allo sviluppo economico e sociale della Nuova Zelanda che include:

- coltivare l'intelletto e il benessere personali;
- ridurre le ineguaglianze;
- preservare, rinnovare e trasmettere cultura;
- costruire capacità di ricerca e creare nuova conoscenza;
- rispondere alle domande del mercato del lavoro;
- supportare lo sviluppo degli affari e dell'industria;
- promuovere la coesione sociale;

Le conclusioni a cui giunge il primo rapporto, dal titolo *Shaping a Shared Vision*, che sono delle raccomandazioni per le future decisioni politiche, in sintesi sono le seguenti:

- 1) Una più ampia definizione di conoscenza;
- 2) Una più ampia definizione di *tertiary education*;
- 3) Una chiara direzione strategica e un intervento più attivo da parte del governo;
- 4) Un'indagine per stabilire un *intermediary body* o più *bodies* per il sistema di *tertiary education*;
- 5) Una maggiore chiarezza di ruoli e responsabilità nell'ambito del sistema⁵⁴.

Nel secondo rapporto redatto dalla TEAC, dal titolo *Shaping the System* una nota dell'allora *Associate Minister of Education (Tertiary Education)* spiega che il primo rapporto della commissione aveva messo in chiaro quali fossero le nuove direzioni da seguire per il settore e in particolare l'obiettivo di assicurare a tutti i cittadini neozelandesi una formazione continua in una

⁵⁴ Tertiary Education Advisory Commission (2000), *Shaping a Shared Vision*, pp.1-35.

società della conoscenza che richiede nuove forme di organizzazione e di riconoscimento della *tertiary education* e dell'apprendimento in genere. Questo rapporto, invece, è volto a delineare una mappa dettagliata delle politiche che verranno a determinarsi riguardo al cambiamento prima proposto. In sintesi, questo rapporto chiarisce che se noi stiamo per diventare una società della conoscenza, allora abbiamo bisogno di meccanismi, strumenti di *policy* e strutture che permetteranno al sistema di *tertiary education* di essere guidato in maniera più efficace. Questo rapporto è sicuramente notevole in quanto ad ampiezza di vedute. Le raccomandazioni che esso pone in essere sono lungimiranti. Ecco quelle più importanti in dettaglio:

- 1) Una maggiore collaborazione tra settori pubblico e privato;
- 2) Una particolare attenzione alle ricerche applicate;
- 3) L'istituzione e il riconoscimento di centri o network nazionali di eccellenza nella ricerca nell'ambito del sistema di educazione terziaria;
- 4) Lo sviluppo dell'*e-learning*;
- 5) La piena partecipazione dei Maori;
- 6) Una guida centrale per le politiche di *tertiary education*;
- 7) La responsabilità principale per le politiche, le risorse e il monitoraggio nell'educazione terziaria viene trasferita alla TEC⁵⁵;
- 8) La NZQA e le altre agenzie per la qualità continuano ad avere responsabilità per l'assicurazione degli standard qualitativi dei *provider* della *tertiary education*;
- 9) La TEAC verrà eliminata una volta che la TEC sarà nel pieno della sua autorità;
- 10) Saranno riconosciuti come *providers* di *tertiary education*:
 - Le istituzioni di *tertiary education* pubbliche;
 - Le istituzioni di *tertiary education* private o comunitarie;
 - Le *industry training organisations*;
 - Le *government training enterprises*;
- 11) Non si devono considerare solamente gli standard qualitativi, ma l'azione nell'interesse dell'educazione terziaria in generale;
- 12) Cooperazione tra le università (*providers* principali di *tertiary education*) e le non università⁵⁶.

Questi importanti consigli da parte della TEAC nella maggior parte dei casi si sono trasformati in realtà nell'azione di *policy* portando a quei forti cambiamenti nel sistema che, come si è detto, ne rappresentano la caratteristica peculiare. Sicuramente emerge chiaro da questi documenti un forte accento sui concetti di efficienza, eccellenza e soprattutto di qualità. Da questo punto di vista, in

⁵⁵ TEC: *Tertiary Education Commission*

⁵⁶ Tertiary Education Advisory Commission (2001) *Shaping The System*, pp. 1-80.

diverse nazioni dell'OCSE spesso si riscontra una mancanza di coerenza tra l'approccio di *governance* nei confronti della *tertiary education* e i sistemi nazionali di assicurazione della qualità. Un chiaro punto di forza del sistema neozelandese è che l'enfasi posta per diversi anni sull'autonomia istituzionale è stata seguita da una procedura di controllo che ha reso la leadership istituzionale responsabile in prima persona per la qualità dell'insegnamento e dell'istruzione in genere. Enfatizzando la responsabilità istituzionale nello stabilire sistemi che funzionino bene, il controllo della qualità non solo diventa un elemento per testare l'efficienza e l'efficacia del settore, ma anche uno strumento per il cambiamento e il rinnovamento della leadership istituzionale.

Il *framework* di qualifiche attualmente esistente in Nuova Zelanda può essere altresì considerato un ulteriore punto di forza. Partendo infatti dalla considerazione dell'espansione che negli ultimi anni il settore ha sperimentato ed essendo a conoscenza dell'aumento degli studenti, sia part-time sia maturi, con un incremento nei programmi di studio più flessibili, indubbiamente si avverte il bisogno di uno strumento che riconosca le varie qualifiche che possono essere conseguite.

Un terzo punto di forza nel sistema è costituito dalla forte consapevolezza della qualità come una dimensione essenziale a livello istituzionale. Infatti, anche se esistono diversi punti di vista sulla rilevanza delle diverse procedure e valutazioni condotte a livello nazionale, la leadership accademica, lo staff e gli studenti dimostrano un alto livello di accordo sul bisogno di una continua attenzione e di un lavoro finalizzato a mantenere alti e migliorare gli standard accademici. Questo atteggiamento attento nei confronti della qualità viene spesso introiettato nell'impegno dello staff sia nell'attività di insegnamento, che in quella di apprendimento, nell'attenzione ai bisogni degli studenti, alle loro ambizioni e allo sviluppo dei programmi di studio. Tuttavia, si possono trovare dei punti in cui l'attuale sistema andrebbe migliorato. Innanzitutto l'attuale sistema di assicurazione della qualità è molto complesso e prevede poca trasparenza e *accountability* nei confronti della società neozelandese. Il fatto che esistano così tanti organi preposti alla qualità, con vari compiti e procedure, sembra essere frutto di un sistema organizzativo non del tutto funzionale da una prospettiva esterna. I numerosi standard sviluppati per ogni categoria di istituzione di educazione terziaria e la mancanza di un approccio più unitario sono le due maggiori pecche in questo senso. Per coloro che sono interni al sistema, come la NZQA, il ministro e la TEC, il sistema attuale risulta più comprensibile, ma per altri *stakeholders* esterni (come ad esempio gli studenti e gli imprenditori), l'attuale sistema è tutt'altro che trasparente. Sebbene infatti la creazione di un *framework* delle qualifiche abbia creato una qualche trasparenza rispetto agli obiettivi attesi e ai livelli di qualifica, esso risulta uno strumento che presenta limitazioni nella concordanza tra le raccomandazioni teoriche e la messa in pratica di esse.

Altri effetti indesiderati che sono prodotti dal corrente sistema di controllo della qualità sono i

considerevoli costi di transazione presenti. In diverse istituzioni, infatti, si nota che le richieste esterne in tema di qualità dovrebbero essere meglio coordinate con il lavoro interno alle istituzioni stesse in questo senso. Un effetto di questa situazione è che l'attuale *feedback* circa la qualità può essere diviso in una dimensione esterna e una interna. Quella esterna è più legata ai *reports* da presentare alla QAB⁵⁷ e alle altre autorità per il controllo della qualità. Quella interna è invece correlata all'obiettivo di realizzare le ambizioni accademiche, legate alle richieste e agli standard delle singole istituzioni. L'argomento relativo agli alti costi di transazione vale anche per l'insieme delle organizzazioni preposte all'assicurazione degli standard qualitativi. I tanti organismi a questo preposti, il bisogno di seguire le loro attività e il bisogno di coordinare le loro azioni richiedono grosso impegno e sottraggono attenzione dall'obiettivo primario: assicurare e accrescere la qualità nelle istituzioni di *tertiary education*.

A questi due effetti indesiderati bisogna aggiungerne un altro: l'apprendimento all'interno del sistema non è aumentato, proprio per il grosso numero di organi preposti alla qualità e per la separazione degli standard qualitativi a seconda del tipo di istituzione (università, *colleges of education*, ecc.). Anche se i diversi organi stanno migliorando il loro livello di coordinamento e collaborazione, l'apprendimento tra le organizzazioni non è certamente una caratteristica dominante in questo processo. Identificare e diffondere le *best practices* è essenziale per l'apprendimento nelle organizzazioni e tra le organizzazioni, ma allo stato delle cose le possibilità degli istituti di *tertiary education* di intraprendere nuove pratiche e innovazioni, sembra essere molto limitato.

L'esperienza neozelandese in termini di tasse è molto interessante, perché l'imposizione delle tasse era a discrezione delle singole istituzioni nel periodo 1992-2000. Inoltre le tasse e le spese per la sussistenza vengono coperte dai prestiti. I prestiti hanno un tasso di interesse di mercato o vicino ad esso. Negli anni successivi all'introduzione (nel 1992) della *deregulation* delle tasse, il sussidio medio pagato dal governo per ogni studente alle istituzioni è significativamente decresciuto. Le tasse mediamente nello stesso periodo sono cresciute contemporaneamente alla decrescita dei sussidi governativi, dopo che l'inflazione è stata presa in considerazione. Dunque c'è uno stretto legame tra il livello dei sussidi pubblici e le tasse studentesche fatte pagare alle istituzioni. Il governo è stato abile a esercitare un'influenza indiretta sui livelli di tasse variando i livelli di fondi pubblici.

Le pratiche nello stabilire le tasse in Nuova Zelanda sono state guidate dai fattori della domanda e dell'offerta. Le strategie a questo proposito sono variate a seconda delle diverse istituzioni. La maggior parte di esse ha intrapreso rispetto a questo tema percorsi abbastanza complessi che hanno dato vita a strutture di tassazione altrettanto complesse. In alcuni casi sono stati fissati livelli di

⁵⁷ QAB: *Quality Assurance Body*.

tasse molto bassi in aree dove esisteva una competizione diretta o dove uno dei competitor cercava di attrarre una maggiore percentuale degli studenti disponibili in un particolare programma. Alcune istituzioni hanno offerto corsi gratuiti per attrarre più studenti. Dunque il comportamento degli istituti di *tertiary education* in termini di tasse era tale che essi si preoccupavano della potenziale quantità di studenti (sapendo che la maggioranza dei fondi veniva elargita a seconda del numero di studenti). Questa preoccupazione portava ogni istituto ad essere informato circa le politiche sulle tasse degli altri istituti. In questa maniera l'incentivo a mantenere basse le tasse era forte. In altri casi sembrerebbe che gli istituti abbiano fissato le tasse a un livello molto maggiore di quello indicato dai costi dei corsi, a causa di una forte richiesta per i corsi stessi, poca elasticità dei prezzi, o di una mancanza di competizione.

Nell'ultima parte del periodo 1992-2000, gli istituti sono stati tesi a essere più sofisticati in termini di comportamento circa l'imposizione delle tasse. C'è stata una maggiore differenziazione nel mercato. Ad esempio c'erano alcuni istituti con dei prezzi più alti che emergevano nel mercato. Le aree nelle quali gli istituti tendevano a guadagnare di più erano spesso quelle del commercio e degli affari, dove il numero di studenti iscritti era alto. Inoltre gli istituti tendevano a voler proteggere la loro offerta nelle aree meno popolari (e tentavano anche di attrarre quanti più studenti possibile in queste aree). Un altro elemento da tenere a mente è la ridotta elasticità dei prezzi: gli studenti prendevano delle decisioni rispetto alla scelta degli studi sulla base della situazione del mercato del lavoro più che del prezzo degli studi stessi.

Negli anni novanta c'è stato un aumento generalizzato delle tasse. Questo è stato innanzitutto dovuto al decremento nei sussidi governativi nei confronti degli studenti, e non al fatto che il livello delle tasse fosse deregolamentato di per sé. D'altra parte il decremento dei sussidi governativi per studente permise un forte incremento nella partecipazione alla *tertiary education* che la Nuova Zelanda ha sperimentato negli anni novanta.

Dal 2000 in poi il governo è stato impegnato soprattutto a stabilizzare le tasse e ad assicurare che i costi delle rette per gli studenti non aumentassero molto. Alcune riforme attuate nel 2000 hanno aumentato il sussidio governativo sugli interessi pagati dagli studenti per sanare i propri debiti. L'attuale direzione del governo neozelandese è sempre più volta ad avvicinarsi al sistema australiano, con il governo centrale che stabilisce il livello massimo di tasse a seconda dei diversi istituti⁵⁸.

In Nuova Zelanda, il nucleo centrale del finanziamento delle attività di insegnamento e di ricerca nelle università è costituito dai sussidi per le rette che vengono pagate alle istituzioni di *tertiary*

⁵⁸ Jongbloed, B. (2004) *Tuition Fees in Europe and Australasia: Theory, Trends and Policies*, in: Smart, J.C. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XIX, Dordrecht, Kluwer Academic Publishing, pp. 294-296.

education sulla base del numero di studenti a tempo pieno (EFTS⁵⁹). Nella formula che viene usata 1.0 EFTS è definito come il carico di lavoro che uno studente a tempo pieno normalmente accumula in un singolo anno accademico. Le percentuali di fondi sono differenziate per contenuto della materia e tipo di qualifica (a esempio *non-degree*, *degree*, ecc.). Non c'è nessuna formula di finanziamento o di allocazione separata per la ricerca. Il *remainder* dei fondi per la ricerca viene dai *research councils* che procurano finanziamenti per i progetti attingendo da tre bacini: il *Public Good Science Fund (PGSF)*⁶⁰, il *Marsden Fund* e l'*Health Research Council*⁶¹.

Per quanto riguarda invece il tema dell'accesso, la diversità della popolazione neozelandese è un argomento fortemente presente in molti documenti, particolarmente in quelli correlati alle percentuali di partecipazione dei vari gruppi nella *tertiary education*. Una forte consapevolezza di chi partecipa all'educazione terziaria e anche del profilo demografico degli studenti, sono elementi importanti per andare incontro ai bisogni di questi ultimi e per capire quali saranno i bisogni e le aspirazioni future della Nuova Zelanda. Sono stati individuati quattro specifici gruppi per i quali è un fattore fondamentale accrescere la partecipazione: gli studenti Maori, gli studenti delle isole del Pacifico (*Pasifika students*), gli studenti con una disabilità e gli studenti provenienti da background socioeconomici molto bassi⁶².

Chiaramente una delle più grandi forze dei principi di equità in azione è l'alto livello di coinvolgimento della popolazione Maori nell'ambito del settore della *tertiary education* negli ultimi quindici anni. L'alto profilo dell'informazione documentata riguardante la partecipazione dei Maori alla *tertiary education* è un fattore positivo per sviluppare accesso, equità e aspirazioni dei Maori. Data la natura della Nuova Zelanda e della sua popolazione non è una sorpresa che gli attuali documenti riguardanti la *tertiary education* includano forti, attivi e importanti affermazioni che parlano di equità, leadership dei Maori e collaborazioni reciproche per costruire una prospettiva comune, anche se con differenti prospettive culturali e linguistiche.

Per quel che riguarda le popolazioni del Pacifico, è poco probabile che essi soddisfino molti dei bisogni e delle aspirazioni che i Maori hanno soddisfatto. Questo perché queste popolazioni sono confluite in Nuova Zelanda durante diversi flussi migratori nella storia. L'elemento che accomuna questa realtà a quella dei Maori è che anche le popolazioni del Pacifico sono sottorappresentate in tutto il settore, hanno percentuali di partecipazione ai corsi molto basse e una maggiore percentuale di studenti che abbandonano la scuola con una qualifica bassa o con nessuna qualifica. Le popolazioni del Pacifico rappresentano la terza minoranza di studenti della *tertiary education* in termini quantitativi (dopo gli studenti asiatici e Maori) e per rendere loro più accessibile il settore a

⁵⁹ EFTS: *Equivalent Full-Time Students*.

⁶⁰ Il PGRF è stato poi abolito e rimpiazzato dal *New Economy Research Fund*.

⁶¹ Jongbloed, B. (2001) *Performance-based funding in Higher Education: an International Survey*, CEET Working Paper, n.35, p. 11.

⁶² OECD (2007), op. cit. pp. 29-32.

tutti i livelli dell'educazione e non solo a quelli più bassi dovrebbero essere maggiormente incentivati programmi di equità e accesso.

La Nuova Zelanda ha avuto successo nel migliorare l'accessibilità geografica alla *tertiary education*. In particolare alcuni istituti sono stati costruiti fuori dalle grandi aree urbane. Inoltre recentemente gli istituti di educazione terziaria hanno smesso di focalizzare tutta la loro attenzione sui tradizionali campus. Si è infatti fatto strada un nuovo modo di apprendere utilizzando supporti flessibili o elettronici. Un'altra caratteristica positiva sono le opportunità offerte agli *adult students* di frequentare i *tertiary studies*. Da questo punto di vista, sembra molto importante sottolineare il dato che l'età media degli studenti è aumentata da 27,6 anni nel 1994 a 30,9 anni nel 2003.

Esistono alcuni elementi che indicano che il background socio-economico influenza l'accesso all'educazione terziaria. Non è stata fatta una grande ricerca a questo proposito, ma è stato osservato che una minore proporzione di studenti di scuole che si trovano in aree svantaggiate arriva all'educazione terziaria. Anche le disparità di genere sono state più pronunciate nel periodo dal 1994 al 2003. Mentre infatti nel 1994 le donne costituivano il 52% del settore, nel 2003 la proporzione ha raggiunto il 57%. Sempre nel 2003, la distribuzione di genere a livello *postgraduate* era più bilanciata (49% di donne). Ci sono stati sviluppi positivi riguardanti la partecipazione di studenti con disabilità. Dal 1998 al 2003, il numero di studenti con disabilità è cresciuto del 185% e ha raggiunto il 5% del totale degli studenti nel 2003.

Da un punto di vista di valori, da questa descrizione sembra emergere che l'educazione terziaria stia creando una forte etica caratterizzata da:

- l'amore per la propria terra e la propria gente;
- portare le persone a pensare strategicamente alla *tertiary education* in Nuova Zelanda e al suo contributo sulla scena internazionale;
- l'idea di lavorare insieme per supportare il progresso economico ed educativo delle regioni;
- l'idea di andare oltre il rispetto formale per assicurare obiettivi certi correlati all'equità ai Maori e alle popolazioni del Pacifico;
- la disponibilità per tutti coloro che si trovano nel settore dell'educazione terziaria a combattere la battaglia per implementare queste idee.

Per quel che riguarda i fondi per la ricerca, la politica in questo senso è cambiata significativamente nel corso degli ultimi anni, muovendosi sempre di più verso un sistema di allocazione di risorse che riflettesse principalmente l'eccellenza e la qualità nella ricerca. L'introduzione di un fondo correlato alla performance è stato un passaggio molto importante in questo senso. Un punto di discussione è certamente la larga misura in cui il supporto alla ricerca è distribuito in maniera competitiva. Nella maggior parte degli altri paesi dell'OCSE, una buona proporzione di fondi di ricerca è infatti

distribuita sulla base di criteri non competitivi correlati a un certo numero di criteri istituzionali. Questo flusso di soldi viene solitamente usato per lo sviluppo di infrastrutture a lungo termine e costituisce un elemento stabile su cui progettare strategie per la ricerca. Per questo motivo la limitata quantità di fondi elargiti secondo un criterio non competitivo in Nuova Zelanda può causare problemi almeno in tre punti:

- l'educazione *undergraduate* fornisce continuamente nuove risorse per la futura ricerca
- l'assunzione di staff accademico permanente ne risente quando il numero di posizioni permanenti è ridotto
- gli strumenti per la ricerca, specialmente quelli importanti che non sono dedicati ad un singolo progetto, non sono di solito procurati tramite i fondi competitivi.

Esiste inoltre nel sistema neozelandese una consapevolezza diffusa, sia a livello sistemico che istituzionale, dell'importanza del trasferimento della conoscenza e dell'interazione tra la *tertiary education* e l'industria. Diverse nuove idee sono state avanzate per incoraggiare sia il trasferimento che l'interazione nel campo della conoscenza. Ci sono diverse vie: ad esempio, si può incrementare la qualità e la rilevanza del trasferimento della conoscenza se una larga parte dei fondi pubblici richiede una cooperazione pubblico-privato. Questo riduce il rischio per le imprese e fornisce un alto livello di *accountability* ai fondi pubblici. Un'altra possibilità è quella di stimolare la mobilità dei ricercatori tra le istituzioni di *tertiary education* e l'industria, incoraggiare i network di ricerca misti pubblico-privato e la cooperazione per aumentare i flussi di conoscenza e i collegamenti formali e soprattutto informali che sono importantissimi per i processi di innovazione. Negli ultimi cinque anni, molte nuove iniziative e idee sono state introdotte per portare le istituzioni di educazione terziaria più vicino all'industria. Questo dimostra chiaramente che la tecnologia e il trasferimento di conoscenza sono temi importanti nell'agenda della Nuova Zelanda.

Anche la commercializzazione della conoscenza scientifica ha ricevuto un'attenzione crescente sia a livello di sistema che di singole istituzioni. Al livello delle istituzioni, alcune organizzazioni di educazione terziaria stanno sviluppando competenze in questo senso e hanno istituito unità con il compito di commercializzare la tecnologia. Tuttavia, la mera presenza di una struttura per la commercializzazione del sapere scientifico non è una garanzia per lo sviluppo industriale e regionale. È necessario un approccio strategico alla diffusione degli *output* di ricerca, sia a livello sistemico che istituzionale. Un problema particolare nel caso della Nuova Zelanda è che l'industria spesso non possiede le competenze per usare le nuove tecnologie. Da questo punto di vista la capacità di assorbimento delle imprese è relativamente bassa.

Per quanto riguarda lo staff accademico nelle istituzioni neozelandesi, il livello di preparazione e impegno nell'attività è mediamente alto e ciò è dovuto soprattutto al fatto che il sistema ha avuto

successo nel mantenere i valori tradizionali di libertà accademica e autonomia istituzionale. La carriera accademica è ampiamente flessibile e ci sono strumenti per prevedere riconoscimenti ai singoli accademici. I legami internazionali sono forti, specialmente nel campo della ricerca. Inoltre molte istituzioni hanno messo in pratica meccanismi per rispondere agli insegnanti che hanno basse performance, facendo un buon uso delle valutazioni degli studenti.

Un altro punto di forza del sistema di *tertiary education* in Nuova Zelanda è che le singole istituzioni godono di una grossa autonomia sulla maggior parte degli aspetti riguardanti il *management* del proprio staff. Esse possono infatti determinare i salari individuali, la proporzione di tempo spesa dai singoli membri dello staff accademico nell'insegnamento e nella ricerca, delineare sistemi di promozione e definire una strategia di sviluppo professionale. In questo senso esistono buoni esempi di istituzioni che fanno un uso molto produttivo di esperti dal mondo della finanza e dell'industria nei loro programmi. Questo fattore arricchisce l'insegnamento portando una diversità di prospettive e mostrando agli studenti l'applicazione pratica delle idee che sono state loro insegnate.

Esistono anche alcuni dubbi rispetto a queste politiche. Ad esempio, le aspettative e le richieste nei confronti degli accademici stanno diventando sempre più ambiziose. La pressione per rispondere ai bisogni della società e degli studenti, i livelli crescenti di *accountability*, l'ambiente di lavoro che diventa sempre più competitivo a tutti e tre i livelli – insegnamento, ricerca e servizi – hanno spesso portato a maggiori livelli di stress e a maggiori carichi di lavoro.

Ci sono sicuramente, rispetto al passato, molti sviluppi positivi che riguardano i legami tra il settore della *tertiary education* e il mondo del lavoro. In questo contesto, è molto importante notare l'enfasi posta sulla politica di rendere le offerte del mondo dell'educazione rilevanti rispetto ai bisogni del mercato del lavoro. Alle singole istituzioni viene richiesto di lavorare a stretto contatto con le imprese della propria regione, con le associazioni professionali, le organizzazioni industriali e le autorità locali per identificare i bisogni del mondo del lavoro e rispondere ad essi in maniera adeguata.

C'è inoltre da ricordare che nell'ambito del processo di globalizzazione in atto rispetto alla *tertiary education*, la Nuova Zelanda costituisce un attore attivo e visibile con diversi punti di forza nell'area dell'internazionalizzazione. Da questo punto di vista vale la pena di ricordare che la Nuova Zelanda è uno dei maggiori esportatori di *tertiary education* nel mondo, fattore che va a beneficio non soltanto dell'economia nazionale e della società in generale, ma anche delle singole istituzioni di educazione nel Paese, poiché permette di far affluire nuove prospettive accademiche e di arricchire il contesto di apprendimento. Negli ultimi decenni, la Nuova Zelanda è stata classificata al terzo posto in termini di crescita nel numero degli studenti internazionali, ed è

seconda soltanto all’Australia in termini di esportazione dei guadagni provenienti dagli studenti stranieri come percentuale dell’esportazione totale dei guadagni provenienti dai servizi. L’alto numero di stranieri nello staff accademico di diversi istituti di *tertiary education* è un altro segno dell’attrattiva suscitata da questo Paese nella competizione internazionale per gli studenti e gli accademici e c’è da rilevare che i livelli di salario non sono il fattore predominante in questo senso. Importante è anche sottolineare che, sebbene la Nuova Zelanda non abbia partecipato al processo di Bologna, le deliberazioni che da esso provengono sono, soprattutto negli ultimi tempi, oggetto di grande interesse e approfondimento da parte del governo neozelandese, che infatti tende ad incentivare ed intensificare lo scambio di idee ed esperienze con le regioni europee che di quel processo hanno fatto parte, un’ azione volta fortemente al *policy learning*⁶³. Certamente il sistema di *tertiary education* neozelandese riflette in larga parte l’immagine di una nazione che, in modo giusto o sbagliato arriva da un forte processo di cambiamento avvenuto negli ultimi due decenni. Questo cambiamento sembra aver influenzato l’intera società neozelandese oltre che il suo sistema educativo⁶⁴.

1.3

Le ipotesi ricavate dall’analisi dei casi

Da una prima analisi dei casi suddetti si possono generare una serie di ipotesi concrete che destano particolare interesse. In particolare, per il Regno Unito:

1. Si ipotizza che Margaret Thatcher abbia svolto il ruolo di imprenditrice di policy nel periodo delle riforme trattato;
2. Si ipotizza che i *think tanks* conservatori abbiano avuto un ruolo molto importante nell’immettere le idee legate all’efficienza e all’eccellenza nell’agenda politica;
3. Si ipotizza che il trend del processo di riforma universitaria sia rimasto pressoché immutato sia con i governi conservatori della Thatcher e di Major, sia con quelli Blair;
4. Si ipotizza che le facoltà umanistiche abbiano recepito più di quelle tecniche le innovazioni del processo di riforma universitaria.

Per la Nuova Zelanda, invece:

⁶³ Keeling, R. *The Significance of European Higher Education Reforms for the Commonwealth: (re-)introducing the European dimension to a global debate*, (2006), http://itpnz.ac.nz/issuespapers/Bologna_Day_Background_Information.pdf, p. 9.

⁶⁴ OECD (2007) , op. cit. pp. 32-54.

1. Si ipotizza che gli attori principali nell'ambito del processo di riforma dagli anni ottanta ad oggi, in particolare nel decennio fine anni ottanta-fine anni novanta siano state le autorità preposte a testare la qualità nella tertiary education (NZQA, QAB), più che il governo centrale;
2. Si ipotizza che l'idea di efficienza si è imposta prescindendo da assetti di *politics*. Labour Party e National Party hanno portato avanti le stesse politiche relative alla qualità, anche se da prospettive leggermente diverse; il processo è comunque andato avanti;
3. L'affermarsi dell'idea di efficienza ha fatto sì che si dessero maggiori finanziamenti ad alcune facoltà, in particolare quelle tecniche. Il periodo su cui si vuole testare l'ipotesi è soprattutto quello che va dal 2000 ai giorni nostri.

1.4

Conclusioni: differenze in una tendenza comune

I casi inglese e neozelandese saranno dunque l'oggetto di un lavoro approfondito, che, come descritto prima, partirà da un'analisi dei singoli casi per poi procedere in prospettiva comparata. Qui, ora, si può tracciare un primo sommario di impressioni avute dalla descrizione dei casi di studio.

In effetti le due realtà prese in considerazione sono entrambe passate attraverso una fase fortemente riformatrice a partire dagli anni ottanta; in entrambi i contesti il peso delle idee che costituivano la base delle politiche fino agli anni ottanta e di quelle da quel periodo in poi è stato quantomeno rilevante, tant'è che in tutti e due i casi le politiche precedenti alla riforma erano ispirate (per grandi linee) all'egalitarismo e all'espansione della popolazione studentesca, mentre quelle successive hanno seguito criteri più correlati ai concetti di efficienza, qualità e competitività. Sicuramente, a questa tendenza di base, che sembrerebbe in linea con l'ipotesi generale proposta, si aggiungono diverse differenze tra i due sistemi universitari, dove quello neozelandese ha proceduto con decisione verso una sempre maggiore ispirazione manageriale, particolarmente dal 1996 ad oggi, in linea con le riforme nell'ambito dell'intero settore pubblico. Nel Regno Unito bisognava confrontarsi con una tradizione di educazione progressista e con l'idea di espansione dell'istruzione che fino agli anni ottanta erano dominanti, come nella maggior parte degli altri paesi europei. Da questo punto di vista l'azione del governo di Margaret Thatcher ha dato luogo a un cambiamento radicale che ha rivoluzionato gli obiettivi e i valori di riferimento dell'intero settore dell'istruzione e dell'*higher education* in particolare. Le idee

di efficienza, eccellenza e controllo delle performance sono diventate decisive. I governi laburisti di Blair hanno continuato sulla scia tracciata dalle riforme conservatrici. Questo sembra essere un punto importante e si riscontra anche in Nuova Zelanda, dove lo stesso trend nei processi di riforma è stato tenuto sia da governi progressisti che conservatori.

Dunque l'impressione è che le idee abbiano segnato profondamente i due processi riformatori, ma tale impressione va verificata tramite la ricerca stessa. Inoltre ci sono diversi fattori da valutare: in che modo le differenti elite politiche hanno percepito, fatto proprie e immesso nelle policy in seguito implementate queste idee; quanto hanno influito i diversi contesti socioeconomici; che peso hanno avuto i diversi assetti istituzionali; se gli interessi individuali abbiano giocato un ruolo e, in caso di risposta affermativa, di quale rilevanza.

Queste sono le domande alle quali mi propongo di rispondere con il mio lavoro nella sua parte empirica.

Capitolo Secondo

Interviste in Profondità

Come detto nel capitolo precedente, uno dei metodi più importanti per la ricerca che si sta mettendo in atto è quello dell'intervista in profondità a personalità che possano fornire opinioni importanti e informate sui due processi che ci si appresta a confrontare. Si è ritenuto dunque di cercare nel panorama internazionale personaggi che si fossero occupati, o nell'ambito dei propri studi e delle proprie ricerche, o nell'ambito della loro professione, di quanto qui trattato.

Sono state dunque individuate dieci personalità (cinque per l'Inghilterra e cinque per la Nuova Zelanda) alle quali sono state sottoposte una serie di domande, che, sebbene siano variate a seconda dell'interlocutore e del tipo di dialogo avuto, sono sempre partite da una griglia prefissata, in modo da ottenere le informazioni che erano più utili. Per quel che riguarda l'Inghilterra queste domande (con le variazioni del caso) sono state le seguenti:

1) Quali sono state le maggiori innovazioni (in positivo o in negativo) che sono state sperimentate dal sistema di higher education inglese dagli anni ottanta ai giorni nostri?

2) Quali sono stati i principali attori di questi cambiamenti?

3) Qual è stato il ruolo di Margaret Thatcher in questo processo? Si può dire che sia stata un'impresaria di policy per l'*higher education*?

4) Che ruolo hanno avuto i *think tanks* conservatori nel processo che ha portato nell'arena di *policy* nuove idee per l'*higher education* negli anni ottanta?

5) Secondo Lei, quali sono state le facoltà che hanno recepito prima le innovazioni di questo processo? Quelle umanistiche o quelle tecniche?

6) C'è stata una continuità tra le politiche di *higher education* del Partito Conservatore e del New Labour?

7) Per sintetizzare, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma dell'*higher education* in Inghilterra e a quali valori si sono ispirate?

8) In questo senso che ruolo hanno avuto le elite politiche?

9) Lei crede che il processo di riforma dell'*higher education* inglese abbia qualcosa in comune con quello neozelandese?

10) Quali sono stati gli elementi di originalità nel processo di riforma inglese?

Per quanto riguarda la Nuova Zelanda invece le domande di riferimento sono state le seguenti:

1) Quali sono state le innovazioni di maggior peso che Lei ha riscontrato nel sistema di *tertiary education* neozelandese?

2) Quali sono stati gli attori principali di questi cambiamenti?

3) Qual è stato il ruolo avuto dalle autorità di controllo della qualità nelle istituzioni di *tertiary education* (NZQUA, AAA, CUAP)?

4) Si è verificato un cambiamento nel processo di riforma quando è cambiato il partito al potere (Labour/National Party)?

5) Le idee provenienti dal paradigma del *New Public Management* hanno prodotto uno spostamento di risorse finanziarie verso alcune facoltà (quelle economiche e scientifiche)?

6) C'è stato un ruolo dei *think tanks* neozelandesi o dei mass media nella diffusione delle idee di efficienza ed eccellenza nella *tertiary education* negli ultimi venti anni?

7) In questo senso che ruolo hanno avuto le elite politiche?

8) Per sintetizzare, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma della *tertiary education* in Nuova Zelanda e a quali valori si sono ispirate?

9) Lei crede che il processo di riforma neozelandese abbia qualcosa in comune con quello inglese?

10) Quali sono stati gli elementi di originalità in questo processo?

Queste domande, come ricordato prima, sono state sottoposte a cinque esperti per l'Inghilterra e cinque per la Nuova Zelanda. Ne vado adesso a elencare i nomi, in ordine di intervista effettuata, e a descrivere i profili professionali. Per l'Inghilterra:

Dr.ssa Liudvika Leište: Ricercatrice presso il CHEPS nella *Twente University*. Autrice di un libro, *University Governance and Academic Research* (2007), in cui analizza casi di studio di università olandesi e inglesi. Autrice di diverse ricerche sul sistema di *higher education* inglese e le sue riforme.

Dr. Henno Theisens: Ricercatore presso l'OCSE. Autore di un libro, *The State of Change, Analysing Policy Change in Dutch and English Higher Education* (2004), in cui compara due casi di cambiamento di politiche nel campo dell'*higher education*.

Prof. David Warner: Rettore della *Swansea Metropolitan University* e direttore del TLRP (*Teaching and Learning Research Programme*). È un esperto in politiche di *higher education* e ha vissuto in prima persona le riforme thatcheriane e blairiane dall'interno dell'accademia.

Prof. Peter Scott: Rettore della *Kingston University*, membro dell'*Advisory Board* dell'*Oxford*

Centre for Higher Education Policy Studies e prima editore del *Times Higher Education Supplement*, rivista che verrà analizzata nell'ambito della *content analysis* del capitolo successivo.

Prof. Roger Brown: Direttore del *Southampton Institute of Higher Education*. Membro dell'Advisory Board dell'*Oxford Centre for Higher Education Policy Studies*.

Per la Nuova Zelanda:

Dr. Ben Jongbloed: *Senior Research Associate* nel CHEPS presso la *Twente University*. Si occupa prevalentemente della dimensione economica e finanziaria dell'*higher education*. È stato in Nuova Zelanda nel 2001 per una ricerca sul sistema di *tertiary education* locale.

Dr. Norman LaRocque: Consulente in politiche pubbliche e consigliere presso l'*Education Forum*, il più importante *think tank* neozelandese per la *tertiary education* con base a Wellington.

Prof.ssa Marianne Van Der Steen: *Senior Research Associate* e docente presso il CHEPS nella *Twente University*. Si occupa di innovazione nell'università ed è stata coautrice del rapporto sulla *tertiary education* neozelandese per l'OCSE nel 2007.

Dr. Bjørn Stensaker: Capo del settore ricerca per l'area dell'*higher education* nel *Norwegian Institute for Studies in Higher Education and Research* (NIFU). È stato coestensore del rapporto sulla *tertiary education* neozelandese per l'OCSE nel 2007.

Prof. Roger Smyth: Manager e responsabile presso il ministero dell'educazione neozelandese dell'analisi delle performance del settore della *tertiary education*.

Da queste testimonianze si tenteranno di estrarre degli elementi quanto più significativi possibile per trovare o meno riscontro alle ipotesi di ricerca.

Riporterò prima per intero le interviste sull'Inghilterra, alle quali seguirà un'analisi e un commento. Stessa cosa sarà fatta per quelle sulla Nuova Zelanda.

2.1

Interviste sul caso inglese

Intervista a Liudvika Leište 25 Febbraio 2008

Damiano: Quali sono state le maggiori innovazioni (positive o negative) che sono state apportate al sistema dell'*higher education* inglese dagli anni ottanta a oggi?

Liudvika: Cosa intende per maggiori innovazioni?

D.: Mi chiedevo se Lei potesse individuare i punti chiave che oggi sono radicalmente differenti dall'inizio del processo di riforma.

L.: Nell'ambito delle politiche ci sono stati diversi cambiamenti nella governance, nell'importanza del controllo di qualità, nella fine del sistema binario e nel miglioramento e allargamento dell'accesso al sistema di *higher education*.

D.: Ok. In questo senso, quali sono stati i principali attori di questi cambiamenti?

L.: Beh, innanzitutto il governo e alcuni importanti *policy makers*, come Mrs. Thatcher e tutto il governo Blair. Due altri importanti attori sono stati il *Research Council* e la *Quality Assurance Agency*. Ma ovviamente il governo fu l'attore più importante tra questi.

D.: Che ruolo ebbe Margaret Thatcher in questo processo? Possiamo definirla un'imprenditrice di *policy* per l'*higher education*?

L.: Cosa intende per imprenditrice di *policy*?

D.: La persona che ha portato le idee più innovative e differenti nell'arena di *policy*.

L.: La Thatcher era del tutto cosciente che a quel tempo la situazione economica del sistema di *higher education* era assolutamente negativa e in qualche modo agì nel modo che sappiamo soprattutto per questo motivo, andando nella direzione del taglio delle spese. In questo senso io non

rappresenterai il suo ruolo come uno di imprenditrice di *policy*. Lei era molto occupata a cercare fondi per questo settore, non stava teorizzando nulla di particolare su di esso...

D.: Se ne sa qualcosa, vorrei chiederLe quale fu il ruolo giocato dai *think tanks* conservatori in questo processo.

L.: Che tipo di *think tanks*?

D.: Per esempio, l'Adam Smith Institute, che io ho letto essere stato molto influente...

L.: Non posso dare un'opinione su questo perchè non ho studiato questo contributo alla riforma.

D.: D'accordo, nessun problema. Le ho chiesto questo perchè ho letto che la Thatcher e alcuni membri del suo governo sono stati molto influenzati da alcuni *think tanks* e che ne hanno creati anche alcuni...

L.: Sì, credo di sì, mi sembra molto verosimile.

D.: Dal Suo punto di vista quali sono state le facoltà che hanno recepito le innovazioni di questo processo più velocemente? Quelle umanistiche o quelle tecniche?

L.: Credo che le facoltà scientifiche fossero molto potenti, avevano dei consigli di ricerca molto importanti, e credo che coloro che lavoravano in questi campi ebbero una notevole influenza in tutto il processo di riforma. Dunque ritengo che le facoltà tecniche siano state le più influenzate dal processo di riforma.

D.: C'è stata una continuità tra le politiche di *higher education* del Partito Conservatore e quelle del New Labour?

L.: Credo che il processo sia andato avanti con entrambi i governi, ma ci sono alcune differenze importanti. Per esempio, ora i fondi per il settore sono notevolmente aumentati rispetto al passato del governo conservatore. Da questo punto di vista c'è un'importante differenza.

D.: Per sintetizzare, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma dell'*higher*

education in Inghilterra e a quali valori sono state ispirate?

L.: Credo al taglio dei costi, dunque all'*austerity* in questo senso; a come migliorare la qualità e il livello del settore e degli studenti, fatti che sono correlati all'*eccellenza*; all'allargamento della base dell'*higher education*, che è correlato all'*accesso*; alla governance declinata in termini manageriali, che è correlata al *managerialismo*.

D.: In questo senso che ruolo hanno avuto le elites politiche?

L.: Hanno contato molto, specialmente sul tema della riduzione dei fondi. Esse stavano certamente finanziando il settore di meno e direi che il ruolo del governo come regolatore fu molto importante e forte. È importante, in questo senso, ricordare che l'Inghilterra ha sempre avuto un sistema molto liberale, e in questo senso questa nuova centralità del governo è stata un nuovo elemento di controllo prima sconosciuto.

D.: Perfetto. Lei crede che il processo di riforma dell'*higher education* avvenuto in Inghilterra abbia qualcosa in comune con quello neozelandese?

L.: Non sono molto informata sulla Nuova Zelanda. Ho studiato alcuni aspetti dell'Australia.

D.: So che ci sono diversi elementi di congiunzione tra Inghilterra e Australia...

L.: Sì, gli australiani hanno assunto Sir Garrett per le riforme, ma in seguito, quando il partito al potere è cambiato, tutte le riforme in questo senso sono state abolite.

D.: Quali sono stati gli elementi di originalità nell'ambito del processo di riforma inglese?

L.: Il percorso verso l'assunzione di importanza della qualità e il controllo su tutto sono state due caratteristiche specifiche di questo sistema. Altre idee, per esempio quelle sulla governance, non sono nulla di nuovo perchè arrivano da altri paesi e da molto tempo addietro.

D.: D'accordo. La ringrazio molto, è stata davvero gentile.

L.: Grazie a lei.

Intervista a Henno Theisens 10 Marzo 2008

Damiano: Quali sono state le maggiori innovazioni (positive o negative) che sono state sperimentate dal sistema di *higher education* inglese dagli anni ottanta ad oggi?

Henno: La maggior parte di ciò che so riguarda gli anni ottanta e i primi anni novanta, non conosco molto degli ultimi anni novanta...

D.: Va benissimo perchè io sono molto interessato a quel periodo.

H.: Bene. Quindi, parlando di maggiori innovazioni...che tipo di innovazioni?

D.: Specialmente i cambiamenti di *policy*.

H.: Ho due risposte. Il maggior cambiamento di *policy* in quel periodo è stato l'abolizione da parte della Thatcher della *University Grant Committee*. Concettualmente, io credo che la cosa più innovativa, paradossalmente, sia stato che ella abbia cercato di implementare meccanismi di mercato all'interno del settore. Potrebbe sembrare strano che si abbiano allo stesso momento centralizzazione e marketizzazione. Ma lei tentò questa unione. Questo è ciò che avvenne nei primi anni ottanta e quanto avvenne dopo credo sia molto una conseguenza di ciò. Un altro importante cambiamento è stato, all'inizio degli anni novanta, la fine del sistema binario, con la quale i politecnici divennero università. Quindi ci fu una nuova competizione tra questi due tipi di istituzione: per gli stessi soldi e per gli stessi studenti. Ci fu assolutamente un aumento della competizione nel settore. Questo minò il potere di ciascuna università presa individualmente.

D.: Ok. La seconda cosa che volevo chiederLe è: quali furono i principali attori di questi cambiamenti?

H.: Io credo che si debba porre grande attenzione sul fatto che il sistema inglese sia molto centralizzato. Voglio dire che i maggiori cambiamenti che sono avvenuti nei primi anni ottanta sono stati perlopiù guidati dalla Thatcher. Così i più grandi tagli, le *university grant committees*, l'introduzione di meccanismi di mercato, tutto ciò fu molto thatcheriano. Ma sicuramente non solo lei fu importante in tutto questo; un grande ruolo fu anche quello di Sir Keith Joseph e di tre importanti *think tanks*, il *Centre for Policy Studies* (fondato da Keith Joseph e dalla Thatcher), l'*Institute for Economic Affairs*, l'*Adam Smith Institute*. Le idee che la Thatcher usò nell'ambito del settore dell'*higher education*, ma più in generale in tutti i cambiamenti di *policy* che lei mise in atto, ebbero la loro genesi negli anni settanta. Da quel periodo lei creò la base ideologica per implementare le politiche del Partito Conservatore.

D.: Quale fu il ruolo di Margaret Thatcher in questo processo? Possiamo dire che lei fu un'imprenditrice di *policy* per l'*higher education*?

H.: Sì, assolutamente; lei fu un'imprenditrice di *policy*.

D.: La signora Thatcher portò nuove idee nell'arena di *policy*?

H.: Sì, assolutamente. Non so se lei inventò direttamente quelle idee, ma certamente le portò nell'arena. Lo fece da una posizione molto forte, lei era un'imprenditrice di *policy* molto potente.

D.: Quale fu il ruolo che ebbero i *think tanks* conservatori inglesi nell'ambito di questo processo?

H.: Furono davvero importanti. Giocarono un ruolo decisivo. Questo era correlato all'era e alla figura della Thatcher. Prima di lei, commissioni, *lobbies*, gruppi d'interesse giocarono un ruolo nel processo di *policy making*, ma in seguito ella cambiò tutto per potenziare la centralità del governo in quel processo, isolandolo dalle pressioni di altri gruppi d'interesse. Solo un paio di gruppi d'affari rimasero coinvolti.

D.: Secondo Lei, quali furono le facoltà che recepirono le innovazioni di questo processo più velocemente? Quelle umanistiche o quelle tecniche?

H.: Non sono sicuro di questo, perchè non ho mai fatto una ricerca in proposito, ma posso dire che i politecnici sono cambiati molto più velocemente delle università. Direi che le facoltà umanistiche sono state più conservatrici da questo punto di vista.

D.: C'è stata una continuità tra le politiche di *higher education* del Partito Conservatore e quelle del New Labour?

H.: Decisamente, nel senso che ci sono state più risorse e più soldi per l'educazione con il New Labour, ma per il resto, c'è stata una sorta di continuità, inclusa l'ingente quantità di fondi diretti ad un numero sempre più limitato di università. Tutto il sistema di tassazione è stato utilizzato per far arrivare i soldi a venti-trenta università.

D.: Per sintetizzare, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma dell'*higher education* in Inghilterra e a quali valori sono state ispirate?

H.: Dunque, dal 1982 al 1985 c'è stata una grande enfasi sul mercato, che ha voluto dire marketizzazione, efficienza, eccellenza e così via. C'è stata una grande influenza degli Stati Uniti in questa tendenza.

D.: In questo senso che ruolo hanno avuto le élite politiche?

H.: Io credo che il processo sia stato molto centralizzato, sia nel portare i valori nell'arena che nell'implementarli.

D.: Perfetto. Crede che il processo di riforma dell'*higher education* inglese e quello neozelandese abbiano qualcosa in comune?

H.: Credo di sì, perchè il sistema politico della Nuova Zelanda, così come quello inglese, è un sistema bipartitico e il partito che vince ha un grande potere nelle sue mani. Questa caratteristica è molto più forte in Inghilterra che in Nuova Zelanda; ma, in ogni caso, la Nuova Zelanda ha avuto un ripensamento molto aggressivo del suo welfare state alla fine degli anni ottanta. Inoltre essa da un'economia basata sull'agricoltura si mosse verso un'economia globalizzata, cosa che fu un processo abbastanza di successo, così come i tagli alla spesa pubblica.

D.: Quali sono stati gli elementi di originalità nell'ambito del processo di riforma inglese?

H.: L'idea della Thatcher di un'autorità centralizzata di governo cunita all'idea di famiglia, ma

senza alcuna altra presenza nel mezzo, come gruppi d'interesse, organizzazioni, società civile. Questo è un tratto davvero peculiare della riforma inglese.

D.: Ok, grazie molte.

H.: Grazie a lei.

Intervista al Prof. David Warner 11 Marzo 2008

Damiano: Quali sono state le maggiori innovazioni (giuste o sbagliate) che sono state sperimentate dall'*higher education* inglese dagli anni ottanta ad oggi?

David Warner: Direi la continua espansione del settore e in particolare l'enfasi sull'allargamento della partecipazione; in riferimento ai politecnici e ai *colleges of education*, l'uso del controllo delle autorità responsabili dell'educazione locale rendendole indipendenti, l'introduzione di nuove tasse per gli studenti.

D.: Ok. In tal senso quali sono stati i principali attori di questi cambiamenti?

D.W.: Tutti erano in posizioni di governo. Perciò il governo del momento ha avuto davvero una forte influenza sul processo.

D.: Quale fu il ruolo di Margaret Thatcher in questo processo? Possiamo dire che fu un'imprenditrice di *policy* per l'*higher education*?

D.W.: Non nell'espansione e nell'allargamento della partecipazione; comunque lei è stata incredibilmente innovativa, non c'è dubbio. Direi che è stata un'imprenditrice di *policy* nella maggior parte dei campi in cui ha operato.

D.: Quale fu, in questo processo, il ruolo dei *think tanks* conservatori inglesi?

D.W.: La loro influenza fu evidente nell'evoluzione dei politecnici e dei *colleges of education*. Sono stati molto influenti anche nell'ambito dell'autorità di controllo dell'educazione locale. La riforma delle tasse avvenne in seguito ma fu assolutamente coerente con l'idea conservatrice che il cliente dovesse pagare. Tutto il processo di riforma fu assolutamente in linea con il punto di vista conservatore sull'educazione.

D.: Secondo Lei, quali sono state le facoltà che hanno recepito le innovazioni di questo processo più in fretta? Quelle umanistiche o quelle tecniche?

D.W.: I cambiamenti di cui sono a conoscenza avvennero a livello istituzionale, non di facoltà. Nell'istituzione dove io lavoro non si è riscontrata alcuna differenza.

D.: C'è stata una continuità tra le politiche di *higher education* del Partito Conservatore e quelle del New Labour?

D.W.: Sicuramente sì.

D.: Dunque non c'è stata alcuna differenza?

D.W.: Il New Labour ha dato agli studenti più supporto di quanto avessero fatto i conservatori, ma allo stesso tempo ha introdotto le tasse; inoltre il New Labour ha enfatizzato il tema dell'allargamento della partecipazione molto di più di quanto avrebbero fatto i conservatori, ma in generale c'è stata una comunanza di posizioni.

D.: Per sintetizzare, quali sono state le linee guida principali del processo di riforma dell'*higher education* in Inghilterra e a quali valori si sono ispirate?

D.W.: Dunque, c'era il convincimento generale che l'*higher education* non dovesse essere limitata dai governi locali. Quindi, il valore che emerge in questo caso è la libertà, precisamente, libertà di azione; inoltre è stata posta una forte enfasi sul mercato e sull'ampliamento della partecipazione, dovuto alla considerazione che l'*higher education* inglese fosse stata sino a quel momento troppo elitaria, e dunque si dovessero dare più possibilità alla classe lavoratrice. È un ragionamento che anch'io condivido, anche se penso che non sempre funzioni.

D.: In questo senso, qual è stato il ruolo delle elite politiche?

D.W.: Tutti i cambiamenti che sono avvenuti avevano alle loro spalle dei politici. Tutte le riforme sono state guidate dal governo.

D.: Perfetto. Lei pensa che il processo di riforma inglese nel settore dell'higher education abbia qualcosa in comune con quello neozelandese? Le chiedo questo perchè sto facendo una comparazione.

D.W.: Dovrei conoscere più cose sulla Nuova Zelanda per rispondere a questa domanda. Se si fosse trattato dell'Australia, avrei risposto di sì, sicuramente ci sono delle somiglianze. Ma non ho specifici elementi sulla Nuova Zelanda, mi spiace.

D.: Non c'è problema. Quali sono stati gli elementi di originalità nel processo di riforma inglese?

D.W.: Bisogna dire che in diverse riforme l'Inghilterra ha copiato qualcun'altro. La riduzione delle tasse fu copiata dall'Australia; l'indipendenza dalle autorità locali ebbe un certo grado di originalità; per quanto riguarda l'allargamento della partecipazione, l'Inghilterra era molto dietro agli Stati Uniti e alla maggior parte dei paesi evoluti.

Intervista a Peter Scott 12 Marzo 2008

Damiano: Quali sono state le maggiori innovazioni (giuste o meno) che sono state sperimentate dal sistema di *higher education* inglese dagli anni ottanta ad oggi?

Peter: Le innovazioni 'giuste' nell'*higher education* inglese a partire dagli anni ottanta sono state: l'espansione del numero degli studenti (oggi il 42% di chi ne ha l'età partecipa all'*higher education*); l'abbandono del sistema binario con la tradizionale distinzione tra università e politecnici, che ha permesso ad entrambi i tipi di istituzione di perseguire le loro missioni individuali (il risultato è stato che il sistema è diventato più diversificato, non meno; ma anche più flessibile e adattabile). Le novità negative sono state: l'erosione dell'autonomia delle università e

l'aumento delle regole e dei controlli (come il *Research Assessment Exercise*); l'introduzione delle tasse per gli studenti che hanno scoraggiato la partecipazione nell'*higher education* dei gruppi sociali svantaggiati e che si sono perciò rivelate contrarie alla giustizia sociale; l'introduzione di una cultura manageriale più dura nelle università.

D.: Quali sono stati i principali attori di questi cambiamenti?

P.: I principali attori sono stati i politici e i funzionari del Dipartimento dell'Educazione (che ora è stato diviso in due), l'*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) e i *senior managers* nelle università, ad esempio i *Vice-Chancellors* (Rettori).

D.: Quale fu il ruolo di Margaret Thatcher in questo processo? Si può dire che sia stata un'imprenditrice di *policy* per l'*higher education*?

P.: Io credo che Margaret Thatcher abbia agito come una forza che abbia diviso, piuttosto che come un'energia creativa nell'*higher education*. Il suo governo tagliò drasticamente i budget delle università nel 1981. Lei veniva inoltre associata con gli attacchi ideologici all'*higher education*, specialmente alle scienze sociali. Ha inoltre promosso una visione fortemente strumentale degli obiettivi dell'*higher education*, come ad esempio servire i bisogni dell'impresa e dei datori di lavoro.

D.: Che ruolo hanno avuto i *think tanks* conservatori nel processo di portare nell'arena di *policy* idee nuove per l'*higher education* negli anni ottanta?

P.: Credo che i *think tanks* conservatori abbiano avuto un'influenza limitata a livello del *policy making* più tecnico, ma che abbiano contribuito al formarsi di un clima di opinione (che era contrario alle idee progressiste sull'*higher education* e promuoveva l'ideologia del libero mercato).

D.: Secondo Lei, quali furono le facoltà che recepirono le innovazioni di questo processo più in fretta? Quelle umanistiche o quelle tecniche?

P.: Trovo difficile rispondere a questa domanda. I governi che si sono succeduti hanno enfatizzato l'importanza centrale della scienza, della tecnologia e dell'ingegneria. Ma dentro alle università alcune delle innovazioni più significative hanno preso piede nelle scienze umanistiche e sociali

(anche se alle volte queste innovazioni sono state espresse nei termini del contributo che queste discipline potevano dare allo sviluppo delle industrie creative).

D.: C'è stata una continuità tra le politiche di higher education messe in atto dal Partito Conservatore e dal New Labour?

P.: Sì. Anche se i forti attacchi ideologici del periodo della Thatcher sono diminuiti durante gli anni novanta (anche prima dell'elezione del Labour nel 1997), tuttavia l'enfasi sul ruolo delle università nell'ambito dell'economia della conoscenza globale, con un fondamento economico più che sociale e culturale, è aumentata. Il governo laburista ha anche (re)introdotto le tasse universitarie, sulle quali i conservatori avevano molto esitato. Anche in termini di promozione dell'espansione dell'accesso, che ci si poteva aspettare da un governo del Labour Party (socialista?) più che da uno del Partito Conservatore, non c'è stata una grande differenza, anche se il Labour ha posto un'enfasi maggiore sul tema della cosiddetta *widening participation*, cioè l'allargamento della base sociale dell'*higher education*.

D.: In sintesi, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma dell'*higher education* in Inghilterra e a quali valori si sono ispirate?

P.: Qui è difficile fare una sintesi. Ma direi che la spinta principale è stata quella di rendere l'*higher education* più vicina all'industria e ai datori di lavoro – idea che veniva in special modo dal governo – e una seconda spinta è stata quella di aumentare il numero di studenti per venire incontro alla crescente richiesta di forza lavoro specializzata – cosa che può essere attribuita in maggior parte a forze sociali più ampie e profonde. La parola *riforma* non è stata molto usata, perchè la struttura/organizzazione di fondo del sistema di *higher education* non è cambiata molto; la parola preferita era *modernizzazione*.

D.: In questo senso che ruolo hanno avuto le elite politiche?

P.: Le elite hanno sempre avuto un ruolo importante nella costruzione delle politiche di *higher education*, perchè questo non è mai stato un settore in cui l'elettorato ha mostrato di avere grande interesse (non ci sono mai stati molti voti nell'*higher education*). Ciò che è significativo è che, prima del periodo della Thatcher, c'era sempre un alto livello di consenso tra le elite politica e accademica; i politici lasciavano grande autonomia alle università perchè credevano nella gente che

le governava. Dalla Thatcher in poi c'è stata una divisione progressivamente crescente tra i politici e le università (specialmente con i ranghi e le fila della professione accademica; alcuni leader universitari hanno combattuto molto contro i politici)

D.: Lei crede che il processo di riforma inglese abbia qualcosa in comune con quello neozelandese?

P.: Non sono sicuro di sapere abbastanza sulle riforme in Nuova Zelanda per commentare con una qualche autorità qualsiasi somiglianza tra i due processi di riforma. Ma da ciò che so i due processi hanno qualcosa in comune, cioè entrambi sono stati progettati per incoraggiare le università a essere gestite più come delle organizzazioni effettivamente manageriali; e entrambi hanno posto una grande enfasi sul ruolo del mercato nell'*higher education*.

D.: Quali sono stati gli elementi di maggiore originalità nel processo di riforma inglese?

P.: Credo che gli elementi di maggiore originalità nella riforma dell'*higher education* inglese siano stati l'abbandono della distinzione tra università e politecnici (che è ormai rara in Europa – eccetto, qualcosa di simile, in Svezia – e in Nord America), che ha aperto la strada a una competizione maggiore tra le università; il passaggio a un maggiore controllo statale in un periodo nel quale la maggior parte degli altri sistemi si stavano muovendo in direzione opposta, cioè nel senso di dare alle università una maggiore libertà, e al contrario della visione tradizionale del sistema universitario inglese, che prevedeva una grande componente di autonomia.

D.: La ringrazio molto.

P.: Grazie a lei.

Intervista al Prof. Roger Brown 13 Marzo 2008

Damiano: Quali sono state le innovazioni più importanti (positive o negative) che sono state sperimentate nel sistema di *higher education* inglese dagli anni ottanta ad oggi?

Roger: Sostanzialmente, la riforma inglese fu un esempio di quello che viene chiamato *New Public Management*, il cui obiettivo principale era quello di aumentare la competizione nel settore dell'*higher education*, di ridurre i finanziamenti, di aumentare l'*accountability*; credo che questi siano stati i principali obiettivi di *policy*.

D.: Quali sono stati i principali attori di questi cambiamenti?

R.: Il principale attore è stato assolutamente il governo. Esso ha avuto sicuramente un potere enorme nel dare e togliere fondi alle università.

D.: Quale fu il ruolo che ebbe Margaret Thatcher in questo processo? Possiamo dire che fu un'imprenditrice di *policy*?

R.: Lei non ha avuto un ruolo diretto in quanto è accaduto. Tutto è stato guidato dal governo conservatore e fu continuato da quello laburista a partire dal 1997. Non credo che il processo sia dipeso da responsabilità individuali. Tutto stava andando avanti sia nell'*higher education* che nel resto del settore pubblico sotto il nome di privatizzazione.

D.: Quale fu il ruolo dei *think tanks* conservatori nel portare nell'arena di *policy* nuove idee per l'*higher education* negli anni ottanta?

R.: Credo che essi ebbero una piccola parte in questo processo. Il ruolo di maggior peso fu giocato dal partito conservatore.

D.: Ok. Secondo Lei, quali furono le facoltà che recepirono le innovazioni di questo processo più velocemente? Quelle umanistiche o quelle tecniche?

R.: In generale, le aree che furono più coinvolte furono quelle che avevano collegamenti con il mondo degli affari e del commercio, dunque, in particolare, le scienze naturali, le aree biomediche e, in un certo qual modo, le facoltà di ingegneria ed economia. C'era un forte accento ideologico sulle materie correlate al commercio e poca attenzione alle scienze umanistiche, sociali e pure, come la matematica.

D.: C'è stata una continuità tra le politiche di *higher education* messe in atto dal Partito

Conservatore e quelle del New Labour?

R.: Assolutamente sì, furono del tutto coerenti.

D.: Per sintetizzare, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma dell'higher education in Inghilterra e a quali valori sono state ispirate?

R.: Maggiormente ai valori del mercato, e al convincimento che fosse possibile un'evoluzione guidata dal mercato stesso. Dunque, parlando di *higher education* si è tentato di introdurre quanti più elementi di mercato possibile.

D.: In questo senso, quale fu il ruolo delle elite politiche?

R.: I ministri in Inghilterra sono una parte dell'elite politica, e in questo senso essi proteggevano le posizioni delle istituzioni di elite. Dunque, in questo senso, è un pò più complicato di come sembra.

D.: Crede che il processo di riforma dell'*higher education* inglese abbia qualcosa in comune con quello neozelandese?

R.: Non so molto della Nuova Zelanda, ma per quel che ne so ci furono diversi elementi di somiglianza perchè entrambi i processi accaddero grossomodo nello stesso periodo e furono guidati dai medesimi valori.

D.: Quali furono gli elementi di originalità nel processo di riforma inglese?

R.: Non ci fu nulla di davvero tipico nelle riforme inglesi, a parte forse la grande influenza che l'autorità politica ha esercitato in esse. Questo è davvero un elemento peculiare dell'Inghilterra ed è molto difficile che accada in altri paesi. Il partito che vince le elezioni inglesi ottiene una larga maggioranza e così il governo può facilmente raggiungere un accordo sulla sua politica in parlamento. Un altro elemento da sottolineare è che, durante le riforme, l'università non ha provato ad andare contro l'autorità politica.

D.: La ringrazio molto del Suo contributo.

R.: Nessun problema, grazie a lei.

2.1.1

Analisi e commento

Dalle interviste si possono ricavare diverse indicazioni utili per la ricerca, soprattutto in relazioni alle ipotesi di lavoro che sono state elaborate. Sebbene infatti con alcuni distinguo, appare chiara l'indicazione del governo conservatore come protagonista del processo riformatore e di Margaret Thatcher come figura centrale in questo ambito. Tuttavia non tutti concordano nel vederla come imprenditrice di *policy* per l'*higher education*; in particolare, Peter Scott sottolinea il fatto che ella fu una figura che divise molto, David Warner pensa che non abbia incentivato più di tanto le politiche di allargamento e di accesso al settore, mentre Roger Brown è contrario ad assegnare ad una singola responsabilità un titolo che dovrebbe essere condiviso con l'intero governo.

Per quel che riguarda il ruolo dei *think tanks* conservatori, essi sembrano aver ricoperto un ruolo decisamente importante in questo processo, anche in considerazione del fatto che alcuni di essi vennero creati proprio dalla Thatcher e dal suo staff. Il loro ruolo viene particolarmente sottolineato da Henno Theisens, mentre ne viene in qualche modo limitata l'importanza da Peter Scott e Roger Brown, che tendono a dare un maggiore peso al Partito Conservatore (soprattutto il Prof. Brown).

Su una cosa l'accordo è pressochè totale: la continuità del processo dalla Thatcher a Blair: il cambiamento del partito al potere sembra davvero non aver inciso nè sulle caratteristiche, nè sul percorso della riforma dell'*higher education* inglese, se non nella parte relativa ai finanziamenti al settore, maggiori nel periodo del New Labour, come sottolineano la dott.ssa Leište e il prof. Scott, e in quella che concerne una maggiore enfasi sul discorso dell'allargamento dell'accesso sempre da parte del New Labour, come sottolinea in particolare il Prof. Scott.

Per quel che riguarda le facoltà che hanno recepito prima gli elementi innovativi del processo riformatore, gli intervistati concordano quasi unanimemente che ci sia stata un'enfatizzazione da parte governativa delle facoltà economiche e scientifiche e che dunque queste giocoforza abbiano recepito prima i cambiamenti di cui si faceva portatrice la riforma. C'è però un importante distinguo in questo senso, rappresentato dall'opinione di Peter Scott, che sottolinea come, sebbene le facoltà scientifiche ed economiche siano state più sospinte dal vento del governo, le maggiori innovazioni abbiano preso luogo specialmente nell'ambito delle scienze umanistiche e sociali.

In generale, il quadro che viene fuori da queste interviste sembra essere il seguente: la riforma

inglese fu senza dubbio molto radicale e segnò una netta discontinuità con le politiche adottate fino agli anni settanta nel settore dell'*higher education*. Questo processo riformatore ebbe al suo centro indiscutibilmente il Partito Conservatore e le idee thatcheriane e neoliberiste, portate in seguito avanti, senza una significativa discontinuità, dai governi New Labour di Blair. La considerazione della figura di Mrs. Thatcher ne testimonia il ruolo preminente: sebbene rimanga infatti un personaggio che ha diviso fortemente l'opinione pubblica e lo stesso corpo accademico, è indubbiamente riconosciuto il suo forte imprinting riformatore in tutto il processo, aiutato in modo più o meno incisivo da think tanks e media dell'epoca. Il processo in questione ha ampiamente rimodellato l'*higher education* inglese, partendo innanzitutto da considerazioni di tipo economico: meno finanziamenti, più controlli, più studenti, più qualità. Un elemento decisivo e peculiare nella riforma inglese è stato inoltre un ritorno di protagonismo dell'autorità del governo centrale, che si è posto in netta controtendenza con la tradizione e la *policy legacy* inglese che prevedeva una forte autonomia delle singole università. Tutto questo ha permesso di inserire il settore dell'*higher education* in un generale contesto di politica economica e di sviluppo del paese e, da questo punto di vista, il controllo centrale ha permesso di mettere in evidenza quali fossero le esigenze della società inglese e cosa questa chiedesse al settore dell'*higher education* stesso. Esso è stato sempre più legato all'economia e al mercato, con la conseguente enfaticizzazione da parte del governo di questi settori. Con l'avvento dei governi newlaburisti queste politiche, sebbene continuando, hanno posto una maggiore attenzione sul finanziamento del settore e sull'allargamento dell'accesso, soprattutto per coloro che provenivano da famiglie a reddito basso. I risultati di questo controverso processo riformatore sono anch'essi controversi e ancora oggi oggetto di dibattito. I principali elementi sono: potere degli accademici notevolmente ridotto; riduzione degli stipendi degli accademici stessi; maggiore attenzione alla qualità e all'eccellenza dell'insegnamento e della ricerca; deciso aumento degli studenti che accedono all'*higher education*; fine del sistema binario e unificazione dei politecnici alle università; maggiore competitività dell'università e della ricerca inglesi, soprattutto rispetto a quelle americane, elemento fortemente in discussione all'inizio degli anni ottanta; risanamento dei bilanci di buona parte del settore, grazie al taglio delle esorbitanti spese degli anni settanta; introduzione di meccanismi di managerialismo nelle università; minore autonomia dei singoli istituti di *higher education*.

2.2

Interviste sul caso neozelandese

Intervista a Ben Jongbloed 4 Dicembre 2007

Damiano: Quali sono state le innovazioni più significative che ha riscontrato nel sistema di *tertiary education* neozelandese nel 2001, anno della sua visita?

Ben: Riscontrai diverse innovazioni di grande interesse, alle quali a quel tempo era interessato anche il ministero dell'educazione olandese. Il punto di maggiore interesse per me era l'uso di meccanismi di mercato nel settore della *tertiary education*. Ho anche capito che questo tipo di strumenti non veniva utilizzato soltanto in quel settore ma in tutti i servizi pubblici neozelandesi. I primi anni ottanta, da questo punto di vista, hanno costituito il punto d'inizio di questo nuovo tipo di modelli di coordinamento. Si possono chiamare *New Public Management*, *managerialism* o in qualsiasi altro modo si desidera. Analizzando quel sistema, ho trovato di grande interesse scoprire che in Nuova Zelanda vi era un sistema di tassazione per gli studenti molto particolare, per quel che riguarda le strutture pubbliche. L'ho trovato molto innovativo perchè del tutto differente da quello vigente in tutti gli altri Paesi dell'OCSE, a parte (forse) gli Stati Uniti, anche se nemmeno in quella realtà si riscontrava una tale differenziazione nelle tasse (sempre che ci fossero tasse). Solo a partire dal 2007 in Europa si nota una sempre maggiore attenzione alla tematica delle tasse universitarie; dunque, da un punto di vista europeo come il mio, a quel tempo, ciò che vedevo in Nuova Zelanda costituiva un fatto completamente nuovo. Loro hanno un approccio alla *tertiary education* che permette alle istituzioni private di usufruire dei fondi pubblici. È qualcosa di vicino a quello che nei nostri sistemi chiamiamo *Open Education System*, che venne introdotto a metà anni novanta, dove si aveva la possibilità di entrare nel mercato non solamente essendo riconosciuti dallo stato. Ora abbiamo diversi anni di esperienza in questo, anche se ultimamente si è ricominciato a restringere le possibilità di accesso dei privati alle risorse pubbliche.

D.: Quello che mi sembra davvero difficile da capire è che qui al CHEPS avete *reports* su quasi tutti i paesi ma non sulla Nuova Zelanda. Ci sono molti materiali sull'Australia, ma non sulla Nuova Zelanda. Mi sa dire il perchè? Sono abbastanza curioso di questo perchè so per certo che la Nuova Zelanda è molto studiata nel settore amministrativo, ma non in quello della *tertiary education*.

B.: Credo che consideriamo di più l'Australia perchè è un'economia più grande. La popolazione in

Australia è molto più numerosa. La Nuova Zelanda è un paese di dimensioni assai ridotte.

D.: E questo fattore non potrebbe essere considerato un'occasione per fare della Nuova Zelanda una sorta di laboratorio come è stato per gli studi amministrativi?

B.: Credo che ci sia molto da scoprire a proposito della *tertiary education* neozelandese, anche se non sono al corrente di tutte le pubblicazioni a questo proposito in Nuova Zelanda. In ogni caso, credo anche che la ragione della scarsa attenzione su questo Paese possa essere trovata nel fatto che la Nuova Zelanda ha seguito quello che è stato fatto dall'Australia, anche se ha aggiunto alcuni passi importanti. So ad esempio che i neozelandesi hanno implementato il cosiddetto HECS (*Higher Education Contribution Scheme*), il sistema australiano di tasse universitarie. Questo sistema fu portato avanti prima dall'Australia.

D.: Dunque, da questo punto di vista, Lei pensa che la Nuova Zelanda segua l'Australia in materia di *policy making*?

B.: Un pò sì. E penso anche che i neozelandesi seguano altri paesi anglosassoni. In particolare, ritengo che essi abbiano guardato con attenzione a cosa stava succedendo nel Regno Unito, specialmente nel sistema di elargizione di fondi per la ricerca. Io ho anche incontrato un membro della TEAC (*Tertiary Education Advisory Committee*), che a quel tempo era profondamente impegnato nell'importare nuove idee sulla *tertiary education* da altri paesi alla Nuova Zelanda. Una delle idee più importanti, che in seguito venne implementata, fu il PBRF (*Performance Based Related Funding*), che ebbe una diffusione anche in altre nazioni. Per esempio, qui in Olanda abbiamo un sistema di fondi molto simile, che possiamo definire legato alle performance. Questa commissione fu davvero molto interessata nell'imparare dall'esperienza di altri paesi.

D.: Nella ricerca che sto portando avanti sto anche scoprendo che questa TEAC, in seguito TEC, è stato un attore fondamentale nel processo di riforme neozelandese. Inoltre quello che sto trovando è che, anche se esiste un legame tra la Nuova Zelanda e le altre nazioni anglosassoni, se si analizza la situazione in dettaglio, si nota che, mentre in Nuova Zelanda le riforme sono state implementate molto rapidamente, in Inghilterra il processo è stato molto più complicato, perchè ci furono delle nette opposizioni alle nuove idee. Inoltre in Nuova Zelanda il paradigma managerialista si stava espandendo in tutti i comparti del servizio pubblico grossomodo nello stesso periodo. Le sembra un quadro verosimile?

B.: La prima cosa che mi viene in mente è che la Nuova Zelanda è un piccolo paese e quindi è stato più semplice che in altri implementare alcune decisioni.

D.: Come Lei sa la mia ricerca verte prevalentemente sul peso e il ruolo delle idee in questo processo. Lei crede che nel caso della Nuova Zelanda le *policy legacies* e l'ambiente culturale fossero meno avversi alle nuove idee? La Nuova Zelanda ha trovato meno resistenze in questo senso?

B.: Beh, lei deve pensare che la Nuova Zelanda è un'economia molto aperta, fortemente dipendente dall'immigrazione e dunque molto aperta alle nuove idee. In altri paesi le idee e le risorse intellettuali provengono più dall'interno e dunque c'è una maggiore chiusura a idee provenienti dall'estero, come in Inghilterra. Lì infatti ci sono molte più tradizioni e *policy legacies* che in Nuova Zelanda e anche in Australia.

D.: Partendo da questo io penso inoltre che in Inghilterra il ruolo dell'élite politica, in particolare di Margaret Thatcher e dei *think tanks* conservatori fu molto importante e profondo. Al contrario, mi sembra che in Nuova Zelanda il processo di riforma non fu legato a un imprenditore di *policy* in particolare, che arrivò e provò a cambiare radicalmente la situazione. Le sembra ragionevole?

B.: Questo è qualcosa che è legato alle identità neozelandesi e inglesi. Quello che io credo sia importante considerare è il fatto che la Nuova Zelanda è un paese molto aperto ed è quello con la maggiore percentuale di studenti internazionali del mondo.

D.: Questo è un elemento importante.

B.: Certamente. I neozelandesi accettano idee provenienti da fuori e sono abituati a questo.

D.: Cosa mi può dire dei *think tanks* in Nuova Zelanda?

B.: Per quel che ne so, non ce ne sono molti.

D.: Dunque possiamo dire che il ruolo che in Inghilterra fu giocato dai *think tanks* conservatori, nel caso della Nuova Zelanda venne giocato da attori differenti, come la TEAC, in seguito TEC.

R.: Certamente, infatti per quanto ne so, l'unico *think tank* di un certo rilievo in Nuova Zelanda è l'*Education Forum*. In ogni caso in Nuova Zelanda ci sono altri importanti attori che hanno la responsabilità di generare idee, ad esempio la *New Zealand Vice Chancellors Committee* (NZVCC). Ci sono anche i rappresentanti dei politecnici che sono abbastanza influenti.

D.: Quindi, dal Suo punto di vista, quali furono gli attori principali di questo processo in Nuova Zelanda?

R.: Quello che è accaduto in Nuova Zelanda è che il governo centrale ha affidato a una *advisory committee* la responsabilità di generare idee sulla *tertiary education*. Dunque, da questo punto di vista, possiamo dire che questa autorità è stata davvero importante nell'immettere idee nella *policy agenda*. Prima della TEAC ci furono altre commissioni negli anni novanta che ebbero questo compito nell'ambito della riforma del sistema. Ovviamente creare una commissione è un atto di un ministro.

D.: Si può dire che questo processo di riforma fu indipendente dagli assetti politici del governo? Che andò avanti sia durante i governi del Labour Party, sia durante quelli del National Party?

B.: Sì, credo che sia proprio così. Tutti capirono che alla fine degli anni ottanta il welfare state che c'era in Nuova Zelanda non era tale da consentire al paese di essere competitivo con gli altri paesi dell'OCSE. Quindi esisteva la convinzione che la Nuova Zelanda avesse bisogno di importanti riforme. Anche in Australia fu il governo laburista che implementò le tasse universitarie alla fine degli anni ottanta. Quello che bisogna dire è che l'Australia guardò molto ai paesi esteri. In particolare rivolse grande attenzione ai rapporti e alle raccomandazioni dell'OCSE alla fine degli anni ottanta. Tutte queste andavano nel senso dell'importanza di implementare politiche basate sul mercato. Perciò ci sono stati attori internazionali che hanno introdotto idee nuove nei governi, indipendentemente dal loro colore.

D.: Sembra che il settore dell'*higher education* in Inghilterra e Nuova Zelanda fu uno dei meno correlati ai cambiamenti di assetti politici e al colore dei governi. È così?

B.: Sì, sembrerebbe proprio così. Lei deve considerare che questo è un settore in cui sono coinvolte le elites e quindi ha diversi privilegi che altri settori non hanno. Inoltre io credo che queste elite

politiche non vogliono essere coinvolte in faccende troppo teniche. Infatti se come politico vuoi entrare in questi dibattiti a volte devi affrontare diverse ribellioni contro le tue decisioni e devi essere molto coraggioso per far loro fronte. Forse molti politici non sono stati abbastanza coraggiosi in questo senso. In ogni caso oggi il settore dell'*higher education* è molto più simile ad altri settori del comparto pubblico. Come negli altri settori, ciascuno deve essere responsabile, efficiente, collegato all'economia. L'efficienza e l'eccellenza stanno ovunque crescendo di importanza.

D.: Lei crede che le nuove idee provenienti dal paradigma del *New Public Management* abbiano prodotto uno spostamento di risorse finanziarie verso alcune facoltà (quelle economiche e scientifiche)?

B.: È possibile. Anche gli studenti sono stati più attratti da questo tipo di facoltà.

D.: Da quello che io ho trovato sembra che sia stato per lo più un processo *top-down*, nel quale l'élite ha voluto porre enfasi su un tipo di facoltà piuttosto che un altro. Invece Lei sta parlando di un processo di tipo *bottom-up*, nel quale gli studenti cambiano i loro interessi e le loro richieste all'accademia. Lei pensa questo?

B.: No, io credo che sia anche un processo dovuto alle priorità della *research policy*. Le facoltà che non potevano sopravvivere da sole furono forzate a chiudere, altre furono incentivate, soprattutto in relazione ai nuovi standard qualitativi molto rigidi. Ad esempio in Inghilterra questo esercizio di selettività venne compiuto dalla Thatcher, che forzò alcuni dipartimenti a fondersi con altri. Quindi oggi i dipartimenti di scienze naturali e di scienze umanistiche sono i più piccoli perchè non sono stati capaci a sopravvivere ai dipartimenti più grandi.

D.: Questo può essere interessante per quello che devo trovare, perchè se alcune facoltà sono diventate più importanti e più finanziate di altre in un certo periodo, questo può costituire una prova dell'importanza del ruolo giocato dalle idee e da una diversa percezione e visione del mondo in generale e di questo settore in particolare. Da questo punto di vista sarebbe interessante investigare il ruolo dei media in questo processo. Infatti essi potrebbero aver contribuito a costruire una immagine più *cool* di una facoltà e non di un'altra. È d'accordo?

B.: Credo che si tratti di una tendenza mondiale. Alcuni nei diversi paesi hanno guidato il processo, ma è stato per lo più un processo di adattamento del paese alla tendenza generale. L'*higher*

education è diventata di massa. I giovani sono diventati consapevoli che devono avere un'educazione perciò ognuno sta cercando di entrare nelle università in questi giorni e ciò significa che essi non vanno all'università per imparare; essi vogliono anche mostrare ai potenziali datori di lavoro che sono stati all'università e devono essere assunti. Quindi c'è una sorta di corsa ad essere educati, non importa così tanto in quale disciplina si è specializzati. Molti studenti aspirano soltanto a un titolo di studio. E anche per questo motivo credo che la maggior parte di loro scelga materie come economia, legge, ecc. In questa maniera essi portano più risorse a quei dipartimenti e questi ultimi diventano più forti. Questo può sicuramente cambiare molto dell'università.

D.: Il mio punto di vista teorico è che molte cose dipendono dalla percezione che si ha di esse. Questo perchè se pensiamo ad esempio ad una questione economica, come tutta la politica di *austerity* dei governi Thatcher durante gli anni ottanta, o se consideriamo quanto scritto nello *Jarratt Report*, dietro alle ragioni tecniche per giustificare quelle misure, c'è da qualche parte anche una dimensione politica di tutto questo. Quello che sto cercando di dire è che l'affermazione : "Oggi il mercato richiede più economisti" non è per forza legata a questo periodo. Siamo sicuri che negli anni sessanta o settanta il mercato non richiedesse la stessa cosa? A volte mi sembra che le priorità siano qualcosa che può essere manipolato. Lo stesso tipo di ragionamento potrebbe valere per valori quali l'eccellenza e l'efficacia nell'università. Sono valori validi sempre, ma a volte vengono enfatizzati, altre volte no.

B.: Sono d'accordo sul fatto che le idee posano essere manipolate. Infatti alcune organizzazioni internazionali sono state dominate da idee popolari che forse non hanno una base nella realtà ma hanno in qualche modo fascino. Ad esempio, in economia abbiamo diversi esempi: Keynes, Milton Freedman, che hanno influenzato importanti uomini politici come Ronald Reagan e Mrs. Thatcher. Alcuni think tanks e alcune organizzazioni internazionali, come l'OCSE, che abbiamo già menzionato, ma anche la Banca Mondiale, sono state molto in sintonia con le idee correlate all'ideologia del mercato, quella neoliberale. Ma in seguito quelle stesse idee hanno trovato terreno fertile in alcuni parlamenti, alcuni governi, alcuni partiti politici. Da questo punto di vista, i media possono giocare un ruolo, come alcuni gruppi d'interesse e aziende multinazionali, che possono mettersi insieme e fare pressione sui vari governi.

D.: Prenda ad esempio la *issue* dell'eguaglianza. Si può dire che negli anni ottanta e novanta essa abbia perso il fascino che aveva negli anni sessanta e settanta. D'altra parte, come valore, essa non è correlata ad uno specifico periodo. Tuttavia qualche volta, come negli anni sessanta e settanta,

acquista fascino.

B.: Certo, certo. Questo non è specificamente il mio campo di ricerca, quindi non sono certo sulle motivazioni per le quali ciò sia avvenuto. In ogni caso io ho trovato impressionante che la Nuova Zelanda abbia abbracciato l'ideologia di mercato così profondamente e che abbia continuato a convivere con essa molto più a lungo e intensamente degli altri paesi.

D.: Inoltre, dalle mie ricerche, sembra che questi valori che di volta in volta divengono dominanti non sono legati ai governi di un partito o di un altro. Mi sembra che questa dimensione politica non sia così rilevante per quello che sto investigando. Per esempio nelle politiche di *higher education* sembra esserci una linea di continuità dalla Thatcher a Blair.

B.: Non dimentichi il ruolo di determinati ministri, specialmente il ruolo del ministro del Tesoro in questo senso, di quello delle Finanze. Essi sono dominati fortemente dal pensiero dell'OCSE, della Banca Mondiale, del Fondo Monetario Internazionale e i dipartimenti della Finanza devono alla fine pagare i conti per i governi. Ci sono ministri delle finanze molto forti, che vanno all'estero e parlano con i banchieri, con i leader delle banche nazionali, che è un elemento molto importante. Credo che in Inghilterra oggi non è il ministro dell'educazione a decidere delle università, è più quello delle finanze. Questa ovviamente è una mia idea. E credo che questo succeda perchè il governo non è qualcosa di omogeneo. Ministri, sottosegretari, la presenza delle burocrazie, sono elementi molto importanti da prendere in considerazione. Credo che la situazione in Nuova Zelanda alla fine degli anni ottanta fu considerata come nella necessità di una riforma e che ci fu una sola via che si trovò essere percorribile: implementare tagli e misure correlate alle riforme nel senso del mercato.

D.: Fino a che punto esistono somiglianze tra i processi in Nuova Zelanda e Inghilterra e quali furono invece gli elementi di originalità del processo neozelandese?

B.: Per esempio per l'introduzione delle tasse universitarie la Nuova Zelanda non ha seguito ma guidato l'Inghilterra, ma alla fine degli anni novanta ha seguito l'Inghilterra per la politica dei finanziamenti per la ricerca nelle università. È successo lo stesso con l'Australia; essa stava seguendo l'Inghilterra, ma nella realtà più che seguire stava tentando di adattare il modello inglese al contesto nazionale. Perciò non è una copia esatta, ma è un tentativo di andare un passo oltre, combinando il modello inglese con elementi che meglio si adattavano al contesto australiano, in

quel caso. Stavano tentando di imparare da altri paesi. Non è solo un'azione di *policy borrowing*; è anche *policy learning*. In ogni caso penso anche che oggi sia molto più facile copiare o comunicare idee con le nuove tecnologie. Le idee possono essere implementate molto più rapidamente oggi.

D.: A volte si parla di modello anglosassone. Ma quando si indaga profondamente sui processi di riforma questo modello sembra essere una forte semplificazione. Ci sono grandi, profonde e importanti differenze tra i paesi che dovrebbero rientrare nello stesso modello. Perciò dal mio punto di vista non si può trovare un modello di *policy* per il mondo anglosassone. Lei è d'accordo?

B.: Sono d'accordo. Come sempre bisogna analizzare i sistemi nel dettaglio; ogni paese sta cercando di usare una combinazione di strumenti e così i modelli risultano diversi nei diversi contesti nazionali anche se sono guidati da idee simili.

D.: Qualche volta, da un punto di vista neoistituzionalista storico, qualcuno afferma che i cambiamenti nei sistemi di *policy* devono essere sempre nel solco delle *policy legacies* dei diversi paesi e che, conseguentemente, questi cambiamenti possono soltanto essere incrementali. Io non concordo con questo punto di vista e questa è la ragione per la quale ho scelto questi due casi di cambiamento radicale.

B.: Di nuovo, non sono un esperto in questo campo, ma devo dire che a volte non è semplice capire come alcuni cambiamenti, anche quelli radicali, possano avvenire in determinati contesti. È possibile che si siano evitati determinati cambiamenti per molti anni ma alla fine essi devono essere implementati. In ogni caso non è vero che il cambiamento debba essere sempre incrementale. Inoltre, da questo punto di vista, non si deve sottovalutare l'importanza della leadership. A volte è possibile che ci siano ministri molto carismatici e convincenti, come fu la Thatcher, che sono capaci di generare consenso per un cambiamento radicale.

Intervista a Norman LaRocque 12 Gennaio 2008

Damiano: Quali sono state le innovazioni di maggiore peso che Lei ha trovato nel sistema neozelandese?

Norman: Diverse: l'integrazione del settore di *tertiary education*, l'introduzione di un sistema di prestiti per gli studenti diventato modello nel resto del mondo, l'introduzione di un sistema di fondi legato ai bisogni di ogni singola istituzione, significativi aumenti nel finanziamento del settore privato e un rapido aumento delle tasse per gli studenti. Queste innovazioni hanno rappresentato delle riforme significative e pochi paesi si sono mossi così rapidamente.

D.: Quali sono stati gli attori principali di questi cambiamenti?

N.: Dipende da quali cambiamenti si prendono in considerazione: le riforme iniziali della fine degli anni ottanta e degli anni novanta o i cambiamenti a partire dal 2000. Per i primi, gli attori più importanti sono stati il Ministro dell'Educazione e quello del Tesoro. Per i secondi, il Ministro della *Tertiary Education*, la *Tertiary Education Advisory Commission* (TEAC), in seguito divenuta *Tertiary Education Commission* (TEC), e, in modo assai minore, il Ministro dell'Educazione e quello del Tesoro.

D.: Che ruolo hanno avuto le autorità che avevano il compito di testare la qualità delle istituzioni di *tertiary education* (NZQA, AAA, CUAP)?

N.: Le responsabilità nell'ambito del controllo della qualità variano. Per quel che ho capito, la NZQA è responsabile per la qualità nelle istituzioni private, mentre ai politecnici è stata delegata un'autorità dalla NZQA per portare avanti in modo autonomo il loro programma di controllo qualitativo. Le università hanno il loro specifico sistema di controllo della qualità.

D.: C'è stato un cambiamento nel processo di riforma quando è cambiato il partito al governo (*Labour/National Party*)?

N.: La direzione della riforma ha subito in un certo qual modo una deviazione, anche se in diversi casi la direzione generale della riforma stessa è rimasta invariata, al di là dei cambiamenti politici. Per esempio, le tasse, il sistema di prestiti e le indennità per gli studenti sono state introdotti dal *National Party* negli anni novanta. Il governo laburista ha lasciato tutte queste riforme in vigore, ma ha tentato di rederle più *soft*, ad esempio congelando le tasse e introducendo per esse un tetto massimo, cambiando il sistema di prestiti, rendendolo più generoso tramite degli interessi più bassi. Il governo attuale ha centralizzato le decisioni a proposito degli obiettivi che i corsi universitari

devono raggiungere. Questa è un'idea molto nuova e questo è il primo anno in cui viene implementata.

Mentre le riforme della fine degli anni ottanta e degli anni novanta sono state più *market-oriented*, quelle a partire da allora si sono in generale distaccate da questa tendenza.

Entrambi i processi di riforme furono iniziati per lo più da critiche esterne al sistema. Alla fine degli anni ottanta, un esame del settore della *tertiary education* propose diversi cambiamenti, inclusa la concessione di una maggiore autonomia alle università. Queste riforme vennero formulate sotto il governo laburista negli anni ottanta, ma implementate (e estese) dal governo del *National Party* negli anni novanta. Il processo di riforma dal 1999 cominciò con un rapporto della TEAC. Il governo adottò alcune delle sue proposte.

D.: Le nuove idee afferenti al paradigma del *New Public Management* hanno prodotto uno spostamento di risorse a favore di alcune facoltà (quelle economiche e scientifiche)?

N.: Sicuramente la distribuzione dei finanziamenti è cambiata nel tempo, ma è difficile attribuire questo a un fattore o ad un altro. Per buona parte del periodo a partire dagli anni novanta, la scelta programmatica è stata guidata dagli studenti, non dall'autorità centrale. I finanziamenti seguivano essenzialmente le richieste degli studenti. Non ascriverei questo al paradigma del *New Public Management*.

D.: C'è stato un ruolo dei *think tanks* neozelandesi o dei mass-media nella diffusione delle idee di efficienza ed eccellenza nella *tertiary education* durante gli ultimi venti anni?

N.: È difficile dire quanta influenza abbiano avuto. L'*Education Forum* ha scritto diverse cose sul settore e ha sicuramente indirizzato verso riforme *market oriented*. Non ci sono molti altri *think tanks* nell'area. I media hanno avuto un'influenza molto ridotta. La maggior parte di questa influenza, dal mio punto di vista, è arrivata dai governi e dalle burocrazie.

D.: In questo senso che ruolo hanno avuto le elite politiche?

N.: Non ho abbastanza informazioni in questo senso.

D.: Per sintetizzare, quali sono state le maggiori linee guida del processo di riforma della *tertiary education* in Nuova Zelanda e a quali valori sono state ispirate?

N.: Le riforme, come ho ricordato prima, hanno differito in un certo qual modo a seconda della diversa guida politica dei governi. Le riforme orientate al mercato hanno avuto una base più solida dal mio punto di vista e da quello di altri esperti che hanno guardato alle riforme in esame (il Prof. Nicholas Barr della LSE, Maureen McLaughlin della Banca Mondiale). Le riforme che hanno avuto luogo dopo il 1999 sono state in larga parte guidate dall'ideologia e dalla politica.

D.: Lei crede che il processo di riforma della *tertiary education* neozelandese abbia qualcosa in comune con quello inglese?

N.: Secondo me non molto, ma non ho provato a comparare i due processi di riforma, quindi è difficile dare un giudizio. Alcune delle riforme sono state simili (il sistema dei prestiti, quello delle tasse, ecc.) ma ciononostante hanno avuto percorsi assai differenti. I sistemi sono alquanto diversi nei due paesi.

D.: Quali sono stati gli elementi di originalità in questo processo?

N.: Come dicevo all'inizio la riforma neozelandese è stata davvero ampia. Ha previsto l'integrazione del settore della *tertiary education*, l'introduzione di un innovativo sistema di prestiti per gli studenti, un sistema di finanziamento basato sui bisogni delle singole istituzioni, aumenti significativi nel finanziamento del settore privato e un rapido incremento delle tasse universitarie. Queste riforme sono state davvero significative e hanno rappresentato un modello per diversi altri paesi, che tuttavia le hanno adottate con una notevole fatica e un notevole tempo in più.

Intervista a Marianne van der Steen 16 Gennaio 2008

Damiano: In che periodo Lei è stata in Nuova Zelanda per il rapporto OCSE?

Marianne: Nel Febbraio 2006.

D.: Quali sono state le innovazioni di maggior peso che Lei ha trovato nel sistema di *tertiary*

education neozelandese?

M.: Quel sistema ha avuto esperienza di diversi cambiamenti negli anni passati; quando noi siamo stati lì per l'OCSE si stava cercando di trovare modi di generalizzare cambiamenti molto specifici a livello istituzionale, per rendere il sistema più semplice e più chiaro. Dunque si stava cercando di portare maggiore coerenza e semplificazione nel sistema. Inoltre si percepiva davvero un forte bisogno di stabilità.

D.: Quali sono stati i principali attori di questo processo?

M.: C'erano molte commissioni che avevano la responsabilità di questi cambiamenti.

D.: Dunque, Lei crede che queste commissioni hanno avuto il ruolo principale nell'ambito di questo processo di innovazione?

M.: Io credo che queste commissioni, che furono stabilite da politici stavano realmente guidando il processo, e c'erano molte commissioni coinvolte. Penso che la più importante tra queste sia stata la TEAC, *Tertiary Education Advisory Committee*. Ebbe un ruolo davvero forte.

D.: Questo è davvero interessante per me, soprattutto perchè io sto facendo una comparazione tra i sistemi neozelandese e inglese. Da questo punto di vista so che in Inghilterra il processo ha avuto un forte incoraggiamento centrale da parte, per esempio, di Margaret Thatcher...

M.: Dunque, deve considerare che il sistema neozelandese è molto meno gerarchico. In Inghilterra i ruoli e le regole sono molto più definite e stringenti. In Nuova Zelanda c'è un sistema molto informale, perciò, in un certo senso, quando abbiamo incontrato lì ministri o altri pubblici ufficiali, l'impressione che abbiamo avuto è stata che tutto era molto informale, mentre in Inghilterra è il contrario. Magari ti danno del tu, ma il sistema reale è diverso. In Nuova Zelanda molto è stato delegato a queste commissioni.

D.: Io ho esaminato due rapporti della TEAC e ho intervistato Ben Jongbloed, che è stato in Nuova Zelanda nel 2001. Per questo motivo volevo conoscere la Sua opinione sulla situazione, poichè Lei è stata lì nel 2006...

M.: Non deve sottovalutare che è un paese molto lontano e che molte persone, anche ricercatori, non vanno là per questo motivo.

D.: Dal Suo punto di vista c'è stato un cambiamento nel processo di riforma quando è cambiato il partito al governo (*Labour/National Party*)?

M.: La situazione economica all'inizio del nuovo secolo era particolarmente negativa in Nuova Zelanda, dunque c'è stata una tendenza alla privatizzazione e alla promozione dei meccanismi di mercato e questo ha influenzato tutto il settore della *tertiary education*, perciò si possono riscontrare delle somiglianze in Australia; la Nuova Zelanda da un certo punto di vista stava seguendo l'Australia e anche la Nuova Zelanda incontrava gli stessi problemi che l'Australia aveva avuto un paio di anni prima. In ogni caso il processo è andato avanti al di là della sinistra o della destra al potere, con dei cambiamenti piccoli e grandi, ma davvero molto numerosi.

D.: Le nuove idee afferenti al paradigma del *New Public Management* hanno prodotto un trasferimento di risorse finanziarie verso alcune facoltà (quelle economiche e scientifiche)?

M.: Non credo che questa sia una tendenza nazionale. È qualcosa che accade a livello delle singole università, ovviamente guidato da idee centrali tendenti a un approccio maggiormente di mercato, di cooperazione con l'industria; ma questa è una tendenza che non è correlata alla sola Nuova Zelanda. Si può riscontrare ovunque. In Nuova Zelanda questo cambiamento sta avvenendo a livello delle università, per esempio nell'allocazione delle risorse. Ma non è davvero avvenuto uno spostamento di risorse, anche se ci sono stati incentivi per un maggiore investimento in tecnologie, sono stati erogati maggiori finanziamenti per i migliori istituti tecnologici della Nuova Zelanda, che li chiamano centri di eccellenza; si elargiscono diverse risorse per questi centri.

D.: C'è stato un qualche ruolo dei *think tanks* neozelandesi nella diffusione di queste idee nuove nella *tertiary education*? Le chiedo questo perchè so che in Inghilterra ci sono stati diversi *think tanks* che hanno influenzato il processo.

M.: Ci sono stati *think tanks* influenti anche in Nuova Zelanda, abbiamo parlato con molti di loro ed essi erano fortemente coinvolti nel processo.

D.: In questo senso che ruolo hanno avuto le elite politiche?

M.: Sicuramente un ruolo importante, ma hanno delegato il processo soprattutto a questa *Tertiary Education Advisory Committee*; tuttavia, anche in quella commissione erano coinvolte diverse personalità di governo ad alti livelli. Chiaramente c'erano anche altre commissioni, specialmente in campi più specifici, anche se la TEAC è stata la più influente. In ogni caso c'era complessivamente un forte impegno per una *tertiary education* più orientata al mercato.

D.: Perciò questa fu una direzione politica generale data dal governo?

M.: Sì, e la ragione era che il sistema era davvero troppo costoso, si conoscevano le cose che dovevano essere cambiate e anche la qualità era fortemente discutibile. Da alcuni rapporti di due anni prima della mia visita, si può trovare che la Nuova Zelanda aveva davvero punteggi bassi per quanto riguarda il livello delle università; per questo motivo essi erano fortemente convinti a raggiungere un livello davvero alto usando meno soldi possibile.

D.: Possiamo dire che questo cambiamento fu davvero radicale e veloce?

M.: Assolutamente sì.

D.: Quali sono state le linee guida principali del processo di riforma della *tertiary education* in Nuova Zelanda e a quali valori sono state ispirate?

M.: Le linee guida sono state senza dubbio *marketizzazione* e *privatizzazione*. I valori sono stati quelli del paradigma del *New Public Management*.

D.: Lei crede che il processo di riforme neozelandese abbia qualcosa in comune con quello inglese?

M.: Io penso che la Nuova Zelanda sia stata ispirata dai sistemi anglosassoni, in primo luogo dall'Australia, quindi dall'Inghilterra e dagli Stati Uniti. Da questo punto di vista, se lei guarda alla biotecnologia e alla nanotecnologia, come abbiamo fatto noi con il preside del dipartimento di biotecnologia dell'università di Auckland, essi avevano una forte cooperazione con le società americane. In un certo senso ciò che era differente è che gli studenti avevano un ruolo abbastanza influente in Nuova Zelanda.

D.: Questo è un elemento interessante...

M.: Sì, da una parte c'era una relazione con i tipici valori anglosassoni della competizione e del mercato, dall'altra c'era una grande attenzione alla cosiddetta *soft part*, i problemi degli studenti e così via. Inoltre c'era un'influenza da parte degli insegnanti e delle organizzazioni degli insegnanti. Per esempio, quando volevano tagliare il budget degli studenti o cambiare un pò il sistema dei prestiti, c'era una grande resistenza da parte degli studenti e alla fine non si cambiavano alcune cose per questo motivo.

D.: Questo è differente da quanto accadeva in Inghilterra. In che senso questi attori (studenti, insegnanti) influenzavano il processo?

M.: Beh, le associazioni degli studenti erano molto forti; inoltre, ogniqualvolta si organizzava qualche riunione per noi c'erano sempre lì gli studenti in un ruolo di assoluto rilievo. Io rimasi molto sorpresa da questo. Se c'era una tavola rotonda con, per esempio, venti persone, c'erano sempre un paio di studenti. In ogni caso, quella neozelandese è un'economia molto piccola e si conoscono quasi tutti nell'ambiente. Quindi tutto era molto informale, soprattutto se paragonato agli Stati Uniti o all'Inghilterra nel processo di cambiamento del sistema. Specialmente negli Stati Uniti, il governo federale era abbastanza distante dalle università e prendeva le decisioni quasi indipendentemente da loro. Invece, in Nuova Zelanda c'era molta interazione.

D.: Dunque, per concludere, quali sono stati gli elementi di originalità in questo processo?

M.: La mia impressione è stata che i neozelandesi abbiano fatto un ottimo lavoro nell'implementare gli elementi più competitivi, cercando di alzare il livello della ricerca utilizzando meno soldi. Lo hanno fatto in un periodo abbastanza breve e con diverse persone soddisfatte. Io sono rimasta stupita di quante interazioni c'erano. Molti processi di negoziazione, ognuno diceva la sua; perciò da una parte fu un cambiamento molto rapido, dall'altra fu molto aperto. Ma alla fine ha avuto successo e tutti sono stati coinvolti. C'era un atteggiamento positivo.

Damiano: Quali sono state le innovazioni maggiori che ha trovato nel sistema di *tertiary education* neozelandese?

Bjørn: Direi soprattutto le autorità che hanno lavorato per instaurare la diversità e la divisione del lavoro nel sistema

D.: Quali sono stati gli attori principali di questi cambiamenti?

B.: Assolutamente il governo.

D.: Che ruolo hanno avuto le autorità che dovevano testare la qualità delle istituzioni di *tertiary education* (NZQA, AAA, CUAP)?

B.: La NZQA è stata l'organismo più importante. Gli altri da lei nominati erano più focalizzati su determinate istituzioni.

D.: C'è stato un cambiamento nel processo di riforma quando è cambiato il partito al governo (*Labour/National Party*)?

B.: Non sono certo di questo, posso solamente dire che se c'è stato è stato minimo.

D.: Le nuove idee afferenti al *New Public Management* hanno prodotto uno spostamento di risorse finanziarie a favore di alcune facoltà (quelle economiche e scientifiche)?

B.: Il fatto interessante è che il *New Public Management* non è più in agenda. Ora i neozelandesi sono più pragmatici, meno focalizzati sull'ideologia, e più sui risultati. Da questo punto di vista le autorità strategiche create costituiscono un esempio. Infatti, nell'ideologia del *New Public Management*, il mercato dovrebbe decidere chi sopravvive, non un'autorità governativa.

D.: C'è stato un ruolo da parte dei *think tanks* neozelandesi o dei mass-media nella diffusione delle idee di efficienza ed eccellenza nella *tertiary education* nel corso degli ultimi venti anni?

B.: Non sono certo di questo. Direi piuttosto che il loro ruolo è stato poco determinante nel processo

di riforma.

D.: In questo senso che ruolo hanno avuto le elite politiche?

B.: Le università sono state molto potenti nella *tertiary education* neozelandese. Esse sono riuscite a persuadere il governo a fornire loro delle agenzie e delle procedure di controllo della qualità autogestite....

D.: Per sintetizzare, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma della *tertiary education* in Nuova Zelanda e a quali valori sono state ispirate?

B.: In un primo momento, il sentimento di una crisi economica, per la quale il paradigma del New Public Management fu importante come *soluzione*, ma dopo venti anni, essi sono arrivati al punto di capire che un approccio più pragmatico è probabilmente più adeguato (certamente i neozelandesi guardano ancora all'Inghilterra come ispirazione e alcuni funzionari della pubblica amministrazione in Nuova Zelanda lo erano prima in Inghilterra)

D.: Lei crede che il processo di riforma della *tertiary education* neozelandese abbia qualcosa in comune con quello inglese?

B.: Sì, non ultimo per le persone che andarono in Nuova Zelanda e cominciarono a lavorare nel settore pubblico lì. Per quel che riguarda il contenuto i due paesi possono essere avvicinati nel senso che la riforma ha significato *maggiore* controllo statale, non minore.

D.: Quali sono stati gli elementi di originalità in questo processo?

B.: La Nuova Zelanda è un paese abbastanza unico in ogni caso ed è in una posizione particolare e speciale, quando ad esempio si considera il numero di studenti internazionali che arriva in quel paese per frequentare le sue istituzioni di *tertiary education*.

D.: La ringrazio molto del Suo aiuto.

B.: Grazie a lei.

Intervista al Prof. Roger Smyth 9 Aprile 2008

Damiano: Quali sono state le maggiori innovazioni che Lei ha rinvenuto nel sistema neozelandese di *tertiary education*?

Roger Smyth: Il sistema di *tertiary education* neozelandese è stato sottoposto a riforma a partire dal 2002. Questo segue riforme precedenti attuate nel 1989, 1992 e 1999. L'obiettivo principale del governo per il sistema riformato era assicurare che il sistema desse un contributo maggiore agli obiettivi nazionali della Nuova Zelanda e che fosse più allineato a quello di cui avevano bisogno le comunità, i gruppi d'affari e non. Si è tentato di fare questo tramite una serie di misure:

- 1) Stabilendo una strategia di *tertiary education* che mettesse chiaramente in evidenza che gli obiettivi del sistema erano in linea con lo sviluppo nazionale;
- 2) Richiedendo a ciascuna istituzione di *tertiary education* un piano che spiegasse che i propri obiettivi fossero allineati con quelli dello sviluppo nazionale;
- 3) Collegando i finanziamenti ai piani;

Si è fatto questo mantenendo l'autonomia e l'autogestione delle istituzioni; c'è stato un problema nel guidare il sistema in modo che arrivasse ad un bilanciamento tra l'autonomia da una parte e l'allineamento alle priorità del sistema stesso dall'altra.

Un ulteriore (ma più datato) filone di innovazioni è stato la promozione della divisione dei costi nel sistema – gli studenti e le loro famiglie devono dare un contributo ai costi della loro *tertiary education*. . Lo schema di supporto degli studenti include un sistema di prestiti con un accesso aperto (volto a mitigare i rischi per l'accesso derivanti da questo tipo di pratica) e un sistema di indennità per gli studenti focalizzato sul bisogno. L'ampia varietà di politiche di supporto per gli studenti è stata progettata nei primi anni novanta. A partire dal 2000, il governo ha anche puntato sull'accessibilità della *tertiary education*, muovendosi per implementare alcuni controlli sugli aumenti di tasse e puntando ad usare il sistema di prestiti e indennità per rendere il settore più accessibile.

D.: Quali sono stati i principali attori di questo cambiamento?

R.: Nel 2000, quando entrò in carica, il governo stabilì una commissione di breve durata per

sviluppare idee volte a indirizzare alcuni dei problemi che erano ampiamente in cerca di soluzione verso uno sbocco positivo attraverso le politiche degli anni novanta. Questa commissione, la *Tertiary Education Advisory Committee* (TEAC), elaborò un grande numero di proposte che furono successivamente adottate del tutto o in parte riguardanti, ad esempio: l'approccio alla guida del sistema; cambiamenti strutturali; finanziamenti. Le idee della TEAC sono state decisamente influenti. In più, le persone che hanno avuto accesso alle risorse per la *tertiary education* a partire dal 2000 hanno avuto una grande influenza in questi cambiamenti. Le organizzazioni per la *tertiary education* e i loro gruppi di rappresentanti hanno avuto un ruolo significativo. Il governo li ha consultati ampiamente sulla strategia e le politiche da adottare. Il governo ha inoltre mantenuto un dialogo sulle riforme con i gruppi di studenti, i sindacati dello staff istituzionale e le organizzazioni della comunità. Gruppi come *Business New Zealand* sono stati altresì importanti.

D.: Che ruolo hanno avuto nel processo le autorità di controllo della qualità nelle istituzioni di tertiary education (NZQA, AAA, CUAP)?

R.: I cambiamenti nel sistema di assicurazione della qualità sono stati esplorati molto recentemente nel ciclo di riforme 2006/2008. Come parte dei cambiamenti, si sta sviluppando un nuovo paradigma di qualità basato sull'autovalutazione piuttosto che su una serie di indicatori stabiliti da una revisione esterna. Il nuovo sistema avrà un miglioramento continuo nei prossimi anni. Organismi per il controllo della qualità come NZQA, CUAP e ITPQ sono coinvolti in questa riforma.

D.: Si è verificato un cambiamento nel processo di riforma quando è cambiato il partito al governo (Labour/National Party)?

R.: Le informazioni che ho riferito finora si riferiscono al periodo dal 2000 al 2008, considerando che le elezioni del 1999 portarono al potere il governo laburista. Il National Party iniziò due gruppi di riforme della *tertiary education* nei suoi nove anni di potere (1991-1999). Il primo gruppo (1991-1992) fu focalizzato su:

- 1) Riduzione dei regolamenti sulle istituzioni di *tertiary education* – ad esempio, veniva data alle università completa libertà di stabilire proprie tasse, seguendo l'andamento del mercato.
- 2) Riduzione dei costi del sistema di governo, andando verso un approccio di divisione dei costi, con l'introduzione del sistema di prestiti e una maggiore attenzione al sistema delle indennità.

Il secondo gruppo di riforme venne prospettato in una serie di *green papers* nel 1998. Questi furono

seguiti da un gruppo di azioni volte alla *deregulation* del sistema – in particolare, rimuovendo il limite al numero di posti per studenti che dovevano essere finanziati e ponendo le istituzioni private sullo stesso piano di quelle pubbliche.

Sebbene la direzione delle politiche messe in atto dal governo del National Party negli anni novanta abbia differito da quella seguita dai governi guidati dai laburisti a partire dal 2000, c'è stata una ragionevole convergenza di pensiero tra i partiti dal 2000 in poi.

D.: Le nuove idee appartenenti al paradigma del *New Public Management* hanno prodotto uno spostamento di risorse finanziarie a vantaggio di alcune facoltà (quelle economiche e scientifiche)?

R.: No. Il *New Public Management* fu particolarmente influente nelle riforme degli anni novanta. I governi successivi non sono voluti intervenire troppo nei dettagli dell'offerta delle singole istituzioni.

D.: C'è stato un ruolo dei *think tanks* neozelandesi o dei mass-media nella diffusione delle idee di efficienza ed eccellenza nella *tertiary education* durante gli ultimi venti anni?

R.: Ci sono diversi *think tanks* di questo tipo in Nuova Zelanda. La loro influenza sul processo di cambiamento è stata relativamente lieve.

D.: In questo senso, che ruolo hanno avuto le elite politiche?

R.: Non sono sicuro di avere informazioni per poterle rispondere.

D.: Per sintetizzare, quali sono state le principali linee guida del processo di riforma della *tertiary education* in Nuova Zelanda e a quali valori sono state ispirate?

R.: Cercare un allineamento tra gli obiettivi nazionali e la direzione del settore della *tertiary education* è stata la direzione principale delle recenti riforme.

D.: Lei ritiene che il processo di riforme neozelandesi nella *tertiary education* abbia qualcosa in comune con quello inglese?

R.: C'è stato un considerevole scambio di idee tra la Nuova Zelanda e l'Inghilterra. Inoltre, molti

dei cambiamenti nella recente legislazione inglese hanno rispecchiato cambiamenti avvenuti in Nuova Zelanda negli anni novanta – che sono stati moderati a partire dal 2000.

D.: Quali sono stati gli elementi di originalità in questo processo?

R.: Ovviamente c'è stato un certo grado di originalità, dovuto anche alla particolare condizione (specialmente da un punto di vista economico) della Nuova Zelanda all'inizio del processo di riforma. Alcuni altri elementi, come ho detto, sono arrivati da idee provenienti da ogni parte del mondo.

2.2.1

Analisi e commento

Si riscontrano diversi elementi di interesse anche nelle interviste circa la Nuova Zelanda. Per quel che riguarda gli elementi di maggiore interesse in relazione alle ipotesi formulate bisogna innanzitutto sottolineare che il ruolo decisivo, preminente e principale delle autorità volte al controllo della qualità, in particolare la NZQA e di quelle deputate alla generazione delle idee, in particolare la TEAC, in seguito TEC viene sottolineato da tutti gli interlocutori presi in considerazione; questo ruolo spicca su quello del governo, che per propria decisione ha delegato a queste autorità diverse mansioni e nella prima parte della riforma la vera e propria direzione del processo riformatore.

Altro elemento decisivo è una unanimità di pareri sul fatto che il processo di riforma sia stato impermeabile ai cambiamenti politici al governo. C'è in questo senso una decisa continuità; ovviamente anche qui si riscontrano delle differenze, sebbene non decisive. In generale si sottolinea che, a causa di motivi di forte crisi economica il National Party negli anni novanta introdusse alcune riforme nel senso del *New Public Management*, che, in seguito vennero rese più *soft*, ma senza cambiarle radicalmente, dai governi laburisti successivi.

Per quel che riguarda i finanziamenti alle facoltà, tutti gli intervistati tendono ad affermare che c'è stata in qualche modo una tendenza ad una maggiore enfattizzazione delle facoltà economiche e scientifiche, ma che questo fosse un trend non solo neozelandese, ma in qualche modo mondiale, legato alla diffusione del *New Public Management* negli anni ottanta e novanta. Da questo punto di vista è importante sottolineare la posizione del Prof. Roger Smyth, che è il più netto nel negare che

questo aumento di attenzione nei confronti delle facoltà economiche e scientifiche abbia determinato uno spostamento dei finanziamenti a loro favore, soprattutto in tempi recenti.

Dai pareri raccolti si evince questa rappresentazione della riforma della *tertiary education* neozelandese: essa avvenne in tempi davvero brevi ed in modo del tutto radicale. Seguì altre riforme avvenute nel settore pubblico nel senso della privatizzazione e fu motivata soprattutto da cause di origine economica, che determinavano la crisi del sistema. Da questo punto di vista si determinò una forte determinazione a cambiare decisamente il sistema stesso e a renderlo fortemente aderente ai dettami del *New Public Management* negli anni ottanta e novanta. Questo avvenne con una relativa facilità e senza scontri particolarmente forti, e ciò costituisce un'indubbia differenza rispetto a quanto accadde in Inghilterra. Un'altra differenza notevole è data dal fatto che in questo caso il governo centrale non è stato l'attore principale del cambiamento. Esso ha preferito delegare a una serie di commissioni la responsabilità di generare idee innovative per il settore, e ad una serie di autorità decentrate il compito di controllare e testare i livelli di qualità delle singole istituzioni di *tertiary education*. Certamente un accento importante e collegato alla realtà neozelandese è stato quello apposto sull'accesso al settore da parte di minoranze come i Maori e le popolazioni del Pacifico, ma anche e soprattutto degli studenti internazionali, per i quali la Nuova Zelanda detiene il record mondiale. Ciò rende questo Paese molto aperto alle influenze e alle idee provenienti da altre parti del mondo e determina un sistema assai meno gerarchico di quello inglese. Questo elemento è vero anche dal punto di vista economico; infatti la Nuova Zelanda, pur avendo un'economia limitata nelle dimensioni è molto aperta ai processi del mercato e del mondo globalizzato. Inoltre, questo paese, sebbene abbia seguito l'Inghilterra su alcune riforme, in special modo le prime, ha costituito in seguito un modello per essa.

La direzione delle riforme neozelandesi subisce un leggero cambiamento quando al governo del paese c'è il National Party o il Labour Party, riassumibile soprattutto nel fatto che il secondo cerca di ammorbidire le riforme nel senso del mercato portate avanti dal primo; tuttavia la direzione del cambiamento rimane la stessa. Emerge anche un importante ruolo dei gruppi organizzati di studenti e di insegnanti nella riforma e un metodo molto più di confronto e meno autoritativo di quello usato in Inghilterra. Questo elemento sembra aver reso i diversi attori coinvolti nella riforma molto più soddisfatti. I tratti essenziali delle riforme in questi anni comunque sono stati: apertura al mercato delle istituzioni di *tertiary education*; istituzione di sistemi di prestiti per gli studenti a tassi di mercato; istituzione di parametri per la qualità e l'eccellenza della ricerca da seguire per ogni istituzione universitaria; controlli sulla qualità eseguiti dalle autorità preposte; finanziamenti elargiti a seconda dell'esigenza e del livello di qualità raggiunto; politiche per l'accesso alla *tertiary education* di gruppi che costituiscono minoranze etniche, come Maori e popolazioni del Pacifico;

regia del governo centrale unita a forte autonomia degli istituti di *tertiary education*. I risultati di tutto questo, sono anch'essi diventati arena di scontro di giudizi opposti: aumento dell'accesso e dell'integrazione delle minoranze; aumento della qualità e dei punteggi internazionali delle università neozelandesi; aumento del numero di studenti internazionali; aumento degli squilibri socioeconomici nell'accesso alla *tertiary education* con diversi studenti che non riescono a completare gli studi per motivi economici; avvicinamento al sistema statunitense del complesso del settore della *tertiary education*, con maggiore flessibilità e diffuse pratiche di managerialismo.

Capitolo Terzo

Content Analysis

Il terzo capitolo della ricerca sarà dedicato a un'analisi di contenuto effettuata su due riviste: il *Times Higher Education Supplement* (THES) per l'Inghilterra, e il *New Zealand Journal of Educational Studies* per la Nuova Zelanda. Il motivo che spinge a fare un'analisi di questo tipo è vedere in che modo i temi principali che sono emersi nei primi due capitoli come punti decisivi delle due riforme siano emersi nel discorso dei media, in particolare di quelli specializzati. Si ritiene infatti che questo tipo di analisi possa suffragare ancora di più le ipotesi formulate circa la direzione e la caratterizzazione delle due riforme prese in considerazione.

Per quel che riguarda l'Inghilterra, verranno dunque analizzate le prime pagine e gli indici dei numeri del *Times Higher Education Supplement*, settimanale supplemento del Times, in questa maniera: il primo numero di gennaio, aprile, settembre e dicembre di ogni anno, dal 1980 al 2007.

Per quel che riguarda la Nuova Zelanda, verranno invece analizzati gli indici (non essendoci una prima pagina) di ciascuno dei due numeri annui del *New Zealand Journal of Educational Studies*, dal 1980 al 2007 essendo quest'ultimo un semestrale.

Come si può notare le due riviste prese in considerazione hanno tipologie diverse, sia per quel che riguarda la loro periodicità, essendo l'uno settimanale e l'altro semestrale, sia per quanto concerne i loro contenuti e dunque i rispettivi target. Il THES, essendo un allegato del celebre Times, si connota come maggiormente rivolto ad una platea ampia e non del tutto addetta ai lavori, sebbene sia una rivista focalizzata specificamente sul tema higher education. Il *New Zealand Journal of Educational Studies*, si connota invece come una rivista maggiormente specializzata e rivolta ad un pubblico più di nicchia, sebbene tra i suoi contenuti figurino delle issue non solo afferente all'higher education, ma anche al sistema educativo neozelandese in genere.

La scelta è caduta su queste due diverse tipologie di giornali per diversi motivi: prima di tutto perchè non esiste una tipologia identica di giornali riguardante l'higher o la tertiary education nei due paesi; in secondo luogo perchè tale caratteristica ben si lega con la prospettiva teorica proposta, volta a mostrare quanto il valore dei diversi contesti e delle diverse realtà socio-politiche influisca anche sull'offerta mediatica.

3.1

Inghilterra

Anche in questo capitolo partiamo dal caso inglese e, più specificamente, dai dati finora raccolti, che ci permettono di individuare i concetti chiave da cercare nell'ambito della content analysis. Da quanto è emerso nei primi due capitoli le più importanti caratteristiche della riforma dell'*higher education* inglese sono state:

- 1. La sua radicalità**
- 2. L'impronta neoliberista**
- 3. La continuità del processo senza sostanziali discrepanze tra governi conservatori e laburisti**
- 4. Il ruolo centrale di Mrs. Thatcher prima e Mr. Blair poi**
- 5. Il ruolo importante dei think tanks**
- 6. Meno finanziamenti**
- 7. Più controlli**
- 8. Più studenti**
- 9. Più attenzione alla qualità**
- 10. Crescente controllo dell'autorità centrale**

L'analisi seguente sarà volta a ricercare nei testi analizzati le evidenze o meno di questi concetti chiave e l'ampiezza e rilevanza della loro trattazione.

3.1.1

Times Higher Education Supplement

L'analisi comincerà dal giornale inglese: riportiamo innanzitutto tutti i titoli di prima pagina dei numeri presi in considerazione:

6 giugno 1980: **London gets lion's share from UGC**

5 settembre 1980: **Enrolment suspension crisis averted at Huddersfield Poly**

5 dicembre 1980: **Newcastle Poly feels the pinch as £ 2m budget cut looms**

2 gennaio 1981: **DES forges first planning links across the binary divide**

5 giugno 1981: **Head-on clash likely over poly funding**

4 settembre 1981: **Application backwash floods polys**

4 dicembre 1981: **£ 100m slimming fund likely for universities**

1 gennaio 1982: **Social science suffers £1.1m extra cut in budget**

4 giugno 1982: **SSRC's cut could be restored**

3 settembre 1982: **OU accused of left-wing bias in social science**

3 dicembre 1982: **Science suffering says FRS survey**

7 gennaio 1983: **Polys, colleges rebel against NAB exercise**

3 giugno 1983: **Major surgery for Oxford entrance**

2 settembre 1983: **Doomed colleges are given two weeks to appeal**

2 dicembre 1983: **Thatcher makes Delhi pledge on overseas fees**

6 gennaio 1984: **Poly and college jobs threatened in cash squeeze**

1 giugno 1984: **'Low-paid' offer may be dropped**

7 settembre 1984: **Dice were loaded against us, says union arbitrator**

7 dicembre 1984: **DES told to measure performance**

4 gennaio 1985: **UGC changes its tune over tenure advice**

7 giugno 1985: **Stirling takes first steps in plan to safeguard Scotland**

6 settembre 1985: **Axe falls on Herts and De La Salle**

6 dicembre 1985: **Unions risk legal action over leadership polls**

3 gennaio 1986: **Student demand figures increased**

6 giugno 1986: **Dall revives Leverhulme reforms**

10 settembre 1986: **AUT ready to deal on annual check for dons**

2 dicembre 1986: **Hire and fire power transfer angers unions**

9 gennaio 1987: **Croham takes UGC into business**

5 giugno 1987: **Labour, Alliance neck-and-neck**

4 settembre 1987: **Global view urged for UK science**

4 dicembre 1987: **Trade chiefs in crisis talks on Russian shortage**

1 gennaio 1988: **Guillotine to safeguard HE debate**

3 giugno 1988: **Lecturers and principals seek refuge in size**

3 settembre 1988: **Polys, colleges join race for sponsor cash**

2 dicembre 1988: **America steps up drive to recruit disaffected dons**

6 gennaio 1989: **Britain turns to Euromillions for 1992 expansion**

2 giugno 1989: **DES gives way to banks on loans**

1 settembre 1989: **Colleges takes more students**

1 dicembre 1989: **Polys gain in hunt for first jobs**

5 gennaio 1990: **Wooding warns on Eastern Europe delays**

1 giugno 1990: **UFC losers forced to cut jobs**

7 settembre 1990: **Polys set for local deals if pay talks break down**

7 dicembre 1990: **OU to double in size but at cost of higher fees**

4 gennaio 1991: **Literatures's 'Great Tradition' under threat**

7 giugno 1991: **Scots eight opt for devolution**

6 settembre 1991: **Research rides out recession**

6 dicembre 1991: **Lecturer unions forge deal**

3 gennaio 1992: **EC looks to Britain on quality**

5 giugno 1992: **Job slumps hits poly graduates**

4 settembre 1992: **Threat to student charter**

4 dicembre 1992: **Poor research: ranking blamed**

1 gennaio 1993: **Campus art theft spree**

4 giugno 1993: **Quality ratings risk legal action**

3 settembre 1993: **Cut in lab fee to hit economy**

3 dicembre 1993: **State tightens control**

7 gennaio 1994: **SA freedom threat**

3 giugno 1994: **CBI aims for 40% grads**

2 settembre 1994: **Admission impossible**

2 dicembre 1994: **Cuts continue in Budget**

6 gennaio 1995: **Public is prepared to pay for tuition**

9 giugno 1995: **Students split over finance**

1 settembre 1995: **Outcry over bid to control patent rights**

1 dicembre 1995: **Budget blight on universities**

5 gennaio 1996: **Lottery fails to dent giving**

7 giugno 1996: **Melville muzzled deputy**

6 settembre 1996: **Overseas PhDs in UNL row**

6 dicembre 1996: **Killer bug targets halls**

3 gennaio 1997: **Court threat to plagiarists**

6 giugno 1997: **Low pay scandal shames sector**

5 settembre 1997: **Employers wipe out debts with gold hellos**

5 dicembre 1997: **Bill faces rough ride**

2 gennaio 1998: **Drugs expert under fire**

5 giugno 1998: **Split on quality blueprint**

4 settembre 1998: **Admin charge action call**

4 dicembre 1998: **Students behind bars**

1 gennaio 1999: **V-cs impede colleges'bid for extra cash**

4 giugno 1999: **Computer marking splits unis**

3 settembre 1999: **Science loses out to Brit hype**

3 dicembre 1999: **Newcomers swell ranks of old elite**

7 gennaio 2000: **Vcs submit to quality blueprints**

2 giugno 2000: **Treasury threatens 3% cuts**

1 settembre 2000: **Six-term year will spell end of clearing**

8 dicembre 2000: **Elite plan to go it alone over pay**

5 gennaio 2001: **Performance pay strings divide sector**

1 giugno 2001: **Blair warns on Tory budget axe**

7 settembre 2001: **No A Levels? No problem...**

7 dicembre 2001: **£2,000 fees on Blair's agenda**

2 gennaio 2002: **Researchers join war on terror**

7 giugno 2002. **'State pupils shouldn't get any favours'**

6 settembre 2002: **Student agents aid illegal entry**

6 dicembre 2002: **Ex-polys losers in research cull**

3 gennaio 2003: **Surrey seeks escape from state control**

6 giugno 2003: **9,000 places 'lost in post'**

5 settembre 2003: **Coalition rallies for fight**

5 dicembre 2003: **Lambert offers cash for code**

9 gennaio 2004: **Grants gamble to save bill**

4 giugno 2004: **Union to fight pay 'betrayal'**

3 settembre 2004: **Women suffer £5k pay gap**

3 dicembre 2004: **Pay may undercut back with £2,000 fee**

7 gennaio 2005: **Offa signals bursary battle**

3 giugno 2005: **Pupils want perks for£3k fee**

2 settembre 2005: **Arts postdocs head the pack on job stakes**

6 gennaio 2006: **Staff cash in on consultancy**

2 giugno 2006: **V-cs are trying to smash us, unions say**

1 settembre 2006: **Grant bids face business test**

1dicembre 2006: **Ministers vilify researchers**

5 gennaio 2007: **Reform sparks pay scramble**

1 giugno 2007: **Research wrecked by ‘bean counters’**

7 settembre 2007: **‘Surplus’ in arts may spur shakeout**

7 dicembre 2007: **22,000 rate best campuses**

Si riportano sotto i risultati dell’analisi delle frequenze lessicali effettuata con il programma per l’analisi di contenuto Hamlet:

HAMLET - Computer-assisted Text Analysis - 12/07/2008 19:40:37

=====

Words listed in descending order of frequency

8 1.27 pay
5 0.79 cash
4 0.64 cut
4 0.64 Polys
3 0.48 action
3 0.48 budget
3 0.48 colleges
3 0.48 control
3 0.48 DES
3 0.48 fee
3 0.48 fees
3 0.48 jobs
3 0.48 Poly
3 0.48 quality
3 0.48 science
3 0.48 threat
3 0.48 UGC
3 0.48 union

Si segnaleranno adesso i titoli delle notizie principali presenti negli indici delle riviste prese in considerazione:

6 giugno 1980: **World War III? - The movement – Flying University – Paris Conference – Research Funds – Environmental Studies – Political debates**

5 settembre 1980: **Art on the campus – Minefields of unrest – Is Oxbridge fair? – Environment and ideology – A new ice age? – Hollliwood’s university**

5 dicembre 1980: **Edmund Wilson – R.H. Tawney – The Price Report – Applying economics – Sir Samuel Curran – The Tomin affair**

2 gennaio 1981: **South Africa – Michael Foucault – Policy scepticism – Imprisoned academics**

– Change of climate – Northern Ireland

5 giugno 1981: **Eric Homberger on Hemingway – Vichy France, rule or exception – Managers and the “British Disease” – Eastern Europe on the brink**

4 settembre 1981: **The myth of wealth production – Literature and psychology – Christopher Thorne on Anthony Eden – Christopher Price on politician’s ploys**

4 dicembre 1981: **Richard Cave on Peter Hall’s new *Oresteia* – Ulster – Political cartoons**

1 gennaio 1982: **Gentlemen of Science – Worldview analysis – Milton and the Baroque – Oxford candidates**

4 giugno 1982: **Northern Ireland – Britain’s economic decline - Threats to our cultural institutions**

3 settembre 1982: **Peter Keating on Browning – The ethics of cloning – Keep degrees general**

3 dicembre 1982: **Roger Silverstone on Barthes – The Best and the Brightest – Cryogenics – The copyright controversy**

7 gennaio 1983: **Leading the blind – Einstein – Catholics at Oxford**

3 giugno 1983: **Election special – Student loans – Guy Neave on French unrest – Stuart Walkland on the Liberals**

2 settembre 1983: **Conrad’s letters – Getting promoted – Computers in classrooms**

2 dicembre 1983: **Publishers and authors – Hannah Moore- The pitfalls of political theatre**

6 gennaio 1984: **Poly and college jobs threatened in cash squeeze- University gain more new blood posts – Oxford colleges**

1 giugno 1984: **Nuclear role for colleges – Survey shows intolerance – Portsmouth threatens to**

go it alone

7 settembre 1984: **Jarratt efficiency tenders invited – Women beat men in job race – Tip research balance, urge unions**

7 dicembre 1984: **Sir Keith backtracks with concession on fees – Harrington remark leads to complaint – Scientists ‘distressed’ by U-turn**

4 gennaio 1985: **British degree plan for Malaysians – Anti-semitic work remains a closed book – Particle physicists angry over CERN criticism**

7 giugno 1985: **TUC and tutors clash – Polys win share of ‘switch’ cash – Sandwich courses don’t give value for money**

6 settembre 1985: **Faint praise for polys from Tombs – Criticisms deleted from MP’s audit report – Social work dept threatened**

6 dicembre 1985: **NAB seeks showdown on Joseph ultimatum – Swith has failed, says careers body – Boost for education across EEC frontiers**

3 gennaio 1986: **NAB slammed as Sir Keith calls for more closures – Victory for OU in grants battle – Indonesian deal could mean £15 m**

6 giugno 1986: **AUT and universities agree on pay package – Cardiff faces £8m deficit – Poly earnings lag behind**

19 settembre, 1986: **Veterinary schools face UGC closure threat – Charities poach postgrads – A considers approval of private medical course**

2 dicembre 1986: **Last chance for signing of pay deal – Principal plans 40-week year – Polytechnic oversell could turn off Malaysian students**

9 gennaio 1987: **Lords opt for solo councils – Adults ‘could save classics departments’ – Task force may beat teacher shortage**

5 giugno 1987: Sir Peter accused of high-handed actions – Big demand for shortage courses – Excluded colleges link nup over PCFC

4 settembre 1987: NAB moves closer to marginal funds – Law heads to lodge appeal – Polytechnic milk round begins to go off

4 dicembre 1987: Pay and cash squeeze hits poly student-staff ratios – New talks for lecturers – Rethink on research ranks

1 gennaio 1988: Transnationalists set up technology institute – Knighthood for director – Rector may lose powers

3 giugno 1988: Japanese to open Durham branch – Cabinet tussles over research cuts – Tongue-tied Britons hamper 1992

2 settembre 1988: Untimely fall of one-man university – Korean students pledge peaceful Olympics – Bar briefs law schools on defence of legal hot-line

2 dicembre 1988: UGC ignores critics in new rankings exercise – First shots fired in union election – NAB rejects management initiative

6 gennaio 1989: Re-engagement rules lead to deficits – PCFC agrees to secrecy – Exam boycotters may lose pay

2 giugno 1989: Exam safe but action promised – Protest over Polish ruling – Thames and Kent consider sharing Canterbury campus

1 settembre 1989: UFC confirms triangle's triumph – Unions forge closer links – Row over careers funding

1 dicembre 1989: The end of history? – Jackson warns of Euro one-way traffic to UK – Biggest groups not best for science research

5 gennaio 1990: **Homesickness creates cold turkey – New charters mention freedom only briefly – Chancellor to discuss manpower**

1 giugno 1990: **Gorbachov renews call for change – Survey reveals binary divide of externals – Power for Polys in CNAA review**

7 settembre 1990: **Student entries break records – Arrest at peace marches – Soviet historians begin to dismantle Lenin**

7 dicembre 1990: **Social research cut – Poly's 15% increase leapfrogs university salaries – Bid prices cut in next round**

4 gennaio 1991: **Arabists condemn Gulf threat – ERC review cut studentships – Numbers erode political quality**

7 giugno 1991: **Bah's budget on red alert – Biologists plea to Lords – China stifles protests**

6 settembre 1991: **Early election threat to binary merger – Record application for philosophy and classics – Mentally ill 'mutilated at Humboldt clinic'**

6 dicembre 1991: **Price of freedom is balancing act; SERC cuts Euro physics by half; Moscow student hostels are taken over by gangs of thugs**

3 gennaio 1992: **Battle for cash in Supermarc cabinet; New Queen's causes disquiet; French history lecturer defends attack on his Viet-minh past**

5 giugno 1992: **When the Gissing had to stop; Albanians locked out; Quality fear in franchise boom**

4 settembre 1992: **Research cash put up for grabs; Russian refuses US resignation call ; Rotten apples in science**

4 dicembre 1992: **Identity crisis – Pressure to assess Herr Professor – Benefits from community chest**

1 gennaio 1993: **Charter aims at UCAS grip – French furore over test-tube babies**

4 giugno 1993: **Science: organisation of research in Britain and worldwide; Council counts costs per student; RPMS future in doubt**

3 settembre 1993: **Changing face of VC's – Oxford medics top of the docs – Cut in lab fee to hit economy**

3 dicembre 1993: **Budget details – Three semesters hit by Budget but FE colleges stay on track – Kent wants total commitment**

7 gennaio 1994: **Zinberg: Lab stinks – Schools to move into FE patch; Interviews chaos caused by funding delay**

3 giugno 1994: **Sprouting of Brussels candidates - Matter over mind for mighty Magnus - Authorities slow to pay up on fees**

2 settembre 1994: **Market forces students to sleep rough - Outrage over £500,000 pay-off report - Maternity benefit**

2 dicembre 1994: **Common goal set for student mobility - Taste of freedom: Soyinka on Mandela - Aptitude problems for the Left**

6 gennaio 1995: **Labour attempts to heal graduate tax rift - Colleges dismiss grim closures forecasts - Eternal struggle for expansion**

6 giugno 1995: **Bank urges private growth for HE - Net libel fears grow – Rift over colleges' push for university title**

1 settembre 1996: **£100,000 fines for missing HEFCE deadlines – Arranged marriage for FE sector – Graduates get 12-month guarantee**

1 dicembre 1995: **Dual blow to research base – Funding merger warning – Governors exclude**

staff and students

5 gennaio 1996: **Lecturers register record stress levels – Dundee’s fight to become a university – Leeds emeritus professor rejects CBE**

7 giugno 1996: **Offshore link censured – Dons see red over green belt – Dearing co-opts experts to plug gaps**

6 settembre 1996: **Dearing dishes out the jobs – University bypass – Research done to order wastes ‘time and money’**

6 dicembre 1996: **Universities should buy loans – Four in five want to get out Maths reform irks critics**

3 gennaio 1997: **Province pay for breakdown – Highlands project soaks up FE earmarked cash**

6 giugno 1997: **College could lose their medics – Oxford women profs penalised – FE allocations for 1997/1998**

5 settembre 1997: **Scotland’s referendum – Sir Ron fears – Effects on higher education**

5 dicembre 1997: **Sector £800m in red – Four in frame for student debt and billion-pound sweetener**

2 gennaio 1998: **Oxford to learn from Cambridge – Portrait of an artist as an academic**

5 giugno 1998: **Quality: making the pieces fit – How will welfare work? – Watchdog snarls at UFI’s use of title**

4 settembre 1998: **£22.4 m cash bonus- BA chiefs wants a ministry of science – and ministers with science**

1 gennaio 1999: **Our endangered botanic gardens – Is oral history reliable – How animals differ**

from us

4 giugno 1999: **John Dunn on the slow death of communism – GM foods can feed the Third World – Pocket power station: Imperial's breakthrough generator**

3 settembre 1999: **The household products that can cause cancer – Are universities doomed? Private companies gear up to offer rival courses - How to make the campus more restful**

3 dicembre 1999: **Scientist publish the first map of a human chromosome – The search for utopia: From Plato's *Republica* to 1984 and beyond – Access denied: students left out in the cold**

7 gennaio 2000: **The Holocaust, War is over but battles rage on – Degrees of despair, are Oxbridge students more prone to suicide? – Biotech giant Novartis funds research at Berkeley**

2 giugno 2000: **Admission impossible? Oxford 'scandal' snowballs – Money for merit? Nafthe rejects call to adopt performance-related pay**

1 settembre 2000: **Aby habit, the Jewish connoisseur with a penchant for the pagan – Weighting game: should pay be determined by region? – Market killing**

8 dicembre 2000: **Campuses open up to mums and dads – how Marks & Spencer is funding religious tolerance**

5 gennaio 2001: **The OU's debt on Thatcher – New year's honour's list – A trip to 100 years of quantum mechanics**

5 giugno 2001: **Is genetic engineering the future of elite sports? – The humanities touch: the pursuit of arts in the making of a medic – The oppressed oppressing: can a Jewish feminist be a Zionist?**

7 settembre 2001: **Is animal testing necessary in modern research? – Inclusion through exclusion: how single-sex study is widening participation – Will US higher education suffer under Republican rule?**

7 dicembre 2001: **Marx to mass market, in praise of sociology – Hard sell: image is all in the modern university**

4 gennaio 2002: **Fight against fraud, crackdown on science cheats – Purchasing power, The euro may not unify the EU but it could buy influence within it – Academics discuss the implication of a mass system**

7 giugno 2002: **Study sham, Why modularity equals the death of intellect – Academia must not give refuge to racism – Philip Anderson is perplexed by a ‘new’ science**

6 settembre 2002: **Aftermath of 9/11, reverberation in research, lessons learnt, tragic tales – Gender studies - Why are students shunning maths and science?**

6 dicembre 2002: **Can we train more doctors and keep up quality? – Inventor’s shop is no wind-up**

3 gennaio 2003: **What should the government address in its strategy paper? – Time to work on the image, Mr Clarke**

6 giugno 2003: **How a gift for small talk can lead to big things – ACU looks the other way as Mugabe’s thugs rough up academics – Remedial math unit wins praise**

5 settembre 2003: **Third-class degrees - aka ‘Douglas Hurds’ - are dying out – Vc imports, Why can’t we produce our own?**

5 dicembre 2003: **AUT and Ucea square up over pay deal – Which shows are undermining our culture**

9 gennaio 2004: **Oxford admission tutor lays into college over daughter’s interview – Cash boost welcomed but Blair comes under attack**

4 giugno 2004: **Fees turn graduates into tax dodgers – Fellow females: Royal Society takes a small step for womankind**

3 settembre 2004: **What now for foundation degrees? – Disabled ex-trader takes LBS to court – Bush vows to end nepotism that got him into Yale**

3 dicembre 2004: **Pure Science slump – ‘Smug’ Oxford – Fury over PhD for child-sex research**

7 gennaio 2005: **Academic transsexual honoured for crusade – Livin’ it large, not only the grades are inflated – After the Tsunami, debt, academic aid, red alerts**

3 giugno 2005: **CIA spy plan outrages UK academics – History over? The end is never nigh, says Benjamin Barber – Dress code given cold shoulder by union**

2 settembre 2005: **Gender row, Paul Irwing defends his IQ work – When to publish? An economist has calculated the answer**

6 gennaio 2006: **Lecturers told to rat on top-up fee rivals – Slimming exercise, will RAE make way for light touch? – Living it large: consumerism is making us sick**

2 giugno 2006: **Victimised staff dial schools’ helpline – Awesome Autonomy – RAE 2008, Whitehall gives its final verdict**

1 settembre 2006: **Audit pans misuse of tsunami relief cash – New pay framework, how much are you worth? – Vernon Bogdanor on Blair, our great nearly-hero**

1 dicembre 2006: **Campus created in an acre of pixels – Surrender unions accused in dispute – Vernon Bogdanor on the middle classes**

5 gennaio 2007: **There’s no such thing as a free launch – The laws of cool: from rock star to Royal Society research fellow – Write stuff: who’s tipped to top bestseller lists?**

1 giugno 2007: **Legal star will ‘ruin’ supporters of boycott – Iraqi lecturers pay with their lives – More than merely academic**

7 settembre 2007: **Laurie Taylor: how sociology grew up – Censorship, access, tests: academics**

debate – Don't weed out, help student blossom

7 dicembre 2007: **The 'F' word, is campus feminism dead? – The UK's looming China crisis – 'Bollocks': RAE paper assesses the RAE**

Si riportano ora i risultati di un'analisi, analoga a quella effettuata sui titoli, ma che in questo caso, ha per oggetto gli indici:

HAMLET - Computer-assisted Text Analysis - 12/07/2008 19:57:52

=====

Words listed in descending order of frequency

12	0.66	research
11	0.60	pay
9	0.49	Oxford
8	0.44	cash
7	0.38	science
7	0.38	students
6	0.33	university
5	0.27	colleges
5	0.27	FE
5	0.27	more
5	0.27	new
5	0.27	work
4	0.22	academics
4	0.22	campus
4	0.22	NAB
4	0.22	RAE
3	0.16	academic
3	0.16	call
3	0.16	courses
3	0.16	cut
3	0.16	deal

- 3 0.16 debt
- 3 0.16 degrees
- 3 0.16 education
- 3 0.16 end
- 3 0.16 freedom
- 3 0.16 funding
- 3 0.16 history
- 3 0.16 lose
- 3 0.16 rejects
- 3 0.16 Science
- 3 0.16 staff
- 3 0.16 threat
- 3 0.16 top
- 3 0.16 turn
- 3 0.16 way

3.1.2

Analisi e commento dei titoli

Partiamo dall'elencare le parole più ricorrenti: **pay, cash, cut, Polys, action, budget, colleges, control, DES, fee, fees, jobs, Poly, quality, science, threat, union.**

Sembra che le parole più usate in questi titoli siano, come era prevedibile, fortemente riconducibili ai processi di riforma messi in atto dalla Thatcher prima e da Blair poi. Bisogna notare come molte delle parole più ricorrenti siano afferenti alla sfera economica e si inseriscano bene nel discorso neoliberale che è stato alla base delle riforme del ventennio analizzato. Nello specifico, le parole che hanno a che fare con i temi economici, si riferiscono al denaro direttamente o al pagamento di denaro tramite le tasse, altro tema centrale del nostro oggetto di analisi (**pay, cash, budget, fee, fees**). L'attenzione al budget e i tagli ad esso sono un altro punto fermo del periodo e della vicenda che si sta raccontando, strettamente legate alle politiche economiche Tories degli anni ottanta (**cut**). Legata ai temi dei costi dell'higher education e dei tagli praticati in questo settore è senz'altro il discorso del lavoro e di come questo si sia conciliato con l'economia, altro tema fortemente in agenda in quegli anni e ancora oggi. Un'altra serie di termini è invece più attinente al dominio accademico e scientifico (anche questo prevedibile trattandosi di una ricerca che fa di questo mondo

il suo focus principale), tra questi, **Polys, Poly, colleges, science**. È da evidenziare soprattutto la coppia Poly e Polys, che come fee e fees appaiono nella lista delle parole con un più alto numero di frequenze sia al singolare che al plurale. Dunque sia il tema delle tasse, cui si accennava prima, che quello dei politecnici diventano centrali nei venti anni analizzati. Per quel che riguarda i politecnici non è difficile capire il perché: una delle riforme più radicali messe in atto dalla Thatcher è stata proprio la fine del sistema binario che ha portato i politecnici a potersi equiparare alle università con delle conseguenze, sia sul mondo del lavoro, sia sugli output di ricerca, che sono divenuti centrali insieme agli standard di insegnamento, fattore che è qui evidenziato in particolare modo dal frequente uso della parola **quality**. In questo processo coinvolgono autorità anche esterne al governo come la **DES**, attive sia nel controllo della qualità che nell'eguaglianza dell'accesso (come è il caso di quest'ultima).

Risulta inoltre di estrema significatività la presenza di parole come action, **threat** e **union**. La prima infatti rimarca la dinamicità e la capacità riformatrice dei governi che si sono susseguiti in questi anni. La seconda e la terza si riferiscono invece a quanta resistenza e paura (**threat**) abbia creato questa impronta radicale e chi siano stati gli attori maggiormente protagonisti di questa avversione: i sindacati e le unioni studentesche (**union**), contro i quali in particolare modo la Thatcher intraprese una vera e propria battaglia.

La parola **control** merita una considerazione a parte, visto quanta importanza ha avuto il ritorno nelle mani dell'autorità centrale del controllo sulla gestione dell'higher education inglese, che, in controtendenza rispetto a molti altri sistemi, si era sempre caratterizzata invece per un alto grado di indipendenza delle singole istituzioni. L'accentramento è molto legato alle idee e all'azione della Thatcher, che per questo aspetto in particolare si configura chiaramente come una protagonista assoluta del processo riformatore.

Dunque dai titoli analizzati appaiono evidenti alcuni dei tratti delle riforme che erano stati indicati nei capitoli precedenti e si accentua ancora di più la mancanza di una qualsiasi cesura tra i governi conservatori e laburisti in questo campo.

3.1.3

Analisi e commento degli indici

Queste le parole con più alte frequenze rilevate: **research, pay, Oxford, cash, students, university, colleges, FE, more, new, work, academics, campus, NBA, RAE, academic, call, courses, cut, deal, debt, degrees, education, end, freedom, funding, history, lose, rejects, Science, staff threat, top, turn, way**

In genere le parole chiave rinvenute negli indici non si distaccano più di tanto, quanto a senso generale, rispetto a quelle dei titoli principali; più che altro ne arricchiscono il senso. A dominare è ancora una volta il tema dell'economia, a cui si riferiscono la maggior parte di esse (**pay, cash, debt, funding**). Tuttavia in questo caso sembrano unirsi molto più strettamente a parole come **research, students, university, colleges, academics, campus, courses, Science**. Questo viene fuori certamente dal fatto che trattandosi in questo caso di indici, c'è un grado di interconnessione tra le notizie maggiore che nei titoli, dove possiamo analizzare solo connessioni tra parole. Certamente, tra i termini economici che vengono evidenziati in questo caso emergono con forza parole quali **cut** e **debt** e che si legano senza dubbio alle politiche di austerità thatcheriane che nei pochi malumori hanno causato tra gli studenti e gli accademici, che si sono spesso e volentieri contrapposti alle politiche messe in atto dal governo centrale, pagando spesso in prima persona (**staff threat**). **Oxford** si inserisce bene in questo discorso, in quanto tra le parole con frequenze maggiori è l'unica istituzione che viene nominata; questo a ulteriore dimostrazione che il corso delle riforme di questi vent'anni non ha intaccato, ma ha anzi probabilmente contribuito a rafforzare l'egemonia di istituzioni di forte tradizione, ad alti costi per gli studenti, ma anche ad altissimi output qualitativi. Viene ancora confermato il ruolo di alcune autorità di controllo della qualità o delle performance economiche o no delle università, e degli strumenti da esse usati come soprattutto il **RAE** (*Research Assessment Exercise*) fondamentali in questo quadro di controllo e incentivazione dell'eccellenza. Colpisce la stessa frequenza di parole quali **end** e **freedom**, proprio perchè da alcuni fruitori dell'higher education stessa, queste riforme sono state viste esattamente come la fine di un periodo di estrema libertà e autogestione che erano state sempre loro garantite dal sistema stesso. In questo senso assume significato anche la parola **rejects**, tra quelle con maggiori frequenze, che fa capire la reazione spesso di rifiuto e di scarsa comprensione accettazione delle scelte governative a livello centrale. Termini come **top** e **turn** invece si sposano bene con la nuova filosofia riformatrice volta a incentivare l'eccellenza (**top**) e a imprimere un cambiamento radicale (**turn**) alla situazione esistente che non faceva altro che creare perdite (**lose**) e da un punto di vista economico e da un punto di vista di prestigio e di ranking internazionale sugli standard qualitativi di ricerca (**research**). Nessun accenno anche in questa analisi, ad un cambiamento di direzione nel passaggio al governo dal partito conservatore a quello laburista.

3.1.4

Conclusioni

Vediamo ora se le evidenze trovate nell'analisi di contenuto vanno o no a combaciare con quelle che erano state elencate come caratteristiche principali della riforma dell'higher education inglese.

Analizziamole una alla volta:

- 1) **radicalità: viene confermata.**
- 2) **impronta neoliberista: confermata**, soprattutto in relazione ai tanti termini economici usati.
- 3) **continuità del processo senza sostanziali discrepanze tra governi conservatori e laburisti: confermata.**
- 4) **ruolo centrale Thatcher e Blair: confermato**, sono gli unici due leader politici citati.
- 5) **ruolo dei think tanks: non confermato**, nel senso che non si fa accenno al loro ruolo nè sui titoli nè negli indici.
- 6) **meno finanziamenti: confermato**, specialmente data l'enfasi sui tagli di budget.
- 7) **più controlli: confermata in parte**, soprattutto dato alcuni titoli critici sul controllo crescente da parte delle autorità.
- 8) **più studenti: non confermata**, anzi si mette in evidenza la difficoltà crescente dell'accesso all'università.
- 9) **più attenzione alla qualità: confermata**, sia dall'uso della parola qualità, sia dall'enfasi posta su alcune autorità per il controllo della qualità come la RAE.
- 10) **crescente controllo dell'autorità centrale: confermata in parte**, viste le critiche rispetto ai crescenti controlli statali in uno stato con una grande tradizione di autonomia.

3.2

Nuova Zelanda

Per quel che riguarda la Nuova Zelanda, dagli elementi di cui abbiamo parlato nei due capitoli precedenti emergono come caratteristiche principali del processo di riforma:

- 1) **Apertura al mercato**
- 2) **Istituzione di un sistema di prestiti per gli studenti a tassi di mercato**
- 3) **Istituzione di parametri per qualità ed eccellenza della ricerca da seguire per ogni istituzione universitaria**
- 4) **Controlli sulla qualità effettuati dalle autorità preposte**
- 5) **Finanziamenti elargiti a seconda dell'esigenza e del livello di qualità raggiunto**
- 6) **Politiche per l'accesso alla *tertiary education* di minoranze etniche quali Maori e popolazioni del Pacifico**
- 7) **Regia del governo centrale insieme a forte autonomia degli istituti di *tertiary education***
- 8) **Diffuse pratiche di managerialismo**

3.2.1

New Zealand Journal of Educational Studies

La rivista analizzata sarà il *New Zealand Journal of Educational Studies*, che differisce sia per periodicità, formato e contenuti dalla rivista presa in considerazione per il caso inglese. Questo perchè, innanzitutto non esiste un corrispettivo del *Times Higher Education Supplement* in Nuova Zelanda e perchè la differente concezione dell'educazione e in particolare di quella universitaria fa sì che questo settore venga trattato dai giornali accanto a tutti gli altri settori dell'istruzione. Dunque in questa rivista si trovano articoli di diversa natura circa tutti i cicli dell'educazione, da quella primaria a quella terziaria. Gli autori degli articoli differiscono per tipologia da quelli della rivista inglese poiché i target sono diversi: questa rivista è rivolta sicuramente ad una fascia di pubblico più specialistica e interessata; non ha dunque una caratterizzazione *mainstream* come quella inglese. È in ogni caso la rivista che più testimonia del ventennio riformatore neozelandese nella *tertiary*

education. Il periodo preso in considerazione è lo stesso che per il THES, cioè dal 1980 ad oggi. La periodicità del *New Zealand Journal of Educational Studies* è semestrale e non tutti i numeri sono reperibili; dunque verranno esaminati due numeri all'anno per gli anni disponibili nell'arco di tempo indicato precedentemente. Essendoci l'eterogeneità di argomenti trattati di cui si parlava prima, verrà operata una cernita tra le notizie, tenendo in considerazione soltanto quelle relative al settore della *tertiary education*. Va inoltre ricordato che la rivista non presenta titoli di apertura, poichè il suo formato è quello di un libretto e non di una rivista come nel caso del THES. Dunque un'analisi dei titoli analoga a quella effettuata per la rivista inglese non verrà effettuata.

maggio 1980: **An Analysis of Women's Studies Courses for Adults in New Zealand**

novembre 1980: **The School Debate in New Zealand: Some British Parallels – The Politics of 'Back to Basics'**

maggio 1981: **Employable and quit: the political economy of human mis-development**

novembre 1981: **The language achievement tests for overseas students – LATOS: a kiwi controversy**

maggio 1982: **More than a show of justice? The enrolment of Maoris in European schools prior to 1900 – Aspirations of fourth form students in relation to ethnicity, cultural factors, SES and sex – Sexual apartheid or androgyny? Four contemporary perspectives on women and education**

novembre 1982: **Philosophy of Education in New Zealand: Retrospect and prospect – Curriculum development in a cross-cultural setting: Social Science in the South Pacific – Participation in school and the employment market: New Zealand 1966-1980**

maggio 1983: **A cross-national study of academic self-concept using the Student's Perception of Ability Scale – Sexual apartheid or androgyny**

novembre 1983: **University students' perceptions of their parents' childrearing behaviours – Sex differences in mathematics**

maggio 1984: **The microcomputer as a learning experience**

maggio 1985: **Ideas of Functional Literacy: Critique and Redefinition of Political Goal – Women in the New Zealand Teaching Profession 1877-1920: A Comparative Perspective**

novembre 1985: **Educational Research and Technology Future – Economic Returns to University Education in New Zealand**

maggio 1986: **Group Designs, Within-subject Designs, and Qualitative Methodologies in Educational and Psychological Research - Citizenship and Identity as ‘Official’ Goals in Social Studies**

novembre 1986: **What do first year university examinations assess? – Interviews with 50 young job seekers on their experience of unemployment**

maggio 1987: **The New Right and Educational Policy in New Zealand – The Voucher System: an alternative method of financing education**

novembre 1987: **Future Directions for New Zealand Universities: some reflections on the market liberal approach**

novembre 1988: **The third wave: a Critique of the New Zealand Treasury’s Report on Education. Part II**

maggio 1989: **Multicultural Education: the New Zealand reponse**

maggio 1990: **Direct Entry to University from the Sixth Form: gender performance differentials in first year of study**

maggio 1991: **Human Capital Theory and the Wastage of Talent in New Zealand – Academic Helpseeking in Intermediate-school Classrooms: effects of achievement, ethnic group, sex and classroom organisation**

novembre 1991: **Youth, State Policy and the Labour Market: the construction of a new hegemony**

maggio 1992: **Schooling, and Teachers as Intellectual Vanguard**

novembre 1992: **He Kanohi Kitea: conducting and evaluating educational research – A Constructivist Critique of Mystery Learning in Mathematics**

maggio 1993: **Career Development of Students Pursuing Higher Education**

novembre 1993: **Gender Differences in the Academic Career in New Zealand Universities**

maggio 1994: **The Impact of Educational Reform on Teachers' Professional Ideologies**

novembre 1994: **Culture and Identity, Community and Survival: What is the cultural in multiculturalism?**

maggio 1995: **Academic Audit in New Zealand Universities: Some Considerations – Effects of Cooperative and Individualistic Learning Structures in a University Research Method Laboratory Class**

novembre 1995: **Contrary Currents: The Application of The Public Sector Reform Framework in Education – The Relationship of Language Proficiency to Academic Success for International Students**

maggio 1996: **First-Year University Performance as a Function of Type of Secondary School Attended and Gender – Problems Faced by Pacific Islands Students at University in New Zealand: Some Effects on Academic Performance and Psychological Wellbeing**

novembre 1996: **Academic Outcomes and School Effectiveness: Type “A” and Type “B” – The Cultural Safety Debate and the Conservative Restoration in Aotearoa/New Zealand – Co-Constructing Curricula: A Comment on Two Curricula (*Te Whariki* and the English Curriculum) and Their Developmental Bases**

maggio 1997: Is Economics Sufficient for the Government of Education? – Social Class and Reading Achievement: Sociology Meets Psychology – Developing a Methodology to Identify and Prioritise Teacher’s Problems and Solutions

novembre 1997: Class Placement At Age 8 and Subsequent Academic Achievement

maggio 2002: More Free or Less Constrained? Freire and Foucault on Freedom

novembre 2002: When Two Cultures Collide: Similarities and Differences Between Tertiary Teachers in Two Institutional Contexts

maggio 2003: Factors related to Success in a Regional Science and Technology Fair

novembre 2003: Preparing for Picot: Revisiting the ‘Neoliberal’ Educational Reforms – Whither International Students? The Absence of International Student Policy During New Zealand’s University Reforms From 1984 to 1999 – Secondary School Decile Ratings and Participation in Tertiary Education

maggio 2004: Embracing Maori Giftedness: The Dynamics of Power, Culture and Visibility

novembre 2004: Adult Education Policy and Equal Educational Opportunity: A Critical Examination

maggio 2005: Intercultural Contact and Competencies of Tertiary Students

novembre 2005: Performance- Based Research Funding: A Mechanism to Allocate Funds or a Tool for Academic Promotion? – Disciplining the Subject: The impact of PBRF on Education Academics

maggio 2006: Reconceptualising the New Zealand PhD in English – Fit for What and Whose Purpose? – Educational Policy Change, Newspapers and Public Opinion in New Zealand, 1989-1999

Anche in questo caso si riportano i risultati dell'analisi effettuata con Hamlet:

HAMLET - Computer-assisted Text Analysis - 29/07/2008 17.59.23

=====

Words listed in descending order of frequency
from the file : C:\Programmi\HAMLET II\ddr..txt

Frequency % Word

16	1.38	Education
13	1.12	University
11	0.95	Academic
11	0.95	Educational
8	0.69	Students
7	0.60	Policy
7	0.60	Research
6	0.52	Critique
6	0.52	cultural
6	0.52	School
6	0.52	students
5	0.43	Performance
5	0.43	Social
5	0.43	Teachers
5	0.43	What
4	0.34	achievement
4	0.34	androgyny
4	0.34	apartheid
4	0.34	Career
4	0.34	Class
4	0.34	cross
4	0.34	Designs
4	0.34	development
4	0.34	education

- 4 0.34 experience
- 4 0.34 first
- 4 0.34 Future
- 4 0.34 Gender
- 4 0.34 Identity
- 4 0.34 International
- 4 0.34 Learning
- 4 0.34 market
- 4 0.34 Pacific
- 4 0.34 Psychological
- 4 0.34 Reform
- 4 0.34 school
- 4 0.34 sex
- 4 0.34 Sexual
- 4 0.34 Some
- 4 0.34 Studies
- 4 0.34 study
- 4 0.34 Type
- 4 0.34 Universities
- 4 0.34 year
- 3 0.26 Culture
- 3 0.26 Curriculum
- 3 0.26 Debate
- 3 0.26 Differences
- 3 0.26 More
- 3 0.26 Partecipation
- 3 0.26 Problems
- 3 0.26 Public
- 3 0.26 Science
- 3 0.26 Success
- 3 0.26 Technology
- 3 0.26 Tertiary

3.2.2

Analisi e commento

Dall'analisi dei risultati ottenuti grazie all'ausilio di *Hamlet* emerge una differenza sostanziale con i risultati rilevati per l'Inghilterra. Questa differenza consiste nel fatto che le parole a frequenza maggiore non sono quelle afferenti ad una sfera di significato economico o di mercato. In questo caso, infatti, le parole più frequenti riguardano la sfera dell'educazione e della cultura (**university, academic, education, student, research, critique, cultural, school**).

Inoltre si possono isolare delle parole afferenti alla sfera di significato relativa alla performance e alla sua connessione col mercato (**performance, social, achievement, career, development, experience, market**).

Un'altra nube di significato rilevante è quella che riguarda il gender. Questo è un dato particolarmente significativo, poichè differisce notevolmente da quanto rilevato per l'Inghilterra e inoltre introduce un argomento, quello appunto dell'attenzione di questo processo di policy alle politiche di genere, che non era stato precedentemente ipotizzato. I vocaboli che afferiscono a questo universo di significato sono: **androgyny, apartheid, gender, identity, sex, sexual, differences, problems**.

Infine, un quarto gruppo di vocaboli ha come punto di riferimento la tematica dell'accesso, altro punto fondamentale nel processo di cambiamento neozelandese, specialmente in riferimento ai maori e alle popolazioni del Pacifico. Le parole esemplificative in questo senso sono: **reform, curriculum, participation, pacific, debate, public, success**. Da notare anche che la presenza dell'ultima parola, **success**, tra quelle con una maggiore frequenza va nel senso di evidenziare come il processo di riforma neozelandese sia stato in fondo la storia di un successo, come testimoniato anche nei capitoli precedenti.

Dunque il risultato che viene fuori da questa analisi si allinea a quanto descritto e raccontato nei capitoli precedenti, per alcuni versi. In particolare per quel che riguarda il grosso accento posto sulla qualità e sulla valutazione della performance, anche dei finanziamenti elargiti sulla base di essa (il PBRF), e anche per quel che riguarda il crescente ruolo del mercato in un contesto che prima della riforma era conosciuto come uno dei più statalisti del mondo occidentale. Tale processo di profonda innovazione risulta essere stato però molto più concertato e accettato, dunque armonico e di successo, risèpetto a quello inglese. Dunque non ha avuto bisogno di grandi imprenditori di policy quali la Thatcher per essere portato avanti.

Oltretutto il processo in esame presenta caratteristiche del tutto particolari e peculiari della Nuova Zelanda, in parte ipotizzate in precedenza, in parte no. In particolare, l'accento sul tema

dell'accesso dei Maori e delle popolazioni del Pacifico, che era stato evidenziato già in precedenza, e, fattore che emerge come innovativo proprio da questa analisi, una grande attenzione alle tematiche di genere nella tertiary education.

3.2.3

Conclusioni

Andiamo ad operare ora lo stesso tipo di confronto fatto per il caso inglese, analizzando se i risultati dell'analisi di contenuto confermano o smentiscono quanto trovato nei capitoli precedenti:

- 1) **Apertura al mercato: confermata**, diversi i riferimenti in questo senso.
- 2) **Istituzione di un sistema di prestiti per gli studenti a tassi di mercato: non confermato**, in quanto non ci sono elementi rilevanti in questo senso.
- 3) **Istituzione di parametri per qualità ed eccellenza della ricerca da seguire per ogni istituzione universitaria: confermata**, in particolare dall'accentuazione dei concetti di performance e qualità.
- 4) **Controlli sulla qualità effettuati dalle autorità preposte: parzialmente confermata** dai riferimenti alla qualità e ai risultati.
- 5) **Finanziamenti elargiti a seconda dell'esigenza e del livello di qualità raggiunto: parzialmente confermata**, per gli stessi motivi di cui sopra
- 6) **Politiche per l'accesso alla tertiary education di minoranze etniche quali Maori e popolazioni del Pacifico: confermata**
- 7) **Regia del governo centrale insieme a forte autonomia degli istituti di tertiary education: non confermata**, permanenza di riferimenti chiari a questo tema.
- 8) **Diffuse pratiche di managerialismo: parzialmente confermata** dalla presenza, tra le parole a maggior frequenza, di termini quali **success, market, achievement, performance**

Capitolo Quarto

Conclusioni

In questa ricerca si è scelto di dare luogo a tre diversi tipi di analisi, uno per ciascun capitolo. Si è dapprima scelto di procedere con un'analisi storico-descrittiva dei processi di riforma nei due Paesi considerati nel primo capitolo. Si è quindi continuato con la scelta di alcuni personaggi informati e/o coinvolti nei processi di riforma stessi nel secondo capitolo. Infine si è scelto di analizzare se e in che modo i temi che sembravano emergere come principali dalle precedenti analisi fossero avvalorati dalla copertura mediatica di due pubblicazioni (una inglese, l'altra neozelandese) nell'arco di tempo considerato.

È ora il momento di trarre delle conclusioni, che possano avvalorare o invalidare le ipotesi iniziali formulate e che possano consentire una visione d'insieme dei processi analizzati.

Prima di procedere alla vera e propria verifica è il caso di sviluppare meglio quelli che sono stati i concetti cardine di tutta la ricerca: le idee e il cambiamento nel contesto dell'*higher/tertiary education*.

'Le università hanno sperimentato ogni forma di governo, ogni cambiamento di tradizione, di legge, di pensiero scientifico perchè esse presiedono a uno dei bisogni immortali dell'uomo. Delle sue creazioni nessuna ha maggiormente resistito all'impetuosa marcia del tempo'. Queste parole, scritte da A. Lawrence Lowell, presidente di Harvard nel 1934 rappresentano un'osservazione confortante per alcuni versi, ma non per altri. Esse infatti possono incoraggiare sia il compiacimento che l'apatia. Le università non sono sopravvissute senza una battaglia, senza un pensiero, senza una leadership. Senza dubbio la forte crescita delle università nel corso dell'ultimo secolo e, in particolare, a partire dalla seconda guerra mondiale, ha avuto un impatto sull'idea stessa di università. A questo proposito si deve ricordare che l'*higher/tertiary education* veniva presentata come un *private good* piuttosto che come un *public good*. Le persone dovevano scegliere e pagare per la loro scelta, nella prospettiva dell'impiego che le avrebbe ripagate di essa. Dunque l'educazione era un bene di comodo, soggetto alle leggi di mercato come gli altri. Uno degli elementi più innovativi rispetto a questo modo di pensare, senza dubbio il più duraturo in termini di tempo, è stato il cambiamento nel modo di parlare dell'educazione, che in seguito divenne modo di pensare e di fare. I governi, in questo senso, hanno promosso questo cambiamento nel modo di pensare, insieme ad altri attori che hanno enfatizzato valori come l'imprenditorialità e il mercato. Allo stesso tempo c'era la necessità di cambiare le istituzioni che erano coinvolte. Esse dovevano

infatti recepire il cambiamento stesso. Soprattutto, esse non dovevano seguire le forze del mercato, ma piuttosto permettere loro di giocare un ruolo. In questo senso, le istituzioni sentivano di perdere in qualche maniera valore, perchè per le università, certamente, il nuovo modo di pensare si tradusse in un cambiamento in diverse dimensioni: la loro percezione di se stesse venne tramutata da quella di istituzioni a quella di comunità; l'attività dell'insegnamento venne considerata qualcosa di diverso da un semplice 'servizio' o 'prodotto', qualcosa di diverso e speciale, legato alla conservazione, acquisizione e avanzamento della conoscenza tramite la ricerca e concepita come una ricerca della verità piuttosto che come un assemblaggio di informazioni o capacità.

Da questo punto di vista, i cambiamenti sperimentati in Nuova Zelanda, Inghilterra e altre nazioni hanno trasformato le università in un modo tale da far quasi ripensare il nome da dare a questa istituzione. I riformatori hanno fortemente sospinto valori quali l'autonomia e la libertà accademica. Ma la direzione e la misura della loro azione riformatrice è stata minata non solo da quello che hanno detto ma anche da quello che hanno fatto. Alcuni dei loro cambiamenti probabilmente hanno avuto effetti che essi stessi non avevano previsto. Cambiamenti di questa natura hanno avuto un impatto su molte professioni e istituzioni. In che maniera l'autonomia professionale può essere combinata con l'*accountability*? Le professioni sono state ri-nominate *producer groups* e soggette alla disciplina del mercato e del *public audit*. Mentre il mercato ha minato la sicurezza necessaria per la creatività, l'*external audit* ha prevenuto l'azione indipendente. Le università hanno concretamente dovuto affrontare in questi anni una crescita nella domanda e un incremento nel numero e nella grandezza delle istituzioni. Ci sono stati inoltre grandi progressi e sviluppi nelle scienze fisiche e naturali dei quali si è dovuto tener conto. Un altro elemento di innovazione è stato l'informatizzazione della raccolta e dell'analisi dei dati relativa alla cosiddetta *information age*. Queste trasformazioni sono avvenute parallelamente a quelle riguardanti la distribuzione mondiale di potere economico e politico. L'insistere su valori quali *market forces* e *competiton* ha posto il concetto di conoscenza in un nuovo contesto. L'interesse del governo e delle sue *agencies*, e delle organizzazioni economiche e professionali in una *knowledge-based economy*, ha attratto la loro attenzione sulle funzioni dell'università e sui risultati derivanti dalle sue attività. Questo ha avuto delle conseguenze sulla comprensione della natura e sul finanziamento della ricerca che un'università deve portare avanti, e hanno posto una maggiore enfasi sugli sviluppi tecnici a breve scadenza e sui loro benefici economici e commerciali. Questo ha influenzato anche l'attività dell'insegnamento. È stata posta maggiore enfasi sul *training*, sui corsi professionali, sulle lauree vocazionali, e il numero di studenti frequentanti corsi con un connotato vocazionale è aumentato. Le università hanno, comunque, dovuto far fronte a diversi costi indiretti. La ricerca, nelle parole di Lord Russell è una 'forma di gioco d'azzardo, per il quale il ricercatore non sa cosa troverà di fronte

a sè. Il finanziamento della ricerca è esso stesso una forma di gioco d'azzardo, che è passato di moda. In Inghilterra, John Zimanha mostrato come le nozioni possano essere dannose alla causa della scienza. Prendiamo ad esempio il caso dell'*accountability*: un'idea che suona bene, ma i modi per metterla in pratica enfatizzano gli aspetti più direttamente strumentali della scienza a svantaggio di quelli più speculativi. L'*evaluation*: buona in principio, ma si tende a farla troppo frequentemente e crudamente e i ricercatori professionisti sanno che uno scrutinio troppo ravvicinato delle performance della ricerca è controproducente. La *competition*: in principio, dovrebbe incentivare propositi innovativi; in pratica porta a flettersi verso le opportunità più convenienti'.

Tuttavia il termine università ha ovunque acquistato prestigio. Le attività connesse al marketing si sono fatte più semplici. I governi, come ad esempio quello inglese, rispondono alle richieste del mercato allargando il campo delle designazioni. Un risultato di indiscussa importanza è la distinzione tra le università, sia a livello formale che informale. In Inghilterra, ad esempio, i giornali, da sempre focalizzati sullo sport, pubblicano la classifica degli atenei, sebbene la sua attendibilità sia opinabile. I presidi delle università proclamano di guidare *research universities*, suggerendo in questo modo che ce ne sono anche di diverso tipo, e adempiendo al loro desiderio di assegnare alla loro istituzione un *benchmark* di istituzione esclusiva.

In Nuova Zelanda lo standard per un'istituzione di *tertiary education* è fissato e protetto dalla legge che ne stabilisce i criteri. Ma quelle istituzioni che non riescono a raggiungere questi criteri, tali da farle designare università, inventano modi di chiamarsi – come Uicol e Unitech – per avere un vantaggio nel mercato che lo status di università in ogni caso sembra conferire⁶⁵.

Certamente cambiamenti molto grandi hanno avuto luogo negli ultimi venti anni, ma la discussione e le conseguenze sui processi di *policy* che da essi sono scaturiti sono stati differenti da situazione a situazione. Da questo punto di vista è senza dubbio possibile che le istituzioni di *higher/tertiary education* stiano ancora cercando il giusto equilibrio nel sistema riformato di *checks and balances* e probabilmente necessitano ancora di tempo per arrivare ad un pensiero compiuto sull'argomento. In ogni caso questo argomento è sempre più centrale nel dibattito che riguarda gli assetti dell'*higher education policy* mondiale⁶⁶.

L'idea di una *knowledge economy* è ora ben inserita nella razionalità politica dell'era neoliberale, nella quale si può ben far rientrare anche la variante della *terza via*. La conoscenza è ora considerata un elemento critico nell'innovazione economica e nel vantaggio competitivo internazionale; inoltre è diventata una questione di ortodossia politica per i governi e le agenzie internazionali esporre i benefici sociali ed economici dell'educazione e della ricerca. Per coloro che lavorano nell'ambito

⁶⁵ Malcom W. and Tarling N. (2007) *Crisis of Identity? The Mission and Management of Universities in New Zealand*, Wellington, Dunmore Publishing Ltd, pp. 39-46.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 55.

dell'*higher/tertiary education*, questa evoluzione politica ha rappresentato una medaglia a due facce. Da una parte, permette loro di promuovere i benefici dell'educazione e della ricerca in termini *hard economic* e non solo sociali e culturali. Questo dà un peso politico maggiore agli argomenti che propongono di aumentare il numero degli studenti, investire nella ricerca, e massimizzare l'uso di finanze pubblico nell'ambito delle istituzioni di *higher/tertiary education*. Dall'altra parte un discorso economico così volto all'utilitarismo sul valore della conoscenza e dell'*higher education* stessa mette in discussione l'ideale tradizionale di una ricerca imparziale della verità e dunque si pone come un potenziale pericolo per la libertà accademica. Da questo punto di vista, le teorie contemporanee relative al *business* internazionale che affermano che il successo si trova in un più efficiente *management* della conoscenza nei processi di innovazione e di produzione, è sicuramente molto soggetta all'analisi critica nei *discourses* delle università. Un ulteriore elemento di complicazione della situazione è che le università stesse vengono coinvolte e trasformate dalla razionalità politica del neoliberismo e dall'idea di *knowledge economy*. Da questo punto di vista sorgono dei dubbi a proposito del ruolo dei manager universitari in questo contesto; e sia il governo che l'industria arrivano a vedere le università come strumenti istituzionali chiave al fine della trasformazione economica. La strategia politica, economica e commerciale prende il sopravvento come la vera ragion d'essere dell'università; e la languida atmosfera di ricerca della verità imparziale e di curiosità scientifica viene necessariamente a dover fare i conti con la richiesta competitiva di soldi e potere.

Dunque i tradizionali regimi disciplinari del potere professionale, basati su gruppi di pari relativamente autonomi e autoregolati, cedono il posto a un regime di *management* della performance che tenta di codificare e, se possibile, di informatizzare la conoscenza professionale. La *disciplined society* si evolve nella *performance-audited society*. Questo trend riguarda anche l'accademia. La professione accademica – il professore come possessore, scopritore e disseminatore di conoscenza – deve anche *perform* e essere visto e riconosciuto *to perform*. Come produttore di capitale umano – nella forma di laureati – e di nuova conoscenza, il professore è un elemento in un'istituzione che è considerata tale da dover produrre e aumentare il valore economico per la società e deve agire per massimizzare le risorse economiche di quest'ultima. Le università neozelandesi, da questo punto di vista, costituiscono un evidente esempio di applicazione di meccanismi di *management* della performance anche a livello locale e di allocazione mirata delle risorse finanziarie, particolarmente di quelle per la ricerca⁶⁷.

Dunque il risultato di questa grande ondata di cambiamento circa le idee che strutturano l'*higher/tertiary education* e il cambiamento dell'idea stessa di università hanno portato

⁶⁷ Duncan G. (2008 in press) *Counting the Currency of Knowledge: New Zealand's Performance-Based Research Fund* in Morley, I. (ed.) *The Value of Knowledge*, Amsterdam, Rodopi, pp. 4-5.

concretamente le istituzioni ad emanciparsi progressivamente da uno stato che le aveva viste dipendenti dai finanziamenti statali, ad applicare rigorose misure di taglio ai costi, ad aumentare le rette universitarie e a trovare nuove fonti di finanziamento. Come conseguenza di questo processo c'è stato un cambiamento significativo nella proporzione dei ricavi di ciascuna istituzione da fonti non statali. Questo, in particolare, è stato vero in entrambi i casi che vengono analizzati in questa ricerca: l'Inghilterra e la Nuova Zelanda, ovviamente tramite processi differenti, che in seguito verranno illustrati. Quello che è certo è che l'idea, una volta ritenuta sacrosanta dell'educazione fornita gratuitamente dallo stato ad ogni livello, è venuta meno. La continua diminuzione del livello di aiuto statale per ogni studente ha aumentato decisamente la proporzione di costi sostenuti da studenti e famiglie nelle istituzioni educative⁶⁸.

Chiaramente i cambiamenti di paradigmi di *policy* e di idee di cui si è detto hanno avuto ripercussioni non trascurabili anche sui sistemi di *governance* delle singole istituzioni universitarie. In questo senso vale la pena di ricordare che le università sono istituzioni sui generis, la cui natura organizzativa ha conseguenze che si ripercuotono strutturalmente sulla loro dinamica organizzativa, producendo costanti problemi di coordinamento istituzionale. In questo senso le università sono tutto fuorchè organizzazioni monolitiche ed unitarie. Nella realtà, infatti, esse sono organizzazioni estremamente complesse, differenziate ed estremamente frammentate. Inoltre non bisogna dimenticare che le università sono anche organizzazioni burocratiche, con un'elevata densità di regole e procedure da rispettare per consentire all'istituzione stessa di operare e perseguire i propri obiettivi⁶⁹.

Certamente il concetto di competizione nel mercato è sembrato far andare l'intero sistema verso un'autorità maggiore dell'esecutivo e un processo di *decision-making* più veloce, anche se in questo senso è mancato un intervento diretto del governo. Di fatto diverse università, se non tutte, stanno arrivando ad un modello competitivo molto simile a quello dei loro *competitors* esterni. Ovviamente nelle università, così come fuori da esse, il ruolo giocato dal potere è stato importante, così come d'altra parte quello giocato dall'ambizione⁷⁰.

La situazione dell'*higher education* inglese in questo senso è prova del fenomeno di cui si sta parlando, a partire dalle importanti riforme avviate dai governi di Mrs. Thatcher⁷¹.

4.1

⁶⁸ Patterson G. (1996) *New Zealand Universities in an Era of Challenge and Change*, Palmerston North, Department of Management Systems Business Studies Faculty, Massey University, pp. 238-239.

⁶⁹ Capano G. (2008) *Il governo degli atenei*, in: Moscati R. e Vaira M. (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*, Bologna, Il Mulino, pp. 117-119.

⁷⁰ Malcom W. e Tarling N. (2007), op. cit., pp. 52-53.

⁷¹ Warner, D. e Palfryman D. (a cura di) (2001) *The State of UK Higher Education. Managing Change and Diversity*, Buckingham, Open University Press, p.1.

Deduzioni fondamentali

Da quanto detto e trovato nei capitoli precedenti si arriva a dedurre degli elementi fondamentali nei due processi di *policy* analizzati: partiamo dalle analisi storico descrittive del primo capitolo: nel caso dell'Inghilterra si è avuto un processo ventennale di riforma, caratterizzato da una dirompente figura politica: quella della signora Thatcher; da un'agenda politica di base completamente rinnovata: quella dei conservatori; da un processo di *decision-making* molto gerarchico e verticalizzato; da un passaggio storico e del tutto originale rispetto ad altre realtà, dall'autonomia tradizionale delle istituzioni universitarie alla regia del governo centrale; da un ruolo dei *think tanks* conservatori nel rendere le nuove idee diffuse e accettate; da uno scontro fortissimo sia da un punto di vista pragmatico che ideologico con le elite e le *policy legacies* precedenti, che hanno opposto a questo disegno una ferma e tenace resistenza; da un'azione fortemente radicale nell'ambito dell'economia nel senso dell'*austerity* e dunque dei tagli; da una nuova centralità dei ministeri economici nelle politiche di *higher education*; da un abbraccio dell'ideologia neoliberale, rimasto pressoché immutato nel passaggio dai conservatori ai laburisti, eccezion fatta per un maggior numero di investimenti e un maggior accento sui temi dell'accesso e sull'immagine più giovanile del governo fatta dai laburisti di Tony Blair. Tutto questo ha portato ad una maggiore attenzione verso i temi della qualità della valutazione e del mercato nel settore e, ovviamente, a molte critiche per una perdita in termini di uguaglianza dell'offerta formativa, bilanciata dall'adozione della politica dei prestiti per gli studenti. In termini curricolari le materie scientifiche sono state maggiormente sostenute da questa impostazione ideologica e gli standard di ricerca hanno ripreso ad essere competitivi con quelli statunitensi. Un'ampia e radicale riforma dell'*higher education*.

In Nuova Zelanda si è avuto un processo più condiviso, esteso ed orizzontale, sebbene ancora più radicale nei risultati di quello inglese. Certamente nel considerare gli esiti di questo processo non bisogna dimenticare che questo Paese costituisce un contesto socioeconomico differente, molto meno esteso e con molta minore presenza di *policy legacies* che si pongano come ostacolo alla riforma stessa. Tale riforma prende le mosse dalle teorizzazioni del *New Public Management*, i cui vati erano stati ascoltati a più riprese dalla TEAC prima e dalla TEC dopo, le due commissioni cui il governo ha delegato il maggior compito di elaborazione di idee innovative per un sistema che all'inizio degli anni ottanta si presentava come del tutto inadeguato alla competizione globale e del tutto inefficiente dal punto di vista economico. Il governo laburista cominciò dunque una riforma forte nel senso della privatizzazione e della managerializzazione in ogni settore. Tale riforma non venne però imposta dall'alto e non si avvale in questo senso di alcun particolare imprenditore di *policy* (non ci fu alcuna Thatcher neozelandese). Più che altro si adottò un vasto decentramento

dell'elaborazione e della messa in atto delle riforme, tentando di conquistare, con successo, il consenso delle singole istituzioni e delle associazioni studentesche che ebbero un importante ruolo, tramite diverse assemblee decentrate e concessioni in un senso e nell'altro. Questo portò ad un caso unico nel mondo: una radicale riforma degli assetti della *tertiary education*, da un sistema filoscandinavo ad uno quasi del tutto privatizzato, con strumenti quali il PBRF (*Performance Based Research Fund*), in seguito copiati anche dall'Inghilterra, con un ampio consenso. Non c'è stato alcun bisogno di scontri, non c'è stata alcuna organizzazione a resistere; la riforma è stata implementata anche e soprattutto tramite canali e livelli informali; essa ha portato alla soddisfazione delle parti. Gli esiti sono stati dibattuti: certamente è aumentato il livello internazionale della ricerca neozelandese, così come la percentuale di internazionalizzazione della stessa. Anche l'accesso per i Maori e le popolazioni del Pacifico è ad un punto di miglioramento, mentre le critiche sono soprattutto per il fatto che i prestiti, elargiti a differenza che in Inghilterra, a tassi d'interesse di mercato, impedivano a diversi ragazzi di terminare il corso degli studi generando così crescenti disuguaglianze. Dato il basso tasso di conflitto e la bassissima influenza delle *policy legacies* il ruolo dei *think tanks* neozelandesi non si è rivelato decisivo; quello delle ideologie dei partiti è stato ancora meno importante che in Inghilterra essendo la riforma stata iniziata dal partito laburista; molto importante è stata invece l'idea e la messa in pratica dei dettami del *New Public Management* ad opera sia di governi laburisti che conservatori. Dunque un caso di riforma radicale con un alto grado di condivisione e un buon grado di successo.

Arriviamo agli elementi del secondo capitolo: quello delle interviste: essi sembrano confermare quanto riportato nella descrizione dei processi, e aggiungono fattori che supportano e arricchiscono quanto detto in precedenza; in particolare per l'Inghilterra si riportano ed evidenziano in diverse interviste, in aggiunta a quanto detto prima: potere degli accademici notevolmente ridotto; riduzione degli stipendi degli accademici stessi; maggiore attenzione alla qualità e all'eccellenza dell'insegnamento e della ricerca; deciso aumento degli studenti che accedono all'*higher education*; fine del sistema binario e unificazione dei politecnici alle università. Per la Nuova Zelanda: avvicinamento al sistema statunitense del complesso del settore della *tertiary education*, con maggiore flessibilità e diffuse pratiche di managerialismo.

Per quel che riguarda i risultati della *Content Analysis* del terzo capitolo, c'è da dire che i media riportano e leggono il processo riformatore passo passo essendo in linea con gli elementi evidenziati, aggiungendo anche qui alcune sottolineature, che si sono evidenziate nella ricerca da un uso particolare di alcuni termini nei titoli e negli indici dei due giornali analizzati. In particolare, per quel che riguarda l'Inghilterra, l'aspetto che risulta emergere maggiormente dall'analisi di contenuto effettuata è che su tutta l'agenda sembra comunque dominare incontrastato l'aspetto

economico (sia in positivo che in negativo) della nuova situazione dell'*higher education* inglese. Mentre per quel che riguarda la Nuova Zelanda emergono come innovative soprattutto le tematiche relative all'accesso, in particolare l'accento sul tema dell'accesso dei Maori e delle popolazioni del Pacifico, che era stato evidenziato già in precedenza, e, fattore che emerge come innovativo proprio da questa analisi, una grande attenzione alle tematiche di genere nella *tertiary education*.

4.2

Verifica delle ipotesi

Procediamo ora alla verifica delle ipotesi enunciate in partenza: quella principale era verificare se e in che modo il cambiamento delle idee dominanti nei contesti britannico e neozelandese abbia influito sui processi di *policy making* che hanno portato come *output* le riforme universitarie implementate dagli anni ottanta ad oggi.

È stato il *leitmotiv* di tutta la trattazione e sembra di poter affermare che in entrambi i casi analizzati le idee innovative afferenti al neoliberismo e al *New Public Management* siano state decisive nel forgiare i nuovi assetti organizzativi, economici e istituzionali dei due sistemi di *higher/tertiary education*. Questo è avvenuto in modi differenti nei diversi contesti: in Inghilterra Mrs. Thatcher si è resa la mente e il braccio di queste riforme, insieme ai *think tanks* conservatori e ai titolari dei dicasteri economici. In Nuova Zelanda il ruolo preminente in questo senso è stato quello della TEAC, in seguito TEC, autorità delegata dal governo all'elaborazione di idee innovative. Dunque l'ipotesi che vede come variabile indipendente le idee e come variabili dipendenti i processi e gli *output* di *policy* appare verificata. Per quel che riguarda le variabili intervenienti, individuate negli interessi individuali e nelle istituzioni, bisogna dire che: senza dubbio esse hanno avuto un peso, ma meritano due discorsi differenziati. Ci furono senza dubbio interessi individuali ed interessi economici che hanno agito nelle due riforme: in Inghilterra interessi politici dei Conservatori e individuali della Thatcher, dei ministri dell'Economia e anche dei rettori delle facoltà scientifiche che più si sono trovate avvantaggiate con il nuovo corso. In Nuova Zelanda tali interessi sembrano aver contato meno, eccezion fatta per i presidi delle università più prestigiose, che avevano un indubbio interesse all'adozione di strumenti come il PBRF. In questo caso, tuttavia, bisogna ricordare come importante sia stato soprattutto il contesto socioeconomico; l'assetto sociale ha infatti permesso alla Nuova Zelanda di implementare le riforme in modo molto più veloce (data la scarsa popolazione) e con metodi molto più informali (dato lo scarso numero di istituzioni universitarie); la crisi economica ha spinto all'adozione delle idee afferenti al NPM.

Per quanto riguarda gli assetti istituzionali, c'è da dire che sebbene i due Paesi abbiano sistemi

tradizionalmente indicati sotto lo stesso cappello di modello anglosassone, essi hanno sviluppato processi di *policy* decisamente differenti. La somiglianza data da un comune sistema sostanzialmente bipartitico, una comune monarchia costituzionale (con uno stesso sovrano), una comune appartenenza alla cultura anglosassone e al *Commonwealth*, al pari delle diverse *policy legacies*, non hanno impedito lo svilupparsi di processi di *policy* molto differenti ed originali, in cui è stata possibile una riforma radicale degli assetti preesistenti. Si può affermare dunque in questa sede che non si vedono segni di un modello di *policy* anglosassone e che anzi trova un forte riscontro il punto di vista correlato alla lente costruttivista che si è scelto di adottare, di una diversità di processi di assorbimento e di interpretazione delle medesime idee, da parte innanzitutto delle diverse élite politiche. I contesti culturali e sociali e le culture e le lenti con cui si è guardato a parametri in apparenza simili poiché provenienti dalla stessa teorizzazione relativa al *New Public Management*, hanno avuto un ruolo decisivo.

Dunque le idee sono state la più importante variabile di questo processo e hanno influito pesantemente su processi e *output* di *policy*, essendo influenzate principalmente dai contesti socioeconomici e dalle interpretazioni delle diverse élite. Sembrano non aver avuto un grosso peso le variabili istituzionali, che avrebbero dovuto portare ad una somiglianza o avvicinamento dei due casi.

Passiamo adesso alla verifica delle ipotesi derivate dai casi. Per quanto riguarda l'Inghilterra:

- 1) Risulta verificata l'ipotesi secondo la quale Margaret Thatcher sia stata un'imprenditrice di *policy*;
- 2) Risulta verificata l'ipotesi che i *think tanks* conservatori abbiano avuto un ruolo molto importante nella riforma;
- 3) Risulta verificata l'ipotesi secondo la quale il processo di riforme è andato avanti sia con i governi conservatori che con quelli laburisti senza grossi cambiamenti;
- 4) Non risulta verificata l'ipotesi secondo cui le facoltà umanistiche abbiano recepito più di quelle scientifiche i cambiamenti della riforma.

Per la Nuova Zelanda:

- 1) Risulta solo parzialmente verificata l'ipotesi che le autorità per il controllo della qualità abbiano avuto un ruolo centrale nella riforma. Infatti il vero ruolo principale è stato quello della TEAC, in seguito TEC, delegata dal governo;
- 2) Risulta sostanzialmente verificata l'ipotesi secondo la quale l'idea di efficienza si è imposta prescindendo dai partiti al governo, sebbene si rilevino delle differenze tra i periodi di governo del Labour o del National Party;
- 3) Non risulta verificata l'ipotesi secondo la quale le facoltà scientifico/tecniche abbiano usufruito

di maggiori finanziamenti rispetto a quelle umanistiche, infatti sembra che tali scelte siano state fatte a livello delle singole istituzioni di *tertiary education*.

4.3

Considerazioni finali

Il concetto centrale su cui è stata incentrata questa ricerca è stato quello di cambiamento. Un concetto che molto ha a che vedere con le politiche pubbliche, ma che in realtà non sempre viene indagato a fondo. Da parte di chi scrive si è trovato tale concetto davvero interessante e coinvolgente e molto più esplicativo di alcuni fenomeni rispetto ad altri. Queste sensazioni derivano forse dall'essere nato e cresciuto in un Paese che si contraddistingue per immobilismo e conservazione e dove dunque molti dei temi trattati in queste pagine possono apparire esotici e estranei. Tante volte si sente ripetere, nel nostro Paese, che non ci si può rifare ad altri contesti, ad altre politiche, ad altre esperienze, perchè noi abbiamo la nostra storia e la nostra tradizione. Ebbene, quante volte questa considerazione si rivela essere una scusante volta a mantenere intatto lo *status quo*? In questa sede si sono analizzati due casi che contraddicono del tutto l'indolenza italiana di fronte a certi temi e che dimostrano come i sistemi politici, le istituzioni, le *policy legacies* di un qualsiasi contesto non rendano affatto impossibile il cambiamento, soprattutto se questo viene portato avanti da imprenditori di *policy* innovativi e coraggiosi. Tutto questo costituisce senza dubbio una speranza e un esempio per Paesi che si crogiolano sulla conservazione dell'esistente e che frustrano sistematicamente ogni idea innovativa.

Che le proposte circa gli assetti dell'*higher education* siano del tutto differenti in Inghilterra, ad esempio, emerge chiaramente anche soltanto analizzando alcuni passi del *Burgess Report*, documento che proponeva diversi cambiamenti nell'ambito dell'*higher education* inglese.

Prima di dare vita a questo rapporto infatti si è analizzato un vasto *range* di altri sistemi di *higher education*, nella speranza che si potessero trovare delle pratiche che potessero essere implementate anche in Inghilterra e in particolare si sono disposte delle ricerche approfondite sui sistemi australiano e statunitense. Esistono infatti una varietà di sistemi e metodi differenti che possono fornire utili modelli di comparazione. Uno dei cambiamenti che si sono indagati riguardava un metodo alternativo a quello della cosiddetta *honour degree classification*, ma si è infine trovato che nelle pratiche di diversi Paesi tale classificazione risulta essere un modello assai usato e vincente. In altri settori si è indagata la possibilità di un cambiamento radicale, sebbene si sia constatato che questa riflessione, che si è avvalsa di un vasto consenso e interesse del mondo intellettuale ed accademico, abbia generato ovviamente dei timori forti nei gruppi di *stakeholders* coinvolti.

Essendo venuti a conoscenza di queste reazioni, il gruppo del *Burgess Report* ha raccomandato ulteriori ricerche e ulteriori approfondimenti circa i cambiamenti proposti, ma senza dubbio non si è fermato⁷².

Lo stesso è successo in Nuova Zelanda, dove, se si guarda al sistema universitario per come era nei primi anni ottanta, sembra del tutto plausibile (e in effetti lo è sembrata ai *policy makers*) la domanda su cosa andasse male nel sistema di *tertiary education*. Questo ha dato luogo a diverse ricerche, spesso comparate con altri Paesi; si ricordino, a questo proposito, i diversi esperti inglesi giunti come consulenti in Nuova Zelanda, che hanno contribuito a dare inizio al processo di riforma del settore che si è analizzato in questa ricerca. Senza dubbio questa iniziativa ha portato a un'intensa pressione, a conflitti, a rotture, a spendere un'enorme quantità di tempo per analisi e revisioni, alla partecipazione a sessioni di lavoro, consulto e negoziazione⁷³, ma ha dato alla fine degli esiti, di cui si è parlato diffusamente in precedenza. Opinabili certo, ma comunque un risultato. Non un binario morto nel crogiuolo della conservazione.

Bibliografia

I testi verranno citati nel seguente ordine: le monografie; gli articoli apparsi su riviste; i volumi collettanei; i saggi compresi in volumi collettanei; gli articoli *pubblicati* solamente su internet; i paper presentati a conferenze ma non pubblicati; i documenti ufficiali.

Archer M. (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge e New York, Cambridge University Press.

Bottani N. (2002) *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino.

Capano G. (1998), *La politica universitaria*, Bologna, Il Mulino.

Clark B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective*, Berkeley, University of California Press.

Ferrera M.. (1993) *Modelli di solidarietà*, Bologna, Il Mulino.

Kekk M. e Sikkink K. (1998) *Activists Beyond Borders*, Ithaca, Cornell University Press.

⁷² *Beyond the Honour's Degree Classification. The Burgess Group Final Report*, (2007), London, Universities UK

⁷³ Patterson G (1991) *New Zealand Universities under the Fourth Labour Government*, Palmerston North, Department of Management Systems, Business Studies Faculty, Massey University.

- Kerr C. (1991) *The Great Transformation in Higher Education. 1960-1980*, Albany, State University of New York Press.
- Kogan M. and Hanney S. (2000), *Reforming Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Kuhn T.S., (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Leyste, L. (2007) *University Governance and Academic Research*, Enschede, CHEPS/UT.
- Patterson G (1991) *New Zealand Universities under the Fourth Labour Government*, Palmerston North, Department of Management Systems, Business Studies Faculty, Massey University.
- Patterson, Glenys (1996) *New Zealand Universities in an Era of Challenge and Change*, Palmerston North, Department of Management Systems Business Studies Faculty, Massey University.
- Regonini G. (2001) *Capire le politiche pubbliche*, Bologna, Il Mulino.
- Ribolzi L. (1984) *Processi formativi e strutture sociali*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Slaughter S. and Lesile L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Enterpreneurial University*, Baltimore, John Hopkins Press.
- Smith C.S. (2000) *Market Values in American Higher Education – The Pitfalls and Promises*, Lanham, Maryland, Rowan and Littlefield.
- Theisens H. (2004) *The State of Change, Analysing Policy Change in Dutch and English Higher Education*, Enschede, CHEPS/UT.
- Weick K.E. (2001) *Making Sense of The Organization*, Oxford e Malden, Blackwell Publishers Ltd.
- Williams G. (1992), *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, Buckingham, Open University Press.
- Witte J. (2006), *Change of Degrees and Degrees of Change*, Enschede, CHEPS/UT
- Blyth M.M. (1997), *Any more bright ideas? The ideational turn of comparative political economy*, in «Comparative Politics», vol. 29 n. 2, pp. 229-250.
- Campbell J.L. (2002), *Ideas, politics, and public policy*, in «Annual Review of Sociology», vol. 28, pp. 21-22.
- Cohen M., March J.G. e Olsen J.P. (1972) *A Garbage can Theory of Organizational Choice*, in «Administrative Science Quarterly» n. 17, pp. 1-25.
- Dale, R. (2000) *Globalization and Education: Demonstrating a ‘Common World Economic Educational Culture’ or Locating a ‘Globally Structured Educational Agenda’?* in: «Educational Theory», vol.50, n.4, pp.427-448.
- Dalziel P. (2005) *Rewarding Individual Research Excellence in the PBRF* in «New Zealand Journal of Tertiary Education Policy», vol. 1, n. 2, pp. 1-10.
- Davies E., Craig D. e Robertson N. (2005) *Is The Performance Based Research Fund in the Public*

- Interest? in «New Zealand Journal of Tertiary Education Policy», vol. 1, n. 2, pp. 1-5.
- Duncan, G. (2008 in press) *Counting the Currency of Knowledge: New Zealand's Performance-Based Research Fund* in Morley, I. (ed.) *The Value of Knowledge*, Rodopi, Amsterdam.
- Geva-May I. (2002) *Cultural Theory: The Neglected Variable in the Craft of Policy Analysis*, in «Journal of Comparative Policy Analysis», vol. 4, n. 3, pp. 243-265.
- Hall P.A. (1993) *Policy Paradigms, Social Learning, and the State*, in «Comparative Politics», vol. 25, n. 3, pp. 275-296.
- Halpin D. and Troyna B. (1995) *The Politics of Policy Borrowing* in: «Comparative Education» n. 31 pp. 303-310.
- Jongbloed, B. (2001) *Performance-based funding in Higher Education: an International Survey*, CEET Working Paper, n.35, p. 11.
- Lockwood, G. (1986), *Efficiency Studies in the British Universities*, in:«International Journal of Institution Management in Higher Education», vol.10, n.1, pp.5-14.
- Malcom W. and Tarling N. (2007) *Crisis of Identity? The Mission and Management of Universities in New Zealand*, Wellington, Dunmore Publishing Ltd., pp.39-46.
- Opie B. (2004) *Tertiary Education and Research in New Zealand* in «Minerva», 42, pp. 299-307.
- Premfors R. *Values, and Values Trade-Off in Higher Education Policy*, in «Policy Sciences», vol. 14, n. 3, pp. 365-378.
- Scott G. e Scott H. (2005) *A Longitudinal Study of New Zealand University Income and Student Numbers* in «New Zealand Journal of Tertiary Education Policy», vol. 1, n. 2, pp. 1-11.
- Scott, P. (1986) *The Jarratt Report: A Commentary*, in: «International Journal on Institutional Management in Higher Education», vol. 10, n.1, pp. 15-20.
- Steinmo S. (2003)*The evolution of policy ideas: Tax policy in the 20th century* in «British Journal of Political Science and International Relations», n. 52, pp. 206-236.
- Surel Y. (2000) *The Role of Cognitive and Normative Frames in Policy-Making* in «Journal of European Public Policy», vol. 7, n. 4, pp. 495-512.
- Swedlow B. (2002), *Toward Cultural Analysis in Policy Analysis: Picking Up Where Aaron Wildavsky Left Off* in «Journal of Comparative Policy Analysis», vol. 4, n. 3, pp. 267-285.
- Walford, G. (1988), *The Privatisation of British Higher Education*, in: «European Journal of Education», vol. 23, n. 1/2.
- Yee, A.S. (1996) *The Casual Effects of Ideas on Policies* in «International Organization», vol. 50, n.1, pp. 69-108.
- Amaral A. et al. (2002) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

- Amaral A., Meek V. L. and Larsen I. M. (a cura di) (2003) *The Higher Education Managerial Revolution?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Ball, C. and Eggins, H. (a cura di), *Higher Education into the 1990s*, Bristol, Open University Press.
- Brennan J., de Vries P. e Williams R. (a cura di) (1997) *Standards and Quality in Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Capano G. e Giuliani M. (a cura di) (1996) *Dizionario di Politiche Pubbliche*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Czarniawska B. and Sevòn G. (a cura di) (1996) *Translating Organisational Change*, Berlin, De Gruyter.
- Freddi G. (a cura di) (1994) *L'università multicampus. I rapporti centro-periferia nel quadro dell'autonomia degli atenei*, Cesena, Il Ponte Vecchio.
- Fuller B. and Rubinson R. (a cura di) (1992) *The Political Construction of Educational Expansion: The State, School Exoansion and Economic Change*, New York, Praeger.
- Gellert C. (a cura di) (1999) *Innovation and Adaptation in Higher Education. The changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Kehm B.M. and Lanzenforf U (a cura di) (2006) *Reforming University Governance*, Bonn, Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Morley, I. (a cura di) *The Value of Knowledge*, Amsterdam, Rodopi.
- Steunenberg B. e Van Vught F. (a cura di) (1997) *Political Institutions and Public Policy. Perspectives on European Decision Making*, Norwell e Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Teather D.C.B. (a cura di) (1999) *Higher Education in a Post-Binary Era*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Tierney W. (a cura di) (1998) *The Responsive University: Restructuring for High Performance*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press.
- Van Vught, F. (a cura di) (1989) *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Williams J. (a cura di) (1997), *Negotiating Access To Higher Education*, Buckingham, SRHE
- Barnett R. e Bjarnson Svava (1999) *The Reform of Higher Education in Britain*, in: David C.B. Teather (a cura di) *Higher Education in a Post-Binary Era*, London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 104-105.
- Becher T. e Barnett R. (1999) *The reshaping of the Academic Curriculum in the United Kingdom*, in: Claudius Gellert, (a cura di) *Innovation and Adaptation in Higher Education. The changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe*, London, Jessica Kingsley Publishers,

pp. 92-106.

- Capano G. (1999), *Replacing the Policy Paradigm: Higher Educational Reforms in Italy and the United Kingdom, 1979-1997. An Historical-Institutionalist Analysis*, in Braun D. e Busch A., *The Power of Ideas and Policy Change*, London, Edward Elgar, pp. 61-81.
- Davies P., Williams J. and Webb S., (1997), *Access to Higher Education in the late Twentieth Century: Policy, Power and Discourse* in: Williams J. (a cura di), *Negotiating Access To Higher Education*, Buckingham, SRHE, pp.3-6.
- Jongbloed, B. (2004) *Tuition Fees in Europe and Australasia: Theory, Trends and Policies*, in: Smart, J.C. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XIX, Dordrecht, Kluwer Academic Publishing, pp. 294-296.
- Keith K. (1998) *The Responsive University in The Twenty-first Century*, in: William G. Tierney, (a cura di) *The Responsive University: Restructuring for high performance*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, pp. 162-172.
- Reed, M. (2002) *New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: a Review and Assessment* in: Amaral A., Jones G.A. and Karseth B. (a cura di) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 163-185.
- Røvik K.A. (1996), *Deinstitutionalization and the Logic of Fashion* in: Czarniawska B. and Sevòn G. (a cura di) *Translating Organisational Change*, Berlin, De Gruyter, pp. 139-172.
- Scott, P. (1989), *The Power of Ideas*, in: Ball, C. and Eggins, H. (a cura di), *Higher Education into the 1990s*, Bristol, Open University Press, pp. 7-13.
- Williams R. (1997) *Quality Assurance and Diversity. The case of England*, in: John Brennan, Peter de Vries e Ruth Williams (a cura di) *Standards and Quality in Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, p. 116.
- Government of New Zealand (2005), <http://www.minedu.govt.nz/>
- Keeling, R. *The Significance of European Higher Education Reforms for the Commonwealth: (re-)introducing the European dimension to a global debate*, (2006), available from http://itpnz.ac.nz/issuespapers/Bologna_Day_Background_Information.pdf
- McLaughlin M. (2003) *Tertiary Education Policy in New Zealand*, Ian Axford Fellowship Report, available from <http://www.fullbright.org.nz/voices/axford/docs/mcLaughlin.pdf>
- OECD (2007) *Thematic Review of Tertiary Education. New Zealand. Country Note*, <http://www.oecd.org/dataoecd/11/52/38012419.pdf>
- Patterson G. (1995) *From social provision to marketplace: New Zealand higher education in a decade of challenge and change*, Paper presented

at European Association for Institutional Research 17th Annual Forum, 27-30 August 1995, 'Dynamics in Higher Education: Traditions Challenged by New Paradigms'. ETH & University of Zurich, Switzerland.

Tertiary Education Advisory Commission (2000), *Shaping a Shared Vision*.

Tertiary Education Advisory Commission (2001) *Shaping The System*.

Beyond the Honour's Degree Classification. The Burgees Group Final Report, (2007), London, Universities UK.