



*Studi sull'istruzione superiore*  
**Collana del CIRSIS**

*Studi sull'Istruzione superiore*  
*Collana del CIRSIS*

*Direzione*

Michele Rostan - Università degli Studi di Pavia

*Comitato scientifico*

Alessandro Cavalli - Università degli Studi di Pavia

Lorenzo Marrucci - Università di Napoli Federico II

Andrea Messeri - Università degli Studi di Siena

Roberto Moscati - Università di Milano-Bicocca

Dino Rizzi - Università Ca' Foscari, Venezia

Il Comitato scientifico valuta i volumi proposti per la pubblicazione nella Collana – ricorrendo, eventualmente, a recensori esterni – e delibera circa la loro pubblicazione. Ogni volume proposto per la pubblicazione è valutato da almeno due recensori. Il Direttore della Collana partecipa ai lavori del Comitato con voce consultiva.

**La professione  
accademica in Italia**  
Aspetti, problemi e confronti  
nel contesto europeo  
A cura di Michele Rostan

ISBN 978-88-7916-493-1

Copyright 2011

*LED* Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

Catalogo: [www.lededizioni.com](http://www.lededizioni.com)

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

---

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano  
E-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org)  
sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org)

---

*Videoimpaginazione e redazione grafica:* Linda Cazzaniga  
*Stampa:* Digital Print Service

# INDICE

<i>Introduzione</i>	7
<i>1. Una professione che sta cambiando</i> di Michele Rostan e Massimiliano Vaira	11
1.1. L'espansione del sistema universitario italiano ... – 1.2. ... e la sua trasformazione – 1.3. Il mutamento della professione accademica – 1.4. L'espansione della professione accademica – 1.4.1. Cinquant'anni di espansione – 1.4.2. Gli anni '60 e '70 – 1.4.3. Gli anni '80 e '90 – 1.4.4. Dopo la riforma del 1998 – 1.5. Le figure ausiliarie della professione accademica – 1.6. Le caratteristiche della popolazione di riferimento dell'indagine – 1.7. Le indagini precedenti sulla professione accademica – 1.8. Tendenze di mutamento della professione accademica in Europa – 1.9. Elementi caratteristici della professione accademica italiana	
<i>2. Origine sociale e formazione del ceto accademico</i> di Alessandro Cavalli	51
2.1. L'origine sociale dei docenti universitari – 2.2. I percorsi di studio – 2.3. I tempi della carriera	
<i>3. Il lavoro accademico</i> di Roberto Moscati	63
3.1. Quanto lavorano e cosa fanno gli accademici – 3.2. Ricerca e insegnamento – 3.3. L'impegno in altre attività – 3.4. Valutazione delle condizioni di lavoro e livello di soddisfazione per il lavoro – 3.5. – Il futuro della professione accademica – 3.6. Tra continuità e incertezze	
<i>4. Gli accademici e la didattica</i> di Paolo Trivellato e Moris Triventi	77
4.1. Amata da pochi, trascurata dai più, la didattica rimane centrale – 4.2. Le caratteristiche e l'ambito di insegnamento – 4.3. La regolazione della didattica e il tipo di attività svolte – 4.4. Opinioni e atteggiamenti verso l'insegnamento e gli studenti – 4.5. Il giudizio sulla riforma degli ordinamenti didattici – 4.6. Luci e ombre delle attività di insegnamento	

5. <i>Gli accademici e la ricerca</i> di Michele Rostan	107
5.1. Gli accademici e la ricerca – 5.2. I caratteri generali della ricerca accademica – 5.3. Il finanziamento della ricerca e le altre risorse a sua disposizione – 5.4. Le attività di ricerca – 5.5. I prodotti della ricerca e la loro valutazione – 5.6. Trasferimento della conoscenza e valorizzazione economica dei risultati di ricerca – 5.7. Le somiglianze e le differenze che contano	
6. <i>Gli accademici e l'organizzazione dell'università</i> di Massimiliano Vaira	131
6.1. Le trasformazioni dell'università – 6.2. Le fonti organizzative dell'identità professionale – 6.3. L'infrastruttura amministrativa – 6.4. Potere e influenza dei docenti sulla vita organizzativa – 6.5. Il controllo sul lavoro degli accademici: la valutazione – 6.6. Immagini dell'università e del suo funzionamento – 6.7. Quattro nodi rilevanti	
7. <i>Conclusioni</i> di Alessandro Cavalli, Roberto Moscati, Michele Rostan, Paolo Trivellato, Moris Triventi e Massimiliano Vaira	161
7.1. Il confronto internazionale – 7.2. Le differenze interne – 7.3. Gli accademici e le riforme	
<i>Riferimenti bibliografici</i>	173
<i>Nota metodologica</i>	181
<i>Gli autori</i>	190

# INTRODUZIONE

Scorrendo quotidiani, periodici e varie altre pubblicazioni di questi ultimi anni si ha l'impressione che i professori e i ricercatori delle università italiane non godano di buona stampa. Raramente, tuttavia, giudizi negativi e critiche si fondano su analisi approfondite e di ampia portata e, ancor più raramente, gli accademici sono direttamente interpellati sul lavoro che fanno e sul contesto organizzativo in cui si svolge tramite le tecniche di rilevazione delle informazioni – come l'inchiesta campionaria – che le scienze sociali mettono a nostra disposizione. A questa mancanza vuole rimediare l'indagine sulla professione accademica in Italia, realizzata nell'ambito di un progetto internazionale di ricerca, di cui questo volume dà conto.

Come è noto, l'inchiesta campionaria è un modo di rilevare informazioni su un fenomeno di interesse interrogando direttamente i soggetti coinvolti in esso [Corbetta 1999, 169]. Questo modo di raccogliere informazioni offre alcuni vantaggi. Gli individui oggetto della ricerca appartengono a un campione rappresentativo della popolazione studiata, sono interrogati per mezzo di un questionario, seguendo cioè una procedura standardizzata, e le loro risposte consentono di studiare le relazioni tra variabili di interesse caratteristiche del fenomeno in esame. Esso ha, tuttavia, pure alcuni limiti. I comportamenti e gli atteggiamenti degli individui oggetto della ricerca sono indagati tramite le loro dichiarazioni e queste forniscono informazioni che hanno una forte impronta soggettiva e che si basano sulla percezione che i soggetti interrogati hanno della realtà a cui partecipano. Inoltre, le risposte degli interrogati possono essere distorte dal fatto che – soprattutto in ambienti altamente istituzionalizzati – alcune risposte sono ritenute più desiderabili di altre.

Tenuto conto di pregi e difetti, l'inchiesta campionaria – la *survey* – resta una tecnica utile di raccolta delle informazioni ed è per questo che, in un momento segnato da forti cambiamenti dell'università italiana e del lavoro accademico, il Centro di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore

dell'Università di Pavia ha accolto l'invito a partecipare a un progetto internazionale di ricerca comparativa basato sulla realizzazione di una *survey* sulla professione accademica a livello mondiale.

Il progetto internazionale si intitola *The Changing Academic Profession* e ha portato alla realizzazione di un'inchiesta campionaria nota come l'Indagine CAP. L'indagine – realizzata nel 2007-2008 come *follow-up* della *International Faculty Survey* realizzata dalla Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching nel 1992 [Altbach 1996] – ha raccolto informazioni su circa venticinquemila accademici che lavorano in 18 paesi sparsi per cinque continenti tramite un questionario comune dedicato a sei temi principali: a) carriera e situazione professionale; b) attività e condizioni di lavoro; c) insegnamento; d) ricerca; e) organizzazione; f) dati personali. Il questionario italiano, inoltre, conteneva una sezione aggiuntiva dedicata alla valutazione della riforma degli ordinamenti didattici<sup>1</sup>.

Grazie alla disponibilità di dati sull'Italia e su altri paesi, è stato possibile studiare cinque aspetti della professione accademica nel nostro Paese, mettere in evidenza alcuni problemi e confrontare i professori e i ricercatori universitari italiani, non solo tra loro, ma anche con i loro colleghi di alcuni altri paesi europei: Finlandia, Germania, Norvegia e Regno Unito.

Gli aspetti presi in esame sono i seguenti: gli studi e la formazione dei docenti e dei ricercatori e i tempi della loro carriera (capitolo 2), le caratteristiche generali del loro lavoro, la soddisfazione per il lavoro e le opinioni sul futuro della professione accademica (capitolo 3), le attività di insegnamento, gli atteggiamenti e le opinioni nei confronti dell'insegnamento e degli studenti e il giudizio sulla riforma degli ordinamenti didattici (capitolo 4), le attività di ricerca e le risorse messe a disposizione degli accademici per svolgerle, la produzione scientifica, la sua valutazione e la sua valorizzazione economica (capitolo 5), la relazione tra gli accademici e le loro università, l'influenza dei docenti nella vita organizzativa degli atenei e il controllo esercitato sul lavoro accademico tramite la valutazione (capitolo 6). La presentazione e la discussione dei dati raccolti tramite l'indagine CAP sono preceduti da un capitolo introduttivo (capitolo 1) in cui si traccia un quadro generale dell'espansione e delle trasformazioni sia del sistema universitario italiano sia della professione accademica in Italia negli ultimi cinquant'anni, si presentano le caratteristiche della popolazione da cui è stato tratto il campione per l'indagine e si richiamano i risultati delle due inchieste campionarie sulla professione accademica che hanno preceduto la realizzazione della nostra.

Il confronto tra gli accademici italiani, soprattutto tra quelli appartenenti a diverse aree disciplinari, e il confronto tra gli accademici italiani e quelli di altri paesi europei, hanno messo in evidenza somiglianze e differenze

---

<sup>1</sup> Per ulteriori informazioni sull'indagine italiana e sul progetto internazionale, vedi la Nota metodologica.



significative e hanno consentito di individuare alcuni problemi rilevanti che sono illustrati sia nei capitoli sia nelle conclusioni. I risultati dell'indagine contribuiscono, infine, a rispondere ad alcune domande che spesso vengono poste nel dibattito pubblico italiano sulle università e sugli accademici circa la produttività scientifica e l'impegno didattico di professori e ricercatori, il grado di apertura internazionale degli accademici italiani, ciò che unisce e ciò che divide gli accademici italiani, ciò che li rende simili ai colleghi europei e ciò che li rende diversi da loro, le condizioni di lavoro e le risorse disponibili negli atenei italiani, l'influenza di cui godono gli accademici individualmente o collettivamente nella vita delle università.

L'indagine italiana sulla professione accademica è stata realizzata da un gruppo di ricerca composto da Alessandro Cavalli, Roberto Moscati, Michele Rostan (coordinatore) e Massimiliano Vaira, che si sono avvalsi della collaborazione di Andrea Membretti, responsabile del lavoro sul campo, di Nicolò Pozzi e Maria Spitti, responsabili della codifica dei dati, di Michela Frontini, responsabile della creazione del file italiano dei dati, e di Adriana Carolei, per una parte dell'elaborazione dati, a cui si sono aggiunti, per la redazione di questo rapporto di ricerca, Paolo Trivellato e Moris Triventi. L'indagine è stata resa possibile da un contributo di ricerca della Compagnia di San Paolo di Torino, dall'attività sul campo di collaboratori «junior» e «senior» e dal sostegno delle università partecipanti, che qui ringraziamo con molta gratitudine. Siamo altrettanto grati, infine, ai mille e settecento accademici delle università italiane che hanno risposto al questionario CAP. Senza la loro collaborazione i nostri sforzi non avrebbero avuto successo.

Michele Rostan



1.

## UNA PROFESSIONE CHE STA CAMBIANDO

Michele Rostan - Massimiliano Vaira \*

In questa indagine utilizziamo una definizione restrittiva di professione accademica. Sono, infatti, considerati accademici i professori e i ricercatori di ruolo in servizio presso le università. Questa definizione enfatizza cinque caratteristiche della professione accademica: a) lo svolgimento di attività di insegnamento e di ricerca scientifica; b) il riconoscimento da parte dello stato delle qualità necessarie a svolgere tali attività; c) la presenza di diritti e di doveri stabiliti per legge che disciplinano l'attività dei professori e dei ricercatori; d) lo svolgimento delle attività di insegnamento e di ricerca principalmente presso un'unica organizzazione; e) la stabilità del posto di lavoro.

Prima di presentare i risultati dell'indagine è utile illustrare brevemente i mutamenti avvenuti nel sistema universitario italiano e nella professione accademica nei decenni passati. Questi mutamenti – prodotti dalla crescente domanda di istruzione superiore a partire dagli anni '60, in linea con quanto accadeva in altri sistemi di istruzione superiore – sono sia quantitativi, relativi all'espansione del sistema universitario e del numero degli accademici, sia qualitativi, relativi alle regole che presiedono al funzionamento dell'istruzione universitaria e della professione accademica. In questo modo, è possibile fornire un quadro dell'ambiente organizzativo e istituzionale più ampio in cui operano gli intervistati e del suo cambiamento nel corso del tempo, e valutare meglio i pregi e i limiti della definizione di professione accademica che abbiamo adottato.

Vogliamo, inoltre, illustrare alcune caratteristiche di base della popolazione da cui abbiamo estratto il campione a cui appartengono gli accademici

---

\* Sebbene il capitolo sia frutto del lavoro comune, i §§ 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.5, 1.7, 1.8 e 1.9 sono stati scritti da Michele Rostan e i §§ 1.4.4 e 1.6 sono stati scritti da Massimiliano Vaira.

che abbiamo intervistato, vale a dire l'insieme dei professori e dei ricercatori in servizio nell'anno accademico 2006-2007.

Infine, è utile richiamare brevemente i risultati delle due inchieste campionarie sulla professione accademica in Italia che hanno preceduto la nostra e accennare alle principali tendenze di mutamento della professione accademica in Europa, giacché i cambiamenti che hanno riguardato e continuano a riguardare gli accademici italiani sono simili a quelli che hanno già coinvolto gli accademici di altri paesi.

### 1.1. L'ESPANSIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ITALIANO ...

Negli ultimi cinquant'anni, il sistema universitario italiano si è fortemente sviluppato. Dal 1961 – quando l'espansione del sistema era appena incominciata – al momento dell'indagine, il numero dei diciannovenni che si iscrivono all'università è aumentato di sei volte, così come il numero degli studenti iscritti nel complesso, mentre nel 2000 – prima della riforma degli ordinamenti didattici – il numero dei laureati era già aumentato di sette volte.

La crescita del sistema, tuttavia, non è stata omogenea ed è possibile individuare tre fasi di sviluppo: una prima fase di forte espansione che copre gli anni '60 e arriva fino a metà degli anni '70, una fase di relativa stagnazione fino alla fine degli anni '80 e una seconda fase di forte espansione a partire dagli anni '90. Adottando la classificazione proposta da Martin Trow [1974; 2000; 2006] è possibile interpretare questa crescita come il passaggio da un sistema di istruzione superiore «d'élite» a uno «di massa» e, in anni più recenti, «ad accesso universale»<sup>1</sup>. Il mutamento del sistema, però, non è stato soltanto quantitativo. Dopo il fallimento del tentativo riformista elaborato negli anni '60, una nuova stagione di riforme avviata nel 1989 ha profondamente trasformato l'istruzione universitaria italiana [Luzzatto 2010].

---

<sup>1</sup> Secondo Trow [1974; 2000; 2006; Brennan 2004] un sistema di istruzione superiore a cui partecipa fino al 15% della coorte di età corrispondente è un sistema di «élite»; quando la partecipazione è tra il 16% e il 30%, il sistema è di «massa» mentre quando la partecipazione supera il 50% del gruppo di età corrispondente il sistema è «universale». Trow associa a queste soglie dimensionali dieci caratteristiche distintive dei tre tipi di sistema che riguardano il significato sociale dell'accesso all'istruzione superiore, le funzioni dell'istruzione superiore, il curriculum e le caratteristiche organizzative delle università e delle altre istituzioni di istruzione superiore. Applicando le soglie dimensionali proposte da Trow si può concludere che quello italiano è stato un sistema di istruzione superiore «di élite» fino alla metà degli anni '60; è poi diventato un sistema «di massa» – sebbene a bassa partecipazione negli anni '70 e negli anni '80 e ad alta partecipazione negli anni '90 – per raggiungere la fase del sistema «universale» o «ad accesso universale» negli anni 2000.

I dati sulla domanda di istruzione, misurata dal numero di immatricolati su 100 diciannovenni, e sulla partecipazione all'istruzione, misurata dal tasso lordo di scolarizzazione (tabella 1.1.), e quelli sulle dimensioni complessive del sistema di istruzione universitaria, misurate dal numero totale di iscritti per anno, e sul suo prodotto, misurato dal numero di laureati per anno (tabella 1.2.), documentano la crescita del sistema universitario e le sue tre fasi di sviluppo.

La domanda di istruzione universitaria cresce rapidamente negli anni '60, poi la crescita rallenta fino a fermarsi a metà degli anni '70. Nel decennio successivo, la domanda diminuisce e ricomincia a crescere solo alla fine degli anni '80. Negli anni '90, essa cresce in modo continuo e nell'anno accademico 2001/2002 – in corrispondenza dell'avvio della riforma degli ordinamenti didattici – viene oltrepassata la soglia di 50 immatricolati su 100 diciannovenni. Lo stimolo esercitato dalla riforma prosegue ad avere effetto per almeno un biennio mentre negli anni successivi si ha un'inversione di tendenza e la domanda diminuisce. Il tasso lordo di scolarizzazione cresce rapidamente fino alla fine degli anni '70 per poi rimanere stabile o diminuire nel decennio successivo. Dall'inizio degli anni '90, la partecipazione all'istruzione terziaria cresce nuovamente in modo continuo alimentata negli anni 2000 dagli effetti della riforma degli ordinamenti didattici e da una maggiore partecipazione ai corsi avanzati di terzo ciclo come i corsi di dottorato di ricerca.

Gli altri dati mostrano che le dimensioni complessive del nostro sistema universitario crescono a partire dagli anni '60, ma crescono di più negli anni '60 – prima della liberalizzazione degli accessi agli studi universitari – che negli anni '70. Gli anni '80 sono un periodo di stagnazione mentre la crescita del sistema riprende alla fine degli anni '80 e continua per quasi un decennio, prima della riforma universitaria del 1999. A partire dalla seconda metà degli anni '90, le dimensioni del sistema – salvo l'eccezione rappresentata da un consistente aumento degli iscritti in corrispondenza dell'avvio della riforma degli ordinamenti didattici – si stabilizzano tra 1 milione e 700 mila e 1 milione 800 mila di iscritti.

Tab. 1.1. Domanda sociale di istruzione superiore e partecipazione al sistema di istruzione terziaria in Italia (1970-2008)

ANNO ACCADEMICO	% DI IMMATRICOLATI SU 19ENNI	$\Delta$ ANNUALE	TASSO LORDO DI SCOLARIZZAZIONE (%)	$\Delta$ ANNUALE
1970-71	25,8		17,3	
1971-72	28,4	2,6	19,9	2,6
1972-73	28,1	-0,3	20,7	0,8
1973-74	25,2	-2,9	22,1	1,4
1974-75	29,2	4,0	24,6	2,5
1975-76	30,2	1,0	26,0	1,4
1976-77	30,1	-0,1	27,0	1,0
1977-78	28,9	-1,2	27,5	0,5
1978-79	29,8	0,9	27,9	0,4
1979-80	28,0	-1,8	27,4	-0,5
1980-81	27,2	-0,8	27,2	-0,2
1981-82	25,4	-1,8	n. d.	n. d.
1982-83	24,8	-0,6	25,2	-2,0
1983-84	26,0	1,3	25,2	0,0
1984-85	26,5	0,5	26,0	0,8
1985-86	25,5	-1,0	25,7	-0,3
1986-87	26,1	0,7	24,8	-0,9
1987-88	28,3	2,2	26,3	1,5
1988-89	30,3	2,0	27,9	1,5
1989-90	33,7	3,4	29,4	1,5
1990-91	35,5	1,8	31,6	2,3
1991-92	38,4	2,9	33,6	2,0
1992-93	39,7	1,3	35,8	2,1
1993-94	41,8	2,1	39,7	3,9
1994-95	41,3	-0,5	40,8	1,2
1995-96	43,2	1,9	41,5	0,6
1996-97	45,6	2,3	45,7	4,2
1997-98	45,7	0,2	46,9	1,3
1998-99	46,8	1,1	47,2	0,3
1999-2000	46,0	-0,8	48,6	1,4
2000-2001	46,7	0,7	51,9	3,3
2001-2002	53,1	6,4	55,0	3,1
2002-2003	57,3	4,3	58,5	3,5
2003-2004	59,0	1,7	62,2	3,7

*Una professione che sta cambiando*

ANNO ACCADEMICO	% DI IMMATRICOLATI SU 19ENNI	$\Delta$ ANNUALE	TASSO LORDO DI SCOLARIZZAZIONE (%)	$\Delta$ ANNUALE
2004-2005	58,6	-0,4	64,4	2,2
2005-2006	57,4	-1,2	66,0	1,6
2006-2007	56,2	-1,2	67,1	1,1
2007-2008	53,7	-2,5	67,2	0,1
2008-2009	52,2	-1,5	n. d.	

*Fonti: per gli immatricolati, ISTAT, Statistiche dell'istruzione, 1970/71-1986/87, ISTAT, Statistiche dell'istruzione universitaria, 1987/88-1995/96, MIUR-URST Ufficio statistica, Indagine sull'istruzione universitaria (Banca dati on-line: <http://statistica.miur.it>), 1996/97-2008/2009; per la popolazione in età di 19 anni, ISTAT, Popolazione e bilanci demografici per sesso, età e regione. Ricostruzione per gli anni 1972-1981, ISTAT, Ricostruzione della popolazione residente per età e sesso nelle province italiane 1982-1991, ISTAT, Popolazione residente per sesso, età e regione 1992-1997, ISTAT, Popolazione residente al 1° gennaio, 1998-2009 (Banca dati on-line: <http://dati.istat.it>); per il tasso lordo di scolarizzazione, UNESCO, Institute for Statistics, Key Statistical Tables, Education, Table 14, Tertiary Indicators, Gross enrolment ratio, ISCED 5 and 6, Total (1999-2009) e Table 26, Historical data, Tertiary education (<http://stats.uis.unesco.org>).*

*Nota: i dati sugli immatricolati si riferiscono agli studenti iscritti per la prima volta al primo anno; negli anni successivi all'introduzione dei nuovi ordinamenti didattici (ex D.M. 509/1999) gli immatricolati ai corsi di laurea specialistica o magistrale non vengono conteggiati; fino all'anno accademico 1995-96 ISTAT ha rilevato gli immatricolati al 31 gennaio dell'anno  $t + 1$ ; con l'anno accademico 1996-97 la rilevazione è stata posticipata di sei mesi da gennaio a luglio per tener conto del ritardo con cui vengono perfezionate le iscrizioni; per effetto della nuova data di rilevazione gli immatricolati subiscono un decremento perché restano esclusi coloro che a luglio non hanno ancora perfezionato l'iscrizione; la continuità della serie storica è assicurata dall'indagine MURST sugli immatricolati che viene svolta alla stessa data precedentemente utilizzata da ISTAT; pertanto la tabella si basa su dati ISTAT fino all'anno accademico 1995-96 e su dati MURST-MIUR dall'anno accademico 1996-1997 in avanti; i dati disponibili permettono di stimare in 8,8 il numero di immatricolati sui diciannovesimi per il 1961, rapportando gli iscritti al 1° anno dei corsi di istruzione universitaria dell'anno accademico 1961-62 (ISTAT, Annuario statistico dell'istruzione, Istruzione universitaria) con il numero dei diciannovesimi censiti dal Censimento generale della popolazione del 1961; il tasso lordo di scolarizzazione – o Gross enrolment ratio (GER) – è dato dal totale degli iscritti a uno specifico livello di istruzione, senza distinzioni di età, espresso come percentuale della popolazione che ha l'età per poter accedere a tale livello di istruzione in un dato anno scolastico. Esso è utilizzato come un indicatore del livello generale di partecipazione a un dato livello di istruzione. Per l'istruzione terziaria, la popolazione di riferimento è composta dalle coorti di età corrispondenti ai cinque anni successivi alla scuola secondaria e i dati si riferiscono ai corsi di studio di livello 5 e 6 della classificazione internazionale ISCED-97. Per l'Italia, dunque, essi comprendono non solo i corsi di primo e di secondo ciclo ma anche i corsi di dottorato. I dati anteriori all'anno accademico 1998/99 sono stati rivisti per adattarli alla classificazione ISCED-97 e tutti i dati della serie storica sono stati corretti per sanare eventuali incongruenze.*

Tab. 1.2. *Iscritti ai corsi di laurea e di diploma, diplomati e laureati in Italia  
(1959-60 – 2009-10)*

ANNO ACCADEMICO	STUDENTI ISCRITTI IN COMPLESSO AI CORSI DI LAUREA E DI DIPLOMA	$\Delta\%$ ANNUALE	LAUREATI E DIPLOMATI	$\Delta\%$ ANNUALE
1959-60	247.717	8,3	20.842	
1960-61	268.181	7,4	21.142	1,4
1961-62	287.975	8,5	21.886	3,5
1962-63	312.344	7,2	23.019	5,2
1963-64	334.681	7,7	23.976	4,2
1964-65	360.407	11,8	26.114	8,9
1965-66	402.938	13,3	28.927	10,8
1966-67	456.476	9,6	29.054	0,4
1967-68	500.215	8,3	31.243	7,5
1968-69	549.783	9,9	40.194	28,6
1969-70	616.898	12,2	48.793	21,4
1970-71	681.731	10,5	56.414	15,6
1971-72	759.872	11,5	60.651	7,5
1972-73	802.603	5,6	64.570	6,5
1973-74	840.497	4,7	62.944	-2,5
1974-75	886.894	5,5	66.158	5,1
1975-76	935.795	5,5	71.157	7,6
1976-77	981.348	4,9	72.076	1,3
1977-78	996.162	1,5	76.015	5,5
1978-79	1.032.559	3,7	77.160	1,5
1979-80	1.035.876	0,3	76.061	-1,4
1980-81	1.047.874	1,2	74.118	-2,6
1981-82	1.024.681	-2,2	74.012	-0,1
1982-83	1.022.282	-0,2	74.456	0,6
1983-84	1.054.768	3,2	74.096	-0,5
1984-85	1.106.582	4,9	73.208	-1,2
1985-86	1.113.175	0,6	72.427	-1,1
1986-87	1.085.900	-2,5	75.810	4,7
1987-88	1.153.298	6,2	77.869	2,7
1988-89	1.222.765	6,0	81.266	4,4
1989-90	1.291.991	5,7	87.714	7,9
1990-91	1.381.361	6,9	89.481	2,0
1991-92	1.474.719	6,8	90.669	1,3
1992-93	1.564.569	6,1	96.153	6,0



ANNO ACCADEMICO	STUDENTI ISCRITTI IN COMPLESSO AI CORSI DI LAUREA E DI DIPLOMA	$\Delta\%$ ANNUALE	LAUREATI E DIPLOMATI	$\Delta\%$ ANNUALE
1993-94	1.628.715	4,1	98.961	2,9
1994-95	1.660.747	2,0	104.936	6,0
1995-96	1.685.403	1,5	112.388	7,1
1996-97	1.672.280	-0,8	124.457	10,7
1997-98	1.674.186	0,1	131.987	6,1
1998-99	1.676.702	0,2	140.128	6,2
1999-2000	1.684.993	0,5	152.341	8,7
2000-2001	1.687.207	0,1	159.897	5,0
2001-2002	1.702.667	0,9	173.710	8,6
2002-2003	1.773.540	4,2	198.802	14,4
2003-2004	1.803.024	1,7	233.501	17,5
2004-2005	1.800.428	-0,1	268.821	15,1
2005-2006	1.796.270	-0,2	299.789	11,5
2006-2007	1.781.659	-0,8	299.031	-0,3
2007-2008	1.799.056	1,0	299.026	0,0
2008-2009	1.776.999	-1,2	293.299	-1,9
2009-2010	1.780.653	0,2	293.022	-0,1

Fonti: ISTAT, Statistiche dell'istruzione universitaria, Anno accademico 1996-97, Dati retrospettivi, MIUR-URST Ufficio statistica, Indagine sull'istruzione universitaria (Banca dati on-line: <http://statistica.miur.it>), 1996/97-2009/2010.

Nota: con l'anno accademico 1996-97 la rilevazione ISTAT sull'università è stata posticipata di sei mesi, da gennaio a luglio per cogliere più correttamente il volume degli studenti; la continuità della serie storica è assicurata dall'indagine MURST sugli iscritti che viene svolta alla stessa data precedentemente utilizzata da ISTAT; pertanto la tabella si basa su dati ISTAT fino all'anno accademico 1995-96 e su dati MURST-MIUR dall'anno accademico 1996-1997; i dati sui laureati si riferiscono all'anno solare (t) con  $(t-t_{-1})$  l'anno accademico.

Nell'arco di un ventennio – dal 1959 al 1978 – il numero dei laureati cresce di quasi quattro volte con incrementi annuali particolarmente alti intorno alla fine degli anni '60. Successivamente la crescita si arresta e anzi il numero dei laureati all'anno diminuisce. A partire dal 1986, nel giro dei quindici anni che precedono l'introduzione dei nuovi ordinamenti didattici, il numero dei laureati e dei diplomati raddoppia. Dopo la riforma degli ordinamenti didattici, il numero dei laureati cresce ancora a seguito dell'introduzione dei titoli di studio di secondo ciclo. In questo periodo, il dato annuale contiene, infatti, anche coloro che ottengono un secondo titolo dopo aver ottenuto il primo qualche anno prima. Solo negli ultimi anni il numero dei laureati di primo o di secondo ciclo diminuisce leggermente.

## 1.2. ... E LA SUA TRASFORMAZIONE

Come si è detto, nel cinquantennio precedente l'indagine il sistema universitario italiano non è solo cresciuto ma si è anche trasformato. Le principali tappe del suo cambiamento istituzionale possono essere riassunte come segue:

- 1969-1973, *liberalizzazione degli accessi ai corso di studio* (legge 11 dicembre 1969, n. 910,) e *incremento del corpo docente per fronteggiare la crescita della domanda*; in attesa di una riforma dell'università capace di rispondere al forte aumento della domanda di istruzione superiore e delle dimensioni del sistema universitario registrati negli anni '60 – riforma, che non sarà mai approvata – la liberalizzazione degli accessi provoca un'ulteriore espansione della popolazione studentesca e un maggior grado di eterogeneità degli studenti iscritti ai diversi corsi di studio;
- 1980, *introduzione del dottorato di ricerca e dei dipartimenti* (D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382); con un secolo circa di ritardo rispetto alla Germania e agli Stati Uniti d'America, anche il nostro sistema universitario si dota di un programma specifico per la formazione dei futuri ricercatori; si istituiscono così nuovi corsi di studio di livello avanzato ampliando i compiti didattici dei docenti; si introducono nel sistema universitario nuove figure di studenti – i dottorandi – e, successivamente, di ricercatori «in formazione», borsisti e assegnisti post-dottorato; si istituisce nelle università una nuova unità organizzativa di appartenenza e di possibile identificazione per gli accademici la cui importanza crescerà nel tempo;
- 1989-1993, *conferimento alle università dell'autonomia normativa (statutaria e regolamentare), didattica, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile* (legge 9 maggio 1989, n. 168), *introduzione di nuove regole di finanziamento dell'università* (legge 24 dicembre 1993, n. 537, art. 5) e *introduzione della valutazione delle università* (legge 24 dicembre 1993, n. 537, art. 5); dando applicazione al dettato costituzionale che conferisce alle università il diritto di dotarsi di ordinamenti autonomi, la legge n. 168 avvia il processo di realizzazione dell'autonomia universitaria che si svilupperà nel decennio successivo; cambiano le modalità di finanziamento delle università statali che d'ora in avanti avviene tramite tre fondi; uno di questi – il fondo per il finanziamento ordinario delle università – riguarda anche la spesa per il personale; il grado di autonomia finanziaria delle università aumenta e la gestione delle risorse umane è affidata alle singole università e non dipende più dall'autorità centrale; professori e ricercatori non sono più dipendenti di un ministero ma sono dipendenti della propria università; la stessa legge che conferisce autonomia finanziaria alle università disegna i tratti principali di un nuovo sistema di valutazione delle università articolato su due livelli, uno locale o decentrato affidato a nuclei di valutazione interna, e uno centrale affidato a nuovi organismi; questi organismi – l'Osservatorio per la valutazione del sistema universita-

- rio (D.M. 22 febbraio 1996) a cui subentra successivamente il Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario (legge 19 ottobre 1999, n. 370) e a cui viene affiancato il Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (Decreto legislativo 5 giugno 1998, n. 204) – sono successivamente sostituiti da un'unica Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca (legge 27 dicembre 2006, n. 296) che tuttavia – a cinque anni dalla sua istituzione – non è ancora operativa; le nuove procedure di valutazione riguardano direttamente i professori e i ricercatori almeno in tre modi: la valutazione *ex-ante* dei progetti di ricerca di interesse nazionale da loro proposti, co-finanziati da Ministero e atenei, introdotta nel 1997 (D.M. 23 aprile 1997, n. 320); la valutazione *ex-post* dei prodotti della ricerca scientifica realizzata finora una sola volta tramite un esercizio di valutazione triennale della ricerca condotto tra il 2004 e il 2006 dal Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (CIVR); la raccolta a partire dal 1999 (legge 19 ottobre 1999, n. 370), attraverso questionari anonimi, delle opinioni degli studenti sulle attività didattiche e sui docenti universitari gestita dai nuclei di valutazione interna;
- 1997-2001, *introduzione di un nuovo ordinamento degli studi universitari* (legge 15 maggio 1997, n. 127) e *di nuove norme per il settore della ricerca scientifica e tecnologica* (Decreto Legislativo 27 luglio 1999, n. 297); sebbene la legge n. 341 del 19 novembre 1990 avesse disposto una riforma organica degli ordinamenti didattici universitari – introducendo tra l'altro il titolo di diploma universitario conseguito completando un corso di studi «breve» – di fatto è solo nel 1997 che si avvia il lungo processo di realizzazione dell'autonomia didattica delle università, già prevista dalla legge n. 168/1989, e di differenziazione curriculare; il provvedimento più importante è il D.M. n. 509 del 3 novembre 1999 che introduce la struttura «europea» dei corsi di studio basata su due cicli posti in successione, introduce nuovi titoli di studio e intende realizzare pienamente l'autonomia didattica assegnando alle università il compito di disciplinare gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio; a soli cinque anni dall'approvazione della riforma viene varata una «riforma della riforma» (D.M. n. 270 del 22 ottobre 2004) volta a introdurre alcune modifiche al provvedimento precedente; l'attuazione di queste modifiche non è immediata e solo a partire dall'estate del 2007 le norme necessarie alla progettazione o ri-progettazione dei corsi di studio vengono rese disponibili; negli anni successivi, fino al momento in cui scriviamo, altri provvedimenti relativi all'organizzazione dei corsi di studio vengono dettati dal Ministero alle università; queste riforme sono accompagnate da due riforme che riguardano direttamente lo stato giuridico e il reclutamento degli accademici, di cui si dirà nel prossimo paragrafo; vengono varati due provvedimenti relativi al mondo della ricerca scientifica che hanno un impatto anche sulla professione accademica; il primo riguarda il sostegno della ricerca,

la diffusione delle tecnologie e la mobilità dei ricercatori che – superando l'incompatibilità tra lavoro accademico a tempo pieno e attività economiche extra-accademiche – favorisce la partecipazione di professori e ricercatori universitari alla creazione di nuove imprese finalizzate all'utilizzazione industriale di risultati di ricerca (Decreto Legislativo 27 luglio 1999, n. 297); il secondo riguarda l'introduzione di nuove regole sui brevetti (legge 18 ottobre 2001, n. 383, art. 7) tra le quali anche il cosiddetto «privilegio del professore» per cui, a differenza di ciò che è previsto per gli altri lavoratori dipendenti, i professori e i ricercatori universitari rimangono titolari esclusivi dei diritti derivanti dall'invenzione brevettabile di cui sono autori, rafforzando così fino a oggi la posizione degli accademici in materia di brevetti.

### 1.3. IL MUTAMENTO DELLA PROFESSIONE ACCADEMICA

Negli anni '60 e negli anni '70, la professione accademica è esercitata da professori coadiuvati nelle loro attività di ricerca e di insegnamento da assistenti assegnati alle rispettive cattedre (legge 18 marzo 1958, n. 311). Costoro prestano la loro opera a vario titolo. Le figure più rilevanti sono quelle degli assistenti ordinari, nominati in ruolo dal Ministero, e degli assistenti volontari, nominati dai rettori delle università (legge 18 marzo 1958, n. 349). Fin dagli anni '30, gli insegnamenti ufficiali sono impartiti da professori di ruolo o da professori incaricati. Dal 1963, chi ha un incarico di insegnamento presso università o istituti di istruzione superiore e non gode di altri redditi da lavoro subordinato viene considerato come professore «incaricato esterno» (legge 18 febbraio 1963, n. 377, art. 1). Gli insegnamenti ufficiali risultano così impartiti da professori di ruolo, professori incaricati «esterni» e professori incaricati «interni», cioè da persone che già ricoprono un altro ufficio retribuito, in gran parte professori di ruolo o assistenti della stessa università o di un'altra università. Tra i professori incaricati «interni» ci sono anche professori di scuole secondarie e altri dipendenti della pubblica amministrazione. Nel corso degli anni, il personale attivo nelle università risulta composto di figure diverse: varie categorie di professori, assistenti, contrattisti e borsiti<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Viene prima istituito (legge 25 luglio 1966, n. 585, art. 1) e poi soppresso (legge 30 novembre 1973, n. 766) il ruolo di professore aggregato. Sono introdotte e/o mantenute varie figure di borsista (legge 31 ottobre 1966, art. 32 e legge 24 febbraio 1967, n. 62), contrattista e assegnista (legge 30 novembre 1973, n. 766). Anche la figura dell'assistente è soggetta a molti cambiamenti. Alla fine degli anni '60, viene tolta alle università la possibilità di nominare assistenti volontari (legge 24 febbraio 1967, n. 62, art. 22), pur consentendo la loro conferma nella qualifica per ulteriori otto anni, e viene soppresso il «ruolo aggiunto» del personale assistente universitario (legge 24 febbraio 1967, n. 62, art. 20) istituito dieci anni prima (legge 18 marzo

È importante sottolineare che l'università riesce a rispondere all'aumento della domanda di istruzione superiore grazie all'attività di insegnamento di docenti diversi dai professori di ruolo, in particolare i professori incaricati «interni» ed «esterni». Per far fronte alla crescita numerica del corpo studentesco, tuttavia, si provvede anche al reclutamento di personale di ruolo<sup>3</sup>.

La riforma del 1980 (D.P.R. n. 382 11 luglio 1980) – pur contenendo anche altri provvedimenti – è soprattutto una riforma della docenza universitaria. Essa costituisce il provvedimento più importante ai fini della nostra ricerca perché da esso derivano alcune delle principali caratteristiche della popolazione degli accademici italiani da cui abbiamo tratto il campione da intervistare, in particolare la struttura delle qualifiche accademiche e la sua struttura per età.

La legge di riforma stabilisce un nuovo assetto della docenza universitaria prevedendo che il ruolo dei professori universitari comprenda due fasce, quella dei professori straordinari e ordinari e quella dei professori associati, e istituisce un nuovo ruolo, quello dei ricercatori. Si definisce così la struttura delle qualifiche in base alle quali anche noi abbiamo stratificato la professione accademica.

La legge, inoltre, provvede i nuovi ruoli di una dotazione organica che è di 15 mila posti per i professori ordinari, di altri 15 mila posti per i professori associati e di 16 mila posti per i ricercatori. Si stabiliscono, dunque, le dimensioni della professione accademica prevedendo – salvo alcune deroghe – che essa non superi il tetto di 46.000 membri.

Viene stabilito che la copertura delle dotazioni per i professori e l'accesso al nuovo ruolo dei ricercatori avvenga in tre modi: a) per concorso, nazionale per le due fasce dei professori, decentrato alle singole università per i ricercatori; b) per trasferimento; c) tramite giudizio di idoneità per specifiche categorie di personale in servizio a vario titolo nelle università al momento dell'approvazione della riforma.

In questo modo, vengono predisposti dei canali di transito da posizioni già esistenti ai nuovi ruoli. In particolare, possono essere inquadrati nel ruolo di professore associato varie figure di professori incaricati, gli assistenti di ruolo (il cui ruolo era stato posto in esaurimento), altre figure tecniche o di ricerca (tecnici laureati, astronomi e ricercatori degli osservatori astronomici

---

1958, n. 349, art. 32). Più tardi, entro quattro anni dal provvedimento, è posto in esaurimento lo stesso ruolo degli assistenti universitari (legge 30 novembre 1973, n. 766, art. 3).

<sup>3</sup> È questo il caso di provvedimenti di legge approvati in quegli anni come l'istituzione di 7.000 posti di assistente ordinario per gli anni accademici dal 1966-67 al 1970-71 (legge 24 febbraio 1967, n. 62, art. 14) o dell'istituzione di 7.500 nuovi posti di professore di ruolo per gli anni dal 1973-74 al 1975-76 (legge 30 novembre 1973, n. 766, art. 1). L'accesso ai posti di ruolo non avviene solo per concorso. Per esempio, le misure urgenti per l'università varate nel 1973 consentono l'inquadramento di professori aggregati, professori incaricati e assistenti di ruolo come professori straordinari se in possesso di alcuni requisiti.

e vesuviano, curatori degli orti botanici, conservatori dei musei) e possono essere inquadrati nel ruolo di ricercatore universitario ben nove figure preesistenti tra titolari di contratti, assegni, borse di studio, borsisti, perfezionandi, assistenti, lettori e medici.

L'attuazione della riforma porta rapidamente alla saturazione delle dotazioni organiche rendendo praticamente impossibile l'accesso alla professione accademica nei successivi 10-15 anni. In questo modo, si ostacola il ricambio generazionale e si produce un progressivo invecchiamento del corpo accademico come risulta dalla caratteristica forma «a onda» della distribuzione degli accademici per età negli anni successivi alla riforma [CNVSU 2002; CNVSU 2011, 137].

Quasi vent'anni dopo, alla fine degli anni '90 – nel quadro di provvedimenti volti a realizzare alcuni altri aspetti dell'autonomia universitaria dopo quella statutaria e quella finanziaria – viene approvata una riforma del reclutamento del personale accademico. La legge n.210 del 3 luglio 1998 trasferisce alle università la competenza a espletare le procedure di copertura dei posti e le nomine in ruolo dei professori e dei ricercatori. In questo modo, nel quadro dell'autonomia finanziaria (legge 537/1993) che ha trasferito alle università anche i fondi per la retribuzione del personale di ruolo e tenuto conto delle risorse disponibili e del vincolo finanziario fissato<sup>4</sup>, le università possono non solo definire il loro organico ma anche reclutare il loro personale<sup>5</sup>.

#### 1.4. L'ESPANSIONE DELLA PROFESSIONE ACCADEMICA

La ricostruzione che proponiamo dell'espansione della professione accademica negli ultimi cinquant'anni si basa sulla definizione di professione accademica fornita all'inizio del capitolo, tiene conto dei mutamenti sopra descritti e utilizza i dati resi disponibili da ISTAT e MIUR per il periodo considerato.

Se i dati relativi al periodo successivo al 1980 si adattano abbastanza facilmente alla nostra definizione di professione accademica, così non è per quelli relativi al ventennio precedente quella data. Il confronto tra le dimensioni del corpo accademico come da noi inteso nei due periodi è possibile solo

---

<sup>4</sup> La legge 449/1997 stabilisce che le spese per il personale non possano eccedere il 90% dei trasferimenti statali sul fondo per il finanziamento ordinario.

<sup>5</sup> La legge, inoltre, per circa un biennio dalla sua entrata in vigore dà la possibilità alle commissioni giudicatrici delle valutazioni comparative di proporre fino a tre idonei per i posti di professore ordinario e di professore associato, invece di due, in modo che per ogni concorso espletato sia possibile procedere alla nomina di tre professori. Essa, infine, dà la possibilità alle università di affidare ai dottorandi di ricerca una «limitata attività didattica sussidiaria o integrativa»; in questo modo, anche i dottorandi entrano nel novero delle diverse figure ausiliarie che prestano i loro servizi nelle università.

compiendo alcune scelte e a costo di qualche forzatura. L'utilizzo dei dati a nostra disposizione pone, infatti, due problemi.

In primo luogo, dopo il 1980, la categoria dei professori universitari comprende due fasce, quella dei professori ordinari e quella dei professori associati, mentre prima del 1980 essa si riferisce a una pluralità di figure diverse; si tratta, quindi, da un lato di scegliere quali di queste figure associare alla categoria dei professori ordinari e dall'altro – tenendo conto della distinzione sopra illustrata tra professori incaricati «interni» ed «esterni» – di non contare due volte quelli «interni» già ricompresi nei dati forniti da ISTAT nelle categorie dei professori o degli assistenti di ruolo.

In secondo luogo, dopo il 1980, le dimensioni della categoria degli assistenti di ruolo si riducono progressivamente, in quanto messa in precedenza a esaurimento, e gli assistenti vengono «rimpiazzati» dai ricercatori; prima del 1980, tuttavia, sono presenti nel sistema diverse figure di assistente; si tratta, quindi, di scegliere quali di queste accostare a quella degli assistenti del ruolo a esaurimento del periodo successivo al 1980 utilizzando dati che sono stati raccolti sulla base di classificazioni degli assistenti universitari che sono cambiate nel tempo.

Per ricostruire l'espansione della professione accademica nell'arco di un cinquantennio, abbiamo scelto di comprendere nella categoria dei «professori universitari» solo i professori straordinari e ordinari, a cui abbiamo associato i professori «incaricati» di ruolo (per il periodo 1959-60 – 1976-68), i professori «aggregati» (per il periodo 1969-70 – 1973-74), i professori incaricati «esterni» (per il periodo 1968-69 – 1979-80), e i professori «associati» (per il periodo successivo al 1980). Nella categoria «assistenti e ricercatori» abbiamo, invece, incluso gli assistenti, esclusi quelli volontari (per il periodo 1959-60 – 1973-74), gli assistenti di ruolo (per il periodo 1975-76 – 1979-80), gli assistenti del ruolo a esaurimento e i ricercatori universitari di ruolo (dal 1980 in avanti).

Presentiamo per primi i dati relativi all'intero cinquantennio precedente l'indagine. Di seguito – utilizzando come spartiacque la riforma del 1980 e la riforma del reclutamento del 1998 – presentiamo i dati sullo sviluppo della professione accademica suddivisi in tre periodi: il ventennio precedente il 1980, quello successivo fino al 1998, e il decennio successivo fino alla realizzazione dell'indagine.

#### *1.4.1. Cinquant'anni di espansione*

Nei quasi cinquant'anni che vanno dal 1961 al momento della nostra indagine, mentre – come si è visto – le dimensioni del sistema universitario crescono di 6-7 volte, il numero dei membri della professione accademica cresce di circa 8 volte (tabella 1.3.). Tra il 1961 e il 2006, essi passano da 7

mila e 600 a quasi 62 mila. I professori, tuttavia, aumentano di più che gli assistenti/ricercatori. Il numero dei primi cresce di quasi 10 volte passando da 4 mila a 39 mila mentre quello dei secondi cresce di poco più di 6 volte passando da 3 mila e 600 a 23 mila. I tassi di incremento segnalano gli anni o i periodi di maggiore espansione della professione ma possono essere anche interpretati come indicatori dei flussi di reclutamento o di ingresso alle, e dei flussi di dimissione o di uscita dalle, due figure individuate. Il numero degli assistenti per ogni professore cresce durante gli anni '60 e, dopo il 1968, per un decennio ci sono circa due assistenti per ogni professore. Dopo la riforma del 1980, invece, questo numero diminuisce e ci sarà sempre meno di un ricercatore per ogni professore.

Tab. 1.3. *L'espansione della professione accademica in Italia (1959-60 – 2009-10)*

	PROFESSORI	Δ% ANNUALE	ASSISTENTI E RICERCATORI	Δ% ANNUALE	TOTALE	Δ% ANNUALE
1959-60	3.342		3.052		6.394	
1960-61	3.484	4,2	3.218	5,4	6.702	4,8
1961-62	3.997	14,7	3.615	12,3	7.612	13,6
1962-63	3.957	-1,0	3.987	10,3	7.944	4,4
1963-64	4.413	11,5	4.735	18,8	9.148	15,2
1964-65	4.724	7,0	5.337	12,7	10.061	10,0
1965-66	5.225	10,6	6.089	14,1	11.314	12,5
1966-67	5.721	9,5	6.752	10,9	12.473	10,2
1967-68	5.154	-9,9	8.388	24,2	13.542	8,6
1968-69	5.499	6,7	11.876	41,6	17.375	28,3
1969-70	5.908	7,4	12.307	3,6	18.215	4,8
1970-71	6.370	7,8	13.565	10,2	19.935	9,4
1971-72	6.779	6,4	14.674	8,2	21.453	7,6
1972-73	7.515	10,9	15.187	3,5	22.702	5,8
1973-74	7.739	3,0	15.745	3,7	23.484	3,4
1974-75	7.844	1,4	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
1975-76	8.790	12,1	16.991	n. d.	25.781	n. d.
1976-77	9.600	9,2	16.384	-3,6	25.984	0,8
1977-78	9.719	1,2	16.958	3,5	26.677	2,7
1978-79	9.821	1,0	17.368	2,4	27.189	1,9
1979-80	10.108	2,9	17.913	3,1	28.021	3,1
1980-81	11.806	16,8	17.411	-2,8	29.217	4,3
1981-82	12.520	6,0	26.954	54,8	39.474	35,1
1982-83	15.786	26,1	23.934	-11,2	39.720	0,6
1983-84	22.022	39,5	19.825	-17,2	41.847	5,4



*Una professione che sta cambiando*

	PROFESSORI	$\Delta\%$ ANNUALE	ASSISTENTI E RICERCATORI	$\Delta\%$ ANNUALE	TOTALE	$\Delta\%$ ANNUALE
1984-85	21.209	-3,7	21.139	6,6	42.348	1,2
1985-86	25.376	19,6	19.088	-9,7	44.464	5,0
1986-87	26.509	4,5	18.080	-5,3	44.589	0,3
1987-88	27.295	3,0	17.179	-5,0	44.474	-0,3
1988-89	28.171	3,2	16.581	-3,5	44.752	0,6
1989-90	28.447	1,0	17.425	5,1	45.872	2,5
1990-91	28.312	-0,5	18.825	8,0	47.137	2,8
1991-92	28.085	-0,8	19.288	2,5	47.373	0,5
1992-93	30.373	8,1	17.360	-10,0	47.733	0,8
1993-94	29.993	-1,3	18.009	3,7	48.002	0,6
1994-95	30.894	3,0	19.311	7,2	50.205	4,6
1995-96	29.636	-4,1	19.876	2,9	49.512	-1,4
1996-97	29.723	0,3	19.575	-1,5	49.298	-0,4
1997-98	29.020	-2,4	20.167	3,0	49.187	-0,2
1998-99	29.021	0,0	20.186	0,1	49.207	0,0
1999-2000	30.945	6,6	19.556	-3,1	50.501	2,6
2000-01	32.285	4,3	19.668	0,6	51.953	2,9
2001-02	34.766	7,7	20.090	2,1	54.856	5,6
2002-03	36.633	5,4	20.900	4,0	57.533	4,9
2003-04	36.054	-1,6	20.426	-2,3	56.480	-1,8
2004-05	36.173	0,3	21.229	3,9	57.402	1,6
2005-06	38.241	5,7	22.010	3,7	60.251	5,0
2006-07	38.928	1,8	23.046	4,7	61.974	2,9
2007-08	38.358	-1,5	23.571	2,3	61.929	-0,1
2008-09	37.185	-3,1	25.583	8,5	62.768	1,4
2009-10	35.447	-4,7	25.435	-0,6	60.882	-3,0

*Fonti: ISTAT, Annuario statistico dell'istruzione, Istruzione universitaria, Personale insegnante, 1959-60 – 1960-61; Personale insegnante per facoltà e/o posizione giuridica, 1961-62 – 1983-84; ISTAT, Statistiche dell'istruzione, Personale insegnante per posizione giuridica e facoltà, 1984-85 – 1986-87; ISTAT, Statistiche dell'istruzione universitaria, Personale insegnante per posizione giuridica e facoltà, 1987-88 – 1996-97; MIUR, Ufficio statistica, Banca dati dei docenti di ruolo, <http://statistica.miur.it>, 1997-98 – 2009-10 (i dati si riferiscono al 31 dicembre di ciascun anno e sono aggiornati al 31 dicembre 2009).*

*Nota: i «professori» comprendono i professori di ruolo, ordinari e straordinari, i professori aggregati, per il periodo 1959-60 – 1967-68, i professori incaricati «di ruolo» e, per il periodo 1968-69 – 1979-80, i professori incaricati «esterni»; queste due ultime figure sono incluse nella professione accademica «in senso stretto» perché godendo di un rapporto di lavoro relativamente stabile, dedicando la maggior parte del loro impegno professionale all'università e traendo il proprio sostentamento in larga misura da questa attività, sono le figure più simili a quelle dei professori di ruolo; dal 1980 in avanti, i «professori» includono i professori straordinari, ordinari e associati; gli «assistenti» fino al 1973-74 non comprendono gli assistenti volontari e dal 1975-76 comprendono solo gli assistenti di ruolo; a stretto rigore le due serie non sono direttamente confrontabili, tuttavia, sulla base dei dati disponibili, affiancano le figure di assistente più simili tra loro; dal 1980 in avanti, gli «assistenti e ricercatori» includono gli assistenti del ruolo a esaurimento e i ricercatori universitari di ruolo.*

1.4.2. Gli anni '60 e '70

Nel ventennio precedente la riforma del 1980, le dimensioni della professione accademica aumentano di più di quattro volte; gli assistenti aumentano più dei professori, di sei volte contro tre, e tra questi i professori di ruolo – che all'inizio degli anni '60 costituivano un gruppo molto ristretto – aumentano poco più dei professori incaricati. La crescita degli assistenti avviene negli anni '60 e in particolare intorno al 1969, segno che si intendeva far fronte alla crescente domanda di istruzione universitaria soprattutto grazie alla loro opera. I professori incaricati aumentano soprattutto negli anni '60 mentre i professori di ruolo soprattutto intorno alla metà degli anni '70. Alla vigilia della riforma del 1980, la professione accademica conta circa 28 mila persone (tabella 1.4.).

Tab.1.4. La professione accademica in Italia (1959-60 – 1979-80)

ANNO ACCA- DEMICO	SOLO PRO- FESSORI DI RUOLO	Δ% ANNUA- LE	SOLO PRO- FESSORI INCARICATI (DI RUOLO O ESTERNI)	Δ% ANNUA- LE	ASSI- STENTI	Δ% ANNUA- LE	TOTA- LE	Δ% ANNUA- LE
1959-60	1.928		1.414		3.052		6.394	
1960-61	1.993	3,4	1.491	5,4	3.218	5,4	6.702	4,8
1961-62	2.091	4,9	1.906	27,8	3.615	12,3	7.612	13,6
1962-63	2.201	5,3	1.756	-7,9	3.987	10,3	7.944	4,4
1963-64	2.333	6,0	2.080	18,5	4.735	18,8	9.148	15,2
1964-65	2.468	5,8	2.256	8,5	5.337	12,7	10.061	10,0
1965-66	2.608	5,7	2.617	16,0	6.089	14,1	11.314	12,5
1966-67	2.727	4,6	2.994	14,4	6.752	10,9	12.473	10,2
1967-68	2.911	6,7	2.243	-25,1	8.388	24,2	13.542	8,6
1968-69	3.105	6,7	2.394	6,7	11.876	41,6	17.375	28,3
1969-70	3.161	1,8	2.370	-1,0	12.307	3,6	18.215	4,8
1970-71	3.348	5,9	2.516	6,2	13.565	10,2	19.935	9,4
1971-72	3.537	5,6	2.681	6,6	14.674	8,2	21.453	7,6
1972-73	3.727	5,4	3.128	16,7	15.187	3,5	22.702	5,8
1973-74	4.368	17,2	3.299	5,5	15.745	3,7	23.484	3,4
1974-75	4.319	-1,1	3.525	6,9	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
1975-76	5.209	20,6	3.581	1,6	16.991	n. d.	25.781	n. d.
1976-77	6.324	21,4	3.276	-8,5	16.384	-3,6	25.984	0,8
1977-78	6.356	0,5	3.363	2,7	16.958	3,5	26.677	2,7
1978-79	6.218	-2,2	3.603	7,1	17.368	2,4	27.189	1,9
1979-80	6.139	-1,3	3.969	10,2	17.913	3,1	28.021	3,1

Fonti: ISTAT, Annuario statistico dell'istruzione, Istruzione universitaria, Personale insegnante, 1959-60 – 1960-61; Personale insegnante per facoltà e/o posizione giuridica, 1961-62 – 1979-80.

*Nota: i «professori di ruolo» comprendono solo i professori ordinari e straordinari e i professori aggregati; i «professori incaricati» comprendono, per il periodo 1959-60 – 1967-68, i professori incaricati «di ruolo» e, per il periodo 1968-69 – 1979-80, i professori incaricati «esterni»; gli «assistenti» fino al 1973-74 non comprendono gli assistenti volontari e dal 1975-76 comprendono solo gli assistenti di ruolo; a stretto rigore le due serie non sono direttamente confrontabili, tuttavia, sulla base dei dati disponibili, affiancano le figure di assistente più simili tra loro.*

#### *1.4.3. Gli anni '80 e '90*

Nel periodo che va dalla riforma del 1980 a quella del 1998, le dimensioni della professione accademica crescono di 1,7 volte e i professori aumentano più dei ricercatori, di 2,5 volte contro 1,1. I ricercatori aumentano soprattutto all'inizio del periodo mentre l'aumento dei professori avviene soprattutto lungo gli anni '80. Al momento dell'approvazione della riforma del 1998 la professione accademica conta circa 49 mila persone.

La tabella 1.5. dà conto degli effetti della riforma del 1980. Nell'anno dell'approvazione della riforma, i professori ordinari e straordinari passano da 6 mila circa a 8 mila, presumibilmente per effetto dell'immissione in ruolo di professori straordinari. Nell'arco del quindicennio successivo il loro numero cresce notevolmente in tre momenti – a distanza di circa un quinquennio l'uno dall'altro – per effetto dell'espletamento di concorsi. Il numero dei professori di prima fascia rimane comunque al di sotto del tetto fissato dalla legge. Il nuovo ruolo dei professori associati viene progressivamente popolato nella prima metà degli anni '80 e rimane grossomodo nei limiti numerici fissati dalla legge salvo un momento di espansione agli inizi degli anni '90. Anche il nuovo ruolo dei ricercatori viene rapidamente popolato nella prima metà degli anni '80, inizialmente grazie all'inquadramento in ruolo di figure preesistenti come i contrattisti e gli assegnisti che passano nel giro di un anno da circa 8 mila a circa mille e cinquecento. Il numero dei ricercatori rimane stabile negli anni '80 e cresce negli anni '90 al di sopra del limite fissato. Viceversa, gli appartenenti a due figure importanti per la professione accademica nel periodo precedente – i professori incaricati esterni e gli assistenti – si riducono progressivamente lungo tutto il periodo.

#### *1.4.4. Dopo la riforma del 1998*

Il nuovo quadro di relativa autonomia delle università nel reclutamento del personale introdotto dalla riforma del 1998 produce effetti sulle dimensioni della professione accademica. In questo terzo periodo, le dimensioni della professione accademica crescono di 1,3 volte fino al momento dell'indagine e dell'1,2 volte fino al 2009-10. Il numero dei professori aumenta fino al 2006-07 (+ 34,1%) per poi diminuire negli anni successivi mentre i ricercatori aumentano di meno fino al 2006-07 (+ 14,3%) ma crescono ancora

Tab. 1.5. La professione accademica in Italia (1980-81 - 1996-97)

	PROFESSORI ORDINARI E STRAORDINARI	$\Delta$ % ANNUALE	PROFESSORI ASSOCIATI	$\Delta$ % ANNUALE	PROFESSORI INCARICATI ESTERNI	$\Delta$ % ANNUALE	ASSISTENTI	$\Delta$ % ANNUALE	RICERCATORI	$\Delta$ % ANNUALE	ALTRI	$\Delta$ % ANNUALE
1980-81	8.122		0		3.684		17.411		0		8.853	
1981-82	8.850	9,0	279		3.391	-8,0	16.095	-7,6	10.859		2.958	-66,6
1982-83	8.888	0,4	4.242	1420,4	2.656	-21,7	12.754	-20,8	11.180	3,0	3.574	20,8
1983-84	8.752	-1,5	11.975	182,3	1.295	-51,2	6.728	-47,2	13.097	17,1	3.839	7,4
1984-85	8.486	-3,0	11.348	-5,2	1.375	6,2	6.908	2,7	14.231	8,7	4.744	23,6
1985-86	8.384	-1,2	16.302	43,7	690	-49,8	3.972	-42,5	15.116	6,2	4.892	3,1
1986-87	10.383	23,8	15.646	-4,0	480	-30,4	2.973	-25,2	15.107	-0,1	5.094	4,1
1987-88	11.237	8,2	15.694	0,3	364	-24,2	2.705	-9,0	14.474	-4,2	5.736	12,6
1988-89	11.354	1,0	16.538	5,4	279	-23,4	2.894	7,0	13.687	-5,4	7.002	22,1
1989-90	11.371	0,1	16.811	1,7	265	-5,0	2.930	1,2	14.495	5,9	6.537	-6,6
1990-91	12.533	10,2	15.500	-7,8	279	5,3	2.821	-3,7	16.004	10,4	6.417	-1,8
1991-92	12.434	-0,8	15.377	-0,8	274	-1,8	2.686	-4,8	16.602	3,7	7.638	19,0
1992-93	12.812	3,0	17.385	13,1	176	-35,8	1.791	-33,3	15.569	-6,2	6.730	-11,9
1993-94	12.109	-5,5	17.754	2,1	130	-26,1	1.706	-4,7	16.303	4,7	7.177	6,6
1994-95	13.649	12,7	17.120	-3,6	125	-3,8	1.724	1,1	17.587	7,9	6.051	-15,7
1995-96	13.288	-2,6	16.265	-5,0	83	-33,6	2.104	22,0	17.772	1,1	7.390	22,1
1996-97	13.720	3,3	16.003	-1,6	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	19.575	10,1	11.170	51,2

Fonti: Istat, Annuario statistico dell'istruzione, Istruzione universitaria, Personale insegnante per facoltà e/o posizione giuridica, 1980-81 - 1983-84; Istat, Statistiche dell'istruzione, Personale insegnante per posizione giuridica e facoltà, 1984-85 - 1986-87; Istat, Statistiche dell'istruzione universitaria, Personale insegnante per posizione giuridica e facoltà, 1987-88 - 1996-97.

Nota: gli «Altri» comprendono i professori a contratto, gli esperti e collaboratori linguistici e i lettori di lingua madre, i contrattisti e i beneficiari di assegno biennale di formazione scientifica e didattica; per il 1996-97, comprendono solo i professori a contratto e collaboratori linguistici e i lettori di lingua madre.

negli ultimi anni. Al momento dell'indagine, l'espansione della professione accademica raggiunge un massimo di quasi 62 mila membri per poi contrarsi leggermente negli anni successivi (tabella 1.6.).

Se la riforma del 1980 produce effetti di lungo periodo sulle caratteristiche della popolazione accademica da cui è tratto il campione di questa indagine, lo stesso vale per la riforma del 1998. Successivamente, la riforma del 2005 (D.M. 4 novembre 2005 n.230) introduce delle novità nel reclutamento universitario che però non hanno effetti sulla nostra popolazione di riferimento.

La tabella 1.6. mostra la consistenza delle tre qualifiche accademiche per anno e i tassi annui di incremento per qualifica. Essi possono essere interpretati come tassi di reclutamento in ciascuna posizione e danno alla struttura dei rapporti tra le tre qualifiche della popolazione di riferimento dell'indagine una caratteristica forma «a clessidra», che poi perderà nel 2010, anno in cui il numero degli ordinari è inferiore a quello degli associati [CNVSU 2011, 133].

Tab. 1.6. La professione accademica in Italia (1997-98 – 2009-10)

	PROFESSORI ORDINARI E STRAORDINARI	Δ% ANNUALE	PROFESSORI ASSOCIATI	Δ% ANNUALE	RICERCATORI	Δ% ANNUALE
1997-98	13.402		15.618		20.167	
1998-99	13.402	0,0	15.619	0,0	20.186	0,1
1999-2000	12.913	-3,6	18.032	15,4	19.556	-3,1
2000-01	15.026	16,4	17.259	-4,3	19.668	0,6
2001-02	16.891	12,4	17.875	3,6	20.090	2,1
2002-03	18.131	7,3	18.502	3,5	20.900	4,0
2003-04	17.958	-1,0	18.096	-2,2	20.426	-2,3
2004-05	18.071	0,6	18.102	0,0	21.229	3,9
2005-06	19.275	6,7	18.966	4,8	22.010	3,7
2006-07	19.845	3,0	19.083	0,6	23.046	4,7
2007-08	19.625	-1,1	18.733	-1,8	23.571	2,3
2008-09	18.929	-3,5	18.256	-2,5	25.583	8,5
2009-10	17.880	-5,5	17.567	-3,8	25.435	-0,6
Δ%						
1997-98						
2009-10		33,4		12,5		26,1
Δ% media						
annua		2,4		1,02		1,8

Fonte: MIUR, Ufficio statistica, Banca dati dei docenti di ruolo, <http://statistica.miur.it>, 1997-98 – 2009-10.

Nota: i dati si riferiscono al 31 dicembre di ciascun anno e sono aggiornati al 31 dicembre 2009; i valori negativi indicano che i pensionamenti e gli avanzamenti da una posizione all'altra non sono compensati da nuovi avanzamenti e reclutamenti.

Come si vede, i professori ordinari crescono più degli associati (due volte) e dei ricercatori (1,3 volte), determinando la struttura a clessidra. Inoltre, il reclutamento dei ricercatori è inferiore agli avanzamenti di carriera nelle altre due fasce fino all'anno accademico 2006-2007, per poi crescere di più a partire da quello successivo. Ciò è dovuto alla combinazione del blocco dei concorsi a seguito della riforma del 2005 (D.M. 230/2005), dei vincoli di bilancio degli atenei e della finanziaria del 2008 che taglia drasticamente il finanziamento e introduce forti restrizioni al reclutamento finalizzato a compensare i pensionamenti. Questo complesso di fattori ha delle conseguenze sulla struttura dell'età dei docenti, come diremo più avanti.

Tornando ai dati della tabella 1.6., è possibile fare alcune considerazioni sulle dinamiche della politica per il personale docente che hanno caratterizzato il decennio. La riforma del 1998 è stata usata dagli atenei prevalentemente per sbloccare le carriere ferme quasi da un decennio e molto meno per reclutare nuovo personale. Ciò è evidente guardando agli alti tassi di avanzamento di carriera degli associati e, soprattutto, degli ordinari, a fronte di modesti incrementi per i ricercatori.

È possibile identificare almeno cinque fasi che si caratterizzano per dinamiche diverse:

1. Nel 1998 entra in vigore la riforma del reclutamento e a partire dall'anno accademico 1999-2000 la politica del personale è orientata all'avanzamento di carriera dei ricercatori alla posizione di associato. Si tratta della prima fase dello scorrimento delle carriere bloccate da un decennio.
2. Negli anni accademici che vanno dal 2000-2001 al 2002-2003 sono privilegiati soprattutto gli avanzamenti di carriera dalla posizione di associato a quella di ordinario. Questa è la seconda fase degli avanzamenti di carriera. Tuttavia, anche le altre posizioni segnano dinamiche di crescita sebbene più contenute. Nel complesso questo è stato il periodo di maggior dinamismo nella politica del personale per tutte le tre fasce.
3. Gli anni accademici 2003-2004 e 2004-2005 segnano, rispettivamente, prima un rallentamento, poi una stasi per le fasce degli associati e degli ordinari, mentre il reclutamento dei ricercatori cresce nel 2004-2005. Questo periodo, quindi può essere letto come una stabilizzazione nelle politiche del personale docente a fronte della crescita nel triennio precedente e come una parziale tendenza a reclutare nuovo personale.
4. Il biennio che va dall'anno accademico 2005-2006 al 2006-2007 mostra una nuova fase di crescita, sebbene decisamente più contenuta negli avanzamenti e nel reclutamento. Questa dinamica può essere interpretata come una risposta anticipatoria alla riforma del reclutamento che il ministero andava elaborando e che sarebbe stata approvata nel 2005 (D.M. 230/2005). Gli atenei che hanno risorse e bilanci che permettono reclutamenti e avanzamenti di carriera sfruttano il regime concorsuale ancora vigente, prima che entri in vigore quello nuovo.

5. L'entrata in vigore la riforma del reclutamento e, in attesa dei decreti attuativi, i concorsi vengono bloccati. Per questa ragione, gli anni accademici 2007-2008, 2008-2009 e 2009-2010 si caratterizzano per una stasi e, quindi, per valori negativi che evidenziano come i pensionamenti non siano compensati da nuovi avanzamenti di posizione. Per esempio, i dati del CNVSU [2007, Tab. 3.12, 47] mostrano come a fronte di 1.268 concorsi banditi in questo anno non se ne espletò alcuno. Solo i ricercatori crescono nel biennio 2007-2008 e 2008-2009, per poi presentare anch'essi un valore negativo nel 2009-2010.

Si deve, inoltre, segnalare che gli avanzamenti di carriera, soprattutto tra il 1998-1999 e il 2005-2006, seguono una logica endogamica, vale a dire privilegiano il candidato locale, come dimostra la tabella 1.7.

Tab. 1.7. *Primi idonei chiamati e chiamati successivamente nei ruoli di professore ordinario e associato (%)*

ANNO DI BANDO	ORDINARI		ASSOCIATI	
	PRIMI IDONEI CHIAMATI PROVENIENTI DAI RUOLI DELLO STESSO ATENEIO	IDONEI SUCCESSIVAMENTE CHIAMATI PROVENIENTI DAI RUOLI DELLO STESSO ATENEIO	PRIMI IDONEI CHIAMATI PROVENIENTI DAI RUOLI DELLO STESSO ATENEIO	IDONEI SUCCESSIVAMENTE CHIAMATI PROVENIENTI DAI RUOLI DELLO STESSO ATENEIO
1999	88,8	88,8	73,8	74,2
2000	91,6	88,9	80,4	73,2
2001	89	90	74,4	74,2
2002	94,7	91,5	75,5	75,2
2003	89,9	93,4	75,1	76
2004	94,3	95,1	75,3	72,4
2005	91,8	95,4	77,8	72,4
2006	91,8	100	81,6	60
TOTALI	91,2	90,2	76,6	73,8

Fonte: CNVSU, 2007, tabelle 3.18 e 3.21, 51-52.

La lettura che è stata data del fenomeno del reclutamento endogamico lo rappresenta come il prodotto delle baronie e del «familismo» dei docenti e dell'eccesso di localismo prodotto dal regime concorsuale introdotto nel 1998. Non che questi aspetti siano estranei alla vicenda, ma sono solo una parte del problema e ne mascherano la radice: sebbene, nel decennio 1998-2008, il finanziamento pubblico statale per le università (FFo) cresca – se-

condo i dati del CNVSU – sia in termini nominali (+ 40% circa) sia al netto dell’inflazione (+ 11-12%), le risorse disponibili per le università si riducono a causa dell’incremento delle spese fisse, retribuzioni del personale soprattutto. Questi fattori economico-finanziari fanno sì che nei concorsi si privilegi l’avanzamento di carriera del candidato locale, il cui costo marginale è inferiore a quello di un idoneo esterno all’ateneo, il cui costo va pagato ex-novo, creando, di fatto, un mercato interno del lavoro accademico.

I dati della tabella 1.8. mostrano come nelle diverse aree disciplinari reclutamenti e progressioni di carriera seguano dinamiche differenti. Gli ordinari crescono moltissimo nelle scienze economico-sociali e un po’ meno, ma sempre consistentemente, nelle scienze umane, giuridiche e ingegneristico-architettoniche. Al contrario, nelle scienze naturali e, soprattutto, a medicina, la crescita è nettamente più contenuta. Per quel che riguarda gli associati, la loro crescita è notevole nelle scienze giuridiche e in quelle economico-sociali, piuttosto contenuta nelle scienze umane, ingegneristico-architettoniche e naturali, mentre a medicina è addirittura negativa. Infine, i ricercatori: giurisprudenza, medicina e le discipline economico-sociali sono i settori dove il tasso di reclutamento è più elevato, seguiti dalle scienze naturali e ingegneristiche, mentre nel settore umanistico è ridottissimo.

In conclusione, le aree disciplinari che privilegiano le progressioni di carriera, in particolare quelle verso la posizione di ordinario, sono quelle delle scienze economico-sociali, quelle umane, giurisprudenza e quelle ingegneristico-architettoniche. Ciò avviene a detrimento del reclutamento di nuovi ricercatori, in particolare nelle scienze umane. Medicina è l’area in cui questa situazione è rovesciata, in quanto i reclutamenti sono significativamente più alti delle progressioni, mentre nell’area delle scienze naturali la dinamica di crescita appare essere relativamente più equilibrata rispetto alle altre.

Tab. 1.8. Tassi di reclutamento nelle diverse fasce per area disciplinare (confronto 1997-1998 vs. 2009-2010,%)

	ORDINARI	ASSOCIATI	RICERCATORI	TOTALE
Scienze naturali e agrarie	13,8	21,9	26,3	20,7
Medicina	12,3	-2,8	38,0	15,8
Ingegneria e architettura	44,0	18,9	24,4	29,1
Lettere e scienze della formazione	48,8	16,9	9,6	25,1
Giurisprudenza	53,9	64,3	41,0	53,1
Scienze sociali ed economiche	81,6	53,4	35,0	56,7

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur-Ufficio di Statistica.



## 1.5. LE FIGURE AUSILIARIE DELLA PROFESSIONE ACCADEMICA

La ricostruzione basata su una definizione «restrittiva» della professione accademica che abbiamo offerto esclude dal computo un insieme numericamente considerevole di persone che concorrono al funzionamento delle università, sicché se adottassimo una definizione «allargata» di professione accademica le sue dimensioni sarebbero maggiori.

Negli anni '60 e '70, il personale universitario di ruolo è coadiuvato nei suoi compiti da varie figure ausiliarie: gli assistenti volontari, che al momento della loro definitiva uscita di scena nel 1974-75 ammontano a circa 10 mila persone; i professori di scuola secondaria incaricati di insegnare nelle università che sono circa 2800 all'inizio degli anni '70 e circa 3900 alla fine del decennio; altre figure di personale in servizio a vario titolo (lettori, contrattisti, assegnisti, borsisti, ecc.) il cui numero oscilla nel tempo ma che alla fine degli anni '70 ammonta a più di 8 mila persone. In breve, una definizione più allargata di professione accademica dovrebbe comprendere in questi anni un variegato gruppo di persone impegnate in attività di insegnamento e di ricerca la cui consistenza oscilla tra le 12 e le 23 mila unità. Alla vigilia della riforma del 1980, queste figure ausiliarie contano circa 12 mila persone «non strutturate» che premono per entrare in ruolo. Come si è visto, la riforma risponderà a questa pressione immettendo in ruolo gran parte di questo personale ausiliario. Nel complesso, nel 1980, la professione accademica secondo una definizione «allargata» comprende circa 40 mila addetti.

La riforma, pur operando per ricondurre nei ruoli la maggior parte del personale precedentemente impegnato a vario titolo nelle università in attività di insegnamento e di ricerca, non elimina totalmente le figure ausiliarie. Essa, infatti, prevede la possibilità di: a) nominare professori a contratto – cioè assunti con un contratto a tempo determinato – provenienti dal mondo extra-universitario delle professioni e della ricerca allo scopo di attivare corsi integrativi a quelli ufficiali; b) stipulare contratti di diritto privato a tempo determinato con lettori di madre lingua straniera; c) attribuire borse di studio per la frequenza dei corsi di dottorato, istituiti dalla stessa riforma, di specializzazione e di perfezionamento; d) non eliminare gli assegni biennali istituiti nel 1973 che sono mantenuti fino al 1993.

Così, dopo la riforma del 1980, una volta private di contrattisti e assegnisti passati in ruolo, le altre figure ausiliarie – professori a contratto e collaboratori linguistici – crescono per tutto il periodo successivo. L'ultimo dato omogeneo disponibile – relativo al 1995-96 – ci dice che le figure ausiliarie ammontano a 7 mila e 400 persone. In breve, al momento dell'approvazione della riforma del 1998 la professione accademica «allargata» conta almeno 57 mila persone.

Dopo la riforma del 1998, nelle università italiane le figure ausiliarie delle attività di insegnamento e di ricerca sono tutt'altro che scomparse. Una

ricognizione dei dati disponibili forniti dal MIUR (tabella 1.9.) mostra che il numero delle persone più direttamente impegnate in attività didattiche o di ricerca che affiancano i professori e i ricercatori di ruolo ammonta a diverse decine di migliaia. Tenendo conto del fatto che secondo il CNVVSU circa il 60% dei professori a contratto sono effettivamente esterni all'accademia, cioè non sono professori di ruolo [Trombetti e Stanchi 2010, 502], si può stimare che al momento della nostra indagine, se la professione accademica «in senso stretto» raggiunge quasi i 62 mila membri, la professione accademica «allargata» arrivi a 110 mila membri<sup>6</sup>.

Va, infine, osservato che dopo il 1980, con l'introduzione dei corsi di dottorato di ricerca, un'ultima figura – quella degli studenti di dottorato – si aggiunge alle altre. Nonostante la possibilità che essi svolgano una limitata attività didattica sussidiaria o integrativa nelle università, tuttavia, nella nostra indagine i «dottorandi» non sono inclusi né nella professione accademica «in senso stretto» né in quella «allargata»<sup>7</sup>.

## 1.6. LE CARATTERISTICHE DELLA POPOLAZIONE DI RIFERIMENTO DELL'INDAGINE

Il nostro campione (vedi Nota metodologica) è stato estratto dalla popolazione dei professori e dei ricercatori universitari in servizio al 31 dicembre 2006. È quindi utile presentare le caratteristiche di base di questa popolazione facendo riferimento ai dati relativi all'anno accademico 2006-07. In particolare, prendiamo in considerazione la distribuzione degli accademici secondo sei variabili: 1) dimensione e 2) collocazione geografica dell'ateneo di appartenenza, 3) qualifica accademica, 4) area disciplinare, 5) genere, 6) età.

La distribuzione degli accademici per caratteristiche dell'ateneo è riportata nella tabella 1.10. Rispetto alla qualifica accademica, la popolazione risulta composta per il 32% di ordinari, per il 30,8% di associati e per il 37,2% di ricercatori. La distribuzione in base all'area disciplinare e alla qualifica è presentata nella tabella 1.11.

---

<sup>6</sup> Una stima simile è proposta anche da Ballarino [2009].

<sup>7</sup> Per quanto riguarda il numero dei dottorandi, i dati disponibili sui nuovi iscritti ai corsi di dottorato ogni anno ci dicono che nel 2003-04 essi sono 12.079 [CNVVSU 2006, 16], raggiungono un massimo di 13.147 nel 2006-07 e sono 12.006 nel 2009-10 [CNVVSU 2011, 105]; i dati disponibili sugli iscritti totali ai corsi di dottorato per anno accademico ci dicono che essi sono 35.386 nel 2003-04 e 40.121 nel 2006-07 [CNVVSU 2008, 51]. Dal momento dell'introduzione del dottorato di ricerca, inoltre, anche il numero dei dottori di ricerca per anno cresce: essi sono pochi fino all'inizio degli anni '90 – circa mille all'anno – ma crescono fino a raggiungere la cifra di circa 4 mila nel 1997 [Bordese, Predazzi e Vittorio 2008]; nel 2003 sono 6.353 e nel 2006 sono 10.188 [CNVVSU 2008, 54].

Tab. 1.9. Figure ausiliarie delle attività di insegnamento e di ricerca nelle università italiane (2001-02 – 2007-08)

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Docenti a contratto							
professori a contratto titolari esclusivamente di insegnamenti ufficiali	20.833	26.225	29.287	31.531	33.539	34.241	33.426
professori a contratto titolari di attività didattiche integrative	9.647	11.977	15.796	15.737	15.919	15.136	13.260
TOTALE	30.480	38.202	45.083	47.268	49.458	49.377	46.686
Docenti di lingue							
collaboratori linguistici	2.103	2.089	2.048	2.061	2.032	2.217	2.187
Collaboratori di ricerca							
borsisti post-dottorato	n. d.	n. d.	1.009	802	739	764	917
assegnisti di ricerca	n. d.	n. d.	9.248	9.235	9.069	9.676	10.849
altri contrattisti per programma di ricerca	n. d.	n. d.	6.050	6.685	5.685	4.705	5.943
altri collaboratori di ricerca	n. d.	n. d.	928	1.009	943	1.651	1.267
TOTALE	n. d.	n. d.	17.235	17.731	16.436	16.796	18.976

Fonte: MIUR – Ufficio statistica, Banca Dati del Personale Docente a Contratto e Tecnico Amministrativo, Modello A - Professori a contratto titolari di insegnamenti ufficiali e/o attività didattiche integrative per facoltà a.a. 2001-02 – 2007-08, Modello B - Professori a contratto titolari esclusivamente di insegnamenti ufficiali per facoltà a.a. 2001-02 – 2007-08; Modello F - Esperti e collaboratori linguistici a.a. 2001-02 e Modello E - Collaboratori linguistici a.a. 2002-03 – 2007-08; Modello F - Collaboratori in attività di ricerca per tipologia di collaborazione al 31 dicembre, dal 2003 al 2007.

Note: la tabella non include il personale a contratto impegnato in attività di tutorato e/o in attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero e i dottorandi.

Tab. 1.10. Distribuzione degli accademici per dimensione dell'ateneo e sua collocazione geografica (%)

DIMENSIONE		AREA GEOGRAFICA	
Mega	36,8	Nord Ovest	22,6
Grandi	26,2	Nord Est	19,4
Medi	20,2	Centro	25,9
Piccoli	14,8	Sud e Isole	32,1
Micro	2,0		

Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR-Ufficio di Statistica.

Nota: la classificazione per dimensione dell'ateneo è stata fatta sulla base del numero di professori e ricercatori di ruolo, per cui si ha la seguente suddivisione: 8 mega-atenei (più di 2.000 professori e ricercatori), 11 grandi (1.200-1.999), 14 medi (700-1.199), 24 piccoli (200-699), 19 micro-atenei (meno di 200). Dal conteggio sono stati esclusi gli atenei telematici, le scuole universitarie di eccellenza e le scuole dottorali. Per la collocazione geografica abbiamo usato la consueta classificazione per macro-aree geografiche: Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e Isole.

Tab. 1.11. Distribuzione degli accademici per qualifica e area disciplinare (v.a.; %)

	ORDINARI	ASSOCIATI	RICERCATORI	TOTALE	%
Lettere e scienza della formazione	3.712	3.483	4.022	11.217	18,2
Scienze sociali ed economiche	2.372	1.899	2.065	6.336	10,2
Giurisprudenza	1.913	1.172	1.775	4.860	7,8
Scienze naturali e agrarie	6.075	6.246	6.929	19.214	31,1
Ingegneria e architettura	3.098	2.819	3.070	8.987	14,5
Medicina	2.675	3.464	5.155	11.357	18,2

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur - Ufficio di Statistica.

Nella popolazione di riferimento le donne sono il 32,9%. Secondo il MIUR [2008] la presenza femminile nei ranghi della docenza è aumentata tra il 2000 e il 2007 del 37%. I dati CNVSU [2007] mostrano come a fronte di una crescita complessiva del personale docente pari al 24% nel decennio 1998-2007, la crescita delle donne sia stata costante e abbia segnato un incremento del 46%, contro un modesto 15% degli uomini. Una nostra elaborazione dei dati forniti dall'Ufficio di Statistica del Ministero mostra che nello stesso decennio l'incremento delle donne è stato del 50% contro il 26% complessivo e il 17% degli uomini. In breve, la presenza femminile è cresciuta di quasi il doppio della media complessiva e del triplo rispetto agli uomini. Considerando la crescita della presenza femminile nelle diverse fasce della docenza sempre nel decennio in esame, essa è stata eclatante tra gli ordinari (+ 135%), mentre è stata più contenuta, ma comunque rilevan-

te, tra gli associati (quasi il 57%) e decisamente meno tra i ricercatori (circa il 31%).

Nonostante questi dati confortanti, la distribuzione di genere degli accademici italiani mostra un profondo squilibrio a favore dei maschi nelle posizioni più elevate come risulta dalla tabella 1.12.

Tab. 1.12. Distribuzione degli accademici per qualifica e per genere (2007; v. a.; %)

	ORDINARI V.A.	%	ASSOCIATI V.A.	%	RICERCATORI V.A.	%	TOTALE V.A.	%
Uomini	15.994	81,5	12.453	66,5	12.913	54,8	41.360	66,8
Donne	3.631	18,5	6.280	33,5	10.658	45,2	20.569	33,2

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur – Ufficio di Statistica.

Dunque, nonostante un trend di crescita molto positivo nella componente femminile della docenza universitaria, gli atenei rimangono organizzazioni fortemente maschilizzate. Quell'81,5% di ordinari maschi ne è l'emblema, oltre che la prova. Vediamo ora le differenze di genere per qualifica e area disciplinare.

Tab. 1.13. Distribuzione di genere degli accademici per qualifica e area disciplinare (2007; v. a.; % di donne)

	ORDINARI			ASSOCIATI			RICERCATORI		
	M	F	%	M	F	%	M	F	%
Lettere e scienze della formazione	2.435	1.277	34,4	1.717	1.776	50,8	1.618	2.404	59,8
Scienze sociali ed economiche	1.936	436	18,4	1.244	655	34,5	1.113	952	46,1
Giurisprudenza	1.591	322	16,8	762	410	35,0	939	836	47,1
Scienze naturali e agrarie	5.064	1.011	16,6	3.997	2.249	36,0	3.462	3.467	50,0
Ingegneria e architettura	2.845	253	8,2	2.327	492	17,5	2.235	835	27,2
Medicina	2.384	291	10,9	2.658	806	23,3	3.292	1.926	36,9

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur – Ufficio di Statistica.

I dati della tabella 1.13. mostrano come l'area delle scienze umane sia quella relativamente più femminilizzata, di contro quella ingegneristico-architettonica e quella medica sono quelle in cui la presenza femminile è fortemente

ridotta, al di sotto del dato medio, anche nella fascia dei ricercatori. Nelle rimanenti aree i dati sono in linea con quelli generali. Nel complesso, quindi, non è infondato sostenere che nell'università le donne esperiscono il cosiddetto «effetto soffitto di cristallo», per il quale l'avanzamento alle posizioni più elevate è di fatto ostacolato, confinandole nelle zone intermedie e, soprattutto, basse della gerarchia accademica. Ciò è quasi certamente dovuto al fatto che le donne seguono percorsi di carriera più frammentati rispetto agli uomini a causa delle interruzioni per le cure materne e familiari [Bianco 2002].

L'età particolarmente avanzata dei suoi membri è un'altra caratteristica strutturale dell'accademia italiana. Nessuna delle riforme dell'ultimo ventennio è riuscita a incidere su questo aspetto e, apparentemente, nemmeno la riforma del 2010 riuscirà a porvi rimedio. L'età media sia all'entrata, sia nelle diverse posizioni accademiche è elevata e non ha corrispettivo in altri sistemi di istruzione superiore di altri paesi avanzati [Sylos Labini e Zapperi 2010]. Essendo orientata più agli avanzamenti di carriera che al reclutamento di nuove e più giovani leve accademiche, la politica del personale seguita dagli atenei nell'ultimo decennio ha rafforzato la tendenza all'invecchiamento dei docenti. Vediamo allora i dati relativi al decennio successivo alla riforma del 1998, iniziando dalla distribuzione dei docenti in base a classi di età nelle tre fasce (tabella 1.14.).

Tab. 1.14. Distribuzione degli accademici per classi di età e per qualifica (%; età media e modale; confronto 1997-98 vs. 2006-07)

Età	1997-1998			2006-2007		
	ORDINARI	ASSOCIATI	RICERCATORI	ORDINARI	ASSOCIATI	RICERCATORI
> 70	5,0	0,5	0,0	4,8	0,1	0,0
61-70	29,2	14,0	1,1	36,3	0,2	3,8
51-60	45,9	45,0	17,8	38,6	32,7	23,9
41-50	18,2	35,8	42,9	18,0	35,9	30,4
30-40	1,3	4,7	37,5	2,2	12,8	40,4
< 30	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	1,5
Età media	54,5	52,5	46,0	54,0	50,0	47,0
Età modale	57,0	51,0	49,0	59,0	59,0	48,0

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur – Ufficio di Statistica.

I dati si prestano ad alcune considerazioni. Innanzitutto, l'età media si è leggermente abbassata per gli ordinari e, un po' di più, per gli associati, ma è aumentata di un anno per i ricercatori, i quali si trovano a ridosso dei 50 anni. Questo dato dimostra una volta di più come le politiche del personale

docente abbiano privilegiato gli avanzamenti di carriera – che hanno portato qualche soggetto relativamente più giovane nelle posizioni di associato e ordinario – mentre il reclutamento è stato insufficiente e, soprattutto, ha riguardato nuove leve con un'età relativamente elevata (intorno ai 36 anni), come dimostra il modestissimo 1,5% di ricercatori sotto i 30 anni e, di converso, quel 40% compreso tra i 30 e i 40 anni. Questo spiega in parte la crescita dell'età modale degli ordinari e soprattutto degli associati e la sua sostanziale stabilità nel rango dei ricercatori.

In secondo luogo, si può notare come gli ordinari nelle classi di età più anziane siano aumentati notevolmente. Nel 1997-98, gli ultrasessantenni erano circa un terzo in questa fascia, mentre dieci anni dopo sono diventati più del 40%. Ciò è in buona parte dovuto all'effetto degli avanzamenti di carriera dalla posizione di associato di soggetti con un'età avanzata, come dimostra il fatto che le classi di età più anziane in questa fascia si sono svuotate. A sua volta ciò dimostra come anche i passaggi di carriera riguardino soggetti con un'età elevata. Ma quello che appare ancora più grave è la percentuale di ricercatori delle classi di età più elevate (quasi il 30%, contro circa il 19% di dieci anni prima). Questi ricercatori sono quelli che sono entrati nel ruolo dopo il 1980 e che sono rimasti bloccati in questa posizione negli ultimi 25 anni. Si tratta di una conseguenza della riforma del 1980 che ha inserito in ruolo, oltre alle figure precarie della docenza universitaria, anche una serie di soggetti non inquadrati in funzioni accademiche in senso stretto: tecnici laureati e curatori di orti botanici. Per questi soggetti sono stati espletati concorsi riservati che era sostanzialmente impossibile non vincere. Di fatto, però, per chi è stato inquadrato in ruolo in questo modo è stato impossibile progredire in carriera. Questo quadro, insieme agli aspetti visti nel punto precedente, spiega in gran parte la ragione dell'aumento dell'età modale.

In terzo luogo, vi è un'evidente scarsità di docenti giovani nelle diverse fasce, situazione che non è significativamente mutata nel decennio in considerazione. Solo il 18% degli ordinari sono sotto i 50 anni, poco più di un terzo sono gli associati in questa classe di età, sebbene siano aumentati quelli nella classe 30-40, ma rimanendo relativamente pochi, e solo un insignificante 1,5% circa è costituito da ricercatori con meno di 30 anni, sebbene rispetto al 1997-98 tale percentuale sia un po' più che raddoppiata.

Infine, avvalendoci dei dati del Cnvsu [2007, Tab.3.9, 43] relativi agli anni dal 1999 al 2007 (tabella 1.15.), consideriamo l'età media di ingresso nelle tre qualifiche accademiche poiché è questa che determina il quadro fin qui tratteggiato.

Crediamo che non ci sia bisogno di commentare questi dati, poiché da soli rappresentano in modo inequivocabile la situazione: si entra di ruolo intorno ai 37 anni, per il primo avanzamento di carriera ci vogliono mediamente 7 anni e per quello successivo altri 6.

Tab. 1.15. *Età media di ingresso in ruolo degli accademici per qualifica (in anni)*

ANNO	ORDINARIO	ASSOCIATO	RICERCATORE
1999	48,8	42,9	35,1
2000	50,6	44,2	36,5
2001	50,6	43,9	39,2
2002	51,3	44,0	37,4
2003	50,6	45,0	39,7
2004	52,1	46,4	37,3
2005	50,5	44,7	36,3
2006	50,3	44,1	36,2
2007	50,4	44,4	36,3

Fonte: *Cnvsu 2007*.

Considerando la rappresentazione grafica delle curve di età nelle rispettive fasce al 2006, possiamo fare alcune considerazioni (figura 1.1). Le distribuzioni di ordinari e associati sono tendenzialmente bimodali: gli ordinari hanno una prima moda tra i 63 e i 66 anni e una seconda più marcata tra i 58 e i 60 anni; per gli associati si hanno due mode di quasi pari ampiezza tra i 58 e i 60 anni e tra i 43 e i 46 anni. La curva dei ricercatori è invece trimodale: la prima riguarda i soggetti tra i 57 e 58 anni, la seconda quelli tra i 46 e i 45 anni e infine la terza più ampia coloro che sono tra i 39 e 40 anni.

La forma di ogni curva fornisce alcune informazioni sulle dinamiche di carriera e reclutamento delle tre fasce della docenza. Iniziamo dagli ordinari: la porzione di curva ascendente che raduna i docenti oltre i 65 anni individua coloro che sono entrati nella posizione a partire dalla seconda metà degli anni '70 fino alla metà degli anni '80; la porzione a U rovesciata che coincide con il picco della curva indica gli avanzamenti che si sono avuti tra il 1999 e il 2001; la rimanente parte di curva decrescente dovrebbe essere relativa agli avanzamenti verso la posizione successivi al 2001. Relativamente agli associati, la coda della curva corrispondente ai valori di età più elevati identifica coloro che sono entrati nel ruolo a partire dai primi '80; il primo picco della curva dovrebbe essere relativo agli avanzamenti che si sono avuti nel 1998, con cui una buona parte dei ricercatori entrati in ruolo negli anni '80 sono stati promossi; il picco in corrispondenza della seconda moda, essendo di forma più piatta, indicherebbe gli avanzamenti di carriera che si sono avuti tra il 2000 e il 2002. Infine i ricercatori: la S della curva individua i ricercatori oltre i 50 anni i quali sono entrati nel ruolo lungo gli anni '80; la seconda e piccola moda, corrispondente agli over-40, è relativa ai reclutamenti che si sono avuti tra la fine degli anni '90 e primi anni 2000; infine l'ampia U rovesciata che comprende i ricercatori tra i 35 e 40 indicherebbe i reclutamenti che si sono avuti a partire dal 2003. Alla luce di queste considerazioni, si può stimare che il 21% dei docenti in attività nel 2006 è entrato nei tre ruoli della docenza lungo gli anni '80.



Questa stima viene corroborata osservando le curve di età al 1997 e al 2006 dei docenti universitari nel loro complesso (figura 1.2). Come si vede, il picco della curva del 1997 che individua i docenti tra i 45 e i 51 e, quindi, entrati in ruolo tra il 1980 e il 1990, trasla praticamente immutato dieci anni dopo, assumendo l'aspetto di un'onda in movimento<sup>8</sup>.

Quell'onda, però, sta per raggiungere la riva: entro il 2016, 29.000 docenti, pari a quasi il 47% degli attivi nel 2006, saranno collocati in pensione; di questi, quasi 11.600, pari al 19%, costituiscono la cresta dell'onda

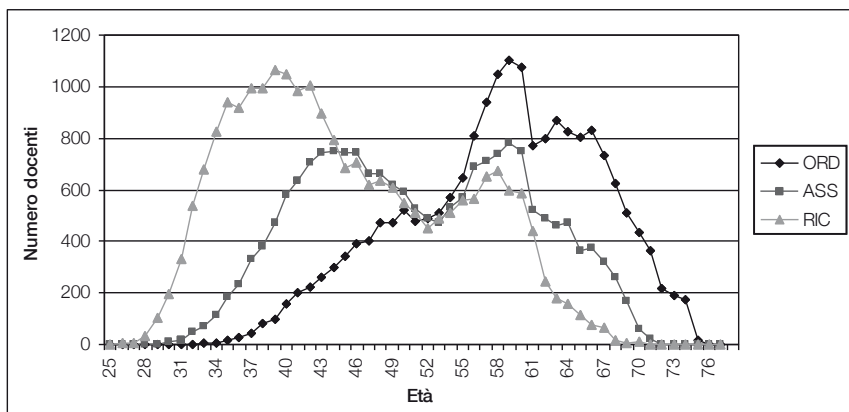


Fig. 1.1. Distribuzione per età degli accademici per ruolo.

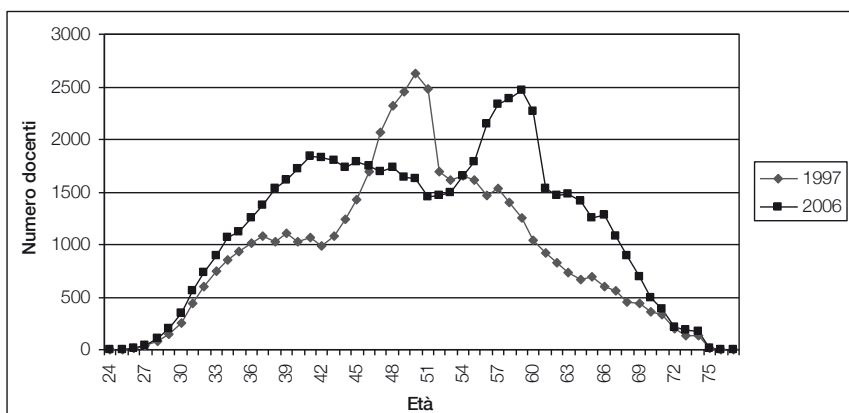


Fig. 1.2. Curve di età degli accademici (1997 e 2006).

<sup>8</sup> A questo riguardo si veda anche Cnvsu [2007, 42-43].

e il crinale oltre il quale, stando alle recenti normative relative alle politiche del personale docente, l'università potrebbe entrare in crisi di funzionamento.

### 1.7. LE INDAGINI PRECEDENTI SULLA PROFESSIONE ACCADEMICA

Nei decenni che precedono la realizzazione della nostra indagine, sono condotte due indagini campionarie di portata nazionale sugli accademici del nostro Paese.

La prima viene realizzata da Pier Paolo Giglioli nel 1972 [Giglioli 1979] su un campione casuale di 2.800 accademici, metà professori di ruolo e metà assistenti di ruolo, con un tasso di risposta del 48,7%. La raccolta dei dati avviene poco dopo la liberalizzazione degli accessi all'università in un periodo, come si è visto, di forte crescita della popolazione studentesca e di reclutamento di personale insegnante per far fronte all'aumento della domanda di istruzione universitaria.

La seconda indagine è realizzata quindici anni dopo da un gruppo di ricerca coordinato da Roberto Moscati [1997a; Rassegna Italiana di Sociologia, numero monografico dedicato alle *Trasformazioni del ceto accademico italiano*, VII, n.3, 1996]. In due successive ondate – negli anni accademici 1987-88 e 1988-89 – un questionario viene spedito a un campione di 25.230 accademici che lavoravano in 24 università italiane sulle 62 allora esistenti. Il campione è stratificato per qualifica accademica, area geografica dell'ateneo di appartenenza e sua dimensione. Sono restituiti 5.754 questionari – pari a un tasso di risposta del 23% – e il campione effettivo risulta rappresentativo anche per area disciplinare di appartenenza. Il questionario è distribuito mentre in Parlamento e nel sistema politico – ma meno all'interno della professione accademica – si discutono importanti proposte di trasformazione dell'istruzione universitaria.

L'indagine di Giglioli coglie la professione accademica italiana in un momento di crisi del suo tradizionale modello di organizzazione causato dall'espansione dell'istruzione universitaria. Siccome il modello organizzativo tradizionale dell'accademia italiana si fonda principalmente sul controllo personale dei subordinati e su labili confini tra ruoli istituzionali e interessi personali, l'autore di questa prima indagine definisce la professione accademica italiana come «un sistema di relazioni patrimoniali appena velate da una sottile vernice di regolamenti burocratici» [Giglioli 1979, 64]. Utilizzando una terminologia neo-weberiana, Giglioli sostiene che nel modello tradizionale di organizzazione dell'accademia, l'elemento patrimoniale prevale largamente su quello burocratico. Negli stessi anni, un quadro molto simile dell'accademia italiana è fornito da uno studioso americano in un libro importante

– *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System* [Clark 1977] – purtroppo mai tradotto in italiano.

L'espansione del corpo accademico che accompagna la transizione del nostro sistema di istruzione universitaria da uno di élite a uno di massa, pone sotto pressione il modello tradizionale della professione accademica. Questa espansione lascia immutate due delle caratteristiche strutturali che sostenevano il modello tradizionale, cioè l'elevato grado di centralizzazione e l'assenza di competizione, ma intacca altre due condizioni fondamentali per la sua esistenza: le dimensioni ridotte della comunità accademica e la concentrazione del potere nelle mani di pochi cattedratici.

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, l'espansione del corpo accademico avviene principalmente ai livelli più bassi della professione accademica, tra gli assistenti di ruolo e i professori incaricati, squilibrando il rapporto numerico tra detentori di una cattedra e aspiranti a una cattedra, rendendo più difficile la mobilità ascendente all'interno della professione, col risultato di delegittimare l'autorità dei professori ordinari. Inoltre, l'aumento più lento ma considerevole del numero di cattedre indebolisce i meccanismi di controllo basati sulle scuole.

La diminuzione delle opportunità di carriera, il numero crescente di accademici che occupano posizioni intermedie o inferiori, l'aumento del carico didattico a seguito dell'espansione della popolazione studentesca, l'allargamento della comunità accademica, innescano delle tensioni senza precedenti nella professione accademica, indeboliscono la funzione di integrazione e di coordinamento dei due pilastri del modello tradizionale, cattedra e scuola, favoriscono la trasformazione della carriera secondo il modello burocratico proprio di altri settori dell'amministrazione pubblica.

Secondo Giglioli, all'inizio degli anni '70 non ci sono all'interno dell'accademia unità organizzative – come per esempio delle associazioni disciplinari forti – capaci di sostituire la cattedra e la scuola nelle loro funzioni e ciò lascia spazio all'influenza di grandi organizzazioni esterne, come i partiti politici e i sindacati, potenzialmente in grado di trasformare la professione accademica da una gilda di pari accomunati da interessi ideali e materiali condivisi a una professione burocratizzata controllata dall'esterno, indebolendone così l'autonomia.

L'importanza delle reti di relazioni personali e del potere dei singoli cattedratici, tuttavia, non sembrava diminuire, per cui l'autore della prima indagine interpreta la situazione in quel momento come una fase di transizione da un modello patrimonialistico di organizzazione della professione a un modello patrimonialistico-burocratico in cui i professori ordinari indossano una maschera di Giano trovandosi a essere al contempo «baroni» e «burocrati».

I risultati dell'indagine campionaria mostrano che il passaggio da un modello organizzativo all'altro, l'organizzazione delle attività accademiche quotidiane, gli atteggiamenti e le opinioni degli accademici nei confronti

dei problemi dell'università italiana variano notevolmente all'interno della professione. In particolare, vengono individuate tre linee di differenziazione del corpo accademico che rendono difficile continuare a considerare la professione accademica come un'entità unitaria: la qualifica accademica, il grado di coinvolgimento dei settori universitari o dei docenti nelle attività professionali esterne all'accademia – che coincideva largamente con la distinzione tra discipline pure e discipline applicate – e l'orientamento politico degli accademici.

Queste linee di frattura spiegano in gran parte le differenze nell'organizzazione del lavoro accademico e delle strutture accademiche, la divisione del lavoro tra insegnamento e ricerca, la produttività scientifica, gli atteggiamenti verso alcuni temi molto discussi all'epoca come le possibili restrizioni all'accesso all'istruzione universitaria, il valore legale del titolo di studio, l'introduzione di procedure più democratiche di gestione, l'autonomia della professione e la modernizzazione del sistema di istruzione universitaria. Una delle principali conclusioni della ricerca è che nei settori dell'università maggiormente coinvolti in attività professionali esterne all'accademia le caratteristiche del modello tradizionale di organizzazione della professione tendono a sopravvivere e a persistere anche nella transizione a un sistema di massa.

Tra la conduzione della prima e della seconda indagine, alcuni eventi influenzano la professione accademica [Moscati 2001]: un maggiore accesso alla professione favorito, durante gli anni '70, dall'istituzione di posizioni a tempo determinato come quelle dei professori incaricati e dei contrattisti, l'approvazione della riforma del 1980 con le sue conseguenze sulla struttura e sull'accesso alla professione e il primo avvio di una nuova stagione riformista alla fine degli anni '80. Se, dunque, al momento della prima indagine la professione accademica consiste principalmente di cattedratici – cioè professori ordinari con una posizione permanente – e di aspiranti cattedratici, al momento della seconda indagine essa consiste di tre posizioni permanenti ordinate secondo criteri funzionali, di «maturità scientifica» e di attitudine alla ricerca.

Secondo il coordinatore della ricerca, i risultati della seconda indagine mostrano che a vent'anni dalla liberalizzazione degli accessi lo shock da essa prodotto appare largamente riassorbito. Alcuni degli effetti della crisi registrati dalla prima indagine risultano più deboli di quanto non ci si aspettasse. L'impatto politico degli studenti sull'università non è quello previsto agli inizi degli anni '70 e gli accademici non hanno aderito ai sindacati nella misura attesa. Il tradizionale potere accademico appare largamente intatto. Pur fornendo l'accesso a posizioni permanenti a chi si trovava ai gradini inferiori della scala accademica, la riforma del 1980 non ha cambiato le procedure relative al reclutamento e agli avanzamenti di carriera lasciando largamente intatto il potere dei cattedratici e delle scuole. Le riforme proposte, pur approvate dal Parlamento, godono di scarso appoggio da parte degli accademici e la gestio-

ne delle università continua in gran parte a seguire le linee tradizionali. Alla fine degli anni '80, la burocratizzazione indotta dall'esterno non appare molto maggiore di quella al tempo della prima indagine, all'inizio degli anni '70.

I risultati della seconda indagine mettono in evidenza le differenze tra settori disciplinari sia rispetto alla relazione tra accademia e mondo esterno sia riguardo la propensione all'innovazione. Le discipline applicate – medicina, giurisprudenza, ingegneria e architettura – appaiono più aperte alla società e all'economia. Combinando risorse interne ed esterne – o diverse forme di capitale secondo la terminologia proposta da Bourdieu [1984] – questi settori – che fanno registrare elevate proporzioni di accademici impegnati in attività professionali – vedono confermata la predominanza sull'intero sistema di istruzione universitaria già messa in evidenza dalla prima indagine. Un legame più forte con il mondo esterno, tuttavia, non implica necessariamente una maggiore propensione al cambiamento e all'innovazione. Come già osservato da Giglioli – ma con l'eccezione di ingegneria – i settori e gli accademici professionali risultano meno inclini al cambiamento e all'innovazione e più inclini a conservare il modello tradizionale mentre gli accademici dei settori scientifici e umanistici risultano più aperti all'innovazione.

Insomma, nell'arco del ventennio tra la fine degli anni '60 e la fine degli anni '80, il mondo accademico italiano appare caratterizzato da una forte resistenza al cambiamento. Inoltre, i risultati della seconda indagine mostrano che la professione accademica italiana non è ancora coinvolta nei processi di cambiamento che sono in corso in altri paesi occidentali.

#### 1.8. TENDENZE DI MUTAMENTO DELLA PROFESSIONE ACCADEMICA IN EUROPA

A differenza di ciò che è accaduto in precedenza, negli ultimi 15-20 anni la professione accademica italiana è cambiata e sta ancora cambiando. Molti dei cambiamenti che l'hanno coinvolta sono simili a quelli già avvenuti o ancora in corso negli altri paesi europei. Questi cambiamenti hanno riguardato, e riguardano, sia i sistemi di istruzione superiore, sia le singole istituzioni di istruzione superiore e la loro *governance* [Moscati, Regini e Rostan 2010; Moscati 2010; Moscati e Vaira 2008; Boffo, Dubois e Moscati 2006], sia gli accademici e il loro lavoro [Moscati 1997a; Enders 2001; Enders e de Wert 2004]. Essi si sono avviati prima nel Regno Unito e poi nell'Europa continentale e si sono realizzati con modalità e intensità variabili nei diversi paesi. Spesso si è trattato di cambiamenti di natura incrementale il cui effetto cumulativo, tuttavia, ha fatto sì che le istituzioni in cui gli accademici insegnano, fanno ricerca, partecipano al governo e all'amministrazione, siano molto diverse da quelle in cui hanno studiato. In alcuni casi, i cam-

biamenti sembrano muoversi in direzioni diverse. La struttura binaria dei sistemi – in cui al settore accademico o universitario si affianca un settore professionale o applicato – introdotta per rispondere in modo adeguato alla diversificazione della domanda formativa, è stata dismessa nel Regno Unito ma è stata mantenuta altrove – per esempio in Germania, nei Paesi Bassi o in Norvegia – o è stata introdotta di recente come in Finlandia e in Austria. Nei sistemi binari, però, si assiste alla tendenza a un maggiore orientamento accademico nelle istituzioni del settore professionale e a un orientamento maggiormente professionale in quello universitario. Nei sistemi di istruzione superiore dell'Europa continentale, l'intervento diretto dello stato è diminuito a vantaggio di una maggiore autonomia delle singole istituzioni e di forme di controllo del loro operato e di quello degli accademici più indirette. Nel Regno Unito, invece, dove l'autonomia delle università è una caratteristica tradizionale, l'intervento dello stato è aumentato limitando il tradizionale potere di autogestione degli accademici. I rapporti tra istruzione superiore e mondo economico si sono rafforzati ovunque. Le istituzioni di istruzione superiore e gli accademici sono stati chiamati in modo crescente a rispondere del loro operato e a fornire un contributo alla promozione dell'occupazione dei laureati, all'innovazione, allo sviluppo economico e al benessere sociale. Si è assistito a una maggiore internazionalizzazione dell'istruzione superiore in termini di competizione sia nella ricerca sia nella formazione, di mobilità studentesca e accademica, di confronto tra funzionamento e risultati dell'istruzione superiore dei vari paesi favorito dalla costruzioni di classifiche tra atenei, dipartimenti ecc. La maggiore internazionalizzazione, accompagnata da processi di razionalizzazione della spesa, ha rafforzato o introdotto in molti sistemi di istruzione superiore una maggiore stratificazione verticale con l'identificazione formale o informale di un ristretto gruppo di istituzioni o di unità accademiche «di vertice» o «eccellenti». L'introduzione del New Public Management e – in alcuni paesi – una maggiore autonomia delle singole istituzioni hanno modificato gli equilibri di potere all'interno delle università e delle altre istituzioni di istruzione superiore a vantaggio dei manager e a svantaggio della comunità accademica. In molti casi, si è assistito all'introduzione di varie forme di maggiore centralizzazione nel governo delle università e a un declino delle forme collegiali di governo.

Questi cambiamenti hanno trasformato – lo sottolineiamo di nuovo, con intensità e modalità variabili nei diversi paesi – l'ambiente organizzativo, il ruolo e le funzioni degli accademici. Le possibili trasformazioni riguardano diversi ambiti: il rapporto tra insegnamento e ricerca, il carico didattico, le modalità della ricerca scientifica, la quantità e la qualità della produzione scientifica, la valutazione dell'insegnamento e della ricerca, il grado di internazionalizzazione delle proprie attività, il rapporto con il proprio ateneo e con le unità accademiche di appartenenza, l'influenza nei processi decisionali della propria università. Molti di questi ambiti sono indagati dall'indagine

sulla professione accademica che abbiamo condotto. Per tener conto della possibili differenze tra la situazione dei diversi paesi europei, abbiamo in molti casi potuto confrontare – cogliendo l'opportunità offerta dalla partecipazione a un progetto internazionale di ricerca sulla professione accademica – le risposte che gli accademici italiani hanno fornito al questionario con quelle date dai colleghi a loro più simili – cioè professori e ricercatori attivi nelle università – di altri quattro paesi europei: Regno Unito, Germania, Norvegia e Finlandia.

### 1.9. ELEMENTI CARATTERISTICI DELLA PROFESSIONE ACCADEMICA ITALIANA

Sulla base di quanto presentato nei paragrafi precedenti, è possibile mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici della professione accademica italiana e degli accademici che abbiamo intervistato.

Negli ultimi cinquant'anni, la professione accademica si è fortemente sviluppata, quanto e più del sistema universitario. L'espansione è innescata negli anni '60 dall'aumento della domanda di istruzione superiore e della partecipazione agli studi universitari. A questa nuova domanda, il sistema universitario risponde aumentando in modo consistente tutto il personale accademico ricorrendo però soprattutto a un aumento dei ranghi inferiori della professione e aumentando quasi nella stessa misura il numero dei professori di ruolo e di quelli non di ruolo. Alle esigenze di un sistema universitario di dimensioni molto maggiori che nel passato, alle pressioni e alle aspettative degli accademici che occupano posizioni stabili ma di livello basso e di quelle di coloro che pur non essendo di ruolo collaborano più o meno stabilmente con le università, si risponde con la riforma del 1980. La riforma crea tre posizioni stabili a tempo indeterminato, favorisce gli avanzamenti di carriera e il passaggio da posizioni non di ruolo a posizioni di ruolo saturando rapidamente i posti relativi alle nuove posizioni stabili col risultato di ostacolare l'accesso alla professione negli anni successivi, impedendo un ricambio generazionale regolare e dando alla struttura della professione per età una forma che permarrà fino a oggi. Negli anni successivi alla riforma, la professione accademica continua a crescere ma molto meno che nel periodo precedente e il numero dei professori cresce più che il numero dei ricercatori. Il decentramento del reclutamento avvenuto nel 1998 viene utilizzato dalle università più per le progressioni di carriera che per nuovi reclutamenti e i vincoli finanziari loro imposti favoriscono gli avanzamenti interni alle singole università piuttosto che la mobilità tra atenei.

Per circa trent'anni sia il sistema universitario sia la professione accademica dimostrano una forte resistenza al cambiamento. Né la crescita del-

la domanda di istruzione superiore né la diversificazione di tale domanda provocano cambiamenti strutturali della portata di quelli che avvengono in altri paesi, come per esempio la creazione di sistemi di istruzione superiore binari. Dopo la mancata approvazione di una riforma organica dell'università negli anni '60, ai mutamenti esterni si risponde con provvedimenti parziali, reattivi e presi sull'onda di emergenze [Capano, 1998]. La situazione, tuttavia, cambia alla fine degli anni '80 quando si avvia una nuova stagione riformistica. I provvedimenti riformatori che hanno maggior impatto sulla professione accademica sono l'allargamento dell'autonomia universitaria che incomincia a modificare il rapporto tra i singoli accademici e le loro università e, soprattutto, la riforma dei corsi di studio che incide fortemente sui compiti e sul carico didattico dei docenti. Negli ultimi dieci anni, un'azione governativa improntata a continue modifiche di provvedimenti adottati in precedenza – istituzione e progettazione dei nuovi corsi di studio a partire dal 2000, «riforma della riforma» degli ordinamenti didattici nel 2004, ritardata realizzazione di tale provvedimento a partire dal 2007, successive modifiche e correzioni – hanno generato un ambiente organizzativo altamente instabile in cui professori e ricercatori si trovano a operare.

Una caratteristica permanente della professione accademica italiana riguarda la difficile definizione dei suoi confini. Accanto a quella che abbiamo definito come la professione accademica in senso stretto, il sistema universitario italiano – al pari di altri sistemi – ha sempre visto la presenza di una pluralità di figure «ausiliarie» impegnate in attività di insegnamento e di ricerca. Poche di queste figure hanno un rapporto stabile con l'università fondato su un contratto a tempo indeterminato, la maggior parte occupa posizioni temporanee fondate su contratti a tempo determinato o altri strumenti (borse, assegni). Fino al momento dell'indagine, non è mai stato stabilito formalmente quali posizioni temporanee costituissero una sorta di *tenure track* per accedere alla professione accademica e quali, invece, costituissero figure della cui opera le università necessitano per funzionare ma che non danno accesso alla professione accademica.

La ricostruzione dello sviluppo e delle trasformazioni della professione accademica nei cinquant'anni precedenti l'indagine mette in luce i limiti della definizione di professione accademica che abbiamo adottato. La nostra definizione è storicamente determinata; essa coincide sostanzialmente con quanto stabilito dalla legge di riforma del 1980 mentre – come si è visto – la situazione precedente era diversa. In breve, la composizione della professione è variata nel tempo.

La nostra definizione, inoltre, non include le figure ausiliarie che pure sono impegnate in attività didattiche e di ricerca all'interno delle università, mentre in altri paesi una parte di queste figure – soprattutto quelle coperte da giovani ricercatori all'inizio della loro carriera grazie a contratti a tempo determinato – sono considerate come facenti parte dell'accademia. La nostra



definizione, infine, non include altre figure professionali impegnate nella creazione o nella trasmissione della conoscenza attraverso attività di ricerca o di trasferimento tecnologico (e in alcuni casi di insegnamento) come quelle del personale degli enti pubblici di ricerca. Come spiegato nella Nota metodologica, il progetto internazionale di ricerca prevedeva l'inclusione di tale personale nella popolazione di riferimento ma nel nostro caso i vincoli di bilancio dell'indagine non hanno consentito che ciò avvenisse.

Gli accademici che abbiamo intervistato hanno vissuto alcuni eventi chiave della loro carriera – la laurea e la prima nomina in ruolo – in momenti diversi dei cinquant'anni esaminati. Essi si sono quasi tutti laureati in Italia: circa un terzo ha studiato e si è laureato negli anni '60 e '70 in un sistema universitario di dimensioni relativamente ridotte (con meno di 900 mila studenti e meno di 70 mila laureati all'anno) ma in forte espansione; un altro terzo circa ha studiato in un sistema leggermente più grande (con circa 1 milione di studenti e meno di 80 mila laureati l'anno) e in fase di stagnazione; un terzo, infine, ha studiato in un sistema nuovamente in espansione di dimensioni maggiori (con più di 1 milione di studenti e un numero crescente di laureati, 160 mila nel 2000). Circa un quinto degli intervistati è entrato in ruolo prima della riforma del 1980; circa un sesto lo ha fatto nella prima metà degli anni '80 quando gli effetti della riforma sono stati più consistenti; circa un terzo è entrato in ruolo negli anni successivi ma prima della riforma del 1998 e, infine, circa un terzo è entrato in ruolo dopo la riforma. Tutti sono stati intervistati in un momento particolare – l'autunno/inverno 2007-2008 – quando professori e ricercatori sono stati chiamati nuovamente nel giro di un quinquennio a ristrutturare la propria offerta didattica.



## 2.

# ORIGINE SOCIALE E FORMAZIONE DEL CETO ACCADEMICO

Alessandro Cavalli

### 2.1. L'ORIGINE SOCIALE DEI DOCENTI UNIVERSITARI

Ancorché molti accademici percepiscano il prestigio della propria posizione sociale come irrimediabilmente in declino, nondimeno essa resta agli occhi del pubblico in generale una posizione ambita e desiderabile. Gli accademici appartengono, per definizione, alla élite della parte istruita della popolazione e la percezione di declino dipende dalla assai consistente espansione quantitativa che ha caratterizzato nell'ultimo mezzo secolo tutti i sistemi di istruzione superiore, in particolare nei paesi più sviluppati. L'espansione ha favorito un processo che ha trasformato l'istituzione accademica in un canale di mobilità sociale ascendente per giovani capaci ma di origine sociale modesta. Non stupisce che molti percepiscano in declino un ceto professionale che, sia pure solo per una parte, non è più reclutato in misura prevalente, o addirittura esclusiva, dagli strati sociali superiori, come succedeva fino a pochi decenni fa. Questo fenomeno ha probabilmente interessato il ceto accademico in misura più consistente di altri gruppi di élite dove i meccanismi di riproduzione sociale hanno garantito un più elevato livello di auto reclutamento: pensiamo agli alti burocrati, ai magistrati, ma non agli imprenditori e ai dirigenti d'azienda. Ciò vale per tutti i paesi, e anche in parte per l'Italia, dove casi vistosi di nepotismo familiare hanno oscurato agli occhi dell'opinione pubblica la realtà di una professione che ha mostrato qualche, sia pur timido, segno di apertura, come dimostra il fatto che un 5% degli accademici italiani proviene dalla classe operaia e un altro 20% dalla piccola borghesia e dalla classe impiegatizia di basso livello [Quassoli 1997, 101].

Per alcuni paesi abbiamo potuto calcolare un indice del livello culturale della famiglia di origine (tabella 2.1.): al primo livello (alto) abbiamo coloro i cui genitori hanno entrambi avuto accesso all'istruzione superiore, al gradino

successivo (medio alto) coloro che hanno avuto un solo genitore in questa condizione, al terzo scalino coloro dove almeno un genitore ha frequentato la scuola secondaria, mentre all'ultimo livello troviamo coloro i cui genitori non sono andati oltre l'istruzione primaria. I dati sono eloquenti, in Italia e in Finlandia più di un quarto dei docenti e ricercatori universitari provengono da famiglia a bassa scolarità e negli altri paesi (salvo la Norvegia) più della metà provengono da famiglie dove i genitori non avevano mai varcato la soglia di un'aula universitaria. Il Regno Unito si segnala per una forte concentrazione di accademici di estrazione medio bassa, mentre nei due strati superiori troviamo comunque una proporzione che (salvo per la Norvegia) resta al di sotto del 50%<sup>1</sup>.

Tab. 2.1. Livello culturale della famiglia di origine degli accademici (%)

	FI	IT	NO	UK	TOTALE
Alto	26,0	22,2	30,6	26,5	25,6
Medio alto	20,8	26,0	24,6	21,2	23,6
Medio basso	31,9	24,4	28,4	44,2	30,9
Basso	21,3	27,4	16,5	8,0	19,9
TOTALE	100	100	100	100	100
N	957	1.655	843	913	4.368

Legenda: in questa e nelle successive tabelle del libro: DE = Germania, FI = Finlandia, IT = Italia, NO = Norvegia, UK = Regno Unito.

Abbiamo anche scelto un altro indicatore per cogliere i mutamenti nel tempo dei meccanismi di reclutamento sociale degli accademici (tabella 2.2.): la quota di coloro i cui genitori non hanno mai ricevuto un'istruzione superiore e l'abbiamo calcolata per le classi di età più giovani (fino a 45 anni), quelle intermedie (da 46 a 55) e quelle più anziane (oltre i 55 anni). Sull'andamento di questa variabile influiscono almeno due fattori: l'apertura/chiusura del ceto accademico, l'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione. Quest'ultima è cresciuta nel periodo considerato in tutti i paesi e, infatti, la quota di accademici che provengono da famiglie con istruzione non universitaria si riduce nel tempo ovunque. Tuttavia, se calcoliamo l'intensità del decremento nella successione delle generazioni possiamo forse avvicinarci a una stima del grado di apertura/chiusura di ceto. I cinque paesi considerati

<sup>1</sup> Per la Germania non è stato possibile calcolare l'indice di livello culturale della famiglia d'origine, tuttavia, altri indicatori ci dicono che l'auto reclutamento dagli strati culturalmente più elevati non supera il 50%.

si collocano alla luce di questo indicatore nella seguente graduatoria: al primo posto la Norvegia (dove la proporzione degli accademici che vengono da famiglie prive di istruzione terziaria si riduce di quasi 27 punti percentuali), segue la Germania (25 punti), il Regno Unito (23,3), la Finlandia (13,6) e l'Italia (11,0). Bisogna, tuttavia, tener conto del fatto che l'innalzamento dei livelli di istruzione è avvenuto in paesi come la Finlandia e l'Italia con un consistente ritardo rispetto a paesi come Germania e Regno Unito.

Attenzione, però, nel caso dell'Italia sembra che la mobilità sociale abbia riguardato soprattutto le leve di docenti che sono entrate in università 30-40 fa e meno quelle reclutate più recentemente: allora solo un docente su sette aveva genitori entrambe laureati o che avevano comunque ricevuto un'istruzione superiore, mentre per coloro che hanno attualmente meno di 45 anni la proporzione è quasi di uno a tre. Che negli anni '70 si fosse verificata una sensibile apertura degli accessi al ceto accademico era stato segnalato da varie ricerche [Giglioli 1979; Manghi 1987], apertura che peraltro si è rivelata transitoria [Quassoli 1997, 100]. Ciò può essere dovuto al rallentamento del processo di mobilità, ma anche, almeno in gran parte, al generale aumento del livello di scolarità della popolazione, soprattutto della popolazione femminile. Se, infatti, andiamo a confrontare la scolarità del padre con quella della madre notiamo che le madri hanno praticamente raggiunto il livello di scolarità dei padri solo nel caso degli accademici 30-40enni. Peraltro, se oltre al livello culturale della famiglia d'origine, vogliamo dare uno sguardo alla scolarità del partner degli accademici, non stupisce constatare che in più dell'80% dei casi si sceglie un partner con un livello pressoché identico.

*Tab. 2.2. Livello culturale della famiglia di origine degli accademici italiani per classi di età (%)*

	FINO A 45 ANNI	DA 46 A 55 ANNI	56 ANNI E OLTRE	TOTALE
Alto	29,0	22,7	14,1	22,3
Medio alto	21,6	26,9	30,7	26,1
Medio basso	23,8	21,6	27,1	24,3
Basso	25,6	28,8	28,2	27,3
TOTALE	100	100	100	100
N	648	431	561	1.640

Vediamo ora, limitatamente al caso italiano, il profilo sociale dei diversi settori disciplinari che corrispondono, grosso modo, alla tradizionale divisione per facoltà. Infatti, se è vero che l'università ha funzionato abbastanza bene

come canale di mobilità, ciò non ha riguardato tutti i settori. Se osserviamo i dati della tabella 2.3. e sommiamo le percentuali delle colonne 2 e 3 (che riguardano famiglie dove almeno un genitore ha avuto un'istruzione universitaria) e 4 e 5 (i genitori si sono fermati al massimo all'istruzione secondaria), otteniamo una interessante graduatoria del grado di apertura-chiusura sociale dei diversi settori. Il massimo di «apertura» si riferisce alle scienze dell'educazione e della formazione (con il 66,7% di docenti che vengono «dal basso»)<sup>2</sup>, seguono economia (62,1%), agraria (61,1%), scienze sociali e psicologia (60,3%), scienze fisiche e matematiche (58,1%), scienze biologiche (52,0%), ingegneria e architettura (51,8%), discipline umanistiche e artistiche (42,8%), medicina (41,9%) e giurisprudenza (35,5%).

*Tab. 2.3. Settore disciplinare di appartenenza degli accademici per livello culturale della famiglia di origine (%)*

	ALTO	MEDIO ALTO	MEDIO BASSO	BASSO	TOTALE
Scienza dell'educazione e della formazione	10,3	13,8	31,0	44,8	100
Arti e lettere	26,1	29,8	17,4	26,7	100
Scienze sociali e psicologiche	22,4	21,6	30,4	25,6	100
Scienze economiche ed economia aziendale	18,4	23,7	26,3	31,6	100
Giurisprudenza	39,0	23,7	25,4	11,9	100
Scienze della vita	23,6	23,6	27,7	25,1	100
Scienze fisiche, matematica, informatica	19,5	22,4	26,9	31,2	100
Ingegneria e architettura	22,0	25,4	26,0	26,6	100
Agraria e veterinaria	14,3	26,0	16,9	42,9	100
Scienze mediche e paramediche, servizi sociali	22,8	34,1	19,2	23,9	100
TOTALE	22,6	25,7	24,3	27,3	100
N	363	412	390	438	1.603

L'università quindi non è omogenea per quanto riguarda l'origine sociale dei suoi docenti. In base all'origine sociale, si può ipotizzare la presenza di tre culture distinte: le scienze sociali (compresa economia ed educazione), alle

<sup>2</sup> Bisogna tuttavia tener presente che nel caso di scienze dell'educazione la numerosità del campione è ridotta e quindi più ampia la possibilità di errore statistico.

quali si accosta anche “agraria”, che hanno consentito cospicue correnti di promozione sociale, le scienze naturali e ingegneristiche che occupano una posizione intermedia e poi, sensibilmente distanziate, le discipline umanistiche e giuridiche, insieme al settore medico, che hanno resistito efficacemente alle spinte di mobilità sociale provenienti dall’espansione della popolazione universitaria di studenti e docenti. Una rapida analisi dei dati relativi agli altri paesi ci consente di affermare che non si tratta di una tendenza solo italiana.

## 2.2. I PERCORSI DI STUDIO

Non c’è molto da dire sugli studi secondari di coloro che avrebbero poi abbracciato la carriera accademica, anche perché non disponiamo del dato su quanti hanno frequentato i licei e quanti gli istituti tecnici e professionali, dato che ci avrebbe consentito di riflettere sulle tappe precedenti l’ingresso nell’università come studenti. Coloro che hanno frequentato la scuola secondaria in un paese diverso da quello nel quale operano attualmente, e cioè l’Italia, sono pochissimi e quasi tutti nati in un paese straniero. I docenti italiani che hanno frequentato licei all’estero sono una minoranza molto esigua.

Lo stesso si può dire per il primo titolo accademico conseguito, vale a dire la laurea. Nel nostro ordinamento la laurea di secondo livello è stata introdotta troppo di recente perché anche i più giovani del nostro campione potessero avere l’opportunità di conseguirla. I docenti italiani hanno quasi tutti frequentato un’università nel loro paese e i pochi che non l’hanno fatto sono in realtà stranieri che hanno scelto di insegnare da noi, soprattutto nelle discipline umanistiche. Essi sono molto pochi perché, come è noto, l’università italiana non esercita una forte attrazione e, infatti, tra i paesi che abbiamo preso in considerazione, l’Italia è quello dove la componente di docenti stranieri è di gran lunga la più bassa.

Un dato significativo, ma largamente scontato, riguarda l’età alla quale è stata conseguita la laurea: l’85% dei docenti italiani si è laureato entro il ventiseiesimo anno d’età (e il 92% non oltre il ventisettesimo), e non ha fatto parte, se non marginalmente, del grande esercito dei fuori corso che è una delle caratteristiche «dolenti» del nostro sistema universitario. L’età media di conseguimento della laurea è di 24,9 anni, circa un anno più tardi rispetto ai colleghi britannici (23,8), ma quasi due anni prima dei colleghi tedeschi (26,7). È curioso notare che i docenti di prima fascia si sono laureati in media un anno prima dei ricercatori e questa differenza rimane, sia pure ridotta, anche controllando l’effetto età.

Il dottorato di ricerca è un titolo che solo la parte del nostro campione che ha un’età al di sotto dei 50-55 ha potuto conseguire: i docenti tra i 30 e i

40 anni hanno il dottorato nella misura di quasi il 90%. L'età media di conseguimento del dottorato è di buoni sei anni dopo la laurea (31,3) e ciò vuol dire che, almeno per chi è indirizzato alla carriera universitaria, il percorso tra la laurea e il dottorato è ben più lungo dei tre anni previsti. Vedremo fra poco che questo dilazionamento trova una spiegazione in altre attività che si intrecciano con gli studi di dottorato. Ciò vale peraltro nella stessa misura anche per gli altri paesi presi in considerazione, salvo che per la Norvegia dove in media il titolo di dottore di ricerca non si consegue prima dei 36 anni.

Se l'età media di conseguimento del dottorato si assesta intorno ai 31 anni, c'è però una certa variabilità a seconda del settore disciplinare: si va da medicina (34,1 anni) a scienze fisiche e matematiche (30,1), ben quattro anni di meno, dovuti alla particolare lunghezza degli studi medici dove peraltro il dottorato è talvolta in alternativa, ma spesso in successione alla specializzazione.

Per quanto riguarda la laurea, la quasi totalità degli accademici italiani non si è mossa dal proprio paese, invece per quanto riguarda il dottorato di ricerca non sono pochissimi coloro che l'hanno conseguito all'estero, l'8,7% che si riduce a poco più del 7% se si escludono i pochissimi docenti stranieri che lavorano in Italia ma hanno un dottorato conseguito nel loro paese<sup>3</sup>. Più di un docente su venti che opera nelle nostre università ha avuto una consistente esperienza di studio al di fuori del nostro paese e vi ha fatto ritorno contribuendo così a ridurre l'entità della «fuga dei cervelli». Questa presenza è piuttosto consistente nel settore delle scienze naturali, di ingegneria e medicina, ma non è trascurabile neppure nelle scienze economiche e sociali e nelle discipline umanistiche. È invece pressoché assente a giurisprudenza e nelle scienze agrarie. Tra i paesi preferiti per gli studi di dottorato all'estero prevale di gran lunga la Gran Bretagna, seguita dagli Stati Uniti, soprattutto per le scienze naturali, le discipline tecniche e le scienze economiche e sociali, mentre Francia, Germania e gli altri paesi europei compaiono con minor frequenza e attraggono soprattutto per le discipline umanistiche.

Sofferamoci sulle modalità di organizzazione dei dottorati italiani. Le domande alle quali i nostri intervistati sono stati chiamati a rispondere fanno riferimento all'esperienza del dottorato che hanno frequentato, si può presumere tuttavia che le risposte siano state influenzate anche dall'esperienza attuale in qualità di docenti. Si nota una variabilità abbastanza marcata tra settori disciplinari e anche tra atenei. L'impressione che si ricava dalle «confessioni» dei docenti in merito al dottorato da loro frequentato è che

---

<sup>3</sup> Alla domanda se ha ottenuto il dottorato in un paese diverso da quello nel quale è attualmente in servizio, risponde in effetti una quota maggiore del nostro campione (il 18%). Pensiamo si tratti di un errore di interpretazione della domanda da parte di alcuni che hanno risposto «no» perché non hanno conseguito il dottorato né in Italia né all'estero e quindi non avrebbero dovuto rispondere alla domanda.



l'impegno e la serietà con la quale i dottorati sono stati istituiti e fatti funzionare dipenda da circostanze locali e dai responsabili che si sono trovati a doverli gestire. Così, in molti casi, la frequenza a un dottorato non comporta l'obbligo di seguire un determinato percorso didattico e una serie di corsi appositamente predisposti. Ciò avviene, per esempio, a giurisprudenza, biologia e agraria dove in due casi su tre non sembra fosse previsto l'obbligo di seguire corsi, come invece accadeva a psicologia, scienze sociali, economia e matematica e fisica.

Altre dimensioni della variabilità dipendono, invece, dalla specificità dei settori disciplinari: nelle discipline umanistiche e nelle scienze economico-sociali è assai più probabile che il candidato sia lasciato libero nella scelta dell'oggetto della ricerca di dottorato che non nelle cosiddette *hard sciences* dove contano i programmi di ricerca di volta in volta attivati nei singoli dipartimenti e le ricerche dei dottorandi devono integrarsi al loro interno.

La gran parte dei docenti che hanno seguito un corso di dottorato lo ha potuto fare in quanto dotata di una borsa di studio, mentre la possibilità di usufruire nel corso degli studi di contratti di insegnamento o di ricerca è più frequente negli atenei del Nord che non del Centro e del Mezzogiorno. È assai raro, invece, che il corso di dottorato, indipendentemente da settore disciplinare, comporti qualche forma di addestramento nei metodi e nelle tecniche di insegnamento. Come vedremo in un capitolo successivo, la cura della didattica non è, e non è mai stata, una preoccupazione saliente nella gestione delle attività universitarie.

Come accennato poco sopra, tra laurea e dottorato intercorre un periodo della durata in media di sei anni. Oltre agli studi e alle ricerche, quali altre esperienze riempiono questa fase di vita dei futuri accademici? A differenza dei paesi del Nord Europa, la quota di coloro che dopo la laurea hanno fatto esperienze lavorative in settori di attività diversi dalla ricerca è trascurabile. Gli accademici italiani hanno avuto poche occasioni di confrontarsi con il mondo del lavoro esterno all'università prima di iniziare il loro percorso di carriera. Una parte abbastanza consistente (il 42,7%) ha utilizzato questo snodo per recarsi all'estero. La propensione a mettere il naso al di fuori del proprio paese è maggiore per chi si è laureato in economia e medicina, seguono le discipline umanistiche, le scienze naturali e le scienze sociali. I meno propensi sono gli ingegneri, i giuristi e gli esperti di agricoltura. Le destinazioni preferite sono, nell'ordine, gli USA, il Regno Unito, Francia, Germania, Belgio e Olanda, Svizzera e Canada.

Non abbiamo ulteriori informazioni sulla natura e sulla durata di questi soggiorni all'estero, però la domanda chiedeva di indicare la principale esperienza post-laurea (escluso evidentemente il dottorato). Si può quindi presumere che non si sia trattato solamente di un viaggio turistico e che quindi si possa prendere questo dato come un indicatore di apertura cosmopolita.

## 2.3. I TEMPI DELLA CARRIERA

Si pensa che le carriere accademiche siano piuttosto lente se confrontate con quelle dei settori più dinamici del mondo degli affari. Vi è, tuttavia, una notevole variabilità, sia all'interno di ogni paese, sia tra paesi diversi, in parte dovuta alle vicende storiche che hanno caratterizzato i diversi sistemi di istruzione superiore. Anche solo osservando come si distribuisce l'età media del campione nei diversi paesi (tabella 2.4.), appaiono alcuni tratti interessanti. Tra il campione «più vecchio» (l'Italia) e il campione «più giovane» (la Germania) vi è una differenza di dieci anni. Gli accademici italiani sono notevolmente più attempati rispetto ai colleghi dei paesi considerati.

*Tab. 2.4. Età media degli accademici  
al momento della rilevazione per paese (in anni)*

	Età	N
FI	42,0	892
DE	40,5	909
IT	49,9	1.677
NO	44,9	829
UK	44,6	890
TOTALE	45,2	5.196

Questo divario così marcato è chiaramente dovuto al ridotto ricambio generazionale negli ultimi 15-20 anni dopo la grande espansione del corpo docente delle università negli anni '70 e '80. Le ondate di reclutamento segnano le diverse coorti di età: periodi di espansione sono spesso seguiti da periodi di restrizione, le porte delle istituzioni di istruzione superiore si aprono e si chiudono a seconda delle pressioni che provengono dall'esterno da parte degli studenti e delle loro famiglie e delle risposte che le politiche pubbliche danno a tali pressioni. Le differenze però dipendono anche da come, ai fini di questa ricerca, sono state definite le popolazioni degli accademici. Per quanto riguarda l'Italia, per esempio, non è stato possibile includere nel campione i giovani docenti e ricercatori non strutturati, occupati con contratti temporanei o addirittura sulla base di volontariato per la semplice ragione che nessuna amministrazione è in grado di dire con esattezza quali e quanti sono. In Finlandia, al contrario la maggior parte dei contratti di insegnamento e ricerca a breve termine riguardano giovani che hanno potuto essere inclusi nel campione. In alcuni paesi dell'Europa del Nord sono stati inclusi nel campione anche i neo-dottorati ai quali sono affidati compiti di insegnamento.

È possibile che il cosiddetto *Bologna Process* possa produrre a medio-lungo termine una certa omogeneità nella durata dei corsi di studio a livello

europeo, almeno nel caso di studenti eccellenti orientati alla carriera accademica. Gli accademici in servizio al momento della rilevazione (autunno/inverno 2007-2008) hanno tutti frequentato corsi di studio prima degli effetti della riforma e quindi rispecchiano la situazione che l'ha preceduta. Non stupisce che gli accademici del Regno Unito abbiano ottenuto il loro primo titolo accademico in media prima dei loro colleghi degli altri paesi, in quanto la Gran Bretagna aveva in un certo senso anticipato l'introduzione del titolo triennale quando negli altri paesi la durata media prevista per il conseguimento della laurea era ancora di quattro o cinque anni.

*Tab. 2.5. Età media degli accademici  
al conseguimento del primo titolo  
di istruzione superiore per paese (in anni)*

	ETÀ	N
FI	24,7	318
DE	26,7	934
IT	24,9	1.656
NO	24,4	519
UK	23,8	851
TOTALE	25,0	4.278

Come si vede dalla tabella 2.5., c'è una differenza di tre anni tra la situazione britannica e quella tedesca. Inoltre, nel Regno Unito e in Finlandia vi è un più elevato livello di dispersione (il dato non è riportato) e ciò è probabilmente dovuto alla specificità delle regolamentazioni della durata degli studi in questi paesi che presentano al loro interno una non trascurabile variabilità. Non vi sono, invece, differenze significative tra tipi diversi di discipline, se si fa eccezione per gli studi in ambito medico e sanitario che sono ovunque di durata maggiore.

*Tab. 2.6. Età media degli accademici  
al primo impiego a tempo pieno per paese (in anni)*

	ETÀ	N
FI	30,0	851
DE	29,9	696
IT	32,5	1.600
NO	31,3	807
UK	31,4	790
TOTALE	31,3	4.744

Prendendo ora in considerazione l'età media al primo impiego a tempo pieno (tabella 2.6.), si nota immediatamente come tra la Germania e l'Italia vi sia una distanza di 2 anni e mezzo, mentre gli altri paesi di collocano tra questi due estremi. È facile spiegare questa differenza. In Germania, oltre a una certa accelerazione dovuta all'apertura di nuove opportunità di impiego nelle università dei Länder orientali dopo la «svolta» della riunificazione, è previsto che all'inizio e nel corso dei primi stadi della carriera accademica la figura prevalente di docente e ricercatore sia regolata da un contratto a termine di durata prefissata (normalmente quattro anni), rinnovabile alla scadenza e che prevede un trattamento retributivo di tutto rispetto. In questo modo, giovani laureati particolarmente capaci sono invogliati a intraprendere una carriera accademica senza subire eccessivamente le lusinghe di altre opportunità di impiego. In Italia, a parte il rallentamento nel processo di reclutamento dagli anni '80 in poi, dopo il conseguimento della laurea, e ora del dottorato, subentra una fase di durata variabile ma comunque prolungata, dove il legame con l'università passa attraverso incarichi temporanei, scarsamente retribuiti che sfumano nel volontariato. Successivamente, coloro che hanno resistito al lungo apprendistato, oppure che lo hanno potuto fare per il fatto di avere alle spalle una famiglia sufficientemente facoltosa, possono ambire all'ingresso in una carriera che offre garanzie per tutta la vita a coloro che accedono a ciascuna delle fasce di docenza.

*Tab. 2.7. Distanza media tra il conseguimento del primo titolo di istruzione superiore e il primo impiego a tempo pieno per paese (in anni)*

		N
FI	7,0	265
DE	3,3	737
IT	7,7	1.606
NO	6,8	520
UK	7,7	804
TOTALE	6,7	3.932

Come si vede dalla tabella 2.7., gli accademici tedeschi ottengono un impiego a tempo pieno da tre a quattro anni prima dei loro colleghi degli altri paesi. Lo stesso risultato si ottiene analizzando la distanza media in anni tra il primo titolo di studio e la posizione occupata attualmente, distinguendo posizioni «junior» e posizioni «senior» (tabella 2.8.). Qui si nota che l'anticipo (o il ritardo) non cresce con l'anzianità. Il vantaggio temporale accumulato dagli accademici tedeschi nei primi stadi della loro carriera viene poi mantenuto

in seguito. Questi risultati forniscono elementi a sostegno della proposta di riorganizzare anche in Italia le modalità di ingresso nella carriera accademica attraverso l'introduzione della figura del ricercatore a tempo determinato, purché, però, la durata del rapporto sia sufficientemente lunga, possibilmente rinnovabile alla scadenza e con una retribuzione adeguata alle aspirazioni di chi, pur dotato di una «vocazione alla scienza», potrebbe legittimamente aspirare a una brillante carriera in altri settori.

Tab. 2.8. Distanza media tra il conseguimento del primo titolo di istruzione superiore e la posizione attuale per qualifica e per paese (in anni)

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE
Posizione «senior»	22,2	17,3	20,2	19,5	21,6	20,2
Posizione «junior»	11,7	5,5	10,3	9,6	12,8	9,4
N	279	866	1.631	470	835	4.081

Possiamo arrivare alle stesse conclusioni anche seguendo un'altra procedura. Se calcoliamo la distanza media in anni, per l'intero campione, tra il conseguimento del primo titolo di studio universitario (da noi la laurea) e il raggiungimento della posizione attuale e misuriamo la quota di coloro che si collocano al di sotto della media (e che chiameremo gli «anticipatori») e la quota di coloro che invece di collocano al di sopra della media (che chiameremo «ritardatari»), otteniamo i dati riportati nella tabella 2.9.

Tab. 2.9. Velocità di progressione della carriera accademica per paese (% di accademici)

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE
Inferiore alla media	52,7	81,9	58,6	63,0	51,0	62,1
Superiore alla media	47,3	18,1	41,4	37,0	49,0	37,9
TOTALE	100	100	100	100	100	100
N	279	866	1.630	470	835	4.080

La Germania presenta la quota più alta di «anticipatori», il Regno Unito ha la quota più alta di «ritardatari», mentre Italia, Finlandia e Norvegia si collocano tra questi due estremi. Il risultato non stupisce se si considera che nelle università tedesche (non però nella *Fachhochschulen*) il numero dei docenti a tempo pieno e indeterminato (cioè *tenured* nella terminologia anglosassone) è relativamente ridotto rispetto al numero di docenti e ricercatori con contratti a termine.

Vale la pena, infine, notare che in tutti i paesi i percorsi di carriera dei docenti nelle discipline umanistiche e nelle scienze sociali sono più lenti rispetto ai loro colleghi delle scienze naturali e tecnologiche anche se le differenze non sono macroscopiche.

### 3.

## IL LAVORO ACCADEMICO

Roberto Moscati

Il lavoro accademico può essere considerato sotto vari aspetti. La nostra indagine ci permette, innanzitutto, di avere delle informazioni sul carico di lavoro degli accademici, quante ore lavorano alla settimana nel periodo delle lezioni e in quello in cui non c'è lezione, sul loro *time budget*, ovvero sulla distribuzione del tempo di lavoro tra diverse attività accademiche, sulle loro preferenze per l'attività di insegnamento o di ricerca, e su altre attività – retribuite o meno – in cui essi sono impegnati. In secondo luogo, l'indagine ha raccolto le opinioni degli accademici sul loro lavoro in generale e sul futuro della professione accademica. In particolare, è stato chiesto agli intervistati di valutare il cambiamento delle condizioni complessive di lavoro nelle università, gli eventuali effetti negativi derivanti dal lavoro accademico, il livello di soddisfazione per il proprio lavoro, la propria scelta di intraprendere la carriera accademica, la propria propensione a cambiare lavoro e le prospettive professionali dei giovani che intendono intraprendere la carriera accademica.

### 3.1. QUANTO LAVORANO E COSA FANNO GLI ACCADEMICI

Secondo i risultati dell'indagine, in Italia quasi tutti gli intervistati – il 97% – dichiarano di essere impegnati nel lavoro accademico a tempo pieno. Si tratta di un dato largamente superiore a quanto si manifesta negli altri paesi considerati, nei quali la percentuale di accademici *full-time* non raggiunge mai il 90% sino a scendere al 72% in Germania. Per contro, in Germania una quota significativa di accademici ha un impegno *part-time* mentre tale forma di impegno – grazie anche alle ambiguità della normativa vigente – risulta quasi assente nel nostro Paese.

Il carico di lavoro settimanale dei docenti e dei ricercatori italiani si attesta su un valore mediano di 44 ore<sup>1</sup> senza differenze tra il periodo dell'anno accademico in cui gli accademici fanno lezione e quello in cui non la fanno. Il confronto internazionale (tabella 3.1.) mostra come l'impegno settimanale degli accademici italiani sia pari o superiore a quello dei colleghi di altri paesi sia quando c'è lezione sia – soprattutto – quando non c'è lezione. Anche negli altri paesi, il carico di lavoro è molto simile nei due periodi dell'anno accademico considerati<sup>2</sup>.

*Tab. 3.1. Ore di lavoro alla settimana nei due periodi dell'anno accademico per paese (mediane)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE
Nel periodo delle lezioni	41	44	44	40	44	42
Non in periodo di lezione	40	42	44	39	42	41
N = 4.787						

Sempre facendo riferimento a valori mediani, si può osservare come nelle università italiane i professori ordinari e i professori associati lavorino un po' più dei ricercatori. Quando c'è lezione, i professori ordinari e quelli associati lavorano 45 ore alla settimana mentre i ricercatori lavorano 43 ore; quando non c'è lezione, i professori ordinari continuano a lavorare 45 ore mentre i professori associati lavorano 44 ore e i ricercatori 42 ore.

<sup>1</sup> Il questionario chiedeva agli intervistati di indicare quante ore dedicavano in una tipica settimana lavorativa a cinque attività – insegnamento (preparazione di materiale didattico e schemi di lezione, docenza in aula, informazioni agli studenti, lettura e valutazione del lavoro svolto dagli studenti), ricerca (studio della letteratura, scrittura, conduzione di esperimenti, lavoro sul campo), attività di servizio (assistenza a clienti o pazienti, consulenze non retribuite, servizio pubblico o volontario), amministrazione (comitati, consigli, riunioni di dipartimento, lavoro amministrativo), altre attività accademiche (attività professionali non classificabili in modo preciso in alcuna delle categorie sopra proposte) – distinguendo tra il periodo in cui c'è lezione e il periodo in cui non c'è lezione. Il carico di lavoro individuale risulta, quindi, dalla somma delle ore dedicate alle diverse attività. Vale la pena ricordare che si tratta di un carico di lavoro «dichiarato» o «percepito» che può essere influenzato dalla tendenza inconscia a sopravvalutare il tempo dedicato al lavoro nel rispondere al questionario. Come faremo anche in altri capitoli, abbiamo scelto di utilizzare la mediana – cioè il valore che divide una distribuzione ordinata in due metà in modo che la metà di coloro che hanno risposto a una domanda abbia valori, in questo caso ore, inferiori a quello mediano e la metà valori superiori – perché tale misura è meno sensibile ai valori estremi della distribuzione.

<sup>2</sup> Anche i risultati del confronto internazionale dei carichi di lavoro vanno trattati con cautela in quanto sia l'atteggiamento verso le domande del questionario sia la cultura del lavoro in ambito accademico possono variare da paese a paese.



Scomponendo il carico di lavoro complessivo in cinque attività accademiche, risulta – come è facile aspettarsi – che durante il periodo delle lezioni la parte più consistente del tempo di lavoro è dedicata all’insegnamento – il 41% – piuttosto che alla ricerca – il 37% – mentre nel periodo in cui non c’è lezione le attività collegate all’insegnamento occupano solo il 17% del tempo di lavoro e l’impegno in quelle di ricerca cresce fino a occupare il 59% del tempo a disposizione. Le altre attività – servizio, amministrazione, altro – occupano invece grossomodo la stessa quota di tempo, il 22-23%, nei due periodi.

Se si guarda alla distribuzione del carico di lavoro complessivo tra le diverse attività per fasce accademiche (tabelle 3.2 e 3.3), è importante notare che, quando c’è lezione, i ricercatori dedicano all’insegnamento una quota di tempo pari o superiore a quella dei docenti e una quota pari o superiore a quella dei docenti alle attività di ricerca. Quando non c’è lezione, essi dedicano alle attività di ricerca una quota di tempo superiore a quella dei docenti e una quota solo di poco inferiore a quella dei docenti alle attività collegate all’insegnamento. In breve, nelle università italiane solo quando non c’è lezione i ricercatori svolgono compiti coerenti con la figura professionale che la legge ha loro assegnato – impegno prevalente nella ricerca e partecipazione ad attività didattiche integrative – mentre quando c’è lezione il loro *time budget* non è distinguibile da quello dei docenti di prima o di seconda fascia.

*Tab. 3.2. Time budget degli accademici italiani quando c’è lezione per qualifica (%)*

	INSEGNAMENTO	RICERCA	SERVIZIO	AMMINISTRAZIONE	ALTRO
Professori ordinari	38,5	37,7	6,6	12,1	5,1
Professori associati	42,3	35,7	8,8	8,4	4,8
Ricercatori	42,3	38,5	7,7	6,9	4,7
TOTALE	41,1	37,3	7,7	9,0	4,8
N = 1.628					

*Tab. 3.3. Time budget degli accademici italiani quando non c’è lezione per qualifica (%)*

	INSEGNAMENTO	RICERCA	SERVIZIO	AMMINISTRAZIONE	ALTRO
Professori ordinari	17,9	56,0	7,5	12,8	5,7
Professori associati	17,6	58,4	9,8	8,9	5,3
Ricercatori	17,1	62,3	7,7	7,7	5,3
TOTALE	17,5	59,1	8,3	9,6	5,4
N = 1.560					

Distinguendo ora il tempo dedicato alle attività accademiche secondo le diverse aree disciplinari si nota, in particolare, la ridotta percentuale di tempo dedicato alle attività di insegnamento nelle facoltà di medicina, dove l'impegno didattico supera di poco la metà del tempo dedicato a questa attività dai docenti delle altre aree. Le differenze si riducono comprensibilmente nel periodo in cui non vengono svolte lezioni. La specificità dell'area medica si manifesta altresì nel significativo investimento di tempo in attività di servizio, che risultano prevalenti su ogni altro impegno nel periodo di lezione e di poco inferiori alle attività di ricerca quando le lezioni sono sospese. Va osservato come le stesse attività di ricerca assorbano meno tempo nell'area medica rispetto alle altre, sia nel periodo di lezione sia in quello nel quale le attività di insegnamento sono sospese.

La dimensione degli atenei non sembra influenzare in maniera significativa la distribuzione del tempo tra le attività accademiche e le modeste differenze che si riscontrano possono essere attribuite a ragioni molteplici: per esempio alla presenza o meno della facoltà di medicina. Altrettanto può dirsi per la distribuzione territoriale degli atenei che non rivela differenze di qualche rilevanza tra aree geografiche del Paese. L'organizzazione delle attività accademiche nei diversi atenei italiani appare, dunque, sostanzialmente omogenea secondo logiche disciplinari e qualifiche accademiche, come ci si può attendere in un sistema tradizionalmente centralizzato.

### 3.2. RICERCA E INSEGNAMENTO

Il *time budget* degli accademici italiani ci dice come essi impieghino il tempo di lavoro destinandolo a diverse attività, in particolare alle due attività principali: ricerca e insegnamento. Ma, in base alle loro preferenze, gli interessi degli accademici sono principalmente nell'insegnamento o nella ricerca? Quasi tutti – l'86% – rispondono a questa domanda dicendosi interessati a entrambe le attività: il 64% si dice interessato a entrambe le attività ma con una propensione per la ricerca, il 22% è interessato a entrambe ma con una propensione all'insegnamento. Solo il 12% è interessato principalmente alla ricerca e il 2% principalmente all'insegnamento.

Se si confrontano queste preferenze con l'effettiva allocazione del tempo disponibile tra le due attività si può notare che quando non c'è lezione il *time budget* dei docenti e dei ricercatori è sostanzialmente coerente con le loro preferenze: come si è visto circa il 60% del tempo è dedicato alla ricerca, circa il 20% all'insegnamento e un altro 20% alle altre attività; il che vuol dire che circa il 75% del tempo destinato alle attività principali è dedicato alla ricerca. Quando, invece, c'è lezione la didattica occupa una quota di tempo leggermente superiore a quella dedicata alla ricerca: in pratica, poco più della metà

del tempo destinato alle due attività principali è dedicato all'insegnamento. Insomma, nell'accademia italiana la ricerca scientifica e l'attività didattica sono costantemente combinate tra loro con soddisfazione – si presume – di coloro che si dichiarano interessati a entrambe. Tuttavia, nei periodi di lezione l'attività didattica toglie tempo alla ricerca lasciando presumibilmente insoddisfatti coloro che sono principalmente interessati alla ricerca o hanno una propensione verso tale attività. Costoro, probabilmente, sarebbero interessati a ridurre il loro impegno didattico.

Il prevalente interesse per entrambe le attività è leggermente più diffuso tra i professori ordinari che tra gli associati e i ricercatori e cresce leggermente con l'età. Le differenze disciplinari riguardo a questo aspetto della professione accademica sono molto contenute. Inoltre, coloro che ritengono che ricerca e insegnamento siano attività difficilmente compatibili tra loro sono molto pochi – meno di un sesto – e quelli che sostengono che l'attività di ricerca rafforzi quella di insegnamento sono molti, poco più di quattro quinti. Il sostegno all'opinione contraria all'incompatibilità tra ricerca e insegnamento è largamente condiviso dagli accademici delle diverse aree disciplinari, è leggermente più forte tra i docenti che tra i ricercatori e cresce con l'età.

Anche il giudizio sulla capacità della ricerca di rafforzare l'attività di insegnamento è largamente condiviso tra gli accademici delle diverse discipline ma, anche in questo caso, un po' meno dai medici che presumibilmente ritengono che anche l'attività clinica possa rafforzare quella di insegnamento. L'accordo su questa caratteristica della ricerca è un po' più debole tra i ricercatori ed è più forte tra gli accademici di mezz'età, coloro che hanno tra i 46 e i 55 anni.

L'atteggiamento degli accademici italiani nei confronti del rapporto tra ricerca e insegnamento è diverso da quello dei loro colleghi di altri paesi. Non solo gli accademici interessati a entrambe le attività sono molti di più in Italia che altrove, ma quelli che sostengono l'incompatibilità tra ricerca e insegnamento sono di meno e quelli che ritengono che l'attività di ricerca rafforzi quella di insegnamento sono di più (tabella 3.4.). Si potrebbe pensare che questa differenza dipenda dalla composizione del corpo accademico italiano per qualifica o per età rispetto a quella altrui. Abbiamo visto, infatti, che l'interesse per entrambe le attività è leggermente più diffuso tra i professori ordinari e tra i docenti più anziani e che anche le opinioni circa il rapporto tra ricerca e insegnamento dipendono dalla qualifica accademica e dall'età. Le cose, però, non stanno così. A parità di qualifica – confrontando le posizioni accademiche «junior» (corrispondenti a quelle dei nostri ricercatori) e quelle «senior» (corrispondenti a quelle dei nostri professori ordinari e associati) – gli accademici italiani interessati a entrambe le attività sono sempre di più dei loro colleghi europei. Analogamente, il disaccordo sull'incompatibilità tra le due attività è sempre più forte tra gli accademici italiani che tra gli altri. Inoltre, tra gli accademici «junior» il grado di accordo sulla capacità della

ricerca di rafforzare l'insegnamento di quelli italiani è superiore a quello dei loro colleghi stranieri di pari grado, mentre tra gli accademici «senior» il maggiore sostegno a questa opinione è condiviso da accademici norvegesi, italiani e finlandesi. A parità di età, gli accademici italiani interessati a entrambe le attività sono di più degli altri come sono di più quelli in disaccordo circa l'incompatibilità tra le due attività. Infine, gli accademici italiani – a eccezione di quelli più anziani che in questo sono superati dai colleghi norvegesi – sono sempre più favorevoli degli altri riguardo la capacità dell'attività di ricerca di rafforzare quella di insegnamento.

Tab. 3.4. *Atteggiamento degli accademici nei confronti del rapporto tra ricerca e insegnamento per paese (%)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE	N
Esprimono interesse sia per la ricerca sia per l'insegnamento	56,8	63,3	85,9	66,7	63,9	69,8	5.400
Sostengono che insegnamento e ricerca siano difficilmente compatibili	35,8	33,2	14,2	13,9	25,0	23,3	5.313
Sostengono che l'attività di ricerca rafforzi quella di insegnamento	76,2	64,2	82,3	81,0	77,0	76,9	4.558

Dunque, l'atteggiamento degli accademici italiani rispetto al rapporto tra ricerca e insegnamento non dipende – o non dipende solo – da caratteristiche legate alla loro carriera ma, presumibilmente, anche da tratti culturali relativi a una concezione largamente condivisa del rapporto tra ricerca e insegnamento. Si può ritenere che gli accademici italiani continuino a riconoscersi nella visione humboldtiana di uno stretto legame tra ricerca e insegnamento («*Einheit von Forschung und Lehre*») più dei loro colleghi di altri paesi europei ed è possibile che la persistenza di questo tratto culturale – altrove messo in discussione – sia da collegarsi a condizioni strutturali e a un ambiente istituzionale che per lungo tempo non hanno conosciuto i processi di trasformazione che hanno interessato altri sistemi di istruzione superiore.

### 3.3. L'IMPEGNO IN ALTRE ATTIVITÀ

Come si sa, per gli accademici esiste la possibilità, variamente regolamentata secondo norme non sempre chiare e rispettate, di svolgere attività professionali aggiuntive a quelle previste dal proprio ruolo all'interno dell'ateneo di appartenenza. Nella nostra ricerca tali attività riguardano poco meno di un quarto degli intervistati, il 23,6%, che – va, però, ricordato – hanno quasi tutti optato per il tempo pieno. Le percentuali si distribuiscono in misura diversa secondo le aree disciplinari e vanno da un minimo dell'8,1% dichiarato nel settore delle scienze della vita, e del 10,4% nelle scienze fisiche, matematiche e informatica, sino ai massimi del 42,1% a giurisprudenza e del 45% a scienze economiche ed economia aziendale. Si conferma, dunque, la differenza tra le aree delle scienze pure e le aree che danno accesso alle professioni liberali.

Distinguendo le diverse attività secondo i referenti esterni all'ateneo di appartenenza si osserva il prevalere del settore delle scienze economiche ed aziendali nell'ambito delle collaborazioni con altre università o enti di ricerca, dove anche le scienze sociali e psicologiche oltre a giurisprudenza sono rappresentate con qualche rilievo. Il settore economico si segnala altresì per le attività presso organismi privati che peraltro attraggono gli accademici in misura modesta. Nelle attività per enti governativi ovvero per organismi senza fini di lucro prevalgono ancora gli accademici del settore economico, accanto a quelli delle scienze sociali e psicologiche. Infine le attività professionali in proprio riguardano comprensibilmente le stesse scienze sociali e psicologiche ma, in particolare, gli accademici delle facoltà di giurisprudenza.

Se si distinguono poi – all'interno del 23,6% degli intervistati che dichiara di aver svolto altre attività lavorative esterne retribuite – gli appartenenti ai diversi livelli accademici si osserva come questo genere di impegno riguardi, nell'ordine, più gli ordinari degli associati e più questi dei ricercatori. Una tale caratteristica appare del resto prevedibile se si considera che le competenze professionali si accrescono, e la loro visibilità si accentua, con il consolidarsi nell'attività accademica, l'acquisizione di ruoli di direzione e di gestione e l'estendersi delle relazioni sociali e professionali.

Si osserva, inoltre, il prevalere delle attività professionali svolte dagli appartenenti alle discipline *soft* rispetto a quelli impegnati nelle discipline *hard*<sup>3</sup>. Il dato potrebbe suscitare qualche sorpresa anche se va ricordato come una buona percentuale dei primi – tra i quali sono significative le presenze di scienziati sociali e di psicologi – si dedichi ad attività aggiuntive entro il

---

<sup>3</sup> Secondo la classificazione adottata nell'indagine CAP, qui come negli altri capitoli, le discipline *soft* comprendono: scienza dell'educazione e della formazione, arti e lettere, scienze sociali e psicologiche, scienze economiche ed economia aziendale e giurisprudenza. Le discipline *hard* comprendono: scienze della vita, scienze fisiche, matematica, informatica, ingegneria e architettura, agraria e veterinaria, e scienze mediche, paramediche e servizi sociali.

sistema universitario o della ricerca (il 14,3%), mentre l'altro gruppo – in particolare i giuristi – si dichiara impegnato in attività professionali in proprio (il 10,3%).

Volendo approfondire l'analisi delle attività svolte dai membri dell'Accademia all'esterno del proprio ateneo è utile distinguere quelle tipicamente proprie al mondo intellettuale – attività di valutazione, *peer-review* per enti, riviste o istituzioni di ricerca, direzioni editoriali, partecipazione a comitati e consigli scientifici – da quelle politico-sindacali in senso ampio, sia a livello locale sia a quello nazionale o internazionale, che comprendono le forme di volontariato, di servizio sociale e comunitario. Emerge, nel caso italiano, una netta propensione tra i rispondenti per le prime forme di attività – il 74,8% degli intervistati ha svolto durante l'anno accademico attività accademiche esterne – e il minor interesse per le seconde, di tipo più sociale e politico: solo il 21,6% ha partecipato a esse durante l'anno. Nel complesso, il rapporto tra le due aree è di quasi 8 su 10 a favore delle attività scientifico-culturali tra le quali prevalgono quelle di *peer-review* e la partecipazione a enti di valutazione, seguite dalla partecipazione a comitati editoriali e a consigli scientifici. D'altro canto, la partecipazione politica si concentra nell'associazionismo locale.

Se si prendono in considerazione i livelli accademici si riscontra una maggior partecipazione degli appartenenti alla qualifica più alta alle attività interne al mondo universitario mentre il rapporto si inverte, anche se con minor nettezza, per quanto riguarda le attività esterne che prevalgono tra i professori associati e i ricercatori. Si può immaginare che i ruoli di responsabilità e di gestione organizzativa siano prevalentemente affidati ai vertici delle carriere accademiche che in conseguenza hanno minor tempo da dedicare alle attività socio-politiche.

Le differenze tra le aree disciplinari di appartenenza degli intervistati presentano in questo caso una relazione simmetrica. Infatti, gli appartenenti alle discipline *hard* sono maggiormente coinvolti in attività più tipiche o «interne» alla vita intellettuale – il 77,7% contro il 68,4% degli appartenenti alle discipline *soft* – mentre gli appartenenti alle discipline *soft* – come era logico attendersi data la maggior vicinanza alle tematiche sociali di tali settori disciplinari – rivelano una relativamente maggior partecipazione alle attività politico-sociali: il 26,3% contro al 19,3% degli appartenenti alle discipline *hard*. Si tratta peraltro di un livello di coinvolgimento piuttosto modesto che sembra sottolineare, tra l'altro, un sostanziale distacco del mondo accademico italiano dal resto della società.

Dal canto suo, l'analisi a livello internazionale mette in risalto una sostanziale differenza tra i paesi esaminati con una marcata prevalenza della partecipazione «politica» (ancorché in termini relativi) nei paesi nordici: Norvegia e Finlandia. Se infatti le attività politiche coinvolgono nel complesso poco più del 25% degli accademici intervistati, in Finlandia le percentuali salgono al 38,6% e in Norvegia al 33,2% (contro il 21,6% dell'Italia). Tali

differenze possono essere attribuite all'appartenenza di quasi la totalità degli accademici finlandesi (e in parte dei norvegesi) ai sindacati. Va detto che nei paesi nordici l'appartenenza ai sindacati non ha la medesima valenza politica presente in altri contesti e assume per lo più la funzione di elemento di protezione dalla disoccupazione da cui discende il carattere corporativo delle organizzazioni sindacali. Va, inoltre, considerata la consolidata tradizione nordica di partecipazione ad attività civiche sotto forma di associazionismo volontario [Välilmaa 2001; 2004].

Nel complesso, il quadro generale evidenzia un diffuso coinvolgimento degli accademici nei diversi paesi in varie attività organizzative di tipo scientifico e culturale, correlate agli impegni universitari tradizionali, cui fa riscontro un coinvolgimento relativamente modesto nelle attività politiche anche in senso lato. Gli incarichi del primo tipo sono prevalentemente appannaggio dei vertici delle carriere universitarie grazie alla loro «visibilità» oltre che al prestigio scientifico e alla tradizione di affidare la responsabilità di gestione e di conduzione scientifico/culturale ai *seniores* della corporazione. Tuttavia, l'analisi comparativa dei sistemi d'istruzione superiore segnala un maggior coinvolgimento in tali pratiche organizzative da parte degli accademici italiani, seguiti dai norvegesi e dagli inglesi.

### 3.4. VALUTAZIONE DELLE CONDIZIONI DI LAVORO E LIVELLO DI SODDISFAZIONE PER IL LAVORO

Come accade in tutti i periodi di transizione, l'adeguamento al cambiamento comporta anche nel mondo universitario disagio, incertezza e resistenze tra gli attori coinvolti. In particolare emergono, da un lato, la problematica combinazione di compiti tradizionali e nuovi e, dall'altro, l'accentuarsi del freno allo sviluppo delle carriere prodotto dal combinarsi delle difficoltà finanziarie del settore con le resistenze della corporazione accademica ad aprirsi alle richieste provenienti dalla società [Bourdieu 1994]. Questi fenomeni risultano particolarmente accentuati nell'università italiana per le maggiori resistenze al cambiamento e la mancanza di politiche generali di ampio respiro e condivise che coinvolgano gli interessati in ruoli attivi nel campo dell'istruzione superiore e della ricerca scientifica [Clark 1977; Giglioli 1979; Moscati 1997a].

La nostra indagine ha voluto sondare le opinioni e gli atteggiamenti degli accademici italiani nei confronti della loro situazione professionale in un periodo di cambiamento e di incertezza prendendo in considerazione alcune dimensioni che ci paiono rilevanti. Innanzitutto, è stato chiesto agli intervistati di esprimere la propria valutazione sul cambiamento – in meglio o in peggio – delle condizioni complessive di lavoro nelle università e sul

grado di tensione personale eventualmente causato dal lavoro. In secondo luogo, si sono indagati il livello di soddisfazione per il lavoro, la valutazione retrospettiva che gli accademici danno della scelta di intraprendere la carriera accademica – «se potessi tornare indietro ...» – e la propensione a cambiare lavoro. Infine, si è affrontato il problema del futuro della professione accademica chiedendo ai docenti e ai ricercatori in servizio al momento dell'indagine un parere sulle prospettive dei giovani intenzionati a intraprendere la carriera accademica.

Per la maggioranza del corpo accademico italiano le condizioni di lavoro appaiono essersi deteriorate nel tempo: il 55,5% ritiene che esse siano peggiorate o molto peggiorate dall'inizio della carriera. La valutazione è leggermente più negativa tra i ricercatori che tra i professori associati e tra questi rispetto ai professori ordinari – che presumibilmente hanno presente la propria progressione di carriera come elemento positivo di riferimento – ed è leggermente più negativa tra gli accademici delle scienze *hard* rispetto a quelle delle scienze *soft*. I più pessimisti appaiono i ricercatori delle discipline *hard*. La componente femminile del mondo accademico considera la situazione complessivamente peggiorata più nettamente di quella maschile. Quest'ultima specificità appare in particolare nel settore delle discipline *soft* e meno in quello delle discipline *hard*. Anche confrontando le differenze di genere secondo il livello di carriera accademica si manifesta una valutazione maggiormente pessimistica nella componente femminile, più evidente nella seconda e nella terza fascia, anche perché il numero assoluto delle ordinarie è modesto a causa delle differenze di genere che caratterizzano la professione accademica [Facchini 1997].

Per circa un terzo degli intervistati – il 30,3% – il lavoro è causa di una notevole tensione personale. In realtà, l'impegno professionale appare fonte di logoramento e di stress soprattutto per i ricercatori, meno per i professori associati e per gli ordinari. Non si registrano differenze di valutazione tra gli accademici appartenenti alle discipline *soft* e quelli delle discipline *hard* mentre lo stress è avvertito leggermente di più dalle donne che dagli uomini. Complessivamente, il livello di stress non appare raggiungere livelli tali da considerarsi causa di gravi problemi o, almeno, così appare nella maggioranza dei casi.

Nonostante il peggioramento delle condizioni complessive di lavoro nelle università, i due terzi degli intervistati – il 64,2% – si dicono soddisfatti o molto soddisfatti del loro lavoro. Si segnala una leggera prevalenza delle valutazioni positive tra gli appartenenti alle discipline *soft* e tra gli uomini, assieme a un maggior grado di soddisfazione espresso dai professori ordinari, al di là delle differenze disciplinari, rispetto agli associati che risultano tuttavia più soddisfatti dei ricercatori, a conferma delle gratificazioni crescenti nella progressione di carriera e della non facile condizione di chi si trova nella prima fase della carriera accademica.



Coerentemente con queste valutazioni, sono pochi coloro che potendo tornare indietro non rifarebbero la scelta di entrare nella carriera accademica – circa il 10% – a testimonianza di un alto livello di adesione alla professione. Va, tuttavia, segnalato che circa un terzo dei ricercatori – il 30,6% – non è convinto di aver fatto la scelta giusta.

La maggioranza degli intervistati, inoltre, dichiara di non aver considerato la possibilità di lasciare l'accademia per un'altra attività professionale. Anche qui, però, va sottolineata la non trascurabile percentuale di ricercatori – quasi il 50%, sia nelle discipline *soft* sia in quelle *hard* – che ha, invece, preso in considerazione tale possibilità. Ma – ci si può domandare – in favore di quale opportunità occupazionale alternativa? Entrano qui in gioco sia i settori professionali di riferimento, sia le caratteristiche del mercato del lavoro – più o meno vincolato al contesto locale o variamente allargato a quelli nazionale e internazionale – sia – per quanto riguarda i livelli accademici – le condizioni della propria carriera e le relative gratificazioni, o mancanza di gratificazioni.

Interrogati circa la possibilità di lasciare l'attuale situazione professionale in favore di un'altra collocazione, una percentuale significativa – pari al 24,4% di coloro che hanno risposto alla domanda – indica di aver considerato il trasferimento al sistema d'istruzione superiore di un altro paese. Ma solo una parte molto limitata di essi si è realmente attivata per realizzare tale alternativa. Anche in questo caso, l'alta numerosità dei rispondenti che hanno preso in considerazione la possibilità di un trasferimento all'estero indica l'insoddisfazione circa le condizioni della propria condizione professionale, mentre il passaggio all'attuazione pratica di tale propensione si scontra con le incertezze e le difficoltà operative del cambiamento. Parallelamente, un certo numero di membri dell'area disciplinare delle scienze *hard* – pari a circa il 20% degli appartenenti a questo settore – ha considerato la possibilità di lasciare l'università per una collocazione in istituti di ricerca esterni o addirittura in contesti professionali diversi. Tuttavia, solo un piccolo gruppo dichiara di aver concretamente verificato le possibilità di attuare l'intento. In minor misura, una analoga situazione si ritrova nelle discipline *soft*. Va, infine, osservato come le altre alternative suggerite – lavorare in un altro ateneo o in un istituto di ricerca italiano – abbiano attratto pochissimi rispondenti, e con ragione se si pensa alla difficoltà di trasferirsi da un ateneo a un altro o alla carenza di istituti di ricerca nel nostro Paese.

Al fine di precisare meglio il quadro dei fenomeni esaminati, appare senz'altro utile un confronto internazionale (tabella 3.5.). La percezione di un deterioramento delle condizioni di lavoro nelle università è diffusa in tutti i paesi presi in considerazione ma con sensibili differenze [Enders e de Weert 2004]. Che le cose vadano peggio di un tempo lo pensa un terzo degli intervistati in Finlandia, ma quasi due terzi nel Regno Unito con gli accademici degli altri paesi in posizione intermedia.

Se si osserva il livello di soddisfazione circa la propria attività accademica nei cinque paesi in esame emerge una graduatoria simile che vede ai livelli più alti i paesi nordici, il Regno Unito sul gradino più basso, e Germania e Italia in posizione intermedia.

Significativa appare la minor soddisfazione delle rappresentanti del genere femminile, comune in tutti i sistemi. Si registrano differenze vistose nel livello di soddisfazione tra uomini e donne – 10 punti percentuali e oltre – in Germania e in Italia, mentre le differenze di genere sono molto contenute in Norvegia e nel Regno Unito.

*Tab. 3.5. Valutazione delle condizioni di lavoro e livello di soddisfazione per il lavoro per paese (%)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE	N
Ritengono che le condizioni di lavoro nelle università siano peggiorate o molto peggiorate	34,0	54,0	55,4	42,4	60,1	49,7	5.309
Sono soddisfatti o molto soddisfatti del loro lavoro	66,8	56,9	64,2	67,9	45,4	61,2	5.411

### 3.5. IL FUTURO DELLA PROFESSIONE ACCADEMICA

Il quadro complessivo che – sulla base delle risposte esaminate fin qui – sembra delinarsi indica, da un lato, un alto livello di soddisfazione per il proprio lavoro ma, dall'altro, una forte preoccupazione per il progressivo peggioramento delle condizioni di lavoro nelle università italiane e la presenza di settori che esprimono un forte disagio per la propria condizione professionale.

Colpisce, in particolare, l'atteggiamento pessimistico che si manifesta tra i ricercatori. I punteggi medi delle loro risposte alle domande sulle condizioni di lavoro nell'università, sulle tensioni indotte dal lavoro, sulla valutazione retrospettiva della scelta di intraprendere la carriera accademica, sulla propensione a cambiare lavoro e sul livello di soddisfazione per il lavoro, esprimono sempre una valutazione maggiormente negativa rispetto a quella data da professori ordinari e associati. Non stupisce, quindi, che i tre quarti degli intervistati – il 74,7% – ritenga che questo sia «un brutto periodo per qualsiasi giovane che intenda iniziare la carriera accademica».

Ovviamente, i ricercatori guardano al futuro della professione con più pessimismo degli altri loro colleghi ma non poi di molto. La valutazione ne-

gativa circa il futuro della professione accomuna uomini e donne e accademici appartenenti alle diverse aree disciplinari anche se i letterati, gli scienziati della vita e i medici appaiono un po' più pessimisti degli altri.

Insomma, già prima che i tagli al finanziamento pubblico delle università venissero a rendere ancor più critica la situazione, la condizione dei ricercatori appariva quella più disagiata, segnata da un lato dalla tradizionale condizione di subalternità all'interno del mondo accademico italiano e dall'altro dalla situazione di incertezza riguardo al proprio futuro.

Ci si può chiedere se le caratteristiche del contesto in cui operano incida sulla valutazione che gli accademici danno del loro lavoro. Le valutazioni espresse dagli intervistati variano molto poco al variare delle dimensioni dell'ateneo in cui essi prestano servizio. In particolare, le valutazioni di coloro che lavorano nei piccoli atenei – dove le risorse a disposizione sono considerate migliori – non sono migliori di quelle dei docenti e dei ricercatori che lavorano nelle università più grandi. Le valutazioni variano poco anche al variare dell'area di insediamento dell'ateneo. La valutazione espressa dagli accademici che lavorano nelle università del Sud e delle Isole – dove la dotazione di risorse è peggiore che altrove – è leggermente più negativa con riferimento allo stress, alla valutazione retrospettiva delle proprie scelte e al futuro della professione, ma non lo è rispetto al peggioramento delle condizioni complessive di lavoro e al livello di soddisfazione per il lavoro. Dunque, il giudizio espresso dagli accademici italiani riguardo agli aspetti del loro lavoro presi in considerazione è abbastanza omogeneo lungo tutta la penisola e tra atenei di diversa dimensione. Le loro valutazioni non sembrano dipendere da fattori di contesto locali quanto piuttosto da fattori nazionali comuni a tutti gli accademici e le differenze all'interno del corpo accademico sembrano spiegate dalla struttura gerarchica della professione.

### 3.6. TRA CONTINUITÀ E INCERTEZZE

Dalla nostra indagine emerge un quadro sufficientemente chiaro del lavoro accademico in Italia. Quasi tutti gli accademici lavorano a tempo pieno. Questo non impedisce a circa un quarto di loro di svolgere, oltre al lavoro presso la propria università, altre attività retribuite, e a circa tre quarti di impegnarsi in altre attività esterne tipicamente intellettuali o accademiche. Invece, coloro che oltre il loro lavoro sono impegnati in attività politiche, sociali o sindacali sono pochi, circa un quinto. Il carico di lavoro settimanale dei docenti e dei ricercatori delle università italiane – 44 ore (valore mediano) – è pari o superiore a quello dei loro colleghi di altri paesi europei e presenta solo lievi differenze per fascia accademica. L'allocazione del tempo di lavoro tra diverse attività segue il ritmo delle lezioni: quando c'è lezione la quota di tempo de-

dicata alla didattica e quella dedicata alla ricerca sono simili mentre quando non c'è lezione l'impegno nella ricerca è prevalente. In media, le attività di servizio e di amministrazione coprono un po' più di un quinto del tempo di lavoro. Non ci sono forti differenze nel *time budget* delle tre fasce accademiche. I professori ordinari, tuttavia, risultano più impegnati degli altri nelle attività amministrative.

Gli accademici italiani condividono largamente una concezione piuttosto tradizionale del rapporto tra ricerca e insegnamento: più dei loro colleghi di altri paesi sono interessati a entrambe le attività e sono favorevoli a uno stretto legame tra di esse. Essi mostrano pure un atteggiamento comune nei confronti della loro professione: il livello di identificazione con essa è alto, la percezione di un deterioramento delle condizioni di lavoro nelle università è largamente condivisa, il pessimismo per il futuro dei giovani studiosi e, quindi, della professione, è diffuso.

L'omogeneità che caratterizza il lavoro accademico non dovrebbe stupire. Essa è il frutto dell'omogeneità del sistema di istruzione del nostro Paese, che solo negli ultimi anni è venuta modificandosi, e di uno status giuridico uniforme. Ciononostante, i risultati dell'indagine puntano il dito ad almeno tre differenze macroscopiche interne al corpo accademico che è bene sottolineare.

I rapporti tra gli accademici e il mondo economico appaiono fortemente diversificati lungo linee disciplinari. In alcune aree – per esempio, giurisprudenza e scienze economiche e aziendali – il rapporto professionale con alcuni settori del mondo economico fa parte della professione di quasi la metà degli intervistati. In altre aree – per esempio, scienze fisiche, matematiche e della vita – questo tipo di rapporti coinvolge, invece, solo una piccola parte di docenti e ricercatori. I dati raccolti, inoltre, mettono in luce la specificità degli accademici medici. Ciò vale non solo per la partecipazione ad altre attività retribuite «extra accademiche» – che coinvolge circa un terzo degli intervistati – ma soprattutto il ruolo di servizio esercitato e il diverso coinvolgimento nell'attività di ricerca. Non si tratta, ovviamente, di novità ma di conferme. Tuttavia, le differenze di fatto interne alla professione accademica diventano raramente oggetto di riflessione e di discussione pubblica come dell'attenzione dei progetti di riforma dello stato giuridico degli accademici.

Infine, i dati raccolti sul lavoro di docenti e ricercatori mostrano chiaramente come il principale punto dolente della professione accademica riguardi questi ultimi. L'attuale condizione del loro ruolo appare anomala: quando non c'è lezione, essi dedicano più tempo degli altri alla ricerca, ma quando c'è lezione, essi dedicano alla didattica lo stesso tempo degli altri. Dov'è la specificità del loro ruolo? Inoltre, rispetto a quasi tutti gli aspetti del lavoro accademico presi in considerazione, i ricercatori esprimono valutazioni più negative e più pessimistiche, minor soddisfazione e maggior disagio.

## 4.

# GLI ACCADEMICI E LA DIDATTICA

Paolo Trivellato - Moris Triventi

### 4.1. AMATA DA POCHI, TRASCURATA DAI PIÙ, LA DIDATTICA RIMANE CENTRALE

L'attività didattica svolta nell'università italiana ricopre una posizione per certi versi ambigua: ai primi posti nella considerazione degli studenti, scivola agli ultimi posti nella considerazione dei docenti. La qualità della didattica è uno dei criteri che ispirano le scelte di studenti e famiglie; non solo, attività didattiche ben condotte costituiscono esempi importanti per il processo di identificazione col quale gli studenti costruiscono la loro identità [Astin 1977]. A dispetto di ciò, nel nostro paese i docenti hanno ben pochi incentivi per impegnarsi a fondo nell'insegnamento e per considerarlo un aspetto centrale del loro lavoro in università. Da un lato, ci sono le valutazioni che a fine corso i frequentanti sono chiamati a dare, ma per come sono svolte e visto che nella maggior parte dei casi non danno luogo a sanzioni non bastano a dare alla didattica un peso adeguato. Dall'altro lato, l'attività didattica ricopre un posto marginale nella valutazione dei profili dei docenti quando vengono valutati nei concorsi per il passaggio di ruolo, in cui contano di più altri criteri quali il numero e la qualità delle pubblicazioni. Perciò non è difficile capire perché la maggioranza dei docenti assegna poca importanza alla didattica, con un atteggiamento avallato dal fatto che nel nostro paese chi insegna bene non ne trae vantaggi mentre chi insegna male non patisce conseguenze negative. La didattica, invece, è un pilastro importante dell'università e meriterebbe una attenzione maggiore di quella che le viene riservata: subordinata alla ricerca, in molte realtà finisce di fatto in secondo piano nella allocazione del tempo dei docenti anche rispetto alle attività di tipo organizzativo o amministrativo cui i docenti sono chiamati a seguito dell'implementazione dei nuovi ordinamenti. L'università di oggi ha caratteristiche diverse da quella del passato, basta pensare ai numeri di iscritti, docenti e corsi di laurea. Quali conseguen-

ze per la didattica? Se guardiamo al passato, per certi versi è cambiata, per altri è rimasta la stessa. È cambiato il «dove» si svolge: la cornice dei nuovi ordinamenti, la scansione in Crediti Formativi Universitari, la composizione sociale e culturale delle classi alle quali viene proposta. Ma se guardiamo a «come» viene svolta si è tentati di concludere che somiglia moltissimo al passato. La lezione cattedratica rimane la modalità più usata, le attività in gruppo sono poco diffuse, l'apprendimento a distanza coinvolge percentuali minime di studenti e sembra rispondere più ad esigenze di certificazione in chiave credenzialista piuttosto che a esigenze di apprendimento vero e proprio. In questo capitolo esaminiamo le modalità e le esperienze didattiche dei docenti italiani accostandole a quelle dei docenti degli altri paesi europei (Finlandia, Germania, Norvegia, Regno Unito), con l'intento di far emergere somiglianze e differenze. Per ogni aspetto viene, inoltre, studiata la differenziazione interna al corpo docente italiano, con particolare attenzione a genere, età, qualifica accademica, area disciplinare e, dove rilevante, dimensione dell'ateneo e macro-area territoriale.

Guardando alle ricerche esistenti, l'attività didattica dei docenti universitari è stata esaminata in due tipi principali di studi sulla classe accademica: le ricerche empiriche e le narrazioni di stampo interpretativo. Per quanto riguarda il nostro tema, le prime si soffermano sulla distribuzione del tempo tra ricerca, didattica e compiti organizzativi; per l'Italia Giglioli [1979] e Moscati e collaboratori [1997a] hanno documentato il tempo che i docenti dedicavano settimanalmente alle attività didattiche e hanno registrato gli atteggiamenti nei confronti delle diverse attività. I contributi di impostazione interpretativa, invece, hanno descritto malfunzionamenti, anomalie e bizzarrie dei comportamenti dei docenti, talvolta in modo vivido e assai critico [Simone 1993; Fassari 2009] talaltra con toni propositivi [de Francesco e Trivellato 2006]. Insomma, coerentemente con la bassa considerazione riservata all'interno dell'università, alla didattica non sono state dedicate molte analisi e riflessioni. Anche all'estero troviamo i due tipi di studi; per esempio, limitandoci al mondo anglosassone, vi sono sia ricerche centrate sull'analisi empirica della allocazione del tempo [Singell *et al.* 1996; Altbach 1996; Bellas e Toutkoushian 1999; Milem *et al.* 2000; Link *et al.* 2008], sia contributi interpretativi centrati sulla pratiche dei docenti [Hampton Morril e Spees 1982; Rhoades 2007].

La nostra analisi prende spunto, ove appropriato, da ipotesi tratte dagli studi ricordati; in taluni casi, invece, confrontiamo i risultati della ricerca con immagini e rappresentazioni di senso comune che hanno caratterizzato il dibattito sulla professione accademica in Italia. Come ci si poteva attendere, abbiamo avuto alcune conferme (ogni luogo comune ha un fondo di verità), ma non sono mancati risultati inattesi. Secondo uno stereotipo accreditato dai media, ripreso con una certa enfasi durante il dibattito sulla riforma dell'università nel periodo 2007-2010, il professore universitario lavora po-

che ore, spesso si fa sostituire dagli assistenti, considera gli studenti come un incomodo, non si fa trovare a ricevimento, è più impegnato in gratificanti attività di ricerca o in lucrative attività professionali e di consulenza esterne piuttosto che nell'insegnamento. I nostri dati ci permettono di sottoporre a verifica, almeno in parte, questo profilo di docente apparentemente così poco dedito alle attività di insegnamento.

#### 4.2. LE CARATTERISTICHE E L'AMBITO DI INSEGNAMENTO

Il punto di partenza da considerare nel rapporto tra i docenti e le attività didattiche è il tempo che essi vi dedicano. Per quantificarlo possiamo prendere in considerazione il numero assoluto di ore dedicate settimanalmente ad attività didattiche oppure la quota percentuale di tempo dedicato all'insegnamento sul totale dell'orario lavorativo, il quale – come abbiamo visto nel capitolo precedente – viene utilizzato dai professori universitari anche per attività di ricerca, di amministrazione e per altre attività ancora. È possibile, inoltre, valutare l'impegno nell'insegnamento in due periodi distinti dell'anno accademico: quello in cui il docente deve tenere lezioni all'interno di uno o più corsi e quello al di fuori del periodo delle lezioni. Le attività qui considerate comprendono la preparazione del materiale didattico, degli schemi e delle presentazioni per le lezioni, la docenza in aula, il ricevimento studenti, la predisposizione delle prove d'esame e la loro valutazione, il supporto ai laureandi nella preparazione della tesi.

Con lo scopo di confrontare l'impegno nell'insegnamento dei docenti italiani con quello dei colleghi stranieri, si riportano in figura 4.1 le distribuzioni delle variabili che quantificano in ore settimanali il tempo dedicato alle attività didattiche durante e al di fuori del periodo delle lezioni in cinque paesi europei. La figura rappresenta dei *box-plot*, che forniscono una misura sia della tendenza centrale delle variabili che della dispersione dei casi intorno a essa<sup>1</sup>.

Al fine di rendere più comparabili i dati, vengono considerati solo i docenti universitari, mentre è escluso chi insegna in altre istituzioni dell'istru-

---

<sup>1</sup> Più precisamente, i *box-plot* vanno letti in questo modo: la riga orizzontale collocata all'interno del rettangolo rappresenta la mediana, cioè il valore che divide in due parti uguali la distribuzione ordinata della variabile. Le asticelle che si estendono al di fuori del rettangolo corrispondono al valore minimo a massimo della distribuzione e pertanto la loro distanza rappresenta il campo di variazione della variabile, una volta che sono stati esclusi i valori estremi. I margini inferiori e superiori dei rettangoli coincidono con il primo e il terzo quartile della distribuzione, perciò l'altezza del rettangolo rappresenta la differenza interquartile, una misura della dispersione dei casi intorno alla mediana (maggiore è l'altezza del rettangolo e maggiore è la dispersione dei valori).

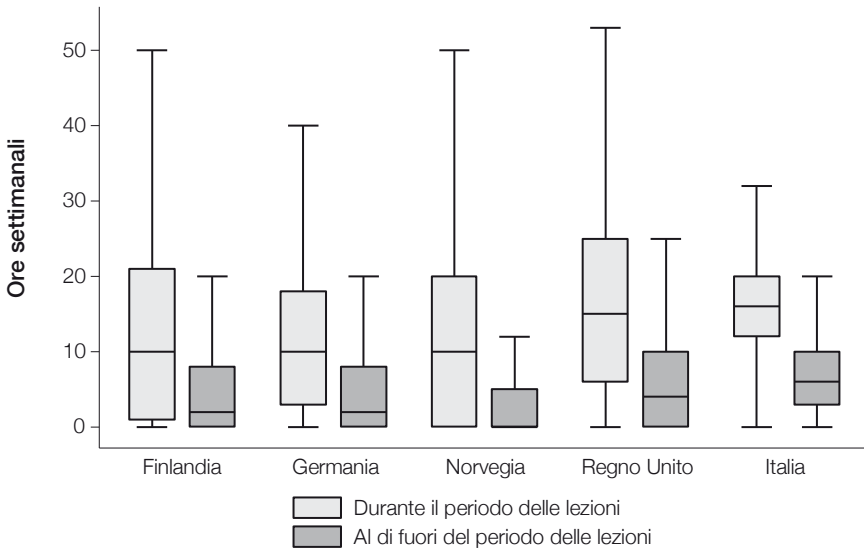


Fig. 4.1. Ore dedicate settimanalmente alle attività didattiche durante e al di fuori del periodo delle lezioni secondo il paese

zione superiore. E qui arriva la prima sorpresa: i dati smentiscono il luogo comune secondo cui i docenti italiani dedicano poco tempo all'insegnamento; essi, infatti, dichiarano un impegno settimanale nelle attività didattiche superiore rispetto a quello dei propri colleghi negli altri paesi. Il numero mediano di ore settimanali è pari a 16 in Italia, a 15 nel Regno Unito, mentre si attesta intorno a 10 in Finlandia, Germania e Norvegia. I docenti italiani dedicano più ore alle attività didattiche anche quando non è periodo di lezione; a fronte delle loro sei ore settimanali, i britannici ne dedicano quattro, mentre gli altri solo due. I risultati non cambiano se invece del numero assoluto di ore si guarda alla percentuale di tempo dedicato settimanalmente all'insegnamento rispetto agli altri impegni lavorativi.

In Italia tale quota è in media intorno al 41%<sup>2</sup>, nel Regno Unito è vicina al 38%, mentre in Norvegia e Finlandia è al di sotto del 35% e in Germania del 30%. Insomma, l'impegno dichiarato dai docenti italiani mostrerebbe che sono quelli con i carichi didattici maggiori, insieme ai colleghi britannici. Ciò non significa, però, che siano più efficaci o più motivati degli altri nello

<sup>2</sup> Agli inizi degli anni Novanta questa percentuale era del 35%, con un massimo a Ingegneria (41%) e un minimo a medicina (28%) e variazioni secondo la qualifica accademica [Denti 1997].



svolgimento di tali compiti. Infatti, il numero più elevato di ore può dipendere da assetti organizzativi e istituzionali peculiari del nostro paese come, per esempio, un più alto rapporto studenti-docenti [OECD 2009] oppure un maggior numero di appelli di esame durante l'anno accademico, che comporta più lavoro per la preparazione delle prove e più tempo speso in aula durante gli esami<sup>3</sup>. Questo risultato può derivare, inoltre, dalla prevalenza di prove di esami orali e la possibilità concessa agli studenti di ripetere gli esami più volte qualora non ritengano adeguato il voto ottenuto<sup>4</sup>. Tuttavia, i dati a disposizione non ci consentono di controllare quale di questi aspetti sia più importante e incida maggiormente sull'impegno orario. La figura 4.1., inoltre, ci offre il destro per un'altra considerazione di tipo comparativo: negli altri paesi si registra una sensibile variabilità di impegno orario settimanale, probabile riflesso di una segmentazione dei docenti all'interno dello stesso ateneo o tra atenei diversi; il quartile meno occupato in didattica lavora poche ore, mentre il quartile più laborioso dedica alla didattica tra le venti e le cinquanta ore. In Italia i didatti più assidui vi dedicano al massimo trenta ore, con una variabilità complessiva limitata.

Guardando all'interno del nostro paese, ci si può chiedere se il tempo dedicato all'insegnamento vari secondo caratteristiche individuali dei docenti e delle istituzioni in cui lavorano. Confrontando le ore settimanali dedicate all'insegnamento durante il periodo delle lezioni in diverse categorie di docenti, si nota una differenziazione netta secondo il genere e la disciplina e una più contenuta secondo la qualifica accademica e secondo l'età, la dimensione e la collocazione geografica dell'ateneo. Le donne dedicano più ore alla didattica rispetto agli uomini (20 contro 15 ore a settimana), così come i docenti delle discipline letterarie, di scienze sociali ed economiche (20 ore) rispetto a quelli di scienze naturali (16 ore) e di medicina (10 ore). La distanza che separa i professori delle materie umanistiche e sociali da quelli di medicina (figura 4.2.) è, quindi, veramente ampia anche in termini relativi: se i primi dedicano quasi la metà del proprio orario lavorativo alle attività di docenza, i secondi vi dedicano circa un quarto del loro tempo. Inoltre, contrariamente a quanto previsto dalle norme che regolano lo statuto giuridico dei professori e dei ricercatori, sono questi ultimi a dedicare più tempo all'insegnamento durante il periodo di lezione, anche se le differenze tra le categorie non sono elevate: a fronte delle 18 ore settimanali impiegate dai ricercatori, i professori associati ne dedicano 17 e gli ordinari 16. Questo risultato può dipendere dal fatto che i professori più anziani hanno maggiore esperienza, un bagaglio di

---

<sup>3</sup> Si veda il sito del Professor John Hey: <http://www-users.york.ac.uk/~jdh1/exams/number.htm>.

<sup>4</sup> Si veda a questo proposito l'articolo «La lotteria degli esami» di P. Balducci, A. Monticini e M. Rizzoli pubblicato sul sito [www.lavoce.info](http://www.lavoce.info) il 19/09/2009 (<http://www.lavoce.info/articoli/pagina1000622.html>).

lezioni alle spalle più consistente e pertanto non necessitano di molto tempo per preparare le lezioni *ex novo*; inoltre non si può escludere che essi si avvalgano dell'aiuto di assistenti nella preparazione e nella correzione delle prove d'esame. Oltre a ciò, se guardiamo a livello istituzionale, sono i docenti dei piccoli atenei rispetto a quelli mega e collocati nel Sud Italia a dichiarare un numero più alto di ore settimanali rivolte alla didattica, anche se le differenze sono modeste.

Oltre all'impegno orario settimanale è importante capire in quali tipi di corso i docenti insegnano e come ripartiscono il tempo dedicato all'insegnamento tra i diversi corsi. L'indagine permette di individuarne cinque: i corsi di laurea di primo livello e di secondo livello, i corsi di dottorato, quelli di aggiornamento e altri che non rientrano in nessuna delle categorie precedenti. Ogni docente può insegnare in uno solo di questi corsi oppure in più di uno; nel primo caso parleremo di un impegno didattico «concentrato», mentre nel secondo di un impegno didattico «diffuso». Gran parte dei docenti in Europa insegna in due o tre corsi; in Italia la quota si aggira intorno al 67%, mentre in Finlandia, Germania e Regno Unito non supera il 50%. In questi paesi, infatti, non è raro trovare professori con un impegno didattico diffuso, impegnati in tutti e cinque i tipi di corso: sono il 20% in Germania, il 30% in Finlandia e il 40% nel Regno Unito, mentre sono meno del 7% in Italia, probabilmente a causa del basso numero di docenti che insegnano in corsi di aggiornamento o al di fuori dell'università.

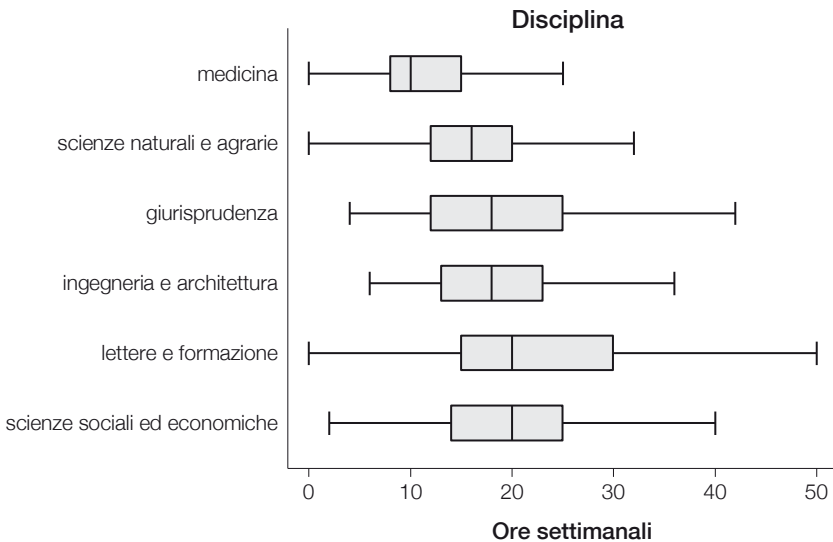


Fig. 4.2. Ore dedicate settimanalmente alle attività didattiche durante il periodo delle lezioni secondo la disciplina di insegnamento

In tutti i paesi esaminati l'attività di insegnamento prevalente si svolge nei corsi di laurea di primo livello (70%), anche se un quarto dei professori insegna principalmente in corsi di secondo livello e il 3% in corsi di dottorato. Oltre a valutare quale sia in assoluto l'attività di insegnamento prevalente, l'indagine permette di quantificare quanto tempo viene dedicato in media alla formazione in diversi corsi (tabella 4.1.). In Italia e Regno Unito i docenti dedicano oltre la metà del tempo delle attività didattiche ai corsi di primo livello, mentre in Finlandia e Germania la maggioranza del tempo è spesa nei corsi di secondo livello. I docenti italiani, insieme a quelli tedeschi, dedicano poco tempo all'insegnamento in corsi di dottorato (intorno al 5%), mentre una quota ben più elevata è utilizzata dai docenti finlandesi (17%). Questo dato conferma in modo indiretto le tradizionali e più volte documentate carenze dei corsi di dottorato in Italia, spesso caratterizzati da una organizzazione frammentata, dovuta alla mancanza di personale tecnico-amministrativo dedicato, e da una didattica di basso livello e scarsamente innovativa, dovuta a docenti poco motivati in quanto non remunerati per tali attività.

*Tab. 4.1. Percentuale di tempo dedicato ad attività didattiche in diversi tipi di corso per paese*

	PRIMO LIVELLO	SECONDO LIVELLO	DOTTO-RATO	AGGIOR-NAMENTO	ALTRO	TOTALE	N
FI	23,3	52,9	17,0	2,5	3,8	100	1.081
DE	38,3	53,6	4,8	2,3	1,1	100	1.145
IT	52,8	38,1	5,5	2,3	1,2	100	1.628
UK	59,4	24,9	10,9	3,5	1,3	100	974

All'interno del sistema universitario italiano non vi sono differenze degne di nota nell'allocazione del tempo dedicato a diversi corsi di studio secondo la dimensione o la collocazione dell'ateneo, mentre ve ne sono di evidenti guardando alla disciplina, alla qualifica accademica e al genere (tabella 4.2.).

I docenti che dedicano più tempo alle attività di insegnamento in corsi di laurea triennali sono quelli delle facoltà di lettere e scienze della formazione (60%), i ricercatori (58%) e le donne (58%), mentre dedicano più tempo ai corsi di secondo livello i professori di medicina (50%) e ingegneria (45%), i docenti di prima fascia (42%) e gli uomini (40%). È interessante notare che con il passaggio al nuovo ordinamento sembrano essere cambiati alcuni dei principi di attribuzione dei corsi ai docenti di diversa fascia. Un tempo erano i corsi obbligatori nei primi anni a essere appannaggio dei docenti ordinari più esperti, i quali erano ritenuti in grado di trasmettere conoscenze generali di alto livello e con capacità di gestire grandi classi di studenti. Nel nuovo

ordinamento, invece, i corsi triennali sono attribuiti più spesso ai ricercatori o ai docenti di seconda fascia, mentre gli ordinari insegnano più di frequente in corsi di laurea specialistica o al dottorato.

Tab. 4.2. Percentuale di tempo dedicato ad attività didattiche in diversi corsi secondo alcune variabili

	PRIMO LIVELLO	SECONDO LIVELLO	DOTTO-RATO	AGGIOR-NAMENTO	ALTRO	TOTALE	N
<i>Genere</i>							
Uomo	50,3	39,9	5,9	2,5	1,3	100	1.129
Donna	57,8	34,5	4,6	1,7	1,1	100	561
<i>Età</i>							
Fino a 45 anni	55,9	35,8	4,6	2,0	1,5	100	686
Da 46 a 55 anni	50,7	40,0	5,8	2,6	0,9	100	425
56 anni e Oltre	51,0	39,2	6,2	2,3	1,2	100	557
<i>Qualifica Accademica</i>							
Docente di							
Prima Fascia	46,0	42	8,6	2,2	1,2	100	514
Docente di							
Seconda Fascia	53,7	38,1	5,0	2,1	1,0	100	533
Ricercatore	57,7	34,8	3,4	2,4	1,4	100	641
<i>Area Disciplinare</i>							
Lettere e scienze della formazione							
Lettere e scienze della formazione	60,1	30,2	7,1	1,4	1,2	100	234
Scienze sociali ed economiche							
Scienze sociali ed economiche	56,0	34,6	6,2	2	1,2	100	240
Giurisprudenza							
Giurisprudenza	53,7	35,8	6,0	3,2	1,3	100	90
Scienze naturali e agrarie							
Scienze naturali e agrarie	57,8	35,3	4,7	1,2	1,0	100	670
Ingegneria e architettura							
Ingegneria e architettura	46,5	44,4	6,2	1,8	1,0	100	253
Medicina							
Medicina	38,0	49,8	5,1	5,3	1,8	100	160

Un altro aspetto su cui è importante realizzare sia un confronto internazionale che interno al nostro paese riguarda il numero di studenti. Il sovraffollamento dei corsi universitari, cioè l'eccessivo numero di studenti per corso, è stato uno dei problemi che hanno segnato il sistema universitario italiano nello scorso secolo [de Francesco e Trivellato 1985]. Un numero eccessivo di studenti per corso può essere considerato un segnale di bassa qualità dell'in-

segnamento e di scarsa organizzazione istituzionale, poiché al crescere del numero di studenti diventa più difficile per il docente gestire la classe, mantenere l'attenzione, rispondere alle domande e alle richieste degli studenti. Oltre a ciò, una eccessiva numerosità appesantisce il lavoro di docenti e assistenti nello svolgimento delle prove d'esame e rende più difficile la valutazione obiettiva delle prestazioni degli esaminati. I dati dell'indagine *Changing Academic Profession* consentono di gettare luce anche su questo aspetto e di rispondere ai seguenti interrogativi: dopo la riforma degli ordinamenti l'affollamento dei corsi è ancora una piaga dell'università italiana? Il numero medio di studenti per corso è superiore nel nostro paese rispetto a quello degli altri sistemi universitari europei? Bisogna premettere che i dati che presenteremo sono tratti dalle dichiarazioni dei docenti e non da fonti amministrative e perciò vanno intesi come delle stime di massima sulle numerosità delle classi. A ogni modo, si può ragionevolmente credere che i docenti abbiano un'idea piuttosto precisa di quanti studenti frequentano i loro corsi, poiché devono considerarne la numerosità quando preparano le lezioni e gli esami. Vi è un ulteriore limite da segnalare prima di passare al commento dei risultati; il questionario non specifica se i docenti debbano fare riferimento al numero di studenti frequentanti oppure al numero totale degli iscritti a un corso. La figura 4.3. presenta i *box-plot* della distribuzione delle variabili che misurano il numero di studenti per i corsi di primo e secondo livello nei cinque paesi

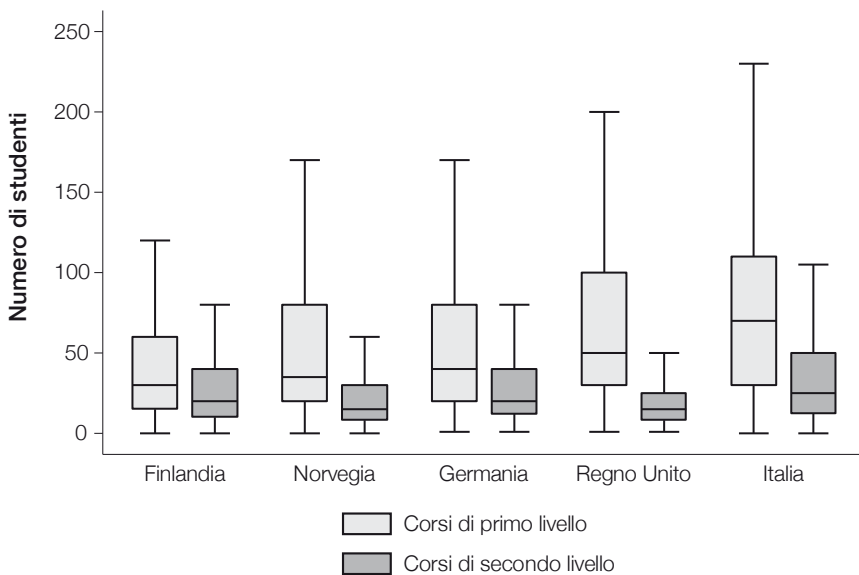


Fig. 4.3. Numero di studenti nei corsi di primo e secondo livello secondo il paese

europei. Come è lecito aspettarsi, in tutti i sistemi gli studenti nei corsi di primo livello sono più numerosi rispetto a quelli nei corsi di secondo livello. Questa differenza è il prodotto della progressiva selezione che si realizza da un livello scolastico al successivo: una parte di chi ha conseguito il primo titolo decide di inserirsi nel mercato del lavoro e, oltre a ciò, vi sono anche restrizioni all'accesso in alcuni corsi specialistici [Eurydice 2007].

Tab. 4.3. Numero mediano di studenti nei corsi di primo e secondo livello secondo alcune variabili individuali e istituzionali

	MEDIANA				MEDIANA		
	PRIMO LIVELLO	SECONDO LIVELLO	N		PRIMO LIVELLO	SECONDO LIVELLO	N
<i>Sesso</i>				<i>Area Disciplinare</i>			
Uomo	65	25	1.129	Lettere e scienze della formazione	70	20	234
Donna	70	30	561	Scienze sociali ed economiche	100	30	240
<i>Età</i>				Giurisprudenza	80	30	90
Fino a 45 anni	60	25	686	Scienze naturali e agrarie	50	20	670
Da 46 a 55 anni	70	28	425	Ingegneria e architettura	80	30	253
56 anni e oltre	70	28	557	Medicina	70	40	160
<i>Qualifica Accademica</i>				<i>Dimensione dell'ateneo</i>			
Professore ordinario	80	30	514	Mega Atenei	70	25	624
Professore associato	70	23	533	Grandi Atenei	70	30	332
Ricercatore	60	25	641	Medi Atenei	60	25	459
				Piccoli Atenei	65	20	282
				<i>Macro-area</i>			
				Nord Ovest	80	30	386
				Nord Est	70	25	386
				Centro	55	20	350
				Sud e Isole	70	25	575

In Italia vi è un numero mediano di studenti più alto e ciò vale sia per i corsi di primo livello (70) che per quelli di secondo livello (25). La distanza con gli altri paesi è abbastanza elevata sui primi, mentre è più contenuta sui secondi. Infatti, il numero mediano di studenti nei corsi di primo livello è pari a 50 nel Regno Unito, 40 in Germania, 35 in Norvegia e 30 in Finlandia; quello

degli studenti nei corsi di secondo livello è di 20 in Finlandia e Germania, 15 in Norvegia e Regno Unito. Oltre ad una numerosità più elevata, nel nostro paese vi è anche la maggiore variabilità entro ciascun livello: infatti, qui vi è la più ampia differenza interquartile e, anche una volta eliminati i casi estremi, vi sono corsi con ben più di duecento studenti, situazione che non si verifica invece nei paesi nordici e in Germania, mentre ci accomuna alla Gran Bretagna.

Ci si può chiedere inoltre se diverse categorie di docenti abbiano corsi con un numero maggiore o inferiore di studenti (nei corsi triennali). La tabella 4.3. indica che non vi sono grandi differenze di genere e di età, mentre ve ne sono secondo la qualifica accademica: i docenti di prima fascia insegnano in corsi con un numero di studenti maggiore (80) rispetto a quelli di seconda fascia (70) e ai ricercatori (60). Ulteriori elaborazioni indicano che la differenza nel numero di studenti nei corsi dei professori di prima fascia e dei ricercatori permane anche se si controlla per genere, età, qualifica accademica e ateneo.

#### 4.3. LA REGOLAZIONE DELLA DIDATTICA E IL TIPO DI ATTIVITÀ SVOLTE

Nello svolgimento delle attività didattiche i docenti possono essere più o meno soggetti a norme stabilite a livello ministeriale, dall'ateneo o dalla facoltà in cui lavorano. Queste regole da un lato possono essere vissute dai professori come un vincolo alla loro libertà di decisione e di azione, dall'altro possono essere concepite come un modo attraverso il quale le istituzioni possono controllare i comportamenti dei docenti, favorendo l'adempimento delle loro funzioni e l'efficacia delle attività connesse alla didattica. Lo studio approfondito di tali norme esula dagli obiettivi di questo capitolo, poiché richiederebbe una analisi dettagliata dei regolamenti didattici presenti in diversi atenei e facoltà. Per di più, il compito sarebbe ancora più arduo se si tentasse di estendere lo studio ad altri sistemi universitari (caratterizzati da modelli organizzativi eterogenei) oppure alle regole informali. A ogni modo, i dati a disposizione consentono di farsi una idea sulla misura in cui le attività didattiche sono soggette a norme regolative rimanendo da verificare quanto queste siano effettivamente applicate. La tabella 4.4. riporta la percentuale di docenti la cui facoltà stabilisce il numero di ore di lezione e di studenti per corso, il numero di laureandi da supervisionare, la percentuale di studenti che devono superare gli esami e il tempo che i docenti devono dedicare al ricevimento degli studenti<sup>5</sup>. Sulla maggior parte di questi aspetti vi è un'alta variabilità

---

<sup>5</sup> La domanda inclusa nel questionario non chiarisce se gli intervistati devono fare riferimenti alle regole formali vincolanti oppure alle regole informali o, ancora, alle regole di «fatto» imposte dalla programmazione didattica e dall'attribuzione dei corsi.

a livello internazionale. La maggior parte dei docenti dichiara che la propria facoltà stabilisce regole riguardanti il numero di ore di lezione: tale quota è superiore al 95% in Germania e Italia, è compresa tra il 75% e il 90% nei paesi nordici, e pari al 60% nel Regno Unito. La differenziazione è, invece, inferiore, anche se ben visibile, sulle norme che determinano il numero di studenti per corso, le quali sono abbastanza diffuse nel Regno Unito (56%), mentre sono meno presenti negli altri paesi, compresa l'Italia (35%).

*Tab. 4.4. Percentuale di docenti che hanno dichiarato che la propria facoltà stabilisce regole e obiettivi per determinare il carico di lavoro dei suoi membri rispetto a una serie di aspetti per paese*

	FI	DE	IT	NO	UK
Il numero di ore di lezione	77,5	100,0	95,3	85,1	60,0
Il numero di studenti per corso	38,9	40,4	35,8	27,6	55,9
Il numero di laureandi da supervisionare	22,5	14,6	12,0	39,0	48,7
La percentuale di studenti che devono superare gli esami	7,8	14,4	3,7	13,3	34,8
Il tempo da dedicare al ricevimento degli studenti	28,5	10,5	35,2	58,2	56,1
N	729	1.205	1.495	558	767

Un aspetto interessante riguarda poi l'esistenza di indicazioni da parte della facoltà sul numero di studenti da supervisionare per il lavoro di preparazione della tesi: nel nostro paese e in Germania questa decisione è lasciata quasi totalmente alla libera scelta dei singoli docenti (12%), mentre è soggetta a indicazioni istituzionali in Norvegia (22%) e ancor di più nel Regno Unito (56%). La scarsa regolazione sugli aspetti legati alla didattica presente nel nostro paese e l'alta regolazione nel Regno Unito riguardano anche la percentuale di studenti che devono superare gli esami e il tempo da dedicare al ricevimento degli studenti. In pratica, nessun professore italiano è soggetto a indicazioni sulla quota di promossi e respinti agli esami, mentre circa uno su tre dei colleghi britannici riceve istruzioni in tal senso. Le differenze tra i due sistemi sono leggermente inferiori sul secondo aspetto, poiché la percentuale di docenti soggetta a regole sul tempo da dedicare al ricevimento degli studenti è intorno al 35% in Italia e al 56% nel Regno Unito.

In complesso, i dati di tabella 4.4. possono essere letti dal punto di vista della strutturazione della didattica dei sistemi universitari: all'estremo più strutturato troviamo il sistema britannico<sup>6</sup>, all'estremo meno strutturato

<sup>6</sup> Vale la pena ricordare che nel Regno Unito è stata costituita la *Quality Assurance Agency* con lo scopo di offrire (di fatto imporre) standard appropriati alle diverse facoltà e agli



quello italiano (non molto diverso da quello tedesco, forse non è un caso che in entrambi viga l'abitudine del cosiddetto quarto d'ora accademico). Bisogna dire, tuttavia, che gli *items* della domanda non specificavano se le disposizioni prevedevano un numero minimo o un numero massimo, per esempio di studenti o di laureati da seguire, e di conseguenza sembra problematico generalizzare. Una considerazione può essere fatta sulla differenza tra le regole definite dalle facoltà e il grado in cui sono rispettate dai docenti. Mentre si può assumere che la regola riguardante il numero di ore di lezione sia cogente per tutti e che venga rispettata, le restanti regole si prestano a essere declinate secondo una certa discrezionalità. Così per esempio nel nostro paese i carichi di lavoro variano sensibilmente anche all'interno della stessa facoltà: alcuni docenti seguono contemporaneamente fino a dieci-quindici tesi mentre altri ne seguono una, due o nessuna. Alcuni docenti tengono corsi in aule numerose e amministrano centinaia di esami l'anno, altri fanno lezione in aule con meno di dieci studenti. Insomma, il nodo non è tanto se siano previste o meno delle regole, quanto piuttosto se esse vengono fatte rispettare. In assenza di incentivi e di sanzioni, in Italia, il governo della didattica è giocato sulla *moral suasion* e sulla disponibilità dei singoli docenti. I presidi di facoltà, infatti, hanno un potere limitato di fronte a chi non si presenta a lezione o agli esami. I docenti italiani (e tedeschi) paiono assai lontani dalla figura del *managed professional* americano, mentre cominciano ad affermarsi quelle figure di *support professional* che svolgono funzioni legate all'orientamento, alla valutazione, allo sviluppo di strumenti didattici e che Rhoades [2007] chiama *managerial professionals*. Un'ultima notazione riguarda la differenziazione del corpo docente. Ci riferiamo ai professori a contratto, che hanno un peso numerico rilevante<sup>7</sup>, sono soggetti in linea di principio alle regole dei docenti in organico, ma sono retribuiti in misura spesso indecorosa. La presenza di questa figura, originariamente pensata per portare dentro l'università *expertise* esterne, collegate al mercato del lavoro, pone interrogativi su più di un aspetto, per esempio competenza nel seguire tesi di laurea ed equità dei compensi rispetto al lavoro prestato.

Poiché nei sistemi universitari le aree disciplinari sono caratterizzate da diversi stili di lavoro e modalità organizzative, è opportuno osservare in che misura all'interno delle facoltà vigono regole e obiettivi differenziati<sup>8</sup>. I due aspetti su cui vi è più variabilità tra le facoltà sono le regole per determinare

---

organi di valutazione; si veda il sito [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk).

<sup>7</sup> Oltre trentamila, con una forte presenza nelle facoltà di Medicina, rispetto ai poco più di sessantamila tra ordinari, associati e ricercatori. Si veda a tal proposito la circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 4 settembre 2009, Protocollo n.160: ([http://www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0015Atti\\_M/7954Ulteri\\_cf2.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/7954Ulteri_cf2.htm)).

<sup>8</sup> Nelle altre comparazioni si è utilizzata la disciplina di insegnamento, mentre in questo caso si impiega l'area disciplinare del dipartimento a cui il docente afferisce. I risultati sono comunque molto simili utilizzando una o l'altra definizione.

il numero di studenti per corso e il tempo da dedicare al ricevimento degli studenti. Le prime sono molto presenti a medicina (58%) e a ingegneria e architettura (47%), mentre sono meno diffuse a giurisprudenza, scienze sociali ed economiche, lettere e scienze della formazione (21-23%). Le seconde sono molto diffuse a giurisprudenza (57%), mentre sono meno frequenti nelle scienze naturali e agrarie (28%) e a ingegneria e architettura (29%).

Oltre a valutare la misura in cui il lavoro didattico è disciplinato da regole imposte dalla facoltà o dall'ateneo di appartenenza, è importante capire in che cosa consistono concretamente le attività didattiche svolte dai docenti. La tabella 4.5. presenta alcune informazioni utili a tale scopo, riportando la percentuale di docenti che ha dichiarato di aver svolto durante l'anno accademico alcune attività riguardanti l'insegnamento e altre attività legate alla programmazione e organizzazione dei corsi. Anche in questo caso, prima di commentare i risultati, bisogna premettere che i dati ci dicono esclusivamente la percentuale di professori che ha svolto ciascuna attività, ma non la frequenza con cui l'hanno svolta, un elemento che sarebbe necessario per quantificare in modo più preciso il grado di impegno e costanza in diversi compiti.

Tab. 4.5. Percentuale di docenti che durante l'anno accademico hanno svolto una o più delle seguenti attività di insegnamento per paese

	FI	DE	IT	NO	UK
<i>Attività di insegnamento</i>					
Attività di apprendimento per progetto o attività di gruppo	44,9	37,2	32,5	49,2	56,9
Istruzione pratica o lavoro di laboratorio	65,7	45,8	52,8	42,0	43,7
Attività di apprendimento basato sulle Ict o assistito da computer	38,7	12,1	16,2	20,4	41,8
Formazione a distanza	31,8	2,0	9,4	7,5	19,8
<i>Organizzazione legata alla didattica</i>					
Elaborazione di materiale per i corsi	75,1	31,3	85,0	46,0	81,9
Attività di preparazione o di formulazione dei piani di studio	64,5	27,2	32,7	60,7	68,7
N. min – N. max	1.047- 1.198	961- 1.202	1.678- 1.701	767- 799	976- 1.029

Tra le attività di insegnamento abbiamo valutato l'incidenza in diversi paesi di a) attività di gruppo; b) formazione in laboratorio; c) utilizzo di nuove tecnologie; d) formazione a distanza. La messa a fuoco di queste attività ci permette di verificare se siano fondate le critiche secondo cui i docenti fanno lezione in modo tradizionale, *ex-cathedra*, utilizzano poco le tecnologie infor-

matiche; in altre parole, se hanno stili di insegnamento obsoleti con i quali veicolano conoscenze teoriche e astratte. Il nostro paese si colloca in media con gli altri paesi europei per quanto riguarda la diffusione dell'insegnamento in laboratorio, il quale è stato realizzato almeno una volta da oltre la metà dei docenti, mentre è in ultima posizione se guardiamo sia all'impiego di attività di gruppo e di nuove tecnologie, sia allo svolgimento di formazione a distanza. In Italia, infatti, solo il 32% dei docenti ha promosso durante le proprie lezioni attività di gruppo per lo svolgimento di un progetto, mentre tale quota supera il 40% nei paesi nordici e arriva al 57% nel Regno Unito. La distanza che separa i docenti italiani dai colleghi europei emerge ancora con più evidenza guardando alle attività basate sulle ICT (*Information and Communication Technology*): queste sono state svolte solo dal 16% dei docenti italiani, i quali sono vicini ai tedeschi (12%) e ai norvegesi (20%), ma ben lontani dai finlandesi e dai britannici (circa 40%).

Anche l'istruzione a distanza, pur in crescita negli ultimi anni con l'istituzione di università telematiche, è ancora poco diffusa in Italia (9%) rispetto a paesi in cui questa pratica è decisamente più consolidata, per esempio il Regno Unito (20%) e la Finlandia (32%). Entro il sistema universitario italiano non si notano differenze degne di nota secondo le più importanti variabili individuali e istituzionali nell'incidenza delle attività di formazione a distanza, mentre esistono alcune differenze legate all'area disciplinare di insegnamento. In accordo con i contenuti di ciascuna disciplina e con le tradizionali modalità di insegnamento, le attività di gruppo basate su un progetto sono utilizzate più spesso a ingegneria e architettura (42%). In modo inaspettato però sono diffuse anche nelle facoltà di lettere e scienze della formazione (39%), mentre sono meno presenti nelle discipline scientifiche (26%). In queste ultime è, invece, molto frequente l'insegnamento in laboratorio (66%), così come a medicina (69%) e a ingegneria e architettura (59%). Le attività di laboratorio sono mediamente presenti nelle scienze sociali ed economiche (30%), ma quasi completamente assenti nella facoltà di giurisprudenza (9%).

Abbiamo visto come l'utilizzo delle nuove tecnologie sia un punto debole dell'università italiana, ma anche qui vi sono differenze disciplinari non trascurabili: le ICT sono più utilizzate a ingegneria e architettura (27%), discipline con una connotazione tecnica più marcata delle altre, mentre sono decisamente sotto-utilizzate a lettere, scienze della formazione e giurisprudenza (11-12%). Stupisce il fatto che non vi sia una variabilità degna di nota secondo la classe di età o la qualifica accademica; non solo le differenze tra le categorie sono risicate, ma laddove esistono, esse vedono i docenti di età intermedia come i maggiori utilizzatori delle nuove tecnologie. Ci si sarebbe potuto aspettare, invece, una maggiore diffusione di modalità di insegnamento innovative tra i giovani e tra i ricercatori, ma i dati non confermano questa ipotesi e pongono alcuni dubbi sul potenziale innovativo delle nuove generazioni di docenti.

In definitiva, per quanto riguarda le forme dell'attività didattica, si notano differenze rilevanti tra paesi, con Finlandia e Regno Unito in posizione «avanzata», Italia e Germania attestate su posizioni «tradizionali» e Norvegia in mezzo. Qualcosa di simile si verifica tra le aree disciplinari all'interno del sistema universitario italiano, dove permangono gruppi di docenti molto tradizionali nel loro modo di insegnare. La modesta differenziazione per classe di età è forse riconducibile alla socializzazione anticipatoria alle regole accademiche impartita ai più giovani sin dai primi passi della loro carriera e al fatto che questi ultimi siano rimasti per lungo tempo (e in molti casi siano tuttora) schermati rispetto al confronto internazionale.

Da ultimo, prendiamo in considerazione due attività *a latere* dell'insegnamento vero e proprio: la preparazione del materiale per le lezioni e il contributo alla progettazione e formulazione dei piani di studio. La prima attività è prettamente individuale poiché è rivolta alla predisposizione del materiale per il corso che il docente stesso deve svolgere; la seconda può essere considerata, invece, una attività di servizio, di portata e interesse più ampio, che esula dalla stretta responsabilità del professore verso il proprio corso. Le informazioni circa l'effettiva diffusione di queste attività sono pressoché inesistenti; se da un lato è ovvio che ogni docente prepari il proprio materiale didattico, dall'altro lato è ragionevole assumere che egli investa una quantità di tempo variabile o che si avvalga di collaboratori che lo affianchino. Per quanto riguarda l'attività di programmazione, resoconti di tipo etnografico [Fassari 2009] rilevano che si tratta di attività che la maggioranza di docenti cerca di evitare. I nostri dati ci dicono che la quota dei docenti italiani che hanno dichiarato di aver speso tempo per la preparazione del materiale didattico (85%) è più alta rispetto a quella dei docenti di altri paesi europei, in particolare dei norvegesi e finlandesi<sup>9</sup> (45-49%). Al contrario, i docenti italiani insieme a quelli tedeschi sono meno coinvolti (32%) nella formulazione di piani di studio rispetto a quelli del nord Europa e del Regno Unito. Come è ragionevole aspettarsi, in Italia sono i professori di prima fascia a essere più spesso coinvolti in questi compiti (41%), seguiti dai professori di seconda fascia (35%) e dai ricercatori (24%). Emerge, quindi, un ordinamento che segue strettamente l'ordine gerarchico tra le posizioni accademiche: al crescere della qualifica accademica aumentano anche gli impegni di carattere organizzativo che riguardano la facoltà nel suo complesso.

---

<sup>9</sup> Ipotizziamo che ciò possa dipendere da almeno tre fattori: a) l'utilizzo di materiale già preparato da altri; b) la delega di queste attività ad assistenti preposti a tale scopo; c) modalità di insegnamento maggiormente centrate sulla discussione in aula di articoli o saggi e sulla preparazione di elaborati individuali o di gruppo.

#### 4.4. OPINIONI E ATTEGGIAMENTI VERSO L'INSEGNAMENTO E GLI STUDENTI

Veniamo ora alle opinioni e agli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'insegnamento. Ci chiediamo: ai docenti piace insegnare? Ritengono che l'attività didattica sia la loro principale attività? Ritengono che la preparazione degli studenti che si trovano di fronte sia adeguata? I docenti pensano che altre attività interferiscano o costituiscano uno stimolo per l'insegnamento? Quali aspetti tendono a enfatizzare nelle loro lezioni e qual è il loro approccio all'insegnamento?

Innanzitutto, la grande maggioranza dei docenti, se posta di fronte alla scelta tra la ricerca e l'insegnamento, tende a prediligere la prima: ben il 76% dichiara un interesse principale per l'attività di ricerca, mentre solo il 24% per l'insegnamento. Su questo aspetto i docenti italiani sono in linea con la media dei paesi europei considerati, mentre si rileva un maggiore interesse relativo per la didattica nel Regno Unito (32%)<sup>10</sup> e un minor interesse in Norvegia (17%). Nel nostro paese l'interesse per l'insegnamento cresce all'aumentare dell'età, ma non della qualifica accademica. I più interessati alla didattica sono, infatti, i docenti con almeno 56 anni (33%), ma non gli ordinari (18%), bensì i professori associati (29%) e i ricercatori (25%). Dimostrano, inoltre, un maggiore interesse i docenti di medicina (38%), pur essendo coloro che dedicano meno ore alla settimana all'insegnamento, come abbiamo visto nel primo paragrafo di questo capitolo.

In tutti i paesi considerati, una quota cospicua di professori sostiene di spendere più tempo di quanto vorrebbe insegnando competenze di base a causa della scarsa preparazione degli studenti, ma vi è una marcata differenziazione internazionale: i docenti più scontenti sono i britannici (65%), seguiti da tedeschi e italiani (51-53%), mentre i finlandesi e norvegesi non sono altrettanto critici. In Italia, gli unici che sembrano relativamente meno scontenti della preparazione degli studenti sono i docenti di medicina (30%) rispetto a quelli di tutte le altre discipline, tra i quali la percentuale di insoddisfatti varia da un minimo di 52% ad ingegneria ad un massimo di 58% a lettere. Una differenziazione disciplinare analoga si trova anche negli altri paesi europei, indicando un aspetto comune, che può dipendere sia dalla medesima percezione dei docenti che dalle caratteristiche simili del corpo studentesco con cui si confrontano. Sarebbe interessante possedere su questo elemento serie storiche oppure dati oggettivi sulle caratteristiche degli studenti in entrata, per capire in quale misura la percezione dell'impreparazione degli studenti sia aumentata nel tempo e quanto essa sia realmente associata

---

<sup>10</sup> L'attenzione all'insegnamento nel Regno Unito è particolarmente elevata nelle *New universities*, cioè quelle di più recente istituzione, le quali hanno subito un processo di innalzamento di status a livello universitario all'inizio degli anni Novanta.

ad un peggioramento della loro preparazione. Purtroppo non esistono dati longitudinali che consentano di approfondire questa importante questione.

Anche gli stili di insegnamento adottati dai professori non sono uniformi: in Germania si dà molta enfasi alla trasmissione di conoscenze e competenze orientate alla pratica (77%), mentre se ne attribuisce meno negli altri paesi<sup>11</sup>. L'Italia ricopre una posizione intermedia (53%), in parte smentendo il luogo comune che vuole l'università arroccata sulla tradizionale trasmissione di conoscenze astratte e prevalentemente teoriche, a scapito dell'insegnamento di competenze pratiche spendibili nel mercato del lavoro<sup>12</sup>.

Altri due aspetti che i docenti possono decidere di enfatizzare o no nelle loro lezioni sono la discussione di elementi legati alla sfera dei valori e dell'etica e l'informazione sulle implicazioni relative al copiare e al plagio. Entrambi questi aspetti sembrano far parte del modello standard con cui i docenti britannici conducono le lezioni, poiché oltre circa sette su dieci affrontano temi etici e ben nove su dieci forniscono agli studenti informazioni relative al plagio e alla copiatura. Quest'ultimo dato può riflettere il tentativo di disincentivare gli studenti dal copiare nello svolgimento delle tesine che si trovano a dover realizzare per molti corsi, in un periodo di facile accesso alle informazioni e ad altri elaborati attraverso internet. Al contrario, questi aspetti vengono affrontati solo da una minoranza di docenti italiani (rispettivamente 38% e 31%), i quali si collocano in ultima posizione tra i paesi esaminati. Per quanto concerne la discussione del plagio e della copiatura è possibile che essa non venga enfatizzata poiché ancora oggi le modalità prevalenti di esame nell'università italiana sono le interrogazioni orali, seguite dai compiti scritti, prove in cui è più difficile che lo studente possa copiare da elaborati altrui<sup>13</sup>.

Guardando al secondo aspetto, è interessante notare come vi sia una differenziazione a livello disciplinare nell'enfasi riservata nelle lezioni ad aspetti etico-valoriali, ma essa non sia uniforme tra i paesi. Mentre in Italia, Germania e Finlandia sono i docenti delle facoltà di lettere, filosofia e scienze

---

<sup>11</sup> La modesta quota di professori che dichiarano di enfatizzare le conoscenze di natura pratica in Finlandia può dipendere dalla esclusione delle istituzioni dell'istruzione superiore diverse dalle università. Questi istituti, infatti, hanno di solito una vocazione professionale e impartiscono prevalentemente nozioni pratiche, mentre alle università viene riservato il compito di trasmissione di conoscenze teoriche e accademiche. Questa spiegazione trova sostegno nei dati poiché includendo le altre istituzioni dell'istruzione superiore la differenza tra Italia e Finlandia si riduce e non è più significativa.

<sup>12</sup> Ovviamente questa affermazione si basa solo sulla percezione e i giudizi dei docenti e non su rilevazioni oggettive (analisi dei contenuti dei corsi e osservazione delle lezioni) e pertanto va presa con la dovuta cautela.

<sup>13</sup> I dati tratti dall'indagine Reflex del 2005, rivolta a campioni rappresentativi dei laureati del 2000 in alcuni paesi europei, segnalano, infatti, che la quota di studenti che hanno svolto molti elaborati scritti durante il corso degli studi universitari è del 14,5% in Italia e del 39,9% nel Regno Unito; al contrario la quota di studenti che è stata esaminata molto spesso attraverso prove orali è del 25,9% in Italia contro il 9% nel Regno Unito.

della formazione (57%) a includere più spesso temi etici, nel Regno Unito la maggiore quota si riscontra tra i giuristi (98%) e in Norvegia tra i medici (61%). Sul versante opposto, di solito sono i docenti delle materie scientifiche o tecniche a riservare minore spazio a questi aspetti nel corso delle loro lezioni. Inoltre, in tutti i paesi ad eccezione del Regno Unito sono i docenti più anziani e con una qualifica accademica più elevata a prestare maggiore attenzione alla discussione di temi legati alla sfera valoriale.

Inoltre, sono state chieste ai docenti informazioni sulla presenza o meno di corsi di formazione specifici per migliorare la qualità dell'insegnamento, l'opinione sul rapporto tra l'insegnamento e altre attività e il giudizio sul grado di internazionalizzazione dei programmi di studio (tabella 4.6.). Il primo aspetto è di importanza fondamentale perché denota l'attenzione degli atenei per la qualità della didattica e il suo miglioramento attraverso interventi di sviluppo del corpo docente<sup>14</sup>. Le differenze tra i paesi su questo aspetto sono disarmanti: il 60% dei docenti nel Regno Unito indica la presenza di tali corsi, questa proporzione scende nei paesi nordici (40%) e in Germania (30%), pur rimanendo su valori piuttosto elevati. Nel nostro paese, invece, questi corsi sono praticamente assenti: infatti, meno di tre docenti su cento ne hanno dichiarato l'esistenza. Questo dato riflette la concezione prevalente nel sistema scolastico italiano, secondo cui la formazione degli insegnanti è necessaria nei livelli scolastici primario e secondario, mentre si dà per scontato che i docenti universitari siano in grado di insegnare senza bisogno di alcuna formazione specifica o corso di aggiornamento. Un assunto che poteva essere fondato quando i docenti erano diecimila e imparavano a insegnare ascoltando «il maestro», ma che oggi non appare più difendibile.

Ci chiediamo ora se e in quale misura i docenti ritengano che la valutazione delle attività didattiche li spinga a migliorare la qualità dell'insegnamento. La domanda corrispondente nel questionario è piuttosto vaga e non è specificato a quale tipo di valutazione ci si riferisce; in assenza di questa informazione assumiamo che i docenti abbiano considerato la valutazione espressa dagli studenti al termine del corso, una pratica ormai diffusa nella maggior parte dei sistemi universitari. Su questo aspetto si riscontrano alcuni risultati non scontati.

Contrariamente all'immagine del «barone» restio alla valutazione, infatti, ben sei docenti italiani su dieci attribuiscono una funzione positiva alla valutazione delle attività didattiche. Al secondo posto ci sono i britannici (54%) e i norvegesi (49%). Al lato opposto, invece, i finlandesi esprimono forti perplessità sulla valutazione della didattica, poiché solo il 12% la ritiene uno strumento utile per migliorare la qualità dell'insegnamento<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Per alcuni esempi di riflessione sui modi di insegnare e sulle possibilità di miglioramento si vedano Kinchin *et al.* [2008], Lindholm [2003], Postareff *et al.* [2008].

<sup>15</sup> È difficile giustificare una percentuale così bassa; essa potrebbe derivare da una con-

Tab. 4.6. Percentuale di docenti che si dichiarano del tutto o molto d'accordo con affermazioni relative ad alcuni aspetti della loro attività didattica per paese

	FI	DE	IT	NO	UK
<i>Giudizio su studenti</i>					
Scarsa preparazione degli studenti	41,9	52,7	51,3	36,5	65,0
<i>Stile di insegnamento</i>					
Enfasi su competenze pratiche	43,4	77,3	54,0	49,6	67,5
Enfasi su valori ed etica	45,1	40,3	38,1	40,6	69,8
Informazioni sul plagio	39,0	43,7	30,6	35,9	89,5
<i>Aggiornamento e altre attività</i>					
Presenza corsi di formazione per docenti	41,0	29,0	2,7	38,3	58,7
La valutazione dell'insegnamento spinge a migliorare le capacità didattiche	12,3	32,0	59,9	48,9	54,3
L'attività di ricerca rafforza quella di insegnamento	76,1	64,1	82,2	80,9	77,0
Le attività di assistenza, cura, consulenza, volontariato rafforzano quella di insegnamento	35,3	33,4	49,3	62,6	34,3
<i>Internazionalizzazione</i>					
Prospettiva e contenuti internazionali	50,6	55,0	61,1	64,9	62,5
Crescita nel tempo degli studenti stranieri	66,6	47,9	40,9	53,8	60,0
Prevalenza studenti stranieri in corsi avanzati	9,3	6,4	2,0	9,0	30,8
N. min –	1.047-	1.080-	1.308-	749-	934-
N. max	1.150	1.171	1.667	781	1.020

I docenti universitari ritengono che le attività di ricerca che svolgono non vadano a detrimento dell'insegnamento, al contrario lo rafforzino. Tale opinione è condivisa da circa otto docenti su dieci in Italia, Regno Unito, Norvegia e Finlandia e da sei su dieci in Germania, dove la complementarità tra le due attività è vista come problematica più di frequente. Gli italiani sono anche convinti che altre attività svolte all'esterno dell'università possano avere un impatto positivo sull'insegnamento, mentre sono più scettici a riguardo i britannici, i tedeschi ed i finlandesi<sup>16</sup>.

solidata esperienza che ne ha posto in luce i limiti oppure dal fatto che i professori ritengono che essa si risolva il più delle volte nel mero adempimento di compiti formali. Più in generale, uno studio di Oliveira Martins e colleghi [2007] ha posto in luce come gli atenei finlandesi siano tra quelli meno sottoposte a procedure di valutazione da parte del governo, di organismi esterni o agenzie *ad hoc* o da parte degli studenti in prospettiva comparata.

<sup>16</sup> Gli studi in cui si è cercato di capire se tra didattica e ricerca vi sia compatibilità o



L'ultimo aspetto che prendiamo in considerazione riguarda il grado di internazionalizzazione dell'insegnamento. In una società che sta diventando sempre più globalizzata e nella cornice del Processo di Bologna (si veda il paragrafo successivo) che mira alla crescente integrazione dei sistemi di istruzione superiore in Europa, è importante capire in quale misura i docenti introducano elementi di internazionalità nei loro corsi e quanto ritengano che negli ultimi anni si siano fatti progressi nella direzione di un maggior grado di internazionalizzazione dei corsi di studio. Secondo una immagine un po' stereotipata l'università italiana è caratterizzata da un provincialismo diffuso degli insegnamenti, sia nei contenuti che nella scarsa capacità di attrarre studenti stranieri, anche nei corsi di livello avanzato. Ebbene, oltre la metà dei docenti afferma di prediligere una prospettiva o dei contenuti di carattere internazionale nelle loro lezioni e la variabilità tra i paesi è bassa. Tuttavia, le differenze tra i paesi emergono in modo più chiaro quando si osservano dati di natura fattuale. Confrontando solo Germania, Norvegia e Italia – paesi per cui sono disponibili dati attendibili – si nota che i docenti italiani sono quelli tra cui è meno diffusa la pratica di insegnamento all'estero (14%) e di insegnamento in una lingua diversa da quella tipica dell'università presso cui sono impiegati (24%). Lo scarso grado di internazionalizzazione del nostro sistema universitario viene confermato anche dalle segnalazioni degli intervistati sull'incidenza di studenti stranieri nei corsi di studio specialistici o di dottorato e sulla loro variazione nel tempo. Non solo la quota di studenti stranieri è molto bassa (solo il 2% dice che essi sono più numerosi degli italiani nei corsi avanzati), ma anche la percentuale di chi dichiara che essa è cresciuta nel tempo è più bassa rispetto a quella degli altri paesi (41%). Gli studenti stranieri sono leggermente più presenti in Germania e nei paesi nordici, mentre sono sicuramente di più nel Regno Unito. Questo risultato è in accordo con il fatto che il sistema universitario britannico è in grado di attrarre studenti da tutto il mondo grazie alla fama delle sue università prestigiose e alla buona reputazione delle attività di insegnamento.

#### 4.5. IL GIUDIZIO SULLA RIFORMA DEGLI ORDINAMENTI DIDATTICI

Nel 1999 con la Dichiarazione di Bologna si è avviato un importante processo di riforma dei sistemi di istruzione superiore promosso dai ministri dell'istruzione di 29 paesi europei, i quali si sono impegnati a promuovere una progressiva convergenza delle strutture e dell'articolazione dei corsi di

---

confitto non sono giunti a risultati convergenti [Braxton 1996; Halse *et al.* 2007].

studio in Europa. Tra gli obiettivi dichiarati del Processo di Bologna vi erano: facilitare la mobilità degli studenti tra i paesi europei; aumentare l'attrattiva delle università per gli studenti extra-europei; migliorare la qualità e l'efficienza complessiva dell'istruzione terziaria; stabilire cooperazione tra i sistemi di assicurazione della qualità; innovare l'insegnamento ponendo al centro l'apprendimento degli studenti; favorire l'apprendimento continuo; istituire programmi di studio flessibili e facilmente riconoscibili; aumentare l'occupabilità dei laureati; stabilire legami più stretti tra insegnamento e ricerca. I provvedimenti promossi per realizzare questi obiettivi sono molti e sono ben riassunti da alcuni documenti prodotti dalla Commissione Europea [Haug *et al.* 1999; Reichert e Tauch 2005; Eurydice 2007]. L'intervento principale è stato l'introduzione di una articolazione dei corsi di laurea in due cicli, con l'aggiunta del dottorato di ricerca quale terzo livello di formazione. Nell'ottica dei decisori politici la struttura per cicli avrebbe dovuto favorire la flessibilità e la diversità, promuovere la convergenza e la standardizzazione e accogliere le esigenze della società e del mercato del lavoro. Il rilascio di titoli di studio intermedi costituisce una soluzione rivolta agli studenti con ambizioni o preparazione scolastica limitate ed è volta ad aumentare le loro *chance* di acquisire un titolo di istruzione terziaria. Allo stesso tempo, esprime il tentativo di rispondere alle necessità della società e dell'economia, la quale sembra non necessitare di un numero elevato di laureati in corsi lunghi, bensì di laureati in corsi brevi che andranno a ricoprire ruoli occupazionali di medio-alto livello [Teichler 2007]. In Italia, questo processo è stato accolto con il decreto 509/1999 ed è stato implementato a partire dall'anno accademico 2001/02 su tutto il territorio nazionale, comportando il passaggio repentino da corsi di laurea unici di durata quadriennale o quinquennale a una articolazione in due cicli, il primo triennale e il secondo biennale.

Indaghiamo in questo paragrafo il giudizio dei docenti italiani sulla riforma degli ordinamenti e la loro percezione dell'effetto che essa ha avuto sulle carriere degli studenti (abbandoni e ritardi), sulla loro mobilità territoriale (nazionale e internazionale), sui loro carichi di studio, sulle possibilità occupazionali dei laureati, nonché sul carico di lavoro dei docenti stessi. In generale i professori universitari tendono, come spesso accade alle corporazioni, a voler mantenere inalterata la propria condizione e a vedere ogni cambiamento con diffidenza quando proposto e giudicato negativamente quando implementato. Ci aspettiamo pertanto una opinione negativa sulla riforma degli ordinamenti, che tra l'altro ha comportato maggiori obblighi di tipo amministrativo-organizzativo.

La tabella 4.7. presenta la percentuale di docenti che si ritengono del tutto o molto d'accordo, né d'accordo né in disaccordo, abbastanza o del tutto in disaccordo con una serie di affermazioni riguardanti l'impatto della riforma degli ordinamenti didattici. Circa un docente su tre ritiene che la riforma abbia centrato l'obiettivo di ridurre il problema degli abbandoni e

dei ritardi, favorendo la persistenza e abbreviando i tempi di conseguimento del titolo.

Tab. 4.7. Percentuale di docenti che si ritengono più o meno d'accordo con le seguenti affermazioni: «La riforma degli ordinamenti didattici, nota come '3 + 2'...»

	DEL TUTTO O MOLTO D'ACCORDO	NÉ D'ACCORDO, NÉ IN DISACCORDO	ABBASTANZA O DEL TUTTO IN DISACCORDO	TOTALE	N
... ha abbreviato i tempi di conseguimento del titolo di studio	35,2	21,7	43,1	100	1.626
... ha ridotto il fenomeno degli abbandoni	30,5	27,9	41,6	100	1.617
... facilita la mobilità degli studenti a livello nazionale	16,2	28,2	55,6	100	1.600
... facilita la mobilità degli studenti a livello internazionale	15,0	25,0	60,1	100	1.595
... ha prodotto un abbassamento della preparazione complessiva degli studenti	79,4	11,1	9,5	100	1.647
... ha aumentato il carico di studio degli studenti	43,2	24,1	32,6	100	1.630
... ha aumentato il carico didattico dei docenti	64,2	22,5	13,3	100	1.638
... ha aumentato l'impegno organizzativo e gestionale dei docenti	78,6	14,9	6,4	100	1.636
... ha favorito il raccordo tra istruzione universitaria e mondo del lavoro	10,6	23,6	65,8	100	1.618

A ogni modo, oltre il 40% ritiene, invece, che la riforma non abbia ridotto gli abbandoni e neppure abbia velocizzato i percorsi di studio. Ancora più negativo è il giudizio in merito alla mobilità territoriale degli studenti: solo il 15-16% infatti è convinto che essa abbia incentivato la mobilità a livello nazionale e internazionale, un giudizio piuttosto preoccupante se si pensa che uno degli obiettivi espliciti del Processo di Bologna era proprio la promozione degli scambi di studenti tra paesi, attraverso l'introduzione dei crediti formativi e del supplemento al diploma (*diploma supplement*) [Eurydice 2007].

I professori sono per la maggior parte concordi (79%) nel segnalare un peggioramento della preparazione complessiva degli studenti, pur non essendo chiaro se essi intendono la preparazione in entrata o in uscita. Non è detto che questo peggioramento sia prodotto direttamente dalla riforma dei cicli e dalle trasformazioni dell'organizzazione della didattica, poiché potrebbe dipendere da un cambiamento nella composizione del corpo studentesco. Diversi studi infatti hanno mostrato che la riforma ha facilitato l'ingresso all'università di studenti provenienti dalle classi sociali basse, con un capitale culturale inferiore e provenienti dagli istituti tecnici, i quali di solito non hanno una solida preparazione accademica alle spalle [Benadusi 2009; Cappellari e Lucifora 2009; Argentin e Triventi 2009]. Vi è meno accordo sulla variazione nel carico di studio richiesto agli studenti: il 43% crede sia aumentato, il 32% ritiene sia invece diminuito, mentre il 24% è incerto. Al contrario, i docenti pensano chiaramente che l'introduzione del cosiddetto «3 + 2» non abbia facilitato il raccordo tra università e mercato del lavoro: infatti, ben due docenti su tre esprimono un giudizio negativo su questo aspetto<sup>17</sup>. Infine, i docenti sembrano avere le idee chiare sulle implicazioni della riforma per il loro carico di lavoro: il 64% pensa che la riforma abbia provocato un aumento del carico didattico e ben il 76% che abbia incrementato l'impegno organizzativo e gestionale.

Se si chiede una opinione generale sulla riforma quasi otto su dieci giudicano sostanzialmente negativa la riforma, mentre solo due su dieci ne forniscono un giudizio tutto sommato positivo (tabella 4.8.). Sembrano leggermente più insoddisfatti gli uomini, chi ha tra i 46 e i 55 anni, i professori associati, chi insegna in un mega ateneo e nel meridione, ma la differenziazione su queste variabili è tutto sommato contenuta. Si registrano, invece, differenze più rilevanti secondo la disciplina di insegnamento, così come segnalato da una ricerca precedente su questo tema [Moscati s. d.]. I più insoddisfatti sono i giuristi, tra cui solo il 12% valuta positivamente la riforma, seguiti dal 17% dagli scienziati naturali, e dal 25% dei docenti delle facoltà umanistiche. Sebbene anche la maggioranza degli scienziati sociali e degli economisti non si esprima a favore della riforma, la percentuale di soddisfatti è leggermente superiore, intorno al 34%.

La lettura combinata delle informazioni contenute nelle tabelle 4.7 e 4.8 ci dice in modo chiaro che i docenti italiani sono critici nei confronti dei nuovi ordinamenti. Una posizione che, sebbene in misura e con modalità non decifrabili, vi è motivo di credere influisca sul loro modo di dedicarsi alla didattica. Il tema è davvero complesso e non può essere trattato in questo contesto.

---

<sup>17</sup> Vi è motivo di credere che la causa di questo disallineamento non sia esclusivamente la riforma, bensì vada rintracciata perlopiù nella struttura produttiva e del mercato del lavoro, le quali non sono state in grado di creare posizioni adatte alle competenze dei laureati triennali [Rostan 2008; Rostan e Vaira 2008].

Tab. 4.8. Percentuale di docenti che esprime un giudizio sostanzialmente positivo sulla riforma degli ordinamenti didattici secondo alcune variabili

	%	N		%	N
<i>Sesso</i>			<i>Area Disciplinare</i>		
Uomo	24,5	1.101	Lettere e scienze		
Donna	20,5	536	della formazione	25,2	226
			Scienze sociali		
<i>Età</i>			ed economiche	34,5	230
Fino a 45 anni	20,9	671	Giurisprudenza	12,5	86
Da 46 a 55 anni	27,3	415	Scienze naturali e agrarie	17,8	654
56 anni e Oltre	23,0	536	Ingegneria e architettura	23,5	244
			Medicina	32,1	151
<i>Qualifica Accademica</i>			<i>Dimensione dell'ateneo</i>		
Docente di Prima Fascia	27,0	492	Mega Atenei	21,5	612
Docente di Seconda Fascia	20,9	510	Grandi Atenei	23,1	314
Ricercatore	21,8	625	Medi Atenei	25,0	439
			Piccoli Atenei	24,3	269
<i>Macro-area</i>					
Nord Ovest	25,8	373			
Nord Est	25,8	374			
Centro	24,4	338			
Sud e Isole	19,0	549	TOTALE	23,2	1.137

Ci limitiamo a indicare le possibili cause e ragioni che probabilmente stanno alla radice di una posizione avversa così presente, lasciando alle considerazioni conclusive qualche spazio per raccomandazioni o suggerimenti volti a limitarne la diffusione e possibilmente a invertire la tendenza. Ci pare che le cause dello scontento possano essere di due tipi: istituzionale e personale. Tra le prime mettiamo la difficoltà di introdurre e implementare una riforma così ampia e profonda in un contesto caratterizzato da un'alta resistenza al cambiamento. La fase di implementazione è sempre complicata e richiederebbe una progettazione *ad hoc* e risorse cospicue [Cerych e Sabatier 1992]. Nel caso dei nuovi ordinamenti italiani la riforma è stata introdotta dall'alto<sup>18</sup>, la promozione di incontri di riflessione e discussione da parte degli atenei e delle facoltà è stata assai limitata, così come la partecipazione dei docenti. Ciò può essere compreso alla luce dei loro vissuti e della loro identità. Oc-

<sup>18</sup> A chi sostiene che una riforma di tale portata doveva essere preceduta da un ampio dibattito è stato giustamente ricordato che ampi dibattiti svoltisi nei quarant'anni precedenti non avevano portato a nulla e che nel caso in questione il vincolo esterno derivante dalla Dichiarazione di Bologna ha rappresentato la chiave di volta per introdurre un provvedimento che altrimenti non avrebbe mai visto la luce.

corre tenere presente, innanzitutto, l'età mediamente avanzata di associati e ordinari. E poi si può immaginare come una classe accademica cresciuta in ambiente universitario tradizionale, tra miti e riti tipici di una università dove entrava un diciannovenne su dieci, si sia trovata a disagio in atenei dove entrano cinque diciannovenni su dieci, dove si tenta di standardizzare il peso dei saperi tramite l'attribuzione dei Crediti Formativi, dove un marchingegno amministrativo abbastanza labirintico assorbe tempo ed energie sottraendole ai più prestigiosi e gratificanti compiti di ordine scientifico. Poco importa che il passato non fosse quel mondo incantato che alcuni – nel ricordo – si raffigurano<sup>19</sup>. Il contesto presente non convince, punto e basta. Nei docenti italiani sembra di intravedere il persistere di una razionalità sostanziale (la scienza come professione, la trasmissione dei saperi alle future classi dirigenti, la formazione alta da riprodurre nei modi con cui la si è sperimentata personalmente, dapprima nei licei e poi nelle facoltà d'élite nella metà del secolo scorso) contrapposta alla razionalità formale dei nuovi ordinamenti (accorciamento della durata dei corsi di studio, accento sulle esperienze professionalizzanti, spazio agli stage aziendali, incoraggiamento ad aprirsi verso l'estero tramite gli scambi *Erasmus*).

#### 4.6. LUCI E OMBRE DELLE ATTIVITÀ DI INSEGNAMENTO

I risultati presentati in questo capitolo hanno messo in evidenza come la situazione italiana sia variegata: non ottima, non pessima, per certi versi accettabile, ma per altri versi suscettibile di miglioramento. Il primo dato che vogliamo ricordare è che i docenti italiani non sono così scansafatiche come vengono talvolta dipinti. I supercritici dell'università italiana stentano ad accettare questo dato, del resto già emerso in occasione di un'altra ricerca comparativa [Moscato, Regini e Rostan 2010] accusando chi lo presenta di avere un intento auto-assolutorio. Ma rimane il fatto che il numero medio di ore settimanali dedicate alla didattica dichiarato dai docenti italiani è superiore a quello dichiarato dai loro colleghi di altri paesi. Non solo i docenti italiani insegnano per più ore, ma lo fanno in classi più numerose, concentrati perlopiù in due tipi di corsi, tipicamente triennale e specialistica, mentre altrove l'impegno è più differenziato. Ancora, i corsi dei primi anni, un tempo appannaggio dei docenti più anziani, sono oggi in Italia attribuiti in proporzione maggiore ai più giovani e ai ricercatori.

---

<sup>19</sup> Se è vero che la società in generale vive di rappresentazioni, il mondo universitario ha le proprie. In uno studio sulle rappresentazioni del sistema di istruzione superiore americano offerte dagli editoriali di tre quotidiani Haas e Fischman [2010] ne hanno individuate tre di cui una è definita «nostalgia».

Per quanto possa suonare contro intuitivo all'orecchio di chi giornalmente fa i conti con leggi, ordinanze, regolamenti e circolari, i dati della nostra indagine mostrano che, con stretto riferimento all'erogazione della didattica, il sistema universitario italiano è in complesso meno regolamentato rispetto a Finlandia, Germania, Norvegia e Regno Unito; inoltre, e forse anche per la ragione appena detta, nelle aule dei nostri atenei le modalità didattiche sono piuttosto tradizionali. Che la maggioranza dei docenti dedichi risorse limitate alla didattica non dovrebbe stupire, visto che tre su quattro dichiarano un interesse principale per l'attività di ricerca, un atteggiamento in linea con la media dei paesi europei considerati (ma nel Regno Unito si registra un maggiore interesse relativo per la didattica). Fa riflettere il dato secondo cui da noi l'interesse per l'insegnamento cresce all'aumentare dell'età, ma non del rango accademico.

Numerosi sono gli aspetti che meriterebbero approfondimenti. Ci soffermiamo su due attività trasversali, non strettamente legate ai contenuti delle materie, e precisamente la discussione in classe di elementi legati alla sfera dei valori e dell'etica e l'informazione sulle implicazioni relative al copiare e al plagio. Entrambi questi aspetti, che i dati mostrano caratterizzare i docenti britannici, vengono invece affrontati solo da una minoranza di docenti italiani, i quali si collocano in ultima posizione tra i paesi esaminati. Ma c'è un'altra caratteristica che vede il nostro sistema universitario all'ultimo posto ed è l'assenza di opportunità di formazione per impostare e coltivare il saper fare didattico dei docenti, per rendere più efficace le loro lezioni; si pensi che il 60% dei docenti nel Regno Unito indica la presenza di tali corsi, rispetto a un tre per cento nel nostro paese.

Da ultimo, ma tutt'altro che marginale, il giudizio dei nostri intervistati sui nuovi ordinamenti. Va da sé che per lavorare bene in un certo contesto è necessario dividerne gli obiettivi, l'assetto, l'organizzazione. Arduo pensare che i docenti italiani si dedichino a insegnare con passione all'interno di una cornice che, in maggioranza, non sentono dotata di senso, coerente con la loro rappresentazione di cosa è l'università e di quale sia il loro ruolo all'interno di essa. I dati mostrano che i docenti italiani non sono proprio contenti degli esiti della riforma; oltre il 40% ritiene che essa non abbia ridotto gli abbandoni e non abbia velocizzato i percorsi di studio. Ancora più negativo è il giudizio sulla mobilità territoriale degli studenti: solo un docente su sette è convinto che la mobilità a livello nazionale e internazionale sia migliorata, un giudizio che induce a riflettere su quanto si sia ancora lontani da uno degli obiettivi centrali della Dichiarazione di Bologna, la costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione universitaria. *Dulcis in fundo*, se si chiede una opinione complessiva sulla riforma, quasi otto docenti su dieci la giudicano sostanzialmente negativa.

Messi tutti insieme questi elementi configurano un quadro che ha più ombre che luci, tanto che vien da chiedersi come l'università italiana funzioni

nonostante le carenze e i punti critici. Una risposta non facile a darsi, che dovrebbe tenere in conto effetti di inerzia virtuosa degli assetti del passato e dovrebbe probabilmente prendere atto di una differenziazione accentuata tra atenei, facoltà, corsi di laurea, addirittura tra insegnamenti, sì che il risultato medio finisce con l'essere accettabile per un sistema universitario come quello italiano, poco esposto alla concorrenza internazionale.

Per chiudere, una domanda: è possibile migliorare la didattica universitaria? A quali condizioni? Con quali accorgimenti? Che la didattica sia importante non dovrebbero esservi dubbi: è nelle aule universitarie e nelle procedure di verifica che prende forma quel processo di formazione che – insieme ad altri fattori – prepara i candidati destinati a ricoprire le posizioni di cui il mercato ha bisogno, consentendo alla classe dirigente di emergere. Ancora, è nell'interazione sociale che in parallelo all'attività didattica l'università svolge il ruolo di incubatore-vivaio di giovani menti [Stevens *et al.* 2008]. Come si potrebbe aumentarne la qualità e l'efficacia? Intanto mettendo a punto il «profilo del buon docente» e dimostrando nei fatti che a insegnare bene si hanno vantaggi. Sembra improbabile, infatti, che eventuali sanzioni, del resto difficili da comminare, possano sortire effetti, mentre alcuni incentivi concreti, per esempio una quota premiale dei fondi di ateneo per la ricerca, forse potrebbero indurre comportamenti virtuosi. Si potrebbero offrire opportunità di formazione ai neo-docenti, compresi quelli di mezza età, per insegnare in modo più efficace e con meno fatica. Ma anche in questo caso programmare un corso non è sufficiente se la cultura dell'istituzione fa mostra di non tenere in conto il rendimento didattico, come di solito avviene quando le valutazioni critiche degli studenti rimangono lettera morta (e ciò avviene nella maggior parte dei casi). In quanti atenei c'è la figura del rettore con la delega per la didattica o un vicepresidente con lo stesso incarico? Ecco l'argomento per un rapporto di ricerca da suggerire alla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Alcune soluzioni di tipo organizzativo sono state propuginate all'inizio degli anni 2000 con il programma CampusONE, recepito con entusiasmo da centosettanta corsi di laurea, ma presto lasciato cadere: la grande maggioranza degli accademici italiani, intrisi di cultura idealista ed elitista non è riuscita ad accettare una metodologia di analisi e di miglioramento nata in ambiente aziendale.

Accanto al livello istituzionale vi è poi quello individuale: cosa fa di un docente un buon docente<sup>20</sup>? Chi fa molta ricerca insegna meglio? Una riflessione sistematica sull'utilità degli stili di apprendimento nell'istruzione universitaria andrebbe fatta, con la consapevolezza dei limiti di questi strumenti [Coffield *et al.* 2004], ma anche con lo scopo di evitare le conseguenze del disallineamento tra preferenze dei docenti e degli studenti [Kinchin *et*

---

<sup>20</sup> Per un approfondimento si veda Yair [2008].



al. 2008]. L'eventuale contributo degli stili di apprendimento va visto nella cornice del ruolo dei supporti didattici (a cominciare dalle *slide* fino alle sofisticate piattaforme per l'apprendimento e la valutazione a distanza) e delle strutture tecniche che in un numero crescente di contesti vengono istituite per affiancare i docenti, per esempio preparando per loro i materiali didattici. Insomma, sono numerosi i fattori che possono influenzare la prestazione didattica di un docente; alcuni hanno a che fare con risorse o condizioni oggettive, altri sono fattori soggettivi legati alle capacità da un lato e alle inclinazioni (o le passioni) dall'altro. Semplificando molto possiamo forse dire che solo persone eccezionali possono svolgere a un livello molto buono tutti e tre i tipi di attività: insegnamento, ricerca e compiti organizzativi. Forse i tempi sono maturi per riconoscere che un certo grado di divisione del lavoro, regolamentato e condiviso, può tradursi in un migliore funzionamento delle facoltà e dei corsi di laurea. Se è necessario che tutti i docenti debbano fare un certo numero di ore standard di didattica, è ragionevole sostenere che chi fa della didattica molto buona debba essere premiato. Se si vuole che l'università funzioni meglio, su questo tipo di forme di differenziazione occorre cominciare a discutere.



## 5.

# GLI ACCADEMICI E LA RICERCA

Michele Rostan

### 5.1. GLI ACCADEMICI E LA RICERCA

La ricerca scientifica non ha sempre costituito una parte importante o preponderante della professione accademica. Essa si è affermata nelle università e nel lavoro accademico prima in Germania e negli Stati Uniti durante il XIX secolo, successivamente negli altri paesi industrializzati e più recentemente anche nei paesi in via di sviluppo [Enders 2006; Harman 2006]. Le attività di ricerca hanno affiancato quelle di insegnamento, hanno portato alla costituzione di nuove discipline e hanno trasformato l'organizzazione e il funzionamento delle università. Grazie alle attività di produzione e di diffusione di nuove conoscenze, di formazione dei futuri ricercatori e di altro personale altamente qualificato, le università hanno assunto un ruolo chiave nei sistemi nazionali di ricerca e di innovazione, soprattutto nei paesi più sviluppati [Mowery e Sampat 2006]. Questi processi hanno trasformato il lavoro accademico [Musselin 2007]. Nel corso del tempo, il rapporto tra le attività di ricerca e quelle di insegnamento si è modificato. Allo stretto legame tra ricerca e insegnamento – ritenute attività complementari capaci di rafforzarsi reciprocamente – si è in molti casi sostituita una differenziazione e una specializzazione delle due attività che sono state affidate a figure professionali, istituzioni, o settori distinti. In alcuni casi – come è accaduto in Germania e per un periodo anche nel Regno Unito – l'accresciuto peso della ricerca e la contemporanea espansione dell'istruzione superiore hanno contribuito a trasformare la struttura del sistema di istruzione superiore portando alla creazione di due settori distinti, dei quali soltanto uno dedicato alla ricerca accademica. In altri casi – come è accaduto in America – le attività di ricerca si sono concentrate in un numero limitato di università «ad alta intensità di ricerca». Non tutti gli accademici, dunque, si sono trovati nella loro professione ugualmente impegnati in attività di ricerca.

Anche le finalità e le modalità di svolgimento delle attività di ricerca sono cambiate [Harman 2006]. Alla ricerca guidata dalla curiosità e realizzata allo scopo di perseguire la conoscenza in sé e per sé si è affiancata la ricerca diretta alla risoluzione di problemi pratici e all'applicazione in diversi campi, soprattutto in quelli dell'industria, della difesa e della sanità. Alla ricerca condotta all'interno dei confini di una singola disciplina si è affiancata la ricerca inter-disciplinare o multi-disciplinare, soprattutto nelle aree «di frontiera». All'attività svolta individualmente da singoli ricercatori si è affiancata o si è sostituita – soprattutto in alcune aree disciplinari – un'impresa collettiva, talvolta di grandi dimensioni, che comporta l'instaurarsi di reti di collaborazione più o meno estese, spesso internazionali.

Altri cambiamenti sono stati indotti dalla necessità di reperire risorse crescenti per la ricerca e dal mutamento nel rapporto tra università e accademici, da un lato, e il loro principale finanziatore, lo stato, dall'altro [Harman 2006]. Negli ultimi decenni – soprattutto in alcune aree disciplinari – i costi della ricerca sono considerevolmente aumentati. Ciò ha comportato la modifica delle modalità di erogazione e di allocazione dei fondi pubblici per la ricerca – con il crescente ricorso a procedure selettive e competitive e la costituzione di agenzie governative o pubbliche specializzate – e una diversificazione delle fonti di finanziamento della ricerca. La tensione tra le necessità dell'attività di ricerca e i mezzi disponibili ha fatto sorgere nuovi problemi. Si è incominciato a ritenere che i finanziamenti andassero concentrati su progetti ritenuti prioritari o su istituzioni, unità accademiche o ricercatori ritenuti più produttivi e, dunque, più meritevoli. Se per molto tempo le priorità, gli indirizzi e le modalità dell'attività di ricerca sono stati largamente decisi in modo autonomo dagli accademici e dalle università con il sostegno e l'accordo della mano pubblica, l'ingresso di nuovi finanziatori e di nuovi portatori di interessi ha messo in questione questo equilibrio perché altri attori – organismi sovranazionali, agenzie, imprese, comunità locali, associazioni, fondazioni ecc. – hanno preteso di dire la loro. Inoltre, i ricercatori sono stati sempre più chiamati a rispondere del loro lavoro, a dimostrarne la rilevanza economica, sociale ecc., e i prodotti della ricerca sono stati sottoposti a valutazione in misura crescente [Brennan 2007]. Uno dei valori fondamentali della ricerca scientifica e della professione accademica – la possibilità di far circolare e di condividere liberamente nella comunità scientifica e nell'opinione pubblica i risultati della ricerca – è stato messo in discussione dalla necessità di proteggere la riservatezza di dati e risultati con un potenziale valore economico e/o accademico [Rostan 2010].

In tempi recenti, in un contesto caratterizzato da una maggiore competizione economica e anche da una maggiore competizione nel campo dell'istruzione superiore, i governi, le organizzazioni internazionali o sovranazionali e i leader delle istituzioni di istruzione superiore hanno teso a enfatizzare il ruolo della ricerca [Shin e Harman 2009].

Da un lato, in accordo con una visione della società e dell'economia

contemporanee come sempre più fondate sulla conoscenza, la ricerca è ritenuta una risorsa strategica per lo sviluppo economico e per il benessere sociale. L'enfasi posta sull'importanza strategica della conoscenza e la necessità di trovare fonti di finanziamento alternative a quelle pubbliche hanno comportato una maggiore attenzione da parte delle università e delle altre istituzioni di istruzione superiore per la diffusione della conoscenza e per la valorizzazione economica dei risultati di ricerca attraverso mezzi quali il trasferimento tecnologico, la collaborazione tra università e imprese, la maggiore tutela dei diritti di proprietà intellettuale, la concessione di licenze sui brevetti accordati ai risultati di ricerca, la creazione di imprese spin-off della ricerca pubblica, soprattutto universitaria, e un conseguente maggiore impegno delle istituzioni e degli accademici in queste attività [Clark 1998; Dill e Van Vught 2010; Enders 2001; Harman 2006; Shattock 2009].

D'altro lato, complice la diffusione di ranking internazionali che misurano le performance delle università in base alla quantità delle pubblicazioni e delle citazioni dei loro docenti, l'importanza della ricerca e dei suoi risultati è stata enfatizzata anche nel confronto tra istituzioni e tra sistemi di istruzione superiore, nella corsa all'eccellenza accademica – che ha nella ricerca il suo fondamento e il suo principale metro di valutazione – e nella corsa delle diverse istituzioni alla reputazione e al miglioramento della loro posizione nel mercato globale dell'istruzione superiore. La dimensione internazionale dell'attività di ricerca ne è risultata confermata e rafforzata [Marginson 2006; Rostan e Vaira 2010].

Queste trasformazioni hanno interessato le università, le altre istituzioni di istruzione superiore e gli accademici di tutti i paesi avanzati. Anche gli accademici italiani sono coinvolti in questi processi: ma in che termini e in quale misura? In questo capitolo, si intende rispondere a questa domanda trattando cinque argomenti: 1) le caratteristiche generali della ricerca scientifica così come sono intese dagli accademici: ruolo della ricerca nel lavoro scientifico, finalità e modalità di svolgimento della ricerca, rapporto con le discipline, 2) i mezzi disponibili per condurre la ricerca scientifica, 3) il tempo dedicato alla ricerca e le concrete attività di ricerca in cui gli accademici sono impegnati, 4) i risultati della ricerca, la loro diffusione e la loro valutazione, 5) il trasferimento delle conoscenze al settore produttivo e la valorizzazione economica dei risultati di ricerca.

Dato il crescente carattere internazionale della ricerca accademica [Knight 2004] non prenderemo in considerazione solo le differenze interne all'accademia italiana – soprattutto quelle tra aree disciplinari ma, nel caso delle risorse, anche alcune differenze legate alle caratteristiche degli atenei in cui gli accademici italiani lavorano – ma anche le differenze tra gli accademici italiani e quelli di altri paesi. Il confronto, in questo caso, verrà condotto con gli accademici più simili ai nostri, vale a dire accademici che lavorano nelle università – e non in altre istituzioni di istruzione superiore – di altri paesi europei.

## 5.2. I CARATTERI GENERALI DELLA RICERCA ACCADEMICA

Gli accademici italiani mostrano di avere una concezione piuttosto tradizionale della ricerca, del lavoro scientifico e – come si è visto nel terzo capitolo – del rapporto tra ricerca e insegnamento. Per la maggior parte dei docenti e dei ricercatori delle università italiane, la ricerca costituisce il cuore del lavoro scientifico e l'interesse professionale più importante. Tre quarti di loro – senza grandi differenze tra le aree disciplinari – ritengono che la realizzazione di una ricerca originale e la presentazione dei suoi risultati rappresentino la migliore definizione del lavoro scientifico e, nel loro lavoro, si dichiarano principalmente o prevalentemente interessati alla ricerca. L'interesse per la ricerca – che è un po' più debole tra i medici, che hanno tra i loro compiti anche le attività di cura e di servizio, e diminuisce con l'età – non va, però, a scapito dell'interesse per l'insegnamento: quasi il 90% degli intervistati si dice interessato a entrambe le attività. Questo atteggiamento non implica, però, che l'accademia italiana sia rimasta impermeabile ai processi che hanno accresciuto l'importanza della ricerca applicata e della ricerca multi o interdisciplinare, e che ne hanno internazionalizzato i contenuti.

Tra gli accademici italiani, l'importanza della ricerca di base o teorica e di quella applicata od orientata alla pratica si equivalgono. Il 56,9% caratterizza la sua principale ricerca come di base o teorica mentre il 60,6% la caratterizza come applicata od orientata alla pratica. La possibilità di distinguere nettamente tra ricerca di base e ricerca applicata o tra ricerca teorica e ricerca orientata alla pratica è stata messa in discussione [Gibbons *et al* 1994]. In molti casi, teoria e pratica, ricerca guidata dalla curiosità e ricerca finalizzata all'applicazione si combinano e si sostengono a vicenda. Per questo nell'indagine è stato chiesto agli intervistati di graduare l'intensità dell'orientamento della loro principale ricerca rispetto alle due finalità per poter mettere in evidenza la consistenza del gruppo di coloro che nel loro lavoro di ricerca combinano in egual misura i due orientamenti. Nell'accademia italiana, però, il gruppo di quelli che collegano più strettamente orientamento teorico e orientamento pratico, finalità di base e finalità applicative, è poco numeroso (circa un sesto degli intervistati) mentre è più numeroso negli altri paesi. Questo gruppo è presente in tutte le aree disciplinari ma è sovra rappresentato tra i giuristi. Oltre la metà degli intervistati – una percentuale superiore a quella registrata negli altri paesi – si ritrova nei gruppi polari, da un lato quelli che si riconoscono in quella che è stata chiamata la *scholarship of discovery* e, dall'altro, quelli che si riconoscono nella *scholarship of application* [Boyer 1990]. Prevalgono leggermente coloro la cui ricerca è nettamente caratterizzata come applicativa od orientata alla pratica (29,8%), su coloro la cui ricerca è nettamente caratterizzata come di base o teorica (25,6%). L'orientamento teorico o di base prevale nettamente nell'area delle lettere e delle scienze della formazione, come – ma meno nettamente – in quella giuridica. Viceversa,

l'orientamento applicativo o pratico prevale più o meno nettamente nell'area medica e in quella di ingegneria e architettura. La situazione nelle scienze sociali ed economiche e in quelle naturali e agrarie appare più equilibrata e caratterizzata da una pluralità di orientamenti anche se quello teorico o di base è leggermente più consistente.

Se rispetto alle finalità della ricerca, i principali orientamenti possibili hanno grossomodo lo stesso peso, nel rapporto con le discipline da cui vengono tratti gli strumenti per realizzare la ricerca le cose stanno altrimenti. Tra gli accademici italiani prevale nettamente l'orientamento per la ricerca multi o interdisciplinare. Quelli che caratterizzano la loro principale ricerca come fondata su una singola disciplina sono il 33,4% mentre quelli che la caratterizzano come multi o interdisciplinare sono il 65,9%, cioè il doppio. Depurati questi dati per tener conto – anche in questo caso – di possibili combinazioni tra ricerca mono disciplinare e ricerca multi o interdisciplinare il risultato non cambia. I docenti e ricercatori delle università italiane che caratterizzano la propria ricerca come nettamente o esclusivamente multi o interdisciplinare sono il 52,8% – molti di più che negli altri paesi – mentre quelli impegnati in una ricerca nettamente mono disciplinare sono il 21,8%. La propensione per la ricerca multi o interdisciplinare prevale – seppure con alcune differenze – in tutti le aree disciplinari: i docenti che si riconoscono in questo orientamento vanno da un massimo del 56,4% nell'area delle scienze naturali e agrarie a un minimo del 42,3% nell'area giuridica.

Infine, i tre quarti degli accademici italiani caratterizzano la propria ricerca come di portata o di orientamento internazionali. Come si vedrà più avanti, occuparsi di temi internazionali o partecipare a ricerche di portata internazionale non implica necessariamente collaborare o pubblicare con colleghi stranieri, significa ritenere che nei contenuti della propria ricerca sia presente una dimensione internazionale. Quelli che lo fanno (il 74,7%) sono un po' di più che negli altri paesi (61-66%) e molti di più che in Germania (il 50,9%). Quanto ai contenuti della ricerca, le aree disciplinari più internazionalizzate sono quelle delle scienze naturali, di ingegneria e architettura e di medicina (79-75%), seguite dall'area letteraria (72%), e quelle meno internazionalizzate sono quelle delle scienze sociali ed economiche e di giurisprudenza (66-64%).

### 5.3. IL FINANZIAMENTO DELLA RICERCA E LE ALTRE RISORSE A SUA DISPOSIZIONE

Il giudizio che gli accademici italiani danno dei mezzi disponibili per la ricerca all'interno delle loro università non è positivo e, complessivamente, la situazione in Italia appare peggiore che in altri paesi nostri partner o concorrenti.

È stato chiesto agli intervistati di valutare le risorse per la ricerca – fondi di ateneo, laboratori, attrezzature, personale di sostegno – presenti nella propria università (tabelle 5.1, 5.2 e 5.3).

Per quanto riguarda le risorse finanziarie, i tre quarti (76,4%) ritengono che i fondi disponibili per svolgere ricerche siano sostanzialmente inadeguati e meno di un decimo (7,5%) esprime un giudizio positivo in proposito. La situazione appare leggermente peggiore negli atenei con più di 700 docenti e negli atenei del Centro, del Sud e delle Isole. Anche negli altri paesi europei l'insoddisfazione per l'ammontare dei fondi destinati alla ricerca dalle università è diffusa, tuttavia in Germania, Finlandia e Norvegia circa un quarto degli intervistati valuta positivamente la disponibilità dei fondi interni per la ricerca e così fa circa un quinto degli accademici del Regno Unito, segnalando l'esistenza di aree o settori in cui la ricerca è adeguatamente finanziata.

Nel nostro Paese, la situazione delle risorse finanziarie per la ricerca appare ancor più grave se si considera che in media circa il 50% dei finanziamenti per la ricerca degli accademici proviene proprio dalle loro università. La forte dipendenza della ricerca accademica dal finanziamento delle università di appartenenza accomuna i nostri accademici a quelli norvegesi – tra i quali, però, coloro che valutano positivamente i fondi di ateneo per la ricerca sono tre volte tanto – mentre essa è minore negli altri paesi ed è minima in Finlandia. L'importanza relativa della propria università come fonte di finanziamento per la ricerca varia molto tra le aree disciplinari a cui appartengono gli accademici italiani: è massima nell'area umanistica (lettere e formazione) e minima nell'area tecnologica (ingegneria e architettura). La dipendenza dalla propria università, inoltre, è maggiore per gli accademici degli atenei del Sud e delle Isole, dove in media il 56,4% dei finanziamenti proviene dall'università di appartenenza, ed è minore per quelli degli atenei del Nord Ovest, dove in media il 38,1% dei finanziamenti proviene dall'università di appartenenza.

Nelle università, le risorse messe a disposizione della ricerca non si limitano a quelle finanziarie. Ci sono anche strutture – laboratori e attrezzature – e personale dedicato. La dotazione di questi mezzi per la ricerca appare peggiore in Italia che negli altri paesi. La valutazione delle strutture e del personale per la ricerca è maggiormente positiva nei piccoli atenei ed è leggermente migliore tra i docenti e i ricercatori delle università del Nord Est.

La scarsa disponibilità di fondi per la ricerca all'interno delle loro università spinge gli accademici a cercare finanziamenti esterni. In tutti i paesi europei considerati, il 75-80% degli intervistati ritiene che la pressione a raccogliere fondi esterni di ricerca sia aumentata dal momento della loro prima nomina. In Italia, la pressione è superiore alla media nell'area di ingegneria e di architettura (l'86% ritiene che essa sia aumentata nel tempo) e in quella delle scienze naturali e agrarie (82,7%) mentre è inferiore alla media in quella



medica (70,1%) e nell'area delle discipline umanistiche (65,2%). L'aumento appare leggermente più forte negli atenei del Sud e delle Isole mentre le dimensioni dell'ateneo non determinano sostanziali differenze.

*Tab. 5.1. Accademici che valutano positivamente le risorse destinate alla ricerca per paese (%)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE	N
Laboratori	54,6	51,7	28,5	44,9	42,5	41,0	3.884
Attrezzature e strumenti per la ricerca	55,9	54,3	30,5	50,4	38,8	43,4	4.462
Personale di sostegno alla ricerca	36,9	28,9	16,8	16,4	32,4	25,1	4.766
Fondi per la ricerca	24,2	25,6	7,5	23,0	18,2	17,9	5.116

*Tab. 5.2. Accademici italiani che valutano positivamente le risorse destinate alla ricerca per dimensione dell'ateneo (%)*

	MEGA ATENEI	GRANDI ATENEI	MEDI ATENEI	PICCOLI ATENEI	TOTALE	N
Laboratori	24,6	24,0	31,0	40,6	28,5	1.482
Attrezzature e strumenti per la ricerca	26,2	28,8	32,2	40,6	30,5	1.590
Personale di sostegno alla ricerca	15,0	13,2	17,6	24,6	16,8	1.595
Fondi per la ricerca	6,1	4,8	6,5	16,1	7,5	1.694

*Legenda: piccoli atenei (da 200 fino a 699 docenti), medi (700-1.199), grandi (1.200-1.999), mega (oltre 2.000).*

*Tab. 5.3. Accademici italiani che valutano positivamente le risorse destinate alla ricerca per collocazione geografica dell'ateneo (%)*

	NORD OVEST	NORD EST	CENTRO	SUD E ISOLE	TOTALE	N
Laboratori	31,1	33,4	27,7	24,2	28,5	1.482
Attrezzature e strumenti per la ricerca	33,7	34,6	28,4	27,0	30,5	1.592
Personale di sostegno alla ricerca	17,4	22,0	13,5	15,2	16,9	1.595
Fondi per la ricerca	8,8	11,0	5,4	5,6	7,5	1.693

*Legenda: Nord Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia), Nord Est (Veneto, Trentino-Alto Adige, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna), Centro (Toscana, Marche, Umbria, Lazio), Sud e Isole (Campania, Abruzzo, Molise, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna).*

Quali sono, dunque, le fonti alternative di finanziamento della ricerca a cui attingono gli accademici? In Italia, un terzo dei fondi assegnati a docenti e ricercatori per la ricerca proviene da fonti pubbliche (enti pubblici o enti governativi) e il 13% da fonti private (imprese o industrie, fondazioni o enti no-profit). La dipendenza da altre fonti pubbliche di finanziamento (università di appartenenza esclusa) è massima nelle scienze naturali, forte nell'area tecnologia e minima nell'area letteraria e in quella giuridica. La dipendenza da fonti di finanziamento private è massima nell'area tecnologia e in quella medica e minima in quella letteraria e in quella giuridica. Gli atenei del Nord Ovest sono quelli in cui docenti e ricercatori appaiono maggiormente in grado di attrarre finanziamenti privati: in media il 18,5% dei loro finanziamenti proviene da imprese, industrie, fondazioni o enti no-profit contro il 12,9% nel Nord Est, il 14,4% nel Centro e il 9,9% nel Sud e Isole.

Nel nostro Paese, il ruolo di altri enti pubblici nel finanziamento della ricerca è minimo mentre è massimo nel Regno Unito e in Finlandia. Le fonti private di finanziamento della ricerca hanno un ruolo minimo in Norvegia e massimo in Germania e Finlandia.

Sebbene la pressione a raccogliere fondi esterni sia aumentata in tutti i paesi e il peso delle fonti extra-universitarie di finanziamento della ricerca sia notevole – più in alcuni paesi che in altri – gli effetti di una maggiore dipendenza da una pluralità di fonti di finanziamento esterne all'accademia sull'autonomia e la libertà di docenti e ricercatori sono moderati. Nei cinque paesi europei presi in considerazione, circa la metà degli accademici è esposta all'influenza di sponsor esterni o di clienti sulle loro attività di ricerca, e quest'influenza appare più forte nel Regno Unito e in Finlandia. Tuttavia, coloro che ritengono che le restrizioni rispetto alla pubblicazione di risultati di ricerca siano aumentate nel corso della loro carriera sono una minoranza, anche se più consistente in Germania. Nell'accademia italiana, l'influenza sulla ricerca di sponsor esterni o di clienti è più avvertita nell'area di ingegneria e architettura e molto meno nell'area giuridica. L'aumento delle restrizioni alla pubblicazione dei risultati di ricerca riguarda tra un decimo e un quinto degli accademici italiani ed è più avvertito nell'area medica.

#### 5.4. LE ATTIVITÀ DI RICERCA

Stando alle loro dichiarazioni, gli accademici italiani dedicano al lavoro di ricerca molte ore alla settimana. Questo lavoro si svolge prevalentemente collaborando con altri e avvalendosi sia di reti di collaborazione nazionali sia di reti di collaborazione internazionali. Il modo di condurre la ricerca si differenzia nettamente per area disciplinare. Nel nostro Paese, inoltre, non mancano gli accademici fortemente impegnati nelle attività di conduzione

della ricerca. Il confronto internazionale, però, mostra che – a differenza di ciò che avviene in altri paesi – anche gli accademici fortemente impegnati in attività di amministrazione della ricerca sono molti e i dati raccolti suggeriscono che quest’impegno sia da mettere in rapporto con lo scarso sostegno accordato dal personale amministrativo o con la scarsa qualità del personale di sostegno alla ricerca.

Come è stato fatto per le attività di insegnamento, l’indagine ha raccolto informazioni anche sul tempo dedicato alla ricerca, cioè allo studio della letteratura, alla scrittura, alla conduzione di esperimenti, e al lavoro sul campo. Utilizzando, anche in questo caso, la mediana come misura sintetica meno sensibile ai casi estremi di coloro che dedicano alla ricerca pochissimo o tantissimo tempo, dall’indagine risulta che i docenti e i ricercatori delle università italiane dedicano alla ricerca un numero mediano di ore alla settimana pari a 27 quando non hanno lezione e pari a 15 nel periodo delle lezioni (tabelle 5.4. e 5.5.). Quando non sono impegnati con le lezioni, gli accademici italiani – insieme ai loro colleghi finlandesi – sono quelli che dedicano più ore alla ricerca e quando hanno lezione il loro impegno orario nella ricerca è pari a quello medio registrato nei paesi europei presi in considerazione. Quando non c’è lezione, sono gli scienziati naturali, insieme ai giuristi e ai letterati, a dedicare più ore alle quattro attività sopra ricordate. In entrambi i periodi dell’anno accademico sono, invece, i medici – impegnati anche nell’attività di servizio – quelli che vi dedicano meno ore.

*Tab. 5.4. Ore dedicate alla ricerca alla settimana dagli accademici per paese (mediane)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE	N
in periodo di lezione	18	16	15	10	10	15	4.787
non in periodo di lezione	30	24	27	20	20	25	4.787

*Tab. 5.5. Ore dedicate alla ricerca alla settimana dagli accademici italiani per area disciplinare (mediane)*

	LETTERE E FORMA- ZIONE	SCIENZE SOCIALI ED ECO- NOMICHE	GIU- RISPRU- DENZA	SCIENZE NATURALI E AGRARIE	INGE- GNERIA E ARCHI- TETTURA	MEDI- CINA	TOTA- LE	N
in periodo di lezione	15	11	18	20	15	10	15	1.495
non in periodo di lezione	30	25	30	30	24	15	27	1.495

Il tempo dedicato alla ricerca viene impiegato in progetti di ricerca che sono in prevalenza condotti in collaborazione con altri. L'81,9% degli intervistati dichiara di lavorare con dei collaboratori in almeno uno dei suoi progetti di ricerca mentre il 45,5% dice di lavorare da solo senza collaboratori in almeno uno dei suoi progetti di ricerca. Da un'opportuna combinazione delle dichiarazioni degli intervistati risulta che una modalità solamente individuale di conduzione della ricerca è adottata dal 12,2% degli accademici italiani mentre il 48,6% lavora soltanto con collaboratori e il 33,3% combina modalità individuale e collettiva di conduzione dei progetti di ricerca<sup>1</sup>.

Il modo di lavorare varia profondamente da paese a paese e da disciplina a disciplina. Nei paesi nordici prevale nettamente una modalità soltanto collettiva di lavoro. Le modalità di lavoro degli accademici italiani e di quelli britannici sono molto simili – essi lavorano soprattutto in gruppo ma combinano anche lavoro collettivo e lavoro individuale – mentre tra gli accademici tedeschi è ancora piuttosto diffuso il lavoro di ricerca individuale.

Nell'accademia italiana, le modalità di conduzione dei progetti di ricerca differenziano nettamente le discipline *hard* da quelle *soft*. I progetti condotti collettivamente coinvolgono la maggior parte degli accademici delle scienze naturali e agrarie, di ingegneria e architettura e di medicina mentre gli accademici delle discipline umanistiche, giuridiche e delle scienze sociali ed economiche combinano più frequentemente progetti individuali e progetti collettivi. Il lavoro di ricerca individuale è più diffuso tra i docenti e i ricercatori dell'area giuridica e di quella umanistica.

Se la maggior parte dei progetti è realizzata in collaborazione con altri, la rete di collaborazione può essere più o meno estesa e avere una dimensione nazionale oppure internazionale. Il 77% degli accademici italiani collabora con colleghi di altre università o istituti di ricerca del nostro Paese mentre il 59,3% collabora con colleghi stranieri. Essendo possibile combinare diverse forme di collaborazione, è utile distinguere tra coloro che hanno una rete di collaborazione soltanto nazionale (il 24,4%), soltanto internazionale (il 6,7%) oppure sia nazionale sia internazionale (il 52,6%)<sup>2</sup>.

La collaborazione nell'attività di ricerca può portare anche a collaborare con altri colleghi, del proprio paese o stranieri, nella redazione dei rapporti di ricerca o nella pubblicazione di contributi scritti insieme. Il 76,8% dei docenti e ricercatori italiani ha pubblicato nell'arco di un triennio almeno un contributo scritto con colleghi che vivono in Italia e il 43% ha pubblicato almeno un contributo scritto con colleghi che vivono in altri paesi.

Tra gli accademici italiani, la collaborazione di ricerca a livello nazionale è più diffusa che nella media dei paesi europei presi in considerazione mentre

---

<sup>1</sup> Il restante 5,9% non è evidentemente impegnato in progetti di ricerca né individuali né collettivi.

<sup>2</sup> Il restante 16,2% non ha alcuna collaborazione né nazionale né internazionale.

la collaborazione nella pubblicazione è leggermente inferiore alla media. Ciò probabilmente segnala che, ai fini della ricerca, per molti la collaborazione con colleghi di altre università o istituti italiani è più importante che non la collaborazione con colleghi della propria unità accademica di appartenenza.

Il grado di collaborazione internazionale degli accademici italiani non si discosta molto da quello dei loro colleghi: il 59% collabora con colleghi stranieri (contro il 45% dei tedeschi e il 72% dei finlandesi) e il 43% pubblica con colleghi stranieri (contro il 41% dei tedeschi e il 45% dei finlandesi).

Le differenze interne all'accademia italiana sono molto più marcate di quelle tra gli accademici dei diversi paesi (tabella 5.6.). La collaborazione a livello nazionale, nella ricerca ma soprattutto nelle pubblicazioni, è maggiore nelle discipline *hard* che in quelle umanistiche e giuridiche, con le scienze sociali ed economiche in posizione intermedia. La collaborazione di ricerca a livello internazionale è più diffusa nelle scienze naturali, seguite dalle discipline dell'area di ingegneria e architettura e da quelle dell'area umanistica. Nella scrittura dei contributi e nelle pubblicazioni, la collaborazione internazionale segue una gerarchia già vista. Essa è più diffusa nelle scienze naturali seguite a distanza da quelle dell'area di ingegneria e architettura e dell'area medica e poi dalle altre. La collaborazione internazionale nell'attività editoriale, infine, è quasi assente nell'area giuridica.

Durante l'anno accademico, docenti e ricercatori possono essere impegnati in diverse attività di ricerca. Queste attività – a cui corrispondono altrettanti compiti – possono essere suddivise in tre categorie: a) le attività di conduzione vera e propria della ricerca (preparazione di esperimenti, indagini, ecc., conduzione di esperimenti, indagini, ecc., e supervisione di un gruppo di ricerca o di attività di ricerca), b) le attività di amministrazione della ricerca (risposta a bandi di ricerca e stesura di domande di finanziamento, gestione di contratti e budget di ricerca, e acquisto o scelta di attrezzature e materiali per la ricerca) e c) le attività di diffusione dei risultati della ricerca (stesura di paper accademici relativi a risultati di ricerca, e partecipazione a processi di trasferimento tecnologico). È possibile distinguere dagli altri, gli accademici che sono impegnati in tutte le attività di ricerca di una certa categoria. Questi docenti e ricercatori possono essere considerati quelli più impegnati nelle attività di ricerca e quelli che esercitano un maggiore controllo su tali attività. Si tratta delle persone che più si avvicinano al tipo dell'accademico «attivo» nella ricerca o dell'accademico «ad alta intensità di ricerca».

La quota di accademici «ad alta intensità di ricerca» varia considerevolmente tra le aree disciplinari (tabella 5.7.). Il tipo di accademico che nell'arco dell'anno è impegnato al tempo stesso nella preparazione e nella conduzione di esperimenti, indagini ecc., e nella supervisioni di gruppi di ricerca o di dottorandi e specializzandi, è più diffuso tra gli scienziati naturali e tra i medici e un po' meno tra gli ingegneri e architetti. Questo tipo di accademico è molto meno diffuso nelle altre aree disciplinari ed è quasi sconosciuto tra i giuristi.

Tab. 5.6. Indicatori di collaborazione accademica nazionale e internazionale nella ricerca e nelle pubblicazioni per area disciplinare (%)

	LETTERE E FORMAZIONE	SCIENZE SOCIALI ED ECONOMICHE	GIURISPRUDENZA	SCIENZE NATURALI E AGRARIE	INGEGNERIA E ARCHITETTURA	MEDICINA	TOTALE	N
<i>Collaborazione nazionale</i>								
Docenti e ricercatori ...								
... che collaborano con colleghi di altre università o istituti di ricerca del loro paese	67,2	73,9	63,3	84,5	76,0	77,5	77,4	1.634
... che negli ultimi tre anni hanno pubblicato almeno un contributo scritto insieme a colleghi che vivono nello stesso paese in cui lavorano attualmente	44,4	68,8	35,5	91,2	90,3	83,8	77,3	1.654
<i>Collaborazione internazionale</i>								
Docenti e ricercatori ...								
... che collaborano con colleghi stranieri	53,3	46,4	47,9	70,9	58,9	50,5	59,3	1.635
... che negli ultimi tre anni hanno pubblicato almeno un contributo scritto insieme a colleghi che vivono in altri paesi	17,2	29,2	9,9	62,7	41,7	41,5	43,3	1.654

In modo analogo, l'accademico che è impegnato in tutte le attività di amministrazione della ricerca è più diffuso nelle discipline *hard* e meno in quelle *soft*.

È importante notare che gli accademici impegnati in tutte le attività di conduzione della ricerca sono più diffusi in Italia e in Germania che negli altri paesi e che gli accademici che si fanno carico di tutte le attività amministrative legate alla ricerca sono molti di più nel nostro Paese (tabella 5.8.).

Questo maggior carico di lavoro amministrativo nella ricerca può essere messo in relazione al giudizio sul sostegno del personale amministrativo nei confronti dell'attività di ricerca. Gli accademici che non ritengono che nella loro università ci sia un atteggiamento di sostegno da parte del personale amministrativo nei confronti dell'attività di ricerca e quelli che danno una valutazione negativa del personale di sostegno alla ricerca della loro università sono di più in Italia che altrove con differenze molto contenute tra le diverse aree disciplinari (tabella 5.9.).

*Tab. 5.7. Accademici italiani maggiormente impegnati nelle attività di ricerca per categoria di attività e area disciplinare (%)*

	LETTERE E FORMA- ZIONE	SCIENZE SOCIALI ED ECO- NOMICHE	GIU- RISPRU- DENZA	SCIENZE NATURALI E AGRARIE	INGE- GNERIA E ARCHI- TETTURA	MEDI- CINA	TOTA- LE
accademici impegnati in tutte e tre le attività di conduzione della ricerca	14,9	28,4	3,9	48,1	36,6	46,0	37,3
accademici impegnati in tutte e tre le attività di amministrazione della ricerca N = 1.588	21,0	22,4	23,5	42,5	44,6	42,1	36,5

*Tab. 5.8. Accademici maggiormente impegnati nelle attività di ricerca per categoria di attività e paese (%)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE
accademici impegnati in tutte e tre le attività di conduzione della ricerca	29,3	36,1	37,1	24,4	31,0	32,6
accademici impegnati in tutte e tre le attività di amministrazione della ricerca N = 4.934	20,9	27,7	36,0	18,0	26,4	27,4

Tab. 5.9. Giudizio sul sostegno alla ricerca da parte del personale amministrativo per paese (%)

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE	N
accademici che non ritengono che nella loro università ci sia un atteggiamento di sostegno da parte del personale amministrativo nei confronti dell'attività di ricerca	38,7	36,6	54,7	30,2	31,6	41,3	4.899
accademici che danno una valutazione negativa del personale di sostegno alla ricerca della loro università	29,5	42,5	61,5	59,7	38,8	48,3	4.766

### 5.5. I PRODOTTI DELLA RICERCA E LA LORO VALUTAZIONE

Talvolta, si ascoltano lamentele sulla scarsa produttività dei docenti e dei ricercatori delle università italiane. I dati raccolti non consentono di assecondare tali lamentele. Essi, piuttosto, attirano l'attenzione su alcuni aspetti qualitativi della produzione scientifica italiana e sulle notevoli differenze tra le aree disciplinari. In particolare, in alcune di esse il problema non sembra essere la quantità di prodotti realizzati ma la mancanza del controllo di qualità esercitato dai pari.

L'analisi della produzione scientifica realizzata dagli accademici deve prendere in considerazione sia il numero dei contributi prodotti sia alcune loro caratteristiche qualitative. Quanto alla produttività degli accademici – misurata dal numero di contributi prodotti nell'arco di un triennio – è utile suddividere la produzione scientifica in cinque categorie di prodotti: a) i volumi di cui si è autori o co-autori, b) i volumi di cui si è curatori o co-curatori, c) i rapporti di ricerca o le monografie stesi nell'ambito di un progetto finanziato, d) gli articoli o i saggi pubblicati in volumi accademici o in riviste, ed e) i paper presentati a conferenze o a seminari.

Prendiamo, innanzitutto, in considerazione la distinzione tra accademici «attivi» e accademici «inattivi» rivolgendo l'attenzione ai docenti e ai ricercatori inattivi, coloro che nell'arco di un triennio non hanno prodotto alcun contributo. Ebbene, il 51,9% degli accademici italiani non ha pubblicato alcun volume come autore o co-autore, il 72,9% non ha curato alcun volume e il 52,1% non ha scritto alcun rapporto di ricerca. Inoltre, il 5,4% non ha pubblicato alcun articolo o saggio e il 14,6% non ha presentato alcun paper. Come valutare questi dati? Il confronto internazionale mostra che gli accade-



mici italiani risultano essere tra i meno inattivi (tabella 5.10.). Sostenere – in base alla percentuale di coloro che dichiarano di non aver prodotto alcun contributo scientifico nell’arco di un triennio – che i docenti e i ricercatori delle università italiane siano improduttivi è, dunque, errato.

Un conto, tuttavia, è distinguere gli accademici inattivi da quelli attivi, un conto è valutare la produttività media di quelli attivi in base al numero di contributi prodotti in un periodo di riferimento.

Se consideriamo il numero medio di contributi prodotti nel triennio precedente l’intervista, escludendo dal calcolo gli accademici inattivi (tabella 5.11.), risulta che, rispetto ai loro colleghi europei, gli accademici italiani scrivono più libri e producono più articoli, saggi e paper, mentre curano libri e scrivono rapporti di ricerca o monografie stesi nell’ambito di progetti di ricerca finanziati come gli altri. Essi, quindi, non possono essere considerati meno produttivi dei loro colleghi di altri paesi europei.

*Tab. 5.10. Accademici che non hanno prodotto alcun contributo in un triennio per tipo di prodotto e paese (%)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE
Volumi	75,2	79,2	51,9	74,0	78,0	68,3
Curatele	81,3	85,7	72,9	86,1	85,3	80,6
Rapporti di ricerca	61,0	42,7	52,0	78,7	61,5	57,6
Articoli o saggi	21,1	18,2	5,4	15,9	10,4	13,0
Paper	18,5	20,5	14,6	20,8	13,4	17,3
N = 4.973						

*Tab. 5.11. Numero dei contributi prodotti in un triennio dagli accademici attivi per tipo di prodotto e paese (medie)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE	N
Volumi	1,5	1,4	2,0	1,7	1,4	1,8	1.576
Curatele	1,8	2,3	1,8	1,6	1,4	1,8	964
Rapporti di ricerca	3,4	3,0	3,3	3,0	3,1	3,2	2.108
Articoli o saggi	6,5	7,9	9,6	5,8	5,8	7,7	4.324
Paper	5,8	7,2	9,1	5,6	5,7	7,1	4.111

La produzione scientifica dei docenti e ricercatori italiani appartenenti alle diverse discipline non è, però, omogenea. Giuristi e letterati producono più libri degli altri mentre gli scienziati naturali sono quelli che ne producono di meno. Viceversa, sono ingegneri e architetti e scienziati naturali a produrre più rapporti di ricerca scritti nell’ambito di progetti finanziati. Sebbene la

produzione di articoli e di saggi appaia abbastanza equilibrata, i grandi produttori di questi contributi si concentrano nell'area delle scienze naturali e, soprattutto, nell'area medica laddove – verosimilmente – la pratica della firma multipla di articoli e saggi è più diffusa. Infine, la presentazione di paper a conferenze e seminari è più diffusa tra gli accademici delle scienze *hard*, soprattutto tra medici e ingegneri. I dati – che non riportiamo – mostrano che i canali di diffusione dei risultati di ricerca variano al variare dell'ambito disciplinare di appartenenza. Sebbene in nessun ambito disciplinare uno dei canali presi in considerazione venga completamente trascurato, ciascuna area disciplinare segue proprie modalità di comunicazione scientifica.

Il mero numero di prodotti non è, però, sufficiente per valutare la produzione scientifica degli accademici. Per questo, l'indagine ha raccolto informazioni anche su alcune caratteristiche dei prodotti della ricerca. In particolare, si è considerato il numero delle pubblicazioni che sono state: a) pubblicate in altra lingua, b) pubblicate in un paese straniero, c) pubblicate on-line o in formato elettronico. Queste caratteristiche intendono indagare alcune dimensioni della produzione scientifica: il suo grado di internazionalizzazione e il grado di utilizzo dei nuovi media. Per indagare queste dimensioni utilizziamo nuovamente la percentuale di accademici che nell'arco di un triennio non hanno pubblicato alcun contributo con le caratteristiche sopra menzionate. Più alta la percentuale, più basso il livello della dimensione considerata (tabelle 5.12. e 5.13.).

Il confronto internazionale – escludendo dall'analisi gli accademici britannici che godono di una condizione particolare – mostra come il grado di internazionalizzazione della produzione scientifica degli accademici italiani, pur essendo abbastanza alto, sia leggermente inferiore a quello della produzione degli accademici tedeschi e finlandesi e sia molto più basso di quello della produzione degli accademici norvegesi. Inoltre, il ricorso alla pubblicazione elettronica riguarda circa la metà degli accademici italiani grossomodo come avviene in altri due paesi mentre i colleghi finlandesi utilizzano i nuovi media di più e quelli tedeschi di meno.

Se le differenze tra gli accademici dei paesi considerati sono contenute, le differenze interne all'accademia italiana rispetto all'internazionalizzazione della produzione scientifica e all'utilizzo di nuovi media sono molto più marcate. La pubblicazione in altra lingua è una pratica a diffusione pressoché universale nelle discipline *hard* mentre lo è meno nelle scienze sociali ed economiche, nelle discipline umanistiche e soprattutto in quelle giuridiche. La pubblicazione all'estero è molto più diffusa nelle discipline *hard* che in quelle *soft*, come è più diffuso il ricorso ai nuovi media.

Come si vedrà meglio nel prossimo capitolo, in tutti i paesi la ricerca è sottoposta a diverse forme di valutazione. La percentuale di accademici la cui ricerca non è valutata da alcuno, né all'interno né all'esterno dell'università, è, infatti, molto bassa anche se è più alta in Italia che negli altri paesi europei

considerati: il 17,8% contro il 13,4% in Norvegia, il 10,4% in Germania, il 5,8% nel Regno Unito e il 4,8% in Finlandia.

Una delle forme più efficaci di valutazione della ricerca consiste nel ricorso al giudizio di valutatori esterni. Questa forma è abbastanza diffusa nel nostro Paese dove interessa il 43,2% degli accademici contro, da un lato, il 60,2% del Regno Unito e il 55,4% della Finlandia, e dell'altro, il 38,4% della Germania e il 37% della Norvegia.

La ricerca è valutata in tutte le aree disciplinari ma coloro che sfuggono alla valutazione sono di più nell'area letteraria e delle scienze sociali ed economiche (il 21,6%) e in quella medica (il 20,1%), e sono di meno nell'area di ingegneria e architettura (il 17%), nell'area delle scienze naturali (il 14,7%) e in quella giuridica (il 12,4%). Il ricorso a valutatori esterni è più diffuso nelle aree delle scienze naturali (la ricerca del 50% degli appartenenti a quest'area è valutata così) e di ingegneria (48,3%) mentre lo è un po' meno nelle aree delle scienze sociali ed economiche (45,2%) e in quella giuridica (40,5%) e ancor meno nell'area letteraria (34,8%) e in quella medica (30,3%).

*Tab. 5.12. Accademici che in un triennio non hanno pubblicato alcun contributo con le caratteristiche indicate per paese (%)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE
Pubblicata in altra lingua	21,1	17,0	21,5	8,1	88,9	27,1
Pubblicata in un paese straniero	24,7	32,9	33,7	23,5	45,0	31,8
Pubblicata on-line	60,7	31,9	51,7	44,5	49,9	48,4
Sottoposta a peer-review	27,5	28,5	29,9	14,0	6,5	23,7
N = 4.774						

*Tab. 5.13. Accademici italiani che in un triennio non hanno pubblicato alcun contributo con le caratteristiche indicate per area disciplinare (%)*

	LETTERE E FORMA- ZIONE	SCIENZE SOCIALI ED ECO- NOMICHE	GIU- RISPRU- DENZA	SCIENZE NATURALI E AGRARIE	INGE- GNERIA E ARCHI- TETTURA	MEDI- CINA	TOTA- LE
Pubblicata in altra lingua	48,5	37,0	64,5	6,3	12,6	10,9	20,9
Pubblicata in un paese straniero	50,8	50,5	63,6	16,8	28,0	37,3	33,2
Pubblicata on-line	67,2	63,0	60,3	42,8	49,1	48,2	51,1
Sottoposta a peer-review	69,7	39,7	71,7	11,8	21,1	22,3	29,4
N = 1.653							

Un aspetto particolare ma importante della valutazione della ricerca è costituito dalla cosiddetta *peer-review*, ovvero il vaglio critico della produzione scientifica da parte di membri della stessa comunità scientifica, di solito anonimi. La pratica di sottoporre al vaglio critico della comunità scientifica le proprie pubblicazioni è molto diffusa ma lo è nettamente di più in due paesi, Regno Unito e Norvegia, dove meno del 15% degli accademici non ha sottoposto a *peer-review* alcuna delle sue pubblicazioni nell'arco di un triennio, che negli altri tre, il nostro compreso, dove queste percentuale è intorno al 30% (tabella 5.12.). Nella comunità accademica italiana si registrano a questo proposito differenze molto significative. Infatti, coloro che non hanno sottoposto alcuna delle loro pubblicazioni al vaglio della comunità scientifica sono solo il 10% tra gli scienziati naturali ma sono il 70% tra i giuristi e i letterati con gli accademici delle altre aree disciplinari collocati tra il 20 e il 40% (tabella 5.13.).

La valutazione della ricerca e, in particolare, la *peer-review* – su cui generalmente si basano la valutazione esterna e le decisioni circa la pubblicazione dei risultati di ricerca – hanno, tra l'altro, lo scopo di allocare le risorse per la ricerca in modo congruente alla qualità osservata dei risultati o dei progetti di ricerca e alla produttività degli accademici. Che i finanziamenti alla ricerca debbano essere concentrati sugli accademici più produttivi è un criterio molto dibattuto. Due terzi degli accademici italiani si dicono d'accordo sul fatto che il finanziamento alla ricerca dovrebbe essere concentrato sui ricercatori più produttivi. Coloro che sostengono quest'opinione sono un po' di più tra i giuristi e tra i medici. È interessante notare che questa opinione raccoglie molti più consensi in Italia – dove i risultati della valutazione della ricerca hanno finora inciso in modo molto limitato sull'allocazione delle risorse – che negli altri paesi. Di più, tale consenso è minimo nel Regno Unito dove una procedura di valutazione della ricerca con conseguenze molto stringenti sul suo finanziamento – il *Research Assessment Exercise* – è attiva da vent'anni. Inoltre, in Italia i più favorevoli all'allocazione dei finanziamenti di ricerca in base alla produttività sono i giuristi che quanto a volumi, articoli e saggi sono tra i più produttivi ma sono anche quelli che meno degli altri sottopongono le loro pubblicazioni alla *peer-review*.

## 5.6. TRASFERIMENTO DELLA CONOSCENZA E VALORIZZAZIONE ECONOMICA DEI RISULTATI DI RICERCA

Nel nostro Paese, le attività di diffusione della conoscenza prodotta nelle università verso il settore produttivo e quelle di valorizzazione economica dei risultati di ricerca coinvolgono una minoranza dei docenti e dei ricercatori (tabella 5.14.). Quanto al contesto istituzionale e alle pressioni che esso

Tab. 5.14. Indicatori relativi al trasferimento della conoscenza e alla valorizzazione economica dei risultati di ricerca per area disciplinare (%)

	LETTERE E FORMAZIONE	SCIENZE SOCIALI ED ECONOMICHE	GIURISPRUDENZA	SCIENZE NATURALI E AGRARIE	INGEGNERIA E ARCHITETTURA	MEDICINA	TOTALE	N
Docenti e ricercatori ...								
... la cui università enfatisza l'importanza della ricerca orientata al mercato o della ricerca applicata	21,4	30,4	34,9	38,6	50,6	37,2	36,5	1.528
... la cui principale ricerca è orientata in senso commerciale o finalizzata al trasferimento tecnologico	3,4	7,5	2,5	15,9	37,1	15,7	15,3	1.211
... che partecipano a processi di trasferimento tecnologico	3,9	4,0	0	16,5	34,3	18,8	14,8	1.588
... che hanno conseguito uno o più brevetti	0,5	0	0	7,8	13,9	5,8	5,7	1.622

può esercitare sugli accademici, circa un terzo di loro lavora in università che enfatizzano l'importanza della ricerca orientata al mercato o della ricerca applicata. Quanto alle attività di ricerca e a quelle di disseminazione dei suoi risultati, circa un sesto degli intervistati svolge ricerche orientate in senso commerciale o finalizzate al trasferimento tecnologico, o è direttamente coinvolto in processi di trasferimento tecnologico. Infine, solo il 5% circa degli accademici ha conseguito uno o più brevetti nell'arco di un triennio. Come è facile attendersi, sono i docenti e i ricercatori appartenenti all'area tecnologica (ingegneria e architettura) quelli che operano in un contesto istituzionale più favorevole al trasferimento tecnologico e alla valorizzazione della ricerca e che sono maggiormente impegnati nelle relative attività, seguiti dagli scienziati naturali e dai medici.

È importante notare che la situazione degli accademici italiani appare molto simile a quella media dei paesi europei considerati (tabella 5.15.).

*Tab. 5.15. Indicatori di diffusione della conoscenza e valorizzazione economica dei risultati di ricerca per paese (%)*

	FI	DE	IT	NO	UK	TOTALE	N
Docenti e ricercatori ...							
... la cui università enfatizza l'importanza della ricerca orientata al mercato o della ricerca applicata	38,0	32,1	36,4	33,5	52,2	37,5	4.831
... la cui principale ricerca è orientata in senso commerciale o finalizzata al trasferimento tecnologico	20,2	17,2	15,2	13,8	15,6	16,5	4.266
... che partecipano a processi di trasferimento tecnologico	31,1	14,6	14,6	11,9	15,5	17,4	4.936
... che hanno conseguito uno o più brevetti	4,6	9,6	5,8	3,2	3,5	5,5	4.972

Nel Regno Unito, gli accademici che operano in un contesto favorevole alla ricerca orientata al mercato e alla ricerca applicata sono di più, ma quelli direttamente impegnati in ricerche finalizzate alla valorizzazione economica o al trasferimento tecnologico, o coinvolti in processi di trasferimento tecnologico, sono una quota pari a quella registrata in Italia, mentre i docenti e i ricercatori italiani appaiono più impegnati nell'attività brevettuale. A loro volta, pur mostrando un profilo simile a quello dei loro colleghi italiani, gli

accademici tedeschi che conseguono brevetti sono di più. Infine, docenti e ricercatori finlandesi risultano più impegnati nella ricerca applicata e nei processi di trasferimento tecnologico dei loro colleghi italiani ma sono di meno a conseguire brevetti.

### 5.7. LE SOMIGLIANZE E LE DIFFERENZE CHE CONTANO

In questo capitolo abbiamo analizzato una quarantina di aspetti delle attività di ricerca in cui gli accademici sono impegnati proponendo un confronto tra accademici di diversi paesi europei e tra accademici italiani appartenenti a diverse aree disciplinari.

È così possibile, innanzitutto, mettere in risalto un tratto comune a tutti gli intervistati. Tutto sommato, il ruolo assegnato alla ricerca nel lavoro scientifico e un forte interesse professionale nella ricerca accomunano largamente gli accademici a dispetto del paese in cui lavorano o della disciplina a cui appartengono. La ricerca si conferma così – almeno in Europa – come un valore fondamentale tra coloro che esercitano la professione accademica nelle università<sup>3</sup>.

In secondo luogo, è possibile mettere in evidenza gli aspetti della ricerca nei quali si osservano al tempo stesso differenze tra accademici dei diversi paesi e differenze interne all'accademia italiana. Si tratta degli aspetti della ricerca nei quali contano sia le differenze strutturali e istituzionali dei vari sistemi di istruzione superiore sia le differenze tra le discipline. Questa doppia differenziazione che segmenta l'attività di ricerca ci pare molto pervasiva e riguarda, per esempio, l'orientamento o le finalità della ricerca (di base/teorica vs. applicata/pratica, oppure loro combinazioni), le modalità di lavoro (individuale vs. collettiva, e loro combinazioni), il grado di internazionalizzazione della ricerca.

In terzo luogo, ci sono alcuni aspetti della ricerca nei quali le differenze internazionali appaiono più marcate di quelle interne all'accademia italiana. Sono gli aspetti che accomunano gli accademici italiani tra loro rendendoli diversi dai loro colleghi degli altri paesi. È questo il caso, per esempio, dell'atteggiamento nei confronti del rapporto tra ricerca e insegnamento. Abbiamo visto che esso appare più «tradizionale» di quello degli altri.

Infine, ci sono casi in cui le differenze interne – basate sull'appartenenza disciplinare – appaiono più importanti di quelle tra gli accademici dei vari paesi considerati nel loro insieme. Ciò accade rispetto al grado di coinvolgimento in reti internazionali di ricerca ma, soprattutto, rispetto al grado di

---

<sup>3</sup> Ricordiamo che non sono state prese in considerazione le differenze con coloro che lavorano in altre istituzioni di istruzione superiore.

internazionalizzazione delle proprie pubblicazioni, e avviene rispetto al trasferimento delle conoscenze e alla valorizzazione economica dei risultati di ricerca. A quest'ultimo proposito è utile ribadire che, se le differenze disciplinari sono attese e largamente scontate, la situazione degli accademici italiani non appare poi così lontana da quella dei loro colleghi stranieri.

A conclusione di quest'analisi, vogliamo richiamare l'attenzione su due punti importanti. Il primo – che enfatizza il rilievo delle differenze internazionali – riguarda il rapporto tra mezzi a disposizione della ricerca, impegno dei ricercatori, risultati ottenuti e loro qualità.

La situazione del sistema della ricerca e dell'innovazione italiano è nota. Secondo il rapporto annuale sull'innovazione di sistema pubblicato dalla Fondazione Rosselli insieme al Corriere della Sera [Fondazione Rosselli 2008], il «potenziale innovativo» del nostro Paese – al tempo in cui è stata condotta la nostra indagine – era largamente inferiore a quello dei paesi europei che abbiamo preso in considerazione (per non parlare di paesi extra-europei come Stati Uniti o Giappone). L'indice di innovazione utilizzato nel confronto internazionale si basa su indicatori prodotti da organizzazioni internazionali e nazionali relativi a sette aree: a) conoscenza tecnico-scientifica, b) importanza delle tecnologie di informazione e comunicazione, c) capitale umano, d) sostegno finanziario alle attività di ricerca, e) caratteristiche generali del contesto economico, f) caratteristiche generali del contesto istituzionale, g) dotazione infrastrutturale di base. Ebbene, in tutte queste aree l'Italia appare in ritardo rispetto a quasi tutti gli altri paesi. Particolarmente negativi appaiono i dati relativi alla percentuale di popolazione con un titolo studio avanzato, al numero di ricercatori ogni mille unità di lavoro, alla spesa totale in ricerca & sviluppo in rapporto al PIL, alla spesa a sostegno dell'istruzione, soprattutto universitaria. La distanza dagli altri paesi considerati in questo capitolo è minore – ma comunque ampia – riguardo all'efficienza dei processi per il trasferimento tecnologico tra università e imprese, all'attività brevettuale e alla disponibilità di fondi di *venture capital*.

I dati raccolti dalla nostra indagine confermano che nel nostro Paese i mezzi a disposizione della ricerca sono – secondo la valutazione degli accademici – inferiori a quelli degli altri paesi: non solo quelli finanziari ma anche quelli strutturali e di personale. Essi, tuttavia, aggiungono anche qualcosa alle nostre conoscenze. Quanto a impegno profuso nella ricerca in termini di ore dedicate e di presenza di accademici «ad alta intensità di ricerca», i docenti e i ricercatori italiani non risultano inferiori agli altri, anzi. Anche in termini di risultati – numero di contributi scientifici in un triennio, numero di brevetti, partecipazione a processi di trasferimento tecnologico – la loro performance è buona. Quanto alla qualità dei prodotti, si può osservare che una quota molto alta di docenti e ricercatori delle scienze naturali e una quota alta di docenti e ricercatori dell'area tecnologica e dell'area medica pubblica in paesi stranieri e sottopone le proprie pubblicazioni alla *peer-review*.



Dunque, in condizioni che sono per molti versi peggiori che altrove, gli accademici italiani raggiungono risultati simili a quelli raggiunti da altri, almeno in alcune aree disciplinari.

Questo ci porta al secondo punto da mettere in evidenza. Per certi aspetti, gli accademici italiani risultano simili o abbastanza simili. Mostrano di condividere la definizione di lavoro scientifico basata sulla ricerca e – un po' meno i medici, in questo caso – l'interesse prevalente per la ricerca. Hanno sostanzialmente lo stesso atteggiamento positivo nei confronti del rapporto tra ricerca e insegnamento e verso la ricerca multi o interdisciplinare. Infine, esprimono un grado molto simile di insoddisfazione per le risorse destinate alla ricerca, il personale di sostegno alla ricerca e l'atteggiamento del personale amministrativo nei confronti dell'attività di ricerca. A parte questo, essi sembrano appartenere a «mondi» [Clark 1987] o «tribù» [Becher 1989] diversi. In alcuni casi, la linea di frattura distingue nettamente gli accademici delle discipline *hard* da quelli delle discipline *soft*. Ciò accade nelle modalità di conduzione della ricerca, nel tipo di impegno «ad alta intensità» nella conduzione e nell'amministrazione della ricerca, nello scrivere insieme a colleghi stranieri, nel pubblicare all'estero, nel trasferimento tecnologico e nella valorizzazione economica dei risultati di ricerca. In altri casi, i dati dividono gli accademici italiani in tre grandi gruppi – quelli delle discipline *hard*, quelli delle discipline umanistiche e quelli delle scienze sociali – che sembrano caratterizzati da «tre culture» diverse (per la sociologia, vedi Lepenies [1987]). Ciò avviene nella collaborazione di ricerca e per le pubblicazioni a livello nazionale (cioè rispetto all'inserimento in reti di ricerca nazionali), nel pubblicare in una lingua diversa da quella in cui si insegna, nell'incidenza della valutazione esterna e nel sottoporre le proprie pubblicazioni a *peer-review*. In particolare, va sottolineato come ciò che differenzia gli accademici appartenenti alle diverse aree disciplinari rispetto alla produzione scientifica non è tanto la sua quantità quanto il fatto di essere sottoposta o meno al giudizio dei pari. Infine, anche singoli gruppi disciplinari risaltano per le loro peculiari caratteristiche. È questo il caso degli accademici dell'area medica che, forse più di altri, possiedono un profilo distintivo: per esempio, sono meno interessati alla ricerca, danno alla loro ricerca un carattere nettamente applicativo, accedono più degli altri a fonti private di finanziamento, avvertono di più l'aumento delle restrizioni alla pubblicazione dei risultati di ricerca, dichiarano che la loro ricerca è meno esposta al giudizio di valutatori esterni. Anche altri raggruppamenti disciplinari, però, mostrano tratti distintivi. Per esempio, gli scienziati naturali sono i più inseriti in reti di ricerca internazionali e sono quelli a sottoporre di più le proprie pubblicazioni al vaglio della comunità scientifica. Gli accademici dell'area umanistica partecipano anch'essi a reti internazionali di ricerca in misura notevole. I giuristi sono quelli che più degli altri combinano nella ricerca orientamento teorico e orientamento alla pratica, avvertono meno l'influenza di sponsor e clienti esterni, collaborano meno di tutti

con colleghi stranieri nel pubblicare e sono quelli che sottopongono di meno le loro pubblicazioni alla *peer-review*. Infine, ciascun raggruppamento mostra preferenze diverse per il tipo o i tipi di prodotto di ricerca da realizzare e per le modalità di comunicazione dei risultati di ricerca.

In breve, se alcuni orientamenti molto generali nei confronti della ricerca accomunano gli accademici italiani, le condizioni e le pratiche di ricerca li dividono più o meno profondamente. In conclusione, i risultati della nostra indagine mostrano che anche gli accademici italiani sono coinvolti nei processi di cambiamento delle attività di ricerca che sono in corso quasi ovunque. Tuttavia, ciò avviene in condizioni che appaiono peggiori che in altri paesi europei e in modi che appaiono confermare o approfondire le differenze interne all'accademia italiana.

## 6.

# GLI ACCADEMICI E L'ORGANIZZAZIONE DELL'UNIVERSITÀ

Massimiliano Vaira

### 6.1. LE TRASFORMAZIONI DELL'UNIVERSITÀ

L'università è stata oggetto negli ultimi vent'anni di processi di riforma che hanno avuto ora minore ora maggior successo nel cambiare gli assetti organizzativi degli atenei. Queste riforme hanno trasformato e stanno trasformando l'ambiente di attività dei docenti. Sebbene le riforme e le innovazioni introdotte si siano realizzate in grado e misura diversi e abbiano prodotto effetti ora sostanziali ora solo formali sulle strutture organizzative universitarie, nondimeno l'università di oggi è molto diversa da quella di soli vent'anni fa.

Quali conseguenze ha avuto tutto ciò sul modo in cui i docenti vedono e vivono la propria organizzazione, giudicano i cambiamenti intervenuti e le condizioni in cui il loro lavoro si svolge? Il capitolo prende in esame le rappresentazioni e le percezioni dei docenti relative all'organizzazione e alle condizioni organizzative in cui lavorano. Al riguardo dobbiamo sottolineare che le domande del nostro questionario erano volte a sondare prevalentemente i giudizi dei docenti per cui l'oggetto di analisi non è la situazione nella sua «oggettività», ma come essa è percepita, giudicata e rappresentata dai docenti intervistati.

In questo capitolo, tratteremo quattro temi legati alla dimensione organizzativa che ci sono apparsi come i più rilevanti: a) le fonti organizzative dell'identità accademica; b) l'infrastruttura amministrativa e quella informativo-comunicativa (ICT); c) il controllo sui processi e sulle condizioni organizzativo-gestionali della vita accademica; d) le rappresentazioni dell'istituzione.

## 6.2. LE FONTI ORGANIZZATIVE DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE

Il complesso delle riforme – a partire dalla Ruberti fino alla Berlinguer-Zecchino – oltre a cambiare molti degli assetti organizzativi delle università, aveva come scopo di accrescere il ruolo dell'ateneo come attore collettivo (*corporate actor*), vale a dire come un attore organizzativo dotato di una specifica identità istituzionale con cui presentarsi verso l'esterno e con cui i docenti potessero identificarsi costituendo una comunità dotata di un senso di appartenenza istituzionale. Tale senso di appartenenza istituzionale avrebbe dovuto, se non proprio sostituirsi, almeno avere la prevalenza su altre dimensioni organizzative in cui tradizionalmente l'identità accademica aveva il suo fondamento. Al riguardo, è stato più volte sottolineato nelle analisi sull'università e sui docenti come l'identità professionale di questi si fondasse in primo luogo sulle discipline e come il senso di appartenenza organizzativa avesse come principale riferimento la facoltà [Capano 1998; 2008; Clark 1977; Moscati 1997c; Rizzi e Silvestri 2001; Simone 1993; 1995; Vaira 2008a]. Tuttavia, va anche notato che dopo la sua istituzione nel 1980<sup>1</sup>, il dipartimento si è gradualmente affiancato alla facoltà come dimensione organizzativa rilevante a cui gli accademici riferiscono il loro senso di appartenenza. In generale, il senso di appartenenza all'ateneo era relativamente debole.

Se questa era la situazione nell'università pre-riforma, essa è mutata in questi ultimi vent'anni caratterizzati da ampie e profonde riforme di sistema? I dati provenienti dalle risposte dei docenti ci consegnano un quadro che si può così raffigurare: la disciplina continua a essere la principale fonte dell'identità professionale dei docenti (lo è per il 78% degli intervistati), mentre ateneo, facoltà e dipartimento lo sono meno, anche se a tutti questi viene attribuito più o meno lo stesso grado di importanza (ateneo e dipartimento sono importanti per il 58% dei docenti; la facoltà per il 53%). Da ciò parrebbe che i cambiamenti delle riforme non abbiano intaccato la principale fonte di identità costituita dalla disciplina, mentre hanno, seppur non in modo radicale, ridefinito il senso di appartenenza istituzionale. In particolare, il dipartimento e l'ateneo sono diventati lievemente più importanti della facoltà. Ciò potrebbe trovare una spiegazione in una serie di fattori che possono avere re-indirizzato l'identificazione dei docenti.

Cominciamo dal dipartimento. Nei primi anni '90, a circa dieci anni dalla sua istituzione, il dipartimento – secondo i risultati dell'indagine diretta da Moscati [Moscati 1997a; 1997c] – era ancora una struttura non del tutto

---

<sup>1</sup> L'istituzione del dipartimento è stata stabilita dal D.P.R. 382/1980. Va notato che l'introduzione del dipartimento di fatto non ha mutato la configurazione organizzativa degli atenei, ma si è semplicemente sovrapposta a quella esistente, generando una struttura tripartita – ateneo, facoltà, dipartimenti – con competenze e responsabilità che non di rado si sovrappongono.

accettata dalla comunità accademica, quantomeno in alcune facoltà. Come è naturale per un processo di cambiamento organizzativo, l'innovazione ha bisogno di tempo per superare diffidenze e sedimentazioni dei quadri cognitivi degli attori. Con il passare del tempo, con l'avvicinarsi delle generazioni di docenti e con il crescere dell'istituzionalizzazione dell'innovazione, il dipartimento ha guadagnato importanza. A ciò va aggiunto il fatto che esso costituisce la fondamentale struttura per la ricerca, oggi divenuta definitivamente sia l'attività su cui si fondano tanto i criteri di reclutamento e avanzamento di carriera, sia l'attività più valorizzata dai docenti (vedi capitolo 5) e dalla valutazione.

Relativamente all'ateneo, che per gli intervistati ha lo stesso grado di importanza del dipartimento, ciò è probabilmente dovuto ai cambiamenti introdotti dalle riforme e in particolare quelli relativi alla valutazione delle performance dell'ateneo nel suo complesso. In questa prospettiva, i docenti hanno sviluppato una maggiore sensibilità e attenzione verso il proprio ateneo, sebbene siamo ancora distanti dal concretizzarsi di un senso di appartenenza e identificazione in senso stretto. Un altro fattore che può aver condotto i docenti ad attribuire importanza all'ateneo risiede nelle risposte relative alle sue rappresentazioni (vedi § 6.6), dove i docenti dichiarano che la gestione e i processi decisionali si sono fatti più verticistici. Se le decisioni cruciali per la vita e il lavoro accademico tendono a essere viste come collocate al vertice dell'istituzione, è abbastanza naturale che i docenti rilevino una sua crescente importanza rispetto al passato.

La facoltà continua ad avere un'importanza piuttosto accentuata per almeno due motivi: da un lato essa rappresenta il contesto organizzativo di riferimento dell'identità accademica in quanto ogni docente viene reclutato da, e quindi «appartiene» a, una facoltà. In altri termini si è, ci si sente e ci si presenta come membri di una facoltà. Dall'altro, le decisioni di reclutamento e avanzamento di carriera sono sostanzialmente prese nelle e dalle facoltà, mentre i dipartimenti hanno ancora essenzialmente un ruolo consultivo non vincolante e l'ateneo quello di ratifica di quelle decisioni. È abbastanza ovvio, quindi, che i docenti continuino a percepire la facoltà come una dimensione importante per la propria identità e senso di appartenenza.

A parte la quasi unanime identificazione con la disciplina, i dati mostrano l'esistenza di una non trascurabile porzione di docenti – intorno al 17% – che non sentono o sentono poco l'appartenenza alle varie dimensioni organizzative, mentre coloro per i quali esse sono «abbastanza importanti» oscillano tra il 25 e il 30%. Nell'insieme, vi è una percentuale superiore al 40% di docenti che hanno un grado relativamente basso di identificazione con le varie strutture in cui svolgono la loro vita lavorativa. Sembrerebbe che questi docenti abbiano una visione individualistica della professione, che forse si è sviluppata dall'intreccio di percorsi biografici, di carriera e di condizioni di lavoro che li hanno condotti a una sorta di disaffezione verso l'organizzazione in generale.

Infine, è rilevante considerare se, rispetto ai paesi europei considerati, vi sono differenze nel senso di appartenenza alle diverse dimensioni istituzionali. Se la disciplina è sentita dappertutto come la principale e più importante affiliazione, con percentuali che superano l'80% e in alcuni casi il 90%, come in Germania e in Norvegia, differenze interessanti emergono sul dipartimento e sull'ateneo<sup>2</sup>. Il dipartimento è ritenuto importante come luogo dell'identità professionale soprattutto nei due paesi nordici (con percentuali del 70%), mentre sono gli accademici tedeschi a identificarsi meno con questa dimensione organizzativa (solo il 49% lo ritiene importante). Italia e Regno Unito mostrano più o meno la stessa percentuale sebbene questa sia un po' più bassa per i britannici (55%). Più interessanti sono i dati relativi all'ateneo: solo i finlandesi mostrano un elevato senso di appartenenza e di identificazione (lo dichiara il 68% dei rispondenti) seguiti dagli italiani. Norvegesi, tedeschi e soprattutto britannici percepiscono l'importanza dell'ateneo per la loro identità decisamente meno, con percentuali rispettivamente del 47%, 42% e 38%. Questi dati sfatano il luogo comune che gli accademici italiani abbiano un basso grado di identificazione con la loro istituzione rispetto ai loro colleghi stranieri e la rappresentazione che i britannici si identifichino più degli altri con il proprio ateneo. Probabilmente ciò è vero, ma solo per quegli accademici che lavorano nelle istituzioni più elitarie, antiche e prestigiose (Oxford, Cambridge, il sistema federato delle istituzioni londinesi e le istituzioni di età vittoriana)<sup>3</sup>. Più in generale, i dati indicano che i docenti tedeschi sono quelli il cui senso di appartenenza istituzionale è più debole e, di converso, è più forte quello connesso alla disciplina.

Tornando all'Italia ed entrando più nel dettaglio, abbiamo cercato di valutare se esistono differenze nel senso di identificazione secondo quattro variabili indipendenti: la dimensione dell'ateneo, gli anni dall'entrata in ruolo (divisi in classi), la disciplina e la qualifica (ricamatore, associato, ordinario).

---

<sup>2</sup> Nel questionario internazionale la facoltà non è presente; il livello intermedio è costituito dal dipartimento che viene trattato come unità organizzativa responsabile di didattica e ricerca alla maniera anglosassone.

<sup>3</sup> Nel Regno Unito e soprattutto in Inghilterra la maggior parte delle istituzioni sono state create a partire dagli anni '60 del secolo scorso. Sebbene in un primo tempo il sistema fosse strutturato in base alla distinzione tra università e istituzioni di istruzione superiore tecnico-professionali, dal 1992 il sistema è stato riformato in senso unitario, per cui tutte le istituzioni sono oggi università [Vaira, 2009]. È piuttosto plausibile che il relativamente basso senso di appartenenza dei docenti britannici possa essere dovuto al fatto che essi per lo più lavorano in università «giovani», relativamente marginali e poco prestigiose.

Tab. 6.1. Accademici che attribuiscono importanza all'affiliazione a quattro dimensioni organizzative per anzianità nel ruolo, qualifica e disciplina (%)

	ATENE0	FACOLTÀ	DIPARTIMENTO	DISCIPLINA
<i>Anzianità (anni):</i>				
Fino a 10	56,6	54,4	61,7	80,9
da 11 a 25	56,4	49,6	53,2	75,0
26 e oltre	59,9	54,0	57,7	78,2
<i>Qualifica:</i>				
Professore ordinario	61,5	55,8	60,3	79,5
Professore associato	57,8	53,8	53,9	77,2
Ricercatore	55,1	50,1	58,0	77,6
<i>Disciplina:</i>				
Lettere e scienze della formazione	54,1	53,4	50,3	79,7
Scienze sociali ed economico	48,1	46,1	52,7	73,9
Giurisprudenza	63,3	67,8	55,4	85,7
Scienze naturali e agrarie	56,5	48,6	61,9	77,5
Ingegneria e architettura	60,2	53,5	68,6	80,0
Medicina	66,3	61,2	48,8	76,2

I dati presentati dalla tabella 6.1., non mostrano grandi sorprese, ma qualche elemento interessante emerge. Per esempio è abbastanza curioso che siano le coorti con un'anzianità di servizio maggiore a mostrare un'identificazione più marcata con l'ateneo. Ciò è probabilmente dovuto alla scarsa mobilità dei docenti, i quali passano gran parte della loro vita lavorativa nello stesso ateneo. Come notava Simone [1993], anche quando i docenti si dovevano trasferire in altro ateneo a fini di carriera, sussisteva (e in gran parte ancora sussiste) il cosiddetto «diritto al *nostos*», cioè al ritorno all'ateneo di origine dopo 3-5 anni. Il fatto, poi, che siano più gli ordinari a dichiarare una maggior identificazione con l'ateneo, suggerisce che questa sia l'effetto, oltre che della più lunga permanenza nella stessa istituzione, delle maggiori responsabilità che questi docenti hanno nella gestione dei vari aspetti della vita organizzativa dell'università.

Per quanto riguarda le discipline, i docenti del gruppo economico-sociale mostrano percentuali di identificazione significativamente più basse su tutte e quattro le dimensioni rispetto ai colleghi delle altre discipline (a esclusione delle discipline umanistiche e mediche sul dipartimento). I docenti afferenti alle discipline mediche e giuridiche sono quelli che mostrano un grado più elevato di identificazione con l'ateneo e con la facoltà e ciò può essere spiegato dal fatto che medicina e giurisprudenza sono storicamente le facoltà più antiche che hanno costituito il fondamento degli studi universitari

e, quindi, degli atenei. Probabilmente questa maggior identificazione è da ascrivere a un tratto culturale altamente istituzionalizzato di quelle discipline. Anche le discipline ingegneristico-architettoniche mostrano un rilevante grado di identificazione con l'ateneo, ma qui con tutta probabilità pesa il dato dei politecnici, che – come è noto – sono istituzioni separate e autonome rispetto agli atenei. Per i dipartimenti sono le discipline scientifiche *hard* a mostrare percentuali di identificazione più alte.

Nel complesso, dai dati non emerge un *pattern* definito di appartenenza riconducibile a una qualche variabile al di là della disciplina. Al di fuori di questa, il quadro sembra piuttosto variegato. Tuttavia, i dati qualcosa di più chiaro, sebbene in negativo, ce lo dicono: una significativa porzione del corpo docente mostra un senso di appartenenza piuttosto debole alle varie dimensioni organizzative considerate, a esclusione della disciplina.

### 6.3. L'INFRASTRUTTURA AMMINISTRATIVA

Karl Weick ha mostrato come le organizzazioni di istruzione si caratterizzano per essere organizzazioni a legame lasco [Weick 1976]. Questa espressione indica come la struttura di queste organizzazioni sia caratterizzata da un'interdipendenza generica. Ciò implica non solo che ciascuna parte dell'organizzazione operi e funzioni in modo relativamente indipendente dalle altre, ma anche e soprattutto che tra esse vi è scarsa integrazione, comunicazione, collaborazione, comprensione reciproca e, non di rado, vi siano tensioni. In particolare, Weick vedeva questa situazione come caratterizzante i rapporti tra la struttura didattica e quella amministrativa delle scuole. Ciò varrebbe anche per l'università e in particolare per i rapporti tra corpo docente e struttura tecnico-amministrativa. I dati del questionario lo confermano. In particolare, prenderemo in esame i giudizi su: strutture amministrative, personale tecnico-amministrativo a supporto della didattica e della ricerca, la comunicazione tra personale amministrativo e docenti.

Se il giudizio sulle strutture di segreteria è abbastanza equidistribuito tra valutazioni positive, negative e coloro che si dichiarano moderatamente soddisfatti (rispettivamente 33%, 37% e 30%), esso diventa decisamente negativo in relazione al personale di supporto tecnico-amministrativo per la didattica e per la ricerca, verso cui il 60% dei docenti interpellati si dichiara insoddisfatto. Questa insoddisfazione viene confermata anche in altre risposte a domande, non direttamente connesse all'ambiente di lavoro, riguardanti la dimensione amministrativa. Nelle domande del questionario relative alle rappresentazioni che gli accademici danno dell'ateneo di appartenenza, per esempio, vi sono 3 *items* che riguardano la dimensione amministrativa. Dalle risposte degli intervistati emerge che più della metà dei docenti considera la



sua istituzione come un apparato lento e troppo burocratico che offre scarso sostegno alle attività didattiche e di ricerca.

L'unica voce relativa ai rapporti con la dimensione amministrativa parzialmente divergente è quella che riguarda la comunicazione tra amministrazione e docenti. Gli insoddisfatti sono il 35%, una percentuale che comunque non è bassa, mentre i soddisfatti sono il 26% e coloro che lo sono moderatamente sono il 39%. Questo dato, almeno in parte, sembra in contraddizione con gli altri relativi all'amministrazione. Tuttavia, è possibile darne una spiegazione. Il questionario chiedeva di esprimere un giudizio sull'uso dell'infrastruttura informatica per la gestione delle informazioni e se i docenti si ritenessero informati sulla vita di ateneo. I giudizi su questi aspetti risultano prevalentemente positivi. Quindi, seppur con le dovute cautele, questo dato divergente può essere spiegato con l'efficace uso dell'infrastruttura informatica a fini informativo-comunicativi.

I giudizi su questi temi non variano significativamente in relazione alla posizione di ruolo, mentre qualche diversità emerge in relazione alla disciplina insegnata. L'area di ingegneria e architettura è la meno critica verso lo staff di supporto per la didattica (il 46% esprime un giudizio negativo contro una media delle altre discipline del 61%), seguita da giurisprudenza (53%). Sullo staff per la ricerca i giudizi sono, invece, decisamente negativi in tutte le discipline e variano da un minimo del 54% a un massimo del 67%. Infine, medici e giuristi sono quelli meno soddisfatti delle strutture di segreteria con valori sopra il 40% di intervistati che esprimono giudizi negativi, contro una media delle altre discipline del 35%, mentre le scienze umane mostrano il livello più basso di insoddisfazione con solo il 28% di giudizi negativi.

Questi dati suggeriscono alcune considerazioni. In primo luogo, sulla rappresentazione generalmente negativa dell'infrastruttura tecnico-amministrativa probabilmente pesano gli effetti delle riforme della didattica del 2001-2002 (D.M.509/1999) e del 2007 (attuazione del D.M.270/2004) (vedi capitolo 4). Per l'80% dei docenti, la riforma ha aumentato il loro carico di lavoro organizzativo e gestionale. Questo dato non cambia né in relazione alla disciplina insegnata, né in relazione alla qualifica. Potremmo dire che, in generale, i docenti ritengono di ricevere scarso supporto da parte dello staff tecnico-amministrativo nel portare avanti le incombenze implicate dalle riforme che si aggiungono a quelle connesse al lavoro didattico, di ricerca e organizzativo-gestionale usuale (vedi capitolo 3).

In secondo luogo, risulterebbe confermato dalle percezioni dei docenti lo scarso grado di interconnessione, integrazione e collaborazione tra struttura amministrativa e corpo docente, tipica delle organizzazioni a legame lasco. La struttura e il personale amministrativi, dal punto di vista dei docenti, non li aiutano e, anzi, per certi versi il loro *modus operandi* costituisce un intralcio per poter portare avanti le attività in modo efficiente, soprattutto nel contesto

delle nuove condizioni di lavoro prodotte dalle riforme. Il 53% di docenti che definisce l'amministrazione come un apparato lento e burocratico (a cui si può aggiungere il 25% di coloro che sono abbastanza d'accordo su questa definizione) di fatto ci dice questo. Quest'ultimo rilievo porta a un'ulteriore considerazione.

Come già abbiamo evidenziato in altre occasioni [Vaira 2003; 2008a], mentre l'università e la sua organizzazione sono andate incontro a cambiamenti rilevanti, non così la sua struttura amministrativa. Questa continua a operare in base alla logica burocratica della conformità procedurale al diritto amministrativo, il che produce irrigidimenti e introduce zeppe in tutte quelle attività che sono state cambiate o istituite *ex novo* dalla riforma. Queste non possono più essere gestite, organizzate e realizzate sulla base della sola conformità procedurale e da un personale che, in generale, continua a ragionare prevalentemente in base a questo schema cognitivo-normativo. Va, tuttavia, anche sottolineato, a parziale giustificazione del personale amministrativo, che negli ultimi anni al Ministero è tornata in auge una logica regolativa e burocratica, spesso molto stringente, che irrigidisce non poco le procedure a cui le amministrazioni universitarie sono chiamate ad attenersi.

A completare il quadro fin qui descritto, consideriamo se e come la dimensione e la collocazione geografica degli atenei influiscano sulle percezioni relative all'infrastruttura amministrativa (tabelle 6.2 e 6.3).

In generale, i docenti che lavorano negli atenei più grandi danno giudizi più negativi dell'infrastruttura amministrativa e delle comunicazioni rispetto a quelli che lavorano in quelli di dimensioni minori. La spiegazione è abbastanza ovvia. Al crescere delle dimensioni l'organizzazione diventa più complessa e di più difficile gestione, come pure le comunicazioni sono meno fluide. Come vedremo più avanti, dimensioni e complessità strutturale minori definiscono condizioni di attività un po' migliori anche su altri aspetti della vita e del lavoro degli accademici.

Relativamente alla collocazione geografica, pur nel quadro complessivo piuttosto negativo, alcuni aspetti interessanti vanno evidenziati. In primo luogo, e più in generale, gli accademici che lavorano negli atenei collocati nel Nord danno valutazioni moderatamente meno negative rispetto ai loro colleghi del Centro e del Sud e Isole. In secondo luogo, e più nel dettaglio, su alcune voci si nota una certa differenziazione. Gli accademici del Nord Est e del Sud e Isole esprimono un giudizio meno negativo degli altri sulla comunicazione tra loro e lo staff amministrativo, mentre quelli del Nord Est sono meno critici degli altri in merito all'immagine dell'ateneo come struttura burocratica e al giudizio sul sostegno dello staff amministrativo alla didattica. Infine, va notato che i giudizi sullo staff di supporto alla ricerca sono generalmente piuttosto negativi, sebbene meno a Nord che al Centro e al Sud e Isole.

Tab. 6.2. Valutazioni negative dell'infrastruttura amministrativa per dimensione dell'ateneo (%)

	MEGA	GRANDI	MEDI	PICCOLI
Accademici che danno una valutazione negativa ...				
...del sostegno della segreteria per il loro lavoro	43,0	37,7	33,7	28,6
... del personale di sostegno all'insegnamento	69,6	56,4	55,0	48,2
... del personale di sostegno alla ricerca	66,4	62,1	58,0	54,2
Accademici che ritengono che nella loro università ...				
... non ci sia buona comunicazione tra docenti e staff amministrativo	42,9	38,3	34,2	35,2
... ci sia un'amministrazione lenta e burocratica	57,9	56,7	49,9	44,0
... non ci sia sostegno dello staff amministrativo alla didattica	59,0	56,4	48,5	45,4
... non ci sia sostegno dello staff amministrativo alla ricerca	56,8	55,7	52,7	51,2

Tab. 6.3. Valutazioni negative dell'infrastruttura amministrativa per collocazione geografica dell'ateneo (%)

	NORD OVEST	NORD EST	CENTRO	SUD E ISOLE
Accademici che danno una valutazione negativa ...				
... del sostegno della segreteria per il loro lavoro	34,2	33,2	39,7	40,1
... del personale di sostegno all'insegnamento	49,1	58,8	67,6	62,2
... del personale di sostegno alla ricerca	59,4	60,3	62,3	62,8
Accademici che ritengono che nella loro università ...				
... non ci sia buona comunicazione tra docenti e staff amministrativo	39,5	35,6	42,6	37,1
... ci sia un'amministrazione lenta e burocratica	52,2	49,9	56,4	54,2
... non ci sia sostegno dello staff amministrativo alla didattica	52,1	47,2	55,5	57,2
... non ci sia sostegno dello staff amministrativo alla ricerca	51,4	50,5	58,2	57,5

Alcune interessanti differenze emergono dalla comparazione con i quattro paesi europei considerati. Sul sostegno della segreteria i più soddisfatti sono i docenti finlandesi e tedeschi, mentre quelli britannici e soprattutto norvegesi mostrano un'insoddisfazione decisamente più elevata di quella italiana. L'infrastruttura a sostegno della didattica è giudicata meglio nel Regno Unito e in Finlandia, mentre in Germania e, soprattutto, in Norvegia (il cui dato negativo è molto vicino a quello italiano) l'insoddisfazione è più accentuata. L'infrastruttura a sostegno della ricerca risulta un po' ovunque abbastanza problematica. Tuttavia, se in Finlandia e nel Regno Unito i giudizi positivi, negativi e neutrali sono sostanzialmente equidistribuiti, in Germania e, soprattutto, in Norvegia (con un dato percentuale prossimo a quello italiano) il giudizio è più marcatamente negativo. Sui giudizi in merito a come opera l'amministrazione di ateneo, va sottolineato come ovunque si ritenga che l'amministrazione sia lenta e burocratica: qui spicca il dato britannico con il 73% dei docenti che la ritiene tale. Relativamente al personale amministrativo a sostegno di didattica e ricerca la soddisfazione dei docenti non è alta ovunque, ma comunque i docenti insoddisfatti non raggiungono mai il 40%. Nel complesso, dunque, i rapporti tra docenti e infrastruttura amministrativa sono generalmente problematici. Tuttavia, in Finlandia e Regno Unito in relazione ad alcuni ambiti, questi rapporti sembrano essere un po' migliori (a eccezione del dato britannico sulla burocratizzazione, superiore di una volta e mezza al dato italiano), mentre in Germania e Norvegia la situazione è simile a quella italiana.

#### 6.4. POTERE E INFLUENZA DEI DOCENTI SULLA VITA ORGANIZZATIVA

I cambiamenti organizzativi nell'università hanno mutato la struttura e il grado di potere degli accademici nella definizione e nel controllo delle condizioni organizzativo-gestionali della vita accademica? Anticipiamo subito che anche in questo caso la risposta non è univoca, perché le risposte alle varie domande riconducibili a questi aspetti non definiscono un quadro netto.

Incominciamo dall'individuazione dei soggetti che – secondo gli intervistati – hanno influenza sulle decisioni relative ad alcune aree cruciali della vita organizzativa. Per ogni decisione, agli intervistati è stato chiesto di indicare il singolo soggetto che secondo loro era il più influente (tabella 6.4.).

In cinque ambiti decisionali, una netta maggioranza di docenti indica un solo attore come quello più influente. Il rettore è visto come il principale attore che seleziona i massimi dirigenti dell'ateneo. In effetti, al rettore spetta scegliere e nominare il direttore amministrativo e i pro-rettori. Tuttavia, una consistente minoranza (14%) vede questo ambito decisionale influenzato principalmente dalla stessa dirigenza di ateneo. In altre parole, questa

porzione di docenti vede la nomina della dirigenza come esito di un processo endogamico interno alla dirigenza di ateneo.

Gli organi collegiali sono visti come i principali responsabili delle decisioni riguardanti i criteri di ammissione degli studenti ai corsi di studio e l'approvazione dei nuovi programmi di studio. In particolare, data la natura di queste decisioni, questi organi sono fondamentalmente i consigli di facoltà e di corso di laurea. Anche in questi due ambiti vi è una minoranza che vede come attori decisionali rilevanti i presidi<sup>4</sup> per l'innovazione dei programmi e nuovamente i presidi e il senato per i criteri di ammissione. Infine, i singoli docenti si ritengono maggiormente influenti nello stabilire le priorità di ricerca e ancor di più nello stabilire contatti internazionali. Al riguardo, si può sostenere che: a) la ricerca è l'ambito, non solo di maggiore interesse degli accademici (vedi capitolo 5), ma anche quello in cui essi si sentono più influenti; b) le relazioni internazionali sono un campo poco strutturato e poco istituzionalizzato nella vita e nella politica delle università italiane, poggiando principalmente sul capitale di relazioni internazionali che i singoli docenti si sono costruiti, soprattutto attraverso le loro attività di ricerca extra-nazionali. Quest'ultima conclusione viene corroborata notando come mentre nello stabilire le priorità di ricerca emerge un altro attore a cui una minoranza significativa di docenti (12%) attribuisce importanza (il direttore di dipartimento), sull'internazionalizzazione nessun altro attore raccoglie più del 10% delle indicazioni.

Il quadro si fa più complesso e, in alcuni casi, di incerta lettura guardando agli altri sei ambiti decisionali, dove gli intervistati si dividono nell'indicare il soggetto più influente segnalando in questo modo l'esistenza di una pluralità di soggetti ritenuti influenti o a livello di ateneo o a livello di sistema universitario.

Nel determinare le priorità di budget, tra il 25% e il 20% degli interpellati dichiara che gli attori più influenti sono rispettivamente i presidi o i direttori di dipartimento e gli organi collegiali. Secondo altri, invece, i soggetti più influenti sono il senato accademico (16%), il rettore (14% circa) e i dirigenti amministrativi dell'ateneo (11% circa).

Nella valutazione della ricerca, ben quattro attori sono indicati come i più rilevanti: gli organi collegiali (per quasi il 33% dei docenti), i singoli docenti (per il 23%), il preside o il direttore di dipartimento (per quasi il 16%) e i soggetti esterni (per quasi il 15%). Per quanto riguarda gli organi collegiali si può ritenere che gli intervistati intendessero riferirsi ai nuclei di valutazione interna. La percentuale in capo ai singoli docenti è interessante perché mostra come – secondo gli intervistati – la valutazione della ricerca sia

---

<sup>4</sup> Non citiamo i direttori di dipartimento perché nel momento della rilevazione, e comunque allo stato attuale, i dipartimenti non hanno ancora responsabilità formali e dirette nell'ambito didattico.

Tab. 6.4. Gli attori che secondo gli accademici hanno più influenza sulle decisioni interne alla loro università (%)

DECISIONI	ATTORI								
	GOVERNO	RETTORE	DIRIGENTI	PRESIDE E DIRETTORE	FUNZIONARI	SENATO	CONSIGLI	DOCENTI	STUDENTI
Selezionare i massimi dirigenti e ricercatori	5,5	54,0	14,0	7,7	1,0	7,9	6,8	3,0	-
Decidere sull'avanzamento di carriera	2,9	1,7	0,1	31,8	1,5	2,5	34,3	25,3	-
Determinare le priorità di budget	3,9	1,8	1,0	33,7	2,4	1,8	32,9	22,5	-
Determinare il carico di insegnamento del corpo docente	1,7	13,9	10,8	24,5	5,5	16,2	20,1	7,1	0,1
Stabilire i criteri di ammissione per gli studenti	2,3	2,6	0,8	29,8	1,4	10,6	45,4	6,9	0,3
Approvare nuovi programmi di studio	6,2	4,9	2,3	13,5	2,1	13,2	53,9	3,6	0,2
Valutare la didattica	1,4	0,2	11,9	2,3	6,6	68,6	6,2	0,6	
Stabilire le priorità di ricerca	1,0	2,4	1,9	13,7	1,7	4,1	34,6	4,6	36
Valutare la ricerca	3,0	2,1	0,5	12,1	1,4	3,2	12,1	65,2	0,3
Stabilire contatti internazionali	14,6	3,1	2,2	15,8	1,9	6,3	32,7	23,2	0,2
	1,0	7,8	2,1	8,4	1,8	1,9	5,7	71,0	0,5

Legenda: Governo = Il governo o soggetti esterni pubblici o privati; Rettore = Il rettore; Dirigenti = I dirigenti amministrativi di ateneo; Preside e Direttore = Il preside di facoltà e il direttore di dipartimento; Funzionari = I dirigenti o i funzionari amministrativi di dipartimento o di facoltà; Senato = Il senato accademico; Consigli = I consigli o altri organi collegiali; Docenti = I singoli docenti o ricercatori; Studenti = Gli studenti.

in misura significativa nelle mani del corpo docente, attraverso la *peer-review*. La maggiore influenza riconosciuta a presidi e direttori è probabilmente propria di alcuni gruppi disciplinari in cui questi attori hanno effettivamente una rilevanza. Infine, la scelta di indicare soggetti esterni come i più influenti può fare riferimento a una parte della ricerca, per esempio quella finanziata dai Programmi di ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) o da organismi dell'Unione Europea, quella su commissione di enti esterni e quella finanziata da privati (come fondazioni e associazioni), o a quella sottoposta alla valutazione condotta dal Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR).

Rimanendo in tema di valutazione, quella della didattica vede l'indicazione di tre attori come i più influenti: gli studenti (36%), gli organi collegiali (quasi 35%) e il preside (14% circa). Questi dati confermano come gli studenti siano divenuti un attore rilevante in questo ambito; tuttavia, desta una certa sorpresa che l'influenza di questi sia percepita quasi pari a quella degli organi collegiali. Ciò segnala come in questo ambito il ruolo dei primi sia ancora relativamente debole e, di converso, come sia ancora relativamente forte quello dei docenti, sebbene ciò si esprima attraverso una struttura collegiale.

Che le decisioni sulle politiche del personale docente (reclutamento di nuovi docenti e ricercatori e avanzamenti di carriera) siano percepite e rappresentate come prevalentemente influenzate dagli attori collocati al livello intermedio (presidi, direttori e organi collegiali) è piuttosto ovvio, dato che tali decisioni vengono prese a questi livelli e, in particolare, a quello di facoltà. Altrettanto ovvio è il fatto che siano i singoli docenti a essere ritenuti e a ritenersi, almeno per quel che riguarda gli ordinari, influenti, dato che le decisioni in questo ambito sono in larga parte l'esito di accordi e lotte tra gli ordinari in posizioni di potere nei vari campi disciplinari e della logica del *patronage* che ne è il necessario corollario. Dati questi rilievi, verrebbe facile sottolineare, magari criticamente, come le decisioni di reclutamento e di carriera siano dominate da questi attori, marginalizzandone altri (in particolare i vertici di ateneo), tanto a livello di singolo ateneo, quanto a quello di sistema. Tuttavia, sebbene ciò sia vero, non va dimenticato un fatto fondamentale: l'università è un'organizzazione che recluta i suoi membri in base al principio della cooptazione e ciò vale praticamente ovunque, sebbene in altri sistemi universitari ciò sia parzialmente mitigato dall'esistenza di logiche e di strutture di governo che hanno responsabilità dirette nella selezione e nel reclutamento del personale docente. La natura di organizzazione cooptativa fa sì che le decisioni in materia di personale docente siano necessariamente nelle mani del corpo docente. Che ciò possa produrre in alcuni casi delle degenerazioni, è vero, ma è altrettanto vero che difficilmente questa logica può essere eliminata; al limite può essere meglio governata di quanto non lo sia stata fino a oggi.

Infine, l'ultimo ambito decisionale è quello della definizione dei carichi di insegnamento attribuiti ai docenti. Nuovamente i dati non offrono sorpre-

se dato che gli intervistati hanno risposto che sono in primo luogo gli organi collegiali (consigli di facoltà e di corso di laurea) e in secondo luogo il preside ad avere la maggior influenza. Essendo questo stato di cose coerente tanto con le prassi quanto con la normativa, non c'è bisogno di ulteriori commenti.

Qual è il quadro generale che emerge da questa analisi? Un primo aspetto degno di nota riguarda la collocazione degli attori più influenti all'interno o all'esterno del corpo accademico. Gli attori esterni – governo, altri enti, studenti – appaiono poco influenti sulle decisioni relative all'organizzazione di ateneo e al lavoro accademico. A parte la valutazione della ricerca – dove a governo ed enti esterni si riconosce una certa influenza anche se piuttosto ridotta in confronto a quella attribuita agli organi collegiali e ai singoli docenti – e la valutazione dell'insegnamento – dove gli studenti sono ritenuti importanti ma quasi alla pari con gli organi collegiali – negli altri ambiti decisionali il ruolo degli attori esterni è trascurabile. Sono gli attori interni a essere prevalentemente influenti.

Un secondo aspetto riguarda quali attori interni agli atenei sono ritenuti più influenti. Nuovamente prevalgono gli attori accademici, sebbene con un certo grado di differenziazione a seconda degli ambiti, su quelli non accademici (dirigenza e funzionari amministrativi di vertice e intermedi). Questi ultimi sono percepiti come moderatamente influenti solo nella scelta dei vertici amministrativi e, ancor meno, nella definizione delle priorità di budget. Relativamente agli attori accademici, al rettore è attribuita una rilevante influenza nella selezione della dirigenza di ateneo e un ruolo piuttosto modesto nella definizione delle priorità di budget. Il senato accademico viene rappresentato come moderatamente influente nella definizione dei criteri di ammissione degli studenti e in materia finanziaria. A presidi e direttori di dipartimento è attribuito un ruolo significativo nelle decisioni relative alle politiche per il personale docente e nella definizione delle priorità di budget. I consigli appaiono come molto influenti sulle decisioni in merito ai criteri di ammissione degli studenti e dei nuovi programmi di studio, mentre lo sono un po' meno nelle politiche per il personale docente, nella definizione del carico didattico dei docenti e nella valutazione di didattica e ricerca. Infine, i singoli docenti si rappresentano come molto influenti nella definizione delle priorità di ricerca e nello stabilire contatti internazionali, mentre percepiscono la loro influenza come importante, sebbene non prevalente, nelle politiche per il personale e nella valutazione della ricerca.

Infine, un terzo aspetto riguarda i livelli organizzativi dell'ateneo ai quali si collocano le fonti di influenza. Rappresentando l'ateneo come una piramide, al cui vertice vi è il rettore e la dirigenza, alla base i docenti e, nel settore intermedio, gli organi monocratici (presidi e direttori di dipartimento) e collegiali (i consigli), si nota che le fonti di influenza si collocano prevalentemente in quest'ultimo livello. Decisioni sul budget, politiche del personale docente, decisioni su alcuni aspetti della didattica (nuovi corsi di studio, criteri di



ammissione degli studenti, definizione del carico didattico dei docenti) e, in parte, la valutazione di didattica e ricerca, hanno la loro principale, sebbene non esclusiva, fonte di influenza nel livello intermedio.

Nel complesso, ci pare di poter affermare che: 1) il corpo docente controlli ancora buona parte degli aspetti – non di rado quelli strategici – della vita dell'organizzazione in cui lavora; 2) tale controllo sia esercitato soprattutto dal livello intermedio dell'organizzazione universitaria, cioè dal cosiddetto *middle management*; 3) questa capacità di controllo sia prevalentemente esercitata collettivamente; 4) nel complesso, il potere accademico e la sua capacità di influenza non sembrano essere stati significativamente intaccati dai cambiamenti intervenuti in questi ultimi dieci anni.

Sul tema dell'influenza, il questionario presentava anche un'altra domanda: come si percepiscono i docenti in termini di influenza individuale nella definizione delle politiche di ateneo, di facoltà, di dipartimento e di corso di laurea. Le risposte gettano una luce diversa sulla conclusione più sopra esposta. Le percentuali di chi si è dichiarato poco o per niente influente in queste politiche sono: il 93% a livello di ateneo; il 77% a livello di facoltà; il 57% a livello di dipartimento; il 53% a livello di corso di laurea.

Questi dati sembrano in contraddizione con quelli precedenti. Qui parrebbe che i docenti percepiscano una perdita di controllo sulle politiche organizzative nei vari livelli e quindi nella definizione del proprio ambiente di attività e del proprio lavoro. Tuttavia, la contraddizione è apparente, perché, come abbiamo visto sopra, è soprattutto «collettivamente», cioè come «comunità» che i docenti vedono la loro capacità di influenza. In altri termini, individualmente essi non si percepiscono influenti, se non in alcuni ambiti, ma ritengono di esserlo come comunità professionale capace di controllare il proprio ambiente di attività.

Abbastanza ovviamente la percezione del proprio grado di influenza varia in base alla posizione di ruolo: gli ordinari si ritengono nettamente più influenti degli altri docenti; però, i dati mostrano anche che il grado di influenza personale varia al variare del livello organizzativo a cui ci si riferisce. A livello di ateneo, il 14% degli ordinari ritiene di essere influente contro il 5% degli associati e il 2% ricercatori. A livello di facoltà, si ritiene influente il 46% degli ordinari – tre volte tanto che a livello di ateneo – il 18% degli associati e il 5% dei ricercatori. In relazione al dipartimento, il 71% degli ordinari dichiara di ritenersi influente – 5 volte tanto che a livello di ateneo – contro il 48% degli associati e il 23% dei ricercatori. Infine, a livello di corso di laurea, le percentuali in capo a ordinari e associati non cambiano rispetto alle precedenti, mentre i ricercatori che si dichiarano influenti sono il 26%. Questi dati confermano come, nel complesso, la struttura del potere accademico sia ancora saldamente nelle mani dei docenti ordinari.

Anche la dimensione di ateneo gioca un ruolo significativo nella percezione dell'influenza personale nei diversi livelli organizzativi. In generale, tan-

to più grande è l'ateneo tanto meno gli accademici si percepiscono influenti nei processi decisionali. Anche qui, comunque, le differenze sono consistenti a seconda del livello organizzativo a cui ci si riferisce (più alta influenza a livello di corso di laurea e di dipartimento e più bassa a livello di ateneo). A titolo di esempio, la tabella 6.5. mette a confronto la percezione che i docenti hanno della propria influenza nei mega atenei e nei piccoli atenei.

Tab. 6.5. *L'influenza personale degli accademici nei mega atenei e in quelli piccoli (%)*

	MEGA ATENEI	PICCOLI
Ateneo	4,9	8,8
Facoltà	18,2	24,6
Dipartimento	42,3	40,8
Corso di laurea	36,6	43,4

La dimensione ridotta favorisce una conoscenza e relazioni personali tra docenti più diretta e immediata e ciò a sua volta favorisce il confronto, la discussione e il negoziato a livello informale, mentre nei mega atenei ciò avviene più di frequente nelle arene formali dei consigli. Volendo caratterizzare le due situazioni con una coppia di concetti sociologici tradizionali, nei mega atenei prevale la dimensione della «società» (*Gesellschaft*), mentre in quelli piccoli quella della «comunità» (*Gemeinschaft*). L'unico dato appena un po' divergente è quello relativo al livello di dipartimento, ma è facilmente spiegabile. Nei mega atenei i dipartimenti sono unità organizzative relativamente più piccole ed omogenee, rispetto alla facoltà, tendenti verso il modello della *Gemeinschaft*; nei piccoli atenei i dipartimenti sono pochi e molto piccoli, per cui è più nella facoltà che le relazioni – e con esse l'influenza – hanno la loro rilevanza più pregnante.

Per concludere, consideriamo le differenze di influenza personale per sesso. Anche qui non ci sono sorprese: le donne si percepiscono nettamente meno influenti degli uomini. D'altra parte non potrebbe essere diversamente vista la caratteristica di *gendered organization* dell'università italiana, tutt'oggi dominata dai maschi i quali occupano in maggioranza le posizioni più elevate a discapito delle donne [Bianco 2002; Boffo, Moscati e Vaira 2004]. Sebbene la presenza femminile nei ranghi della docenza sia aumentata tra il 2000 e il 2007 del 37%, nondimeno le donne continuano a essere sottorappresentate, soprattutto nei ruoli più elevati: sono il 45% dei ricercatori, il 33% degli associati e il 18% degli ordinari [MIUR 2008]. Il nostro campione ricalca quasi perfettamente questa distribuzione a livello nazionale: 46% ricercatrici, 32% docenti associati e 17% docenti ordinari. È evidente che se la capacità di influenza è correlata alla posizione e se le donne sono una netta minoranza tra gli

ordinari, la percezione che esse hanno della loro influenza non può che essere inferiore a quella degli uomini che sono il gruppo maggioritario ed egemonico.

#### 6.5. IL CONTROLLO SUL LAVORO DEGLI ACCADEMICI: LA VALUTAZIONE

La valutazione degli atenei e delle attività dei docenti si è imposta come una delle caratteristiche fondamentali della trasformazione dei rapporti stato-università in tutti i paesi sviluppati, nel nostro compreso. Questa attività nella stragrande parte dei casi è stata configurata come un nuovo meccanismo di controllo dello stato sulle università, a cui nel contempo è stata attribuita autonomia, e sul lavoro dei docenti attraverso la leva dell'allocazione del finanziamento [Vaira 2007; 2008b].

Nel nostro paese, l'istituzione della valutazione del sistema e delle attività è relativamente recente. La prima agenzia è stata l'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario, istituito nel 1996, sostituito nel 1999 dal Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) che affianca il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR), istituito nel 1998. Va detto, sebbene per sommi capi, che la struttura di valutazione italiana ha fin qui assunto un carattere soprattutto formale, dato che allo stato attuale ha pochi effetti concreti sull'allocazione del finanziamento che continua a essere assegnato principalmente sulla base di dati strutturali (spesa storica, numero iscritti, ecc.) e non di performance e qualità. Accanto a queste agenzie nazionali e alle loro valutazioni *ex post*, vi sono poi occasioni di valutazione dei progetti di ricerca (PRIN, FIRB) di tipo *ex ante* che però, di fatto, non sono seguite, sebbene formalmente previste, da valutazioni *ex post* dei risultati.

Definite queste coordinate, vediamo come i docenti intervistati percepiscono la valutazione delle loro attività, in primo luogo relativamente a chi queste valutazioni le compie (tabella 6.6.).

Tab. 6.6. Chi valuta le attività degli accademici italiani (%; risposte multiple)

	INSEGNAMENTO	RICERCA
Colleghi della mia facoltà o dipartimento	20,1	37,8
Direttore dipartimento o preside	32,6	31,1
Membri di altri dipartimenti o facoltà dell'ateneo	4,0	8,4
Dirigenti amministrativi dell'ateneo	2,7	2,9
Studenti	86,0	2,3
Valutatori esterni	8,7	43,3
Io e altri (autovalutazione combinata a valutazione)	23,3	18,8
Soltanto io (solo autovalutazione)	0,8	5,0
Nessuno	6,1	17,8

Un primo dato salta agli occhi: aggregando le modalità di risposta «solo autovalutazione» e «nessuno», quasi un quarto dei docenti dichiara che la sua ricerca non è valutata. Questa aggregazione delle due modalità si giustifica con il fatto che l'autovalutazione è individuale, non è formalizzata, è auto-referenziale e, quindi, spesso auto-indulgente, per cui equivale all'assenza di valutazione. Rimanendo nell'ambito della ricerca, i docenti dichiarano che essa è valutata soprattutto da tre attori, uno esterno e due interni alle strutture di appartenenza: valutatori esterni, colleghi di facoltà o dipartimento e direttore di dipartimento o preside. Il ruolo della valutazione esterna è riconosciuto come rilevante sia perché essa è un'attività formalmente istituita a cui i docenti sono sottoposti per diverse finalità (valutazione della produttività scientifica, valutazioni *ex ante* dei progetti co-finanziati dal Ministero, valutazioni *ex post* della ricerca su commissione e/o finanziata da parte di soggetti pubblici e privati) sia perché una parte significativa della ricerca viene valutata da pari esterni all'ateneo e alle strutture in cui i docenti lavorano. Ciò avviene, per esempio, per le pubblicazioni, ma anche per la valutazione *ex ante* e per le valutazioni del CIVR, dove i *panel* dei valutatori sono in larga parte accademici. Per quanto riguarda i due attori interni, le percentuali segnalano come l'attività di valutazione della ricerca a livello intermedio sia percepita dagli intervistati come piuttosto importante e, quindi, costituisca un riferimento rilevante in questo ambito. Probabilmente, l'importanza attribuita alla valutazione interna ha a che fare con le decisioni per gli avanzamenti di carriera che, come abbiamo visto nel precedente paragrafo, vengono viste come prese a livello intermedio da tre attori principali (presidi, consigli e colleghi) che sono sostanzialmente gli stessi attori a cui qui si attribuisce rilevanza nella valutazione.

Sul lato della valutazione della didattica, diversamente dalla ricerca, l'assenza di valutazione raccoglie una percentuale esigua. Ciò in buona parte si spiega con l'elevata percentuale attribuita alla valutazione degli studenti e a quella, sebbene decisamente più bassa, in capo agli attori interni alla struttura di appartenenza. Tuttavia, se gli studenti sono diventati il principale riferimento della valutazione dell'insegnamento, sia perché ciò è previsto dalla normativa sia perché tutte le facoltà hanno predisposto rilevazioni della loro soddisfazione per ogni singolo insegnamento, ciò non vuol dire che queste valutazioni siano in grado di influenzare e riorientare l'attività di insegnamento. Lo sarebbero se a esse fosse agganciato un qualche meccanismo di sanzione (positiva e negativa) che allo stato attuale manca del tutto. Alla fine è il singolo docente che individualmente può decidere di modificare o meno le modalità della sua didattica sulla base delle indicazioni della valutazione degli studenti [Bonazzi e Vaira 2003] (vedi capitolo 4).

Come si pone la questione della valutazione nei quattro paesi europei considerati? La tabella 6.7. illustra questo aspetto.

Tab. 6.7. Chi valuta le attività degli accademici in 4 paesi europei (%; risposte multiple)

	FI	DE	NO	UK
<i>Insegnamento</i>				
Colleghi di dipartimento	35,3	22,0	25,0	65,6
Direttore dipartimento	51,7	16,6	25,7	49,6
Membri di altri dipartimenti dell'ateneo	5,1	4,2	5,6	9,5
Dirigenti amministrativi dell'ateneo	10,8	10,8	16,4	8,2
Studenti	79,8	75,2	88,0	91,7
Valutatori esterni	8,9	3,8	10,9	30,9
Io e altri (autovalutazione combinata a valutazione)	m	34,5	28,6	51,7
Soltanto io (solo autovalutazione)	m	3,9	0,3	0,5
Nessuno	8,2	6,1	4,6	2,3
<i>Ricerca</i>				
Colleghi di dipartimento	55,4	50,0	53,0	45,9
Direttore dipartimento	70,4	17,5	29,0	63,0
Membri di altri dipartimenti dell'ateneo	23,6	9,9	8,2	20,0
Dirigenti amministrativi dell'ateneo	14,6	18,7	8,7	19,7
Studenti	2,3	3,2	4,8	6,1
Valutatori esterni	55,4	38,4	37,0	60,2
Io e altri (autovalutazione combinata a valutazione)	m	35,0	22,1	48,4
Soltanto io (solo autovalutazione)	m	6,8	4,2	4,9
Nessuno	10,0	17,8	11,2	3,8

Legenda: m = dato mancante.

Sul lato dell'insegnamento, la valutazione è considerata molto forte a livello di dipartimento (colleghi e direttore) in Finlandia e soprattutto nel Regno Unito, mentre i docenti tedeschi e norvegesi ne hanno una percezione molto simile a quella dei colleghi italiani. Inoltre, la valutazione operata da attori esterni alla comunità accademica riveste un'importanza rilevante nel Regno Unito (dove c'è un'agenzia esterna, la *Quality Assurance Agency*, istituzionalmente preposta alla valutazione della qualità e viene svolta una rilevazione annuale nazionale dei giudizi degli studenti sulla qualità didattica, la *National Student Survey*), mentre in tutti e quattro i paesi la valutazione operata dalla dirigenza di ateneo è più sentita che nel nostro Paese. Quella da parte degli studenti, infine, è percepita in modo piuttosto uniforme in tutti i paesi. Al contrario, l'assenza di valutazione (solo autovalutazione e nessuna valutazione) mostra una situazione variegata: rispetto al nostro Paese, le percentuali sono un po' più alte in Germania e Norvegia e meno in Finlandia (di cui però manca il dato sull'autovalutazione) e, soprattutto, nel Regno Unito.

Alla valutazione della ricerca viene attribuita una maggiore importanza che in Italia, sebbene vi siano dati simili su alcune modalità di valutazione con alcuni paesi: in particolare, con la Norvegia per quel che riguarda la valutazione operata dal direttore di dipartimento e da altri colleghi di ateneo; con la Germania e nuovamente con la Norvegia sulla valutazione esterna, anche se il dato italiano è leggermente superiore a quello degli altri due paesi; inoltre, la Germania mostra la percentuale più bassa in capo al direttore di dipartimento. Per il resto le percentuali sono sempre notevolmente superiori a quelle italiane, segno che altrove la valutazione della ricerca è un'attività a cui i docenti attribuiscono una notevole rilevanza, sia che si tratti di valutazione interna sia da parte di soggetti esterni. Infine, relativamente all'assenza di valutazione, si ritrova la stessa situazione variegata della valutazione dell'insegnamento: l'assenza di valutazione è percepita in modo uguale a quello italiano in Germania e un po' meno in Norvegia, mentre è piuttosto trascurabile in Finlandia (nuovamente manca il dato sull'autovalutazione) e nel Regno Unito.

Vi è ancora da vedere se ci sono differenze in merito alla percezione della valutazione tra le tre fasce accademiche e tra le diverse discipline. I ricercatori, seguiti dagli associati, sembrano essere più consapevoli, o percepire di più, rispetto agli ordinari che le loro attività sono valutate. Soprattutto sull'attività di ricerca i ricercatori mostrano percentuali decisamente più elevate delle altre due fasce: per esempio, il 47% dei ricercatori ritiene di essere valutato dai colleghi di dipartimento e facoltà, contro il 36% degli associati e il 28% degli ordinari. Questo dipende dal fatto che per ricercatori e associati la valutazione è legata alle prospettive di avanzamento di carriera, mentre questa preoccupazione è assente tra gli ordinari. Le cose stanno diversamente per quanto riguarda la valutazione esterna, dove associati e ordinari hanno valori superiori (rispettivamente 43% e 52%, contro il 36% dei ricercatori). Ciò si spiega con il semplice fatto che i docenti incardinati in queste due fasce sono coloro che presentano come capifila, o responsabili di unità, i progetti PRIN, mentre i ricercatori vi partecipano come personale di ricerca.

Ricercatori e associati sono anche quelli che percepiscono di più di non essere valutati da alcuno, in particolare nell'insegnamento, mentre per la ricerca le percentuali nelle tre fasce sono più o meno le stesse. Non è facile spiegare questi ultimi dati, se non sulla base del fatto che ricercatori e, in misura appena minore, gli associati sono gli accademici che più percepiscono l'importanza della valutazione delle loro attività ai fini di carriera. Le risposte di questi docenti probabilmente segnalano come questa mancanza in qualche modo e misura li penalizzi in termini di riconoscimento delle attività svolte. Questa spiegazione è, almeno in parte, sostenuta dai dati relativi alla valutazione della qualità della didattica e della ricerca ai fini dell'avanzamento di carriera (vedi § 6.6).

Vediamo ora le differenze tra le discipline. Anche in questo caso non appare un *pattern* definito in base alla disciplina, per esempio una minor percezione della valutazione nelle discipline *soft* e, di converso, una maggior percezione in quelle *hard*, ma si hanno variazioni che offrono un quadro d'insieme piuttosto frammentato.

Sul lato dell'insegnamento si riconferma l'ovvio dato generale della valutazione da parte degli studenti, a parte medicina dove questa valutazione è percepita meno (76% contro una media delle altre discipline pari a oltre l'88%). Nelle discipline ingegneristico-architettoniche, invece, si ha una maggior percezione che la didattica sia valutata dai colleghi di facoltà o dipartimento e, insieme a medicina, che sia il preside o il direttore di dipartimento ad avere un ruolo significativo.

Sul lato della valutazione della ricerca, sono i gruppi ingegneristico-architettonico, scientifico e di giurisprudenza a mostrare le percentuali più alte nella valutazione dei colleghi di dipartimento (intorno al 40%, contro le altre discipline che hanno percentuali intorno al 33%), mentre medicina ha il dato più alto di tutte le altre discipline sulla valutazione operata dai vertici di facoltà e dipartimento (43% contro una media delle altre discipline del 30%). Gli accademici del gruppo medico riservano un ulteriore dato sorprendente: la più bassa percentuale sulla modalità «valutatori esterni», con una differenza tra i 10 e i 20 punti percentuali con le altre discipline, tranne che con le scienze umanistiche in cui la differenza è solo, ma pur sempre sorprendentemente, di 4,5 punti. Tuttavia, una spiegazione di questo dato apparentemente anomalo è che esso dipende dal fatto che i medici, in aggregato, fanno meno ricerca perché una parte non trascurabile di essi è impegnata nell'attività clinica e, quindi, sono meno sottoposti di altri alla valutazione esterna che in gran parte si basa sui prodotti di ricerca. Infine, i valutatori esterni sono giudicati importanti nelle discipline sociali e, soprattutto, a scienze e ingegneria con percentuali sopra il 45%.

Come si diceva più sopra, non è agevole spiegare questo insieme di dati. Le caratteristiche epistemologico-organizzative delle discipline, così come sono definite dalla tipologia di Becher [1989], non riescono in alcun modo a rendere più chiara la visione. Sulla base di questa tipologia ci si sarebbe dovuto aspettare che le discipline *hard* – soprattutto quelle con una valenza più applicativa, caratterizzate da elevata internazionalizzazione e da una ricerca di gruppo – fossero quelle più attente all'importanza della valutazione. I dati confermano molto parzialmente questa attesa (si rammenti il dato anomalo di medicina sulla valutazione esterna della ricerca più basso addirittura di quello delle scienze umane), evidenziando una situazione molto più complessa e variegata.

## 6.6. IMMAGINI DELL'UNIVERSITÀ E DEL SUO FUNZIONAMENTO

Il questionario prevedeva una serie di domande volte a sondare il tipo di rappresentazione che i docenti hanno della propria istituzione e del suo funzionamento. Queste rappresentazioni riguardano le modalità di gestione e di *governance* degli atenei, le logiche e i criteri di scelta relativi all'allocazione delle risorse e alle politiche del personale accademico e il sostegno alle attività imprenditoriali dei docenti.

Partiamo dagli aspetti gestionali e di governo: enfasi sulla *mission* di ateneo, stile di gestione dall'alto in basso, collegialità nei processi decisionali e forte orientamento ai risultati. Sulla presenza di ciascuno di essi in ateneo gli intervistati erano invitati a esprimere il loro accordo o il loro disaccordo (tabella 6.8.).

Tab. 6.8. Giudizi su alcuni orientamenti nella gestione dell'ateneo (%)

	ENFASI SULLA MISSION ISTITUZIONALE	STILE DI GESTIONE TOP-DOWN	COLLEGIALITÀ DELLE DECISIONI	ORIENTA- MENTO AI RISULTATI
Accordo	19,7	51,9	15,7	21,9
Disaccordo	45,7	15,7	49,2	40,1

La maggioranza dei docenti ritiene che il governo del proprio ateneo sia caratterizzato da uno stile gestionale di tipo verticistico e ciò viene confermato anche dalla percentuale di chi non è d'accordo che vi sia collegialità nelle decisioni. Tuttavia, altri due *items* che dovrebbero essere associati a uno stile di *governance* accentrato, «enfasi sulla *mission* di ateneo» e «orientamento ai risultati», non riscuotono altrettanto accordo visto che rispettivamente quasi il 46% e il 40% non è d'accordo che vi siano questi due orientamenti. Sembrerebbe, quindi, che i docenti abbiano una rappresentazione della *governance* di tipo «monarchico», o «oligarchico», e non di tipo imprenditoriale-manageriale. Vale a dire: i processi di cambiamento nella funzione di governo degli atenei vengono percepiti e rappresentati come un trasferimento del potere dalla comunità accademica ai vertici di ateneo (o al limite ai vertici di facoltà e dipartimenti), senza che ciò, però, si traduca in uno stile gestionale più manageriale, ma comunque con il risultato di una tendenziale perdita di collegialità nelle decisioni.

Questa interpretazione apre a una contraddizione con quanto asserito nel § 6.4 in merito al controllo della comunità accademica su molti e importanti aspetti della vita organizzativa. Come conciliare queste due visioni opposte? Una risposta plausibile è che quella appena discussa sia una percezione e una rappresentazione di quello che pare essere un cambiamento in corso



nella struttura di governo degli atenei che i docenti giudicano foriera di una riduzione dei loro margini di controllo sulla e dell'organizzazione. In questo senso, le risposte dovrebbero essere lette nella prospettiva di un timore piuttosto diffuso nella comunità accademica di perdere quel potere di cui ancora godrebbe. Una cartina di tornasole al riguardo sono i giudizi diametralmente opposti dei rettori che lamentano ancora una scarsa possibilità di esercizio delle nuove funzioni di governo che le trasformazioni in corso stanno via, via introducendo e richiedendo all'università [Boffo, Dubois, Moscati 2006]. Insomma, il giudizio sul verticismo nel governo dell'università da parte dei docenti è da leggere in questa dialettica o, se si vuole, lotta di potere tra comunità accademica e organi di vertice nelle funzioni di *governance* a fronte delle nuove condizioni in cui l'università opera e delle nuove configurazioni organizzative che essa dovrebbe assumere conseguentemente.

È interessante notare come su questi aspetti la collocazione geografica e la dimensione dell'ateneo abbiano una certa influenza (tabella 6.9.).

*Tab. 6.9. Giudizi su alcuni orientamenti nella gestione dell'ateneo per collocazione geografica e dimensione dell'ateneo (%; solo risposte «D'accordo»)*

AREA GEOGRAFICA	NORD OVEST	NORD EST	CENTRO	SUD E ISOLE
Enfasi sulla mission istituzionale	27,0	23,4	17,0	13,9
Stile gestionale top-down	48,3	52,5	55,7	51,6
Collegialità delle decisioni	12,9	18,1	12,4	18,0
Orientamento ai risultati	26,7	27,4	14,6	19,5

DIMENSIONE DELL'ATENEEO	MEGA	GRANDE	MEDIO	PICCOLO
Enfasi sulla mission istituzionale	15,7	15,4	21,2	31,4
Stile gestionale top-down	51,7	49,2	52,0	55,6
Collegialità delle decisioni	15,5	17,6	14,4	16,4
Orientamento ai risultati	19,6	22,3	21,6	27,5

Se la percezione relativa all'accentramento gestionale e alla mancanza di collegialità nelle decisioni mostrano percentuali abbastanza simili per aree geografiche e dimensioni dell'ateneo, alcune differenze, seppur non grandi, emergono. I docenti che lavorano negli atenei del Nord Ovest sono quelli che percepiscono un po' meno l'accentramento, ma rilevano, insieme ai colleghi degli atenei del Centro, poca collegialità nelle decisioni. Per quanto concerne la dimensione dell'ateneo, i docenti che lavorano negli atenei più piccoli hanno una percezione un po' più pronunciata dei processi di accentramento, mentre sulla collegialità nelle decisioni la dimensione discrimina poco.

In merito agli aspetti manageriali-aziendali, enfasi sulla *mission* istituzionale e orientamento ai risultati, sono i docenti del Nord, pur costituendo una porzione ridotta, a rappresentare il proprio ateneo come tendente verso questo stile gestionale, mentre sono i docenti che lavorano negli atenei piccoli a percepire di più questa tendenza. Alla luce di quest'ultimo dato e tenendo presente il fatto che sono i docenti degli atenei più piccoli a percepire maggiormente uno stile gestionale accentrato, possiamo concludere che sono queste le istituzioni che sembrano avvicinarsi di più al modello dell'università-azienda. La struttura organizzativa ridotta e più snella sembra, quindi, favorire un orientamento gestionale di questo tipo rispetto ad atenei più grandi con strutture più complesse e burocratiche.

Anche negli altri quattro paesi europei considerati gli accademici percepiscono una forte centralizzazione delle funzioni di *governance* istituzionale (soprattutto nel Regno Unito) e una riduzione della collegialità nelle decisioni, sebbene i nostri docenti la percepiscano di più dei colleghi stranieri. Ma a differenza del nostro Paese questi processi si accompagnano alla trasformazione dell'organizzazione e del *modus operandi* dell'ateneo in senso più aziendalistico. Le due domande relative all'enfasi sulla *mission* istituzionale e al forte orientamento ai risultati, mostrano percentuali di accordo nettamente più elevate che in Italia: in Finlandia sono del 55% e 60%; in Germania, quasi il 36% (mentre il dato sull'orientamento ai risultati manca); in Norvegia, 41% e 50%; nel Regno Unito, 58% e quasi 68%. Tuttavia, questi processi vengono anche visti come accompagnati da un parallelo processo di burocratizzazione in modo più accentuato negli altri quattro paesi che nel nostro, come detto nel paragrafo 6.3. Nel complesso, questi dati suggeriscono che i processi di innovazione e ristrutturazione organizzativa e delle attività degli atenei degli altri quattro paesi considerati siano piuttosto avanzati rispetto al nostro.

Un'altra serie di domande era relativa alla percezione dell'importanza attribuita nell'ateneo a una serie di criteri decisionali e di attività: modalità e criteri di allocazione delle risorse, criteri di decisione per il reclutamento e gli avanzamenti di carriera e incoraggiamento delle attività imprenditoriali dei docenti. Un primo aspetto degno di nota è che secondo gli intervistati, i risultati quantitativi ottenuti, la valutazione della qualità e il numero dei laureati hanno scarsa importanza nell'assegnazione delle risorse a dipartimenti e facoltà mentre il finanziamento delle facoltà avviene principalmente sulla base degli studenti iscritti. Ciò, in primo luogo, conferma la debolezza delle attività di valutazione, tanto relativamente al loro utilizzo, quanto nel produrre risultati concreti e cambiare le logiche tradizionali dell'accademia italiana. In secondo luogo, il numero di iscritti, quale principale indicatore per ottenere il finanziamento definito dalle normative, spinge le università verso attività di attrazione delle iscrizioni e di trattenimento degli iscritti in una prospettiva meramente quantitativa, senza, o con poche, considerazioni relative alla qualità (dell'offerta formativa, della didattica, delle infrastrutture, ecc.).

Un secondo aspetto riguarda le decisioni di reclutamento e carriera. Esse vengono percepite come debolmente connesse con valutazioni della qualità della ricerca e della didattica, o con il loro potenziale applicativo. Solo il 23% degli intervistati ritiene che la valutazione della ricerca sia importante ai fini delle decisioni di reclutamento e carriera (contro oltre il 49% che le ritiene non importanti) e solo il 12% ritiene che la qualità della didattica sia importante a questi fini (contro il 63% che la ritiene non importante). Di conseguenza, permane la rappresentazione dei processi selettivi per reclutamento e carriera basati sul modello tradizionale della cooptazione via *patronage* e accordi tra gli ordinari in posizioni di potere, in una logica tipica del mercato interno del lavoro [Bianco 2002; Boffo, Moscati e Vaira 2004; Costa 2001; Doeringer e Piore 1971] (si veda anche il § 6.4).

Infine, l'incoraggiamento delle attività imprenditoriali degli accademici. Nonostante che dalla fine degli anni '90 nel nostro Paese vi sia una normativa più favorevole per l'avvio e il perseguimento di queste attività [Rostan e Vaira 2008; 2010], la loro promozione e valorizzazione risulta scarsa, dato che meno del 15% dei docenti ritiene che l'ateneo dia importanza a queste attività. Probabilmente permane nell'accademia quel giudizio profondamente sedimentato nella struttura dei valori che vede le attività accademiche orientate al mercato come una forma di prostituzione e di tradimento di quei valori. Va, tuttavia, anche segnalato il fatto che queste attività sono una novità relativamente recente e che necessitano di tempi relativamente lunghi per potersi istituzionalizzare come pratiche correnti e normali dell'attività accademica e come nuova missione dell'università, accanto a quelle tradizionali della creazione e della trasmissione della conoscenza. Su questo *item*, vi sono differenze rilevanti riconducibili alla dimensione dell'ateneo.

La percezione dell'importanza data dall'ateneo al sostegno alle attività imprenditoriali dei docenti è più alta nei piccoli atenei: 51,5% dei docenti la dichiara come molto o abbastanza importante, contro il 39%, il 41% e il 42% dei docenti impiegati rispettivamente nei mega atenei, nei grandi e nei medi. Ci sono tre possibili spiegazioni per questi dati, non mutuamente esclusive: 1) gli atenei più piccoli ricevono una porzione del finanziamento più ridotta rispetto ai più grandi, per cui sono più propensi a procacciarsi risorse in modo imprenditoriale; 2) le dimensioni più piccole favoriscono un maggior dinamismo e attivismo dei docenti in attività di tipo imprenditoriale; 3) la struttura amministrativa degli atenei più piccoli è più snella e un po' più efficiente di quella dei grandi (vedi tabella 6.2.) e, quindi, più capace di sostenere i docenti che vogliono intraprendere attività imprenditoriali extra-accademiche. Al contrario, e piuttosto sorprendentemente, la collocazione geografica dell'ateneo non pare essere significativamente discriminante: il 58% dei docenti del Nord Ovest, il 55% di quelli del Nord Est, il 59% di quelli del Centro e il 60% di quelli del Sud e Isole non ritengono che l'ateneo in cui lavorano attribuisca importanza alle attività imprenditoriali dei docenti.

La comparazione con gli altri quattro paesi su questi temi, mostra aspetti interessanti. L'allocazione delle risorse su base valutativa è percepita come decisamente più importante rispetto al nostro Paese. In particolare, la valutazione dei risultati quantitativi ottenuti è ritenuta fondamentale in tutti e quattro i paesi considerati con percentuali che oscillano tra il 46% (Regno Unito) e il 60% (Finlandia). Anche la valutazione della qualità risulta essere rilevante, sebbene meno della precedente, e con una maggior variabilità tra paesi: essa viene percepita come importante da quasi il 40% dei docenti finlandesi e dal 33% di quelli britannici, mentre per i tedeschi è tale solo per il 28% dei docenti e i norvegesi mostrano la stessa percentuale italiana. L'importanza attribuita al finanziamento sulla base degli iscritti è giudicata rilevante soprattutto dai docenti britannici (70%), seguiti dai norvegesi (51%), mentre lo è meno in Germania e Finlandia (rispettivamente 42% e 38%). Al contrario, il finanziamento sulla base dei laureati è percepito come più importante in Finlandia (71%), meno in Norvegia (56%) e decisamente meno in Gran Bretagna (31%) e Germania (23%, quanto l'Italia).

Molto nette sono le differenze tra il nostro Paese e gli altri sui criteri di decisione per il reclutamento e l'avanzamento di carriera. In particolare, la qualità della ricerca è ritenuta fondamentale per queste decisioni in tutti i paesi considerati sebbene con una certa variabilità – si va dal 62% della Regno Unito al 34% della Norvegia (Germania e Finlandia, rispettivamente 55% 46%) – mentre, come si è visto sopra, gli accademici italiani che la ritengono importante sono di meno. Meno rilevanti sono la qualità della didattica e la valenza applicativa di ricerca e didattica, ma pur sempre con percentuali tra le 2 e le 3 volte superiori a quelle italiane. In questa prospettiva, l'università italiana appare essere ancora caratterizzata da una struttura di pratiche e di valori che le sottendono di tipo tradizionale. Non solo, ma ciò conferma ulteriormente come i docenti, nella fattispecie i professori ordinari, controllino ancora in larga parte il reclutamento e gli avanzamenti di carriera.

Riguardo all'incoraggiamento e al sostegno delle attività imprenditoriali dei docenti, i dati comparativi mostrano differenze nella percezione dell'istituzionalizzazione di queste pratiche. La Germania sotto questo profilo si pone in una posizione avanzata, con quasi il 50% dei docenti che riconoscono che l'ateneo sostiene queste attività, seguita a distanza dal Regno Unito con il 30%. I due paesi scandinavi invece hanno percentuali vicine a quella italiana (Finlandia 17% e Norvegia 14%).

Tornando all'Italia, si può notare che riguardo agli aspetti esaminati fin qui non vi sono differenze tra le tre fasce accademiche mentre emergono alcune differenze significative nelle percezioni dei docenti appartenenti ai diversi campi disciplinari, sebbene sempre in un quadro caratterizzato da una certa frammentazione. Cominciando dagli aspetti relativi all'allocazione delle risorse economiche, in modo piuttosto ovvio è il gruppo disciplinare ingegneristico-architettonico a mostrare la percentuale più elevata di inter-

vistati che percepiscono l'importanza attribuita nel loro ateneo ai risultati quantitativi ottenuti (41%). Tuttavia, abbastanza sorprendentemente, non è così per i gruppi scientifico e medico, che hanno percentuali (rispettivamente 27% e 26%) inferiori addirittura ai gruppi umanistico e socio-economico (rispettivamente 30% e 35%). L'allocazione delle risorse via valutazioni della qualità non è vista come un criterio cui l'ateneo dia importanza, sebbene nuovamente sia il gruppo ingegneristico-architettonico a mostrare la percentuale relativamente più elevata (27%), mentre per le discipline giuridiche questa attività è percepita come trascurabile (16%) e per le altre si colloca tra il 21 e il 24%. L'allocazione in base al numero degli iscritti è ritenuta essere piuttosto importante da tutte le discipline con percentuali al di sopra del 40%. Al contrario, il finanziamento in base al numero di laureati non è ritenuto rilevante (percentuali appena sopra al 20%) se non dal gruppo giuridico (33%) e, sebbene meno, da quello medico (27%).

Riguardo alle decisioni di reclutamento e carriera, i docenti delle varie discipline dichiarano che la qualità della ricerca non sia valorizzata dall'ateneo: tutti i gruppi hanno percentuali intorno al 20-22%, tranne nuovamente le discipline dell'area ingegneristica che segnano un comunque esiguo 27%. Ancor più bassa è la percezione della valorizzazione della qualità della didattica a fini di reclutamento e carriera con il 10% per tutte le discipline, tranne il gruppo medico con un modestissimo 16%. Del tutto trascurabile è la rilevanza percepita attribuita agli aspetti applicativi di didattica e ricerca (tra 8 e 9% per tutte le discipline), tranne che nel gruppo medico che segna di nuovo un 16%.

Infine, per quanto riguarda il sostegno alle attività imprenditoriali dei docenti, è il gruppo ingegneristico a ritenere più degli altri che l'ateneo attribuisca importanza a tali attività con il 35% di intervistati. Gli accademici delle altre aree disciplinari che ritengono che il loro ateneo li incoraggi ad avviare attività imprenditoriali sono di meno: il 24% nel gruppo socio-economico e in quello medico, il 20% nel gruppo scientifico e di agraria e il 16% nelle discipline umanistiche e in quelle giuridiche.

Dunque, anche sul lato delle discipline, si trovano conferme di quanto detto a proposito dei dati generali: la valutazione è percepita come un'attività ritenuta dall'ateneo poco importante, sia per quanto riguarda l'allocazione delle risorse economiche, sia riguardo alle decisioni di reclutamento e di avanzamento di carriera, come pure il sostegno dato dall'ateneo alle attività imprenditoriali dei docenti. Quest'ultimo dato segnala come il modello dell'università imprenditoriale sia ancora largamente da costruire soprattutto a livello istituzionale, nonostante la pressione esercitata dalle politiche di de-finanziamento. Ci si aspetterebbe, in una tale situazione, che gli atenei promuovano politiche attive per reperire risorse aggiuntive e/o integrative a quelle erogate dallo stato e uno dei principali modi di farlo è di incentivare e sostenere i propri docenti a intraprendere attività *profit-oriented* all'ester-

no. I docenti, almeno in alcuni campi disciplinari, sembrerebbero inclini a sviluppare attività imprenditoriali esterne ma mancherebbe loro il sostegno dell'ateneo.

## 6.7. QUATTRO NODI RILEVANTI

Tirando le somme dell'analisi svolta in questo capitolo, è possibile identificare almeno quattro nodi rilevanti connessi alle rappresentazioni e alle percezioni che i docenti hanno dell'organizzazione in cui lavorano.

In primo luogo, l'identificazione con l'ateneo e le sue strutture intermedie appare essere ancora relativamente debole, mentre la disciplina resta la principale fonte di identità. Ciò dipende dall'alto grado di frammentazione dei campi della conoscenza e dalla connessa specializzazione disciplinare che, al contempo, ne deriva e la alimenta. Come già notava Moscati [1997c], ciò produce una spinta verso la solidarietà per discipline anziché per ateneo. Tuttavia, non va trascurato il fatto che l'identificazione con il dipartimento è cresciuta negli anni, divenendo insieme all'ateneo un livello dell'organizzazione universitaria relativamente importante come fonte dell'identità professionale. Ciò vale anche in altri paesi, ma va detto che l'ateneo è percepito come fonte di identità meno che in Italia (tranne che in Finlandia). Quello che appare essere piuttosto peculiare ai nostri docenti, rispetto ai colleghi stranieri, è che più del 40%, mostri una relativamente bassa identificazione con i vari livelli organizzativi; vi è addirittura un 20% che dichiara di non identificarsi neppure con la disciplina. Ciò suggerisce che questi docenti vivano la professione prevalentemente in modo individualistico.

In secondo luogo, vi è una diffusa percezione negativa della dimensione amministrativa dell'organizzazione universitaria, vista come un apparato burocratizzato, lento e scarsamente capace di dare sostegno alle attività dei docenti, in generale, e in quelle didattiche e di ricerca, in particolare. Da un punto di vista organizzativo, questo è un nodo particolarmente problematico, poiché la connessione lasca tra parti dell'organizzazione, la loro scarsa integrazione e le differenti logiche di azione a cui si rifanno, producono inefficienze, attriti e problemi operativi. Nel nuovo scenario dei cambiamenti non solo strutturali ma anche e soprattutto di compiti e di attività che riguardano l'università e i docenti, questo stato di cose non solo non aiuta il processo di cambiamento organizzativo, ma rischia, se non di ostacolarlo, di renderlo quantomeno farraginoso. Così gli accademici finiscono per sentirsi lasciati soli o scarsamente sostenuti dallo staff amministrativo.

Il terzo nodo rilevante riguarda la percezione dell'influenza e della capacità di controllo nelle decisioni organizzative dei docenti. Abbiamo sottolineato come i docenti, in quanto comunità professionale, esercitino ancora

una influenza e un controllo rilevanti sui principali ambiti strategici della vita e delle attività organizzative delle università, sebbene individualmente percepiscano una crescente perdita di controllo. Che la comunità abbia ancora in mano il controllo lo si vede chiaramente in relazione alla valutazione, soprattutto esterna e di parte terza, che appare ancora debole e non in grado di indirizzare sia le decisioni strategiche interne agli atenei, come quelle per il reclutamento e gli avanzamenti di carriera, sia quelle esterne, come quelle relative all'allocazione del finanziamento alle università. Abbiamo, però, anche visto come i docenti percepiscano una crescente erosione della collegialità nei processi decisionali e, parallelamente, una loro verticalizzazione e un loro accentramento (a livello di ateneo e dei livelli intermedi), con la conseguente perdita di controllo su di essi. Tuttavia, se si mette in connessione questa percezione con il controllo che la comunità dei docenti ancora esercita su molti aspetti, essa appare essere più dettata da un timore di perdere quel controllo a fronte dei dibattiti che da diversi anni animano il dibattito riformista sul tema della *governance* degli atenei.

L'ultimo rilievo riguarda i processi di aziendalizzazione e imprenditorializzazione dell'università. Se vi è la percezione di una maggior verticalizzazione dei processi decisionali, i dati ci dicono anche che a ciò non corrisponde una modalità di gestione di tipo manageriale e aziendale e, quindi, orientata ai risultati, alla qualità e alla loro valutazione, da cui far discendere le decisioni strategiche per le istituzioni. Un processo di accentramento senza questi elementi di certo non rende più efficienti le università e la loro *governance*. Quanto all'imprenditorializzazione, cioè alla propensione delle istituzioni, delle loro articolazioni e dei docenti ad avviare diversi tipi di attività *profit-oriented*, lo scarso sostegno e incoraggiamento di queste attività rilevato dagli intervistati costituisce un'ulteriore conferma che modelli mutuati, ancorché adattati, dal mondo dell'impresa siano ancora piuttosto lontani dalle pratiche organizzative concrete degli atenei, nonostante vi sia una normativa piuttosto favorevole per avviare queste attività. A fronte della riduzione delle fonti di finanziamento di origine pubblica, oggi diventate ancora più critiche, ciò costituisce un serio problema. Con questo non si vuol sostenere che le università debbano diventare imprese, ma solo che alcune pratiche derivate dal settore economico possono promuovere una maggior efficienza ed efficacia organizzative, date le condizioni in cui le università si trovano oggi a operare.





7.

## CONCLUSIONI

Alessandro Cavalli, Roberto Moscati, Michele Rostan,  
Paolo Trivellato, Moris Triventi e Massimiliano Vaira

Pur nei limiti di una *survey* – che raccoglie dichiarazioni basate sulle percezioni, le rappresentazioni e le opinioni degli intervistati – la nostra indagine permette di individuare somiglianze e differenze significative, tra accademici italiani e stranieri e tra accademici italiani, in modo da giungere ad alcune conclusioni sulla professione accademica nel nostro Paese. Un primo insieme di conclusioni deriva dal confronto internazionale. Un secondo insieme riguarda, invece, le somiglianze e le differenze interne alla professione accademica in Italia. Infine, alcune conclusioni si riferiscono al rapporto tra la professione accademica e le riforme già attuate o in corso di definizione e di attuazione in campo universitario.

### 7.1. IL CONFRONTO INTERNAZIONALE

Il progetto di ricerca *Changing Academic Profession* offre l'opportunità – non molto frequente – di confrontare i docenti e i ricercatori universitari italiani con quelli di altri paesi. Dai risultati di questo confronto abbiamo selezionato otto brevi conclusioni che ci preme mettere in evidenza.

1. Tra gli accademici di tutti i paesi presi in considerazione – più nei grandi paesi e meno in quelli nordici – è diffusa l'opinione che le condizioni di lavoro nelle università siano peggiorate nel corso del tempo. Riteniamo che questa valutazione sia riconducibile al fatto che la maggior parte dei docenti universitari si trova a operare in un'istituzione diversa, o molto diversa, da quella che ha conosciuto durante gli studi e in cui ha mosso i primi passi della propria carriera. Il confronto tra ciò che era e ciò che è rende percepibile un cambiamento che molti valutano negativamente. Un'ampia gamma di processi, infatti, ha trasformato le università e ha modificato il

lavoro accademico. Questi processi coinvolgono tutti i paesi europei anche se sono stati più intensi nel Regno Unito dove sono incominciati prima che altrove. La popolazione studentesca è cresciuta, la domanda di istruzione superiore e le caratteristiche degli studenti si sono diversificate. Si è assistito all'internazionalizzazione di ampi settori della ricerca scientifica, all'attribuzione di un'importanza crescente all'uso della conoscenza per lo sviluppo economico, e a una maggiore competizione tra sistemi di istruzione superiore e tra singole università. Ciò si è accompagnato alla richiesta di una maggiore responsabilizzazione individuale e collettiva degli accademici nei confronti della società in termini di quantità, qualità e rilevanza del loro lavoro, alla diffusione della valutazione delle attività accademiche anche da parte di esterni, e allo sviluppo di forme manageriali di organizzazione delle istituzioni di istruzione superiore. Infine, le risorse disponibili sono diminuite; in particolare, il finanziamento pubblico è rimasto stabile o è diminuito a fronte di costi dell'istruzione e della ricerca crescenti. Gli accademici sono, così, chiamati a un impegno didattico maggiore e più diversificato, a collaborare maggiormente alle diverse fasi delle attività di ricerca sia a livello nazionale sia a livello internazionale – in particolare, a reperire maggiori risorse per la ricerca all'esterno dell'ateneo – e a dedicare più tempo alla gestione e all'amministrazione delle università e delle diverse unità organizzative di base. Sebbene la libertà accademica sia ancora largamente garantita – problemi in tal senso riguardano una minoranza, talvolta più consistente in alcuni settori – la burocratizzazione della vita universitaria viene spesso percepita come una limitazione dell'autonomia personale. A ciò si aggiunge – con modalità e intensità diverse nei vari paesi – un declino delle forme di occupazione stabile a tempo pieno e/o un prolungamento della fase iniziale della carriera accademica, spesso caratterizzata da un alto grado di precarietà. Insomma, nella percezione di gran parte degli accademici europei i cambiamenti intercorsi negli ultimi vent'anni hanno prodotto effetti negativi sulle loro condizioni di lavoro.

2. Le risorse organizzative per far fronte ai cambiamenti avvenuti nell'insegnamento e nella ricerca non sono distribuite in modo omogeneo tra i diversi paesi. In particolare, la situazione degli accademici italiani appare peggiore di quella dei loro colleghi di altri paesi. Nelle università italiane, i corsi di formazione per migliorare la qualità dell'insegnamento e per aiutare i docenti a svolgere compiti amministrativi e di gestione sono praticamente inesistenti. Inoltre, la valutazione che i docenti e i ricercatori italiani danno del personale di sostegno all'insegnamento e alla ricerca e del sostegno offerto dal personale amministrativo nei confronti delle attività di insegnamento e di ricerca è quasi sempre più negativa di quella espressa negli altri paesi. Potremmo concluderne che in Italia né il personale docente né il personale tecnico e amministrativo sono in possesso della formazione adeguata per svolgere i nuovi compiti a cui sono chiamate le istituzioni di istruzione superiore.

3. La trasformazione dei sistemi di istruzione superiore ha un forte impatto sull'identità professionale degli accademici. Questa «crisi» ha almeno tre aspetti. In primo luogo, il ruolo professionale degli accademici è in discussione. Essi sono spinti a rinunciare – almeno in parte e a malincuore – a ruoli ritenuti qualificanti e gratificanti come quello di formatori delle professioni più qualificate e delle élite sociali e ad assumerne altri ritenuti meno prestigiosi, come quelli associati alla cosiddetta «terza missione» dell'università – ovvero al ruolo attivo delle università nello sviluppo economico e sociale del territorio – o all'occupazione dei laureati. In secondo luogo, il fondamento dell'identità professionale degli accademici è scosso. Come abbiamo visto, l'attività di ricerca resta il fondamento dell'identità professionale per la maggior parte degli accademici, il loro interesse principale. Ma la centralità della ricerca nella definizione di sé degli accademici è «sfidata» da altre incombenze – didattiche, amministrative, gestionali – e la stessa definizione di ricerca non è univoca a causa della pluralità delle sue finalità e delle modalità di realizzarla. In terzo luogo, la capacità di adattarsi al cambiamento – e, quindi, di ridefinire la propria identità professionale – non può essere data per scontata. Essa dipende da molti fattori – di tipo normativo, valoriale e organizzativo – disponibili in diversa misura sia a livello individuale, sia nelle università e nei sistemi di istruzione superiore nel loro complesso. Molti risultati della nostra indagine indicano che in Italia – dove, peraltro, alcuni processi si sono avviati in ritardo rispetto ad altri paesi – gli accademici si trovano in particolare difficoltà o «in affanno» nel rispondere al cambiamento.

4. Se, guardando al passato, gli accademici italiani condividono con quelli di altri paesi – in larga misura con i colleghi tedeschi e britannici in minor misura con quelli nordici – l'idea che le condizioni di lavoro nelle università siano peggiorate, guardando al futuro essi appaiono molto più pessimisti degli altri. Tre quarti degli accademici italiani ritengono che questo sia «un brutto periodo per qualsiasi giovane che intenda iniziare la carriera accademica». A pensarla allo stesso modo sono la metà degli intervistati nel Regno Unito e proporzioni inferiori di accademici negli altri paesi. Questa valutazione pessimistica è stata espressa prima della riduzione del finanziamento pubblico alle università italiane e dei conseguenti ostacoli al reclutamento e alle progressioni di carriera. È difficile pensare che oggi gli accademici italiani siano più ottimisti.

5. Nonostante una valutazione largamente negativa del cambiamento delle condizioni di lavoro nelle università e una valutazione nettamente pessimistica sul futuro della professione accademica, gli accademici italiani esprimono un alto grado di soddisfazione per il proprio lavoro. La percentuale di coloro che si dicono soddisfatti o molto soddisfatti del lavoro è vicina a quella dei paesi nordici ed è molto superiore a quella registrata tra gli accademici britannici che sono i meno soddisfatti. Inoltre, più degli altri – soprattutto più dei colleghi britannici – gli accademici italiani, potendo tornare indietro,

sceglierebbero nuovamente di intraprendere questa professione e meno degli altri hanno pensato di cambiare lavoro. Crediamo che questi dati possano essere interpretati in almeno due modi diversi che non si escludono necessariamente a vicenda. In primo luogo, essi possono indicare una forte identificazione con la professione e un forte impegno etico e valoriale verso di essa. In secondo luogo, soprattutto prendendo in considerazione il confronto con il Regno Unito, essi possono indicare che gli accademici italiani non hanno ancora subito conseguenze fortemente negative dei cambiamenti avvenuti, come invece è accaduto nel Regno Unito, ma sono consapevoli e forse preoccupati dei cambiamenti in corso o che si annunciano. Inoltre, sono poco propensi a cambiare lavoro perché godono ancora di una notevole libertà nell'esercitare la loro professione e operano in un sistema economico in cui i passaggi dal sistema universitario al sistema produttivo o della ricerca sono molto scarsi se non impossibili.

6. Il confronto internazionale mette in luce alcune delle principali caratteristiche della condizione degli accademici italiani. Un aspetto cruciale riguarda la ricerca. La valutazione che gli accademici italiani danno delle risorse messe a disposizione per la ricerca – laboratori, attrezzature e strumenti, personale di sostegno e, soprattutto, fondi – è sempre peggiore di quella espressa dai loro colleghi di altri paesi. Questa valutazione soggettiva appare coerente con quanto sappiamo circa l'ammontare della spesa, pubblica e privata, per la ricerca sul prodotto interno lordo che colloca l'Italia agli ultimi posti della graduatoria dei paesi economicamente avanzati. A fronte di questa condizione di penuria di risorse strumentali, gli accademici italiani non dedicano alla ricerca meno ore dei colleghi di altri paesi e quelli fortemente impegnati nelle attività di conduzione e, soprattutto, di amministrazione della ricerca sono in proporzione maggiore che altrove. Inoltre, la produttività scientifica dei docenti e dei ricercatori delle università italiane non è inferiore a quella registrata in altri paesi, anzi. In Italia, però, la percentuale di accademici che non sottopongono i propri prodotti alla *peer-review* è più alta di quella registrata nei paesi dove essa è più diffusa e simile a quella degli altri. Ciò dipende da uno squilibrio interno all'accademia italiana dove in alcune aree disciplinari la *peer-review* è presente come negli altri paesi mentre in altre essa è molto poco diffusa. Infine, gli accademici italiani partecipano ai processi di trasferimento tecnologico più o meno quanto i loro colleghi degli altri paesi, finlandesi esclusi, e conseguono brevetti nella stessa misura degli altri, tedeschi esclusi. In breve, nel nostro Paese l'impegno accademico nella ricerca è alto mentre l'investimento finanziario e strumentale in questa attività è basso. La produttività scientifica è alta anche se non tutti sottopongono al vaglio critico della comunità scientifica i propri prodotti. La ricerca accademica ha, dunque, bisogno di più mezzi e di una valutazione più diffusa.

7. Il confronto con altri paesi permette pure di valutare il grado di internazionalizzazione dell'accademia italiana. La questione ha due facce. I risulta-

ti della nostra indagine confermano il basso grado di internazionalizzazione delle università italiane. Gli accademici che affermano che il numero degli studenti stranieri è cresciuto, che la maggior parte degli studenti dei corsi specialistici o di dottorato è straniera, che insegnano in una lingua diversa da quella normalmente usata nella loro università, e che nel loro insegnamento utilizzano principalmente una lingua diversa dalla loro madre lingua, sono di meno in Italia che negli altri paesi. Se, però, volgiamo l'attenzione alle attività di ricerca il quadro appare più contrastato. Gli accademici italiani partecipano a network internazionali di ricerca più o meno come i loro colleghi britannici e norvegesi, più dei tedeschi e meno dei finlandesi. Scrivono libri e altre pubblicazioni con colleghi stranieri più o meno come gli accademici degli altri paesi. Pubblicano in un paese straniero o in una lingua diversa da quella nella quale insegnano un po' meno degli altri (a esclusione degli accademici del Regno Unito che fanno caso a sé). Insomma, il nostro sistema di istruzione superiore deve aprirsi maggiormente alla dimensione internazionale, tuttavia gli accademici italiani partecipano alla vita della comunità scientifica internazionale. Il problema, semmai, è che il grado di internazionalizzazione degli accademici italiani varia sensibilmente al variare dell'area disciplinare di appartenenza, soprattutto per quanto riguarda la collaborazione internazionale nell'attività di ricerca e la produzione scientifica. Un maggiore confronto con l'esperienza di altre comunità accademiche potrebbe tornare utile, soprattutto per migliorare il funzionamento del nostro sistema di istruzione superiore.

8. Come abbiamo visto, tra i paesi considerati, il campione più vecchio è quello italiano e il campione più giovane è quello tedesco. Tra l'età media degli accademici italiani e quella degli accademici tedeschi c'è una differenza di dieci anni. Questa differenza dipende, da un lato, dalla ridotta capacità di ricambio generazionale dell'accademia italiana e, dall'altro, da come è stata definita ai fini dell'indagine la popolazione accademica nei due paesi. In Germania, è stato possibile includere nel campione le persone che ricoprono posizioni «junior» collocate all'inizio della carriera accademica. Queste persone, perlopiù giovani, hanno un contratto di lavoro per attività didattiche e di ricerca a tempo determinato, ben remunerato, e sono considerate far parte del corpo accademico. In Italia, invece, è stato possibile includere nel campione solo personale strutturato, cioè docenti e ricercatori di ruolo con contratti – com'è noto – a tempo indeterminato. I ricercatori italiani ottengono il loro primo impiego a tempo pieno a un'età più avanzata dei loro corrispettivi tedeschi dopo un periodo più o meno lungo di precariato caratterizzato da borse di studio e incarichi temporanei scarsamente o per nulla retribuiti. Il confronto con la Germania mette, quindi, in evidenza uno dei principali problemi della professione accademica in Italia, quello della fase iniziale della carriera. Se si vuole ringiovanire il corpo accademico italiano è necessario creare per i più giovani posizioni di ricerca e di insegnamento ben remunerate e

inserite nella professione accademica. La via tedesca dei contratti di lavoro a tempo determinato può essere una soluzione.

## 7.2. LE DIFFERENZE INTERNE

Oltre al confronto internazionale, l'indagine CAP consente di cogliere somiglianze e differenze interne a ciascuna comunità accademica nazionale seguendo le tradizionali linee di differenziazione della professione: di genere, di qualifica accademica e di area disciplinare. Nel caso italiano abbiamo cercato – per quanto possibile – di tener conto anche di alcune caratteristiche degli atenei nei quali i docenti e i ricercatori lavorano, la loro localizzazione geografica per grandi ripartizioni e la loro dimensione. Anche in questo caso, abbiamo tratto dall'analisi cinque brevi conclusioni. Le prime quattro riguardano soprattutto le differenze disciplinari mentre l'ultima le differenze di contesto lavorativo, di genere e di qualifica accademica.

1. In un sistema universitario tradizionalmente centralistico e formalmente omogeneo come il nostro, in cui la professione accademica è regolata da un unico stato giuridico, non stupisce che i risultati dell'indagine mettano in evidenza alcuni tratti comuni agli accademici delle diverse discipline. Quanto a carico di lavoro e distribuzione del tempo di lavoro tra diverse funzioni – con l'eccezione dei medici – la professione accademica italiana appare molto omogenea. Anche la valutazione espressa sulle strutture, le risorse e il personale è molto simile, così come l'atteggiamento verso la professione in termini di soddisfazione per il proprio lavoro, valutazione retrospettiva della scelta di intraprendere la carriera accademica e valutazione sul futuro della professione.

2. Una volta riconosciuti questi tratti comuni, i risultati dell'indagine ci restituiscono l'immagine di una professione profondamente divisa al suo interno. I docenti e ricercatori delle diverse aree disciplinari appaiono appartenere a «mondi» separati in diverso rapporto con il mondo esterno. L'analisi che abbiamo condotto, inoltre, mette in evidenza l'inadeguatezza della distinzione – che pure abbiamo utilizzato – tra accademici appartenenti alle discipline *hard* e accademici appartenenti alle discipline *soft*. In primo luogo, è spesso emersa la specificità delle scienze sociali rispetto alle discipline umanistiche e giuridiche, da un lato, e alle scienze naturali e alle discipline tecnologiche, dall'altro. In secondo luogo, l'importanza delle discipline professionali, già messa in evidenza dalle precedenti indagini sulla professione accademica in Italia, è risultata confermata. Se, in alcuni casi, la distinzione tra discipline *hard* e *soft* è apparsa significativa, in altri a essere rilevanti sono state la distinzione tra le tre aree del sapere sopra menzionate o le differenze tra singole aree disciplinari, in particolare tra l'area medica e le altre.

3. Gli accademici italiani appartengono a, e operano in, «mondi» largamente separati lungo linee disciplinari non solo perché hanno origini sociali diverse e hanno seguito percorsi formativi diversi – soprattutto a livello di corsi di dottorato – ma anche perché lavorano in modo diverso. L'organizzazione e la regolamentazione della didattica, l'impegno nella didattica e le modalità di insegnamento sono diverse nelle varie aree disciplinari. Gli accademici italiani fanno ricerca con finalità, impegno e modalità diversi. La produzione scientifica dei docenti e ricercatori appartenenti alle diverse discipline non è omogenea e ciascuna area disciplinare segue proprie modalità di comunicazione scientifica. Le differenze che contano nella produzione scientifica non sono, però, solo quelle quantitative. Ciò che conta è che il ricorso a valutatori esterni è più diffuso nelle aree delle scienze naturali e di ingegneria mentre lo è un po' meno nelle aree delle scienze sociali ed economiche e in quella giuridica, e ancor meno nell'area letteraria e in quella medica. Più specificamente, coloro che non sottopongono alcuna delle loro pubblicazioni al vaglio della comunità scientifica di riferimento – cioè alla *peer-review* – sono pochissimi tra gli scienziati naturali ma sono molti tra i giuristi e i letterati con gli accademici delle altre aree disciplinari collocati in posizione intermedia.

4. Le differenze disciplinari non riguardano, però, solo il funzionamento interno della professione accademica ma anche i rapporti con il mondo esterno. A questo proposito quattro aspetti vanno senz'altro menzionati. In primo luogo, sebbene quasi tutti i nostri intervistati lavorino a tempo pieno, molti – soprattutto docenti e ricercatori delle scienze economiche e aziendali e di giurisprudenza, seguiti dagli accademici delle scienze sociali e psicologiche, di medicina e di ingegneria e architettura – svolgono anche altre attività retribuite. In secondo luogo, i docenti e i ricercatori appartenenti all'area di ingegneria e architettura seguiti dagli scienziati naturali e dai medici sono quelli più impegnati nei processi di trasferimento tecnologico e nella valorizzazione economica dei prodotti della ricerca. In terzo luogo, la necessità e la propensione a cercare risorse esterne per finanziare l'attività di ricerca varia a secondo l'area disciplinare di appartenenza: la pressione a raccogliere fondi esterni di ricerca è aumentata ovunque ma di più nell'area di ingegneria e di architettura e in quella delle scienze naturali e agrarie. Infine, le conseguenze della spinta a reperire risorse per la ricerca fuori dall'università sono diversificate: l'influenza di sponsor esterni o di clienti è più avvertita nell'area di ingegneria e architettura e molto meno nell'area giuridica e l'aumento delle restrizioni alla pubblicazione dei risultati di ricerca è più avvertito nell'area medica. Gli accademici italiani sono, dunque, profondamente divisi nel loro rapporto con il mondo delle imprese e delle professioni, accedono in modo differenziato alle opportunità di lavoro all'esterno dell'università con effetti diversi sulla possibilità di integrare il loro reddito, e sono esposti in grado diverso alle pressioni e ai condizionamenti di attori extra-accademici. Inoltre, il diverso rapporto che essi intrattengono col mondo esterno può avere

effetti positivi o negativi sulla qualità della didattica. Da un lato, le relazioni esterne dei docenti offrono agli studenti conoscenze, esperienze e legami a cui altrimenti non avrebbero accesso, dall'altro possono indurre una presenza discontinua dei docenti nella vita dell'università o portare a casi di vero e proprio assenteismo.

5. L'appartenenza disciplinare non è l'unico fattore a differenziare la professione accademica. Almeno altre tre differenze vanno messe in evidenza. Sebbene il nostro sistema universitario sia formalmente omogeneo – giacché le organizzazioni che lo compongono sono tutte formalmente uguali – le condizioni di lavoro degli accademici variano al variare delle dimensioni e della collocazione geografica degli atenei. I dati raccolti mostrano che per molti aspetti si lavora in condizioni migliori, o meno peggiori, nei piccoli atenei e si lavora in condizioni peggiori in quelli del Mezzogiorno. Infine, sebbene il dato vada trattato con cautela a causa del basso numero di accademici che lavorano in università specialistiche inclusi nel campione, le condizioni di lavoro appaiono relativamente migliori in questi atenei che in quelli generalisti. In secondo luogo, è necessario prendere in considerazione le differenze di genere. Rispetto al dato medio (un terzo circa degli accademici sono donne), anche nel nostro campione – come nella popolazione accademica italiana – le donne sono sotto rappresentate tra i professori ordinari e sono sovra rappresentate tra i ricercatori. Tre ordini di differenze vanno sottolineati. Il primo riguarda l'atteggiamento generale nei confronti del lavoro accademico, il secondo i compiti lavorativi e il terzo il potere accademico. Le accademiche avvertono più degli uomini il peggioramento delle condizioni di lavoro nelle università, sono leggermente più stressate e sono meno soddisfatte del lavoro. L'unico aspetto dell'atteggiamento generale verso il lavoro che accomuna uomini e donne è un ugual grado di pessimismo verso il futuro della professione. Rispetto ai compiti lavorativi, le donne – a parità di qualifica accademica – dedicano più ore alla didattica rispetto agli uomini e sono maggiormente impegnate in questi nei corsi di primo livello dove, però, il numero di studenti a cui insegnano donne e uomini è sostanzialmente lo stesso. Nella definizione delle politiche accademiche a livello di ateneo, di facoltà e di dipartimento, le donne – a parità di qualifica accademica – si sentono meno influenti degli uomini.

Infine, il confronto tra le tre fasce accademiche mette in luce uno dei principali problemi della professione accademica e dell'università italiane, quello relativo ai ricercatori. A questo proposito due conclusioni emergono con chiarezza dai dati raccolti. In primo luogo, quanto a compiti effettivamente svolti i ricercatori sono sostanzialmente indistinguibili dai professori. Insegnano e fanno ricerca quanto gli altri accademici, se non di più, e – rispetto ai docenti – dedicano una parte solo di poco inferiore alle attività amministrative, gestionali e di servizio. In secondo luogo, i ricercatori esprimono un forte disagio per la loro condizione professionale. Nel valutare le



condizioni di lavoro nelle università, il futuro della professione accademica, vari aspetti del loro lavoro, essi si mostrano sempre un po' più pessimisti dei docenti, e ben la metà ha pensato di cambiare lavoro.

### 7.3. GLI ACCADEMICI E LE RIFORME

In un periodo di riforme dell'istruzione universitaria italiana, è opportuno interrogarsi sul rapporto tra accademici e riforme. Lo facciamo in due modi. In primo luogo, ricordando e discutendo brevemente i risultati della valutazione espressa dai nostri intervistati sulla riforma degli ordinamenti didattici nota come la riforma del «3 + 2». In secondo luogo, traendo dai risultati dell'indagine qualche implicazione per il processo di riorganizzazione delle università italiane.

1. Per la grande maggioranza degli intervistati, la riforma del «3 + 2» ha avuto un forte impatto sul lavoro accademico aumentando il carico organizzativo, gestionale e didattico dei docenti e dei ricercatori. Ne è valsa la pena? Secondo l'opinione della maggioranza degli accademici la riforma ha mancato due dei suoi principali obiettivi mentre il giudizio sulla sua capacità di realizzare altri due obiettivi è più contrastato. Si ritiene, infatti, che essa non sia riuscita a favorire la mobilità studentesca, soprattutto quella internazionale, né un rapporto migliore col mondo del lavoro. Una consistente minoranza di intervistati – circa un terzo – ritiene, però, che la riforma abbia ridotto gli abbandoni durante gli studi e abbia accorciato la loro durata effettiva. Il giudizio complessivo sulla riforma della larga maggioranza degli accademici italiani è sostanzialmente negativo, tuttavia ci sono alcune differenze nell'atteggiamento dei docenti e dei ricercatori legate soprattutto all'appartenenza disciplinare. Alcuni – coloro che appartengono alle scienze sociali e psicologiche, alle scienze economiche e aziendali, e alle scienze mediche (poco toccate, però, dalla riforma) – sono meno negativi o, se si preferisce, più positivi nel loro giudizio. All'opposto, gli accademici meno favorevoli alla riforma sono i giuristi. Da cosa dipende questo giudizio sostanzialmente negativo? Ci sono – crediamo – almeno quattro possibili spiegazioni. Secondo una prima interpretazione, agli occhi degli accademici la riforma avrebbe snaturato ruolo e funzioni dell'università trasformandola da luogo deputato alla trasmissione di saperi di alto livello e all'esercizio di una funzione di riflessione critica in un «super liceo» o in un «esamificio». Quell'80% di intervistati che ritengono che essa abbia abbassato il livello di preparazione degli studenti darebbe credito a questa interpretazione. In questo caso, però, gli accademici tenderebbero a imputare alla riforma effetti che, viceversa, dipendono da processi strutturali già in corso prima della sua implementazione. In secondo luogo, il giudizio negativo sulla riforma potrebbe dipendere dalla resistenza al cambia-

mento, dall'autoreferenzialità e dall'estraneità rispetto ai suoi obiettivi che caratterizzerebbero il ceto accademico italiano. Come abbiamo visto, una parte consistente degli accademici italiani – stimabile intorno al 40% – dimostra un basso grado di identificazione con l'università e le sue varie strutture organizzative. È possibile che questo scarso senso di appartenenza istituzionale sia all'origine di un atteggiamento, diffuso almeno in una parte del corpo accademico, di disinteresse o di fastidio nei confronti di questa come di altre riforme che turbano equilibri consolidati. Una terza interpretazione fa riferimento al problema delle risorse finanziarie e organizzative necessarie a implementare la riforma. Le valutazioni espresse dagli intervistati sulla limitata capacità della riforma di raggiungere gli scopi prefissati potrebbero dipendere non tanto dalla scarsa adesione dei docenti e dei ricercatori agli obiettivi riformatori quanto piuttosto dalla scarsità delle risorse messe a disposizione per raggiungerli. Molti docenti e ricercatori sono stati chiamati a realizzare la riforma sopprimendo alla mancanza di risorse adeguate e senza particolari contropartite per l'impegno aggiuntivo che la riforma ha comportato: perché avrebbero dovuto esprimere un giudizio positivo su quest'esperienza? Una quarta interpretazione punta il dito su una specifica caratteristica del processo riformatore. Nel giro di pochi anni, infatti, docenti e ricercatori sono stati coinvolti in due processi di riforma che hanno ripetutamente modificato alcune caratteristiche della loro attività individuale di insegnamento e l'organizzazione didattica a livello di facoltà. È possibile che la valutazione espressa al momento dell'indagine abbia risentito di questa situazione di instabilità e di continuo cambiamento. In questo caso, il giudizio negativo non riguarderebbe tanto la riforma del «3 + 2» quanto «l'iper-riformismo» che caratterizza le politiche sull'istruzione universitaria nel nostro Paese. Al di là dei dati raccolti dall'indagine, resta la possibilità che il giudizio sostanzialmente negativo sulla riforma degli ordinamenti didattici celi l'insoddisfazione – forse autocritica – per il modo in cui il ceto accademico ha colto, o ha mancato di cogliere, le opportunità offerte dalla riforma. Non è la riforma in sé, infatti, a produrre o meno determinati effetti ma il modo in cui accademici e università l'hanno tradotta in pratica.

2. Secondo i risultati dell'indagine, gli accademici italiani appartengono a, e operano in, «mondi» distinti intrattenendo relazioni di tipo diverso con il mondo esterno all'università. Essi, inoltre, lavorano in atenei e in unità organizzative che, pur formalmente uguali, sono in realtà diversi per dimensioni, contesto territoriale di insediamento e risorse disponibili. Queste caratteristiche della professione accademica pongono alcuni problemi per il futuro dell'università italiana che possiamo riassumere attraverso alcune domande. Com'è possibile, non solo far convivere, ma far cooperare in un'unica unità organizzativa – l'università – insegnanti e ricercatori con orientamenti, interessi, modalità di lavoro, rapporti con il mondo esterno così differenti? Come è possibile realizzare e gestire un assetto unitario in presenza di unità

accademiche – siano esse dipartimenti o facoltà – composte da accademici così diversi fra loro? È possibile progettare e mettere in pratica un modello di *governance* di ateneo, cioè una struttura di governo delle transazioni interne ed esterne all'università, capace di tener conto delle differenze interne alla professione accademica? Può esistere un unico modello di *governance* valido per le diverse situazioni locali? A noi pare che le riforme in campo universitario proposte e attuate nel recente passato rendano più difficile rispondere in modo positivo a queste domande. Molti provvedimenti presi fin qui, infatti, hanno teso ad aumentare il grado di centralizzazione del sistema universitario nel suo complesso e hanno ridotto il grado di autonomia dei singoli atenei, intendendo applicare lo stesso modello organizzativo, nella didattica come a livello di ateneo, a realtà che – come testimoniano i nostri intervistati – sono molto diverse tra loro per dimensioni, contesto, risorse. Il rischio di questo indirizzo riformatore è che esso finisca per rafforzare l'omogeneità formale del nostro sistema impedendo o scoraggiando la realizzazione di quei processi di differenziazione tra atenei – fondati sulla capacità di scelta delle singole istituzioni – che sono avvenuti o sono in corso in altri sistemi di istruzione superiore a noi vicini.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altbach, P.G. (a cura di), 1996, *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*, Princeton (NJ), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Argentin, G. e M. Triventi, 2009, *Social Inequality in Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reforms. Italy, 1992-2007*, paper presentato alla conferenza Equalsoc-EDUC, Tallinn, 11-13 giugno.
- Ballarino, G., 2009, *Una università dei baroni?*, in Regini, M. (a cura di), *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*, Roma, Donzelli, pp. 67-88.
- Becher, T., 1989, *Academics Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines*, Buckingham, Open University Press.
- Bellas, M.L. e R.K. Toutkoushian, 1999, *Faculty Time Allocations and Research Productivity: Gender, Race and Family Effects*, in «The Review of Higher Education», 22, n. 4, pp. 367-390.
- Benadusi, L., 2009, *University and Inequality*, in «Italian Journal of Sociology of Education», 1, n. 1, pp. 1-20.
- Bianco, M.L., 2002, *Effetti della riforma dei concorsi universitari su carriere accademiche e dinamiche di genere*, in «Polis», XVI, n. 3, pp. 417-444.
- Boffo S., Moscati, R. e M. Vaira, 2004, *The Academic Workplace. Country Report Italy*, in J. Enders & E. de Weert (eds.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Frankfurt/Main, GEW, pp. 243-263.
- Boffo S., Dobois, P. e R. Moscati, 2006, *Il governo dell'università. Rettori e Presidenti in Italia e Francia*, Milano, Guerini e Associati.
- Bonazzi G. e M. Vaira, 2003, *La valutazione della qualità della didattica: alcune considerazioni critiche*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, n. 3, pp. 447-453.

- Bordese, C., Predazzi, E. e N. Vittorio, 2008, *Innovare, crescere, competere: le sfide del dottorato di ricerca*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Bourdieu, P., 1984, *Homo Academicus*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Boyer, E.L., 1990, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton (NJ), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton, J.M., 1996, *Contrasting Perspectives in the Relationship between Teaching and Research*, in «New Directions for Institutional Research», n. 90, pp. 5-14.
- Brennan, J., 2004, *The Social Role of The Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change*, in Centre for Higher Education Research & Information, *Ten Years On. Changing Higher Education in a Changing World*, London-Milton Keynes, CHERI - The Open University, pp. 22-26.
- 2007, *The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance*, in M. Kogan & U. Teichler (eds.), *Key Challenges to the Academic Profession*, Paris-Kassel, UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge and International Centre for Higher Education Research INCHEP-Kassel, pp.19-28.
- Capbellari, L. e C. Lucifora, 2009, *The «Bologna Process» and College Enrolment Decisions*, in «Labour Economics», 16, n.6, pp. 638-647.
- Cavalli, A. e G. Argentin (a cura di), 2010, *Fare scuola. La terza indagine di Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti nelle scuole italiane*, Bologna, Il Mulino.
- Capano G., 1998, *La politica universitaria*, Bologna, Il Mulino.
- 2008, *Il governo degli atenei*, in R. Moscati e M. Vaira (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Bologna, Il Mulino, pp.117-142.
- Capogna, S., 2008, *Il processo di incorporazione dell'e-learning nell'università: offerta capillare e socializzazione nella rete*, in M. Colombo (a cura di), *E-learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere*, Napoli, Liguori, pp. 33-59.
- Cerych, L. e P. Sabatier, 1992, *Reforms and Higher Education Implementation*, in B.R. Clark & G. Neave (eds.), *The Encyclopaedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon, pp. 1003-1014.
- Clark, B.R., 1977, *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, Chicago, University of Chicago Press.
- 1987, *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*, Princeton (NJ), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- 1998, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon/Elsevier Science.
- Clark, B.R. & G.R. Neave G. R. (eds.), 1992, *The Encyclopaedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon.

- CNVSU (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario), 2002, *Evoluzione quantitativa e delle età del personale docente. La presenza femminile nei docenti. Stima degli effetti dei pensionamenti nel periodo 2002-2017. Alcuni confronti internazionali*, Roma, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
- 2006, *Settimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
- 2007, *Ottavo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario. Rilevazione Nuclei 2007*, Roma, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
- 2008, *Nono Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
- 2011, *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & K. Ecclestone, 2004, *Should We Be Using Learning Styles? What Research Has to Say to Practice*, Learning and Skills Research Centre.
- Colombo, M. (a cura di), 2008, *E-learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere*, Napoli, Liguori.
- Corbetta, G., 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta, G., Gasperoni, G. e M. Pisati, 2001, *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Costa, G., 2001, *La gestione delle risorse umane nell'università dell'autonomia*, in M. Strassoldo (a cura di), *Lazienda università*, Torino, ISEDI, pp.161-185.
- de Francesco, C. e P. Trivellato, 1985, *L'università incontrollata*, Milano, Franco Angeli.
- 2006, *L'università: alcune cose da sapere prima di iscriversi*, Milano, Apogeo (e-book).
- Denti, F., 1997, *Tra didattica e ricerca scientifica: l'uso del tempo accademico*, in R. Moscati (a cura di), *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Napoli, Liguori, pp. 141-171.
- Dill, D.D. & F.A. van Vught (eds.), 2010, *National Innovation and the Academic Research Enterprise. Public Policy in Global Perspective*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Doeringer, P. & M. Piore, 1971, *Internal Labour Market and Manpower Analysis*, Lexington, Lexington Health Book.
- Enders, J., 2001, *Between State Control and Academic Capitalism: A Comparative Perspective on Academic Staff in Europe*, in J. Enders (ed.), *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*, Westport-London, Greenwood Press, pp. 1-23.

- Enders, J., 2006, *The Academic Profession*, in J.J.F. Forest & P.G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education, Part one: Global Themes and Contemporary Challenges*, Dordrecht, Springer, pp. 5-21.
- Enders, J. & E. de Weert (eds.), 2004, *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Frankfurt/Main, GEW.
- Eurydice, 2007, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. 2006/07 National Trends in the Bologna Process*, Luxemburg, European Commission.
- Facchini, C., 1997, *Uomini e donne nell'Università italiana*, in R. Moscati (a cura di), *Chi governa l'Università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Napoli, Liguori, pp. 213-244.
- Fassari, L., 2009, *L'esperienza del Prof. Che cosa si fa nelle università italiane*, Milano, Franco Angeli.
- Fondazione Rosselli, 2008, *Rapporto innovazione di sistema 2008. Analisi comparata del potenziale innovativo dei principali paesi industrializzati*, Fondazione Rosselli e Corriere della Sera.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & M. Trow, 1994, *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage.
- Giglioli, P.P., 1979, *Baroni e burocrati. Il ceto accademico italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Gumport, P.J. (ed.), 2007, *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Haas E. & G. Fischman, 2010, *Nostalgia, Entrepreneurship, and Redemption: Understanding Prototypes in Higher Education*, in «American Education Research Journal», 47, n. 3, pp. 532-562.
- Halse C., Deane E., Hobson J. & G. Jones, 2007, *The Research-Teaching Nexus: What Do National Teaching Awards Tell Us?* in «Studies in Higher Education», 32, n. 6, pp. 727-746.
- Hampton Morril, P. & E.R. Spees, 1982, *The Academic Profession. Teaching in Higher Education*, New York, Human Sciences Press.
- Harman, G., 2006, *Research and Scholarship*, in J.J.F. Forest & P.G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education, Part one: Global Themes and Contemporary Challenges*, Dordrecht, Springer, pp. 309-328.
- Haug, G., Kirstein, J. & I. Knudsen, 1999, *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Copenhagen, Danish Rectors' Conference Secretariat.
- Kinchin, I.M., Lygo-Baker, S. & D.B. Hay, 2008, *Universities as Centres of Non-Learning*, in «Studies in Higher Education», 33, n. 1, pp. 89-103.
- Knight, J., 2004, *Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales*, in «Journal of Studies in International Education», 8, n. 1, pp. 5-31.
- Lepenies, W., 1987, *Le tre culture. Sociologia tra letteratura e scienza*, Bologna, Il Mulino.



- Lindholm, J.A., 2003, *Perceived Organizational Fit: Nurturing the Minds, Hearts, and Personal Ambitions of University Faculty*, in «The Review of Higher Education», 27, n. 1, pp. 125-149.
- Link, A.N., Swann, C.A. e B. Bozeman, 2008, *A Time Allocation Study of University Faculty*, in «Economics of Education Review», 27, n. 4, pp. 363-374.
- Luzzatto, G., 2010, *Il cambiamento del sistema universitario italiano: lo scenario di riferimento*, in Moscati, R. (a cura di), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Napoli, Liguori, pp. 5-18.
- Manghi, S., 1987, *Il barone e l'apprendista*, Milano, Franco Angeli.
- Marginson, S., 2006, *Dynamics of National and Global Competition in Higher Education*, in «Higher Education», 52, n. 1, pp. 1-39.
- Milem J.F., Berger J.B. & E.L. Dey, 2000, *Faculty Time Allocation. A Study of Change Over Twenty Years*, in «The Journal of Higher Education», 71, n. 4, pp. 444-475.
- MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca), 2008, *L'università in cifre*, <http://statistica.miur.it/normal.aspx?link=pubblicazioni>.
- Moscati, R. (a cura di), 1997a, *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Napoli, Liguori.
- 1997b, *Evoluzione del sistema universitario e trasformazioni della figura del docente*, in *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, a cura di R. Moscati, Napoli, Liguori, Moscati, pp. 35-63.
- 1997c, *Tribù accademiche, mondi accademici: differenze disciplinari nell'università italiana*, in *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, a cura di R. Moscati, Napoli, Liguori, Moscati, pp. 65-92.
- 2001, *Italian University Professors in Transition*, in «Higher Education», 41, n. 1-2, pp. 103-129.
- 2010, *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Napoli, Liguori.
- s.d., *Indagine campionaria sugli atteggiamenti del personale docente e del personale tecnico-amministrativo delle Università italiane nei confronti della realizzazione della riforma degli ordinamenti didattici*, Rapporto di ricerca non pubblicato.
- Moscati R. e M. Vaira (a cura di), 2008, *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Bologna, Il Mulino.
- Moscati, M., Regini, M. e M. Rostan, 2010, *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Bologna, Il Mulino.
- Mowery, D.C. & B.N. Sampat, 2006, *Universities in National Innovation Systems*, in J. Fagerberg, D.C. Mowery, & R.R. Nelson (eds.), *The Oxford Handbook of Innovation*, Oxford, Oxford University Press, pp. 209-239.

- Musselin, C., 2007, *Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*, in M. Kogan & U. Teichler (eds.), *Key Challenges to the Academic Profession*, Paris-Kassel, UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge and International Centre for Higher Education Research INCHEP-Kassel, pp. 175-190.
- OECD, 2008, *Education at a Glance*, Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Oliveira Martins, J., Boarini, R., Strauss, H., de la Maisonnette, C. & C. Saadi, 2007, *The Policy Determinants of Investment in Tertiary Education*, OECD Economics Department Working Papers n. 576.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. & K. Trigwell, 2008, *Consonance and Dissonance in Descriptions of Teaching of University Teachers*, in «Studies in Higher Education», 33, n. 1, pp. 49-61.
- Quassoli, F., 1997, *Culture disciplinari e società*, in R. Moscati (a cura di), *Chi governa l'università? Il Mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Napoli, Liguori, pp. 95-140.
- Rassegna Italiana di Sociologia, numero monografico dedicato alle *Trasformazioni del ceto accademico italiano*, VII, n. 3, 1996.
- Reichert, S. & C. Tauch, 2005, *Trend IV: European Universities Implementing Bologna*, Brussels, European University Association.
- Rhoades, G., 2007, *The Study of the Academic Profession*, in P.J. Gumpert (ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, pp. 113-146.
- Rizzi, D. e P. Silvestri, 2001, *Mercato, concorrenza e regole nel sistema universitario italiano. Riflessioni a margine di un articolo di H. Hansmann*, in «Mercato, concorrenza, regole», 3, n. 1, pp. 163-190.
- Rostan, M., 2010, *Challenges to Academic Freedom: Some Empirical Evidence*, in «European Review», 18, Supplement n. 1, pp. S71-S88.
- Rostan, M. e M. Vaira, 2008, *La collaborazione università/industria tra vincoli e opportunità*, in R. Moscati e M. Vaira (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Bologna, Il Mulino, pp. 187-213.
- 2010, *Politiche per l'eccellenza e ristrutturazione dei sistemi di istruzione superiore*, in R. Moscati, M. Regini e M. Rostan (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Bologna, Il Mulino, pp. 197- 271.
- 2010, *Gli spin-off universitari in Italia: un possibile contributo allo sviluppo?*, in «Sociologia del Lavoro», n.108, pp. 55-66.
- Shattock, M. (ed.), 2009, *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organisational Change in European Higher Education*, Maidenhead, Open University Press-McGraw Hill Education.

- Shin, J.C. & G. Harman, 2009, *New Challenges for Higher Education: Global and Asia-Pacific Perspectives*, in «Asia Pacific Education Review», 10, n. 1, pp. 1-13.
- Simone, R., 1993, *L'università dei tre tradimenti*, Roma-Bari, Laterza.
- 1995, *Idee per il governo dell'università*, Roma-Bari, Laterza.
- Singell, L.D. & J.H. Lillydahl, 1996, *Will Changing Times Change the Allocation of Faculty Times?*, in «The Journal of Human Resources», 31, n. 2, pp. 429-449.
- Stevens, M.L., Armstrong, E.A. & R. Arum, 2008, *Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education*, in «Annual Review of Sociology», 34, pp. 127-151.
- Sylos Labini F. e S. Zapperi, 2010, *I ricercatori non crescono sugli alberi*, Roma-Bari, Laterza.
- Teichler, U., 2007, *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Rotterdam-Taïpei, Sense Publishers.
- Trow, M., 1974, *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, in OECD, *Policies for Higher Education*, OECD, Paris, pp. 51-101.
- 2000, *From Mass Higher Education To Universal Access: The American Advantage*, in «Minerva», 37, n. 4, pp. 1-26.
- 2006, *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, in J.J. Forest e Ph. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, pp. 243-280.
- Vaira, M., 2003, *Verso un'università post-fordista? Riforma e ristrutturazione organizzativa nell'università italiana*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, n. 3, pp. 337-355.
- 2007, *Quality Assessment in Higher Education. An Overview on Institutionalization, Practices, Problems and Conflicts*, in A. Cavalli (ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London, Portland Press, pp. 135-146.
- 2008a, *L'organizzazione universitaria alla prova della riforma*, in R. Moscati e M. Vaira (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Bologna, Il Mulino, pp. 23-51.
- 2009, *Politiche per l'eccellenza e stratificazione nell'istruzione superiore inglese*, in F. Corradi (a cura di), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*, Milano, LED Edizioni, pp. 95-138.
- Välimaa, J., 2001, *The Changing Nature of Academic Employment in Finnish Higher Education*, in J. Enders (ed.), *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 67-90.

- 2004, *The Academic Workplace. Country Report Finland*, in J. Enders & E. de Weert (eds.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Frankfurt/Main, GEW, pp. 115-140.
- Yair, G., 2008, *Can We Administer the Scholarship of Teaching? Lessons from Outstanding Professors in Higher Education*, in «Higher Education», 55, n. 1, pp. 447-459.
- Weick, K.E., 1976, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, in «Administrative Science Quarterly», 21, n. 1, pp. 1-19.

# NOTA METODOLOGICA

Michele Rostan - Moris Triventi

Nell'indagine sulla professione accademica in Italia, un questionario contenente 53 domande – 51 uguali a quelle contenute nello strumento di rilevazione comune a tutti i paesi partecipanti al progetto internazionale *Changing Academic Profession* (CAP) e 2 domande aggiuntive specifiche per il nostro Paese – è stato somministrato a un campione casuale stratificato proporzionale di 4.800 casi. La stratificazione è stata effettuata in base a due variabili. La prima è la dimensione dell'ateneo di appartenenza suddivisa in quattro categorie: mega atenei (atenei con più di 2.000 accademici), grandi atenei (atenei con un numero di accademici compreso tra 1.200 e 1.999), medi atenei (atenei con un numero di accademici compreso tra 700 e 1.199), piccoli atenei (atenei con un numero di accademici compreso tra 200 e 699). La seconda variabile di stratificazione è la qualifica accademica suddivisa in tre categorie: professori ordinari, professori associati e ricercatori. Il campione è stato estratto in modo da riprodurre la stessa composizione degli strati presente nella popolazione dei docenti e ricercatori in ruolo presso le università italiane nell'anno accademico 2006/2007 per dimensione dell'ateneo di appartenenza e qualifica accademica.

Per rispettare i vincoli di bilancio e consentire una distribuzione personalizzata dei questionari tesa a garantire un tasso di risposta soddisfacente, il campione è stato estratto casualmente non dalla lista completa dei 61.743 docenti e ricercatori delle 75 università esistenti nel 2006 (escluse le università telematiche e le università per stranieri) registrati nella base di dati del CINECA al 31 dicembre 2006 ma da un suo sottoinsieme corrispondente a 30 università scelte in modo da: a) approssimare la distribuzione di docenti e ricercatori per dimensione dell'ateneo (dando, però, maggior peso agli atenei medi e piccoli), b) approssimare la distribuzione di docenti e ricercatori per area geografica di collocazione dell'ateneo, e c) facilitare il più possibile la distribuzione e il ritiro dei questionari. Sono così stati selezionati tutti gli

8 mega atenei esistenti, 6 grandi atenei, 8 medi atenei e 8 piccoli atenei; 10 atenei sono localizzati nel Nord Ovest, 6 nel Nord Est, 6 nel Centro e 8 nel Sud e Isole. La lista da cui è stato estratto il campione comprende il 69,7% dei docenti e dei ricercatori in ruolo alla fine del 2006 nelle 75 università. Dall'estrazione è risultato un campione composto per il 32% di professori ordinari, per il 31% di professori associati e per il 37% di ricercatori. Il 36% lavorava in un mega ateneo, il 24% in un grande ateneo, il 23% in uno medio e il 17% in uno piccolo.

In questo modo si è inteso soddisfare i requisiti richiesti dai coordinatori dell'indagine internazionale per partecipare al progetto di ricerca *Changing academic profession*. Il progetto internazionale richiedeva che in ogni paese:

- la popolazione di riferimento fosse composta di: a) persone che svolgono professionalmente sia attività di insegnamento sia attività di ricerca in istituti di istruzione superiore che offrono titoli di studio di livello pari o superiore al tipo A della classificazione OCSE (titoli di istruzione terziaria di tipo A) o al livello 5A della classificazione ISCED-97, e b) ricercatori di istituti pubblici di ricerca;
- fosse ottenuto un campione effettivo minimo di 800 casi, corrispondente a 800 questionari restituiti e validamente compilati;
- a secondo dei diversi disegni di campionamento e del tasso di risposta atteso, il numero dei questionari distribuiti fosse dalle tre alle sei volte il campione effettivo minimo;
- il tasso di risposta fosse almeno pari a un terzo;
- fosse utilizzato un questionario comune tradotto in lingua nazionale con la possibilità di aggiungere un modesto numero di domande addizionali.

Va sottolineato che in Italia – come in altri paesi – non è stato possibile includere nella popolazione di riferimento e, quindi, nel campione i dipendenti degli enti pubblici di ricerca, p. es. del CNR. Nella popolazione di riferimento, inoltre, non è stato incluso il personale a contratto impegnato in attività di insegnamento o in attività di ricerca (docenti a contratto, titolari di borse di studio e di ricerca per laureati, di borse di studio post dottorato, di assegni di ricerca, ricercatori con contratto a tempo determinato, ecc.).

Il lavoro sul campo è iniziato il 20 settembre 2007 e si è concluso il 31 dicembre dello stesso anno. Per ottenere un tasso di risposta accettabile, il questionario – in forma cartacea – è stato recapitato e ritirato attraverso una rete di collaboratori locali presso le 30 università partecipanti.

Durante la *field*, un messaggio di posta elettronica contenente l'invito a rispondere al questionario e la presentazione del progetto di ricerca e del gruppo di ricerca è stato inviato a quasi tutti gli accademici inclusi nel campione. Una lettera di presentazione e una copia del questionario sono state inoltre inviate ai rettori delle università partecipanti. I collaboratori locali hanno effettuato due azioni di sollecito, una per posta elettronica (raggiungendo 3.429 persone pari al 70% circa del campione) e una per telefono (rag-

giungendo 1.902 persone pari a circa il 40% del campione), e in circa la metà delle università partecipanti è stato possibile ottenere che accademici *senior* (pro-rettori, presidi di facoltà, direttori di dipartimento, studiosi di riconosciuta reputazione) contattassero personalmente i potenziali rispondenti. Come risultato, sono stati restituiti 1.716 questionari, di cui 1.701 validamente compilati, per un tasso di risposta del 35,4%.

La tabella 1 mostra il confronto tra le principali caratteristiche del campione effettivo e quelle della popolazione di riferimento secondo i dati MIUR al 31 dicembre 2006.

Grazie al lavoro sul campo dei collaboratori (distribuzione del questionario, solleciti, contatti, ecc.) delle 4.800 persone inserite nel campione: 1.716 hanno restituito il questionario (pari al 35,8% del campione); di 2.089 (pari al 43,5%) non è stato possibile raccogliere alcuna informazione; 330 persone sono risultate irreperibili nonostante gli sforzi compiuti per contattarle; infine, 665 persone (pari al 13,9%) hanno declinato l'invito a rispondere al questionario. Di questi ultimi, 389 hanno esplicitamente rifiutato di rispondere, 14 hanno detto che forse avrebbero risposto, 51 hanno addotto o comunicato varie ragioni per non partecipare (sono, infatti, risultati pensionati, trasferiti, in congedo, aspettativa, o sabbatico, fuori sede, malati, infortunati, altrimenti impossibilitati); infine 4 sono risultati deceduti.

Grazie alla disponibilità dei dati amministrativi del *field* è possibile valutare l'esistenza e la consistenza di un *pattern* sistematico di non risposta al questionario italiano dell'Indagine *Changing Academic Profession*, secondo alcune variabili demografiche e istituzionali. Questo controllo viene realizzato attraverso il confronto delle caratteristiche dei rispondenti e di coloro che, pur facendo parte del campione inizialmente estratto all'interno del disegno di campionamento, non hanno risposto al questionario.

Le analisi seguenti sono state eseguite su una base dati derivante dall'unione del *data set* contenente i nominativi di coloro che sono stati selezionati dal disegno di campionamento (4.800) e dal *data set* con il sottoinsieme dei rispondenti alla *survey* (1.701). Le caratteristiche su cui raffrontare le due popolazioni potrebbero essere numerose, tuttavia il confronto deve limitarsi agli indicatori presenti in entrambi i *data set*. Queste variabili sono: genere<sup>1</sup>, qualifica o posizione accademica, facoltà di appartenenza, dimensione dell'ateneo, collocazione geografica dell'ateneo<sup>2</sup>. L'analisi è condotta su due sottoinsiemi del campione e dei rispondenti per i quali si dispone di informazioni complete.

---

<sup>1</sup> Il genere non era presente nel *data set* di base, pertanto è stato ricavato dal nome dell'intervistato. Nel caso di nomi con una connotazione di genere ambigua e per coloro che hanno preso parte alla *survey*, si è considerato il genere dichiarato dall'intervistato nelle risposte al questionario.

<sup>2</sup> La dimensione e la collocazione geografica dell'ateneo sono state ricavate dalla variabile ateneo di appartenenza, secondo la classificazione adottata nel resto del volume.

Tab. 1. Confronto tra le caratteristiche del campione effettivo e della popolazione di riferimento (%)

	CAMPIONE	POPOLAZIONE
<i>Genere</i>		
Uomo	66,8	67,1
Donna	33,2	32,9
TOTALE	100	100
<i>Qualifica accademica</i>		
Ordinario	30,4	32,0
Associato	31,6	30,8
Ricercatore	38,0	37,2
TOTALE	100	100
<i>Area disciplinare</i>		
Lettere e formazione	14,2	9,6
Scienze sociali ed economiche	14,6	14,5
Giurisprudenza	5,5	7,1
Scienze naturali e agrarie	40,7	37,8
Ingegneria e architettura	15,4	11,1
Medicina	9,7	19,9
TOTALE	100	100
<i>Dimensione dell'ateneo</i>		
Mega atenei	36,8	36,8
Grandi atenei	19,6	26,2
Medi atenei	27,0	20,2
Piccoli atenei	16,6	14,8
Micro atenei	-	2,0
TOTALE	100	100
<i>Collocazione geografica dell'ateneo</i>		
Nord Ovest	22,7	22,6
Nord Est	22,7	19,4
Centro	20,6	25,9
Sud e Isole	33,9	32,1
TOTALE	100	100
N	1.701	61.974

Fonte: Miur, Ufficio statistica, Banca dati dei docenti di ruolo, Ordinari, Associati e Ricercatori al 31 dicembre 2006; Cap Survey, 2010.

Nota: il dato relativo alla popolazione dell'area «Scienze sociali ed economiche» contiene pure le scienze della formazione. I dati sulla distribuzione della popolazione per area disciplinare e per genere non coincidono con quelli riportati nel capitolo 1 perché al momento dell'estrazione del campione le informazioni disponibili erano incomplete. La distribuzione si riferisce pertanto agli accademici per i quali l'informazione era disponibile.



La tabella 2 mostra il confronto tra la composizione dei rispondenti e di coloro che non hanno preso parte alla indagine secondo le variabili socio demografiche e istituzionali di interesse. L'obiettivo dell'analisi consiste nello stabilire se vi sono differenze nella composizione di queste due sottopopolazioni e, nel caso esistano, nel quantificarne l'intensità. La tavola indica che non esistono differenze rilevanti secondo il genere, mentre ve ne sono alcune sulle altre variabili. Nel campione dei rispondenti sono leggermente più presenti i ricercatori e meno presenti i docenti ordinari, ma le differenze sono tutto sommato contenute. Tra le facoltà si nota una sovra rappresentazione nel campione dei rispondenti dei docenti delle facoltà scientifiche e di agraria, mentre una sottorappresentazione dei medici. Si nota, infine, una lieve sottorappresentazione dei docenti degli atenei del Nord Ovest, mentre una leggera sovra rappresentazione di quelli delle università collocate nel Sud e nelle Isole.

Dopo aver ispezionato le distribuzioni delle due sottopopolazioni di interesse, conduciamo ora una analisi formale per capire se esiste una distorsione nella partecipazione all'indagine. Per effettuare questa analisi è stato stimato un modello di regressione logistica binomiale in un cui la variabile dipendente è costituita dall'aver risposto o meno al questionario, mentre le variabili indipendenti sono quelle considerate in precedenza, incluse simultaneamente nel modello. Ciò consente di valutare l'associazione tra ciascuna variabile indipendente e la variabile dipendente di interesse, al netto del contributo delle altre caratteristiche. La tabella 3 riporta i risultati di tale modello, presentando le stime in termini di effetti parziali medi, i quali quantificano le differenze assolute nella probabilità di aver risposto al questionario tra i membri di una categoria di interesse e quelli della categoria di riferimento (omessa dal modello ai fini della sua identificazione). Il segno dell'effetto parziale medio indica se appartenere ad una categoria aumenta o diminuisce la probabilità di aver partecipato all'indagine, mentre il valore quantifica l'intensità di queste differenze in termini di probabilità. L'errore standard è una misura dell'incertezza intorno alle stime e il *p-value* indica se l'effetto parziale medio è dal punto di vista statistico significativamente diverso da zero con il 95% di fiducia. Il modello indica che non vi sono differenze di genere significative nella probabilità di aver risposto al questionario, mentre ve ne sono guardando ad alcune categorie specifiche delle altre variabili. In linea con quanto mostrato in precedenza, i ricercatori hanno una probabilità superiore rispetto ai docenti ordinari di aver preso parte all'indagine: tale differenza è statisticamente significativa ed è intorno ai 7 punti percentuali. A parità di altre caratteristiche, la facoltà di appartenenza non ha inciso sensibilmente sulla partecipazione all'indagine, con una eccezione: i docenti delle facoltà di scienze e agraria hanno ben 12 punti percentuali in più di probabilità di aver risposto al questionario rispetto a quelli delle facoltà umanistiche e di scienze della formazione. Non si rilevano differenze statisticamente significative tra i

docenti dei grandi e dei mega atenei, mentre ve ne sono guardando alle altre categorie: i docenti dei piccoli atenei hanno una probabilità superiore di circa 7 punti percentuali di aver risposto all'indagine rispetto a quelli dei grandi atenei. Le differenze tra i docenti delle università di dimensioni medie e dei mega atenei sono più contenute, intorno ai 4 punti percentuali. Infine, in accordo con quanto mostrato dalla tabella 1, i docenti di atenei collocati nel Sud e nelle Isole hanno una probabilità di circa 9 punti percentuali in più rispetto a quelli del Nord Ovest di aver partecipato all'indagine. Tale differenza si riduce a 6 e a 2 punti in corrispondenza rispettivamente dei docenti delle università del Nord Est e del Centro Italia.

Tracciando un quadro complessivo, si può sostenere che il confronto tra il profilo del campione inizialmente selezionato dalla procedura di campionamento e coloro che hanno effettivamente preso parte all'indagine ha permesso di individuare se ed in quale misura esistono distorsioni sistematiche nel campione dei rispondenti. Le analisi hanno messo in luce l'assenza di gravi distorsioni sulle variabili demografiche e istituzionali di base, ma al contempo hanno segnalato l'esistenza di una sovra rappresentazione non trascurabile dei ricercatori, dei docenti delle facoltà scientifiche e di agraria, dei piccoli atenei e delle università collocate nel Sud e nelle Isole. Non è semplice, però, stabilire se e in quale misura tale distribuzione possa aver contribuito a distorcere le stime presentate nel volume. È probabile che sulla maggior parte dei risultati non vi siano distorsioni rilevanti, per due motivi. Innanzitutto, perché la distorsione di rappresentatività è tutto sommato contenuta. In secondo luogo, diversi temi affrontati, per esempio indicatori di didattica, hanno mostrato di non variare sistematicamente secondo le variabili istituzionali prese in esame.

Tab. 2. Confronto tra il campione dei rispondenti e dei non rispondenti secondo alcune variabili demografiche e istituzionali (% di colonna)

	HA RISPOSTO AL QUESTIONARIO?		
	No %	Sì %	TOTALE %
<i>Genere</i>			
Uomo	68,3	66,6	67,7
Donna	31,7	33,4	32,3
TOTALE	100	100	100
<i>Qualifica accademica</i>			
Ordinario	34,5	29,4	32,6
Associato	31,0	31,5	31,2
Ricercatore	34,5	39,1	36,2
TOTALE	100	100	100
<i>Facoltà</i>			
Lettere e formazione	17,5	16,3	17,0
Scienze sociali ed economiche	12,7	13,9	13,1
Giurisprudenza	6,1	4,3	5,5
Scienze naturali e agrarie	17,1	25,7	20,3
Ingegneria e architettura	20,3	18,8	19,8
Medicina	26,3	20,9	24,4
TOTALE	100	100	100
<i>Dimensione dell'ateneo</i>			
Mega Atenei	38,9	37,1	38,2
Grandi Atenei	23,2	19,7	21,9
Medi Atenei	25,5	27,3	26,1
Piccoli Atenei	12,4	15,9	13,7
TOTALE	100	100	100
<i>Collocazione geografica ateneo</i>			
Nord Ovest	27,7	22,0	25,6
Nord Est	19,8	23,0	21,0
Centro	22,4	20,8	21,8
Sud e Isole	30,1	34,2	31,6
TOTALE	100	100	100
N	2.910	1.681	4.591

Tab. 3. Modello di regressione logistica binomiale per l'analisi della probabilità di aver risposto al questionario: stime degli effetti parziali medi (Epm), errori standard (Es) delle stime e p-value

	EPM	ES	P-VALUE
<i>Genere</i>			
Uomo	rif.	rif.	rif.
Donna	0,009	0,016	0,550
<i>Qualifica accademica</i>			
Ordinario	rif.	rif.	rif.
Associato	0,034	0,018	0,051
Ricercatore	0,066	0,018	0,000
<i>Facoltà</i>			
Lettere e formazione	rif.	rif.	rif.
Scienze sociali ed economiche	0,048	0,026	0,066
Giurisprudenza	-0,053	0,033	0,110
Scienze naturali e agrarie	0,121	0,024	0,000
Ingegneria e architettura	0,025	0,024	0,297
Medicina	-0,028	0,022	0,205
<i>Dimensione dell'ateneo</i>			
Mega Atenei	rif.	rif.	rif.
Grandi Atenei	-0,030	0,021	0,151
Medi Atenei	0,036	0,018	0,049
Piccoli Atenei	0,070	0,024	0,004
<i>Collocazione geografica ateneo</i>			
Nord Ovest	rif.	rif.	rif.
Nord Est	0,061	0,023	0,008
Centro	0,022	0,021	0,298
Sud e Isole	0,093	0,019	0,000

Nota: rif. = categoria di riferimento.

Dai questionari raccolti sono stati tratti due file di dati. Il primo file contiene tutte le variabili originali del *code book* italiano dell'indagine. Il secondo contiene le variabili italiane opportunamente adattate secondo il *code book* internazionale in modo da poter includere i dati dell'indagine italiana nel file internazionale dei dati. Questo secondo file di dati insieme alla documentazione completa relativa al questionario, al lavoro sul campo, ai dati e alla costruzione del file sono stati inviati all'*International Centre for Higher Education* dell'Università di Kassel che ha curato la creazione del file internazionale dei dati del progetto CAP.

Del file internazionale dei dati relativo al progetto *Changing Academic Profession* sono state finora rilasciate tre versioni: una versione preliminare

relativa a 17 paesi nel dicembre 2008, una prima versione completa relativa a 18 paesi nel luglio 2009 e una seconda versione rivista sempre relativa a 18 paesi nel marzo 2010. Una nuova versione con 19 paesi, rivista nelle variabili relative all'internazionalizzazione della professione accademica, è stata rilasciata nella primavera 2011.

Le elaborazioni per il presente rapporto di ricerca sono state effettuate sulla base di una versione rivista del file di dati originale italiano e della versione del file internazionale dei dati del marzo 2010. Per tener conto della differente struttura dei sistemi di istruzione superiore, il confronto con gli accademici europei presentato nel testo è realizzato prendendo in considerazione soltanto gli accademici tedeschi, britannici, finlandesi e norvegesi più simili a quelli italiani, cioè quelli che lavorano in università.

I risultati dell'indagine internazionale sono in corso di pubblicazione in volumi comparativi tematici nella collana *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* presso l'editore Springer (<http://www.springer.com/series/8668>). Una bibliografia aggiornata delle pubblicazioni relative al progetto può essere richiesta all'*International Centre for Higher Education* dell'Università di Kassel ([mail@incher.uni-kassel.de](mailto:mail@incher.uni-kassel.de)). Copia del questionario italiano e le principali distribuzioni di frequenza delle variabili dell'indagine sulla professione accademica in Italia possono essere richieste al curatore del volume ([michele.rostan@unipv.it](mailto:michele.rostan@unipv.it)).



## GLI AUTORI

*Alessandro Cavalli*, già professore ordinario di Sociologia presso l'Università degli Studi di Pavia, è Presidente del Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore della stessa Università.

*Roberto Moscati*, già professore ordinario di Sociologia dell'educazione presso l'Università di Milano-Bicocca, è professore a contratto di sociologia dei processi culturali nella Facoltà di Scienze della formazione della stessa Università.

*Michele Rostan* è professore associato di Sociologia dei processi economici e del lavoro presso l'Università degli Studi di Pavia, ed è Direttore del Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore della stessa Università.

*Paolo Trivellato* è professore ordinario di Sociologia presso l'Università di Milano-Bicocca.

*Moris Triventi* è assegnista di ricerca post-dottorato in Sociologia presso l'Università di Milano-Bicocca.

*Massimiliano Vaira* è ricercatore di Sociologia dei processi culturali presso l'Università degli Studi di Pavia.

STUDI SULL'ISTRUZIONE SUPERIORE  
COLLANA DEL CIRSIS

---

*Collana diretta da Michele Rostan*

www.ledonline.it/CIRSIS

Michele Rostan • *Laureati italiani ed europei a confronto. Istruzione superiore e lavoro alle soglie di un periodo di riforme*

*Dalla scuola secondaria all'università. Un'indagine comparativa in sei paesi europei* • A cura di M. Vaira

*Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro Paesi europei* • A cura di F. Corradi

*La professione accademica in Italia. Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo* • A cura di M. Rostan

Massimiliano Vaira • *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica. Idee, norme, pratiche, attori*

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare anche informazioni dettagliate sui volumi: di tutti è disponibile il sommario, di alcuni vengono date un certo numero di pagine in lettura. Tutti i volumi possono essere ordinati on line.