

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI NAPOLI  
"FEDERICO II"**



**DIPARTIMENTO DI SCIENZE SOCIALI**

**TESI DI DOTTORATO DI RICERCA**

Dottorato di ricerca in Scienze Sociali e Statistiche XXXIV Ciclo

**SALAMI ACADEMIC: GLI EFFETTI DELLA VALUTAZIONE SULLE TRASFORMAZIONI DEL  
SOGGETTO ACCADEMICO  
Le aree CUN 6 e 14 dell'Ateneo Federico II**

Tutor

Chiar.ma Prof.ssa DORA GAMBARDELLA

Co-tutor

Chiar.mo Prof. FRANCESCO PALUMBO

Coordinatore del dottorato

Chiar.mo Prof. ROBERTO SERPIERI

Candidata

AMANDA TEDESCHI

Anno Accademico 2021-2022

## INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>5</b>
<b>Capitolo 1 – Le trasformazioni dell’Università italiana</b>	<b>12</b>
Il d.P.R. n. 382 11 luglio 1980 e la sperimentazione organizzativa dell’Università italiana	15
La legge n. 168, “Ruberti”, del 9 maggio 1989 e l’istituzione del Ministero dell’università e della ricerca.	19
L’armonizzazione dell’architettura dei sistemi d’istruzione superiore in Europa: dal processo di Bologna alla strategia UE2020	28
DM 22 ottobre 2004, n. 270: la riforma degli ordinamenti didattici	42
La legge 30 dicembre 2010, n. 240	47
Considerazioni conclusive	58
<b>Capitolo 2 – l’evoluzione dei sistemi di valutazione dell’università italiana</b>	<b>60</b>
Periodo 1: 1993-1999	65
L’istituzione dell’Osservatorio	68
<b>Periodo 2: 2000-2006</b>	<b>72</b>
Valutazione e piano triennale di sviluppo	74
Valutazione dei nuovi dottorati di ricerca	76
<b>Periodo 3: 2007-oggi</b>	<b>78</b>
AVA	82
Terza Missione	87
<b>ASN</b>	<b>89</b>
VQR	93
VQR 2004-2010	94
VQR 2011-2014	97
Considerazioni conclusive	100
<b>Cap 3 – Framework teorico e disegno della ricerca</b>	<b>102</b>
Trasformazioni, accountability e NPM	102
Il dibattito sulle trasformazioni del sistema universitario e sulla valutazione	110
<b>Disegno della ricerca</b>	<b>123</b>
Le due aree CUN analizzate: hard science vs soft science?	126
Le due fasi della ricerca	134
Interviste e video interviste	136
La scelta degli intervistati	142
<b>Capitolo 4 - La ricostruzione delle aree CUN prescelte</b>	<b>145</b>
I risultati della VQR 2004-2010	145

<b>I risultati della VQR 2011 – 2014</b>	<b>148</b>
<b>Università degli Studi di Napoli Federico II</b>	<b>150</b>
L'Università degli Studi di Napoli Federico II e la valutazione	153
L'Ateneo e la VQR 2004 - 2010	154
L'Ateneo e la VQR 2011-2014	155
<b>Analisi delle due aree CUN</b>	<b>161</b>
L'area 14 – Scienze sociali e politiche dell'università degli studi di Napoli Federico II	161
L'area 14 e la VQR	166
VQR 2004-2010	166
VQR 2011 – 2014	167
L'area 6 – Scienze mediche dell'università degli studi di Napoli Federico II	168
L'area 6 e la VQR	173
VQR 2004-2010	173
VQR 2011-2014	174
<b>Analisi delle corrispondenze multiple</b>	<b>176</b>
Analisi delle corrispondenze multiple - Area 14	178
Analisi delle corrispondenze multiple - area 6	189
<b>Considerazioni conclusive</b>	<b>196</b>
<b><i>Capitolo 5 – l'analisi delle interviste</i></b>	<b>198</b>
<b>Premessa</b>	<b>198</b>
<b>Gli intervistati e le due aree</b>	<b>199</b>
<b>l'analisi delle interviste</b>	<b>204</b>
<b>Spazio</b>	<b>204</b>
Spazio-Dipartimento	205
Lo spazio-Ateneo	210
<b>Tempo</b>	<b>214</b>
Il passato	214
tempo, mansioni e valutazione	217
<b>Ruolo e accountability</b>	<b>224</b>
<b>La ricerca</b>	<b>231</b>
<b>Il mito estero</b>	<b>240</b>
<b><i>Gli intervistati e le strategie di adattamento</i></b>	<b>246</b>
Ansia	248
Resistenza	250
Seduzione	250
Full adhesion	253
Compliance	254
Critical agency	255
Refusal	257
<b>Considerazioni conclusive</b>	<b>265</b>

<b>Conclusioni</b>	<b>267</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>273</b>
<b>APPENDICE A – I RISULTATI DEI PRIMI DUE ESERCIZI DI VALUTAZIONE DELLA QUALITA’ DELLA RICERCA</b>	<b>290</b>
Tabella 9- Risultati VQR 2004-2010	290
Tabella 11- Risultati VQR 2011-2014	294
<b>APPENDICE B – Principali tabelle Analisi Corrispondenze Multiple</b>	<b>303</b>
Analisi delle corrispondenze multiple – area 14	303
Analisi corrispondenze Multiple – Area 6	308
<b>Indice delle tabelle e figure</b>	<b>311</b>

## Introduzione

Il sistema dell'istruzione superiore italiano è stato interessato, negli ultimi decenni, da profonde trasformazioni, grazie alla successione molto intensa e pressante di interventi normativi e regolativi, che ne hanno interessato l'assetto istituzionale, organizzativo ed epistemologico.

Il susseguirsi di istanze normative e regolative è, inoltre, avvenuto in maniera spesso poco ordinata e chiara, oltre che, in alcuni casi, eccessivamente rapida. Il "disordine" derivante è da considerarsi, anche, diretta conseguenza dell'assenza di una seria valutazione relativa al funzionamento e agli effetti di ciascun singolo intervento nonché della loro combinazione. Ciò ha prodotto e continua a produrre cambiamenti di rilievo a diversi livelli, per le singole istituzioni e organizzazioni, le loro strutture interne, le diverse discipline nonché per il singolo soggetto accademico.

L'intreccio tra globalizzazione dello spazio accademico, processo di europeizzazione e leggi nazionali ha aperto una fase di riforma permanente culminata con la cd. Legge Gelmini, l. 240/2000 che si pone come spartiacque, chiudendo una fase di modifiche che nel corso degli anni avevano interessato una serie di questioni fondamentali quali, tra le altre, la didattica, il reclutamento, i meccanismi di finanziamento che ha restituito un'organizzazione del sistema universitario italiano profondamente mutata.

All'eccesso di produzione di norme si sovrappone, inoltre, un eccesso di dispositivi e tensioni sul piano più generale dei meccanismi regolativi che intervengono a diversi livelli nel sistema, spesso seguendo modalità e criteri la cui portata si rivela pienamente solo dopo la loro applicazione. Tra i diversi interventi che hanno profondamente trasformato il mondo dell'istruzione superiore un ruolo particolare può essere, infatti, riconosciuto ai meccanismi di valutazione del sistema e delle sue singole parti e componenti che

intervengono, in misura sempre più rilevante, nella distribuzione di premi e sanzioni finendo per orientare i comportamenti degli attori singoli o collettivi nei diversi livelli del sistema (Moscati *et al.* 2010; Macfarlane, 2011).

Nonostante l'analisi dei cambiamenti nella governance dell'istruzione superiore degli ultimi decenni si sviluppa attorno alla narrativa del New Public Management (NPM), il dibattito e la letteratura sulla riforma della gestione pubblica sono così ampi ed eterogenei da non giungere ad una definizione comune di "NPM" (Ferlie *et al.*, 1996). Tuttavia, la letteratura delinea alcune caratteristiche comuni che lo rendono definibile come un nuovo paradigma di gestione del settore pubblico che, sull'esempio delle pubbliche amministrazioni di matrice principalmente anglosassone, vuole integrare il diritto amministrativo e le pratiche gestionali tradizionali di un ente pubblico con una strategia più orientata al risultato mutuata dal settore privato che punta ad un maggior coinvolgimento nella gestione della "cosa pubblica".

Analizzare le trasformazioni del mondo accademico italiano attraverso la lente delle logiche di NPM comporta notare che, in certa misura, i meccanismi valutativi, introdotti proprio a seguito delle riforme citate, amplifichino gli effetti dell'eccesso di normazione ad ogni livello. La regolazione dei sistemi di istruzione superiore avviene, infatti, attraverso combinazioni ibride tra autonomia delle istituzioni universitarie, mercato e forme di 'governo a distanza' imperniate attorno alla funzione valutativa dello Stato (Capano *et al.*, 2016). È pertanto importante capire come siano oggi strutturati questi meccanismi, come si sono venuti costruendo e trasformando ma, soprattutto, quali effetti abbiano generato e stiano, tuttora, generando a diversi livelli del sistema di istruzione universitaria italiano.

Quando si esplorano gli effetti delle riforme, infatti, una crescente parte della letteratura critica evidenzia fino a che punto le riforme, e soprattutto i nuovi meccanismi di valutazione, stiano cambiando profondamente la governance,

l'insegnamento e la ricerca nell'istruzione superiore italiana (Turri, 2011; Cassone e Sacconi, 2013; Regini, 2014). Una prima analisi della letteratura sul tema ha confermato che la comunità accademica si esprime in termini alquanto critici rispetto ai cambiamenti in atto, partendo spesso dal comune presupposto che la ricerca e, più in generale il mondo accademico, quale oggetto di valutazione, presenti specifiche peculiarità, fondamentali aspetti intangibili collegati al "lavoro di accademico" che richiederebbero l'adozione di logiche e strumenti ad hoc (Baccini, 2010; Vaira, 2011, Reale e Pennisi, 2013).

L'intensificazione del carico di lavoro in ambito accademico, in seguito all'introduzione di logiche di NPM, a seguito del processo di riforma della governance dell'università teso all'introduzione di meccanismi di competizione decentrata, ha modificato la percezione da parte del soggetto accademico del proprio ruolo, delle modalità e degli oggetti di cui devono "rendere conto" soprattutto in merito al proprio tempo in relazione alle ore di insegnamento, ai compiti amministrativi e ai risultati della ricerca.

Gli studi fin qui promossi in Italia in tema di trasformazioni del sistema universitario a seguito dell'introduzione dei sistemi di valutazione e, in particolare, sugli effetti di questo tipo di trasformazioni si sono concentrati, generalmente, a livello sistemico, di istituzioni.

Si assiste, tuttavia, ad un ridisegno della professione accademica basato sull'attribuzione di autonomia e l'assegnazione chiara di responsabilità specifiche in relazione alla definizione di standard e misure di performance e forme di controllo attive.

Nella letteratura internazionale compaiono studi che collegano l'introduzione di questo tipo di misure, l'uso di metriche per valutare la produttività dei soggetti accademici, con le nuove modalità attraverso cui gli stessi soggetti valutati percepiscono sé stessi, il proprio ruolo, e si confrontano gli uni con gli altri (Espeland e Sauder, 2007, 2016; Evetts 2011).

In questo contesto, il progetto di ricerca si propone di esplorare la figura dell'accademico italiano per identificare gli effetti, già realizzati o potenziali, delle riforme strutturali che hanno attraversato il sistema universitario italiano nell'ultimo trentennio, basati sempre più sulla logica competitiva delle prestazioni, fino alla (ri)costruzione del sé accademico.

In questo scenario, infatti, si è innestata la messa in discussione della concezione "tradizionale" del lavoro accademico e della sua relativa autonomia, basata sulla regolazione gerarchica tra pari e la separazione tra la sfera della produzione/trasmissione della conoscenza e quelle della politica e del mercato. Nel tentativo di offrire un contributo teorico e di ricerca empirica su questi temi, definito e ricostruito il sistema di istruzione superiore italiano, a seguito delle riforme, si cercherà, infatti, di analizzare gli effetti di queste trasformazioni sul soggetto accademico italiano.

L'intento specifico del lavoro è quello di identificare e analizzare i principali impatti di questo tipo di logiche sul soggetto accademico che portano, finanche, all'emergenza di nuove forme di professionalismo, in un caso studio definito e rappresentato da due aree CUN dell'Ateneo degli Studi di Napoli Federico II.

Questa scelta è dettata da diversi ordini di motivi, primo tra tutti la possibilità di accedere alle fonti utilizzate per la raccolta dati. In secondo luogo, le due aree analizzate sono rappresentative, per antonomasia, di settori "bibliometrici" e "non bibliometrici" che permettono di analizzare il fenomeno in due comunità distinte e con diversi gradi di socializzazione alle logiche NPM. Inoltre, la scelta dell'Ateneo federiciano ha permesso di approfondire le trasformazioni di un Ateneo che rappresenta, allo stesso tempo, uno dei più grandi Atenei del sud Italia, nonché uno degli atenei che hanno fatto fatica a adattarsi al nuovo tipo di logiche neo-manageriali. Infine, si ritiene che avere un punto di vista interno alla realtà studiata possa avere dei risvolti utili nel cogliere e interpretare alcuni aspetti che, altrimenti, potrebbero essere non facilmente individuabili.

Dal punto di vista metodologico, si farà ricorso all'utilizzo di approcci integrati per analizzare i diversi effetti a livello di istituzione e di individuo. La scelta di analizzare l'oggetto di ricerca attraverso diversi approcci consente una visione più ampia e poliedrica del fenomeno, caratterizzato da una sorta di complessità fluida.

Lo scopo principale che ha guidato il presente lavoro è, infatti, quello di analizzare le trasformazioni del mondo accademico con particolare attenzione agli effetti di interazione tra processi di neo-managerializzazione, in pieno stile NPM, e gli impatti sul singolo accademico.

Ricostruite le principali traiettorie di cambiamento, ricorrendo all'approccio delle corrispondenze multiple si tenterà, quindi, di analizzare e identificare l'impatto di questi cambiamenti sulle ricostruzioni delle biografie collettive delle due aree CUN selezionate identificando, dove possibile, pattern di comportamento ed evoluzione delle due aree a seguito dell'entrata in vigore della c.d Legge Gelmini.

Successivamente, la ricerca si arricchirà di una parte qualitativa che darà modo di studiare gli effetti, o impatti, a livello individuale identificando le principali linee di tensione e cambiamento funzionali alla costruzione del sé accademico. Il presente lavoro di ricerca si articola, quindi, in due macro-fasi. La prima fase considera il cambiamento avvenuto nel rapporto tra Stato, attori/stakeholder rilevanti e Università, attraverso l'analisi di norme, dati, regolamenti, letteratura, documenti ufficiali e l'esperienza di valutazione della ricerca svolta dal Ministero.

Non potendo prescindere dall'analisi dei principali mutamenti anche normativi che hanno portato alla attuale configurazione del sistema universitario italiano, infatti, il primo capitolo sarà dedicato alla ricostruzione, anche dal punto di vista normativo, delle principali riforme e trasformazioni del sistema universitario

italiano a partire dai primi anni '80 del secolo scorso e culminanti con la legge 240/2010.

Il secondo capitolo tenterà di ricostruire, successivamente, le evoluzioni del sistema di valutazione del sistema universitario da una sua prima introduzione (sebbene in forma diversa) nel 1983 alla attuale configurazione introdotta dopo la legge Gelmini nel 2010 e articolata in valutazione in VQR, ASN e AVA.

Completerà la prima parte del lavoro, il capitolo tre dedicato alla ricostruzione del dibattito attualmente vivace e articolato nel panorama italiano e internazionale, sull'introduzione delle riforme del sistema universitario italiano e delle sue implicazioni a livello sistemico e individuale. La prima parte del capitolo analizza il cambiamento nella governance del sistema di istruzione superiore e il ruolo del finanziamento e della valutazione come strumenti di "gestione a distanza" dell'attività accademica. La seconda parte del capitolo delinea il disegno della ricerca e l'articolazione del lavoro di campo centrato su due aree CUN dell'Ateneo degli studi di Napoli Federico II: l'area 6 (scienze mediche) e l'area 14 (scienze sociali e politiche).

La seconda fase del lavoro di ricerca è articolata in modo da analizzare i cambiamenti avvenuti in ambito accademico, e in particolare gli effetti prodotti dall'introduzione della valutazione, a livello meso e micro.

Il capitolo quattro, infatti, intende analizzare l'effetto delle trasformazioni sulle dimensioni organizzative rappresentate dalle aree CUN, i settori scientifico disciplinari e le strutture di appartenenza. L'analisi longitudinale di dati utili alla ricostruzione delle differenze composizionali e dimensionali delle aree permette di analizzare le tendenze di reclutamento, di sviluppo (up-grade di carriera) e la presenza di strutture organizzative capaci di modificare o orientare questi trend.

Infine, il capitolo cinque intende, con un'indagine di natura qualitativa attraverso lo strumento dell'intervista narrativa su un gruppo di docenti (di

diverso ruolo e settore scientifico disciplinare), afferenti alle due aree CUN identificate, analizzare gli effetti a livello individuale delle riforme del sistema universitario italiano anche in termini di costruzione e (ri)costruzione del sé accademico analizzando e ricostruendo, quindi, il profilo dell'intervistato, la narrazione del sé accademico e del ruolo ricoperto nella società per evidenziare poi le comunità di appartenenza e il rapporto con la categoria dell'accountability.

## Capitolo 1 – Le trasformazioni dell’Università italiana

La centralità dei sistemi di educazione superiore come volano per la realizzazione degli obiettivi prioritari di crescita economica e coesione sociale è riconosciuta sia a livello internazionale che nazionale e, come tale, oggetto di costanti trasformazioni.

Negli ultimi decenni, i sistemi di istruzione superiore dei paesi europei sono stati interessati da rilevanti mutamenti, tra i quali la massificazione dell’istruzione superiore ed il conseguente notevole aumento del numero di studenti iscritti, la crescente competizione tra Atenei, l’impatto del “processo di Bologna”, l’attribuzione di un ruolo significativo agli attori sovranazionali nella governance del settore. Le varie realtà nazionali sono state, pertanto, chiamate a fronteggiare nuove sfide, tra le quali il raggiungimento da parte dei propri sistemi di istruzione superiore di standard di qualità tali da reggere il confronto e la competizione a livello internazionale, oltre che nazionale, nella didattica e nella ricerca, assicurando, al tempo stesso, una maggiore efficienza e responsabilizzazione della sua amministrazione.

In questo capitolo si cercherà di delineare un quadro d’insieme delle riforme che hanno investito il sistema di istruzione superiore italiano focalizzando l’attenzione sul rapporto tra atenei e Stato e le modifiche interne al sistema di istruzione superiore (Morzenti, Pellegrini 2018).

Ai fini dell’analisi che verrà sviluppata si sottolinea, prima di tutto, l’importanza del quadro legislativo, fonte fondamentale per analizzare il grado di autonomia concesso ai vari livelli di governo che intervengono in materia di istruzione superiore italiana.

Il collegamento tra le forme di coinvolgimento statale e i modelli di istruzione superiore presenti in un dato Paese è, infatti, fondamentale per analizzare il sistema di governance interna ed esterna delle singole istituzioni (Tarchi, R, 2013).

Va sottolineato che la dinamica del cambiamento del sistema di istruzione superiore italiano non segna il passaggio immediato da uno stato di cose ad un altro differente, bensì assume un carattere processuale. Il cambiamento che l'università italiana (ma anche quelle di altri paesi europei) sta attraversando, infatti, non è un semplice processo meccanico fondato su dinamiche causa-effetto. Interessi, culture, strutture e pratiche pregresse istituzionalizzate e date per scontate, modellano e condizionano spesso inconsapevolmente il processo, l'orientamento e i contenuti del cambiamento stesso.

Nel contesto europeo importanti processi di riorganizzazione del proprio sistema di istruzione superiore hanno portato il Consiglio d'Europa a sottolineare come i sistemi universitari non possano raggiungere apprezzabili livelli qualitativi senza una "good governance". Questo è ribadito nell'ambito delle Considerations and Recommendations del 22-23 settembre 2005, fornendo altresì precise indicazioni ai fini della sua realizzazione, tra le quali:

- la garanzia dell'autonomia istituzionale;
- la previsione di meccanismi volti ad assicurare l'*accountability*;
- il coinvolgimento degli *stakeholders* <sup>1</sup>.

Alla concessione di maggiore autonomia istituzionale alle università viene quindi associata la valutazione della qualità della ricerca e dell'insegnamento che ciascun Ateneo è in grado di offrire anche alla luce dell'autonomia concessa e, da ultimo, l'introduzione di meccanismi competitivi di finanziamento orientati alla valorizzazione o, al contrario, alla penalizzazione sulla base dei risultati

---

<sup>1</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:033E:0487:0491:IT:PDF>

ottenuti dagli Atenei introducendo, quindi, il principio che le singole Università possano – e debbano - adottare modelli efficaci, competitivi e valutabili.

La stessa concessione di autonomia ai singoli Atenei non ha rappresentato una rinuncia ad opera del governo nazionale al ruolo di guida e controllo nell'ambito del sistema di istruzione superiore, anzi, l'introduzione sistemi di accreditamento e valutazione, ne costituisce gli strumenti concreti. La stessa valutazione può essere, quindi, intesa sia come un modo per accrescere la trasparenza delle università nei confronti di diversi soggetti, tra i quali, certamente, gli studenti-utenti e gli stakeholders esterni, sia come un modo per "rendicontare" quanto realizzato al governo nazionale.

La questione che si cercherà di analizzare in questo capitolo, quindi, è l'individuazione dei diversi campi di applicazione dell'autonomia gestionale dei sistemi di istruzione superiore italiana e, quindi, del confine tra potere dello stato e potere delle università che, nonostante il riconoscimento, ad opera dell'art. 33 della Costituzione italiana del principio dell'autonomia universitaria, si potrebbe assumere come mai realizzata pienamente.

Nei prossimi paragrafi verranno brevemente analizzate le diverse riforme succedutesi e che hanno manifestato il diverso grado di controllo esercitato nell'organizzazione e gestione delle Università italiane.

## Il d.P.R. n. 382 11 luglio 1980 e la sperimentazione organizzativa dell'Università italiana

Il DPR n. 382 del 1980 ha segnato l'avvio del processo di trasformazione dell'Università italiana attraverso l'attuazione di una serie importante di iniziative, che possono considerarsi propedeutiche a quelle successive in materia di riforma universitaria. Tra queste, meritano una particolare menzione l'istituzione del ruolo dei professori associati, del ruolo dei ricercatori universitari, la creazione della figura del dottore di ricerca, l'importante istituzione del Dipartimento universitario con relativo avvio della sperimentazione organizzativa e didattica, la nuova disciplina sulle modalità di accesso ai singoli ruoli, la nuova disciplina sugli impegni e sui doveri didattici dei professori (Giuffrè e Labruna 1982).

Come accennato, un'importante innovazione organizzativa che ha caratterizzato il processo di trasformazione dell'università italiana è stata, senz'altro, quella scaturita dall'istituzione dei Dipartimenti, prevista dal d.P.R. 11 luglio 1980, n. 382. Tale decreto contiene norme sulla sperimentazione organizzativa e didattica particolarmente innovative, riferite all'adozione del metodo della programmazione nello sviluppo delle università; alla previsione di una nuova disciplina contabile; alla ricerca scientifica quale funzione caratterizzante l'università, cui devono essere destinati specifici finanziamenti e il cui svolgimento da parte dei docenti va necessariamente previsto accanto alla attività didattica ed, infine, alla creazione dei Dipartimenti quali strutture dotate di autonomia amministrativo-contabile con funzioni di promozione e coordinamento dell'attività di ricerca.

Gli artt. 83 ss. del d.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, prevedono, infatti, che le Università possano organizzare settori di ricerca omogenei ed insegnamenti affini, anche afferenti a più facoltà o corsi di laurea, in Dipartimenti. Questi

ultimi, sono preposti alla promozione e al coordinamento dell'attività di ricerca e sono costituiti, su proposta della Commissione di Ateneo e previo parere favorevole della facoltà interessata, con deliberazione del Consiglio di Amministrazione di Ateneo, poi resa esecutiva dal Rettore.

Secondo la riforma del 1980, i professori ed i ricercatori degli insegnamenti e delle attività connesse al medesimo dipartimento, avevano la facoltà di optare per uno piuttosto che per un altro dipartimento, qualora se ne fosse presentata la possibilità. Ciascun dipartimento poteva articolarsi in più sezioni, nonché disporre di personale tecnico amministrativo e bibliotecario per il suo funzionamento.

L'art. 84 dello stesso decreto configura anche la composizione e le funzioni degli organi universitari, prevedendo la presenza di un direttore, del consiglio e della giunta. Il direttore deve essere eletto tra i professori ordinari e straordinari, dai professori di ruolo e dai ricercatori e nominato con decreto rettorale, restando in carica tre anni accademici senza possibilità di rielezione consecutiva più di una volta. A questi è rimessa la rappresentanza della struttura di riferimento, la presidenza del consiglio e della giunta, oltre alla collaborazione per la promozione delle attività del dipartimento, alla vigilanza sul rispetto nell'ambito del dipartimento delle leggi, dello statuto e dei regolamenti; ai rapporti con gli organi accademici, esercitando allo stesso tempo tutte le altre attribuzioni devolutegli dalle leggi, dallo statuto e dai regolamenti.

Relativamente al d.P.R n.382, si parla di sperimentazione organizzativa perché, a differenza delle riforme del sistema di istruzione superiore attuate fino a quel momento, vengono attuate trasformazioni strutturali del sistema di istruzione superiore. La riforma basandosi, infatti, principalmente sull'istituzione di nuove strutture (Dipartimenti), mantiene ferma l'autonomia degli atenei nell'individuazione dei contenuti culturali e scientifici, sancita precedentemente, ma fornisce loro la possibilità di sperimentare moduli

organizzativi nuovi. Oltre all'istituzione dei Dipartimenti, inoltre, il d.P.R n. 382 prevedeva l'istituzione di nuove strutture organizzative quali i centri di servizi per la gestione comune di compiti afferenti a facoltà, le strutture interdipartimentali o interfacoltà e gli organismi consortili interuniversitari.

La partecipazione ad organismi societari ed a consorzi costituiti con altri soggetti pubblici e privati rappresenta un esempio delle difficoltà derivanti dal processo volto all'autonomia del sistema di istruzione superiore. Sebbene il d.P.R. n. 382 conferisse, infatti, una relativa autonomia amministrativa, finanziaria e contabile ai Dipartimenti, dotati di un proprio bilancio, la contabilità degli istituti neocostituiti rientrava ancora in quella generalizzata. Alla personalità giuridica, infatti, non si affiancava il riconoscimento della piena capacità di stipulare convenzioni e accordi di programma con enti pubblici e territoriali, che consentissero loro di svolgere pienamente le proprie funzioni.

Questo rappresenta una delle contraddizioni della riforma del 1980, poichè riconosceva alle università la facoltà di emanare proprie disposizioni amministrativo-contabili, ma solo di tipo integrativo (Capano, 1998).

Nell'art. 7 della legge 9 maggio 1989, n. 168, poi, tale contraddittorietà viene ribadita relativamente alla disciplina dei criteri di gestione, delle procedure amministrative e finanziarie, nonché delle procedure contrattuali, dei controlli interni di gestione, e dell'amministrazione del patrimonio che viene rimandata all'autonomia di gestione delle università.

Il d.P.R n. 382 conteneva anche la prima riforma del reclutamento e dello status dei professori, suddivisi nelle fasce di ordinari e associati, l'istituzione del ruolo dei ricercatori, della figura dei professori a contratto e la disciplina del dottorato di ricerca.

Il d.P.R n. 382 stabilisce che avevano, infatti, diritto ad entrare in ruolo come professori associati sulla base di giudizi di idoneità pronunciati da commissioni nazionali elettive tutti gli assistenti di ruolo, i professori incaricati con tre anni di

servizio, nonché i tecnici laureati per i quali i presidi delle facoltà avessero certificato lo svolgimento di attività didattica.

Le norme sui professori associati stabilivano anche le regole per i “concorsi liberi” con una commissione formata da tre professori ordinari e due professori associati.

Al DPR 382 del 1980 si riconosce, inoltre, l’aver garantito l’accesso, attraverso giudizi di idoneità, al ruolo di ricercatore universitario di una lunga lista di personale a tempo determinato quali:

- a) titolari dei contratti istituiti nel 1973,
- b) titolari di assegni biennali,
- c) titolari di borse di studio ministeriali,
- d) borsisti del CNR e di altri enti di ricerca, dell’Accademia dei Lincei e della Domus Galileiana,
- e) perfezionandi della scuola normale e della scuola superiore di studi universitari e di perfezionamento di Pisa,
- f) titolari di borse o assegni di formazione o addestramento didattico e scientifico comunque denominati, istituiti su fondi destinati dal consiglio di amministrazione su bilanci universitari,
- g) assistenti incaricati o supplenti e professori incaricati supplenti,
- h) lettori assunti con pubblico concorso,
- i) “medici interni” assunti con delibera del Consiglio di Amministrazione (detti MIUCA).

La gestione dei concorsi per il ruolo dei ricercatori restava locale, essendo banditi sulla base di una delibera della facoltà, con designazione di un membro della commissione da parte della facoltà, mentre gli altri due (un ordinario

ed un associato) erano estratti a sorte da terne designate dal Consiglio Universitario Nazionale (CUN) (Giuffrè e Labruna 1982).

La legge n. 168, "Ruberti", del 9 maggio 1989 e l'istituzione del Ministero dell'università e della ricerca.

Un'importante tappa nel percorso verso l'autonomia dell'HE italiana è rappresentata dalla legge n.168 del 1989, c.d. riforma Ruberti, che ha individuato relativamente alle Università precisi ambiti di autonomia normativa, mediante l'attribuzione agli statuti della capacità di disciplinare una serie di materie, nonché di autonomia didattica, finanziaria e contabile.

Con legge n. 168 del 9 maggio 1989, infatti, proseguendo il processo di rinnovamento già sostanzialmente avviatosi con il DPR 382/1980, ha avuto luogo l'istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica (Murst)

Al vertice vi è il Ministro, coadiuvato da cinque organi collegiali, dei quali due esistenti e tre di nuova costituzione. I primi due sono il Comitato Nazionale Universitario (CNU) e la conferenza permanente dei rettori (CRUI). I tre nuovi organi collegiali sono:

- consiglio nazionale della scienza e della tecnologia;
- commissione di esperti per il coordinamento dell'istruzione universitaria;
- conferenza dei responsabili dei Dipartimenti e dei servizi.

A questi, si aggiungono altri due organi collegiali di settore:

- il consiglio nazionale geofisico
- il consiglio nazionale per le ricerche astronomiche.

Vengono istituiti dieci uffici centrali, dei quali quattro denominati Dipartimenti e sei chiamati servizi ma, per questi, la legge si limita ad individuarne le funzioni

(Cassese, 1989). La distribuzione delle funzioni viene resa effettiva all'attuazione della nuova disciplina contenuta nella legge n. 400 del 1988 circa il potere di organizzazione della pubblica amministrazione e le fonti regolamentari.

Al ministro spetta il compito di stabilire, con proprio decreto, l'ordinamento interno e la ripartizione in divisioni degli uffici centrali. Le funzioni si presentano in modo diverso per la ricerca scientifica e tecnologica e per l'università.

Per la ricerca sono, infatti, disegnate in forma sequenziale secondo un procedimento nel quale interviene prima il comitato interministeriale per la programmazione economica (Cipe, che determina le linee generali e i criteri per la programmazione degli interventi e coordina le risorse finanziarie dei diversi ministeri, relativamente alla ricerca scientifica e tecnologica) e poi il ministro. Le funzioni del Ministro si articolano in quattro punti:

- programma lo sviluppo dell'università e la ricerca scientifica e tecnologica;
- definisce i criteri del riparto delle risorse e le ripartisce per l'università e la ricerca scientifica e tecnologica;
- coordina l'istruzione universitaria e la ricerca scientifica nazionali con quella Europea e internazionale;
- coordina l'istruzione universitaria con gli altri gradi di istruzione.

Come si può notare, quindi, mentre i compiti che riguardano la ricerca scientifica sono ordinati in modo sequenziale (prima con l'intervento del Cipe e poi quello del ministro) gli interventi in materia universitaria spettano al solo ministro (Cassese 1989).

Come già accennato, la legge Ruberti, insieme al dpr n.382 del 1980, ha segnato una tappa importante nei settori dell'accademia e della ricerca scientifica, con rilevanti ripercussioni nei rapporti tra l'organo centrale Stato e l'organo periferico Università. Una moltitudine di funzioni, infatti, che costituivano

esclusiva prerogativa dell'organo amministrativo centrale veniva trasferita, in tutto o in parte, alla competenza dell'istituzione universitaria.

Con l'emanazione della legge istitutiva del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) si sono susseguiti interventi legislativi che hanno apportato una complessa innovazione nella disciplina del sistema universitario italiano. È importante notare che se per quanto riguarda i contenuti, la legge di riforma può apparire un punto di arrivo, da un punto di vista strettamente tecnico, questa si costituisce più come un punto di partenza, tracciando le coordinate per la futura implementazione del sistema disciplinare universitario, demandata al legislatore ed all'autonomia normativa degli atenei, ma anche per le scelte delle università in merito alle strategie operative, culturali e gestionali (Cassese 1993).

Gli interventi previsti dalla legge 168 sono, infatti, essenzialmente orientati verso due obiettivi primari:

- ristrutturazione organizzativa dell'apparato ministeriale;
- attribuzione di autonomia normativa e gestionale alle Università.

Entrambi gli obiettivi si collocano nell'ottica di promozione della ricerca scientifica e tecnologica nonché dello sviluppo delle Università e degli Istituti superiori di grado universitario, conformemente al dettato dell'art. 9 della Costituzione.

Riconosciuto il ruolo delle Università quali istituzioni dotate di personalità giuridica, in conformità a quanto contenuto nell' art. 33 della Costituzione, la legge n.168 ribadisce che le stesse sono dotate di autonomia didattica, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile, ed hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi attraverso l'emanazione di propri statuti e regolamenti. La legge n.168 del 1989 attribuisce, infatti, alle università l'autonomia nel suo senso classico, ovvero l'autonomia normativa (Giannini 1959).

Il diritto di autonomia relativa all'emanazione di statuti e regolamenti rappresenta per le istituzioni universitarie, infatti, il riconoscimento di emancipazione, rispetto al potere governativo centrale, considerato che l'assetto istituzionale che le istituzioni medesime verranno a realizzare, dipenderà esclusivamente da autonoma manifestazione di volontà di propri organi di governo.

L'art. 6, comma 2, della legge 169/98 riporta:

“Nel rispetto dei principi di autonomia stabiliti dall'art 33 della Costituzione e specificati dalla legge, le università sono disciplinate, oltre che dai rispettivi statuti e regolamenti, esclusivamente da norme legislative che vi operino espresso riferimento. È esclusa l'applicabilità di disposizioni emanate con circolare”.

Ciò significa che sono applicabili nei confronti delle Università solamente quelle leggi che ad esse ne indirizzino uno specifico riferimento. Pertanto, se una legge dello Stato può trovare applicazione nei confronti di altra pubblica amministrazione, non produce alcun effetto per le Università, se queste non siano state specificamente menzionate, quali destinatarie della legge stessa.

Si parla quindi di autonomia strumentale, cioè funzionale alla realizzazione delle funzioni istituzionalmente attribuite: le università sono, quindi, definite come enti pubblici non più ausiliari dello Stato, ma posti in una posizione di autonomia<sup>2</sup>. Tale autonomia è appunto riferita all'esercizio solo di specifiche

---

<sup>2</sup> *Le università sono dotate di autonomia funzionale “l'autonomia è riferita all'esercizio di funzioni attribuite; non vi è una competenza di carattere generale, come per alcuni enti locali, e quindi, non vi è la possibilità di intervenire intorno a materie e oggetti diversi”.*

funzioni, di conseguenza non vi è una competenza di carattere generale. In breve, le università possono intervenire solo per:

- le attribuzioni conferite al ministro in materia di piano triennale di sviluppo universitario;
- l'adozione degli atti concernenti la programmazione annuale e pluriennale, settoriale e speciale della ricerca scientifica e tecnologica;
- la decisione relativa a nuovi criteri sulla ripartizione degli stanziamenti e l'intento dei medesimi volti ad assicurare l'equilibrato sviluppo delle sedi universitarie (Art. 2 comma 1 b) e c), legge 9 maggio 1989 n. 168.)

Importanti innovazioni, inoltre, sono state contestualmente introdotte in materia di programmazione e coordinamento della ricerca e di coordinamento dell'HE con gli altri gradi di istruzione (Art. 3 comma 1, 2, 3 e 4 legge 9 maggio 1989 n. 168.).

Successivamente alla legge istitutiva n.168/89, ulteriori leggi hanno provveduto a modificarne il ruolo e le funzioni ministeriali, che ne hanno limitato l'autonomia tra cui:

- la legge 341/1990 che attribuiva al Ministero un particolare potere in ordine all'adozione degli ordinamenti didattici dei corsi di diploma e di laurea universitari;
- la successiva legge 390/1991, che introduce poteri ministeriali uniformanti per quanto riguarda la determinazione del merito e delle condizioni economiche che consentono l'accesso ai servizi previsti dalla legge medesima a garanzia dell'attuazione delle norme costituzionali sul diritto allo studio;
- la legge 537/1993, infine, che stabilisce di conferire al Ministero rilevanti poteri, per quanto concerne la definizione dei criteri di

ripartizione dei fondi tra le diverse sedi universitarie (Artt. 13, primo comma e 4, primo comma lett. a).

La riforma dell'amministrazione centrale avviata con la legge 168/89, ha subito ulteriori modifiche a seguito di emanazione di ulteriori specifici provvedimenti.

Tra questi:

- il DPR n. 419 del 1990, secondo il quale il Ministero viene articolato in quattro Dipartimenti e sei servizi, apportando notevoli elementi di flessibilità nella struttura ministeriale;
- il DPR 6 settembre 1996, n. 522 che ha ridotto a tre il numero dei Dipartimenti, conformandosi al contestuale ridimensionamento delle competenze nei confronti delle università.

Questi e altri provvedimenti hanno contribuito al tentativo del Ministero di ricondurre a sé lo svolgimento di alcune funzioni, quali ad esempio la disciplina sull'attuazione di leggi e di regolamenti, laddove queste costituiscono invece palese prerogativa dell'autonomia universitaria. La tendenza a realizzare una maggiore dilatazione da parte del Ministero delle proprie competenze trova indiretta conferma nella moltitudine di atti normativi da esso emanati i quali, anche se apparentemente diffusi quali provvedimenti di carattere non normativo di contenuto generale e classificati come note, atti di indirizzo o interpretativi, documenti e ordinanze, eludono, come già detto, il disposto dell'art. 6 della legge n.168/1989 che esclude in modo incontrovertibile l'applicabilità di disposizioni emanate a mezzo di circolari e, a maggior ragione, di note o atti di contenuto minore (Sorace 1996).

Il Ministero manteneva il controllo sugli statuti, sui criteri in materia di autonomia didattica che hanno fornito il quadro della riforma degli ordinamenti didattici, sui criteri in materia di iscrizione di particolari categorie di studenti e, tra i più importanti, sui criteri riferiti alla segnalazione di modifiche normative che presuppongono l'attuazione delle norme sull'autonomia dell'Università.

Ovviamente questa tendenza contrasta con il concetto stesso di autonomia universitaria.

La legge n. 168, tuttavia, stabilisce i contenuti minimi e i limiti che gli statuti di ogni singolo Ateneo devono contenere per poter disciplinare l'organizzazione delle università stesse. L'art. 16, infatti, dispone l'obbligatorietà della previsione di norme nello statuto che stabiliscano: l'elettività del rettore; una composizione del Senato accademico rappresentativa delle facoltà istituite nell'Ateneo; una composizione del Consiglio di amministrazione che assicuri la partecipazione. Sui compiti affidati al senato si ricorda che ha funzioni normative proprie (disciplina della didattica e della ricerca), funzioni di indirizzo e coordinamento e funzioni consultive nei confronti del consiglio di amministrazione. La durata del senato accademico è prevista in tre o quattro anni.

Per quanto riguarda il Rettore, all'interno degli statuti è contenuta la modalità di elezione che comprende tutte le componenti della comunità accademica. Ricercatori, personale tecnico amministrativo e studenti hanno un peso ridotto ad una percentuale (10, 15 o 20%). Quanto alla durata del mandato, la maggior parte degli statuti prevedono 3 o 4 anni e la immediata rieleggibilità. Per quanto riguarda i compiti ed i poteri, il Rettore è sempre presidente sia del senato accademico che del consiglio di amministrazione e, laddove prevista, della giunta d'Ateneo. Passando ora all'esame dei compiti del Rettore, è possibile rilevare come alcuni statuti riservano al rettore di emanare gli atti con rilevanza esterna che non siano espressamente attribuiti al direttore amministrativo, di sottoscrivere le convenzioni e i contratti, di esercitare l'azione disciplinare e di proporre al consiglio di amministrazione la nomina e le funzioni da attribuire al direttore amministrativo; analoghe previsioni attribuiscono al rettore la predisposizione e la presentazione dei bilanci, coadiuvato ovviamente dal direttore amministrativo; alcuni statuti infine attribuiscono all'organo di vertice

il compito di fissare le direttive organizzative generali per assicurare l'efficienza delle strutture universitarie (Mari A., Meoli C., 1993).

Seguono poi, prescrizioni sui criteri organizzativi che garantiscano l'efficienza nella erogazione di servizi e la responsabilità degli amministratori e le indicazioni sul rispetto delle norme sullo stato giuridico del personale docente, ricercatore e non docente. Tutti gli statuti contengono disposizioni sull'organizzazione degli uffici amministrativi. L'articolo 16, comma 4, della legge n. 168, include tra gli aspetti che devono essere previsti dagli statuti i criteri organizzativi che assicurano l'individuazione delle responsabilità e l'efficienza dei servizi, e la compatibilità tra le soluzioni organizzative e le disponibilità finanziarie.

Inoltre, la legge n. 127/1997, all'art. 17, comma 109, prevede che spetti all'università, nel rispetto dei principi di una corretta ed efficiente gestione delle risorse economiche e strumentali, regolare ed organizzare organi, uffici ed i modi di conferimento della titolarità dei medesimi; procedimenti di selezione di accesso al lavoro e di avviamento al lavoro e le dotazioni organiche e la loro consistenza complessiva.

L'amministrazione delle università ha assunto un ruolo rilevante che, oltre a rappresentare quel tessuto connettivo in grado di dare al sistema gli indispensabili elementi di collegamento, è responsabile dell'ottimale organizzazione del servizio e dei risultati raggiunti, proprio all'insegna della riconosciuta autonomia.

Traspare quindi evidente, a questo punto, la tendenza del legislatore a fissare comunque taluni contenuti necessari dello statuto, in specifico riferimento a nuove funzioni degli organi di governo e in riferimento alla loro composizione. Tuttavia, il d.P.R 168 presenta delle ambiguità in alcuni elementi. Dopo aver infatti attribuito nel 1989 all'Università l'autonomia statutaria, didattica, scientifica, nel 1990 un'altra legge stabilisce che gli ordinamenti didattici siano

determinati su base nazionale. Eppure, se le Università sono autonome, anche la scelta sugli ordinamenti didattici dovrebbe spettare alle singole università. Sulla base di ciò, il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, nel 1996 ha emanato e reso noti gli indirizzi cui rende più chiari i rapporti tra uffici del ministero e università, dando una interpretazione preventiva delle disposizioni che regolano l'emanazione degli statuti ed il procedimento di controllo. Per quanto riguarda l'organizzazione si stabilisce, infatti:

“a) la piena capacità di diritto privato, con il solo limite della funzionalizzazione, cioè della riferibilità alla cura degli interessi pubblici propri dell'università; b) la necessità di definire le relazioni tra strutture centrali e strutture periferiche, in ordine alla gestione delle risorse, anche al fine di garantire l'autonomia riconosciuta ai singoli docenti e alle strutture didattiche e scientifiche in cui sono chiamati ad operare e i cui spazi possono variare in relazione a molteplici fattori; è indispensabile che lo statuto detti almeno i principi base cui si ispirano le relazioni tra organi di governo dell'Ateneo e le strutture didattiche”.

Infine, per quanto diversa appaia la struttura dimensionale degli Statuti delle varie università, da parte dei singoli atenei, emerge una omogeneità nel seguire la disciplina legislativa ed una particolare attenzione allo sviluppo uniforme del sistema di istruzione superiore nel suo complesso. Tuttavia, è da rilevare che nella formulazione degli statuti le università italiane hanno da una parte conservato quelle caratteristiche e quelle tradizioni loro proprie, che per tanto tempo le hanno caratterizzate e dall'altro hanno accresciuto quelle diversità che le contraddistinguono, in base non solo alla loro posizione geografica, e alla loro storia, ma anche in considerazione delle discipline insegnate e delle “scuole” create al loro interno.

## L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi d'istruzione superiore in Europa: dal processo di Bologna alla strategia UE2020

L'architettura degli studi universitari in Italia appare, quindi, in parte rinnovata durante la legislatura 1996-2001. Tuttavia, proprio in quel periodo, si evolveva il dibattito internazionale conosciuto come processo di Bologna, conclusosi appunto con la dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999.

Si trattava di un processo avviato già da diversi anni, con il quale finalmente nel giugno 1999 i Ministri di 31 Paesi europei, facendo propri, ampliando e chiarendo i contenuti della Dichiarazione della Sorbona, sottoscrissero l'impegno a realizzare entro il primo decennio del 2000 uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore secondo linee unitarie e con precisi obiettivi condivisi:

- dall'introduzione di un sistema di titoli accademici facilmente riconoscibili e comparabili (il sistema a tre cicli di primo, secondo e terzo livello);
- alla promozione della mobilità degli studenti, degli insegnanti e dei ricercatori;
- alla garanzia di un insegnamento di elevata qualità e l'introduzione della dimensione europea nell'insegnamento superiore.

Il percorso per arrivare al Processo di Bologna si può articolare in due momenti fondamentali:

1. l'enunciazione della *Magna Charta Universitatum*
2. la stipula della Convenzione di Lisbona.

La redazione della *Magna Charta Universitatum* con la quale vengono enunciati "i valori di fondo della tradizione universitaria" con l'auspicio di "incoraggiare il rinsaldarsi dei legami fra le Università europee, ma è aperto, per l'universalità della sua ispirazione, anche all'adesione delle Università extraeuropee" è stata

firmata, ad oggi, da 660 Istituzioni, provenienti da 78 Paesi. Sempre nel perseguimento di tali obiettivi, a meno di un anno di distanza, il Consiglio europeo straordinario del 23 e 24 marzo 2000 ha poi adottato la c.d. *strategia di Lisbona*, incentrata sull'obiettivo "di trasformare l'Europa nell'economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulla conoscenza, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro e più qualificati e con una maggiore coesione sociale".

A tal fine, il Consiglio ha individuato una serie di priorità, specie nell'ambito dell'istruzione e della formazione. Gli interventi in questi settori hanno richiesto profonde trasformazioni strutturali, che ogni Paese ha cercato di attuare sia pur nell'ambito dei contesti culturali e giuridici nazionali, mediante il cosiddetto Metodo del Coordinamento Aperto (MAC), capace di fornire un nuovo quadro di cooperazione tra gli Stati membri per far convergere le politiche nazionali al fine di realizzare alcuni obiettivi comuni in ambiti che rientrano nella competenza degli Stati membri quali l'occupazione, la protezione sociale, l'inclusione sociale, l'istruzione, la gioventù e la formazione e si basa essenzialmente su:

- identificazione e definizione congiunta di obiettivi da raggiungere (adottati dal Consiglio);
- strumenti di misura definiti congiuntamente (statistiche, indicatori, linee guida);
- il benchmarking (l'analisi comparativa dei risultati degli Stati membri)
- lo scambio di buone pratiche (sorvegliata dalla Commissione).

A seconda dei diversi ambiti, il MAC ha comportato l'adozione di misure dette di *soft law*, più o meno vincolanti per gli Stati membri, ma mai in forma di direttive, di regolamenti o di decisioni (Cocconi 2006).

La prosecuzione del ciclo della strategia di Lisbona, che si sarebbe dovuto concludere nel 2010, è invece rappresentata dalla nuova strategia "Europa

2020” che si fonda sulle realizzazioni conseguite fino ad oggi sotto forma di partenariato per la crescita e l'occupazione, e si differenzia dalla strategia concordata a Lisbona nel 2000 perché affronta nuove sfide, ovvero quegli ambiti di intervento chiave che possano migliorare la collaborazione tra l'Unione e gli Stati membri e mirare più in alto grazie ad un uso migliore degli strumenti disponibili.

La Commissione ritiene che l'Europa 2020 debba essere guidata da fattori di stimolo tematici imperniati sulle seguenti tre priorità:

- una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza
- un coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa
- un'economia competitiva (Allulli. 2011).

Esaminare perciò, per linee generalissime, le modalità con cui sulla scorta di tali stimoli si è inteso ridisegnare i tratti fondamentali del sistema universitario, nel tentativo di adeguarlo alle esigenze di una società in costante sviluppo, ma anche di apportare quei correttivi necessari ad eliminare le criticità e le anomalie che l'hanno caratterizzato negli ultimi anni, può rappresentare nell'attuale fase un'operazione necessaria per giungere alla comprensione dell'attuale assetto dell'Università italiana. Cominciamo a riflettere sulla ricerca universitaria. Gli effetti prodotti dall'integrazione europea sulla ricerca parte dall'assunto che insieme alla creazione di uno “spazio amministrativo europeo della ricerca” (Pilniok 2015), negli ultimi anni si è progressivamente formata una dimensione costituzionale di questo fenomeno a livello europeo. La mobilità dei ricercatori e l'enfasi sulla cd. “quinta libertà”, cioè la libera circolazione della conoscenza, ha giocato un ruolo di primo piano nella costruzione di uno “Spazio europeo della ricerca” (SER) e, perciò, in quel processo di armonizzazione di fatto delle politiche su sviluppo e ricerca.

Sebbene negli ultimi anni la Commissione europea abbia investito molto nella integrazione della ricerca scientifica a livello europeo, ancora oggi la *governance* di tale settore finisce per essere identificata con quei meccanismi di competizione tra ricercatori, organizzazioni della ricerca e imprese per ottenere i fondi distribuiti mediante l'azione dei Programmi quadro e delle altre poche misure europee rivolte alla ricerca (Lavenex 2009).

Tuttavia, il metodo intergovernativo, con la sua enfasi sulla sovranità nazionale e sui limiti che inducono gli stati a resistere all'integrazione, fornisce gran parte della spiegazione relativa alla non realizzazione di quanto previsto dal processo di integrazione. Per quanto la scienza e la tecnologia siano, infatti, fonte di ricchezza nazionale, di potere e di prestigio; l'organizzazione delle università e dei laboratori di ricerca riflette spesso dinamiche nazionali molto risalenti nel tempo (Banchoff, 2002) e "le politiche nazionali sulla ricerca generano reti di burocrati e di ricercatori legati allo *status quo*" (Lavenex 2009).

All'inizio del 2000, e in gran parte per l'influenza di fattori esterni rispetto al processo di europeizzazione, il quadro economico internazionale registrava dinamiche molto diverse tra le diverse aree del mondo: una forte accelerazione dello sviluppo negli Stati Uniti e in Asia, un rallentamento della crescita in Europa<sup>3</sup>, dove gli sforzi di aggiustamento fiscale sostenuti dai diversi paesi per accedere all'area euro avevano costretto a trascurare le ragioni dello sviluppo. (Guzzetti, 1995).

Fu così che, raccogliendo gli sforzi già indicati nei vari rapporti elaborati dalla Commissione, le istituzioni europee cercarono di porre le premesse per

---

<sup>3</sup> I dati provenienti dai documenti ufficiali della Commissione (Commissione europea COM (99) 284, 1999 *Report annuale sulla ricerca e lo sviluppo tecnologico dell'Unione europea*) e i principali indicatori economici segnavano un forte ritardo nello sviluppo dell'Europa rispetto agli Stati Uniti, al Giappone e alla Cina. Uno dei fattori che veniva maggiormente portato a esempio del ritardo europeo era proprio la spesa europea per investimenti in ricerca e sviluppo: quasi la metà di quella del Giappone e un punto percentuale sotto quella degli Stati Uniti.

l'evoluzione della strategia europea sullo sviluppo e per introdurre nuovi meccanismi di governance per il settore. La risposta unitaria si concretizza nella "Strategia di Lisbon" elaborata all'inizio del 2000, quando i capi di stato e di governo dei quindici stati membri riuniti a Lisbona approvarono un nuovo e dettagliato programma di azione per la crescita. Per cogliere appieno l'entusiasmo con cui fu accolto il programma messo a punto, nelle conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Lisbona (comunicato stampa 100/1/00 del 23-24 marzo 2000) si afferma che la strategia è finalizzata a creare i presupposti affinché l'economia europea possa diventare, entro il 2010, l'area più competitiva del mondo, sostenendo l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale, nel contesto di una "nuova economia" basata sulla conoscenza e sull'investimento in capitale umano.

Fu in quel momento che la Commissione guidata da Romano Prodi considerò le condizioni per la creazione di una reale area comune della ricerca che funzionasse come vero e proprio mercato interno. A questo scopo durante la riunione di Lisbona fu lanciato l'ambizioso programma denominato "Spazio europeo della ricerca" (SER). L'introduzione del concetto prima politico e poi normativo di SER nel 2000 aprì una nuova fase nell'approccio alla *governance* della ricerca all'interno dell'UE.

Una definizione di SER è riscontrabile in una comunicazione della Commissione europea nel 2013 che promuove l'attuale programma "Horizon 2020" in cui si afferma:

«l'Unione ha per obiettivo di rafforzare le proprie basi tecnologiche e scientifiche attraverso il conseguimento di uno Spazio europeo della ricerca ("SER") nel quale possano circolare liberamente ricercatori, conoscenze scientifiche e tecnologie, ed esortando l'Unione a progredire in direzione di una società della conoscenza e a divenire un'economia

più competitiva e sostenibile nel suo settore industriale. Al fine di conseguire tale obiettivo è opportuno che l'Unione svolga attività mirate ad attuare la ricerca, lo sviluppo, la dimostrazione e l'innovazione in ambito tecnologico, a promuovere la cooperazione internazionale, a diffondere e a ottimizzare i risultati nonché a stimolare la formazione e la mobilità»<sup>4</sup>.

Attraverso SER la Commissione europea poneva le basi per la costruzione di un ambito comune della ricerca tra i paesi membri grazie al quale ricercatori, conoscenza scientifica e tecnologica avrebbero potuto circolare più liberamente (Boyer, 2009), dando vita a un vero e proprio mercato europeo della ricerca in grado di ridurre il divario in competitività con gli Stati Uniti e il Giappone, superando i fini puramente economici e di sviluppo con cui si identificava la ricerca europea.

Obiettivi, questi, che la Commissione cercava di inserire all'interno di un progetto da realizzare velocemente, ma che guardava anche agli effetti di lungo termine che lo sviluppo della ricerca avrebbe avuto per l'intera architettura istituzionale dell'UE.

tre aspetti fra loro connessi definiscono il SER:

- mercato interno europeo della ricerca di libera circolazione di ricercatori, tecnologie e conoscenze;
- coordinamento a livello europeo delle attività, dei programmi e delle politiche di ricerca nazionali e regionali;

---

<sup>4</sup> Cfr. Regolamento 1291/2013 dell'11 dicembre 2013 che istituisce il programma quadro di ricerca e innovazione (2014-2020) - Orizzonte 2020 e abroga la decisione n. 1982/2006/CE. EUR-Lex - 32013R1291 - EN - EUR-Lex, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32013R1291>.

- iniziative attuate e finanziate a livello europeo.

Il SER doveva fungere, perciò, come meccanismo di coordinamento delle politiche sulla ricerca degli stati membri, di superamento della frammentazione degli interventi e di trasformazione della strategia UE da una meramente redistributiva di risorse a una capace di fissare le linee generali del settore.

A questo scopo, tutti i summit europei successivi a Lisbona 2000 sottolineano il contributo della ricerca e della educazione per stabilire in Europa una “società del sapere” (Ryan, 2015). Nel marzo del 2002, la dichiarazione di Barcellona stabilì che per raggiungere tale obiettivo l’Unione Europea avrebbe dovuto raggiungere quota 3% di PIL investito in ricerca e, nello stesso anno, la Commissione fece partire un nuovo “programma quadro” sulla ricerca. Tuttavia, la frammentarietà delle attività, l’isolamento e la segregazione in cui operano i sistemi nazionali di ricerca e le differenze nei regimi regolamentari ed amministrativi, scoraggiarono anche il più piccolo investimento a livello globale nella conoscenza. (Commissione europea COM, 2000)

Le ragioni principali della bassa competitività della ricerca europea vengono quindi ricercate nella frammentazione dei sistemi e dei programmi di ricerca e la conseguente dispersione della spesa sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo (Chou, 2012).

A seguito della dichiarazione di Barcellona partì, grazie all’impegno del Commissario Busquin, il VI Programma quadro (2002-2006), il cui obiettivo era proprio quello di mettere l’Europa alla testa dell’eccellenza scientifica contribuendo alla crescita sostenibile dell’economia unica. Il VI PQ costituisce il principale strumento giuridico e finanziario dell’UE per l’attuazione del SER, insieme agli interventi nazionali e alle altre iniziative di cooperazione scientifica da realizzare a livello europeo. La cooperazione in materia di ricerca, intesa come capacità di promuovere la mobilità e il coordinamento, persegue

l'obiettivo di mettere la ricerca e l'innovazione al servizio di altre politiche dell'UE. (Morano-Foadi, S., 2008),

Tale sistema non deriva da una teoria giuridica ma, si ricollega a un metodo usato nella gestione delle imprese al fine di coinvolgere *stakeholders* pubblici e privati, comunque partecipi di poteri di *governance*, nelle decisioni pubbliche. Il programma richiama maggiormente gli indicatori e gli standard usati a livello OCSE per condividere le migliori pratiche e per l'apprendimento comune e il monitoraggio attraverso sistemi di *peer review* e mutuo condizionamento (McGuinness, N. O'carroll, C, 2010).

Per superare la distribuzione delle competenze tra gli stati membri e Bruxelles e per promuovere a livello nazionale quelle riforme strutturali necessarie per raggiungere gli obiettivi di Lisbona fu esteso al settore ricerca il "metodo aperto di coordinamento" (MAC)<sup>5</sup> (Somma A. 2008). Un nuovo modo (McGuinness, N. O'carroll, C, 2010) di concepire l'azione delle istituzioni comunitarie e, conseguentemente, un nuovo rapporto interistituzionale fra UE e Stati membri (tenuti a vigilarsi a vicenda), caratterizzato da una grande flessibilità e dalla necessità di una collaborazione anche nei settori tradizionalmente considerati dagli stati di loro esclusiva competenza<sup>6</sup>.

Si possono identificare tre processi centrali che usano il MAC: 1) Il raggiungimento del 3% di PIL per promuovere l'investimento nella ricerca; 2) La strategia della mobilità; 3) Lo schema ERA-NET per indurre gli stati a coniugare politiche nazionali e programmi di finanziamento.

Nel 2004 è stato presentato dal Consiglio e dalla Commissione, un documento di verifica del processo di Lisbona accompagnato da una relazione che mettesse in evidenza gli aspetti positivi e il cammino ancora da fare nella prospettiva della

---

<sup>5</sup> R. BOYER, *From the Lisbon Agenda to the Lisbon Treaty: national research systems in the context of European integration and globalization*, cit., 103

<sup>6</sup> Il MAC, come è noto, ha le sue radici nella tradizione di soft-law dell'UE avviata nei primi anni Novanta nel patto di stabilità e crescita e nelle linee guida sulla politica economica.

creazione di SER affidato un comitato presieduto dall'ex primo ministro olandese Wim Kok<sup>7</sup>. Sulla base delle indicazioni del comitato Kok, nel luglio 2005 la Commissione europea tentò di rilanciare la Strategia di Lisbona<sup>8</sup>. Un ambizioso programma, rivolto agli stati membri, per indirizzare il completamento dei piani nazionali di riforma viene presentato (Longo, 2015). Le sue parole d'ordine erano "growth" e "jobs" ma introduceva un sistema semplificato di verifica dei risultati raggiunti nel settore della scienza e della ricerca. Il sistema costringeva gli stati a presentare programmi di riforma nazionale (PRN) che includevano interventi microeconomici, macroeconomici e politiche di lavoro al fine di raggiungere gli obiettivi del processo di Lisbona entro il 2008.

L'Italia, sulla base della nuova disciplina comunitaria, ha elaborato il "Quadro strategico nazionale 2007-2013" (QSN) e sulla base di questo il programma operativo nazionale (PON) e i programmi regionali POR.

Tuttavia, i due punti di maggiore difficoltà menzionati riguardavano, da un lato, la *governance* della ricerca a livello europeo e, dall'altro, il rapporto tra gli stati membri e la Commissione nella implementazione della strategia europea (De Elera, 2006). Il Consiglio europeo del marzo 2007, nella preparazione del secondo ciclo triennale della Strategia di Lisbona (2008-2010), sollecitò la Commissione a presentare una relazione interinale in vista della proposta di orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione. Nella medesima sede, il Consiglio invitò gli Stati membri al rafforzamento del mercato interno e della

---

<sup>7</sup> *Il report della Commissione W. KOK, Facing the challenge—The Lisbon strategy for growth and employment, Report from the high level Group chaired by Wim Kok, Marzo 2003, [http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/enlargement\\_process/past\\_enlargements/communication\\_strategy/kok\\_pr\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/enlargement_process/past_enlargements/communication_strategy/kok_pr_en.pdf)*

<sup>8</sup> Report CREST, *On the Application of the Open Method of Coordination in Favour of the Barcelona Research Investment Objective*, Bruxelles, Ottobre 2004

competitività, alla semplificazione del quadro normativo, rendendo più dinamica l'attività d'impresa<sup>9</sup>.

Tra i dieci obiettivi chiave da realizzare entro il 2010 il Consiglio del 2007 introdusse un'interessante novità rispetto al passato, perché eresse la libertà di circolazione della conoscenza a "quinta libertà" europea, in aggiunta alle tradizionali quattro già protette a livello europeo (libertà di circolazione dei beni, dei servizi, delle persone e dei capitali) (CHOU, 2012).

La presentazione del libro verde della Commissione (Commissione europea SEC, 2007) rappresenta un ulteriore supporto politico dato alla creazione di SER. Il documento sceglieva di promuovere la costituzione di un network della eccellenza nella ricerca attraverso la concentrazione e la specializzazione dei centri europei.<sup>10</sup>

Il processo di integrazione-costituzionalizzazione dell'UE, dopo la battuta d'arresto del 2005, aveva ripreso slancio con l'elaborazione del Trattato di Lisbona. In termini generali, la riforma dei Trattati aiutava a focalizzare quanto, durante il primo decennio del secolo, il processo di "lisbonizzazione" (dell'economia) e quello di integrazione (del diritto) dell'UE si erano influenzati reciprocamente, dando una prima solida veste giuridica alla quinta libertà di circolazione della conoscenza, intesa come vero e proprio "bene comune europeo". (Decaro 2011).

Il Trattato introduce alcune puntualizzazioni nel Titolo XIX<sup>11</sup>, nel settore della ricerca tre importanti novità:

- a) chiarisce il sistema delle competenze tra UE e stati membri,

---

<sup>9</sup> Il "Programma comunitario di Lisbona" (PCL) per il periodo 2008-2010 definì, analogamente ai programmi nazionali di riforma degli Stati Membri, le principali misure da attuare a livello comunitario per affiancare e rafforzare le azioni nazionali.

<sup>10</sup> Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea n. 10231/2008, "Conclusioni sul lancio del 'Processo di Lubiana' - Verso una realizzazione completa di SER", <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2010231%202008%20INIT>

<sup>11</sup> lo dimostra l'art. 179 TFUE che modifica l'art. 163 TCE<sup>59</sup>

- b) rafforza il coordinamento tra stati e
- c) trasforma il tradizionale approccio di *soft cooperation*, introducendo alcune procedure di controllo verticale e di interazione orizzontale che possano garantire ad Europa 2020 un sistema di governo più efficace.

Tuttavia, il Titolo XIX, infatti, non va oltre le norme sulla attribuzione dei fondi europei (GIUFFRIDA, 2014).

In aggiunta, all'articolo 4 par. 3 TFUE, si legge:

«Nei settori della ricerca, dello sviluppo tecnologico e dello spazio, l'Unione ha competenza per condurre azioni, in particolare la definizione e l'attuazione di programmi, senza che l'esercizio di tale competenza possa avere per effetto di impedire agli Stati membri di esercitare la loro». <sup>12</sup>

Tali competenze "parallele" dell'Unione e degli Stati membri possono creare problemi di coordinamento che sono affrontate dalle strutture di *governance* multilivello<sup>13</sup>. L'UE, quindi, non acquisisce competenze dirette sulla disciplina delle organizzazioni di ricerca, ma solo poteri relativi al finanziamento e alla *governance* indiretta, per la quale deve comunque rispettare il potere degli stati. L'anno di svolta per le attività introdotte a contrasto della crisi è il 2010.

Il 3 marzo 2010 la Commissione formalizza, infatti, la proposta indirizzando le strategie verso una crescita che sia intelligente, sostenibile e inclusiva<sup>14</sup>. Il 16 giugno 2010 il Parlamento approva la risoluzione sulla nuova *governance*

---

<sup>12</sup> TRATTATO SUL FUNZIONAMENTO DELL'UNIONE EUROPEA (VERSIONE ..., [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0017.02/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0017.02/DOC_2&format=PDF)).

<sup>13</sup> l'Art. 181 TFUE che assicura la coerenza e coordinamento tra l'azione degli stati membri e l'UE.

<sup>14</sup> Commissione europea COM (2010) 2020, *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.*)

economica per l'UE. La strategia si basava sull'idea che la crescita si promuova mediante "la conoscenza, l'innovazione, l'istruzione e la società digitale (c.d. crescita intelligente), rendendo la produzione più efficiente e competitiva ma attenta all'ambiente (c.d. crescita sostenibile), e incentivando la partecipazione al mercato del lavoro, l'acquisizione di competenze e la lotta alla povertà" (c.d. crescita inclusiva).

Nel dicembre 2013 la Commissione lancia definitivamente Horizon 2020, il programma quadro attraverso il quale passeranno la maggioranza dei finanziamenti europei alla ricerca. Horizon 2020 ha tre priorità:

- a) generare una scienza di alto livello finalizzata a rafforzare l'eccellenza scientifica dell'Unione a livello mondiale (eccellenza scientifica);
- b) promuovere la *leadership* industriale mirata a sostenere in generale l'attività economica (leadership industriale);
- c) affrontare le sfide sociali individuate nella strategia Europa 2020 (sfide per la società).

Malgrado gli sforzi degli ultimi anni, il coordinamento delle politiche di ricerca degli stati è apparso quasi inesistente. Per contro, in quei settori in cui la sorveglianza e l'implementazione delle politiche sovranazionali è stata maggiore (come la politica monetaria e di quella economica) vi è stato un rafforzamento del ruolo delle istituzioni europee, e segnatamente della Commissione. Malgrado ciò, la *governance* economica europea ha assunto oggi una sembianza costituzionale. Nell'ottica costituzionale anche le novità descritte hanno implicazioni serie per la garanzia dei diritti fondamentali ed economici, e soprattutto per la protezione della libertà di ricerca. Pur non ricalcando al momento l'Unione una realtà statale o federale, la ricerca a questo livello ha implicato rilevanti problemi di natura costituzionale.

La dimensione costituzionale di queste *policies* richiederebbe, a livello europeo, un maggiore investimento nella dimensione pubblica della ricerca e nella diffusione di centri di ricerca che dipendono direttamente dalle istituzioni europee e, a livello degli stati, nuove forme di cooperazione reciproca che siano capaci superare il sostanziale isolamento dei sistemi di ricerca nazionali (BONINI, 2014).

L'Unione, invece, in questi anni non ha fatto altro che istituzionalizzare il meccanismo di attribuzione dei fondi gestiti all'interno dei "programmi quadro" e le forme di coordinamento e supporto date dalle Comunità (oggi UE) allo sviluppo della cooperazione tra gli stati secondo il principio di sussidiarietà (Boyer, 2009).

Oltre a questi poteri, poco è stato dato all'Unione per raggiungere i risultati indicati nel 2020, sebbene il Trattato di Lisbona del 2009 fissi gli obiettivi di SER all'interno della legislazione primaria dell'Unione e allarghi gli obiettivi dell'azione europea al fine di includere la fissazione di linee guida e indicatori, la condivisione di *best practice* e la valutazione tra pari.

La competenza legislativa e amministrativa primaria sulla ricerca rimane per la gran parte in mano agli stati membri e la Commissione continua a esercitare il ruolo di mero burocrate dispensatore di denaro. La strategia di Lisbona è percepita da molti osservatori come un esercizio di un potere tecnocratico (o clientelare) che non chiama in causa attività di policy-making sia a livello nazionale sia a livello europeo. Questa difficoltà può essere percepita come un puro problema di comunicazione tra policy-makers e cittadini, ma la questione rimane un importante esempio delle difficoltà che si riscontrano nei tentativi di europeizzazione di politiche statali. Ciò ha evidentemente una ricaduta importante, non solo in termini strategici ma a livello dell'esercizio della libertà dei singoli ricercatori e della loro capacità di esercitare la cd. quinta libertà di circolazione.

Altro importante aspetto riguarda il nesso tra gli obiettivi strategici fissati nella strategia di Lisbona e gli strumenti di attuazione. Fin dalla loro comparsa nella Comunicazione del 2000 questi obiettivi appaiono molto vaghi, formati da un numero elevato di misure e di priorità. Ciò ha avuto un effetto dannoso per l'attuazione di alcuni meccanismi di base. Inoltre, i relativi incentivi finanziari non erano coordinati con l'attuazione dell'agenda europea. La mancanza di chiarezza quanto agli strumenti di attuazione di queste politiche ha frenato l'implementazione della strategia di Lisbona. Vero è che a differenza della disciplina sulla stabilità monetaria e di bilancio, che sono governate da clausole esplicite dei trattati insieme a strumenti di verifica dell'attuazione, l'Agenda di Lisbona non è stata fornita di alcuno strumento duro di attuazione. (Chou, 2012) Paradossalmente l'obiettivo di realizzare un "approccio comune europeo" trova il primo ostacolo nelle istituzioni governative degli stati membri. L'enfasi "regolatoria" sulla libertà di circolazione della conoscenza non ha generato automaticamente una maggiore libertà per i ricercatori. La ricerca dipende da fattori che non sono solo legati all'incentivo economico e alla promozione statale o sovranazionale.

DM 22 ottobre 2004, n. 270: la riforma degli ordinamenti didattici

L'architettura dell'HE italiana ha subito negli ultimi anni modifiche epocali. L'idea che il nuovo sistema secondo la nuova normativa, d.l. n. 270 del 22 ottobre 2004, ha introdotto, è quella che ad ogni tipologia di corso corrisponde una tipologia di studente. Tale sistema è strutturato in tre cicli (o su tre livelli)<sup>15</sup>. La legge 168/1989, almeno in parte, aveva sancito l'autonomia statutaria del sistema universitario italiano, ma successivamente ha avuto nuova disciplina completamente diversa con la legge n. 341/1990, intitolata "Riforma degli ordinamenti didattici delle università", che prevedeva un ordinamento didattico degli studi universitari in gran parte determinato dal centro. La decisione di introdurre e mantenere la centralizzazione, formale, degli ordinamenti didattici si basava proprio sulla scelta di collegare strettamente il contenuto dei corsi universitari alle figure del mondo professionale, soprattutto per quelle professioni che hanno bisogno del riconoscimento del potere statale. Nella realtà, però, alla centralizzazione degli ordinamenti didattici non ha corrisposto una coerente omogeneità dell'offerta didattica a livello delle singole istituzioni universitarie. Infatti, l'attuazione concreta degli ordinamenti didattici

---

<sup>15</sup> Per primo ciclo si intende corso di laurea (ex diploma universitario), della durata di tre anni cui attribuisce 180 crediti formativi. Il secondo ciclo si riferisce al corso di laurea magistrale (ex laurea specialistica), con durata di due anni e 120 crediti formativi. Fanno parte del secondo ciclo anche: il corso di laurea magistrale (ex laurea specialistica) a ciclo unico per ambiti specifici regolati dalle Direttive europee es.: Medicina, Odontoiatria, Veterinaria, Farmacia, Architettura, o per l'accesso alle professioni legali, questi corsi di laurea hanno durata cinque o sei anni e attribuiscono 300/360 crediti formativi e i Corsi di Master universitario di primo livello, che hanno una durata di un anno e che attribuiscono 60 crediti formativi. Al terzo ciclo si riferiscono invece, i dottorati di ricerca (durata 3-4 anni), i Corsi di specializzazione (istituito in applicazione di specifiche norme di legge o di direttive UE la cui durata e i cui crediti vengono definiti dal regolamento didattico dello stesso) ed infine i corsi di master universitario di secondo livello, che hanno una durata di un anno e che rilascino 60 crediti.

da parte delle università è sempre stata caratterizzata da una articolata differenziazione del contenuto dei corsi di studio. Ciò era dovuto a due fattori principali: da una parte all'applicazione del principio costitutivo e costituzionalizzato della libertà di insegnamento, per cui lo stesso insegnamento poteva differire notevolmente da sede a sede, in base agli interessi e alle individualità dei singoli docenti; dall'altra parte, alla sostanziale discrezionalità di cui le singole università hanno sempre goduto nell'attuare le tabelle nazionali. Dopo cinque anni dalla riforma introdotta con il Decreto 509/99, si è avuta un'ulteriore Riforma che - dal nome del Ministro in carica al momento - è nota come Riforma Moratti: si tratta del D.M. 22 ottobre 2004.

La riforma in questione è orientata, nelle intenzioni, a costruire un sistema meno burocratizzato e a stimolare una maggiore autonomia e concorrenza tra le Università.

Con l'introduzione della riforma sono istituiti due cicli formativi<sup>16</sup>:

- la laurea, laurea di primo livello (ex laurea triennale) con l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali
- la laurea magistrale (ex specialistica) che dura due anni con l'obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici

Inoltre, per alcuni corsi sono previsti corsi di laurea a ciclo unico. La riforma riguarda anche la formazione post-laurea:

---

<sup>16</sup> Per maggiori approfondimenti si rimanda a: *MIUR - Università, Ricerca Scientifica e Tecnologica* - [https://www.miur.it/0006Menu\\_C/0013Eventi/0102Pubbli/0467Univer/04851999/221437\\_-3.html](https://www.miur.it/0006Menu_C/0013Eventi/0102Pubbli/0467Univer/04851999/221437_-3.html)

- i master universitari di primo e secondo livello della durata di un anno (cui è possibile iscriversi con il titolo, rispettivamente, della laurea di primo livello e della laurea magistrale)
- dottorato di ricerca della durata di tre anni (dopo il conseguimento della laurea magistrale).

Inoltre, per alcune professioni (medico, avvocato, insegnante, etc.) l'abilitazione all'esercizio della professione si conseguirà frequentando, dopo la laurea di primo livello o magistrale, le specifiche scuole di specializzazione o praticantati, che durano in genere 1-2 anni e superando successivamente l'esame di stato.

il concetto di CFU, il credito formativo universitario, inserito nel sistema italiano già con la precedente riforma universitaria viene convenzionalmente fissato in unità di tempo corrispondenti a 25 ore. Viene riconosciuta, inoltre, la possibilità di far valere come crediti anche conoscenze (ad esempio di tipo linguistico o informatico) e competenze professionali, acquisite in ambiti extra-universitari purché certificate. I crediti vengono adottati in tutto il sistema universitario italiano per facilitare agli studenti il trasferimento da un corso di studio ad un altro, oppure da un'Università ad un'altra, anche straniera. La valutazione dei crediti acquisiti spetta all'Università di accoglienza.

La riforma si pone l'obiettivo di andare verso una riduzione complessiva dell'offerta di corsi di studio, particolarmente se non sostenuta da una adeguata domanda, per assicurare il contributo di un numero maggiore di docenti e un più solido impianto. Inoltre, per raggiungere una migliore qualità dell'offerta formativa e una effettiva stabilità nel tempo dei percorsi, era necessaria una maggiore articolazione in curricula dei percorsi formativi, in particolare di secondo livello. La riforma punta a una concreta, effettiva e realistica definizione degli obiettivi formativi di ciascun corso di studio, anche attraverso

l'utilizzo degli strumenti concordati in sede europea e, in particolare ponendo l'accento nelle declaratorie sui risultati in termini di apprendimento atteso<sup>17</sup> e verso una equilibrata distribuzione degli impegni didattici dei docenti in funzione di un'offerta formativa complessiva proporzionata agli organici effettivamente a disposizione, con un pieno utilizzo del tempo-docenza previsto per i docenti dalla normativa vigente, e dunque con un impegno complessivo annuo per ciascun docente di norma non inferiore ai 12 CFU e non superiore ai 18 CFU; verso una introduzione di forme organizzative della didattica più compatte e con la sperimentazione di metodi didattici più avanzati e più interattivi,

Quanto agli obiettivi da raggiungere per le lauree di primo livello, la riforma mirava ad assicurare un ulteriore incremento del numero dei laureati rispetto ai diplomati nelle scuole secondarie; ridurre gli abbandoni durante il percorso formativo, e avvicinare il più possibile la durata reale a quella prevista dagli ordinamenti; raggiungere, sul piano qualitativo, più elevati livelli assicurando conoscenze e competenze di ampio spettro da innestare su adeguate basi culturali e metodologiche, utili in prospettiva per il lavoro e le professioni. Gli obiettivi da raggiungere per le lauree di secondo livello, invece, rimandano alla necessità di: innalzare la formazione ad un più alto grado; garantire una specializzazione delle conoscenze e delle competenze rispetto ai percorsi formativi del primo livello; fornire una preparazione di valenza adeguata ai corrispondenti più impegnativi livelli di lavoro e di professionalità.

---

<sup>17</sup> Secondo i descrittori di Dublino, ovvero quei descrittori che offrono definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di acquisizione di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi di ciascun ciclo di laurea; pur non essendo prescrizioni, non avendo carattere disciplinare e non essendo circoscritti in determinate aree accademiche o professionali, i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso.

Questa nuova architettura potrebbe apparire come un'involuzione rispetto al passato, ma essa trova giustificazione nel fatto che nel primo periodo di sperimentazione dei percorsi triennali ci si è resi conto che il titolo di I livello, anche possedendo carattere professionalizzante, non sempre permette un rapido ed efficace inserimento nel mondo del lavoro. Nel ridisegno dei percorsi formativi, le indicazioni di nuovi parametri, come i «risultati di apprendimento attesi», in accordo con le raccomandazioni del processo di integrazione europea dell'HE (Processo di Bologna), risultavano funzionali per la definizione, anche, dei requisiti curriculari per l'accesso ai corsi di laurea magistrale. Spostando quindi l'attenzione dai semplici contenuti degli insegnamenti impartiti ai risultati dell'apprendimento conseguiti dallo studente, doveva essere facile ed immediato valutare se un dato percorso triennale fosse coerente con un determinato corso di laurea magistrale.

Per quanto riguarda la definizione dei requisiti minimi di docenza per i corsi di laurea e di laurea magistrale, il Ministero dell'Università ha costituito un gruppo di consultazione con rappresentanti del CNVSU, del CUN, della CRUI e della conferenza dei Presidi di Facoltà (ormai non più esistente). A conclusione dell'attività di consultazione, in data 26 luglio 2007, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha emanato un decreto che reca le linee guida per l'istituzione e l'attuazione dei corsi di studio di lauree e lauree magistrali<sup>18</sup>. Si tratta dell'atto di indirizzo che dà il via alla riprogettazione integrale di tutti i corsi di laurea di primo e di secondo livello, tra il 2008 e il 2010. Vengono così fissati, da parte del ministero, con precisione gli obiettivi formativi della laurea e della laurea magistrale, e si indicano alle Università le tendenze da correggere, oltre ad

---

<sup>18</sup> Attuazione dei DD.MM. in data 16 marzo 2007 (classi di laurea e di laurea magistrale) - decreto ministeriale di definizione delle linee guida per l'istituzione e l'attivazione da parte delle Università dei corsi di studio

alcune specifiche azioni da intraprendere, soprattutto per favorire la mobilità degli studenti.

La competizione fra gli Atenei viene indirizzata verso la qualità, che sarà valutata e incentivata. Aumenta il numero minimo di docenti di ruolo necessario per poter attivare un corso di laurea o di laurea magistrale (si passa dai precedenti 9 e 6 agli attuali 12 e 8) in vista di una opportuna riduzione del numero complessivo delle lauree sul territorio nazionale e di un miglioramento qualitativo. È questo un momento molto importante per le strutture didattiche che dovranno valutare preventivamente, ossia prima dell'attivazione del corso di studio, il possesso dei requisiti richiesti in termini di docenza (aspetti quantitativi), di copertura dei settori scientifico-disciplinari indicati nell'ordinamento (aspetti qualitativi), di strutture logistiche<sup>19</sup>.

Parallelamente, la valutazione assume un ruolo sempre più importante nell'ambito della programmazione delle Università, che viene presentata come strumento per il miglioramento qualitativo dei corsi di studio, a sua volta da considerarsi parte della consapevolezza (strettamente connessa ad una autonomia matura) della necessità di migliorare le performance degli studenti e di incrementare il grado di successo dell'Ateneo nel contesto di una virtuosa competizione tra le sedi. Ma di questo tema ci occuperemo diffusamente più avanti.

[La legge 30 dicembre 2010, n. 240](#)

---

<sup>19</sup> "I requisiti minimi per l'attivazione dei corsi di studio: alcune integrazioni e prime proposte per i corsi di laurea specialistica" - Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario - 2003

A seguito dei tagli di finanziamento pubblico intervenuti con la crisi economica dell'ultimo decennio, una inesorabile situazione di difficoltà di numerosi atenei, anche di grande tradizione, si presenta nel panorama italiano. È sulla base di tali considerazioni che l'art. 1, co. 2 della legge n. 240 stabilisce che «ciascuna università opera ispirandosi a principi di autonomia e di responsabilità» (Follieri, 2011).

Tuttavia, prosegue in funzione di limitazione di tale dichiarata autonomia, stabilendo, da un lato, che soltanto le università che abbiano «conseguito la stabilità e la sostenibilità del bilancio, nonché risultati di elevato livello nel campo della didattica e della ricerca, possono sperimentare propri modelli funzionali e organizzativi» e, dall'altro, che i criteri per l'ammissione alla sperimentazione e le modalità di verifica periodica dei risultati conseguiti siano definiti con decreto ministeriale.

La legge 30 dicembre 2010 n. 240 ha inciso profondamente sulla governance del sistema di istruzione superiore italiano, in particolare prevedendo una nuova composizione del senato accademico e del consiglio di amministrazione: viene definito un tetto massimo di componenti nei due organi (35 nel primo ed 11 nel secondo) e viene previsto l'obbligo di inserimento di soggetti esterni nei C.d.A. Altre disposizioni sono l'introduzione di un sistema di contabilità economico-patrimoniale e la possibilità degli atenei di fondersi.

I ventotto articoli della legge non fanno che confermare l'impressione che la legge di riforma universitaria - pur sostenendo in più punti il formale rispetto dell'autonomia - abbia introdotto, sotto forma di principi e criteri direttivi, forti limitazioni degli atenei, sostanzialmente riducendo ai minimi l'autonomia statutaria, organizzativa e finanziaria. Da un'autonomia limitata, dunque, si è passati a un'autonomia apparente, non in grado di contribuire affatto neppure alla realizzazione dello scopo dichiarato dalla riforma, ovvero la concorrenza e il merito tra gli atenei.

Dal punto di vista della governance di sistema, la legge di riforma e gli altri interventi legislativi di settore intervenuti nel corso dell'ultimo triennio hanno rafforzato la posizione di centralità del Ministero dell'università e della ricerca e, per ciò che riguarda gli aspetti finanziari, del Ministero dell'economia e delle finanze. Ciò è avvenuto operando in più direzioni: ad esempio, attribuendo un ruolo fondamentale al MIUR nella emanazione della disciplina di dettaglio, attuativa dei principi e dei criteri fissati dalla legge di riforma (la quale prevede competenza al Ministero l'adozione di ben quarantacinque provvedimenti attuativi); la definizione di rigidi standard di qualità ed efficienza relativi alla didattica e alla ricerca; l'affiancamento di organi collegiali di nomina ministeriale a organismi di rappresentanza del sapere accademico.

Quanto a quest'ultimo aspetto, ad esempio, sono stati affiancati nel corso degli ultimi anni al Consiglio Universitario Nazionale (CUN), tradizionale organo di rappresentanza dei saperi e delle discipline scientifiche, un Comitato di esperti per la politica della ricerca (CEPR), l'Agenzia nazionale di valutazione universitaria della ricerca (ANVUR), il Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (CIVR), la Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI) e il Comitato nazionale degli studenti universitari (CNSU), in rappresentanza delle singole componenti della comunità accademica.

Con il D.P.R. n. 76 del 01.02.2010 è stato finalmente adottato il "Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)" con il quale si è data operatività all'Agenzia.

Dotato di autonomia organizzativa, amministrativa e contabile, l'ANVUR "sovrintende al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità delle Università e degli enti di ricerca e, sulla base di un programma almeno annuale approvato dal Ministro, cura, ai sensi dell'articolo 3, la valutazione esterna della qualità delle attività delle Università e degli enti di ricerca pubblici e privati

destinatari di finanziamenti pubblici; indirizza le attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca; valuta l'efficienza e l'efficacia dei programmi pubblici di finanziamento e di incentivazione alle attività di ricerca e di innovazione.”

A rendere operative le deleghe previste dall'art. 5 della legge 240/2010[9] è il DPR 76 del 2010 che definisce il ruolo dell'ANVUR nei sistemi di Accreditamento e di Valutazione periodica e nell'elaborazione dei parametri per l'allocazione dei finanziamenti statali.

Dal 2 maggio 2011, dunque, l'ANVUR è nella pienezza dei poteri e con il D.Lgs n. 19 del 2012 (Decreto attuativo del sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento) si è finalmente dato avvio al processo di razionalizzazione della valutazione del sistema universitario.<sup>20</sup>

La legge n. 240/2010, c.d. riforma Gelmini (Brollo, De Luca Tamajo, 2011), costituisce una modifica del sistema universitario italiano, avente quale obiettivo prioritario quello della promozione dell'efficienza, anche in un'ottica di sostenibilità economica. La concretizzazione del percorso di riforma, peraltro, è stata demandata dalla stessa legge ad un elevato numero di provvedimenti attuativi.

Con tale riforma, all'affermazione dell'autonomia in capo agli atenei si accompagna però una precisa fissazione degli organi necessari per la governance di Ateneo, con puntuali indicazioni circa composizione e funzioni. Il nuovo disegno degli assetti istituzionali e organizzativi degli Atenei delineato dalla legge 240 è finalizzato alla responsabilizzazione istituzionale, alla verticalizzazione dei processi, alle economie di scala e alla semplificazione

---

<sup>20</sup> per maggiori dettagli sull'ANVUR si rimanda ai capitoli successivi.

organizzativa. I pilastri su cui si fonda questo disegno sono contenuti nelle norme che stabiliscono:

- il rafforzamento del ruolo del Rettore che, nella configurazione diventa un vero e proprio “capo dell’esecutivo” dell’Ateneo;
- una composizione del CdA non superiore a 11, con un numero minimo di “esterni”;
- una composizione del Senato accademico non superiore a 35, con una presenza di almeno un terzo di direttori di dipartimento;
- una ripartizione dei poteri che, attribuisce la gran parte dei poteri decisionali ultimi al CdA;
- l’attribuzione di funzioni finalizzate allo svolgimento della ricerca scientifica, delle attività didattiche e formative con la definizione di numero minimo di docenti afferenti e necessario per costituire un dipartimento;
- l’abolizione delle facoltà e la possibilità di istituire strutture di raccordo “con funzioni di coordinamento e razionalizzazione delle attività didattiche, compresa la proposta di attivazione o soppressione di corsi di studio, e di gestione dei servizi comuni”.

La legge 240 esprime una tendenza verso la verticalizzazione degli assetti di governo (Capano, 2014) degli Atenei, sia con il rafforzamento delle prerogative del Rettore, sia con la risoluzione, almeno a livello formale, della simmetria di poteri tra Senato e CdA, con l’assegnazione a quest’ultimo del ruolo di decisore strategico. Tra le sue principali disposizioni:

- il Rettore deve essere eletto tra i professori ordinari in servizio presso le università italiane (pur potendo appartenere ad altro Ateneo) e dura in carica per un mandato di sei anni non rinnovabile. La sua figura viene potenziata, avendo tra le altre, funzioni di rappresentanza legale dell’università, indirizzo, iniziativa e coordinamento delle attività

scientifiche e didattiche, oltre che la responsabilità del perseguimento delle finalità dell'università secondo criteri di qualità e nel rispetto dei principi di efficacia, efficienza, trasparenza e promozione del merito, così come, in via residuale, ogni altra funzione non espressamente attribuita dallo statuto ad altri organi;

- il Consiglio di Amministrazione è composto da un numero massimo di undici componenti aventi competenze gestionali ovvero esperienza professionale di alto livello, almeno tre dei quali, nel caso in cui il consiglio di amministrazione sia composto da undici membri, ovvero due, nel caso in cui esso sia formato da un numero di membri inferiore a undici, debbono risultare soggetti esterni all'Ateneo, a decorrere dai tre anni precedenti alla designazione e per tutta la durata dell'incarico. Il ruolo di tale organo viene rafforzato attraverso l'attribuzione di numerose funzioni, tra le quali quelle di indirizzo strategico, di approvazione della programmazione finanziaria annuale e triennale e del personale e di vigilanza sulla sostenibilità finanziaria delle attività. Spettano al Consiglio la competenza a adottare il regolamento di amministrazione e contabilità, nonché, su proposta del Rettore e previo parere del Senato Accademico per gli aspetti di sua competenza, l'approvazione di tutti i documenti contabili importanti per la vita dell'università. Da sottolineare la competenza a deliberare, previo parere del Senato Accademico, circa l'attivazione o soppressione di corsi e sedi, che fa sì che tale organo possa esercitare un'influenza diretta sugli stessi ambiti della ricerca e della didattica. Di contro viene invece ridimensionato il ruolo del Senato Accademico, costituito su base elettiva, quale organo rappresentativo degli esponenti della comunità accademica. Tale marginalizzazione pare essere introdotta dalla riforma al fine di ovviare all'autoreferenzialità che ha da sempre connotato il

sistema universitario italiano. In linea generale sono attribuite a tale organo funzioni di proposta e consultive in materia di didattica, ricerca e servizi agli studenti, nonché di attivazione, modifica o soppressione di corsi, sedi, Dipartimenti e nuove strutture di raccordo tra questi (Roversi Monaco, 2013);

- il Senato ha peraltro anche poteri deliberativi propri, come l'approvazione del regolamento di Ateneo e, previo parere del Consiglio di Amministrazione, degli altri regolamenti, con l'eccezione di quello di amministrazione e contabilità, di pertinenza di quest'ultimo. Ha inoltre competenze di coordinamento e raccordo con i Dipartimenti (nonché con le eventuali strutture di raccordo), anche in virtù della presenza, in esso, di una quota dei relativi direttori. Un importante potere, in controtendenza con la decurtazione del ruolo di tale organo che ispira la legge di riforma, è quello di proporre al corpo elettorale, con maggioranza di almeno due terzi dei suoi componenti, una mozione di sfiducia al Rettore, non prima però che siano trascorsi due anni dall'inizio del mandato.

Come si è osservato, la legge 240/2010 introduce modifiche significative negli assetti istituzionali e di governo delle università, limitando notevolmente l'autonomia organizzativa degli Atenei. La legge è composta di 30 articoli nei quali si prevede, nel quadro del complessivo processo di riordino della pubblica amministrazione finalizzato ad aumentarne efficienza ed efficacia, una revisione della normativa relativa all'autonomia delle università, con l'ampliamento dei margini di autodeterminazione e responsabilità.

É in particolare nel titolo I che si rinvergono le norme relative all'organizzazione del sistema universitario. L'art. 1 infatti fissa i principi generali dell'autonomia delle università, enfatizzando proprio l'imprescindibile legame che deve sussistere tra autonomia e responsabilità. Viene quindi attribuito alle università,

riconosciute come sede primaria di libera ricerca e formazione, il compito di coniugare in modo organico ricerca e didattica, ispirandosi proprio ai sopracitati principi di autonomia e responsabilità.

Viene data inoltre la possibilità agli atenei che abbiano conseguito risultati di elevato livello nel campo della didattica e della ricerca di sperimentare propri modelli organizzativi e funzionali, sulla base di specifici accordi di programma con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR).

Nel titolo II si registrano poi interventi diretti alla valorizzazione del merito e la delega al Governo all'attuazione di una riforma radicale del sistema universitario secondo obiettivi di qualità ed efficienza. Viene in particolar modo proposta l'istituzione di un Fondo per il merito destinato a promuovere l'eccellenza fra gli studenti, attraverso l'affermazione di un meccanismo che intenda garantire l'agilità dei finanziamenti attraverso una gestione di tipo privatistico, e fornire al contempo le necessarie garanzie con la definizione di regole a livello statale (art. 4).

Passando invece al titolo III, la disciplina concernente il reclutamento è stata trasferita nei nuovi artt. 15 e ss. e significativamente riformata rispetto al passato. La principale novità è rappresentata dall'abilitazione nazionale come condizione per l'accesso all'associazione e all'ordinariato, attribuita da una commissione nazionale sulla base di specifici parametri di qualità.

L'art. 16, co. 3, lett. a) della legge 240/2010 parla precisamente di «valutazione analitica dei titoli e delle pubblicazioni scientifiche, previa sintetica descrizione del contributo individuale alle attività di ricerca e sviluppo svolte», per acquisire quindi il ruolo di docente ordinario o di associato.

Per i ricercatori si è pensato invece di introdurre contratti di ricerca triennali in sostituzione del contratto a tempo indeterminato: al termine del secondo contratto essi dovranno necessariamente arrivare all'abilitazione all'insegnamento come docente associato. In caso contrario, non potranno più

continuare l'attività accademica. Allo scadere dei sei anni perciò, se il ricercatore sarà ritenuto valido dall'Ateneo verrà confermato a tempo indeterminato come associato; altrimenti, terminerà il rapporto con l'università, avendo però comunque maturato dei titoli utili per l'espletamento di concorsi pubblici.

L'attività dei ricercatori sarà monitorata dall'Anvur alla quale ciascuno di essi dopo tre anni dovrà presentare una relazione su quanto svolto.

La legge n.240/ 2010 prevede, inoltre, che gli atenei meno virtuosi siano destinati a subire tagli e per quelli con problemi di bilancio sarà attuato il commissariamento. In più, le università che continueranno a far confluire oltre il 90% dei finanziamenti statali (fondo di finanziamento ordinario) negli stipendi del personale, non potranno bandire concorsi; e il 7% dei fondi che annualmente lo Stato trasferisce alle università verrà stanziato solo se l'Anvur darà l'assenso.

È vero che lo spirito con cui il governo ha inteso confezionare la riforma n.240 / 2010 era quello di porre fine alla tendenza delle università a una gestione poco corretta dell'autonomia, senza preoccuparsi degli effetti negativi in termini di spesa; tuttavia, il modello di governance definito e ufficializzato non consiste in un funzionamento completamente autonomo e concorrenziale del sistema universitario.

Se il ruolo chiave di governo è assegnato al Rettore, il Consiglio di Amministrazione svolge un ruolo nuovo di indirizzo strategico dell'Ateneo ed è quindi particolarmente importante la sua composizione, mentre al Senato spetta la rappresentanza della comunità (Marenghi, 2012).

La verticalizzazione dei processi decisionali perseguita dalla legge 240, sembra essere stata attuata dagli Atenei mediante un sovraccarico di responsabilità dei Rettori rispetto non solo al Senato ma anche al CdA. La distribuzione dei poteri fra i tre organi, come prevista dall'art 2 della legge 240, è stata attuata attraverso una reinterpretazione, sia negli statuti sia nei processi reali, che

attribuisce al Rettore un ruolo generalmente superiore a quello già consistente attribuito dalla legge. La riorganizzazione delle strutture di base perseguita dalla legge 240 mirava a una semplificazione organizzativa degli Atenei, assumendo che questa semplificazione rendesse i processi decisionali più lineari e più responsabili; tuttavia, il processo di semplificazione auspicato ha dato origine a nuove sfide per il sistema universitario italiano.

La prima sfida riguarda il numero dei Dipartimenti che, benché drasticamente diminuito, è decisamente superiore al numero delle vecchie facoltà. Ciò significa che, nella gran parte degli Atenei, il numero delle unità organizzative responsabili della didattica è aumentato rispetto al passato dimostrando che, in realtà, la gestione della didattica sia meno semplificata e semplice di quanto previsto dal legislatore. La complessità persiste, infatti, seppure in un contesto organizzativo diverso e reso ancor più problematico dalle procedure di valutazione introdotte con la legge.

In molti casi gli accorpamenti hanno condotto alla creazione di strutture multidisciplinari (simili alle vecchie facoltà), con il rischio che la funzione prevalente non sia più la ricerca, bensì la didattica, anche a seguito della probabile segmentazione interna basata sull'esigenza di ricostruire identità disciplinari mediante la costituzione di sezioni o di centri di ricerca interni ai Dipartimenti.

Una seconda sfida riguarda l'impatto della valutazione della ricerca. La mappatura valutativa della ricerca che costituisce non solo uno strumento mediante il quale il Ministero attribuisce parte delle risorse pubbliche destinate alle università, ma anche un possibile strumento di governo interno degli Atenei. L'esito della VQR<sup>21</sup> rappresenterà una delle risorse principali, se non quella primaria, per costruire indicatori interni per l'allocazione delle risorse. Se

---

<sup>21</sup> Per maggiori dettagli, si rimanda al capitolo successivo

e come la VQR, come strumento di governo del sistema nazionale, abbia degli effetti anche nei singoli Atenei è, pertanto, un tema di grande rilevanza per le nostre riflessioni successive.

Infine, un'ultima sfida è costituita dalle procedure AVA. L'AVA (strumento di governo e di indirizzo sistemico) a seguito della riforma del 2010 ha cominciato a essere attuata successivamente al lavoro che gli Atenei hanno compiuto rispetto agli statuti e, di fatto, alla prima attuazione degli stessi. Una efficace implementazione dell'AVA nei singoli Atenei, che non sia solo mero adempimento burocratico, implica processi decisionali interni chiari, con attribuzione di responsabilità nette, e caratterizzati da scelte strategiche tempestive e al tempo stesso programmaticamente precise. In sostanza, l'AVA implicherebbe che gli organi di governo degli Atenei stabiliscano obiettivi chiari in termini di *quality assurance*, fornendo alle proprie strutture i mezzi per poterli perseguire. E che la catena delle responsabilità dei processi relativi alla *quality assurance* sia ben definita e non soggetta a discrezionalità e ambiguità. (Capano, Regini, 2015)

Nell'evoluzione dei rapporti tra Stato e sistema universitario forse soltanto alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, l'autonomia universitaria ha raggiunto la sua espressione massima, per effetto proprio della legge 9 maggio 1989, n. 168, per poi venire nuovamente ristretta negli anni successivi.

Anche l'ultima riforma del sistema universitario italiano, la legge 30 dicembre 2010, n. 240 e i testi normativi che le hanno dato esecuzione, infatti, hanno regolamentato non solo le linee portanti del sistema universitario, ma anche gli organi, le strutture, le funzioni, lasciando spazi molto più ristretti agli statuti e ai regolamenti di Ateneo e vanificando, almeno in parte, i processi di riforma messi in atto.

## Considerazioni conclusive

La ricostruzione delle principali trasformazioni normative del sistema accademico italiano avvenute a partire dagli anni'80 possono essere sintetizzate in tre fasi.

La prima fase è stata quella che può essere definita *“dell'autonomia e dell'orientamento al mercato”* e si realizza nella prima metà degli anni '90. Dopo l'approvazione della legge n. 168 il 9 maggio 1989 che ha dato il via all'autonomia statutaria ed amministrativa degli Atenei, l'articolo 5 della legge n. 537 del 24 dicembre 1993 (legge finanziaria per il 1994) ha modificato sostanzialmente la modalità di assegnazione delle risorse statali alle Università. Una delle principali modifiche di questa fase vede l'introduzione del FFO – Fondo di Finanziamento Ordinario – che modifica i criteri di ripartizione delle risorse ai singoli Atenei secondo una quota premiale stabilita in base a parametri di valutazione standardizzati.

La seconda fase riguarda, prevalentemente, la *“riorganizzazione didattica”* tra la metà degli anni '90 e i primi anni del 2000. In ottica di managerializzazione dei corsi di studio il decreto ministeriale n. 509 del 3 novembre 1999 ha dettato le norme applicative della riforma didattica (nota come *“3+2”*) che assegna, di fatto, a ciascun Ateneo la possibilità di definire in autonomia la propria offerta formativa.

La terza fase si apre con l'emanazione della legge 230/2005, la cosiddetta riforma Moratti e si conclude con la legge 240/2010. Questa fase è caratterizzata da una profonda revisione del reclutamento e delle carriere dei docenti universitari, con l'introduzione della figura del ricercatore a tempo determinato e la previsione di una procedura di idoneità scientifica nazionale necessaria per l'accesso ai ruoli di professore associato e ordinario. In questa fase viene, inoltre, profondamente ridisegnata la governance del sistema

universitario, prevedendo un ruolo maggiore per gli organi centrali di governo – il Rettore e il Consiglio di Amministrazione – a scapito dell'organo tradizionalmente rappresentativo della comunità accademica, il Senato Accademico. A ciò va aggiunto anche un altro importante elemento di novità: l'istituzionalizzazione, avvenuta con decreto-legge del n° 262 del 3 ottobre 2006, dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) a cui viene delegato, tra gli altri, il compito di definizione dei criteri di valutazione delle performance degli Atenei e del personale docente.

## Capitolo 2 – l'evoluzione dei sistemi di valutazione dell'università italiana

Nel capitolo precedente è stato delineato il vario e complesso panorama di riforme che hanno portato alla configurazione del sistema universitario italiano attuale, caratterizzato da una molteplicità di attività, funzioni e soggetti da sottoporre a valutazione e la sua evoluzione, anche normativa, nel corso dell'ultimo trentennio.

Effettuare il processo di valutazione di un'organizzazione come l'università significa esprimere dei giudizi, avendo riguardo soprattutto ai risultati tenendo presenti quelle che sono le peculiarità di tale tipo di istituzione (Cugini, 2007).

Pertanto, i cambiamenti avvenuti nell'università possono essere letti su due livelli: uno interno, in cui vengono a inserirsi nel sistema criteri manageriali, come quello di efficacia, efficienza, economicità e qualità; e uno esterno, come le spinte provenienti dalla Comunità Europea e dagli organismi sovranazionali.

A seguito degli impegni comunitari assunti, quindi, la maggioranza dei paesi dell'Unione Europea, si è dotata di agenzie nazionali di valutazione per la qualità della ricerca e delle performance di tutto il sistema universitario.

L'impatto di "mainstream internazionali" derivanti da organismi sovra-nazionali come l'ESA - European Space Education, o l'ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education ha, infatti, inciso sulle trasformazioni subite dal mondo accademico, congiuntamente con l'introduzione dei processi di valutazione e accreditamento. (Giancola, 2020)

Come già accennato, infatti, all'interno del sistema universitario italiano, caratterizzato fino agli anni 80 da una forte centralizzazione statale, la valutazione delle sue performance era calcolata in base al grado di coerenza

rispetto alle norme, con un'elevata burocratizzazione del sistema. L'introduzione delle logiche manageriali, a partire dagli anni Novanta, anche nella valutazione del sistema universitario ha determinato un viraggio delle istituzioni pubbliche verso approcci più vicini al settore privato.

Ovunque nel mondo, infatti, si sperimentano forme di governo e gestione dell'università che vanno nella direzione di una crescente privatizzazione del sapere, di una trasformazione della figura e del ruolo dei ricercatori e dei docenti, che sono costretti a confrontarsi con esigenze di produttività imposte all'università da logiche aziendalistiche, con un'autonomia ridotta, con un'intensificazione dei tempi di lavoro, e con un senso di precarietà e frammentazione nei percorsi professionali all'interno dell'accademia (Giancola, 2020).

Le riforme già citate hanno, infatti, profondamente modificato i sistemi di governo e gestione delle Università italiane, introducendo meccanismi di valutazione sulle attività svolte dagli Atenei e meccanismi competitivi di finanziamento che legano l'entità delle risorse finanziarie erogate alle performance delle Università.

Questo sistema di interventi legislativi è stato ispirato dal cosiddetto New Public Management, un movimento riformista nato alla metà degli anni Ottanta che mira ad introdurre le filosofie del settore privato nelle Amministrazioni Pubbliche. (Hood, 1991) La principale finalità del New Public Management (NPM) è favorire la transizione delle Amministrazioni Pubbliche da una logica di gestione burocratica, centralizzata ed inefficiente ad una logica più snella, rivolta all'efficienza e alla soddisfazione degli utenti. Avviate inizialmente da governi conservatori, come quello di Margareth Thatcher, le riforme del tipo NPM sono state in seguito adottate anche da governi di altro segno politico. L'introduzione del NPM intende, da un lato colmare il divario di efficienza tra settore pubblico e settore privato, e dall'altro abbandonare la logica di mero

rispetto delle regole e delle procedure per adottare una logica per obiettivi, spostando quindi l'attenzione sui risultati.

Il New Public Management nasce da una crisi, che è quella dell'idea progressista di pubblica amministrazione come vettore di crescita sociale ed economica. L'obiettivo è rendere più efficienti le istituzioni pubbliche attraverso l'introduzione di logiche di mercato per permettere alle stesse istituzioni di competere fra loro in modo da dare ai clienti/utenti la possibilità di scegliere i servizi migliori (Boffo, Moscati, 2015).

Nella letteratura sulle politiche pubbliche, le università e le altre istituzioni di istruzione superiore non rientrano nel ventaglio dei servizi pubblici e l'educazione terziaria è tendenzialmente considerata un settore peculiare, comprensibile e analizzabile solo dagli "addetti ai lavori".

Tuttavia, a livello internazionale, negli studi sull'istruzione superiore (*Higher Education Studies*) compaiono sempre con maggiore frequenza termini quali: qualità, *governance*, *management* e *accountability*, efficienza e risorse, chiaramente derivanti dal vocabolario manageriale in voga nella gestione dei servizi pubblici, in quanto in molti Paesi ormai anche il sistema universitario vive processi di riforma spesso ispirati ai principi del cosiddetto New Public Management (NPM).

L'attenzione mostrata negli ultimi anni dall'opinione pubblica, dalle imprese e dagli operatori sociali nei confronti dell'università deriva, in parte, dalla convinzione quantomeno diffusa che un miglioramento del livello di istruzione superiore della popolazione rappresenterebbe un ambito privilegiato e strategico di intervento, nel momento poco felice che il Paese sta attraversando. L'effetto di questa attenzione si è concretizzato, come accennato, in un processo di riformismo normativo, che ne ha ridefinito funzioni, bilanci, strutture di governance, modalità organizzative, prospettive di carriera e offerta formativa (Borrelli, Stazio, 2018)

Similmente ad altri comparti pubblici, la disponibilità dello Stato di farsi carico dei costi del sistema universitario è funzione di una combinazione di considerazioni che riguardano il mantenimento dell'equilibrio economico generale, la riduzione della conflittualità sociale e la fiducia nei meccanismi di mercato. (Turri, 2012)

La letteratura internazionale ha prodotto numerose riflessioni sul tema della valutazione dei sistemi di Higher Education, Maurice Kogan sottolinea come esistano differenti modalità di condurre la valutazione, ciascuna di esse dipendente dalle motivazioni alla base del processo di assessment (ad esempio, assicurazione e miglioramento della qualità, riduzione dei costi, miglioramento delle condizioni di lavoro) e dai soggetti promotori del processo stesso (manager, leader politici, gruppi di utenti/clienti, lavoratori soggetti alla valutazione) (Kogan 1989)

Bini e Chiandotto sottolineano come l'attività di valutazione della formazione universitaria sia scandita da un complesso sistema di "azioni-decisioni e retroazioni", volte a fornire risposte ai seguenti quesiti:

- perché valutare?
- Chi deve valutare?
- cosa valutare?
- Come valutare?

(Bini, M, Chiandotto B., 2003)

Come già accennato, come in altri ambiti della pubblica amministrazione italiana, la riflessione improntata a rispondere a questi quesiti inizia nei primi anni '90, inizialmente per merito della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e, successivamente, per iniziativa del Governo, a partire dal 1993,

con l'istituzione dei nuclei di valutazione interna nelle università e, dal 1996, dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario.

Dopo una prima fase, infatti, in cui i nuclei delle università hanno sperimentato differenti tecniche di valutazione, leggi e decreti hanno investito i nuclei di valutazione di nuovi compiti, riducendo, inoltre, via via, l'autonomia concessa agli atenei in cui i nuclei operavano e portando a varare una serie di provvedimenti restrittivi dei già assai magri finanziamenti destinati all'università e alla ricerca.

La cultura dell'austerità, diffusa con l'incalzare delle crisi economico-sociali che si sono susseguite e con l'inasprirsi dei vincoli di bilancio, inoltre, si intreccia con la cultura di new public management, affermatasi progressivamente facendo, inoltre, crescere nell'opinione pubblica un atteggiamento ipercritico nei confronti dell'università pubblica.

Appare quindi necessario delineare brevemente una ricostruzione delle principali vicende legate alla formazione del sistema di valutazione delle università in Italia come oggi costituito, con l'indicazione dei risultati positivi raggiunti nonché dei limiti che hanno portato alla modifica del sistema stesso, evidenziando ed analizzando l'evoluzione e i cambiamenti dei suoi elementi principali ed operativi, soffermandosi sui seguenti parametri<sup>22</sup>:

- a) finalità della valutazione (finanziamenti, carriera, retribuzioni);
- b) soggetti della valutazione (individui, dipartimenti, atenei);
- c) metodologia valutativa (peer review, criteri bibliometrici, metodi misti);
- d) oggetti della valutazione (articoli, monografie, brevetti, altri prodotti di ricerca);

---

<sup>22</sup> Si ripropone la classificazione della valutazione dell'università proposta da Paolo Rossi (2010) in "La valutazione della ricerca" – ANALYSIS - Rivista di cultura e politica scientifica n. 2/2010

e) grandi aree disciplinari (scientifico-tecnologica, medico-biologica, umanistico-sociale).

Riprendendo una distinzione effettuata da Turri (2011), il percorso di sviluppo della valutazione nell'università italiana può essere sintetizzato in tre fasi principali caratterizzate da mutamenti, anche, a livello normativo.

Una prima fase si apre con la legge n.537 del 1993, che introduce formalmente la valutazione nelle università e istituisce un primo organo nazionale competente in materia; il successivo periodo ha inizio con la legge 370 del 1999, che riordina la materia nella fase di consolidamento della valutazione; infine, la terza fase ha inizio con il decreto 262 dell'ottobre 2006 e si caratterizza per la ridefinizione degli assetti del sistema di valutazione.

#### Periodo 1: 1993-1999

La legge n. 537 della fine del 1993, che istituisce il sistema di valutazione, e la legge n. 370 del 1999, che lo riforma sono i primi provvedimenti che sanciscono l'inizio del sistema di valutazione dell'università italiana.

In realtà, però, anche prima della legge 537 si discute di valutazione, fuori e dentro l'università. Già intorno alla metà degli anni Ottanta il dibattito sulla valutazione del sistema universitario aveva iniziato a prendere consistenza. (De Cataldo, 2018)

Un'indicazione in tal senso era, infatti, già contenuta nella legge n. 186 del 1989, istitutiva del Ministero dell'Università, discussa nel precedente capitolo, che consacra il principio di autonomia dell'università mediante la sua concreta attuazione.

La Legge 168 del 1989, che precisa i confini dell'autonomia finanziaria e contabile delle università, e stabilisce in che modo il nascente Ministero

dell'università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) attui forme di controllo interno sull'efficienza e sui risultati di gestione complessiva delle Università (come, ad esempio, l'inserimento delle forme di controllo nel regolamento di ateneo) rappresenta, infatti, il primo dispositivo normativo che introduce meccanismi di valutazione all'interno dell'università italiana.

Il nodo critico dell'autonomia, con l'assegnazione di responsabilità gestionali ai singoli atenei *“nella direzione dello stato valutatore che governa a distanza”* segna l'inizio della modernizzazione dell'università italiana nel nuovo scenario globalizzato mondiale. (Gambardella, Grimaldi, Lumino, 2020)

Le prime vere proposte organiche di valutazione delle università italiane sono state avanzate dalla CRUI nel corso dell'Assemblea Generale dei rettori del 12 settembre 1991 in cui si sottolinea l'importanza di avviare la valutazione dell'attività e dell'efficienza dei singoli atenei e di istituire al loro interno, nuclei di valutazione che offrano assistenza, sia al Rettore che agli organi elettivi che concorrono alla gestione delle università.

A seguito dell'assemblea venne nominata una commissione il cui scopo principale era identificare il modello organizzativo cui i nascenti nuclei di valutazione interni alle singole università dovevano ispirarsi e definire, al contempo, indicatori di efficienza e di efficacia validi per tutte le università.

L'articolo 5, comma 22, della legge 537/1993, oltre ad istituire formalmente i nuclei di valutazione ne definisce la missione:

*“nelle università, ove già non esistano, sono istituiti i nuclei di valutazione interna con il compito di verificare, mediante analisi comparativa dei costi e dei rendimenti, la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità ed il buon andamento dell'azione amministrativa. I nuclei determinano i parametri di riferimento del controllo*

anche su indicazione degli organi generali di direzione, cui riferiscono con apposita relazione almeno annualmente”<sup>23</sup>.

In questa prima fase, di *startup* come la definisce Matteo Turri (2011), i nuclei di valutazione assumono quindi la funzione di predisporre le metodologie per la rilevazione dei dati affinché sia garantita la possibilità di effettuare confronto tra sedi e facoltà e devono, quindi, principalmente mettere in relazione le risorse investite con i risultati conseguiti a livello di ateneo e delle strutture utilizzando un approccio quantitativo, che si basi sia su batterie di indicatori sia su indagini specifiche (indagini sugli sbocchi occupazionali dei laureati, sulle strutture e le attrezzature di ricerca, sull’organizzazione amministrativa, ecc.). La relazione che i nuclei devono produrre deve essere trasmessa (sempre secondo l’art.5 della legge 537/1993) al ‘ MURST, al Consiglio Universitario Nazionale e alla Conferenza permanente dei Rettori (CRUI), per garantire un doppio controllo, sulla valutazione dei risultati (relativi all’efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione) e sulla verifica dei programmi di sviluppo e di equilibrio del sistema universitario, anche al fine di provvedere ad una razionale assegnazione delle risorse, assumendo quindi anche una valenza esterna di valutazione, non interna (autonoma quindi) nelle mani dei nuclei di valutazione da soli.

L’istituzione dei nuclei di valutazione interni dell’ateneo ricalca quanto previsto dall’articolo 20 del decreto legislativo n. 29 del 1993, che prevede l’istituzione in tutte le amministrazioni di

“servizi di controllo interno o nuclei di valutazione con il compito di verificare, mediante valutazioni comparative dei costi e dei rendimenti,

---

<sup>23</sup> LEGGE 24 dicembre 1993, n. 537

la realizzazione degli obiettivi, la corretta ed economica gestione delle risorse pubbliche”<sup>24</sup>

Nel tentativo di creare un collegamento diretto tra ampliamento della autonomia finanziaria e gestionale degli atenei (stabilita dallo stesso articolo 5 della 537/1993, attraverso l’istituzione del budget unico) si esplicita il possibile collegamento delle pratiche valutative con l’allocazione delle risorse e si costituisce la prima contraddizione del sistema di valutazione al quale era richiesto di dare vita ad un nucleo interno per la verifica e il controllo, con imparzialità e competenza, dell’efficienza e dell’efficacia dell’università, ma nello stesso tempo deve rendere conto, attraverso una relazione annuale, al Ministero (ovvero all’istituendo Osservatorio) anche ai fini della assegnazione delle risorse. Ciò giustifica forse in parte anche la iniziale reticenza all’adeguamento a questo sistema di valutazione.

Nel 1994 risultavano, infatti, istituiti solamente 3 nuclei di valutazione interna in tutti gli atenei italiani per contare 51 nuclei, su 56 atenei pubblici nel 1996 e di questi solamente 35 avevano però preparato la relazione annuale, che all’epoca costituiva l’adempimento formale principale dei nuclei, e solo 25 l’avevano inviata al MURST.

#### L’istituzione dell’Osservatorio

Il ritardo nell’avvio dei nuclei è anche collegabile con il ritardo con cui l’altro elemento fondamentale previsto dalla stessa legge 573/1993 viene avviato.

---

<sup>24</sup> Sistema dei Controlli Interni,  
<https://www.provincia.cs.it/portale/portamedia/201004/Seminario%20controlli%20interni%2022%20aprile%202010.pdf>

L'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario è previsto dall'articolo 5, comma 23, della Legge n.537 del 24 dicembre 1993, ma la sua istituzione presso il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica è avvenuta con il D.M. del 22 febbraio 1996.

L'articolo 1 di tale decreto attribuisce all'Osservatorio le finalità di valutare i risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione e di verificare i piani di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario; gli articoli 2 e 3 assegnano all'Osservatorio compiti specifici ed altri gli sono stati attribuiti successivamente:

“Nel nuovo modello di governo dell'università, imperniato sullo sviluppo delle autonomie e delle responsabilità e sulla necessità di adattare in modo continuo gli scopi e le modalità operative per rispondere ai mutamenti e ai bisogni diversificati della società, l'attività di valutazione diventa strategica quale strumento di verifica, ex-ante e ex- post, della realizzazione degli obiettivi programmati in termini di qualità e quantità dei processi e dei prodotti della formazione, della ricerca e della gestione e per assicurare una funzione di garanzia nei riguardi degli utenti e della società nel suo complesso.” (“MURST - UR 4/97)

Secondo quanto stabilito dalla legge 537/1993, relativamente alla valutazione dei risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione, nonché alla verifica dei piani di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario, collegato all'assegnazione delle risorse, l'Osservatorio, predispone la documentazione e le proposte tecniche ed elabora rapporti di verifica e presenta, come i nuclei di valutazione, una relazione annuale sulla valutazione del sistema universitario italiano al Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.

Nei primi anni l'Osservatorio svolge un'attività ad ampio raggio. In collaborazione con l'Ufficio statistica e l'Ufficio programmazione, che gestiscono le basi dati più rilevanti all'interno del Ministero, nella costruzione di un sistema informativo che consenta di dotare il centro di adeguati sistemi di monitoraggio.

Tuttavia, come si è accennato, l'istituzione dell'Osservatorio rappresenta l'innovazione principale, almeno rispetto al disegno valutativo inizialmente prefigurato dalla CRUI.

Nel sistema universitario italiano, in presenza di tre livelli decisionali distinti, il più elevato di natura politica e di indirizzo generale (il Ministero), il secondo rappresentato dai singoli atenei e il terzo dalle varie unità operative all'interno di ciascun ateneo (facoltà, corsi di laurea e di diploma, dipartimenti, ecc.), l'istituzione dell'OVSU permette, infatti, di verificare una prima distinzione di ruoli e funzioni fra una valutazione interna nelle singole Università, ad opera dei Nuclei interni, e una valutazione esterna, ad opera di un organo di consulenza ministeriale, interamente composto da esperti esterni.

Le rilevazioni condotte dall'Osservatorio (1997 e 1998) permettono di analizzare i contenuti dell'attività di valutazione dimostrando che, in questo periodo l'attenzione alle dimensioni strategiche, ai servizi amministrativi è debole. Le dimensioni gestionali sono prevalentemente limitate alle analisi delle entrate e delle uscite, mentre per l'attività ricerca l'attenzione, di taglio descrittivo, è concentrata sul tasso di successo in procedure di finanziamento. Più approfondito è invece la valutazione della didattica, dove si diffondono analisi tese alla centralità dello studente nel processo didattico, a fronte di una tradizione basata sulla centralità dei professori ordinari. L'Osservatorio sposta l'enfasi della valutazione dall'autovalutazione alla valutazione con finalità allocative; questo mutamento di prospettiva ha l'effetto netto di potenziare il sistema di valutazione delle università.

Inoltre, con l'entrata ufficialmente nell'ordinamento dell'Università italiana della valutazione, inizia anche il fiorire di un sostanziale interesse per le pratiche valutative nel contesto universitario alimentato da diverse esperienze pilota, come il progetto Campus e CampusOne che videro anche l'elaborazione di un modello concettuale e di linee guida concordate a livello nazionale con il coinvolgimento della stessa CRUI e dei suoi esperti di riferimento. Il progetto coinvolse numerose Università nel dare luogo a corsi di studio di innovativa concezione sostenuti da pratiche professionali di programmazione e management non ancora diffuse nel mondo accademico italiano e che comprendevano anche una sistematica attività di valutazione e di garanzia della qualità. (Rebora, 2012)

## Periodo 2: 2000-2006

Rispettivamente nel 1998 e nel 1999, furono istituiti due nuovi comitati di esperti di nomina ministeriale: il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR) (che si pone come obiettivo la verifica dell'eccellenza interazionale, così come definita in piena autonomia dalle aree disciplinari (Bressan et al., 2008)) e il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU). Quest'ultimo è stato concepito come successore dell'OVSU e plasmato come organo del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca (MIUR).

In sostituzione dell'Osservatorio, viene istituito il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU), che ne assorbe i compiti e a cui sono espressamente attribuite le funzioni di indirizzo e definizione dei criteri generali per la valutazione del sistema universitario, tra cui la definizione dei criteri generali per la valutazione della attività delle università, della natura delle informazioni e dei dati che i nuclei sono tenuti a comunicare annualmente, nonché la predisposizione di una programmazione annuale di valutazione esterna delle università.

Con l'istituzione del CNVSU e lo sviluppo della normativa di settore la natura e la missione stessa dei nuclei di valutazione precedentemente istituiti muta, in modo palese a partire dal 1999, quando il collegamento tra valutazione e assegnazione delle risorse si concretizza (con il coinvolgimento dei nuclei nell'attività di valutazione ex-ante di specifiche iniziative degli atenei).

Se, fino a quel momento, i nuclei si erano limitati a una routinaria analisi comparativa dei costi e dei rendimenti degli atenei (la didattica, la ricerca e l'amministrazione), a partire dal 1999 sono forzati dalla stessa normativa di settore a fare proprio l'approccio programmatico (Rebora, Turri, 2008). Questa

rinnovata funzione dei nuclei sembra però trovare impreparati tutti i protagonisti del sistema di valutazione: atenei, nuclei, Osservatorio e Ministero e fa emergere i limiti di una rete decentrata di soggetti delegati alla valutazione. Il 1999 è, infatti, un anno di cambiamenti per il sistema universitario italiano. Il d.lgs. 286 del 1999 prende i contenuti del d.lgs. 29 del 1993 in materia di controllo e li riformula, puntualizzandoli sulla base dei cambiamenti introdotti nella legislatura. Il decreto-legge n. 286 del luglio 1999, riforma i sistemi di controllo interni nella pubblica amministrazione e la legge n. 370 dell'ottobre 1999, ridefinisce l'architettura complessiva del sistema di valutazione nel sistema universitario.

Compare una netta divisione tra attività di valutazione della didattica e della ricerca che si concretizza nei due organi nascenti. Per quanto riguarda la didattica, il CNVSU opera come organo del ministero e assume un orientamento di accountability in chiave di garanzia esterna. La valutazione viene intesa di tipo quantitativo, in un'ottica di comparazione centralista, poco orientata alle proposte e all'elaborazione da parte degli atenei. Restano invece limitate le attività valutative propriamente dette: non oltre la determinazione di criteri generali per il monitoraggio degli studenti frequentanti.

Per quanto riguarda la ricerca, il CIVR ha invece concentrato la attività nella valutazione della performance scientifica degli atenei nel triennio 2001-2003 tramite peer review. Ad ogni ateneo è stato chiesto di indicare un numero limitato di prodotti di ricerca, pari a un quarto del numero del personale accademico in forza. Sulla base degli esiti della loro valutazione di merito, effettuata da esperti compare per la prima volta una *ranking list*, dalla quale si evince il posizionamento in termini di qualità internazionale di ogni ateneo nell'area scientifica di riferimento.

Il richiamo ai principi della comunità scientifica interazionale ha, da un lato, consentito di mantenere un distacco dal ministero, presso cui l'organo è istituito e da cui i componenti sono nominati, favorendo contemporaneamente l'accettazione della pratica stessa all'interno delle università, a differenza di quanto accaduto con l'attività di valutazione dei primi nuclei istituiti nel 1993. (Minelli, Reborà, Turri, 2008)

### Valutazione e piano triennale di sviluppo

Un nuovo compito viene attribuito ai nuclei di valutazione dal DPR n. 25 del 27/1/1998, che emana il regolamento, previsto dalla legge n. 59/1997 (Bassanini I), di disciplina dei procedimenti relativi allo sviluppo ed alla programmazione del sistema universitario<sup>8</sup>. La procedura prevede, a fronte della determinazione degli obiettivi del sistema universitario e della finalizzazione delle relative risorse finanziarie fatta dal Ministero, che le università formulino delle proposte indicando le risorse necessarie, sia disponibili, sia da acquisire sui fondi stanziati per la programmazione.

Il CIVR, composto da sette membri e supportato da un piccolo staff (tutto di personale interno al Ministero dell'Università come già accennato), nel dicembre 2003 ha attivato l'esercizio denominato VTR (Valutazione Triennale della Ricerca) avente ad oggetto l'attività di ricerca nel triennio 2001-2003.

La Valutazione Triennale della Ricerca (VTR) è stata la prima esperienza di applicazione di un sistema valutativo della qualità alla ricerca scientifica (dallo sviluppo del quale si è giunti alla odierna VQR), una sorta di progetto pilota che mirava alla valutazione dei prodotti relativi al triennio 2001-2003. La valutazione ha riguardato il livello di eccellenza secondo standard internazionali riferita a una selezione dei prodotti scientifici presentati da Università ed enti nazionali di ricerca, sostenute da un sistematico ricorso alla peer review.

Venti gruppi di esperti valutatori (panel) appositamente costituiti, hanno valutato all'incirca 18.000 prodotti che vennero valutati secondo 4 classi di merito: eccellente, buono, accettabile, limitato.

Ciascun prodotto venne valutato da due peer reviewer e sulla base di tali giudizi il panel competente elaborò la valutazione finale del prodotto di ricerca. Al contrario delle esperienze successive, in tale valutazione non venne contemplato l'uso di indicatori bibliometrici. (Furiosi, 2019) L'analisi condotta attraverso l'uso anche di indicatori di risorse e di performance ha consentito, inoltre, di avere un quadro dettagliato delle condizioni delle diverse istituzioni di ricerca esistenti in Italia, e ha mostrato le forti potenzialità del VTR come guida a sostegno dell'allocazione delle risorse e alla formulazione di politiche scientifiche. (Cuccurullo, 2006)

I risultati della valutazione operata da una serie di panel istituiti per ampie aggregazioni disciplinari si sono tradotti nella pubblicazione di classifiche, o ranking list, delle Università in base ai punteggi attribuiti per i prodotti inclusi nelle diverse aree disciplinari.

I risultati della VTR, pubblicati nel febbraio 2006, hanno suscitato inizialmente grande interesse negli ambienti accademici con impatti sui i criteri di valutazione della produzione scientifica e l'internazionalizzazione della produzione scientifica.

Mentre fino a questo momento la competenza richiesta ai nuclei è di tipo "generale" ed è stata supportata dalla produzione di documentazione e orientamenti, da parte della CRUI e dell'Osservatorio, con la procedura prevista dal piano triennale si tende a prefigurare un salto di qualità, in quanto si richiede la capacità di valutare la sostenibilità finanziaria di un singolo progetto, passando, dunque, dalla macro al micro, dall'ex-post all'ex-ante. Diventa inoltre molto evidente, in questo contesto, il potenziale conflitto tra organi di governo

dell'ateneo e nucleo, dal momento che la possibilità dell'ateneo di ottenere risorse è subordinata alla verifica della congruità delle iniziative da parte del nucleo.

#### Valutazione dei nuovi dottorati di ricerca

Una seconda nuova funzione attribuita ai nuclei di valutazione è derivata dall'applicazione del nuovo regolamento sui dottorati di ricerca (DM n. 224 del 30/4/1999), che, come accennato nel capitolo precedente, definisce i criteri generali e i requisiti di idoneità che le sedi universitarie debbono possedere per la loro istituzione. L'attivazione dei corsi di dottorato in proprio, per i singoli atenei, avveniva con decreto rettorale, previa delibera degli organi relativamente alla coerenza del corso con la programmazione formativa, la disponibilità di risorse umane e finanziarie necessarie all'attivazione, nonché previa valutazione del nucleo sulla sussistenza dei requisiti di idoneità del corpo docente (numero e caratteristiche scientifiche), la disponibilità di adeguate risorse, la presenza di collaborazioni con altre istituzioni (che garantiscano esperienze lavorative e attività di ricerca ad elevata qualificazione) e, infine, la messa a punto di sistemi di valutazione che verificano la permanenza di tali requisiti e la rispondenza dei corsi agli obiettivi formativi e agli sbocchi professionali.

Oltre al momento della valutazione ex ante, in fase di istituzione del corso di dottorato, i nuclei sono coinvolti in una valutazione periodica. Entrambi i momenti di valutazione confluiscono, poi, in una relazione annuale che le università debbono trasmettere all'Osservatorio insieme alle osservazioni del senato accademico. L'Osservatorio, anche avvalendosi di tali relazioni, è tenuto

a sua volta a redigere una relazione annuale sullo stato della didattica e sulle procedure di valutazione adottate dalle università.

Dunque, a partire dal 1999 i nuclei diventano sempre più strumentali ad un processo di valutazione che svolge una funzione di filtro nei confronti dell'operato delle università, una sorta di garanzia ex-ante, con valenza esterna, sulla qualità delle proposte avanzate dagli atenei.

### Periodo 3: 2007-oggi

Dopo il 2005, un periodo turbolento e segnato da frequenti cambiamenti politici ha determinato uno stato di crescente incertezza. Nell'autunno 2006 il sistema universitario prende coscienza di avere necessità di riprendere il percorso di cambiamento avviato nel 1989.

Il diffondersi di esplicite logiche di mercato e di competitività tra atenei rende fondamentale la possibilità di introdurre forme di valutazione in grado di supportare efficacemente lo svolgimento dei processi strategici. L'attività di programmazione non si esaurisce più solo a livello ministeriale, ma al contrario coinvolge le singole strutture ed i loro organi, chiamati a formulare proposte coerenti con gli indirizzi generali del sistema e con un orizzonte triennale. I singoli atenei necessitano di sistemi interni di programmazione e controllo al fine di distribuire, coordinare e controllare l'utilizzo delle risorse produttive per il conseguimento degli obiettivi fissati. I Nuclei di valutazione di ateneo rappresentano un organo fondamentale da questo punto di vista, in quanto sono chiamati a svolgere attività di controllo e di verifica all'interno delle università.

Il cambio della legislazione nel maggio 2008, con il passaggio dal governo di centro-sinistra ad uno di centro-destra, è accompagnato da una drastica previsione di riduzione del FFO che porta al centro dell'attenzione il tema della sostenibilità economica degli atenei. Valutazione assume così la funzione di modalità operativa con cui ripartire i tagli, tanto che quote crescenti di finanziamento pubblico sono assegnate in base ai criteri valutativi.

La crisi economica mondiale del 2008, nonché il dissesto delle finanze pubbliche italiane, hanno poi giustificato ingenti tagli alla spesa pubblica per l'istruzione universitaria e la ricerca.

Nel 2010 il MIUR emanò il decreto, D.M. 19 marzo 2010, n. 8 per procedere alla seconda valutazione che avrebbe dovuto essere affidata ancora al CIVR e si sarebbe dovuta chiamare Valutazione Quinquennale della Ricerca, in quanto relativa al quinquennio 2004-2008. Tuttavia, tale decreto rimase inattuato in attesa che venisse costituita ANVUR.

Con l'attuazione della Legge 270/2010, l'intera sfera accademica italiana è stata oggetto di un ulteriore processo di cambiamento epocale. La trasformazione dei processi di reclutamento e dei progressi di carriera, il consolidamento dei processi di valutazione delle istituzioni (VQR – Valutazione della Qualità della Ricerca) e dei singoli (ASN – Abilitazione Scientifica Nazionale) hanno prodotto un forte impatto sui singoli attori e sul livello istituzionale. In questo processo, sono emersi nuovi attori istituzionali o para-istituzionali, si è sviluppato un quasi-mercato tra i vari atenei pubblici. In particolare, l'assetto valutativo ha avuto un enorme impatto sia in termini di trasformazione della produzione scientifica, che delle strategie messe in atto da individui e istituzioni per affrontare i cambiamenti determinati dalle nuove politiche universitarie.

La struttura ed il funzionamento dell'Agenzia, in attuazione di quanto disposto dal comma 140 dell'art. 2 della l. 24 novembre 2006, n. 28658, sono disciplinati dal D.P.R. n. 76 del 2010 con il quale è stato adottato, infatti, il "Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)" con il quale si è data operatività all'Agenzia. L'agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca è stata istituita con la legge 24 Novembre 2006, n. 286 (Art. 2, c. 138, 139, 140), che ha previsto la sostituzione dei precedenti organismi CNVSU e CIVR con questa nuova agenzia concepita sul modello di analoghe strutture già esistenti in diversi paesi europei, o in altri casi istituite sulla scia dell'accordo europeo di Bergen. (Rebora 2012)

Dotato di autonomia organizzativa, amministrativa e contabile, l'ANVUR (ai sensi dell'articolo 2, comma 138, del decreto-legge 262 del 3 ottobre 2006, convertito, con modificazioni, dalla legge 286 del 24 novembre 2006)

“sovrintende al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità delle università e degli enti di ricerca e, sulla base di un programma almeno annuale approvato dal Ministro, cura, ai sensi dell'articolo 3, la valutazione esterna della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici e privati destinatari di finanziamenti pubblici; indirizza le attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca; valuta l'efficienza e l'efficacia dei programmi pubblici di finanziamento e di incentivazione alle attività di ricerca e di innovazione.”

Da tale data, ai sensi del comma 141 della suddetta Legge, sono soppressi il Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (CIVR) nonché il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU).

Al suo posto viene istituito l'ANVUR che valuta la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, compreso il trasferimento tecnologico, delle università e degli enti di ricerca vigilati dal Miur. All'ANVUR anche il compito di definire i criteri e le metodologie per valutare le strutture degli enti di ricerca e indirizza le attività di valutazione svolte dai nuclei di valutazione interna dei centri di ricerca. Redige, infine, un rapporto biennale sullo stato del sistema della ricerca.

Dalle valutazioni dell'Agenzia dipende l'erogazione dei finanziamenti pubblici alle università e agli enti di ricerca.

A rendere operative le deleghe previste dall'art. 5 della legge 240/2010 è il DPR 76 del 2010 che definisce il ruolo dell'ANVUR nei sistemi di Accreditamento e di Valutazione periodica e nell'elaborazione dei parametri per l'allocatione dei finanziamenti statali.

Dal 2 maggio 2011, dunque, l'ANVUR è nella pienezza dei poteri e con il D.Lgs n. 19 del 2012 (Decreto attuativo del sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento) si è finalmente dato avvio al processo di razionalizzazione della valutazione del sistema universitario.

A seguito delle disposizioni del d.lgs. 150/2009, i NuVa (Nuclei di Valutazione) si sono visti assegnare il ruolo di OIV (Organismo indipendente di Valutazione) delle Università con il compito specifico di definire il Sistema di Misurazione e valutazione in sede di prima applicazione e valutare la Performance dell'Ateneo nel suo complesso.

Si è introdotto un sistema di Valutazione strutturato su due piani:

la valutazione interna con la predisposizione di nuovi strumenti di autovalutazione (presidi di qualità ecc.)

valutazione esterna attraverso le procedure di accreditamento iniziale e periodico che si concluderanno con le visite in loco da parte dei CEV (commissioni di esperti della valutazione).

L'architettura complessiva del sistema Nazionale di Valutazione si articola, ad oggi, su tre assi principali:

Le procedure di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento periodico e iniziale delle sedi e dei corsi di studio (AVA)

La valutazione della Qualità della Ricerca (VQR)

## Le procedure di Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN)

### AVA

Sotto il profilo della autovalutazione, l'accelerata in termini di implementazione si è avuta con l'adozione del Documento AVA del 24 luglio 2012 con il quale si è voluto fornire agli Atenei gli strumenti necessari per l'implementazione del sistema di Assicurazione della Qualità (AQ) della formazione e della ricerca delle Università attraverso l'istituzione di due ulteriori e nuovi organismi, il Presidio di qualità di ateneo (PQA), previsto come requisito di accreditamento iniziale ai sensi del DM 47/2013, e la Commissione Paritetica docenti – studenti. È la legge n. 240/2010 ad introdurre un Sistema di Valutazione periodica, basato su criteri e indicatori stabiliti ex ante. Il d.lgs. n. 19/2012 (recepito dal d.m. n. 47/2013) affida all'ANVUR il compito di fissare metodologie, criteri e parametri, oltre che per l'Accreditamento, per la Valutazione periodica, nonché il compito di verificarne e monitorarne parametri e indicatori (Decataldo, Fiore, 2018).

Nel sistema AVA l'Assicurazione della qualità degli atenei avviene tramite un doppio canale di valutazione:

interno agli atenei, attraverso l'attività svolta dai Nuclei di Valutazione, dai Presidi di Qualità e dalle Commissioni paritetiche Docenti-Studenti;

esterno, tramite la valutazione dell'ANVUR.

Il canale interno coinvolge tutto il personale docente e amministrativo, ma il cuore del processo è rappresentato dall'Autovalutazione delle attività didattiche che, secondo il D.Lgs 19/2012, deve seguire metodologie, criteri e indicatori elaborati dai singoli atenei in armonia con quelli definiti dall'ANVUR.

Nell'Autovalutazione delle attività didattiche sono, quindi, coinvolti principalmente tre attori:

il Presidio di Qualità di ateneo (PQA)

Il Nucleo di valutazione interno

La Commissione paritetica Docenti-Studenti

Il Presidio di qualità dell'ateneo si occupa, infatti, di organizzare e verificare l'aggiornamento delle informazioni contenute nelle SUA (scheda unica annuale), di monitorare il regolare svolgimento delle procedure di AQ per le attività didattiche in conformità a quanto programmato e dichiarato, di regolare e verificare le attività periodiche di Riesame dei Corsi di Studio per valutarne, infine, l'efficacia degli interventi di miglioramento e le loro effettive conseguenze, assicurando così il flusso informativo da e verso il Nucleo di Valutazione e la Commissione Paritetica Docenti-Studenti.

L'introduzione di un nuovo soggetto nel processo della Qualità, rappresentato dalla Commissione Paritetica docenti – studenti, istituita presso ogni Struttura/Dipartimento, con il compito di monitorare la qualità dell'offerta formativa e della didattica nonché l'attività di servizio dei docenti verso gli studenti trasforma, per la prima volta lo studente in soggetto proattivo del processo di autovalutazione contribuendo dall'interno al miglioramento dell'Istituzione.

A causa della sovrapposizione di fonti normative e del tradizionale ruolo dei Nuclei di valutazione, nonché del fatto che, fra questi tre attori, solo i Nuclei sono degli effettivi organi di governo delle Università, questo sistema appare, nella pratica, squilibrato a svantaggio dei PQA e delle Commissioni Paritetiche.

Per quanto riguarda il canale esterno, di responsabilità dell'ANVUR, nasce la finalità autorizzare una sede universitaria o un corso di studio ad avviare le proprie attività a livello centrale e coordinato.

Il sistema AVA si fonda, infatti, su un Accreditamento iniziale delle sedi e dei corsi di studio, seguito da un Accreditamento periodico, in base a criteri e indicatori definiti dall'ANVUR.

In seguito alla pubblicazione del d.m. n. 47/2013, l'ANVUR ha avviato l'attività di Accreditamento iniziale dei corsi di studio, definendo un modello operativo per gli Accreditamenti iniziale e periodico che si avvale della consulenza delle Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV) che hanno il compito di proporre un giudizio di accreditamento basato su un esame approfondito del progetto del corso di studio (nel caso dell'Accreditamento iniziale) o dell'andamento complessivo (per l'Accreditamento periodico) relativamente al soddisfacimento dei requisiti di qualità definiti dall'ANVUR. A partire dall'a.a. 2013/14, poi, tutte le sedi e i corsi di studio che hanno ricevuto l'Accreditamento iniziale hanno dovuto predisporre per la verifica dei requisiti per quello periodico. Le prime visite sperimentali sono iniziate nel novembre del 2014, presso l'Università de L'Aquila e di Perugia.

L'Accreditamento periodico si basa principalmente sulle visite presso gli atenei da parte delle CEV, che verificano il sistema di assicurazione della qualità delle sedi e di un campione dei corsi di studio.

#### Strumenti di autovalutazione

Gli strumenti principali di autovalutazione sono la SUA-CdS, la SUA-RD e i rapporti di Riesame. La SUA-CdS definisce l'offerta didattica, le risorse necessarie per lo svolgimento dei singoli corsi, le finalità formative che si intendono raggiungere, gli sbocchi occupazionali attesi e le modalità di

monitoraggio dei risultati ottenuti. Inoltre, insieme alla scheda SUA-RD, contiene tutte le informazioni necessarie anche per l'Accreditamento iniziale e periodico, nonché per la Valutazione esterna (Decataldo e Fiore, 2018).

La scheda SUA-CdS è concepita anche come strumento informativo dal momento che deve essere resa disponibile tramite il sito Università<sup>25</sup>. La Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (SUA-RD) contiene le informazioni e i dati utili per la valutazione della ricerca e dei risultati conseguiti condotta dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). La SUA-RD illustra la struttura organizzativa, i risultati delle attività di ricerca e terza missione e le politiche di qualità del Dipartimento contribuendo, quindi, a rafforzare e a rendere più agevole e mirata la collaborazione tra università, ricerca e società civile.

Altro strumento di autovalutazione è rappresentato dalle schede di Riesame (oggi monitoraggio), che tracciano le linee di miglioramento dei corsi di studio, alla luce dei risultati delle precedenti attività di autovalutazione e valutazione interna.

Il Riesame del corso di studio ha due cadenze temporali, annuale e ciclico. Nel Riesame annuale si monitorano le attività di formazione, gli strumenti, i servizi e le infrastrutture, attraverso i dati su ingresso, percorso e uscita degli studenti dal corso di studio, nonché relativi all'esperienza dello studente e all'accompagnamento al mondo del lavoro. Il Riesame ciclico viene redatto a intervalli di più anni, in funzione della durata del corso di studio, ma anche dell'esito della visita di Accreditamento periodico perché il suo scopo è di mettere in luce la permanenza della validità degli obiettivi formativi e della loro gestione da parte del corso di studio.

---

<sup>25</sup> [www.university.it](http://www.university.it)

Le nuove linee guida per l'Accreditamento periodico (ANVUR) introducono un cruscotto di indicatori calcolati sull'intero territorio e riguardano le carriere degli studenti, la loro occupabilità, l'attrattività del corso di studio, il grado di internazionalizzazione e la qualificazione dei docenti. Sono proposti ai corsi di studio per indurre una maggiore riflessione sul grado di raggiungimento dei propri obiettivi specifici. Tramite il cruscotto di indicatori il singolo corso può essere confrontato con i corsi della stessa classe di laurea, del medesimo tipo (triennale, magistrale, magistrale a Ciclo Unico) e dello stesso ambito geografico.

Il sistema AVA, nato per sviluppare i processi di autovalutazione e indirizzare la transizione a un modello volto a valorizzare la riflessione interna degli atenei sulla determinazione degli obiettivi formativi dei corsi di studio e sui modi migliori per raggiungere tali obiettivi, seguita da una valutazione esterna per esaminare nel merito la rispondenza fra obiettivi dichiarati e risultati conseguiti, sembra, invece, aver conservato al proprio interno una forte componente autorizzativa. In particolare, i processi di Accreditamento iniziale e periodico consistono in realtà in un'autorizzazione fondata su parametri puramente numerici e rispondono, quindi, ad una logica di valutazione in termini esclusivamente di accountability. (De Cataldo, 2018)

Sul tema dell'accountability, infatti, la natura stessa degli strumenti di autovalutazione impiegati da AVA dimostrano un duplice, se non triplice, utilizzo degli stessi e dei risultati da essi derivanti. (Gambardella, Grimaldi, Lumino, 2020)

Come già accennato prima, basti pensare alla SUA-CdS e il suo collegamento con il sito University e alla pubblicazione sullo stesso dei risultati rivolti sia verso l'interno ai fini dell'autovalutazione, quanto all'esterno per informare gli

stakeholders principali di tutto il sistema universitario: studenti e le loro famiglie che possono raccogliere informazioni sui corsi di laurea di loro interesse.

### Terza Missione

Tra i compiti dell'agenzia rientra la valutazione de "la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione, ricerca, ivi compreso il trasferimento tecnologico"<sup>26</sup>, come specificato all'art. 3 c. 1 del Regolamento istitutivo dell'ANVUR D.P.R. 76/2010 che comprende la valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale, imprenditorialità accademica, strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico, beni artistici e culturali, tutela della salute, formazione permanente, public engagement, beni pubblici e politiche per l'inclusione, open science e attività collegate agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG), rientranti nel più generico termine "Terza Missione" (Binotto e Nobile, 2017).

La valutazione della terza missione rappresenta la componente meno strutturata del sistema AVA con una generale tendenza all'operativizzazione del concetto di impatto sociale dell'università collegato alla "valorizzazione economica della conoscenza e alla produzione di beni pubblici" che finisce con l'orientare le scelte strategiche di dipartimenti e atenei, soggetti a valutazione. (Gambardella, Grimaldi, Lumino, 2020).

La valutazione dei casi studio inerenti le attività di Terza missione svolte dalle Istituzioni e dai Dipartimenti, il cui impatto si sia verificato durante il periodo di valutazione VQR, ovvero tra il 2015 e il 2019, non fa riferimento a una definizione "chiusa" di impatto, strettamente legata ai risultati della ricerca

---

<sup>26</sup> *Terza Missione / Impatto – ANVUR – Agenzia Nazionale* <https://www.anvur.it/attivita/temi/>

scientifico, ma piuttosto si vuole dare la possibilità alle singole istituzioni di valorizzare al meglio ciò che si ritiene abbia avuto maggiore impatto nel novero delle attività di Terza Missione svolte. Si tratta di un cambiamento rilevante rispetto alla metodologia valutativa sinora utilizzata, che viene di seguito riassunta brevemente.

Vengono identificati specifici indicatori e parametri di valutazione della Terza Missione (allegato E del DM 47/2013) e la qualità della Terza Missione viene considerata tra i requisiti di qualità delle Sedi e dei Corsi di Studio (allegato C del DM 987/2016).

Anche nel secondo esercizio di valutazione della ricerca VQR 2011-2014, sono stati inclusi il monitoraggio e la valutazione della Terza Missione, ma rispetto all'esperienza precedente, l'agenzia ha potuto contare su una base di dati standardizzati e comparabili di tutti gli atenei italiani, raccolti mediante la SUA-TM (come previsto dal decreto di avvio DM 458/2015, art. 2 c. 6) e sulle indicazioni contenute nel Manuale ANVUR (come peraltro indicato nel Bando).

## ASN

Il cambiamento maggiore, che ha avuto un impatto considerevole nell'università italiana e sul lavoro accademico, derivante dall'entrata in vigore dell'ANVUR si registra con l'introduzione dell'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN) (Banfi 2015). L'ASN costituisce requisito necessario per l'accesso ai ruoli di Professore di prima e seconda fascia nelle Università italiane.

La Legge 240/2010, cosiddetta Legge Gelmini, ha, per la prima volta nella legislazione italiana, definito un reclutamento a due livelli: una Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN) e un concorso bandito dalle università riservato al personale abilitato.

Con l'approvazione della Legge 240/2010 si ponevano le basi per terminare il periodo di blocco dei concorsi per professori.<sup>27</sup> Il reclutamento introdotto con l'ASN ricalca il modello di reclutamento sperimentato in Francia e in Spagna in quegli anni ma, a differenza dei suoi simili, in cui lo step abilitativo è visto quale passaggio naturale dell'evoluzione del docente universitario, in Italia si è percepito che si dovesse comunque provare a ottenere l'abilitazione qualora fossero verificate alcune condizioni legate alla produzione scientifica che si è tramutato, usando le parole di Giancola (2016), in una sorta di *"gioco al massacro"* tra chi concorreva per l'acquisizione di un titolo per l'up-grade di carriera (per i ricercatori a tempo indeterminato) e chi per l'ingresso in una posizione più "strutturata" e stabile.

Il motivo di questo comportamento va principalmente ricercato nei due provvedimenti attuativi della Legge 240/2010 ovvero il d.P.R. 222/2011 e il d.m.

---

<sup>27</sup> Gli ultimi bandi di concorso per professori di prima e seconda fascia, ai sensi della Legge 210/1998 erano stati emanati a dicembre del 2008, due anni prima, quindi, dell'approvazione della nuova Legge.

76/2012. I due provvedimenti, infatti, indicavano per ogni settore concorsuale, come condizione necessaria ma non sufficiente, il superamento, per tre indicatori della produzione scientifica, (le c.d. mediane) corrispondenti al valore mediano della fascia per cui si chiedeva l'abilitazione. Tali disposizioni hanno creato un effetto paradossale per cui chiunque rispettasse le condizioni indicate sembrava invogliato a partecipare ed era, indirettamente e implicitamente, assicurata l'abilitazione.

Lo svolgimento delle prime due tornate di abilitazione aveva messo in luce alcuni problemi, tramutati in un elevato numero di ricorsi da parte dei candidati, rendendo evidente il crescente interventismo della giustizia amministrativa nelle faccende accademiche che ha portato il legislatore ad apportare alcune modifiche all'impianto della procedura di abilitazione. Il d.l. 90/2014, convertito in Legge 114/2014, ha portato alla introduzione di modifiche allo scopo di migliorare e, magari, rendere "meno attaccabile", tramite ricorsi, l'intero procedimento.

Le principali modifiche riguardavano:

trasformazione della procedura in una "a sportello", per effetto della quale i candidati possono presentare domanda in determinati periodi;

costituzione della commissione con soli professori delle Università italiane, abolendo la previsione di avere un membro appartenente ad atenei stranieri;

allungamento della durata dell'abilitazione da quattro a sei anni.

In conseguenza della modifica legislativa le procedure di abilitazione, dopo le prime due discussissime tornate, il processo è stato interrotto fino alla pubblicazione dei d.P.R. 95/2016 e d.m. 120/2016, che hanno ulteriormente irrigidito il meccanismo di abilitazione, introducendo un criterio obbligatorio che consiste nel superare almeno due tra le tre soglie di produzione scientifica,

determinate separatamente per ogni settore concorsuale, che sono state rese pubbliche con il d.m. 602/2016.

In realtà, queste le modifiche introdotte nel 2016 non hanno spento le polemiche e le critiche al sistema. Con il precedente D.M. 76/2012 (relativo alle prime due tornate dell'ASN) si richiedeva ai candidati il superamento delle tre mediane:

il numero di articoli negli ultimi 5/10 anni

il numero di citazioni

l'h-index (ovvero un ricercatore ha indice h, se possiede h pubblicazioni con almeno h citazioni ciascuna)

I decreti successivi (DPR 95/2016 e il D.M. 120/2016), hanno portato ad una ulteriore quantificazione degli esiti del lavoro di ricerca. Il nuovo criterio introdotto consiste nel superare di almeno due tra le tre soglie (i cosiddetti "valori soglia"), pubblicate nel D.M. 602/2016, inoltre, ogni candidato deve rispettare tre condizioni, scelte dai commissari, affinché il lavoro possa essere efficacemente valutato. L'introduzione dell'Abilitazione Scientifica Nazionale all'interno del sistema di reclutamento dell'Università italiana è stata un indubbio momento di rottura con le modalità di reclutamento del passato. Si è introdotto un meccanismo su due livelli, uno nazionale e uno locale, che non aveva precedenti in campo nazionale ma ha comunque fatto emergere anche altre problematiche, che toccano maggiormente i ricercatori. Quelli a tempo indeterminato, ad esempio, spinti in una prima fase a presentare subito la domanda per l'abilitazione, ma che, a causa della scarsità di risorse più volte citata, pur avendo conseguito l'abilitazione, sono inseriti in una coda di attesa per una progressione di carriera e sono inseriti in un effetto di competizione sbilanciata tra ricercatori a tempo indeterminato e le nuove tipologie di

ricercatori a tempo determinato (Giancola et al., 2016) senza considerare la spinta alla performatività che influenza tempi e orientamenti dei percorsi di ricerca e carriera individuali (in base ai valori soglia citati) e le strategie di reclutamento su criteri a volte solo apparentemente “imparziali, trasparenti ed efficaci”. (Gambardella, Grimaldi, Lumino, 2020)

## VQR

Il DPR 76/2010 contiene il regolamento della struttura e funzionamento dell'ANVUR e, in particolare, all'art. 3 comma 1 lettera a e comma 2 lettera b si stabilisce che l'ANVUR:

“valuta la qualità dei risultati della ricerca delle Università e degli Enti di Ricerca, principalmente tramite valutazione tra pari”.

La VQR – Valutazione della Qualità della Ricerca è lo strumento preposto a questo scopo. Oltre l'ASN, l'introduzione della VQR è lo strumento i cui impatti potenziali hanno e stanno continuando a trasformare il sistema in maniera principale. I risultati VQR sono, infatti, utilizzati per l'allocatione della quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO). Nel 2018, la quota premiale del FFO è stata pari al 23%, ripartita per l'80% sulla base dei risultati della VQR 2011-14 con aumenti di anno in anno fino ad un massimo del 30%. La VQR ha già visto il completamento di due esercizi (2004-10 e 2011-14), con obiettivo dichiarato di una ricognizione ampia dei risultati della ricerca, e in particolare di quella prodotta nelle istituzioni pubbliche a ciò preposte: Università, enti, consorzi interuniversitari. La valutazione della qualità della ricerca (VQR 2004-2010) ha portato alla valutazione di 184.742 prodotti di ricerca (contro i 13.585 prodotti del precedente esercizio CIVR-VTR) (Rebora, 2018). La VQR è lo strumento finalizzato alla misurazione della reputazione nel sistema universitario, con evidenti ricadute concrete di tale valutazione. (Furiosi, 2019) Il risultato si traduce in un ranking che tiene anche conto della minore o maggior presenza di soggetti inattivi. Al di là di possibili considerazioni di natura generale sull'impatto di un tale processo di valutazione sulla reale qualità della ricerca (spinta verso le ricerche *mainstream* a scapito di quelle più

originali, possibili condizionamenti ideologici o di scuola, effetti sui finanziamenti), occorre certamente notare che esistono alcune scelte tecniche migliorabili, che determinano in modo negativo l'esito del processo.

La legge 11 dicembre 2016, n. 232, art. 1, co. 339 ha stabilito la cadenza quinquennale di tali esercizi; il prossimo esercizio riguarda quindi il periodo 2015-2019.

Il disegno della VQR italiano si pone in continuità con altre procedure di valutazione adottate a livello internazionale. Già con il RAE/REF britannico, e con il precedente esercizio di valutazione italiano (CIVR), l'unità elementare su cui viene esercitata la valutazione è il singolo prodotto di ricerca (articolo su rivista, capitolo di libro, libro etc.) che viene attribuito ad una classe di merito. Ciò che differenzia la VQR dalle altre esperienze è che l'attribuzione alla classe di merito può avvenire in tre diversi modi:

peer review del prodotto di ricerca;

uso automatico di qualche indicatore bibliometrico;

un mix tra peer review e bibliometria.

La necessità di differenziare i meccanismi a seconda dei processi e dell'oggetto di valutazione chiama in causa anche le interferenze tra risultati della VQR e classificazione delle riviste e gli effetti distorsivi che possono derivarne. (Morcellini, Rossi, Valente, 2017)

VQR 2004-2010

Il primo esercizio di Valutazione della qualità della ricerca (VQR 2004-2010: riguardante gli anni di pubblicazione 2004-2010) è stato avviato con il DM 17 del 15 luglio 2011 e i suoi risultati sono stati diffusi nell'estate del 2013.

Il progetto è stato rivolto alla valutazione dei risultati della ricerca scientifica effettuata nel periodo 2004-2010 dalle Università Statali e non Statali, dagli Enti di Ricerca pubblici vigilati dal MIUR e da altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca, su richiesta esplicita con partecipazione ai costi dell'esercizio di valutazione.

La VQR si articola sulle 14 Aree disciplinari identificate dal Comitato Universitario Nazionale (CUN); per ogni area, l'ANVUR ha costituito un Gruppo di Esperti della Valutazione con il compito di valutare i prodotti della ricerca. Le valutazioni sono basate sul metodo della valutazione tra pari (peer review) e, per gli articoli indicizzati nelle banche dati (Web Of Science e Scopus, principalmente), sull'analisi bibliometrica. I soggetti valutati sono costituiti dai ricercatori (a tempo determinato ed indeterminato), assistenti, professori di prima e seconda fascia e dai ricercatori e tecnologi degli Enti di Ricerca. Sono presi in considerazione ai fini della VQR i prodotti di ricerca costituiti da: articoli su riviste; libri e capitoli di libri (se dotati di ISBN); edizioni critiche, traduzioni e commenti scientifici; brevetti; altri prodotti quali composizioni, disegni, performance, software, banche dati, e altro<sup>28</sup>. Per ciascuna delle aree CUN valutate, l'ANVUR ha individuato Gruppo di Esperti della Valutazione (GEV) e il relativo presidente, composto da studiosi italiani ed esteri di elevata qualificazione, scelti sulla base dell'esperienza internazionale nell'ambito della ricerca e della valutazione, nominati dal Consiglio Direttivo dell'ANVUR e distinti per area scientifica.

---

<sup>28</sup> Per l'elenco completo si rimanda al Bando VQR: <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2004-2010/riferimenti-normativi/>

Il giudizio di qualità si basa sui criteri di rilevanza; originalità/innovazione; internazionalizzazione, ovvero il posizionamento del prodotto della ricerca nel panorama internazionale. Il prodotto della valutazione si concretizza in un giudizio sintetico sul prodotto della ricerca, articolato su quattro livelli: Eccellente; Buono; Accettabile; Limitato.

La valutazione si concretizza in 14 rapporti di area dei GEV e un unico rapporto finale ANVUR che contiene la valutazione delle singole strutture e il confronto della ricerca italiana con il resto del mondo nelle aree bibliometriche.

Il primo esercizio di valutazione della qualità della ricerca (VQR) 2004-2010 ha consentito di calcolare indicatori specifici per descrivere la qualità delle singole aree.

il primo indicatore  $I_i$  indica la qualità della produzione scientifica che assume il valore 1 nel caso in cui la struttura abbia presentato tutti i prodotti attesi, e tutti abbiano ottenuto la valutazione di eccellente, 0 in caso contrario.

Il secondo indicatore  $R_i$  rappresenta il rapporto tra il voto medio ricevuto dai prodotti della struttura  $i$ -esima nell'area e il voto medio ricevuto da tutti i prodotti dell'area e fornisce una indicazione sulla posizione della struttura rispetto alla media di area. Con  $R$  maggiore di 1, la struttura ha una qualità sopra la media di area, se è minore di 1, si trova, invece, sotto la media. Anch'esso, opportunamente normalizzato, potrebbe essere utilizzato per una distribuzione di risorse che premi soltanto la qualità indipendentemente dalle dimensioni delle strutture.

In base agli indicatori I ed R sono state poi stilate le graduatorie di Università e degli Enti di Ricerca<sup>29</sup> non tenendo conto della dimensione delle strutture all'interno dell'area analizzata.

Essendo indipendenti dalla numerosità dei soggetti valutati dell'Area nella struttura e, quindi, non tenendo conto delle dimensioni della struttura stessa, questi indicatori non possono essere utilizzati da soli per la distribuzione delle risorse, ma devono essere integrati (o sostituiti in toto) dall'indicatore  $IRAS_{1,i,j}$ , che tiene conto sia della qualità della ricerca che delle dimensioni della struttura nell'Area.

L'indicatore  $IRAS_{1,i,j}$ , ridefinisce il peso di una struttura in un'area, misurato dalla quota dei prodotti attesi nella specifica area valutata.

#### VQR 2011-2014

Il secondo esercizio di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR 2011-2014: riguardante gli anni di pubblicazione 2011-2014) è stato avviato con il DM 458 del 27 giugno 2015 e i suoi risultati sono stati pubblicati nel febbraio 2017.

La seconda tornata di valutazione si è articolata su 16 Aree di Ricerca; per ogni area, l'ANVUR ha costituito un Gruppo di Esperti della Valutazione con il compito di valutare i prodotti della ricerca. Il numero di prodotti da proporre alla valutazione da parte degli addetti alla ricerca varia a seconda del proprio ruolo e del tipo di istituzione, come indicato nel Bando VQR. Le valutazioni sono basate sul metodo della valutazione tra pari e, per gli articoli delle aree bibliometriche indicizzati nelle banche dati Web of Science e Scopus, sull'analisi bibliometrica.

---

<sup>29</sup> Per un approfondimento sui risultati si rimanda al capitolo 4

Sono presi in considerazione ai fini della VQR i prodotti di ricerca costituiti da: monografie scientifiche e prodotti equivalenti; contributi in rivista, contributi in volume e altri tipi di prodotti scientifici (ad esempio disegni, banche dati, progetti architettonici, ecc.)<sup>30</sup>.

Anche per il secondo esercizio di VQR il giudizio di qualità si basa sui criteri di originalità; rigore metodologico e impatto attestato o potenziale articolato su cinque livelli: Eccellente; Elevato; Discreto; Accettabile; Limitato.

Hanno partecipato al secondo esercizio di valutazione 96 università sottoposte volontariamente alla valutazione.

Nel rapporto della VQR 2011-2014 viene esplicitata la differenza tra le aree "bibliometriche" e quelle "non bibliometriche". Per l'ANVUR vengono, infatti, definite bibliometriche le aree per le quali la maggioranza dei prodotti consiste in articoli su riviste indicizzate dalle basi di dati Web of Science di Thomson Reuters e Scopus di Elsevier B. V. (aree 1, 2, 3, 4,5, 6,7, 8b,9 e 11.b). L'Area 13 viene collocata a cavallo tra i due gruppi di aree presentando comportamenti e modalità di pubblicazione comuni ad entrambi i gruppi.

Il bando VQR 2011-2014 ripropone l'utilizzo degli indicatori di qualità della produzione scientifica delle istituzioni ( $I_i$ ,  $R_i$ ) che, come per il primo esercizio di valutazione, non tenendo conto della dimensione dell'area non possono essere utilizzati per la distribuzione del finanziamento e quindi necessitano dell'indicatore  $IRAS1_{i,j}$ ,

La novità del secondo esercizio di valutazione risiede nell'introduzione di un altro indicatore  $IRAS5$  inteso a misurare il miglioramento relativo tra una VQR e la seguente.

---

<sup>30</sup> <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2011-2014/riferimenti-normativi-e-regolamentari/>



## Considerazioni conclusive

In questo capitolo si è cercato di ricostruire le principali evoluzioni del sistema di valutazione dell'università in Italia e le sue differenti applicazioni, nonché, implicazioni.

Ovviamente, lo studio dei sistemi di valutazione non poteva prescindere dalla considerazione che le riforme strutturali descritte e ricostruite nel capitolo precedente, così come le evoluzioni dei sistemi di valutazione, sono avvenute sempre più in linea con principi compatibili con le forme gestionali del New Public Management (NPM).

È possibile sintetizzare il percorso di sviluppo della valutazione nell'università italiana in tre fasi principali caratterizzate da mutamenti, anche, a livello normativo.

Una prima fase si apre con la legge n.537 del 1993, che introduce formalmente la valutazione nelle Università e istituisce un primo organo nazionale competente in materia; il successivo periodo ha inizio con la legge 370 del 1999, che riordina la materia nella fase di consolidamento della valutazione; infine, la terza fase ha inizio con il decreto 262 dell'ottobre 2006 e si caratterizza per la ridefinizione degli assetti del sistema di valutazione.

Fra i cambiamenti più rilevanti introdotti dall'ultimo periodo di riforme vi è la previsione di una valutazione periodica delle attività di ricerca e di terza missione delle Università e degli enti di ricerca (Valutazione della Qualità della Ricerca, VQR) e un nuovo sistema di reclutamento per l'immissione in ruolo dei professori ordinari e associati che prevede una procedura nazionale volta a verificare il possesso dei requisiti necessari per svolgere le funzioni di docente (Abilitazione Scientifica Nazionale, ASN). La definizione dei parametri valutativi, tanto della VQR quanto dell'ASN, viene affidata all'ANVUR, un'agenzia esterna. La VQR rappresenta una novità molto rilevante poiché,

in virtù delle previsioni della Legge 240/2010 e di una serie di provvedimenti successivi, è divenuta la fonte di automatismi aventi effetti diretti sul finanziamento del sistema universitario (Banfi & Viesti, 2015). Collegando strettamente, inoltre, risultati di questo esercizio di valutazione con la determinazione dell'allocazione di una parte rilevante della quota premiale del FFO delle Università, vale a dire di quella parte di finanziamento che viene assegnata in relazione ai risultati della didattica e della ricerca, le Università si sono trovate, dunque, a competere tra di loro sia per l'acquisizione di "quote di mercato" in pieno stile New Public Management.

## Cap 3 – Framework teorico e disegno della ricerca

### Trasformazioni, accountability e NPM

L'intenso processo di revisione normativa e di riforme del sistema di istruzione superiore italiano, nonché l'introduzione e successiva evoluzione dei sistemi di valutazione (nelle sue differenti forme di valutazione della qualità della ricerca, didattica e terza missione), delineati nei capitoli precedenti, hanno prodotto e continuano a produrre cambiamenti sostanziali a diversi livelli, sia per quanto riguarda la (ri)organizzazione del sistema complessivo, delle singole istituzioni, sia per le loro strutture interne, le diverse discipline e il singolo soggetto accademico.

L'introduzione di nuove istanze normative e regolative è avvenuta in maniera spesso poco ordinata e chiara. Inoltre, il progressivo aumento dell'importanza e potere dato all'esercizio valutativo è da ricercarsi nella necessità di render conto a portatori di interesse di varia natura, come dimostrato dal ricorso al termine di origine inglese "accountability", spesso associato ad altri termini quali "responsabilità" e "trasparenza".

Come già accennato nei capitoli precedenti, le riforme che hanno investito il sistema dell'istruzione superiore italiano sono andate in parallelo con la più generale trasformazione della pubblica amministrazione. Le università sono state descritte per decenni come un tipo specifico di organizzazione, non perfettamente assimilabile alle altre forme di organizzazioni del settore pubblico. Tuttavia, dall'inizio degli anni '80 in poi, l'unicità dell'università non è stata più data per scontata e le università sono state sempre più assimilate ad altri enti pubblici e le riforme di modernizzazione introdotte miravano a modificare la loro autonomia e renderle responsabili, consentendo una

leadership più forte e aumentando la concorrenza interna (Paradeise, Reale, Bleiklie, et al. 2009).

Ciò ha portato alla progressiva introduzione e diffusione di termini e concetti fino a poco fa estranei al contesto dell'istruzione superiore e della ricerca scientifica, come "premieria", "accountability", "qualità", "prodotti (della ricerca)", "ranking".

Il concetto di accountability è impiegato nelle scienze della politica e dell'amministrazione con riferimento ai meccanismi di controllo incrociato e bilanciamento dei poteri che caratterizzano i moderni sistemi democratici (Facchini, Vargiu, 2015). Da questo punto di vista, quindi, l'accountability rappresenta il dovere da parte di chi detiene il potere di render conto delle proprie azioni; l'obbligo di riferire agli altri, di spiegare, giustificare, rispondere a domande su come sono state utilizzate le risorse e con quale effetto o conseguenze.

All'interno di organizzazioni complesse e, soprattutto in periodi di intense riforme, diverse forme di accountability possono coesistere e spesso sovrapporsi. Ciò significa meccanismi di responsabilità multipli e relazioni distinte di accountability che esprimono pratiche e criteri valutativi diversi. Pertanto, l'analisi di un sistema di valutazione orientato all'accountability porta a definire ragionevolmente chi deve rendere conto a chi, per cosa e con quali procedure valutative. Il riconoscimento delle molteplici forme di accountability apre la strada a diverse forme di apprendimento, basate sul presupposto che ogni componente di un sistema di valutazione orientato all'accountability genera una specifica forma di apprendimento (Lumino, Gambardella, 2020).

Quando applicato al mondo dell'istruzione superiore, il termine accountability può essere distinto prima di tutto in due dimensioni distinte: accountability esterna e interna.

L'accountability esterna è identificata con l'obbligo delle università nei confronti dei loro sostenitori, e della società in generale, di fornire la certezza che stiano perseguendo fedelmente la loro missione, usando le proprie risorse in modo onesto e responsabile. L'accountability interna può essere vista, invece, come una sorta di "peer-accountability" tra coloro che sono all'interno dell'istituzione relativamente al modo in cui stanno svolgendo le proprie attività.

Romzek (2000) distingue nella "peer-review" i tratti di un'accountability professionale come fonte di legittimazione del controllo interno di una comunità che adotta tali logiche come tratto distintivo fondante del proprio habitus professionale, della propria autorevolezza, anche ai fini della propria riproduzione e più in generale di regolazione (accesso ai ruoli, mobilità e carriera, distribuzione delle risorse etc.).

Questi interventi hanno innescato un progressivo slittamento delle logiche di accountability fino a poco tempo fa prevalenti verso forme di legittimazione e controllo sempre più esterne, in linea con l'agenda essenzialmente neoliberista improntata ai principi del New Public Management che ha guidato tutta la trasformazione del sistema universitario (Hood et al., 1999) che ne riproduce, grosso modo, la filosofia e l'impianto generale.

Dalla fine degli anni '70, infatti, i governi di tutto il mondo sono stati impegnati in riforme diffuse e sostenute della pubblica amministrazione, nate in risposta alla recessione economica globale. Nel complesso, queste riforme, riunite tutte sotto la definizione di New Public Management (NPM), sono caratterizzate dall'impiego di comportamenti e regolamenti aziendali alla pubblica amministrazione quali un generale ricorso alla commercializzazione, privatizzazione, managerialismo, misurazione delle prestazioni e accountability anche nella pubblica amministrazione (Tolofari S., 2005).

I motivi per lo sviluppo delle riforme NPM possono essere facilmente raggruppati in cinque categorie: economica, politica, sociale, intellettuale e

tecnologica. Queste categorie hanno una relazione alquanto simbiotica, in quanto l'esigenza di correggere una situazione richiede la valorizzazione di un'altra. Il rallentamento economico mondiale, ad esempio, si associa a fattori sociali (che coinvolgono il rapporto di fiducia tra le persone e i loro governi) sono i fattori principali che hanno dato impulso alle drastiche riforme della pubblica amministrazione (Ferlie et al, 2009).

Il dibattito e la letteratura sulla riforma della gestione pubblica sono ampi ed eterogenei. Non è stata raggiunta una definizione comune di "NPM", ma la letteratura evidenzia alcune tendenze principali osservate nelle organizzazioni e nella gestione pubblica dagli anni Ottanta in poi, quali: privatizzazione su larga scala delle attività economiche pubbliche, introduzione di principi di mercato e di gestione nelle attività rimaste pubbliche, passaggio della gestione dal basso verso l'alto, maggiore enfasi sul *"fare di più con meno"* (Ferlie et al. 1996).

Anche l'autonomia dell'oligarchia professionale diminuisce, mentre l'attività di valutazione e controllo si diffonde e diventa più pervasiva.

Condizione fondamentale per lo sviluppo di un sistema NPM all'interno del mondo accademico è che ogni università acquisisca un'identità aziendale. Il presupposto è che solo quando le università si considerano concorrenti individuali in un "quasi mercato" e riorganizzano la propria organizzazione interna secondo le necessità quali l'erogazione dei servizi e la contrattualizzazione domanda, sarà, infatti, possibile migliorare l'efficienza e l'efficacia delle università.

Diversi sono i fattori che determinano le caratteristiche e la forza della cultura d'impresa: dimensione, età, tradizione, ma l'elemento più importante è il livello di concorrenza interna all'ambiente. Secondo la letteratura, si può concludere che esiste un circolo virtuoso tra concorrenza, identità istituzionale ed efficienza. Quindi, nelle università italiane, che tradizionalmente erano caratterizzate da un certo grado di libertà e autonomia, l'introduzione di

meccanismi di controllo accentrato puntava ad indebolire questa identità. A livello di istruzione superiore, quindi, il managerialismo è contrassegnato da un nuovo tipo di potere esecutivo, uno spazio di governance che prende forma da tre diversi processi di policy: l'istituzionalizzazione della valutazione come principale strumento di regolazione; un aumento delle spinte autonomistiche e un processo di crescente individualizzazione del soggetto accademico (Marginson & Considine, 2000). *"Meno stato e più mercato"* è lo slogan neoliberista spesso associato alle logiche NPM anche in campo universitario (de Boer, et al, 2007)

Sebbene i movimenti di riforma varino in profondità, portata e successo da paese a paese, sono notevolmente simili negli obiettivi che perseguono e nelle tecnologie che utilizzano. La logica NPM spinge a massimizzare le efficienze produttive e allocative che sono ostacolate dalla "patologie burocratiche" tipiche della gestione del bene pubblico (Nagel, 1997, 350).

Il sistema di istruzione superiore italiano, ad esempio, è ampiamente riconosciuto come uno dei sistemi europei in cui storicamente l'autonomia degli accademici è stata maggiore e, grazie al "ruolo dell'oligarchia accademica", per citare Clark (1986), è stata "molto più forte e cruciale di quella dello stato" (Moscati et al. 2015, pp. 46-47) nel guidare il sistema, pertanto, nonostante la struttura centralizzata, il governo ha dovuto condividere gran parte della gestione con la comunità accademica, ad esclusione del finanziamento totalmente nelle mani del governo. Questo ha portato a obiettare che l'istruzione superiore italiana abbia adottato in maniera tardiva (e poi accelerata) l'introduzione delle logiche di NPM configurandosi come un campo in cui le eredità corporative e burocratiche, tipiche dell'organizzazione universitaria, fungono ancora da ostacoli a questo tipo di logiche. Nonostante ciò, l'ascesa del neoliberismo e i relativi discorsi di nuova gestione pubblica hanno creato le condizioni per la possibilità di una lunga ondata di riforme che

stanno ancora 'sconvolgendo' il campo dell'istruzione superiore (Olssen e Peters 2005, Neave 2012) attaccando la tradizionale cultura accademica, dando forma a nuovi ambienti morali in cui l'enfasi è posta sulla performatività, sulla pianificazione strategica e sui risultati misurati.

Il sistema di istruzione superiore italiano storicamente centralizzato e corporativo è stato profondamente ridisegnato in una veste NPM tanto che, oggi, la regolazione dei sistemi di istruzione superiore avviene attraverso combinazioni ibride tra autonomia delle istituzioni universitarie, mercato e forme di 'governo a distanza' impennate attorno alla funzione valutativa dello Stato (Capano *et al.*, 2016).

Il susseguirsi di riforme governative che stimolano la competizione tra atenei e che promuovono la differenziazione anche in ottica di competitività delle risorse, l'inasprimento dei vincoli di bilancio impennati su controllo di efficienza e concetti quali il *value-for-money*, l'elaborazione di misure per il monitoraggio dei risultati e di sistemi di audit e controlli, l'introduzione di "premierità" economica per le istituzioni più efficienti e lo sviluppo e il rafforzamento dei ruoli manageriali sono alcune delle manifestazioni della piena adozione di logiche di NPM nel sistema di istruzione superiore italiano (Ferlie *et al.*, 2009). In linea con ciò, studi più recenti hanno identificato uno spostamento verso una crescente dipendenza dai meccanismi di mercato nella governance dei sistemi di istruzione superiore (de Boer e Jongbloed 2012; Dill 2010; Paradeise *et al.* 2009).

La trasformazione del sistema di istruzione superiore italiana si sviluppa lungo una duplice direttrice: da una parte, ha l'obiettivo di avvicinare l'università alle istanze del mercato, e dall'altra tenta di introdurre logiche di mercato all'interno del motore e del governo stesso dell'università. Nel primo caso si è tentato di rafforzare il rapporto degli atenei e delle relative offerte formative con il sistema produttivo, puntando sulla formazione di un "*capitale umano*"

immediatamente occupabile e facendo in modo che le università fossero sempre più costrette a ricorrere a risorse aggiuntive rispetto al Fondo di Finanziamento Ordinario erogato dallo Stato, che parallelamente è stato ridotto a partire dal 2008. Nel secondo caso si è inteso costruire un mercato competitivo all'interno del sistema universitario nazionale, sia attraverso la differenziazione dell'offerta formativa dei corsi di studio, in verità spesso più proclamata che praticata (Borrelli et al., 2017), sia attraverso esercizi periodici di valutazione e assicurazione della qualità (VQR, AVA) gestiti da una agenzia paraministeriale appositamente istituita (l'ANVUR), dai quali si ricavano discussi ranking di merito, funzionali a individuare le strutture di "eccellenza" destinatarie di finanziamenti premiali, nonché – nelle intenzioni del legislatore – a orientare le scelte di immatricolazione da parte dei potenziali "clienti". Una progressiva sfiducia nei confronti della professione accademica e delle istituzioni dell'istruzione superiore, o delle pubbliche amministrazioni in generale (anche questa in linea con i motivi ispiratori logiche di NPM), ha accompagnato queste traiettorie di cambiamento (Capano, 2010) insieme a un tentativo politico più forte di riportare la governance dell'istruzione superiore verso il centro e producendo, quindi, un progressivo spostamento verso una valutazione come strumento al servizio del controllo a livello centrale e dell'accountability.

Come anticipato nel capitolo precedente, ricordiamo che originariamente la valutazione all'interno dei sistemi di istruzione superiore si è sviluppata come uno strumento indipendente, principalmente sotto forma di valutazione della qualità (Quality Assurance o QA) e come valutazione ex post della ricerca. Tuttavia, mentre il Processo di Bologna a livello europeo ha svolto un ruolo guida nella crescita della valutazione della qualità (QA), gli esercizi di valutazione della ricerca italiani sono discendenti principalmente da iniziative politiche nazionali, con attuazione da parte di agenzie esterne con la conseguenza

principale che l'attuazione dello strumento di valutazione è correlata ai livelli di autonomia concessi alle istituzioni e alle tipologie di sistemi di finanziamento competitivi nei diversi paesi (Whitley 2007). I metodi e gli approcci che sono stati introdotti alla valutazione della ricerca tentano di unire almeno due obiettivi politici, spesso contraddittori: accountability e produttività dei ricercatori e dell'organizzazione nel suo insieme, volti a modificare la gestione della performance nelle università, senza considerare il contesto sociale o l'organizzazione del lavoro scientifico, semplicemente spingendo le organizzazioni ad esercitare controlli sui singoli ricercatori attraverso il monitoraggio costante della produttività (Hansson, 2006).

## Il dibattito sulle trasformazioni del sistema universitario e sulla valutazione

Da queste trasformazioni è scaturito un ampio e articolato dibattito che, a partire dall'approvazione della riforma Gelmini nel 2010, ha analizzato le trasformazioni della governance universitaria per effetto dell'introduzione del sistema nazionale di valutazione, della trasformazione dei meccanismi di accesso e progressione di carriera accademica e della logica di acquisizione e distribuzione delle risorse economiche e dei finanziamenti alla ricerca.

Quando vengono esplorati gli effetti della riforma, una crescente letteratura critica sta evidenziando fino a che punto le riforme, e soprattutto i nuovi meccanismi di valutazione, stiano cambiando profondamente la governance, l'insegnamento e la ricerca nell'istruzione superiore italiana (Turri, 2011; Cassone e Sacconi, 2013; Regini, 2014).

Turri (2011) ad esempio identifica due spinte principali in termini di cambiamento rappresentate dalla crescita dimensionale dell'università, con un aumento del numero di atenei, ma anche di iscritti all'università, a seguito del passaggio da un'università di élite a una di massa (Trow, 1973), e dall'evoluzione dell'ambiente competitivo come somma dei processi di internazionalizzazione e mutamento della ricerca. In particolare, Turri identifica il potenziale e pericoloso passaggio da una ricerca *"curiosity driven"*, libera, autonoma e basata su valori accademici a una ricerca alternativa, sostenuta economicamente dall'esterno e quindi legata a esigenze del contesto sociale ed economico e fortemente connotata dalla valutazione.

Borrelli (2015) nel suo *"Contro l'ideologia della valutazione – l'ANVUR e l'arte della rottamazione dell'università"*, sottolinea come le condizioni stesse del lavoro intellettuale, sotto le pressioni dei dispositivi di valutazione in un clima di

“competizione opportunistica” stiano producendo un regime di scarsità del bene conoscenza.

Il più volte citato complesso processo di riformismo normativo che ha radicalmente cambiato l’assetto dell’università italiana ridefinendone funzioni, bilanci, strutture di governance, modalità organizzative, prospettive di carriera e offerta formativa sembra aver suscitato più critiche che consensi.

Una prima analisi della letteratura sul tema ha confermato che la comunità accademica si esprime in termini alquanto critici rispetto ai cambiamenti in atto, partendo spesso dal comune presupposto che la ricerca e, più in generale il mondo accademico, quale oggetto di valutazione, presenti specifiche peculiarità (Baccini, 2010; Vaira, 2015). Reale e Pennisi (2013), ad esempio, sottolineano l’impossibilità di standardizzare i processi di valutazione in campo accademico per la presenza di fondamentali aspetti intangibili collegati alla ricerca stessa.

Un ulteriore elemento di complessità che rende, di fatto, impossibile una standardizzazione dei processi di valutazione è rappresentato dalle differenze tra i diversi ambiti disciplinari rispetto a modalità di raggiungimento, tempi e natura degli obiettivi, nelle tipologie di output scientifici prodotti, nelle modalità di riconoscimento del prestigio e dell’autorevolezza accademica (Reale e Pennisi, 2013, Whitley, 2000, Seeber, 2009).

Un secondo nucleo critico raccoglie una varietà di posizioni che si dipana attorno ai diversi elementi del meccanismo di valutazione che sottolinea che, se l’obiettivo, accettato e condivisibile, è quello di creare meccanismi di valutazione della ricerca che consentano un aumento della qualità della produzione scientifica, a essere criticate debbano essere le scelte tecniche e di metodo che, nel tentativo di misurare e “ingabbiare” la realtà sociale, finiscono per distruggerne le sue potenzialità (Pinto, 2014).

Ne è un esempio il fervente dibattito sulle modalità della valutazione qualitativa e quantitativa dei prodotti scientifici e, nello specifico, il ricorso a strumenti

quali la peer review e gli indicatori bibliometrici. Da una parte le scienze umane e sociali hanno considerato la peer review come l'unico strumento possibile di valutazione (Galimberti, 2012); ma, allo stesso tempo, gli esercizi di valutazione hanno messo in luce aspetti critici come l'alto livello di soggettività dei valutatori, la mancanza di trasparenza sulla qualifica degli esperti, l'onerosità in termini di tempo, lo sviluppo di comportamenti di opportunismo/favoritismo dei revisori, la credibilità stessa del processo nei suoi diversi passaggi (Fasanelli e Di Benedetto, 2014).

Per quanto riguarda il disegno istituzionale, inoltre, l'introduzione del sistema di valutazione si costituisce come uno strumento di riflessione che dovrebbe, inoltre, portare a una nuova concettualizzazione delle relazioni tra lo stato e gli accademici all'interno della società rispetto al triangolo di coordinamento oligarchia accademica - stato – mercato postulato da Clark (1983).

Secondo la teoria di Clark molteplici sono le forze che governano i sistemi di istruzione superiore, definendo e inquadrandone tutte le attività. Il funzionamento combinato delle diverse forze finisce per modificare il comportamento dei sistemi di istruzione superiore, globalmente, seppur con le dovute differenze. Lo stato e il mercato, infatti, influenzano notevolmente il coordinamento e la governance dell'istruzione superiore – come fanno tutti in tutti i campi delle politiche pubbliche – affrontando le questioni fondamentali su come viene esercitata l'autorità al suo interno. Generalmente, lo stato assume tipicamente poteri di regolamentazione cospicui sui sistemi di istruzione superiore, imponendo norme e regolamenti e, se non dirige i finanziamenti, crea le condizioni in cui potrebbe essere perseguito. Il mercato, invece, facilita la trasformazione di input in output, creando uno spazio di scambio simbolico. Stato e mercato possono essere concepiti come estremi opposti di una sorta di continuum; in un dato sistema in un dato momento, uno può essere proporzionalmente più prominente dell'altro (il che non significa che le decisioni

della regolamentazione statale e dei partecipanti al mercato non possano essere prese indipendentemente l'una dall'altra, né che la loro interazione sia un gioco a somma zero). I profili relativi di queste forze interagiscono, creando una tensione scalare di tiro alla fune.

Combinando le forze dominanti dello stato e del mercato con l'elemento caratteristico dell'istruzione superiore rappresentato dalla sua, seppur ridotta, forza decisionale accademica, Clark ha presentato uno spazio triangolare con, agli angoli, "autorità statale", "mercato" e quella che ha chiamato "oligarchia accademica" che crea uno spazio delimitato dalle tensioni tra lo stato e il mercato, nonché dalle disposizioni organizzative all'interno dell'istruzione superiore (Clark, 1986). Nonostante il potere accademico tradizionale sia ridotto nel tempo, questo non è mai completamente raso al suolo; lo stato esercita pressioni sulle tradizionali basi del potere accademico così come l'orientamento al mercato, come conseguenza dell'introduzione delle logiche di NPM, ma gli accademici hanno trovato il modo di mantenere livelli significativi di autorità diversi da quelli manageriali all'interno delle università (Dill et al. 2010).

Un ulteriore filone critico riguarda l'aver messo in evidenza come gli interventi riformatori sull'università non siano stati accompagnati da altrettanta attenzione ai risultati da essi prodotti o che gli stessi avrebbero potuto produrre nel tempo. Sulla distanza, infatti, stanno venendo alla luce anche profondi effetti sistemici che stanno approfondendo i disequilibri sociali e territoriali del Paese, mentre cambiano in maniera decisiva il volto dell'università (Stazio, 2018).

Come osserva Gianfranco Viesti (2018), l'attenzione alle conseguenze che l'intreccio tra le riforme dell'ultimo ventennio e l'introduzione del Sistema Nazionale di Valutazione hanno prodotto sulla riproduzione delle disuguaglianze territoriali evidenzia, approfondendo il divario fra il Nord e il Sud del Paese, attraverso una distinzione fra università *di serie A e di serie B*

(università di eccellenza e università periferiche) si traducono in interventi profondamente incidenti sui territori e sulla vita civile e sociale, con effetti sia relativamente alla nuova “questione giovanile” dell’epoca contemporanea che alle dinamiche di mobilità dei docenti lungo l’asse Nord-Sud.

La valutazione che produce ranking (di atenei, Dipartimenti, riviste e ricercatori) serve a individuare e a premiare l’eccellenza in modo da stimolare una “sana” competizione e migliorare la qualità complessiva del sistema. In realtà, questo argomento si presta a due obiezioni di fondo, che riguardano rispettivamente gli effetti oggettivi e le dinamiche soggettive dell’eccellenza. Se si considera, infatti, la formazione e il reclutamento di nuovi ricercatori come una funzione della riproduzione del sistema accademico, la questione del controllo di questi meccanismi non può rimanere neutrale rispetto alle dinamiche che, generando e rafforzando centri e Dipartimenti di eccellenza, lascia alle periferie la facoltà di generare esercito di riserva (Bonatesta, 2015).

L’uso dei ranking manifesta bene il senso del cambiamento che caratterizza l’immaginario del presente se si considera lo slittamento discorsivo che sembra essersi verificato negli ultimi anni dal linguaggio dell’ermeneutica a quello della valutazione. Se, infatti, per la “cultura dell’ermeneutica” non esistono fatti ma solo interpretazioni, per la “cultura della valutazione” esistono invece per lo più solo fatti da registrare, accertare e misurare (Bevilacqua E., Borrelli D., 2014)

Normand (2016) sottolinea che, nonostante vi siano effetti distorsivi, non si possa ignorare il potere performativo che i rankings e in genere le valutazioni quantitative veicolano, spingendo a “migliorare” il proprio posizionamento (tanto a livello individuale che istituzionale), secondo delle dinamiche che produrrebbero degli effetti generativi tipici dei numeri, sui quali insiste la letteratura sulla “quantificazione” anche con specifico riferimento all’istruzione terziaria (Espeland and Sauder, 2016). La letteratura sui ranking internazionali è, quantitativamente, in costante crescita. Il numero di prospettive, sia

metodologiche che disciplinari, adottate da coloro che studiano i ranking universitari sono anch'esse in forte espansione. Il tema dei ranking internazionali e delle ricadute delle classifiche sulla reputazione delle Università italiane è sempre stato trattato con grande attenzione dagli autori del blog ROARS<sup>31</sup>.

I ranking sono parte di un cambiamento globale che è culminato in una “cultura valutativa” transnazionale che è ossessionata da ranking, classifiche, indicatori e tutte le forme di misurazione delle performance. Sono diventati il contesto in cui i membri di un'organizzazione definiscono sé stessi e gli altri, trasformando percezioni, comportamenti e modalità di decisione e regolazione delle organizzazioni.

Gli attori classificati, ordinati in ranking, tenderanno a reagire alla classificazione. Se si pensa ai ranking come un sistema di prezzi, si può dire che i ranking, come i prezzi, forniscono informazioni, per esempio a studenti e policy maker, e incentivi, in prima istanza alle Università stesse. Un attore strumentalmente razionale, se viene giudicato tramite il valore del proxy, finirà per occuparsi di questo e non della grandezza che il proxy cerca di aiutarci a misurare. Quando ciò avviene, è molto probabile che si creino degli effetti distorsivi, presenti anche al netto della bontà delle proxy scelte per la misurazione. Ovviamente le distorsioni vengono aggravate se le proxy scelte sono di scarsa qualità.

Secondo Espeland e Sauder uno dei modi in cui la cultura valutativa basata sulla quantificazione riesce a modificare le relazioni di potere all'interno e tra le organizzazioni è, infatti, collegato al concetto di accountability. I numeri rendono infatti possibile la valutazione “immediata” della stessa organizzazione rispetto alle altre (accountability esterna) e nel tempo, in senso longitudinale,

---

<sup>31</sup> <https://www.roars.it/online/>

della stessa organizzazione per valutarne le evoluzioni. È da sottolineare, tuttavia, che l'utilizzo dei rankings diminuisce il livello di autonomia professionale all'interno delle organizzazioni, anche se originariamente non erano stati creati a questo scopo.

Un secondo modo in cui i ranking possono generare effetti consiste nei cambiamenti ai processi organizzativi e alle relazioni tra le organizzazioni stesse, attraverso l'uso di incentivi. Questo secondo effetto è collegato al concetto di Foucault di disciplina. Classificando, creando gerarchie di abilità e performance, e stabilendo cosa è "premiabile" e cosa no, i ranking trasformano i soggetti in oggetti plasmabili. La comprensione delle persone diventa parte di un processo di auto-consapevolezza, plasmando le aspirazioni e le valutazioni rispetto agli altri.

Infine, una terza categoria di effetti dei ranking è collegata al modo in cui le opportunità professionali sono distribuite. Considerando che i ranking sono algoritmi standardizzati applicati a tutte le istituzioni, riescono a punire coloro che non si conformano all'immagine di eccellenza inclusa stessa nella natura dei ranking.

L'istituzione di una nuova modalità valutativa attraverso la Riforma Gelmini e l'entrata in vigore dell'ANVUR si pone, quindi, come una mossa chiave nella progettazione di una nuova modalità di "governo a distanza" (Miller e Rose 2008) dove processi di decentramento e ricentrimento, autonomia e inasprimento del controllo, autoregolazione e regolazione esterna coesistono e si sovrappongono. È chiaro che le forme e i modi di questo mutamento non sono neutrali dal punto di vista politico né avvengono automaticamente o sono necessariamente destinate a conoscere un successo con riguardo agli esiti sul piano amministrativo-gestionale e agli impatti complessivi sulla società. Anzi, la presenza di diversi tipi di relazioni di accountability che moltiplicano le fonti di autorità (dando maggior valore a quelle esterne al sistema), genera confusione

rispetto alle aspettative e forti pressioni normative a tutti i livelli del sistema. Il disorientamento complessivo che si produce è sia sul piano del governo delle istituzioni che personale dei singoli attori. Di qui una situazione generalizzata di grande sofferenza, oltremodo acuita dal calo complessivo delle risorse sia economiche che umane.

L'importanza della valutazione, in questo senso, non consiste tanto nella scelta degli standard, di criteri regolativi o autoregolativi di derivazione manageriale volti a quantificare il merito (Vargiu, 2015). Nell'istruzione superiore, il merito diventa esso stesso un dispositivo di accesso e di stabilizzazione, il filtro che si prefigge di allocare talenti e capitale umano sul mercato sulla base del loro valore intrinseco, smarcando l'individuo meritevole dalle moltitudini eccedenti, come "*l'eccellenza si smarca dalla massa*" (Coin, 2013). La valutazione diventa la linea di demarcazione delle nuove classi e, come espressione stessa della legge del valore/plusvalore, produrrà l'individuo come *homo oeconomicus*, colui che persegue come obiettivo la massimizzazione del suo proprio benessere, colui che persegue un certo numero di obiettivi cercando di realizzarli nella maniera più ampia possibile e con i costi minori.

Tuttavia, l'intensificazione del lavoro accademico in seguito all'introduzione di logiche di NPM, la commercializzazione e la mercificazione delle università, e quindi anche del lavoro accademico, fa sì che gli accademici sono ora, forse più che mai, costretti a rendere conto del loro tempo in relazione alle ore di insegnamento, ai compiti amministrativi e ai risultati della ricerca. La mercificazione del lavoro accademico è stata forse più intensa di recente di recente a causa della "disaggregazione" dell'identità accademica, che ha dato luogo in alcuni contesti a un certo numero di "para-accademici" che si specializzano in alcuni aspetti del ruolo, come il solo insegnamento o personale di sola ricerca, piuttosto che essere "*accademici a tutto tondo*" (Macfarlane 2011).

I modi in cui la concorrenza e la spinta all'efficienza associata a tali misure stanno riducendo sempre più gli accademici a "soggetti neoliberisti" in cui lo spazio per respingere le identità accademiche costituite come *Homo economicus* sembra ristretto. Mentre alcune università possono cercare di resistere all'applicazione dei principi del libero mercato alle loro funzioni chiave, il panorama politico più ampio include diverse forme di sorveglianza legate alla "garanzia della qualità". Man mano che gli accademici diventano soggetti neoliberali, ci si aspetterà che interiorizzino l'importanza dei criteri neoliberali con cui viene adesso giudicato il successo dell'istituzione (Winter 2009).

Tuttavia, uno spazio di riflessione e reazione è ancora praticabile. Bourdieu nel suo "Homo Academicus" del 1988, discute circa il ruolo dell'intellettuale, che è dotato di specifiche risorse in termini di prestigio e potere. Secondo Bourdieu, due tipi di capitale (economico e culturale) organizzano il campo del potere nel mondo accademico e, a differenza di altre categorie professionali, il potere dell'uomo accademico è istituzionalizzato dal capitale culturale che garantisce possibilità di carriera e redditi regolari.

Non è un caso che una parte della letteratura inizi ad interrogarsi sulla possibilità di individuare l'emergenza di un 'nuovo homo academicus', inteso come soggetto autonomo, responsabile, flessibile e performativo chiamato a fronteggiare le nuove norme e sfide del capitalismo accademico (Macfarlane, 2011).

Si tratta, dunque, non solo di interrogarsi su valori e regole che orientano le singole condotte, ma anche sui valori e sulle regole che motivano e orientano il funzionamento delle strutture organizzative e delle istituzioni in cui tali condotte si strutturano. Risulta altresì centrale interrogarsi sul tipo di 'politica della conoscenza' verso cui l'università italiana si orienta e sulle conseguenze della riconfigurazione delle discipline e delle loro relazioni reciproche.

Gli approcci più recenti alla valutazione spingono, infatti, ad interrogarsi sulle conseguenze delle pratiche valutative (Henry e Mark, 2003), esplicitando le assunzioni implicite iscritte negli strumenti di valutazione, i codici valoriali che essi incorporano e il modo in cui contribuiscono a ridefinire la pluralità degli orientamenti e dei sistemi di valori ascrivibili tanto ai singoli individui che alle organizzazioni di riferimento (Lumino e Gambardella, 2020).

In questo scenario, si è innestata la messa in discussione della concezione 'tradizionale' del lavoro accademico e della sua relativa autonomia, basata sulla regolazione gerarchica tra pari e la separazione tra la sfera della produzione/trasmissione della conoscenza e quelle della politica e del mercato. A tale messa in discussione sono seguite politiche di ristrutturazione del lavoro accademico che, sulla base dei dettami del New Public Management (NPM), hanno: a) indebolito il modello regolativo corporativo e collegiale a favore di un modello manageriale e 'corporate'; b) introdotto meccanismi di segmentazione e differenziazione verticale (carriere) ed orizzontale (specializzazione) della professione (Normand, 2016).

Quel che si è realizzato è stato un processo di riforma della governance dell'università teso all'introduzione di meccanismi di competizione decentrata con un ridisegno della professione accademica basata sull'attribuzione di autonomia e l'assegnazione chiara di responsabilità specifiche in relazione alla definizione di standard e misure di performance e forme di controllo attive, visibili e discrezionali mediate da un'enfasi crescente sugli output (Hood, 1991). Queste trasformazioni hanno riguardato, come ovvio, anche la dimensione epistemologica ed etica del campo accademico, innescando un processo di "riacculturazione" dell'università italiana ispirato da logiche di efficacia, utilitaristiche ed orientate alla produzione di un 'impatto' valorizzabile sul piano economico o sociale, con una 'messa in tensione' del professionalismo accademico come "*occupational value*" (Evetts 2011). Secondo l'autrice, il

concetto stesso di professionalismo ha subito un cambiamento come parte di un progetto governativo per promuovere forme di professionalità guidate e create da logiche di mercato e organizzative.

L'immagine o l'ideologia del professionalismo come occupational value così attraente coinvolge diversi aspetti di cui alcuni potrebbero non essere mai stati operativi; alcuni potrebbero essere stati operativi per brevi periodi in un numero limitato di gruppi professionali:

- Controllo dei sistemi di lavoro, processi, procedure, priorità che devono essere determinate in primo luogo dal professionista;
- Presenza di istituzioni/associazioni professionali quali principali fornitori di codici deontologici, costruttori del discorso di professionalità, fornitori di procedure di abilitazione e ammissione, controllori delle competenze e loro acquisizione e mantenimento, controllo disciplinare, istruttoria adeguata dei reclami e sanzioni in caso di incompetenza professionale;
- Autorità collegiale, legittimità, mutuo sostegno e cooperazione;
- Periodi comuni e lunghi (forse costosi) di istruzione, formazione, apprendistato condivisi;
- Sviluppo di forti identità occupazionali e culture del lavoro;
- Forte senso dello scopo e dell'importanza, funzione, contributo e significato dell'opera;
- Giudizio discrezionale, valutazione, valutazione e decisione, spesso in casi molto complessi, e di consulenza riservata, trattamento e modalità alternative di procedere;
- Fiducia e confidenza che caratterizzano le relazioni tra professionista/cliente, professionista/datore di lavoro e colleghi professionisti.

Questi aspetti non devono essere considerati come le caratteristiche distintive di una professione. Si tratta piuttosto di aspetti dell'immagine e dell'ideologia del professionalismo e che ne possono spiegare l'attrattiva come valore occupazionale e sempre più come strumento manageriale nell'organizzazione e gestione del lavoro.

I principi, le strategie e i metodi organizzativi stanno trasformando identità, strutture e pratiche delle tradizionali forme di professionalismo. Se sta emergendo una "nuova" forma di professionalismo è, ancora oggi, discutibile poiché vi sono elementi di continuità oltre che di cambiamento. È importante, quindi, chiarire cosa esattamente sia cambiato e cosa persiste per poter valutare la probabilità (o meno) che il professionalismo accademico sopravviva come valore occupazionale.

Gli aspetti del cambiamento includono certamente elementi di gerarchia, burocrazia, misure di output e prestazioni e persino la standardizzazione delle pratiche di lavoro. Inoltre, altre caratteristiche ispirate e nate sotto le logiche di NPM sembrano indicare una nuova e distinta variante del professionalismo.

In molti modi, la centralizzazione dei governi regolatori sembra ridefinire il professionalismo e l'accountability come entità misurabili. Ma prima di riconoscere il declino (e la possibile scomparsa) delle forme di professionalismo come occupational values, è necessario anche riconoscere alcuni dei modi in cui la professionalità professionale continua ad operare.

L'enfasi sulla governance e sui controlli della comunità, le negoziazioni tra un numero complesso di agenzie e interessi e la ricreazione degli stessi professionisti come manager ne sono tutti esempi. Pertanto, nelle professioni del settore pubblico, il controllo è sempre più ottenuto attraverso valori normativi e motivazioni autoregolate.

Adler et al. (2008) sostengono che il mercato, la gerarchia e la comunità non si escludono necessariamente, ma possono sostenersi a vicenda. Maggiori

pressioni di mercato spesso portano a pratiche più basate sulla comunità, come gruppi multidisciplinari e lavoro cooperativo, che sono coerenti con le forme di professionalismo. Le conseguenze e le sfide al professionalismo accademico sono oggetto di studi in diversi gruppi professionali in Europa e Nord America. Non esiste, ancora, alcun nesso causale stabilito tra i cambiamenti organizzativi delle istituzioni di istruzione superiore e le sfide e deterioramento del professionalismo come occupational value.

È anche vero che i professionisti di potere hanno spesso resistito all'intervento manageriale e ai controlli organizzativi. Molte organizzazioni dei servizi pubblici (es. ospedali e università) sono complesse burocrazie professionali (Mintzberg, 1983) caratterizzate dal coinvolgimento di diversi gruppi professionali. Questi gruppi hanno una storia di relativa autonomia sulle loro pratiche lavorative e spesso hanno uno status elevato che conferisce loro sia potere che autorità.

Il fenomeno è tanto più evidente nelle professioni legate alla conoscenza, alla ricerca e alla formazione, in quanto si tratta di aree del sociale ritenute di solito "zone franche" perché destinate a lavorare ai confini tra noto e ignoto, reale e possibile, regola e creatività, esecuzione e sperimentazione.

In un contesto come questo, la pressante domanda di valutazione della qualità della ricerca rischia di funzionare come una vera e propria forma di depistaggio cognitivo, verosimilmente finalizzato a distogliere l'attenzione pubblica dai problemi che riguardano il sistema universitario nel suo complesso (Bevilacqua, Borrelli, 2014).

Riportare l'attenzione sulla dimensione etica del lavoro accademico, sulle trasformazioni del singolo soggetto, sugli impatti sulle forme di professionalismo accademico si colloca in un ambito di riflessione che non si esaurisce sul piano individuale, ma coinvolge le regole entro cui tali motivazioni si sviluppano e fare emergere la natura stessa del lavoro universitario e i suoi fondamenti etici.

## Disegno della ricerca

Gli studi fin qui promossi in Italia in tema di trasformazioni del sistema universitario a seguito dell'introduzione dei sistemi di valutazione appaiono particolarmente deficitari sotto il profilo dell'analisi dell'impatto delle trasformazioni dei sistemi di educazione superiore sugli individui e sulla pratica accademica. Più precisamente, si tratta di esplorare la figura dell'accademico per identificare gli effetti, già realizzati o potenziali, delle riforme strutturali che hanno attraversato il sistema universitario italiano nell'ultimo trentennio, basati sempre più sulla logica competitiva delle prestazioni e sulla (ri)costruzione del sé accademico.

In questo lavoro, sotto il profilo metodologico si è adottata una strategia di ricerca multilivello e multi-metodo. L'intento è analizzare l'impatto delle politiche con un'attenzione specifica dando rilievo ai processi di "produzione di senso" (Mark et al., 2000) che accompagnano la loro implementazione allo scopo di decostruire gli schemi cognitivi e normativi che essi incorporano e analizzare i meccanismi individuali, interpersonali e collettivi all'origine dei cambiamenti prodotti.

Come già discusso, una larga parte di letteratura si occupa dell'apparente tensione tra la valutazione incentrata sulla accountability e la valutazione orientata all'apprendimento. È opinione diffusa che questi due ruoli di valutazione siano in conflitto tra loro. Una visione alternativa vede le due funzioni di valutazione come complementari (Picciotto, 2018). Apprendimento e accountability sono concepiti come due facce della stessa medaglia: l'accountability genera incentivi per l'apprendimento e la valutazione genera lezioni che rendono più efficaci i quadri di accountability. Prestando un'attenzione specifica alle organizzazioni pubbliche, le richieste di accountability e valutazione stanno diventando sempre più urgenti e i sistemi di

valutazione basati sulla responsabilità sono istituzionalizzati in una certa misura più spesso che all'interno dei contesti politici. Allo stesso tempo, tutte le pratiche valutative sono suscettibili degli effetti di "reattività" (Espeland e Sauder, 2007) attribuiti negli studi critici alla quantificazione delle misure sociali. Non si tratta solo di modificare i comportamenti dei soggetti/unità sottoposti a valutazione in relazione ad aspettative e alle richieste del sistema ma anche di creare reazioni cognitive individuali e collettive che non sono altro che forme di apprendimento (Lumino, Gambardella, 2020).

Il sistema di istruzione superiore italiano è un caso interessante di cambiamento organizzativo il cui driver di base è rappresentato dall'istituzionalizzazione di un sistema di valutazione incentrato sulla accountability. Questo è stato ampiamente criticato come un sistema orientato alle regole che implica una concettualizzazione strumentale della valutazione come forma obbligatoria di "risposta" nei confronti della gerarchia istituzionale (Perrin, 2007) che respinge qualsiasi tipo di apprendimento. Tuttavia, responsabilità e apprendimento sembrano essere indissolubilmente interconnessi. Molteplici forme di apprendimento possono essere previste tenendo conto delle reciproche relazioni tra assetti organizzativi, pratiche valutative e codici culturali.

Henry e Mark (2003), ad esempio, propongono che la valutazione influenza i cambiamenti negli atteggiamenti e nelle azioni è utile per analizzare non solo l'uso previsto, ma anche le conseguenze non intenzionali (positive e negative) della valutazione. Tale concettualizzazione permette di districare la fuorviante giustapposizione tra apprendimento e miglioramento e di problematizzare i due termini come entità separate. Come abbiamo già notato, l'analisi dei cambiamenti del sistema dell'istruzione superiore si sviluppa prioritariamente attorno alla narrativa del New Public Management: il dibattito e la letteratura è ampio ed eterogeneo e si concentra, almeno nel panorama italiano, prevalentemente sugli effetti di questi cambiamenti a livello sistemico.

Considerato, però, che anche l'autonomia dell'oligarchia professionale diminuisce mentre le attività di valutazione e controllo si diffondono e diventano più pervasive, sembra del tutto fondamentale focalizzare l'attenzione sull'effetto dell'introduzione di tali cambiamenti nel sistema di educazione superiore.

Utilizzando il sistema italiano di valutazione dell'istruzione superiore come esempio illustrativo, il percorso di ricerca focalizza la propria attenzione sulle trasformazioni al caso dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, scelto a scopo esplorativo non solo per la familiarità con chi scrive, ma in quanto particolarmente rilevante tra gli Atenei di grandi dimensioni del Mezzogiorno d'Italia. Una successiva estensione del dato a livello nazionale, effettuando una comparazione in Atenei geograficamente differenti per verificare l'influenza di alcuni fattori istituzionali, quali il differente grado di aderenza e socializzazione istituzionale ai meccanismi del sistema della valutazione, sarebbe auspicabile ma di difficile applicazione e realizzazione nel periodo di ricerca del dottorato. Nel lavoro di ricerca si è, inoltre, tenuto conto di una cruciale dimensione di comparazione, cioè la distinzione tra settori bibliometrici e non, che ricalca le modalità utilizzate nella valutazione dei prodotti scientifici attualmente in uso, sebbene il dibattito tra peer review e approcci metrici nella valutazione delle pubblicazioni continui ad essere aperto (Abramo, D'Angelo, De Nicola, 2011).

Le scelte di ricerca hanno portato a individuare per:

- settori non bibliometrici: l'area 14, l'area delle scienze umane e sociali
- settori bibliometrici: l'area 6, l'area delle scienze mediche

Le due aree CUN analizzate: hard science vs soft science?

L'analisi bibliometrica è stata sempre più utilizzata come strumento all'interno della comunità scientifica e i modelli di produzione e citazioni riflettono metodologie di lavoro in diverse discipline.

"Classifiche", "metriche", "h-index" e "impact factor" sono le parole d'ordine prevalenti al giorno d'oggi anche in campo di valutazione della ricerca o delle performance dell'accademia. Tra gli strumenti utilizzati per misurare "l'eccellenza della ricerca", la bibliometria è diventata dominante. La bibliometria è salutata come una misura "oggettiva" della qualità della ricerca, una misura quantitativa più utile dei metodi di valutazione "soggettivi" e intuitivi come peer-review che sono stati utilizzati sin dalla prima pubblicazione di articoli scientifici nel diciassettesimo secolo.

Due aree specifiche dell'Ateneo federiciano, diverse sia per caratteristiche strutturali (numerosità del personale, numerosità dei Dipartimenti e settori scientifico-disciplinari) rappresentano due tipologie e tempistiche diverse di socializzazione all'utilizzo di indicatori bibliometrici.

Le aree prescelte per lo studio di caso di questo progetto di ricerca sono, infatti, l'area 6 – area delle scienze mediche – e l'area 14 – area delle scienze sociali e statistiche che, inoltre, appartengono una alle cosiddette "hard science" e l'altra rappresentativa delle "soft science".

La prima divisione tra hard e soft sciences si deve al filosofo positivista Auguste Comte (1798-1857) che propose per primo un ordinamento "naturale" delle discipline scientifiche basato sulla generalità dell'argomento studiato [Comte, 1835]. Dalla matematica alla sociologia, la sua *"gerarchia delle scienze"*

intendeva riflettere la crescente complessità, interdipendenza e vicinanza alle passioni umane dei campi di ricerca, che determinarono il loro livello di sviluppo come scienze. Questa idea è stata poi abbandonata dal pensiero post-positivista, che ha sempre più enfatizzato il lato irrazionale del progresso scientifico, portando alla visione estremamente opposta che vede le discipline come un prodotto disordinato di contingenze storiche e culturali, simili a correnti politiche o artistiche. Oggi, concetti come "hard sciences" e "soft sciences" sono usati più in senso vago e confuso e la loro imputazione a specifici campi di ricerca è ritenuta controversa se non offensiva.

Diversi studi hanno trattato l'argomento da una moltitudine di angolazioni, e la loro revisione andrebbe oltre lo scopo di questa ricerca. (Fanelli, 2010, Tapp, Huges, 2008]

Tuttavia, il seppur breve riferimento alle differenze esistenti tra le discipline è fondamentale quando si affronta il tema dell'impatto delle politiche di new public management sulla gestione delle stesse.

Spesso, infatti, logiche di NPM presuppongono una maggiore capacità di governo sulle scienze senza tener conto del fatto che l'attività di ricerca non è monolitica. Tuttavia, questo potrebbe essere un errore costoso, perché questi concetti sembrano catturare una caratteristica essenziale della scienza e hanno importanti implicazioni che, se ignorate, possono generare effetti distorsivi.

La letteratura identifica importanti caratteristiche che contraddistinguono le discipline, nonché approfondimenti cruciali sulla gestione e il governo dell'università. Tali differenze riguardano la rilevanza dei risultati della ricerca per il decisore politico e la società, il costo dell'attività di ricerca e il modo in cui viene prodotta e organizzata la nuova conoscenza. Richard Whitley (2000) identifica due elementi che differenziano l'organizzazione intellettuale e sociale delle discipline "soft" da quelle "hard": il grado di dipendenza reciproca e il grado di incertezza dei risultati.

In base a questi due elementi, ad esempio, le discipline forti, reciprocamente dipendenti, sono più strettamente correlate di quelle deboli e sono, quindi, tendenzialmente meno suscettibili di influenza e guida esterna, imposta dall'alto.

Per quanto riguarda il primo fattore, la dipendenza reciproca, Whitley sottolinea come gli scienziati dipendano da gruppi specifici di pari per produrre preziosi contributi agli obiettivi intellettuali collettivi e per acquisire reputazione e ricompense finanziarie. Il grado di dipendenza reciproca è determinato sia dal grado di dipendenza funzionale (cioè la misura in cui i ricercatori devono utilizzare i risultati, le idee e le procedure specifiche dei pari per costruire la conoscenza) sia dal grado di dipendenza strategica (cioè la misura cui i ricercatori devono persuadere i colleghi dell'importanza e dell'importanza dei loro problemi e approcci per aumentare la loro reputazione). L'aumento della dipendenza genera un crescente senso di autocoscienza e identità collettiva, proteggendo la disciplina dall'influenza di estranei. Ad esempio, nel caso degli studi di Management, entrambe le dipendenze sono basse: i ricercatori sono in grado di dare contributi a una varietà di obiettivi e non hanno bisogno di includere risultati specifici elaborati dai colleghi in modo sistematico. Nelle scienze biomediche, i gruppi specialistici perseguono obiettivi differenziati con procedure specifiche (alta dipendenza tecnica), mentre c'è poco interesse generale per la gerarchia degli obiettivi (bassa dipendenza strategica). In Fisica, entrambe le dipendenze sono alte: i ricercatori mostrano un alto grado di specializzazione accoppiato con una forte identità collettiva e c'è competizione sulla centralità dei sottocampi disciplinari.

	Management	Scienze biomediche	Fisica
Dipendenza funzionale	bassa	alta	alta
Dipendenza strategica	bassa	bassa	alta

Figura 1 - elaborazione propria su Whitley, 2000

Il secondo elemento è rappresentato dal grado di incertezza, una caratteristica tipica dell'attività di ricerca, ma che differisce tra i campi scientifici.

I risultati delle attività tenderanno ad essere più prevedibili, e quindi il grado di incertezza più basso, in quelle discipline in cui prevale un paradigma, l'attività di ricerca e i suoi risultati sono più replicabili, sistematici, precisi e condivisi. Whitley descrive l'incertezza del compito attraverso due componenti: il grado di incertezza tecnica e strategica.

L'incertezza tecnica dipende dalla misura in cui le tecniche di lavoro sono ben comprese e producono risultati affidabili. I campi con un'elevata incertezza del compito sono caratterizzati da risultati ambigui e interpretazioni contrastanti e l'uso di procedure tecniche è altamente tacito, personale e fluido.

L'incertezza strategica riguarda, invece, le priorità intellettuali, il significato dei temi di ricerca e i modi preferiti per affrontarli, nonché il profitto reputazione delle diverse strategie di ricerca. I campi scientifici con elevata incertezza del compito strategico affrontano un gran numero di problemi la cui formulazione e importanza sono soggette a valutazioni alternative, che possono essere fluide e in rapida evoluzione.

I campi con un'elevata incertezza tecnica sono caratterizzati da risultati ambigui e interpretazioni contrastanti. I risultati sperimentali della ricerca nelle scienze sociali, ad esempio, non possono essere replicati con la stessa precisione dei

risultati sperimentali nelle scienze “dure”, né le discipline delle scienze sociali possono essere descritte esclusivamente attraverso modelli matematici con lo stesso livello di accuratezza.

Whitley aggiunge, inoltre, che i gradi di dipendenza reciproca e di incertezza delle discipline sono influenzati a loro volta da tre principali fattori contestuali: autonomia reputazionale, ovvero la capacità di controllare gli standard di abilità e competenza; la capacità di controllo sui mezzi di produzione e distribuzione intellettuale e la pluralità e diversità del pubblico della propria ricerca che porterebbero finanche ad alcune variazioni tra paesi e periodi storici.

La tabella 1 illustra come la combinazione di dipendenza reciproca e incertezza del compito identifichi le categorie disciplinari (Whitley 2000).

In un working paper del CNR, del 2010, Marco Seeber propone, basandosi sulle distinzioni tra discipline identificate da Whitley, l'identificazione di un insieme di fattori correlati che differenziano le discipline e che rappresentano potenziali leve di governo, suscettibili di influenzare le capacità di governo degli organi accademici e identificano, quindi, la forza con cui logiche di New Public Management riescono ad influenzare la gestione delle diverse discipline.

Seeber identifica quattro fattori, potenziali leve:

1. **Il costo dell'attività di ricerca e i finanziatori disponibili.** Una questione cruciale è legata al controllo e alla pertinenza delle risorse. In campi come la medicina, la fisica e la chimica, le attività di ricerca richiedono grandi investimenti in attrezzature e personale scientifico. In alcuni casi le risorse sono abbondanti e i ricercatori riescono a rimanere autonomi. In altri casi, i ricercatori devono fare affidamento su pochi finanziatori esterni e sono più facilmente governabili rispetto ai ricercatori che lavorano in un campo con bassi costi di ricerca e numerosi finanziatori, più cooperativi e coinvolti nelle politiche interne rispetto ai ricercatori

che lavorano in campi a basso costo di ricerca e numerosi finanziatori (Reale e Seeber 2010).

2. **Importanza di grandi attrezzature scientifiche.** In alcune discipline, attrezzature e dispositivi sono molto importanti per la ricerca che può dipendere fortemente dall'uso di costosi dispositivi scientifici, database e infrastrutture. Il loro controllo garantirà al controller un'elevata capacità di governo.
3. **Abilità di misurare la produttività scientifica.** Il successo di una disciplina, nonché la sua capacità di gestirla, dipende anche dalla capacità di misurare la produttività della ricerca. L'introduzione dei principi di NPM ha stimolato la richiesta di modi semplici e facili per misurare la produttività della ricerca, che può essere compresa anche da osservatori esterni e guidare l'allocazione delle risorse. Questo processo ha influenzato la produzione di conoscenza per molto tempo. Gli indicatori bibliometrici sono largamente diffusi e generalmente accettati come misura attendibile della qualità, fornendo così a pubblici esterni uno strumento di valutazione facilmente reperibile. Nelle Scienze Sociali l'uso di questi indicatori è spesso fortemente contestato e, comunque, adottato in tempi più recenti rispetto alle Hard Sciences che, da questo punto di vista, risultano più gestibili e quindi vulnerabili.
4. **Frammentazione della disciplina.** Le materie studiate dalle scienze sociali, ovvero l'essere umano e la sua società, sono estremamente complesse e in continua evoluzione e per questo motivo è improbabile che prevalga un unico paradigma; piuttosto, è probabile che coesistano scuole diverse. Nelle scienze "dure", invece, è più probabile l'esistenza di un unico paradigma o di procedure standardizzate di esecuzione e riproduzione degli esperimenti. L'eterogeneità, la variabilità e la

frammentazione, rendono meno orientabili le “soft” sciences rispetto alle discipline hard.

Le caratteristiche della disciplina influenzano la direzione della ricerca da parte degli organismi accademici in diversi istituti di istruzione superiore rispetto a questi elementi, creando diversi livelli di esposizione delle stesse a logiche di gestione di NPM. Inoltre, Seeber identifica anche alcuni fattori contestuali relativi a ciascuna disciplina possono anche avere un impatto rilevante sui processi di governo:

a) **La capacità della disciplina di influenzare obiettivi e procedure interne.**

Le discipline mostrano diversi gradi di coesione interna e di controllo gerarchico; un alto livello di coesione consente all'élite di una disciplina di influenzare la politica di ricerca e il sistema di ricompensa stabilito dai datori di lavoro, nonché gli obiettivi e le procedure utilizzate dalla maggior parte dei ricercatori in quel campo.

b) **Le aspettative della società sui risultati della ricerca.** l'interesse dei responsabili politici e degli organismi accademici in una specifica disciplina è guidato dalle aspettative della immediata applicazione o applicabilità dei suoi outcome, nella risoluzione dei problemi della società.

In base agli elementi distintivi appena descritti, è stato possibile identificare due poli, all'interno delle 14 aree CUN, che rappresentano due livelli di esposizioni alle logiche di New Public management diametralmente opposti: l'area 14 (Scienze sociali e politiche) caratterizzata da un basso livello teorico di esposizione alle logiche di NPM e l'area 6 (scienze mediche) caratterizzata da un elevato livello.

		area 14	Area 6
leve	costo dell'attività di ricerca	basso	elevato
	importanza di grandi equipaggiamenti per la ricerca	basso	elevato
	abilità di misurare la produttività della ricerca	medio	medio
	eterogeneità, variabilità e frammentazione della disciplina	elevato	medio
Fattori di contesto	Capacità di influenzare procedure e obiettivi	basso	medio
	aspettative della società sugli <u>outcome</u> della ricerca	basso	elevato
impatto potenziale del NPM sulla capacità di gestione dell'area		basso	elevato

Figura 2 - elaborazione propria di Seeber, 2010

## Le due fasi della ricerca

La ricerca ha un approccio multi-metodo che, come sopra descritto, combina strumenti di natura quantitativa e qualitativa, che mirano a cogliere le diverse trasformazioni della pratica accademica nel quadro della più ampia trasformazione del sistema organizzativo e culturale dell'università italiana.

L'attenzione agli effetti della valutazione sul sistema universitario si concretizza nel profondo intreccio tra due dimensioni, quella individuale e quella collettiva, esplorando gli effetti sia sul livello organizzativo che sulla dimensione etica del lavoro accademico, come sottolineato anche da Palumbo e Pennisi (2011). Ne consegue la necessità di costruire un disegno della ricerca che utilizzi metodi misti, che renda possibile rilevare le diverse trasformazioni della pratica accademica e, in particolare, della dimensione relativa al significato e alle motivazioni soggettive per analizzare anche le capacità dei singoli attori nel creare e (ri)creare il proprio essere accademico e cogliere i differenti modi in cui viene interpretata, cognitivamente e nella pratica quotidiana a diversi livelli.

Sulla base di queste considerazioni, nella prima fase del lavoro di campo si è ritenuto di ricostruire le aree CUN prescelte partendo dall'assunto che nell'analisi delle discipline, la ricostruzione di biografie collettive è centrale per individuare tanto la formazione di specifici habitus disciplinari quanto la struttura dei rispettivi campi. Per ciascuna delle due aree prescelte sarà dunque necessario analizzare come sono cambiate le carriere, le traiettorie e i modi di socializzazione accademica, alla luce dell'impatto causato dalle più recenti trasformazioni del sistema universitario italiano, tenuto altresì conto di classe d'età, genere, posizione accademica, a partire dal 2004 in concomitanza con il primo esercizio di valutazione della qualità della ricerca VQR 2004-2010.

In tale ottica, per ciascuna area disciplinare, si osserverà come le trasformazioni del sistema accademico abbiano portato a ridefinire i confini epistemologici

intra- e transdisciplinari, la gerarchia interna dei saperi, analizzando le differenze composizionali e dimensionali delle aree, le tendenze di reclutamento e di sviluppo di carriera.

Si procederà attraverso un'analisi secondaria dei dati a partire dai dati presenti sul sito "cercauniversità" ed integrati con dati Cineca per il periodo che va dal 2004 ai più recenti "dati consolidati" (attualmente l'ultimo anno a disposizione è 2019-2020). Tale database raccoglierà, per ogni periodo analizzato, tutti i ricercatori e professori dell'Ateneo federiciano, permettendo di analizzare gli stock in ingresso ed in uscita, quindi i flussi generali e per le due aree in un'ottica comparativa intertemporale, che punterà a identificare pattern di evoluzione di carriera e comportamenti omogenei all'interno delle due aree, tali da poter procedere a raggruppamenti per tipologie funzionali. I dati scaricati da CINECA-MIUR permetteranno, infatti, grazie all'applicazione di tecniche di statistica multidimensionale di rendere evidenti quali relazioni sussistono tra le diverse dimensioni del fenomeno da indagare, oltre che un'analisi dei dati "tradizionale" fondata su un approccio descrittivo, allo scopo, anche, di identificare cluster o gruppi di accademici all'interno delle due aree, caratterizzati da elementi comuni e quindi da comportamenti comuni, anche in vista della seconda fase di lavoro, nella quale si prevede di utilizzare lo strumento dell'intervista narrativa. Scopo dell'intervista è raccogliere le nuove forme di narrazione del sé accademico, ripercorrendo: le esperienze relative alla propria socializzazione accademica (incluse quelle di mobilità) e individuando i punti di svolta del percorso biografico in relazione a didattica, ricerca e terza missione; ricostruire le relazioni gerarchiche e tra pari, con le comunità scientifiche assunte a riferimento e descrivere le relazioni riconosciute con le organizzazioni universitarie entro cui ognuno si colloca: Dipartimento e Ateneo; esplorare le motivazioni rispetto alla scelta e priorità dei propri temi di ricerca; percezione del proprio posizionamento nel campo disciplinare; dei conflitti

interni al campo e dei suoi confini epistemico-simbolici e degli ostacoli alla propria carriera.

Nell'analizzare gli effetti delle riforme del sistema universitario sull'identità professionale accademica si terrà in debito conto l'eventuale influenza delle aree/SSD di riferimento degli accademici intervistati, che segnano la differenza tra settori bibliometrici e non bibliometrici che farebbero presupporre modalità ed abitudini diverse di esposizione e socializzazione alle logiche di valutazione.

#### Interviste e video interviste

Nella seconda fase della ricerca sono state realizzate interviste semi-strutturate rivolte a docenti afferenti alle due aree identificate dell'Ateneo federiciano con l'obiettivo di riportare l'attenzione sull'individuo, nella costruzione/(ri)costruzione del suo ruolo di accademico, analizzando e ricostruendo, quindi, il profilo dell'intervistato, la narrazione del sé accademico e del ruolo ricoperto nella società per evidenziare poi le comunità di appartenenza e il rapporto con la categoria dell'accountability.

Il tipo di intervista svolto nel corso di questa ricerca corrisponde a quello che Atkinson (2002) identifica come "intervista narrativa", una tecnica che s'inserisce nel contesto delle tecniche di osservazione di un individuo, particolarmente importante a livello di lettura e comprensione di un vissuto di gruppo e/o di una comunità (non solo del singolo quindi) perché mira non solo a capire come evolve una vita nel tempo, ma anche a cogliere il tipo di interazioni tra le singole vite e il contesto più ampio nel quale la persona vive. Questo tipo di intervista, infatti, evidenziando l'unicità e l'importanza del racconto che una persona fa della propria vita (in questo caso della propria vita accademica) permette di coglierne non solo i fatti nella loro successione, ma anche la dinamica con la propria organizzazione di appartenenza.

La scelta di soffermarsi ora sulla parte della ricerca dedicata alle interviste nasce, come accennato, dal livello di analisi e approfondimento dell'argomento e degli interrogativi, che passa dal livello macro a quello micro e, quindi, per la capacità di questo tipo di analisi di esplorare o comprendere questioni complesse non facilmente esprimibili con il semplice accesso ai dati ministeriali, ma anche seguendo la sequenza temporale delle varie fasi di ricerca.

Spesso, infatti, soprattutto per esigenze espositive, le fasi del procedimento di ricerca vengono espone come parti di una sequenza ordinata, partendo da una ricostruzione dello scenario generale per poi andare a descrivere o esplorare il caso individuale. Tuttavia, nella pratica, tale sequenza, è solo relativamente ordinata e il percorso di ricerca è tutt'altro che lineare, con situazioni ed esiti imprevedibili che possono indurre a ripensamenti e retroazioni, nonché alla modifica delle scelte iniziali (Bezzi e Palumbo, 1995). Uno degli imprevedibili intercorsi in questo percorso di ricerca è stato rappresentato dallo scoppio della pandemia di SARS-CoV-2 (COVID-19) che, al momento della scrittura di questo capitolo, non è ancora stata superata completamente.

Il termine "intervista" identifica quella che Marradi ha definito come "una tecnica di rilevazione di informazioni, usata per rispondere a interrogativi di ricerca, nel campo delle scienze sociali, basata su un rapporto diadico intervistatore-intervistato, nel quale il primo svolge il ruolo di porre interrogativi e l'altro di rispondervi attenendosi alle regole" (Marradi 1980). Rappresenta quindi una specifica procedura, durante la quale ci si può avvalere di diversi strumenti di supporto per la conduzione e la registrazione delle informazioni, oltre a materiale cartaceo, anche di strumenti di audio o video registrazione.

L'intervista necessita, tradizionalmente, di prossimità tra il partecipante e il ricercatore. L'attuale pandemia ha messo, però, in discussione alcuni degli approcci di ricerca tradizionali e, a causa delle restrizioni imposte ai movimenti umani per prevenire la diffusione dell'infezione, i metodi di raccolta dei dati

qualitativi tradizionali sono stati ostacolati e l'accessibilità della fonte di dati è diventata difficile se non pericolosa per le parti coinvolte.

Secondo Vindrola-Padros et al. (2020), considerando che i protocolli di distanziamento sociale e la minaccia del coronavirus perdurano, i ricercatori non hanno altra scelta che esplorare altri mezzi per raccogliere dati, sostenendo diligentemente l'affidabilità e la credibilità dei dati e l'integrità accademica del ricercatore stesso.

Studi precedenti avevano già dimostrato come, oltre agli approcci di ricerca tradizionali, i ricercatori hanno, infatti, a loro disposizione altri mezzi per svolgere le loro attività di ricerca quando hanno vincoli ad esempio geografici per raccogliere dati utilizzando procedure di raccolta dati tradizionali (Nehls, Smith & Schneider, 2015).

Tradizionalmente, il *gold standard* rappresentato dall'intervista faccia a faccia consente al ricercatore di acquisire istantaneamente dati dai partecipanti in una conversazione che segue una traccia semi-strutturata.

A causa della diffusione dell'epidemia di COVID-19, a partire da marzo 2020 e delle misure preventive come il distanziamento sociale messe in atto in seguito, le procedure tradizionali per la raccolta dei dati per la ricerca come, anche, lo svolgimento di interviste in persona non sono state realizzabili.

La pandemia di COVID-19 non ha, infatti, solo sconvolto i sistemi comuni della società, dell'economia, della salute, dell'ambiente, dell'istruzione e della politica in tutto il mondo bensì ha dissuaso le pratiche consuete di condurre ricerche in particolare "quelle sul campo" che prevedevano contatti con altre persone, gli intervistati nel caso della scrivente.

Con l'inizio della pandemia, dopo un periodo di blocco totale e di assestamento, a causa delle restrizioni sulla quarantena e di altri protocolli sanitari attuati dai governi locali, con la necessità di continuare a condurre la ricerca anche in

mezzo alla minaccia COVID-19, le metodologie e i processi di raccolta dei dati nelle ricerche sia quantitative che qualitative sono stati modificati o innovati. Con l'avanzare della tecnologia, anche la comunità della ricerca qualitativa ha più volte adattato i suoi strumenti. È, ormai, prassi l'utilizzo di Internet per condurre la revisione della letteratura e l'uso di software per l'analisi dei dati più o meno sofisticati nonché per la stessa archiviazione e creazione di bibliografie. Nel tempo, alternative alle tradizionali interviste faccia a faccia sono state avanzate con l'introduzione delle interviste telefoniche e, più recentemente, con l'utilizzo di tecnologie online come l'invio di e-mail e messaggistica istantanea e chat room (Redlich-Amirav & Higginbottom, 2014). Nel caso della presente ricerca, lavorare a distanza tramite l'uso di tecnologie di comunicazione mediate da computer è diventato, pur non essendo previsto nella fase iniziale, la modalità prevalente, svolgendo quindi tutte le interviste in videoconferenza, sulla piattaforma Microsoft Teams.

Con lo scoppio della pandemia, globalmente e, in particolar modo, in Italia dove prima erano pressoché inutilizzati, software e applicazioni di tecnologie audio e video come Skype, Zoom, Google Meet, Google Duo, Adobe Connect, Face Time di Apple, Microsoft Teams e Google Chat si sono diffusi e il loro utilizzo anche per svolgere attività di ricerca qualitativa è cresciuto esponenzialmente, diventando uno dei mezzi più veloci e affidabili per raccogliere dati qualitativi dagli intervistati proprio come un'intervista faccia a faccia (Mourad et al, 2020). Gli usi e i vantaggi dell'intervista faccia a faccia sono ben documentati; tuttavia, l'utilizzo della videoconferenza come metodo di generazione dei dati non è stato fino ad ora ben esaminato.

Il vantaggio più significativo derivante dall'uso della videoconferenza online per la ricerca qualitativa è l'accessibilità ai partecipanti, che permette l'accesso a popolazioni più ampie e diversificate. Vengono rimossi, infatti, i fattori logistici come la distanza, la posizione geografica, i finanziamenti per i viaggi, restrizioni

di natura sanitaria o emergenziali che possono limitare le opportunità sia per il ricercatore che per i partecipanti di incontrarsi di persona (Deakin & Wakefield, 2013).

I software di videoconferenza consentono, infatti, a due o più persone in luoghi diversi di comunicare utilizzando immagini audio e video in tempo reale (Gough e Rosenfeld, 2006) ed è per questo motivo che l'intervista in videoconferenza segue puntualmente gli stessi protocolli delle tradizionali interviste faccia a faccia. Da ciò deriva che anche la scelta del software per effettuare le interviste dipende dal grado di strutturazione delle stesse.

Alcuni studi riportano, infatti, che, rispetto alle tradizionali interviste faccia a faccia, durante le interviste in videoconferenza online, i partecipanti online siano più aperti ed espressivi e che il rapporto tra e l'intervista torte e il partecipante o tra i partecipanti (in caso di interviste a più partecipanti) si costruisce più rapidamente (Deakin e Wakefield, 2013) evidenziando anche perché la videoconferenza ha attirato la massima attenzione da parte dei ricercatori qualitativi, in questo periodo di pandemia.

I programmi software di videoconferenza possono avere requisiti diversi, ma in genere richiedono l'accesso a software, hardware e accesso a Internet ad alta velocità specifici. Ricercatori e partecipanti possono connettersi alla piattaforma prescelta utilizzando il proprio computer, telefono cellulare o tablet e scegliere se utilizzare una connessione dati mobile o collegare il proprio computer a Internet "fisso", talvolta quello dell'istituzione di appartenenza, come in quasi tutte le interviste svolte nel caso del presente progetto di ricerca. Per gli intervistatori, i vantaggi includono il risparmio di tempo (derivante dagli spostamenti), la generazione e l'archiviazione sicura dei dati, la sicurezza personale e l'efficacia dei costi senza compromettere una connessione significativa con i partecipanti. Lo svolgimento di interviste nel proprio spazio di lavoro fornisce all'intervistatore, inoltre, la certezza di una connessione Internet

stabile, sapendo come gestire i problemi tecnici relativi al proprio ambiente e in grado di completare le attività amministrative, come caricare le interviste sul proprio server sicuro per la trascrizione e l'inserimento nel diario metodologico immediatamente dopo il colloquio.

Il software di videoconferenza consente a due o più persone in luoghi diversi di comunicare utilizzando immagini audio e video in tempo reale (Gough & Rosenfeld, 2006). Esistono molte piattaforme di videoconferenza tra cui scegliere, tra cui Zoom, Zoho Meeting, Skype, Google Hangouts Meet, GoToMeeting, Cisco WebEx, Highfive Meeting ed Eyeson, solo per citarne alcune. Con il numero di piattaforme disponibili, il ricercatore deve decidere quale programma si adatta meglio alle proprie esigenze di ricerca, a seconda del budget, della facilità d'uso, delle opzioni amministrative.

Gli svantaggi da considerare quando si utilizza qualsiasi piattaforma di videoconferenza sono eventuali costi aggiuntivi e possibili difficoltà tecniche. L'aumento dei costi può includere requisiti software o hardware aggiuntivi e canoni mensili o annuali; tuttavia, questi costi sono inferiori rispetto all'intervista di persona, quando questa prevede un viaggio, e sicuramente privi di rischi in casi di emergenza come quelli affrontati durante lo svolgimento della ricerca. Le eventuali difficoltà tecniche possono insorgere durante l'impostazione e la conduzione delle interviste e il caricamento o l'utilizzo della registrazione dell'intervista e richiedono un maggiore tempo da parte del ricercatore per formarsi sull'uso della piattaforma scelta (Gray et al, 2020).

Si riscontra, inoltre, un ulteriore svantaggio derivante dal divario digitale generazionale che potrebbe rendere più difficoltoso il coinvolgimento dei partecipanti alle interviste.

Le interviste in videoconferenza consentono un grado di flessibilità in cui gli intervistati rimangono nelle loro case, o luoghi di lavoro, e possono essere

organizzate in orari diversi per poter meglio rispondere alle esigenze, anche imposte dalla situazione pandemica.

#### La scelta degli intervistati

Identificato lo strumento digitale per lo svolgimento delle interviste, la fase successiva è stata caratterizzata dalla scelta degli intervistati.

Il punto di partenza di questa scelta è stata l'idea che, a seguito delle riforme dell'istruzione superiore italiana, affrontate nei capitoli precedenti, attualmente, convivano nell'Università italiana diverse generazioni accademiche che devono affrontare sfide molto diverse le une dalle altre, divisi "generazionalmente" soprattutto in termini di ciò che si aspetta accademicamente da loro a seguito delle riforme.

Esplorare la figura dell'accademico attraverso le lenti analitiche fornite dalle diverse generazioni accademiche attualmente presenti al suo interno permette di analizzare gli effetti, già realizzati o potenziali, delle riforme strutturali che hanno attraversato il sistema universitario italiano nell'ultimo trentennio, basati sempre più sulla logica competitiva delle prestazioni e dei suoi effetti sulle carriere accademiche e sull'assegnazione di fondi per la ricerca tanto per il singolo accademico, quanto per gli effetti del proprio operato sui diversi gruppi di ricerca e istituzioni.

A livello internazionale, gli studi sui vari tipi di differenziazione nella professione accademica (Clark, 1983; Enders e Musselin, 2008) indicano che la differenziazione intergenerazionale, intesa come ingresso nella vita accademica in epoche diverse (quindi non propriamente l'età anagrafica dell'accademico), può svolgere un ruolo fondamentale nella percezione del cambiamento delle regole accademiche e degli effetti delle stesse sul singolo.

Tensioni intergenerazionali sono storicamente riscontrabili all'interno del mondo accademico e spesso legate a periodi di riforme (Clark, 1983).

Paula Stephan e Sharon Levin (2010) parlano del concetto di essere "al posto giusto al momento giusto" ovvero della presenza di fattori esterni che influenzano la vita dell'accademico che non sono specifiche dell'individuo ma, piuttosto, specifiche di una generazione e che dimostrerebbero che il successo nella scienza, nella carriera, dipenda, in parte, da elementi al di fuori del controllo del singolo scienziato e più legate al contesto socioeconomico o politico in cui si trovano inseriti.

Marquina e Jones hanno suggerito, inoltre, più di recente (2015), che diverse generazioni di accademici possono sperimentare e comprendere il lavoro accademico in modi molto diversi e che, soprattutto se l'istituzione ha subito riforme strutturali su larga scala (così come accaduto per il caso italiano), generazioni accademiche diverse hanno dovuto affrontare sfide diverse e hanno dovuto utilizzare strategie accademiche diverse per rispondere alle diverse sfide.

Anche in contesti completamente diversi da quello rappresentato dal sistema universitario italiano, studi di questo tipo differenziano, ad esempio, gli "academic boomers", la "sandwich generation" e la "new academic generation" all'interno dell'istruzione superiore coreana a seconda del periodo in cui gli accademici sono stati assunti per spiegare le differenze interne al personale e il crescente orientamento alla ricerca tra le giovani generazioni (Shin et al., 2015). Nello stesso periodo, Santiago et al. (2015) hanno collegato le diverse percezioni degli accademici rispetto alla governance e la gestione nell'istruzione superiore portoghese identificando generazioni accademiche "giovani", "medie" e "anziane" (sempre in relazione agli anni di servizio e al periodo di ingresso in accademia).

I vari studi a livello internazionale sembrano concludere, in generale, che il comportamento dei ricercatori più giovani differisca nella loro pratica dai colleghi più anziani a causa delle differenze generazionali ma anche a causa delle influenze socioculturali e dei processi di socializzazione alle riforme che i sistemi di istruzione superiore hanno subito e che puntano alla massimizzazione della produzione scientifica, li espongono a una logica competitiva delle prestazioni e dei suoi effetti sulle carriere accademiche e sull'assegnazione di fondi per la ricerca. I cambiamenti nei sistemi di carriera, nelle scale retributive e negli schemi di finanziamento basati su incentivi potrebbero aver influenzato il modo di percepire la vita accademica nelle differenti generazioni di accademici.

Appare, quindi, un buon punto di partenza esaminare le ragioni del cambiamento nella pratica accademica attraverso la lente generazionale.

Partendo da questi presupposti, la scelta degli intervistati è ricaduta principalmente su professori associati "cinquantenni", in servizio presso l'Ateneo da almeno 10 anni in varie forme e ruoli, appartenenti alle due aree scelte dell'Ateneo Federico II (area 6, scienze mediche, e area 14, scienze sociali e politiche) con due code: i neo-ordinari e gli RTD-B o ricercatori almeno quarantenni in procinto di diventare professori associati.

Il capitolo quarto è dedicato alla prima fase della ricerca, mentre il lavoro di campo svolto con lo strumento dell'intervista è riportato nel capitolo quinto.

## Capitolo 4 - La ricostruzione delle aree CUN prescelte

La ricostruzione delle aree CUN prescelte non poteva prescindere dalla presentazione preventiva dei risultati dei primi due esercizi di Valutazione della qualità della ricerca (VQR 2004-2010 e VQR 2011-2014).

### I risultati della VQR 2004-2010

La prima valutazione su ampia scala del sistema della ricerca in Italia, la VQR 2004-2010, ha portato alla pubblicazione da parte dell'ANVUR del Rapporto Finale che presenta la graduatoria di tutti gli atenei italiani, rispetto ai sette indicatori utilizzati per la valutazione in ambito VQR<sup>32</sup>.

In seguito al primo esercizio di valutazione della qualità della ricerca, le università sono state divise tra grandi, medie e piccole sulla base del numero di soggetti valutati di ciascuna struttura con graduatorie per ogni dimensione. All'interno di ciascun gruppo sono stati calcolati i quartili della distribuzione dell'indice di miglioramento, calcolato in base alla differenza percentuale tra l'indicatore finale VQR (IRFS1 con i pesi di area calcolati sui prodotti conferiti) ed il peso dell'Università sul proprio gruppo in termini di prodotti attesi.

La graduatoria delle università è stata stilata rispetto alla performance media nelle diverse aree calcolata sull'indicatore (R) che rappresenta il rapporto tra il voto medio attribuito ai prodotti attesi dalla struttura all'interno dell'area e il voto medio ricevuto dai prodotti nella medesima area. La graduatoria premia le strutture che hanno lo scarto maggiore tra il numero di aree con un  $R > 1$ , in tabella evidenziate in verde, e il numero di aree con  $R < 1$ , evidenziate in rosso.

---

<sup>32</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'appendice A e, in particolare alla tabella 1

Come evidenziato da Gianfranco Viesti in *Università in declino* (2016), a un primo sguardo emerge una chiara differenziazione di livelli di performance fra università appartenenti a diverse aree geografiche.

Delle 10 “grandi” università del Sud Italia, 9 mostrano punteggi medi più bassi, indipendentemente dalle aree scientifiche in esame, solo l’Ateneo di Salerno mostra un punteggio medio tra tutte le aree superiore a 1. Confrontando gli atenei per macroaree disciplinari si evidenzia, infatti, un generale livello di media più basso nelle università meridionali (indicate in tabella con la lettera S) rispetto a quelle settentrionali (indicate con la lettera N), dove su 16 atenei, 14 mostrano punteggio di media con  $R > 1$ .

Per le università “medie”, solo due atenei settentrionali (su 12) mostrano un  $R < 1$ , mentre la situazione per gli atenei del sud la situazione si mostra diametralmente opposta con solo 4 atenei con punteggio medio  $R > 1$ , su 13 istituzioni.

Per le università “piccole”, innanzitutto gli atenei del nord Italia sono rappresentati da solo 5 istituzioni, con 2 atenei con  $R > 1$ , due con  $R$  al limite (0,99) e 1 solo con  $R < 1$ ; mentre per gli atenei del sud su 4 atenei, 1 solo supera la media nazionale.

Il finanziamento del sistema universitario è costituito per la maggior parte dal Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) che, dal suo inizio nel 1993, distribuisce i fondi principalmente sulla base della cosiddetta “quota storica” e «si presenta come veicolo di finanziamento omnibus all’interno del quale fare ricadere sia gli interventi per il funzionamento sia allocazioni “premiali”» (Banfi e Viesti 2016: 277).

Il DPR 76/2010, che contiene il regolamento della struttura e funzionamento dell’ANVUR, all’art. 3 comma 1 lettera a e comma 2 lettera b, stabilisce che l’ANVUR valuta la qualità dei risultati della ricerca delle Università e degli Enti di Ricerca, principalmente tramite valutazione tra pari.

I risultati VQR sono utilizzati per l'allocazione della quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO). Nel 2018, la quota premiale del FFO è stata pari al 23%, ripartita per l'80% sulla base dei risultati della VQR 2011-14. La legge 98/2013 ha stabilito che la quota premiale del FFO aumenti di anno in anno fino ad un massimo del 30%.

La quota premiale del FFO 2013, pari a 819 milioni di euro, corrispondente al 13,5% del FFO totale, è stata per la prima volta ripartita per il 66% in base a indicatori finalizzati a premiare la qualità della ricerca e per il 34% sulla base di criteri finalizzati a premiare la qualità dell'offerta formativa.

I 540 milioni di euro legati alla ricerca sono stati distribuiti utilizzando due indicatori desunti dalla VQR. Il primo indicatore, che pesa per il 90% dei fondi, coincide con l'indicatore finale di struttura della VQR (IRFS1), che, in ogni area, corrisponde alla quota di prodotti conferiti dall'Ateneo moltiplicata per l'indicatore di qualità delle pubblicazioni R. Il secondo indicatore, che pesa per il 10% dei fondi, è legato alla qualità del reclutamento effettuato dagli atenei, e, più precisamente, è una variante dell'indicatore IRAS3 della VQR. In seguito, l'articolo 60 del D.L. 69/2013 ha fissato, a decorrere dal 2014, una misura della stessa quota premiale non inferiore al 20% del FFO, con incrementi annuali non inferiori all'1%, e fino ad un massimo del 30% del FFO; di tale quota premiale, almeno 3/5 sono ripartiti tra le università sulla base dei risultati conseguiti nella VQR e 1/5 sulla base della valutazione delle politiche di reclutamento.

La quota premiale del FFO 2014 è salita a 1,215 milioni di euro, pari a circa il 18% del totale delle risorse disponibili al netto degli interventi di cui all'articolo 10, lettera c) vengono assegnati a fini premiali. Tale somma è stata assegnata alle Università per il 70% in base ai risultati conseguiti nella VQR, per il 20% in base alla valutazione delle politiche di reclutamento, e per il 10% in base ai risultati della didattica con specifico riferimento alla componente internazionale.

Inoltre, il D.L. 69/2013 prevedeva un aumento della quota premiale fino a coprire il 30% del FFO, distribuita sulla base della VQR 2004-2010 nel 2015, e della VQR 2011-2014 a partire dal 2016.

#### I risultati della VQR 2011 – 2014

Nella distribuzione della quota premiale del FFO 2016 il MIUR, con il Decreto Ministeriale 29 dicembre 2016 n. 998 definisce le assegnazioni destinate per le finalità premiali (Quota premiale FFO) € 1.433.000.000, pari a circa il 20% del totale delle risorse disponibili in base alla Valutazione delle politiche di reclutamento (VQR 2011 - 2014). Tale somma è assegnata per € 1.416.500.000 tra le Università e per € 16.500.000 tra le Scuole Superiori ad ordinamento speciale. (“Decreto Ministeriale del 29 dicembre 2016 n. 998 - Atti”)

Analogamente a quanto mostrato per il primo esercizio di valutazione della qualità della ricerca, risulta necessario illustrare brevemente i risultati del secondo esercizio di valutazione, effettuato nel periodo 2011-2014.

Anche il rapporto finale della VQR 2011-2014 ha prodotto una graduatoria, infatti, di tutte le università italiane, in base ai punteggi ottenuti nelle singole aree, con i valori degli indicatori della qualità media dei prodotti attesi e la posizione in graduatoria per ogni area.

I tre indicatori ( $I_{i,j}$ ,  $R_{i,j}$  e  $X_{i,j}$ )<sup>33</sup> forniscono però informazioni utili sulla qualità della ricerca delle istituzioni in una determinata area scientifica.

Nel secondo esercizio di valutazione si rileva la presenza dell'indicatore qualitativo di miglioramento IRAS5, con peso 0,03 che, a causa delle differenze significative tra la VQR 2004-2010 e la VQR 2011-2014, non ha utilizzato i valori

---

<sup>33</sup> Per un'analisi più dettagliata degli indicatori si rimanda al capitolo 2

degli indicatori ottenuti nei due esercizi di valutazione, ma si è basato sulla posizione dell'istituzione nella distribuzione di una versione normalizzata dell'indicatore R. Anche nel secondo esercizio di valutazione le università sono state raggruppate in base alla classe dimensionale di appartenenza dell'università (P=piccolo, M= medio, G=grande).<sup>34</sup>

Quanto osservato dai risultati della prima VQR a livello di localizzazione geografica si rispecchia anche nel secondo esercizio di valutazione.

Rispetto alle grandi università, infatti, le 11 istituzioni settentrionali (indicate con lettera N) mostrano tutte un R medio superiore alla media nazionale mentre tutte e 5 gli atenei meridionali mostrano un R medio inferiore a 1.

Delle 23 università settentrionali medie, solo 6 hanno un R medio inferiore a 1, situazione diametralmente opposta per le università meridionali medie in cui solo 4 su 21 istituzioni superano la media nazionale.

Infine, per le università piccole, le istituzioni che mostrano un  $R < 1$  sono 18 sia tra le istituzioni meridionali che quelle settentrionali ma queste ultime sono rappresentate da 37 atenei rispetto ai 24 atenei del sud Italia.

---

<sup>34</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'appendice A e, in particolare, alla tabella 2

## Università degli Studi di Napoli Federico II

Analizzati i primi risultati dei primi due esercizi nazionali di valutazione (e l'utilizzo degli stessi a fini di distribuzione e allocazione della quota premiale di FFO) l'analisi è poi proseguita concentrandosi su un Ateneo in particolare, l'Università degli Studi di Napoli Federico II scelto sia per la vicinanza di chi scrive all'organizzazione, sia per la possibilità di approfondire lo studio su uno dei più grandi atenei del sud Italia che, come emerge dalle tabelle precedenti, fatica a guadagnare le prime posizioni in classifica.

La fondazione dell'Università di Napoli Federico II risale alla *generalis lictera* dell'Imperatore svevo del 5 giugno 1224.

Attualmente, l'Università Federico II possiede un vasto patrimonio immobiliare ed architettonico, situato principalmente nella città di Napoli, ma esteso anche ad altre città campane. È articolato in una struttura centrale, che ospita l'Amministrazione Centrale, situata in Corso Umberto I n°40 – Napoli ed in strutture decentrate, che ospitano le quattro Scuole (Scuola di Medicina e Chirurgia, Scuola di Agraria e Medicina Veterinaria, Scuola delle Scienze Umane e Sociali e Scuola Politecnica e delle Scienze di Base) con i relativi Dipartimenti, i Centri, le Biblioteche, i Musei, l'Orto Botanico, l'Azienda Agraria ed altre strutture di dimensioni minori.

Successivamente alla prima trasformazione organizzativa risalente all'anno 2012 e la conseguente all'entrata in vigore della l. 240/2010, a decorrere dal 2018 in Ateneo si è proceduto ad un riassetto organizzativo dell'Amministrazione centrale, definito dal Direttore Generale, previa condivisione con il Rettore, con decreto n.1007 del 19.10.2018, con l'istituzione di 3 nuove Ripartizioni (Didattica e Docenza, Ricerca e Terza Missione, Organizzazione e Sviluppo) e di nuovi Uffici.

Le quattro Scuole dell'Ateneo includono 13 Aree Didattiche ripartite in Agraria, Architettura, Economia, Farmacia, Giurisprudenza, Ingegneria, Medicina e Chirurgia, Medicina Veterinaria, Scienze Biotecnologiche, Scienze MM.FF.NN., Scienze Politiche, Sociologia e Studi Umanistici.

L'Ateneo risulta, attualmente, composto da 26 Dipartimenti:

1. Dipartimento di Agraria
2. Dipartimento di Architettura
3. Dipartimento di Biologia
4. Dipartimento di Economia, Management, Istituzioni
5. Dipartimento di Farmacia
6. Dipartimento di Fisica "Ettore Pancini"
7. Dipartimento di Giurisprudenza
8. Dipartimento di Ingegneria Chimica, dei Materiali e della Produzione Industriale
9. Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile e Ambientale
10. Dipartimento di Ingegneria Elettrica e delle Tecnologie dell'Informazione
11. Dipartimento di Ingegneria Industriale
12. Dipartimento di Matematica e Applicazioni "Renato Caccioppoli"
13. Dipartimento di Medicina Clinica e Chirurgia
14. Dipartimento di Medicina Molecolare e Biotecnologie Mediche
15. Dipartimento di Medicina Veterinaria e Produzioni Animali
16. Dipartimento di Neuroscienze e Scienze Riproduttive e Odontostomatologiche
17. Dipartimento di Sanità Pubblica
18. Dipartimento di Scienze Biomediche Avanzate
19. Dipartimento di Scienze Chimiche

- 20. Dipartimento di Scienze della Terra, dell'Ambiente e delle Risorse
- 21. Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche
- 22. Dipartimento di Scienze Mediche Traslazionali
- 23. Dipartimento di Scienze Politiche
- 24. Dipartimento di Scienze Sociali
- 25. Dipartimento di Strutture per l'Ingegneria e l'Architettura
- 26. Dipartimento di Studi Umanistici

Il personale presente nell'Ateneo federiciano al 31.12.2020, periodo di fine raccolta dati, è composto da 3510 personale docente e ricercatore e 2207 personale non docente.

Il personale docente e ricercatore comprende i docenti di ruolo, i ricercatori a tempo determinato, i titolari di assegni di ricerca ed i docenti a contratto.<sup>35</sup>

<b>Personale docente e ricercatore</b>	<b>3510</b>
Docenti di ruolo	2016
Di cui di I fascia	680
Di cui di II fascia	973
Di cui ricercatori a tempo indeterminato	363
Ricercatori a tempo determinato	614
Assegnisti di ricerca	360
Docenti a contratto	520

<sup>35</sup> I dati relativi al personale docente sono derivati dal sito [cineca.miur.it](http://cineca.miur.it) I dati dei docenti a contratto, cui sono stati conferiti incarichi di insegnamento anche a titolo gratuito, derivano da [www.ustat.miur.it](http://www.ustat.miur.it) e sono rilevati per anno accademico e quindi relativi all'anno accademico 2019-2020.

Tabella 1 - dettaglio personale docente e ricercatore Federico II 31.12.2020 – dati miur/cineca/ustat  
rielaborazione propria

L'Università degli Studi di Napoli Federico II e la valutazione

*“Con il nuovo sistema di finanziamento delle università tutti contribuiscono al rendimento del proprio Ateneo. Chi fa poco danneggia tutti”<sup>36</sup>*

Con queste parole l'allora Rettore dell'Ateneo federiciano Guido Trombetti il 9 giugno 2004 presso il complesso di Monte Sant'Angelo – una delle sedi della Federico II - ha richiamato l'attenzione sull'importanza di una collaborazione stretta tra tutti gli uffici e la docenza dell'Ateneo, per consentire alla Federico II di sfruttare al meglio i meccanismi di valutazione del rendimento degli atenei in base ai quali vengono ripartite a livello nazionale le risorse economiche.

Come accennato, a partire dal 2013, per ogni Ateneo la distribuzione della quota premiale del FFO deriva dagli esiti della VQR (VQR 2004-2010 per gli anni 2013-2015; VQR 2011-2014 per gli anni 2016-2020)

L'Ateneo federiciano registra complessivamente una lieve flessione nel 2016 rispetto agli anni precedenti, risultano però aumentati il contributo perequativo e la quota premiale, rispecchiando i migliori risultati ottenuti al secondo esercizio di valutazione, rispetto al primo. È sembrato, quindi, indispensabile partire dall'analisi dei risultati dell'Ateneo ai primi due esercizi di VQR, dati gli effetti sulla distribuzione delle risorse all'Ateneo e, poi, ai singoli Dipartimenti che lo compongono.

---

<sup>36</sup> <https://www.unina.it/-/1317414-ffo-chiamata-alle-armi-per-universita>

Esaminando la performance delle singole aree scientifiche dell'Ateneo federiciano rispetto alla media nazionale, l'Ateneo risulta, nel periodo 2004-2010 costituito da 13 aree "grandi", e 2 aree "medie", considerando che l'area 11 e l'area 8 sono state rispettivamente suddivise in "11a – scienze storiche, filosofiche e pedagogiche", "11b – scienze psicologiche", "8a – ingegneria civile" e "8b – architettura".

Sulla base del numero di prodotti attesi in ciascuna area, le stesse aree sono state divise tra grandi, medie e piccole all'interno dell'istituzione, con soglie diverse e quindi, all'interno dell'Ateneo è possibile ritrovare aree identificate come grandi che, in un altro Ateneo vengono identificate come piccole.

Delle 13 aree definite grandi, quasi tutte mostrano l'indicatore R inferiore alla media nazionale ( $R < 1$ ), ad esclusione dell'area 7 – Scienze Agrarie e Veterinarie con  $R = 1,06$  e area 8° - ingegneria civile con  $R = 1$ .

Entrambe le aree identificare di media dimensione, area 4 – scienze della terra e 11° - scienze storiche, filosofiche e pedagogiche riportano R maggiore o uguale alla media nazionale; rispettivamente  $R = 1,08$  e  $R = 1$ .

Area	Segm. Dim.	R
1 – Scienze Matematiche e informatiche	G	0,58
2 – Scienze Fisiche	G	0,95
3 – scienze chimiche	G	0,97
4 – scienze della terra	M	1,08
5 – scienze biologiche	G	0,97
6 – scienze mediche	G	0,90
7 – scienze agrarie e veterinarie	G	1,06
8a – ingegneria civile	G	1,00

8b - architettura	G	0,69
9 – ingegneria industriale e dell'informazione	G	0,94
10 - scienze dell'antichità, filologico-artistiche e storico-letterarie	G	0,88
11a – scienze storiche, filosofiche e pedagogiche	M	1,00
11b – scienze psicologiche	G	0,66
12 – scienze giuridiche	G	0,63
13 – scienze economiche e statistiche	G	0,81
14 – scienze sociali e politiche	G	0,99

Tabella 2 - punteggi Ateneo Federico II - VQR 2004-2010 - elaborazione propria su dati ANVUR

#### L'Ateneo e la VQR 2011-2014

L'indicatore IRAS5 (indicatore di miglioramento), presente nel secondo esercizio di valutazione, come accennato, è collegato alle differenze di graduatoria delle singole istituzioni rispetto alla qualità dei prodotti conferiti alla VQR 2004-2010 e alla VQR 2011- 2014. Nonostante il peso dell'indicatore IRAS5 sia pari solo a 0,03, questo testimonia della volontà della VQR di mettere in evidenza (ed eventualmente premiare) le istituzioni che hanno mostrato segni tangibili di miglioramento nel tempo in alcune aree.

Area	Classe dimensionale	Posizionamento dell'Istituzione nell'ordinamento derivante dalla distribuzione di $R$ nella VQR1	Indicatore $B_{i,j}$
1 – Scienze Matematiche e informatiche	G	estremo inferiore	1
2 – Scienze Fisiche	G	estremo inferiore	0
3 – scienze chimiche	G	estremo inferiore	0
4 – scienze della terra	G	estremo inferiore	1

5 – scienze biologiche	G	tra gli estremi	1
6 – scienze mediche	G	tra gli estremi	2
7 – scienze agrarie e veterinarie	G	estremo inferiore	0
8a – ingegneria civile	G	estremo inferiore	2
8b - architettura	G	estremo inferiore	2
9 – ingegneria industriale e dell'informazione	G	estremo inferiore	2
10 - scienze dell'antichità, filologico-artistiche e storico-letterarie	M	tra gli estremi	2
11a – scienze storiche, filosofiche e pedagogiche	M	tra gli estremi	0
11b – scienze psicologiche	M	estremo inferiore	0
12 – scienze giuridiche	G	estremo inferiore	2
13 – scienze economiche e statistiche	M	tra gli estremi	1
14 – scienze sociali e politiche	G	estremo inferiore	2

Tabella 3 - Federico II confronto VQR 1 e VQR 2 - dati ANVUR elaborazione propria

Nella tabella è riportato, oltre al posizionamento dell'Ateneo federiciano rispetto alle altre istituzioni soggette a valutazione nella VQR 2004-2010 secondo l'indicatore R (si veda paragrafo precedente) sintesi, anche il valore di  $B_{i,j}$ , la variabile introdotta nella VQR 2011-2014 come parte dell'indicatore IRAS5 che indica l'eventuale progresso o peggioramento dell'istituzione rispetto al primo esercizio di valutazione. Con uguale  $B_{i,j}$  a 2 si indica, infatti, un progresso dell'istituzione nella VQR2 rispetto alla VQR1 (evidenziato in verde nella tabella), quando  $B_{i,j}$  è uguale a 1 questo indica una situazione di sostanziale stabilità dell'istituzione nella VQR2 rispetto alla VQR1 (evidenziato in giallo), e quando è uguale a 0 un peggioramento dell'istituzione. La tabella

evidenza che l'università degli studi di Napoli Federico II presenti 7 aree con valore 2, quattro aree con valore 1 e 5 aree con valutazione 0, mostrando un miglioramento o stabilità nella maggioranza delle aree.

Come nel primo periodo di valutazione, l'università di Napoli Federico II è presente in tutte le sedici aree scientifiche, la dimensione delle aree appare leggermente diversa rispetto al primo esercizio (per cambiamento di numero di prodotti da conferire per area) collocandosi tra le grandi in dodici aree e tra le medie in quattro aree. Inoltre, nonostante il miglioramento rilevato in alcune aree rispetto al primo esercizio di valutazione, la graduatoria prodotta in base all'indicatore R mostra comunque che l'Ateneo riporta una media superiore a quella nazionale ( $R > 1$ ) solo in 6 aree su 16. Da notare, tuttavia, che ad eccezione dell'Area 11b in cui il valore di R è decisamente inferiore a 1 (0,52), nella maggioranza delle aree il valore di R è compreso tra 0,9 e 1 quindi leggermente inferiore alla media nazionale (tabella 8).

Area	Classe dimensionale	R
1 – Scienze Matematiche e informatiche	G	0,97
2 – Scienze Fisiche	G	0,97
3 – scienze chimiche	G	0,97
4 – scienze della terra	G	0,91
5 – scienze biologiche	G	0,93
6 – scienze mediche	G	1,1
7 – scienze agrarie e veterinarie	G	1,01
8a – ingegneria civile	G	1
8b - architettura	G	1,14
9 – ingegneria industriale e dell'informazione	G	1,05

10 - scienze dell'antichità, filologico-artistiche e storico- letterarie	M	1,05
11a – scienze storiche, filosofiche e pedagogiche	M	0,95
11b – scienze psicologiche	M	0,52
12 – scienze giuridiche	G	0,95
13 – scienze economiche e statistiche	M	0,95
14 – scienze sociali e politiche	G	0,99

Tabella 4 - posizionamento Federico II VQR 2011-2014 – dati ANVUR propria rielaborazione

I primi risultati portano, quindi, ad approfondire le determinanti della variabilità degli esiti della VQR, per verificare se la stessa variabilità dipenda dalle differenze tra aree scientifiche all'interno dello stesso Ateneo o se si possa parlare di "effetto Ateneo", l'ipotesi avanzata da Francesco Prota e Maria Jennifer Grisorio in *Università in declino* (Viesti 2016) secondo cui le diverse aree scientifiche si comportino, all'interno di uno stesso Ateneo, in modi simili, ottenendo quindi performance simili indipendentemente dalle caratteristiche dell'area ma legati a fattori a livello di struttura.

La ricerca è quindi proseguita con l'analisi e la descrizione delle due aree identificate, effettuata utilizzando prevalentemente dati Miur. La maggioranza di essi proviene dal database Cerca Università, nella sezione Docenti.

I dati Miur-Cineca riguardano i docenti e i ricercatori a tempo indeterminato (professori ordinari, professori associati e ricercatori a tempo indeterminato, che poi comparirà con la sigla: R.T.I.) e i docenti/ricercatori a tempo determinato (ricercatori a tempo determinato legge 240/2010 di tipo A e di tipo

B, indicati con la sigla RtdA e RtdB; professori straordinari a tempo determinato legge 230/2005.).

Come è noto, i dati Miur-Cineca sono disponibili a partire dal 2000; ai fini della presente ricerca i dati sono stati raccolti relativamente a quattro momenti specifici:

- Personale strutturato al 31.12.2003 (prima della legge 240/2010)
- Personale strutturato al 31.12.2010 (periodo che coincide con conclusione della VQR 2004-2010)
- Personale strutturato al 31.12.2014 (periodo che coincide con conclusione della VQR 2011-2014)
- Personale strutturato al 31.12.2020 (fine del periodo di analisi)

Per ogni periodo di riferimento indicato sono state rilevate sei variabili così indicate:

- Fascia (fascia o “ruolo” del docente, codificato nei seguenti livelli:
- Genere (genere del docente, codificata in due livelli: M – maschio, F – femmina)
- Facoltà (facoltà di appartenenza del docente; variabile scomparsa dopo il 2010)
- SSD (Settore scientifico disciplinare del docente codificata in tanti livelli quanti sono i settori scientifico disciplinari per ogni periodo e per ogni area specifica)
- S.C (Settore concorsuale del docente codificata in tanti livelli quanti sono i settori scientifico disciplinari per ogni periodo e per ogni area specifica)
- Struttura di Afferenza (dipartimento di appartenenza del docente codificata nei diversi livelli che corrispondono ai Dipartimenti in cui le due aree analizzate operano)

A causa della grande diversità tra le due aree, si rinvia alla descrizione delle stesse il dettaglio dei livelli delle variabili Facoltà, SSD, S.C e Struttura di Afferenza.

## Analisi delle due aree CUN

L'area 14 – Scienze sociali e politiche dell'università degli studi di Napoli Federico II

L'area 14 dell'università degli studi di Napoli Federico II, l'area di Scienze sociali e politiche è composta, al 31.12.2020, periodo di fine dell'analisi, da 66 docenti tra RtdA, RtdB, ricercatori a tempo indeterminato, professori associati e professori ordinari, di cui:

- 15 Ordinari
- 12 Associati
- 5 Associati confermati
- 17 Ricercatori (a tempo indeterminato, in esaurimento)
- 11 Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)
- 5 Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)

Per i dati del personale in servizio al 31.12.2020 sono state rilevate sette variabili così indicate:

- Cognome e Nome (Nome e cognome dei docenti, 66)
- Fascia (fascia o "ruolo" del docente, codificato in 6 livelli: "Associato" "Associato confermato", "Ordinario", "Ricercatore", "Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)" e "Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)")
- Genere (genere del docente, codificata in due livelli: M – maschio, F – femmina)
- Facoltà (facoltà di afferenza del docente; variabile scomparsa dopo il 2010)

- SSD (Settore scientifico disciplinare del docente codificata in 11 livelli: "SPS/01" "SPS/02" "SPS/03" "SPS/04" "SPS/06" "SPS/07" "SPS/08" "SPS/09" "SPS/10" "SPS/11" "SPS/12")
- S.C (Settore concorsuale del docente codificata in 8 livelli "14/A1" "14/A2" "14/B1" "14/B2" "14/C1" "14/C2" "14/C3" "14/D1")
- Struttura di Afferenza (dipartimento di afferenza del docente codificata in otto livelli: "Architettura", "Economia, Management, Istituzioni", "Giurisprudenza", "Scienze Economiche e Statistiche", "Scienze Politiche", "Scienze Sociali" e "Studi Umanistici")

L'analisi dei dati CINECA ha permesso di ricostruire la distribuzione del personale sui 11 Settori Scientifico Disciplinari che costituiscono l'area con una concentrazione principale del personale sul settore scientifico disciplinare SPS/07 (17) di cui 4 ordinari, 2 associati confermati, 7 ricercatori a tempo indeterminato, 3 Ricercatore a t.d. - t.pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10) e 1 Ricercatore a t.d. - t.pieno (art. 24 c.3-b L. 240/1), seguito dai settori SPS/08 (12) e SPS/04 (9) e, in coda, il settore SPS/12 con un solo associato confermato.

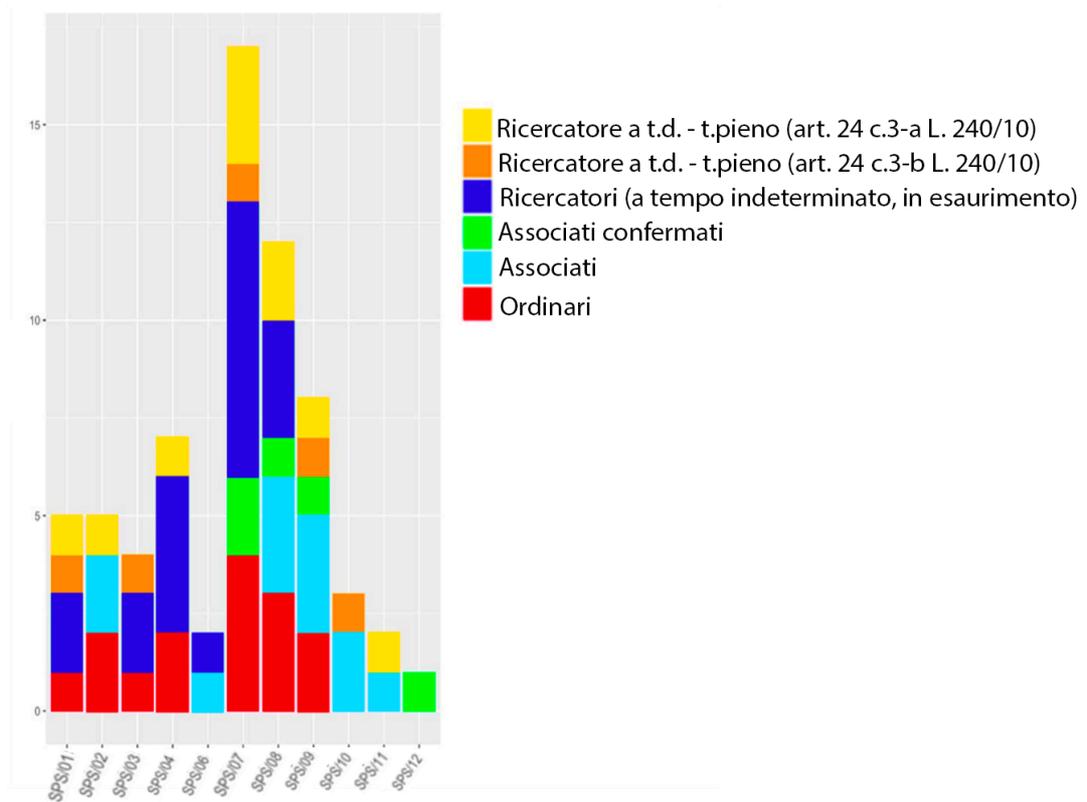


Figura 3 - distribuzione dei ruoli per SSD - area 14 2020

Lo stesso fenomeno di concentrazione del personale solo su alcuni settori scientifico disciplinare, si ripresenta anche nella distribuzione dei settori scientifico disciplinari stessi su solo alcuni dei Dipartimenti interessati dall'area 14, all'interno dell'Ateneo federiciano.

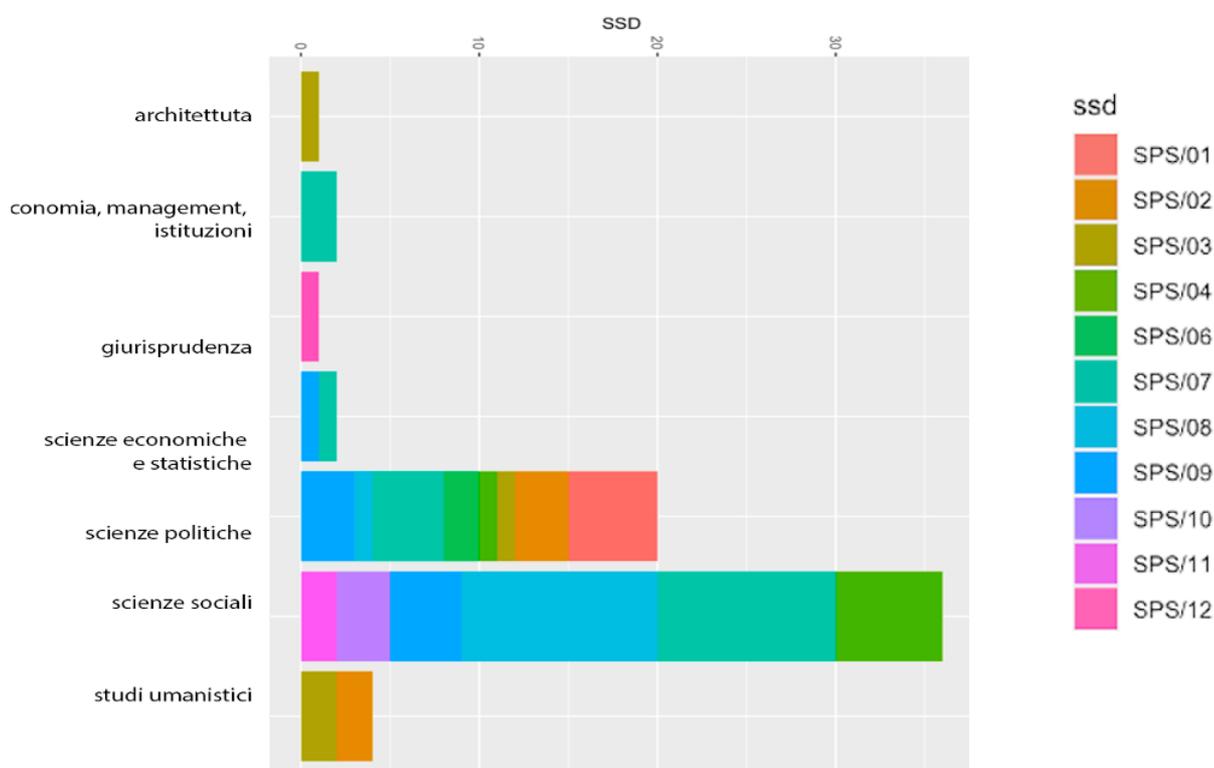


Figura 4 - distribuzione SSD per strutture - area 14

Se la maggiore concentrazione di settori scientifico disciplinari si ritrova, infatti, nei Dipartimenti di Scienze Sociali (36) e Scienze Politiche (20), l'area 14 è rappresentata solo da un settore scientifico disciplinare all'interno dei Dipartimenti di giurisprudenza (SPS/12) e architettura (SPS/03).

L'analisi dei dati scaricati da Miur-Cineca ha permesso, inoltre, di ricostruire alcune evoluzioni dell'area 14 dell'università degli studi di Napoli Federico II che, in particolare, hanno evidenziato la scomparsa di alcuni settori scientifico disciplinari all'interno dell'area 14. Il settore SPS/14 compare per l'ultima volta nel periodo 31.12.2003 e il settore SPS/13 presente ai momenti di raccolta dati 31.12.2010 e 31.12.2014 scompare invece dall'area 14 dell'Ateneo federico II nel 2020.

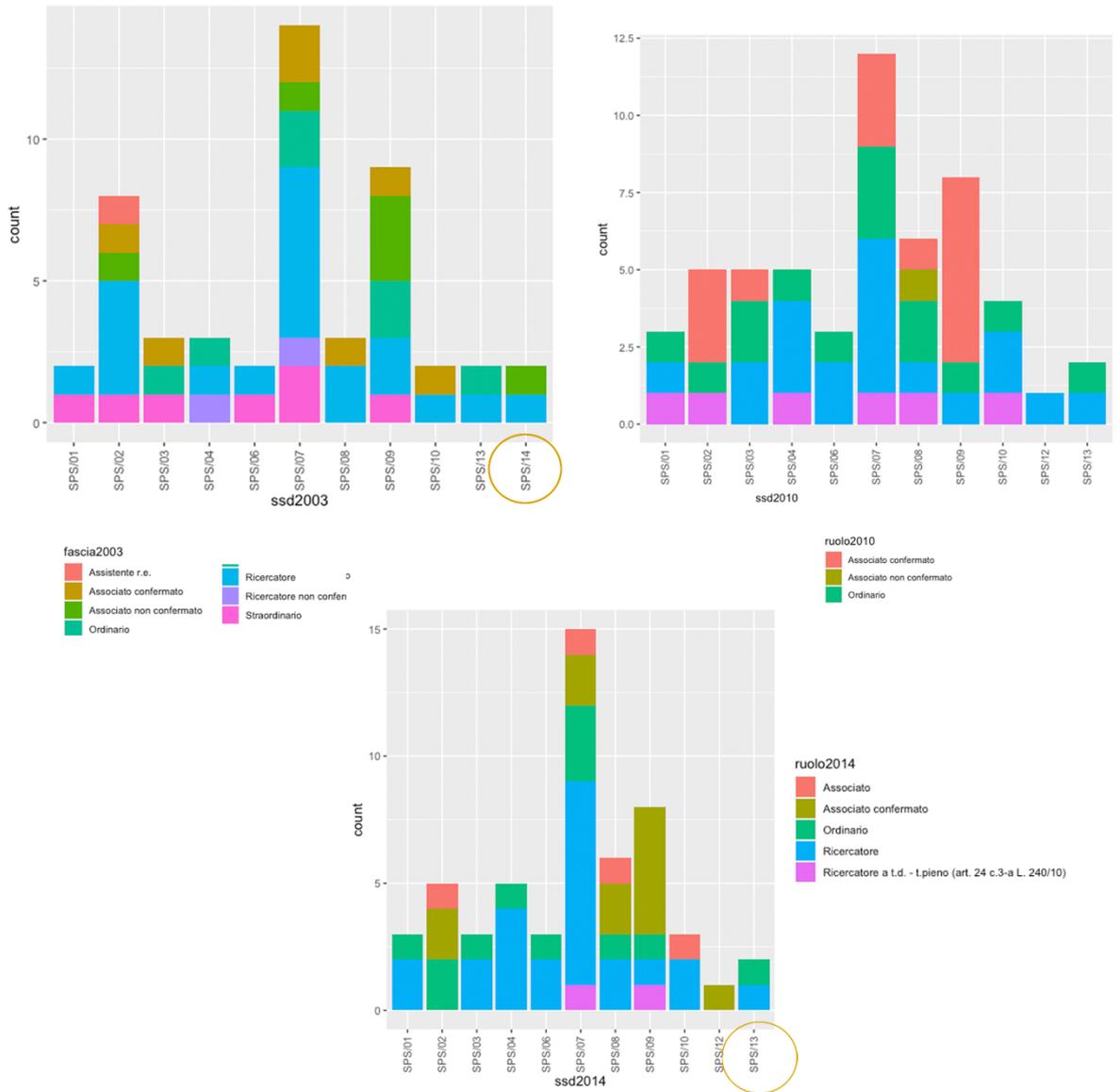


Figura 5 - evoluzioni area 14

## L'area 14 e la VQR

L'analisi dell'area si è poi arricchita dell'analisi dei risultati ottenuti dall'Ateneo Federico II nella singola area e nei suoi Dipartimenti ai due esercizi di valutazione della ricerca, analogamente a quanto fatto nella prima parte del capitolo a livello nazionale e poi a livello di Ateneo.

### VQR 2004-2010

Come già accennato in questo capitolo, quando sono stati illustrati i risultati per le singole aree a livello nazionale, l'area 14 dell'Ateneo federiciano si presenta, alla fine del primo esercizio di valutazione della qualità della ricerca con un punteggio medio leggermente inferiore alla media nazionale ( $R = 0,99$ )<sup>37</sup>.

Anche i Dipartimenti, come le istituzioni, sono stati divisi tra grandi, medi e piccoli dividendo per ogni area le soglie delle strutture per il numero medio di Dipartimenti per struttura nell'area.

L'area 14 dell'Ateneo Federico II risulta costituita da tre Dipartimenti, due con punteggi lievemente inferiori alla media (Dipartimento di Scienze Politiche e Dipartimento di Scienze Sociali evidenziati in rosso in tabella) e un solo dipartimento superiore alla media (Dipartimenti di Studi Umanistici).

Ateneo	Dipartimenti post 240	R	Dimensioni dipartimento
Napoli Federico II	Scienze Politiche	0,85	G
Napoli Federico II	Scienze Sociali	0,96	G
Napoli Federico II	Studi Umanistici	1,56	P

<sup>37</sup> Si veda appendice A – tabella 1

Tabella 5 - valutazione area 14 federico II VQR 2004-2010

VQR 2011 – 2014

Analogamente a quanto fatto dall'ANVUR nel secondo esercizio di valutazione della qualità, con la variabile  $B_{i,j}$  dell'indicatore IRAS5 la tabella seguente mostra non solo il valore dell'indicatore R ottenuto dal singolo dipartimento afferente all'area 14 ma anche l'eventuale miglioramento o peggioramento rispetto al primo esercizio.

Nonostante, infatti, il punteggio medio dell'area 14 dell'Ateneo resti invariato ( $R=0,99$ ), l'analisi dei singoli Dipartimenti mostra una situazione di miglioramento per il dipartimento di Scienze Politiche che passa da  $R= 0,85$  a  $0,95$  (comunque inferiore alla media nazionale), e una situazione di peggioramento per gli altri due Dipartimenti che compongono l'area 14 dell'Ateneo federiciano (lievissimo per il dipartimento di scienze sociali  $-0,01$  e  $-0,13$  per il dipartimento di studi umanistici).

Ateneo	Dipartimento post 240	Dimensione dipartimento	R	miglioramento
Napoli Federico II	Scienze Politiche	P	0,95	Si
Napoli Federico II	Scienze Sociali	P	0,95	No
Napoli Federico II	Studi Umanistici	M	1,43	no

Tabella 6 - valutazione area 14 federico II VQR 2011-2014 dati ANVUR rielaborazione propria

L'area 6 – Scienze mediche dell'università degli studi di Napoli Federico II

Come accennato, l'area 6 dell'università degli studi di Napoli Federico II, l'area di Scienze mediche si presenta strutturalmente diversa dall'area 14.

Al 31.12.2020, periodo di fine dell'analisi, l'area risulta composta da 443 (contro i 67 di area 14) docenti tra RtdA, RtdB, ricercatori a tempo indeterminato, professori associati e professori ordinari, di cui:

- 101 Ordinari
- 104 Associati
- 44 Associati confermati
- 62 Ricercatori (a tempo indeterminato, in esaurimento)
- 87 Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)
- 45 Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)

L'area 6 è costituita da 49 Settori Scientifico Disciplinari, distribuiti su 17 Dipartimenti per un totale di 443 tra ricercatori e professori.

Per i dati del personale in servizio al 31.12.2020 sono state rilevate sei variabili così indicate:

- Cognome e Nome (Nome e cognome dei docenti, 443)
- Fascia (fascia o "ruolo" del docente, codificato in 6 livelli: "Associato" "Associato confermato", "Ordinario", "Ricercatore", "Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)" e "Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)")
- Genere (genere del docente, codificata in due livelli: M – maschio, F – femmina)
- SSD (Settore scientifico disciplinare del docente codificata in 49 livelli: "M-EDF/01" "MED/01" "MED/03" "MED/04" "MED/05" "MED/06"

"MED/07" "MED/08" "MED/09" "MED/10" "MED/11" "MED/12"  
"MED/13" "MED/14" "MED/15" "MED/16" "MED/17" "MED/18"  
"MED/19" "MED/20" "MED/22" "MED/23" "MED/24" "MED/25"  
"MED/26" "MED/27" "MED/28" "MED/29" "MED/30" "MED/31"  
"MED/32" "MED/33" "MED/34" "MED/35" "MED/36" "MED/37"  
"MED/38" "MED/39" "MED/40" "MED/41" "MED/42" "MED/43"  
"MED/44" "MED/45" "MED/46" "MED/47" "MED/48" "MED/49"  
"MED/50"

- S.C (Settore concorsuale del docente codificata in 27 livelli " "06/A1"  
"06/A2" "06/A3" "06/A4" "06/B1" "06/C1" "06/D1" "06/D2" "06/D3"  
"06/D4" "06/D5" "06/D6" "06/E1" "06/E2" "06/E3" "06/F1" "06/F2"  
"06/F3" "06/F4" "06/G1" "06/H1" "06/I1" "06/L1" "06/M1" "06/M2"  
"06/N1" "06/N2"
- Struttura di Afferenza (dipartimento di afferenza del docente codificata  
in nove livelli: "agraria" "biologia", "farmacia",  
"medicina clinica e chirurgia, "medicina molecolare e biotecnologie  
mediche", "neuroscienze e scienze riproduttive e  
odontostomatologiche", "sanità pubblica", "scienze biomediche  
avanzate" e "scienze mediche traslazionali".

L'analisi dei dati CINECA ha permesso di ricostruire la distribuzione del personale che appare più omogeneamente distribuita sui vari settori scientifico disciplinari, rispetto all'area 14, con le sole eccezioni dei settori MED/45 (con 1 solo associato confermato) e MED/34 (con 1 solo ricercatore).

Questa natura residuale di questi due settori è facilmente spiegabile se consideriamo che i due settori sono in realtà, originariamente afferenti ad altri corsi di laurea. In particolare, MED/34 – medicina fisica e riabilitativa deriva dal corso di laurea triennale in Scienze motorie e MED/45 – scienze infermieristiche

generali, cliniche e pediatriche, tradizionalmente afferente al corso di laurea in scienze infermieristiche.

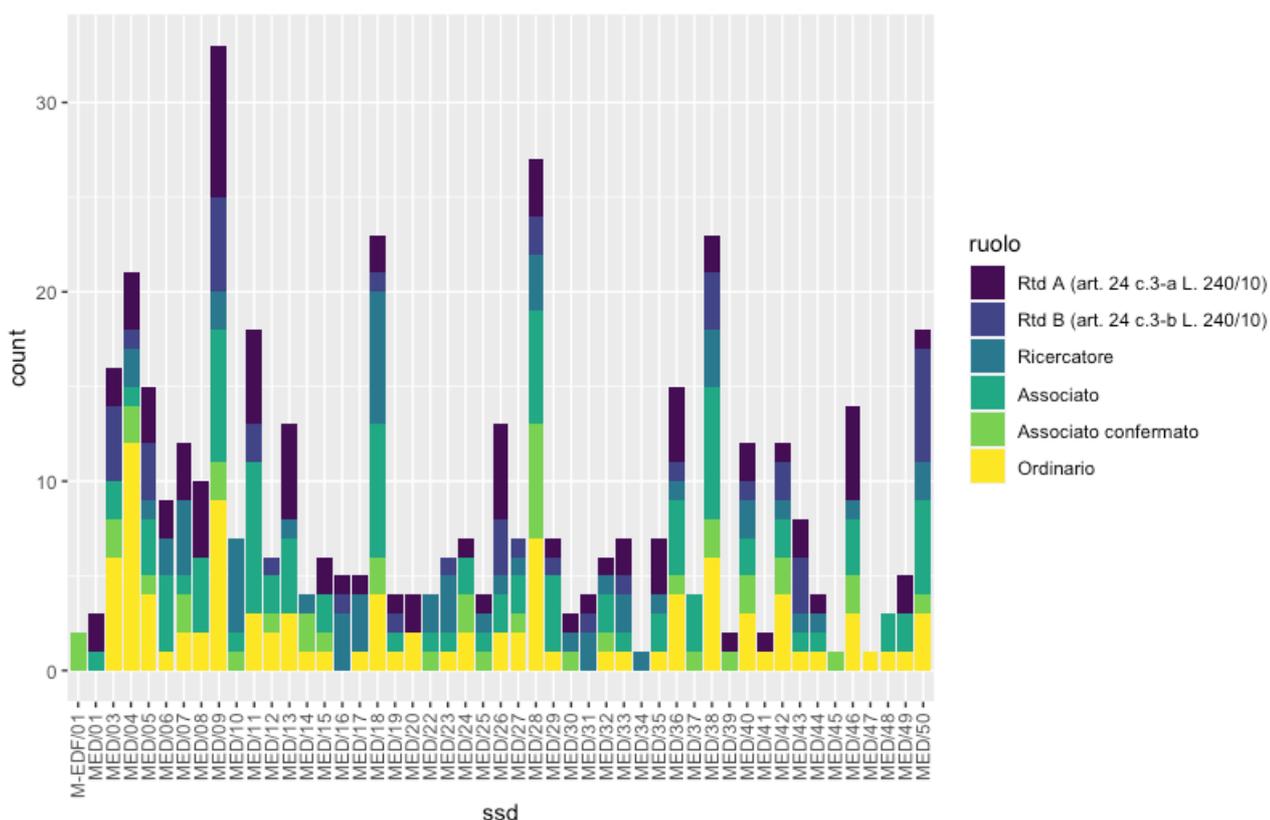


Figura 6 - distribuzione dei ruoli per SSD - area 6 2020

Raffrontata con la distribuzione del personale docente strutturato dell'area 14, nell'area 6 emerge inoltre una più omogenea distribuzione dei settori scientifico disciplinari sui Dipartimenti, ad esclusione dei primi tre in alto che rappresentano tre Dipartimenti in cui l'area 6 compare in maniera più residuale rappresentati, cioè, dai Dipartimenti di agraria, farmacia e biologia.

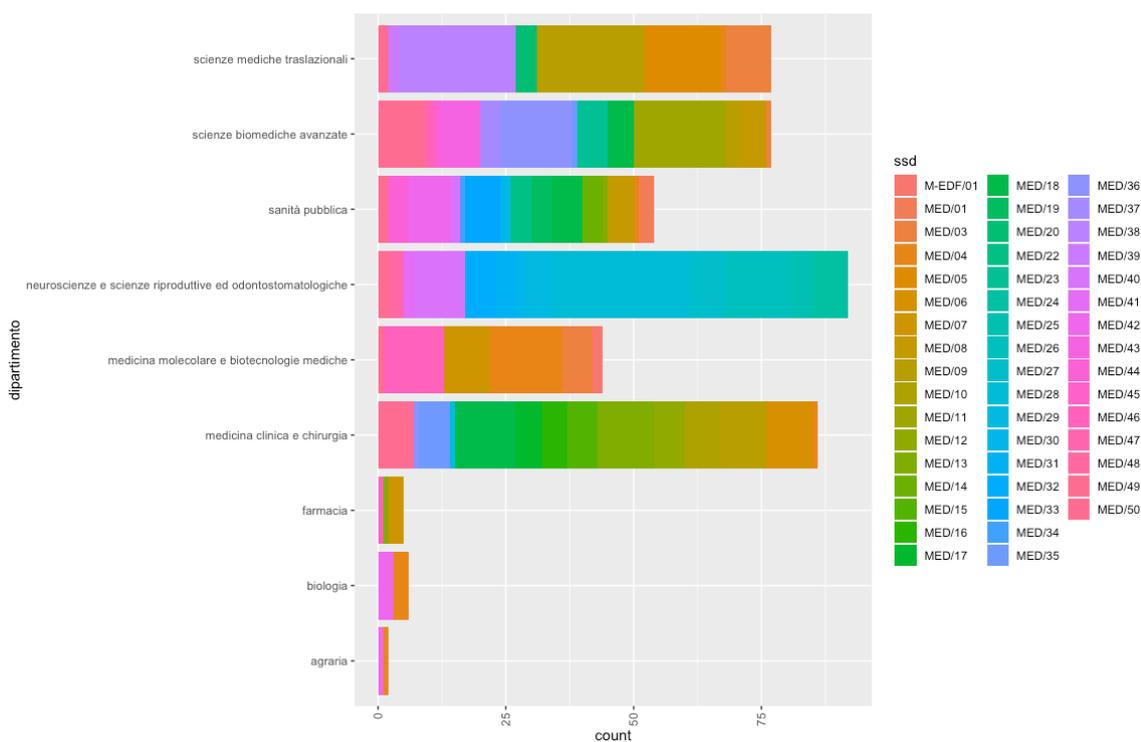


Figura 7 - distribuzione SSD x Dipartimenti area 6 - 31.12.2020

Analogamente a quanto fatto per l'area 14, anche per l'area 6, i dati a disposizione hanno permesso di effettuare una ricostruzione delle evoluzioni dell'area.

La prima evoluzione evidente riguarda l'accorpamento dei Dipartimenti dopo l'introduzione della L240/2010.

Al 31.12.2003, l'area 6 dell'università degli studi di Napoli appariva, infatti "popolata" da 558 docenti (in diversi ruoli) su 44 settori scientifico-disciplinari suddivisi, a loro volta su 39 strutture di afferenza (figura 6)

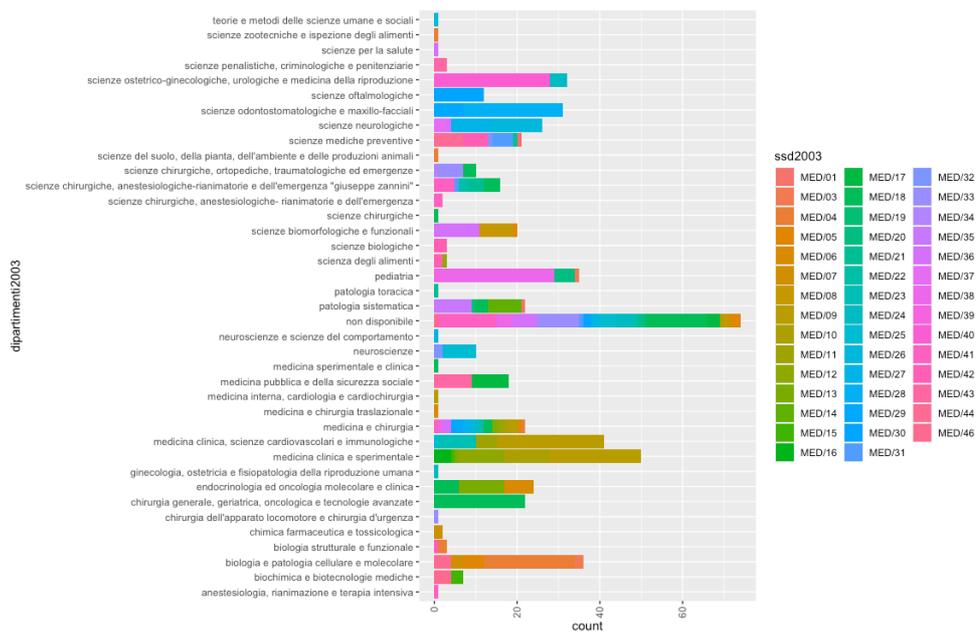


Figura 8 - *ssd x Dipartimenti area 6 31.12.2003*

## L'area 6 e la VQR

### VQR 2004-2010

In linea con quanto effettuato per l'area 14, si è poi proceduto all'analisi dei principali risultati dell'area 6 ai primi due esercizi di valutazione della ricerca. Al primo esercizio, l'area 6 dell'Ateneo federiciano mostra una media generale, riferita all'indicatore R, inferiore alla media nazionale seppur di poco (0,96).

Delle 7 sottostrutture di cui risulta costituita l'area, 5 mostrano un  $R < 1$  (di cui 1 dipartimento piccolo, 2 medi e 2 grandi) mentre solo 2 Dipartimenti superano la soglia della media nazionale, il dipartimento di Medicina Molecolare e Biotecnologie Mediche (di medie dimensioni) e il dipartimento di Scienze Mediche Traslazionali (grande).

Ateneo	Sottostrutture	Dimensione area	R
Napoli Federico II	Biologia	P	0,73
Napoli Federico II	Medicina Clinica e Chirurgia	G	0,89
Napoli Federico II	Medicina Molecolare e Biotecnologie Mediche	M	1,5
Napoli Federico II	Neuroscienze e Scienze Riproduttive e Odontostomatologiche	M	0,77
Napoli Federico II	Sanità Pubblica	G	0,44
Napoli Federico II	Scienze Biomediche Avanzate	M	0,91
Napoli Federico II	Scienze Mediche Traslazionali	G	1,49

Tabella 7 - risultati VQR 2004-2010 area 6 Federico II

VQR 2011-2014

Analogamente a quanto fatto dall'ANVUR nel secondo esercizio di valutazione della qualità, con la variabile  $B_{i,j}$  dell'indicatore IRAS5 e a quanto fatto nell'analisi dell'area 14 precedentemente, anche per l'area 6 si riportano di seguito non solo i punteggi ottenuti al secondo esercizio di valutazione ma anche l'eventuale miglioramento o peggioramento rispetto al primo.

Infine, la colonna "dimensione dipartimento" indica la classe dimensionale di appartenenza del dipartimento rispetto alle soglie stabilite da bando (G=Grande, M=Medio, P=Piccolo). L'indicatore R non tiene conto della diversità delle distribuzioni dei voti fra i settori concorsuali all'interno della stessa area e non è standardizzato, cioè non è diviso per la deviazione standard dell'indice dell'area.

Ateneo	Dipartimento post 240	Dimensione dipartimento	R	miglioramento
Napoli Federico II	Biologia	P	0,51	No
Napoli Federico II	Medicina Clinica e Chirurgia	P	1,16	Si
Napoli Federico II	Medicina Molecolare e Biotecnologie Mediche	P	1,21	No
Napoli Federico II	Neuroscienze e Scienze Riproduttive e Odontostomatologiche	P	0,99	Si
Napoli Federico II	Sanità Pubblica	P	0,77	Si
Napoli Federico II	Scienze Biomediche Avanzate	P	1,17	si
Napoli Federico II	Scienze Mediche e Traslazionali	p	1,34	no

Tabella 8 - risultati VQR 2011- 2014 area 6 Federico II

L'area 6 dell'Università degli studi di Napoli Federico II presenta un  $R = 1,1$  quindi superiore alla media nazionale. Tuttavia, dei 7 Dipartimenti di cui è costituita l'area all'interno dell'Ateneo, solo 4 hanno un  $R > 1$  e 3 Dipartimenti mostrano un peggioramento rispetto alla prima valutazione della qualità della ricerca (Biologia, Medicina molecolare e biotecnologie mediche e scienze mediche traslazionali).

## Analisi delle corrispondenze multiple

I dati scaricati da CINECA-MIUR hanno, inoltre, permesso di ricostruire le carriere dei singoli individui e analizzarle allo scopo di identificare cluster o gruppi di docenti all'interno delle due aree, caratterizzati da elementi comuni e quindi da comportamenti comuni, anche in ottica della successiva analisi qualitativa, costituita dalle interviste semi strutturate.

L'analisi è stata condotta tramite l'ausilio del software statistico "R", utilizzando i pacchetti "FactoMineR", "factoextra", "FactoInvestigate", "ade4" e "ggplot".

Con dati di questo tipo è stato possibile analizzare gli stock in ingresso ed in uscita, quindi i flussi generali e per le due aree in un'ottica comparativa intertemporale, le tendenze e pattern di evoluzione di carriera e comportamenti omogenei all'interno delle due aree, tali da poter procedere a raggruppamenti per tipologie funzionali che, coerentemente con la loro appartenenza a due aree strutturalmente così diverse, si prevedeva sarebbero stati diametralmente opposti.

Si è proceduto, quindi, ad analisi attraverso applicazione di analisi delle corrispondenze multiple (di seguito ACM) una tecnica statistica multidimensionale esplorativa utilizzata per studiare tabelle di contingenza a più di due vie, cioè con più di due variabili.

Le variabili identificate per le due aree sono:

- Fascia (fascia o "ruolo" del docente) codificato in 6 livelli: "Associato" "Associato confermato", "Ordinario", "Ricercatore", "Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)" e "Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)"
- Genere (genere del docente) codificata in due livelli: M – maschio, F – femmina)

- SSD (Settore scientifico disciplinare del docente) codificata in tanti livelli quanti sono i SSD per area 6 e per area 14;
- Struttura di Afferenza (dipartimento di afferenza del docente) codificata nei diversi livelli corrispondenti ai Dipartimenti di afferenza di area 6 e area 14;
- Entrata in servizio prima del 2010, codificata in due livelli sì e “no”;
- Cambio settore scientifico disciplinare, codificata in due livelli sì e “no”
- Cambio ruolo (eventuali passaggi di ruolo del docente negli ultimi 6 anni), codificata in 7 livelli: “no”, “ricercatore non confermato – ricercatore”, “rtda-rtdb”, “ricercatore – associato”, “associato non confermato – associato”, “associato – ordinario”, “straordinario – ordinario”

Risulta, inoltre, possibile utilizzare anche delle variabili cosiddette illustrative (sia qualitative che quantitative), che non concorrono alla formazione dei piani fattoriali ma che vengono proiettate in essi a posteriori e ne migliorano l’interpretazione.

Alle variabili indicate ed utilizzate per la ricostruzione ed analisi delle due aree, ne sono state aggiunte altre tre: “entrata in servizio prima del 2010”, “cambio settore scientifico disciplinare” e “cambio di ruolo”.

Le due prime due variabili si presentano di tipo dicotomico con entrambe due livelli sì e “no”. La terza variabile “cambio di ruolo” identifica l’eventuale cambiamento di ruolo del docente negli ultimi sei anni (dal secondo esercizio di VQR al termine ultimo del periodo di analisi)

In questo caso risulta ancora più importante la componente grafica: l’obiettivo è quello di rappresentare il sistema di associazioni presenti nella tabella su uno o più piani cartesiani, a seconda del numero di fattori o assi fattoriali.

Si tratta quindi di assegnare un significato a tali assi, osservando la disposizione delle modalità delle variabili e cercando contrapposizioni in senso orizzontale e verticale. Anche in questo caso il primo asse fattoriale è caratterizzato dal maggior contenuto informativo, il secondo ne ha più del terzo e così via. Inoltre, modalità che nel piano risultano vicine sono maggiormente associate, cioè tendono a coesistere sulle stesse unità statistiche. Le variabili oggetto dello studio attraverso il metodo dell'ACM sono state poi identificate in due differenti modi (figura 7):

- Variabili attive (in rosso nella figura 7): si tratta delle variabili che svolgono un ruolo attivo (per l'appunto) nell'analisi, determinano e identificano il sottospazio fattoriale e quindi i fattori. Nel caso in esame si è provveduto a considerare come attive le variabili "fascia", "genere", "entrata in servizio prima del 2010", "cambio settore" e "cambio ruolo"
- Variabili supplementari (in verde nella figura 7): si tratta di variabili che non contribuiscono direttamente alla determinazione degli assi fattoriali, ma che possono essere prese in considerazione successivamente, soprattutto per l'ausilio che esse possono dare nell'interpretazione dei risultati. Nell'analisi seguente verranno messe in supplementare le variabili "SSD" e "dipartimento".

#### Analisi delle corrispondenze multiple - Area 14

Il dataset creato per l'area 14, grazie ai dati miur-cineca è composto da 66 individui, e 8 variabili. Tutte le variabili sono di tipo categoriale.

Esse sono variabili che determinano l'appartenenza degli individui ad una certa tipologia di gruppi, nel caso specifico esse indicano l'appartenenza ad un settore scientifico disciplinare o a un particolare dipartimento, in linea con gli obiettivi

dell'analisi queste verranno proiettate sul piano fattoriale solo in un secondo momento.

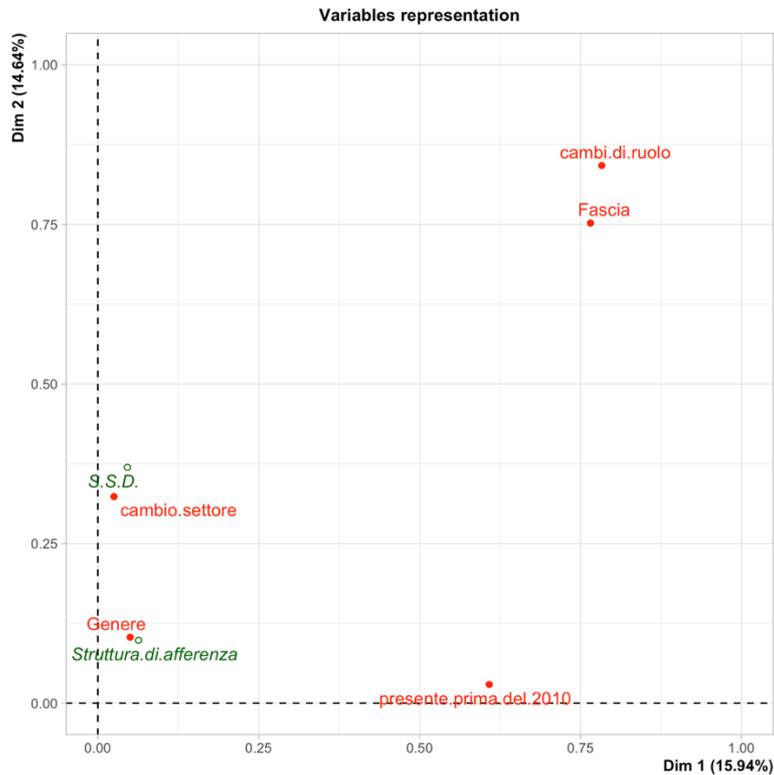


Figura 9 - indice di correlazione tra variabili e assi

L'analisi delle corrispondenze multiple, come detto, lavora alla determinazione di uno spazio fattoriale di dimensioni ridotte, a ciascun fattore, dunque, è associato un autovalore, che rappresenta la quota d'inerzia (variabilità nell'ACP) spiegata da quel fattore. I fattori estratti vengono considerati a partire da quello con l'autovalore più elevato, che spiega la quota maggiore dell'inerzia totale. Il primo fattore costituisce la migliore approssimazione alla matrice dei dati, il secondo è la seconda migliore approssimazione e spiega una quota di inerzia totale inferiore a quella spiegata dal primo, e così via. Si è ritenuto opportuno indagare i contributi delle singole variabili nella definizione del piano fattoriale

e nella proiezione dei punti sullo stesso, considerata la possibilità che modalità diverse con un profilo simile possano essere proiettate molto distanti tra a causa del peso molto diverso delle singole variabili, è utile considerare il contributo assoluto di ciascuna modalità, ossia la quota di inerzia totale del fattore spiegata dalla modalità stessa, quindi l'apporto della stessa nella determinazione del fattore, in rapporto all'insieme delle modalità per le quattro dimensioni identificate.

Emerge, dunque, che sulla prima dimensione le modalità che "spiegano" meglio il fattore sono "Ordinario", "presente.prima.del.2010\_no", "cambi.di.ruolo\_associato – ordinario" e "presente.prima.del.2010\_si"; mentre sulla seconda dimensione le modalità che presentano i maggiore contributi assoluti sono "cambi.di.ruolo\_ricercatore – associato", "Associato" e "cambio.settore\_si"; sulla terza dimensione i contributi maggiori saranno delle modalità "cambi.di.ruolo\_associato n.c - associato", "Associato confermato", "Ordinario" e "cambi.di.ruolo\_rtda-rtdb" infine, per la quarta dimensione saranno più rilevanti le modalità "cambi.di.ruolo\_associato n.c – associato", "Associato confermato", "cambi.di.ruolo\_rtda-rtdb" e "Ricercatore a t.d. - t.pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)".

Si è proceduto, poi, all'analisi del coseno al quadrato (o contributo relativo) che, invece, indica il contributo del fattore alla spiegazione della variabilità di una determinata modalità. Quanto più è alto il coseno al quadrato, infatti, tanto più la modalità è ben rappresentata sui fattori. Il contributo relativo è una misura della qualità della rappresentazione dei punti sui nuovi assi (o sui nuovi piani). Geometricamente, tale misura è fornita dal quadrato del coseno dell'angolo formato dal vettore corrispondente al punto *i* nel proprio spazio originario e dal vettore proiezione del punto stesso. Dunque, quanto più il valore del *cos* si avvicina ad 1, tanto più piccolo sarà piccolo l'angolo formato dai due vettori, per cui meglio sarà rappresentato il punto nello spazio. Per i punti che sono

caratterizzati da un contributo relativo basso, si può desumere una elevata distorsione della rappresentazione.<sup>38</sup>

Tutte le modalità risultano con coseno quadrato differente da 1 su tutti gli assi fattoriali. Sul primo asse fattoriale le modalità meglio rappresentate risultano essere “presente.prima.del.2010\_si”, “presente.prima.del.2010\_no” e “ordinario”; sul secondo asse fattoriale “cambi.di.ruolo\_ricercatore – associato” e “associato”; il terzo asse fattoriale è rappresentato meglio “cambi.di.ruolo\_associato n.c – associato” e la modalità “associato confermato” (anche se entrambe < 0.40) e, infine, sulla quarta dimensione sembrano essere meglio rappresentate le modalità “ Associato confermato “ e “cambi.di.ruolo\_associato n.c – associato” anche qui inferiori allo 0,40.

Infine, per la rappresentazione dei punti sui piani fattoriali svolge un ruolo fondamentale la frequenza assunta da ogni modalità, considerando che le sue coordinate vengono pesate per l'inverso della radice quadrata del marginale, spiegando anche perché alcune modalità che si presentano con una frequenza molto bassa possono risultare molto distanti dall'origine, pur avendo un contributo molto basso<sup>39</sup>. Le dimensioni prese in considerazione per l'analisi sono le prime quattro, si analizzeranno allora la prima e la seconda e successivamente la terza e la quarta.

---

<sup>38</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'Appendice B e, in particolare, alle tabelle 1 e 2

<sup>39</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'Appendice B e, in particolare, alla tabella 3

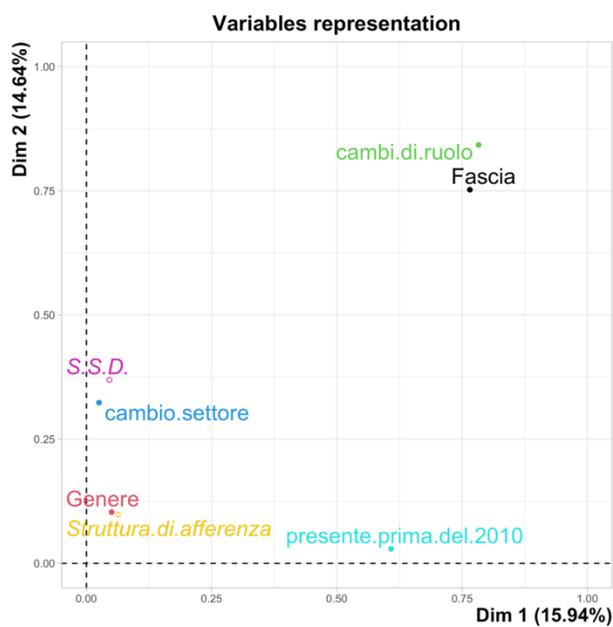


Figura 10 - Variabili e determinazione degli assi fattoriali 1 e 2

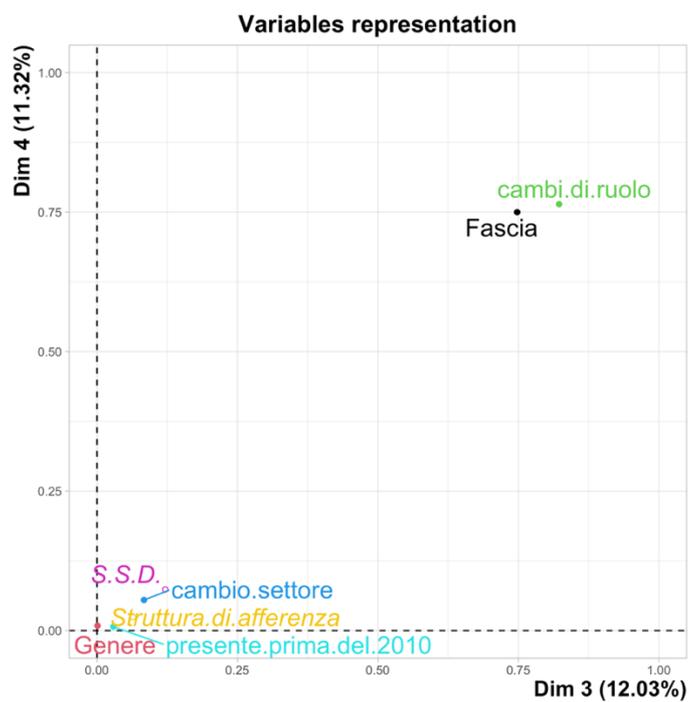


Figura 11 - Variabili e determinazione degli assi fattoriali 3 e 4

Ogni variabile è rappresentata da un colore diverso e sono rappresentate anche le variabili supplementari “SSD” e “struttura di afferenza” che non modificano l’inerzia spiegata; tuttavia, la presenza di queste sui piani fattoriali aiuta nell’interpretazione dei risultati.

Andando a descrivere il piano fattoriale è possibile identificare la variabile “cambio di ruolo” nelle sue differenti modalità con le modalità che hanno contributi assoluti più alti più vicine agli assi fattoriali (in quanto ne vanno a determinare la direzione), mentre le modalità con frequenze più basse risultano più distanti dall’origine (per le motivazioni viste precedentemente); le modalità che presentano frequenze molto basse si posizionano più lontane dell’origine identificandosi come le modalità più vicine alla condizione di indipendenza; tra queste la modalità “cambi di ruolo rtda-rtdb”, quantitativamente inferiore alle altre modalità rappresentate perché rappresentante di una “fascia di ruolo” comparsa solo dopo l’introduzione della c.d Legge Gelmini.

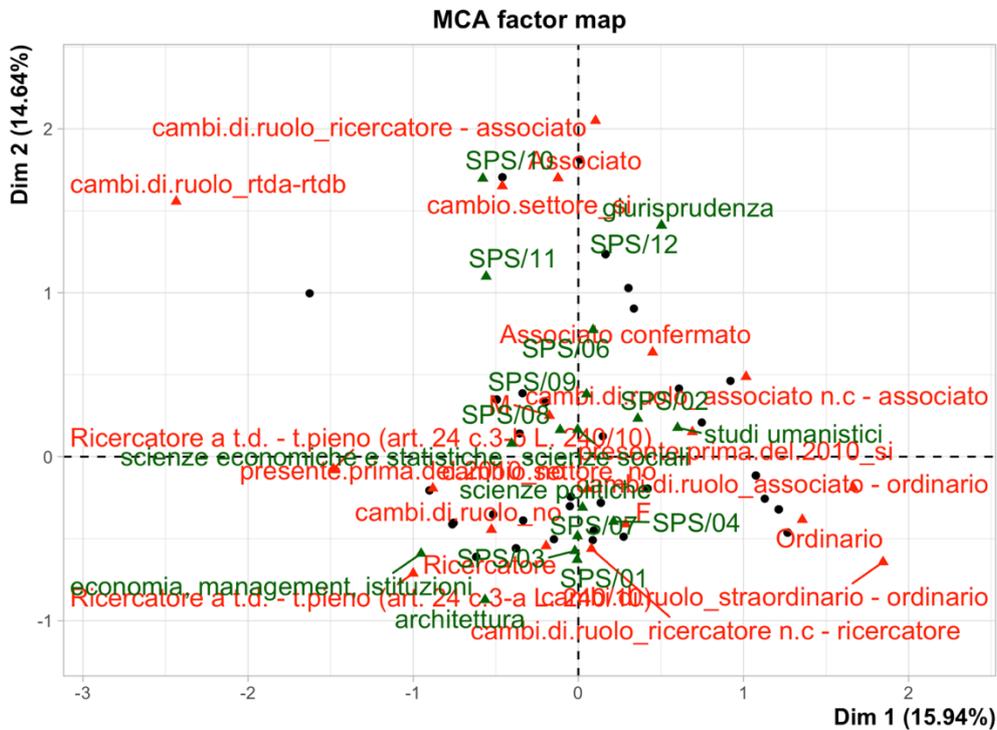


Figura 12 - Rappresentazione grafica dell'ACM sui primi due piani fattoriali

L'analisi delle corrispondenze multiple era stata effettuata per individuare delle corrispondenze tra le varie modalità prese in esame per le variabili considerate. In tal senso, l'obiettivo dell'analisi era quello di cercare delle modalità che caratterizzassero l'area 14 dell'Ateneo federiciano.

Ciò che emerge subito è una generale omogeneità dei comportamenti degli individui di area 14 (rappresentati nel grafico dai puntini neri) concentrati verso il centro degli assi.

Come si può notare dal grafico però, questo tipo di analisi non ha prodotto risultati neanche per quanto riguarda i settori scientifico disciplinari che, al pari degli individui che li costituiscono, si comportano in modalità molto omogenee all'interno dell'area, caratterizzati da una elevata presenza di "ricercatori" e "associati" nonché da cambi di ruolo e upgrade di carriera.

L'interpretazione grafica dell'ACM è supportata dai valori di p-value, per tutte le variabili considerate. Non aver trovato alcun p-value statisticamente significativo, infatti, ha spinto a rifiutare l'ipotesi di poter individuare delle corrispondenze tra le varie modalità prese in esame per le variabili considerate e quindi identificare, tra queste, delle modalità capaci di caratterizzare tanto gli individui, quanto i singoli settori scientifico- disciplinari o le strutture di afferenza, all'interno dell'area 14 dell'Ateneo Federico II, con i dati a disposizione.<sup>40</sup>

Le variabili rappresentate in tabella 19, infatti, sono rappresentate in ordine decrescente da quelle più correlate a quelle meno correlate e sono qui rappresentate solo quelle con un indice di correlazione significativamente differente da zero, nonostante nessuno dei p-value fosse statisticamente significativo.

Quanto osservato nei grafici di ACM fino a qui analizzati risulta ulteriormente più evidente quando sui piani fattoriali non vengono proiettate le "etichette" relative alle variabili dipendenti ma solo quelle delle variabili supplementari "SSD" e "struttura di afferenza", sempre coerentemente con l'obiettivo principale dell'analisi di identificare elementi di comportamento comuni all'interno dell'area.

Ogni categoria delle due variabili è rappresentata con un colore diverso. Dall'analisi dei grafici (11 e 12) è possibile affermare che non vi è collegamento

---

<sup>40</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'Appendice B e, in particolare, alla tabella 4 per le dimensioni 1 e 3

con le variabili visto che gli insiemi non sono ben separati ma piuttosto sovrapposti. Le ellissi di confidenza per ogni categoria, inoltre, sono ampie e sovrapposte dimostrando ulteriormente che le sottopopolazioni non sono separate.

La ricostruzione delle aree con l'analisi della distribuzione del personale strutturato all'interno dei settori scientifico disciplinari ha permesso poi di spiegare l'ellisse "schiacciata" rappresentata graficamente da una linea per alcuni casi (quelli identificati dal settore SPS/11; SPS/10 e SPS/06) costituiti da un numero molto limitato di individui. Il caso del settore scientifico disciplinare SPS/12, inoltre, non presenta ellisse di confidenza in quanto costituito da un solo individuo.

Lo stesso ragionamento è applicabile per il grafico 12, che rappresenta l'organizzazione dell'area 14 per le diverse strutture di afferenza che, come anticipato, non modificano o influenzano il comportamento degli individui all'interno dell'area e in cui il dipartimento di giurisprudenza, nel quadrante in alto a destra coincide con il settore scientifico disciplinare SPS/12.

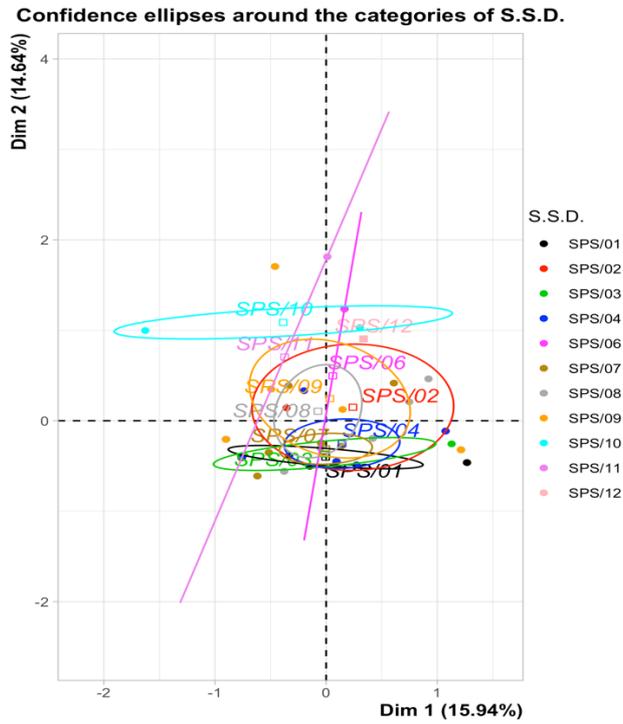


Figura 13 - SSD\_area 14 dim1 e dim2

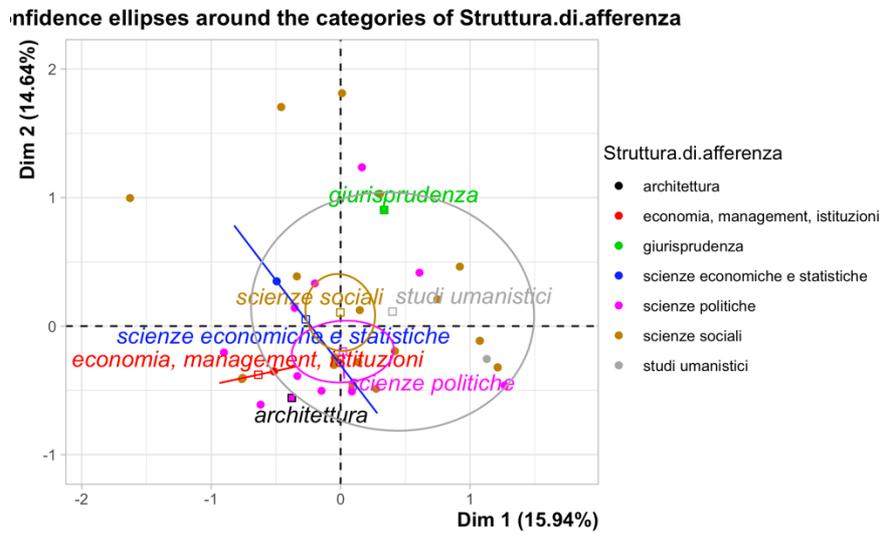


Figura 14 - strutture\_dim1 e dim 2

Infine, effettuata l'analisi delle corrispondenze multiple sul dataset iniziale, si è tentato di identificare cluster. A differenza di quanto accaduto con l'ACM, la rappresentazione grafica del dendrogramma di clusterizzazione sembrava dimostrare l'esistenza di cinque cluster possibili. Tuttavia, l'analisi dei valori di p-value ha portato a scartare anche questa opzione di individuazione di comportamenti caratteristici all'interno dell'area 14, in base ai dati a disposizione.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'Appendice B e, in particolare, alla figura 1 e tabella 5

## Analisi delle corrispondenze multiple - area 6

Lo stesso tipo di analisi è stato riprodotto per l'area 6, l'area di scienze mediche, presupponendo che la maggiore numerosità degli individui, nonché la già descritta diversa disposizione degli stessi all'interno di settori scientifico disciplinari e Dipartimenti, avrebbe portato a risultati diversi.

Il dataset creato per l'area 6, grazie ai dati miur-cineca è composto da 442 individui, e 7 variabili. Tutte le variabili sono di tipo categoriale.

Per determinare l'appartenenza degli individui ad una certa tipologia di gruppi, nel caso specifico l'appartenenza ad un settore scientifico disciplinare o a un particolare dipartimento, in linea con gli obiettivi dell'analisi queste verranno proiettate sul piano fattoriale solo in un secondo momento.

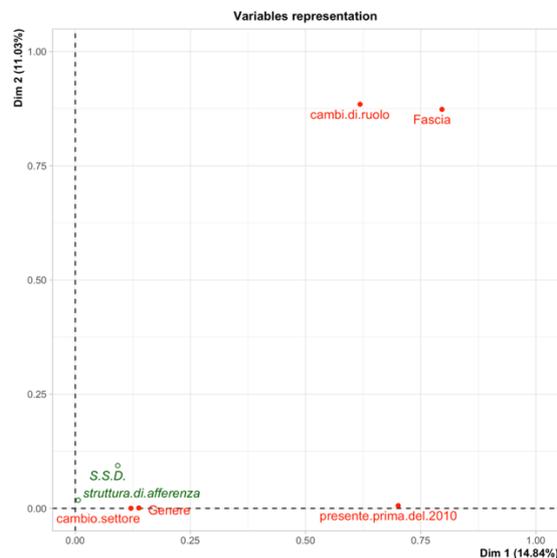


Figura 15 - indice di correlazione tra variabili e assi area 6

Come per l'analisi dell'area 14, si è proceduto alla ricerca degli autovalori più elevati che spiegassero la quota maggiore dell'inerzia totale nella determinazione dei piani fattoriali.

L'analisi dei contributi assoluti per l'area 6 permette di identificare sulla prima dimensione le modalità che "spiegano" meglio il fattore: "Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)", "Ordinario" e "cambi.di. ruolo\_associato - ordinario"; mentre sulla seconda dimensione le modalità che presentano i maggiori contributi assoluti sono "cambi.di. ruolo\_ricercatore - associato", "ordinario" e "cambi.di. ruolo\_associato - ordinario".

L'analisi del coseno al quadrato (o contributo relativo) che indica il contributo del fattore alla spiegazione della variabilità di una determinata modalità predice una elevata distorsione della rappresentazione delle modalità sui fattori, essendo tutti molto bassi e lontani da 1.

Sul primo asse fattoriale le modalità meglio rappresentate risultano essere "presente.prima.del.2010\_si", "presente.prima.del.2010\_no"; sul secondo asse fattoriale "cambi. di. ruolo\_ricercatore - associato" e "ordinario (anche se inferiore a 0.40).

Infine, per la rappresentazione dei punti sui piani fattoriali, come già detto per l'area 14, svolge un ruolo fondamentale la frequenza assunta da ogni modalità, considerando che le sue coordinate vengono pesate per l'inverso della radice quadrata del marginale, spiegando anche perché alcune modalità che si presentano con una frequenza molto bassa possono risultare molto distanti dall'origine, pur avendo un contributo molto basso.<sup>42</sup>

Le dimensioni prese in considerazione per l'analisi delle corrispondenze multiple di area sei sono le prime due.

---

<sup>42</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'Appendice B e, in particolare, alle tabelle 6 e 7

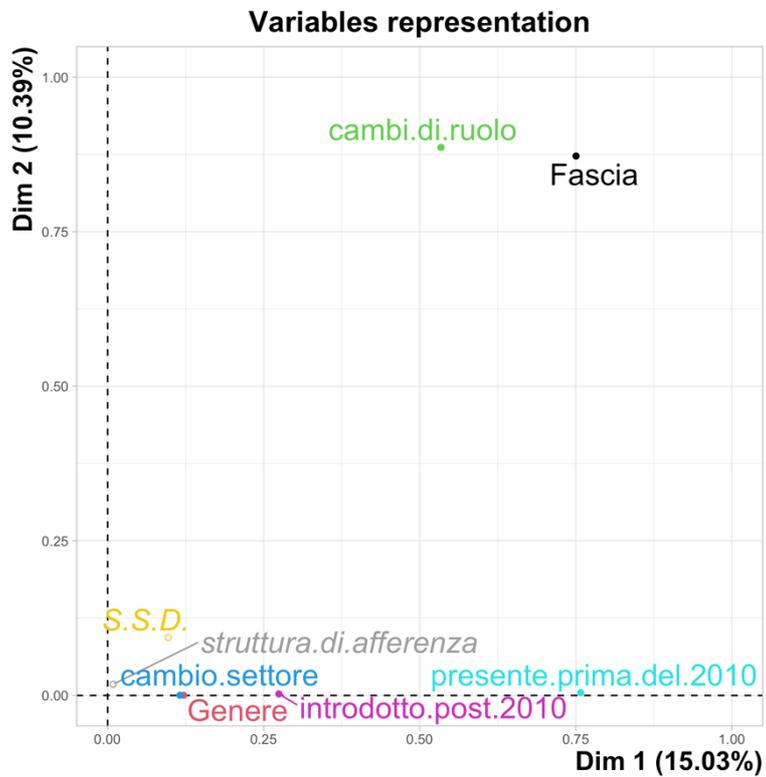


Figura 16 - Variabili e determinazione degli assi fattoriali 1 e 2

Come per l'area 14, anche per l'area 6 ogni variabile è rappresentata da un colore diverso e sono rappresentate anche le variabili supplementari "SSD" e "struttura di afferenza" che non modificano l'inerzia spiegata ma che aiutano nell'interpretazione dei risultati.



descritto precedentemente) che per una diversa tipologia di comportamento relativa agli upgrade di carriera o altre evoluzioni della biografia individuale. Anche in area 6, quindi, si sarebbe portati a descrivere una situazione di omogenea individualità degli individui, non influenzati dai settori scientifico disciplinari o dalle strutture di afferenza. Tale conclusione sembra confermata dall'evidenza che, anche per l'area 6, come per l'area 14, i valori di p-value, per tutte le variabili considerate, non sono statisticamente valide.<sup>43</sup>

Come per l'area 14, e a maggior ragione a causa dell'elevata numerosità degli individui, si è quindi provato ad analizzare sempre dal punto di vista grafico le due variabili supplementari identificare "SSD" e "struttura di afferenza" eliminando altre etichette confondenti.

Il grafico 17 mostra chiaramente come la rappresentazione degli individui secondo la variabile supplementare SSD non produca alcuna possibile divisione, dato che gli insiemi non sono ben separati ma piuttosto sovrapposti. Le ellissi di confidenza per ogni categoria sono ampie e sovrapposte dimostrando ulteriormente che le sottopopolazioni non sono separate. Ogni categoria delle due variabili è rappresentata con un colore diverso.

---

<sup>43</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'Appendice B e, in particolare, alle tabelle 8 e 9

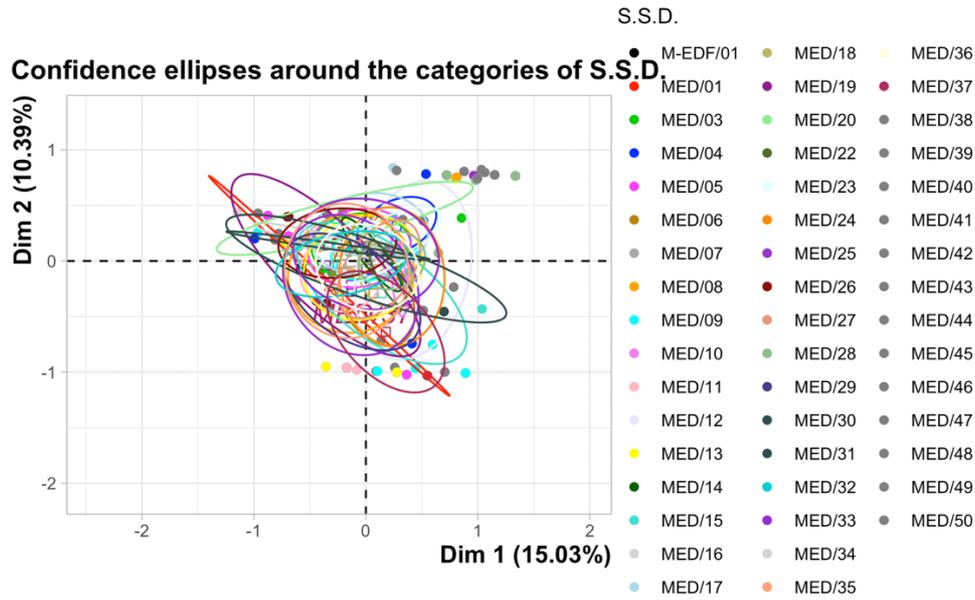


Figura 18 - SSD\_area 6 dim1 e dim2

Come per la descrizione dei grafici dell'area 14, la ricostruzione dell'area 6 effettuata precedentemente e, in particolare, la distribuzione settori scientifico disciplinari in modo più omogeneo sui diversi Dipartimenti, permette di spiegare la presenza di un'ellisse di confidenza, nel grafico 25 di forma lineare, per il dipartimento "agraria" a causa della differente numerosità dei settori scientifico disciplinari nel dipartimento di agraria rispetto agli altri Dipartimenti. Le ellissi di confidenza sovrapposte anche per le strutture di afferenza dimostra che neanche il dipartimento influenzi il comportamento degli individui.

Ellipses around the categories of struttura.di.afferenza

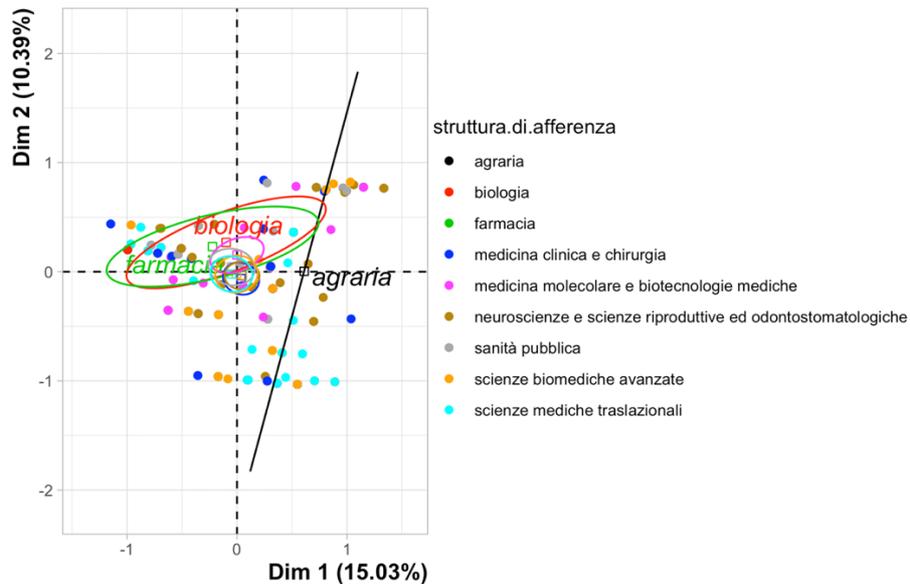


Figura 19 – Area 6 - strutture\_dim1 e dim 2

Infine, anche per l'area 6, effettuata l'analisi delle corrispondenze multiple sul dataset iniziale, si è tentato di identificare cluster funzionali poi alla scelta degli individui da intervistare nella fase successiva della ricerca. Tentativo che non ha portato ad alcun collegamento tra le variabili categoriali e i cluster possibili (test del chi quadro effettuato). L'analisi dei valori di p-value per le variabili identificate porta, infatti, a scartare questa ipotesi, in base ai dati a disposizione.

44

<sup>44 44</sup> Per maggiori dettagli si rimanda all'Appendice B e, in particolare, alla tabella 10

## Considerazioni conclusive

Il tentativo di costruire una tipologia che aiutasse in qualche modo a cogliere le differenze interne alle due aree CUN individuate, obiettivo di questa fase di ricerca, era volto, non tanto a definire differenti tipi di individui al suo interno, quanto differenti modi di evoluzione delle biografie personali all'interno delle due aree, a partire da due condizioni oggettive: numerosità differente delle aree e maggiore socializzazione alle logiche di NPM.

Le due aree analizzate sono rappresentative di un'organizzazione che fatica, seppur con dei segnali di miglioramento, a adeguarsi pienamente ai sistemi che producono ranking i cui effetti sono riscontrabili anche nelle distribuzioni dei fondi di finanziamento (FFO).

Come anticipato all'inizio del capitolo, l'ipotesi alla base di questo tipo di comparazione tra due aree formalmente e strutturalmente diverse, era che l'organizzazione interna (divisione in SSD più o meno concentrati, ad esempio) e l'essere più o meno abituati a un tipo di valorizzazione della propria produzione scientifica avesse effetti sulle biografie dei singoli individui e che si potessero quindi, individuare pattern di evoluzione collegati, ad esempio al settore o alla struttura di appartenenza.

I tipi di analisi effettuati sembrerebbero negare questa ipotesi e mostrare dei comportamenti più individuali, benché assimilabili e omogenei tra loro dal punto di vista quantitativo, degli individui tanto di area 6 quanto di area 14.

La possibilità, dunque, di individuare delle identità degli accademici è realizzabile solo tenendo conto di come le esperienze di vita e quelle lavorative

vengono articolate in narrazioni sì singolari, ma che presentano elementi di affinità e vicinanza con altre narrazioni, provando così a costruire differenti comunità discorsive.

## Capitolo 5 – l'analisi delle interviste

### Premessa

Come anticipato nel terzo capitolo, il lavoro di campo previsto nella seconda fase della ricerca è stato condotto utilizzando lo strumento dell'intervista narrativa e, più precisamente, la video intervista realizzata tramite il software fornito dall'istituzione di appartenenza, sia dell'intervistatore che degli intervistati, "Microsoft Teams". La scelta di questo programma è stata effettuata tenendo conto, inoltre, della scelta da parte dell'Ateneo Federico II di Napoli di usufruire del software in modo ufficiale per tutte le attività didattiche in epoca di crisi pandemica. Questa scelta ha portato, oltre ai citati, anche i seguenti vantaggi: familiarità degli intervistati con il software; possibilità di reperire gli intervistati utilizzando semplicemente nome e cognome (eventualmente controllando il ruolo in caso di omonimia) senza dover reperire gli indirizzi e-mail.

Sono state effettuate in totale 29 interviste della durata media di un'ora ciascuna, tutte su Microsoft Teams (1 è stata poi effettuata tramite utilizzo della piattaforma Zoom per impossibilità di procedere con Teams a causa di problematiche tecniche). Nello svolgimento delle interviste per il progetto di ricerca in questione, quasi tutte le interviste (20 circa su 29 totali) hanno visto l'intervistato nella sede istituzionale, collegato tramite collegamento teams "oltre l'orario di lavoro". Le difficoltà tecniche citate si sono presentate solo in due occasioni. Interessante notare come in entrambe le occasioni il problema tecnico era dovuto non a "incompetenza" da parte dell'intervistato o dell'intervistatore bensì a problemi tecnici collegati all'istituzione universitaria

stessa (l'impossibilità di riuscire a stabilire una connessione stabile) che hanno portato alla sospensione dell'intervista, ripresa poi in un secondo momento dalle abitazioni degli intervistati.

Tutte le interviste sono state videoregistrate, previa informazione e consenso degli intervistati, e le registrazioni sono state poi trasferite su un sistema di archiviazione cloud "Microsoft Stream" il cui accesso è garantito solo all'intervistatore. Tutti gli intervistati sono stati informati della possibilità di poter accedere alle registrazioni delle loro interviste in qualunque momento.

Le interviste sono state poi sbobinate grazie all'utilizzo di un applicativo chiamato "read me", creato all'occorrenza, che ha permesso di eliminare tutti i riferimenti metatestuali della sbobinatura automatica del testo.

Il testo sbobinato e ripulito dai riferimenti metatestuali è stato poi corretto manualmente prima di procedere all'analisi delle interviste.

Il formato dell'intervista semi-strutturata ha fornito un grado di flessibilità necessario per sondare le risposte, adattare le domande all'esperienza e alle competenze uniche degli informatori, perseguire intuizioni emergenti sui processi per i quali esistono ancora poche prove empiriche sistematiche e corroborare le ipotesi iniziali. Poiché agli intervistati non sono state poste domande identiche, le interviste sono state poi codificate per temi, o dimensioni, piuttosto che per variabili predefinite con precisione.

### [Gli intervistati e le due aree](#)

Oltre ai criteri già elencati nel capitolo terzo, la scelta degli intervistati è stata effettuata cercando di assicurare una rappresentatività degli intervistati alle differenti sotto-aree così come identificate e divise nei primi due esercizi di VQR.

In particolare, l'area 6 – scienze mediche è divisa in 4 sotto-aree, ognuna caratterizzata da settori scientifico disciplinari, effettivamente, diversi tra loro per esigenze e caratteristiche (tabella 1).

sotto area	Medicina Sperimentale	Scienze cliniche	Scienze Chirurgiche	Sanità Pubblica
Settori concorsuali e SSD	06/A–Patologia e Diagnostica di Laboratorio <ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/03-Genetica Medica,</li> <li>• MED/04-Patologia Generale,</li> <li>• MED/05-Patologia Clinica,</li> <li>• MED/46-Scienze Tecniche di Medicina di Laboratorio,</li> <li>• MED/02-Storia della Medicina,</li> <li>• MED/07-Microbiologia e Microbiologia Clinica,</li> <li>• MED/08-Anatomia Patologica</li> </ul>	a) 06/B-Clinica Medica Generale <ul style="list-style-type: none"> <li>• SSD MED/09 - Medicina Interna,</li> <li>• M-EDF/01–Metodi e Didattiche delle Attività Motorie,</li> <li>• M-EDF/02-Metodi e Didattiche delle Attività Sportive),</li> </ul> b) 06/D-Clinica Medica Specialistica <ul style="list-style-type: none"> <li>• SSD MED/10-Malattie dell'apparato Respiratorio,</li> <li>• MED/11-Malattie dell'Apparato Cardiovascolare,</li> <li>• MED/13–Endocrinologia ,</li> <li>• MED/49-Scienze Tecniche</li> </ul>	a. 06/C- Clinica Chirurgica Generale <ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/18-Chirurgia Generale),</li> </ul> b. 06/E-Clinica Chirurgica Specialistica <ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/22-Chirurgia Vascolare,</li> <li>• MED/23-Chirurgia Cardiaca,</li> <li>• MED/21- Chirurgia Toracica,</li> <li>• MED/19-Chirurgia Plastica,</li> <li>• MED/20-Chirurgia Pediatrica e Infantile,</li> <li>• MED/24-Urologia,</li> <li>• MED/27-Neurochirurgia,</li> <li>• MED/29-Chirurgia Maxillofacciale,</li> </ul> c. 06/F- Clinica Chirurgica Integrata <ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/28-Malattie Odontostomatologiche,</li> <li>• MED/30- Malattie Apparato Visivo,</li> <li>• MED/31-Otorinolaringoiatria,</li> </ul>	06/M-Sanità Pubblica <ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/42-Igiene Generale e Applicata,</li> <li>• MED/01-Statistica Medica,</li> <li>• MED/43-Medicina Legale,</li> <li>• MED/44-Medicina del Lavoro,</li> <li>• MED/45-Scienze Infermieristiche Generali, Cliniche e Pediatriche</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dietetiche</li> <li>Applicate,</li> <li>• MED/14– Nefrologia,</li> <li>• MED/15– Malattie del Sangue,</li> <li>• MED/16– Reumatologia,</li> <li>• MED/06– Oncologia Medica,</li> <li>• MED/12– Gastroenterol ogia,</li> <li>• MED/17– Malattie Infettive,</li> <li>• MED/35– Malattie Cutanee e Veneree,</li> <li>• MED/25– Psichiatria,</li> <li>• MED/26– Neurologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/32– Audiologia,</li> <li>• MED/33– Malattie Apparato Locomotore</li> </ul>
c)	<p>06/G-Clinica Pediatria SSD</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/38– Pediatria Generale e Specialistica,</li> <li>• MED/39– Neuropsichiatr ia Infantile),</li> </ul>	d.
d)	<p>06/I–Clinica Radiologica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MED/36– Diagnostica per Immagini</li> </ul>	<p>06/H-Clinica Ginecologica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SSD MED/40– Ginecologia e Ostetricia</li> <li>• MED/47–Scienze Infermieristiche Ostetrico- ginecologiche</li> <li>• MED/50–Scienze Tecniche Mediche Applicate.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>e</li> <li>Radioterapia,</li> <li>• MED/37- Neuroradiologia),</li> </ul>	
e)	<ul style="list-style-type: none"> <li>06/L-Clinica Anestesiologica</li> <li>• MED/41- Anestesiologia</li> <li>• MED/34- Medicina Fisica e Riabilitativa</li> <li>• MED/48- Scienze Infermieristiche e Tecniche Neuro- Psichiatriche e Riabilitative.</li> </ul>	

Tabella 1 – composizione area CUN 6 – scienze mediche

Il gruppo degli intervistati dell'area 6 è, quindi, composto come mostrato in tabella 2 da:

SSD	MED/29	MED/43	MED/08	MED/37	MED/36	MED/13	MED/10	MED/43	MED/46	MED/28
Ruolo intervistati	P. A	P. A	P.A P.A P. O	P. A	PA P. O	P. A	P. A	R R P. O	R	P. O

Tabella 2 - ruoli intervistati area 6; P.A = Professore Associato; P.O = Professore Ordinario; R = Ricercatore

Quanto appena illustrato è stato effettuato anche per l'area 14, rispettando la divisione nelle due sotto aree:

- politologica
- sociologica

sotto area	sub-area politologica,	Sub area sociologica
Settori concorsuali e SSD	SPS/01 - FILOSOFIA POLITICA SPS/02 - STORIA DELLE DOTTRINE POLITICHE SPS/03 - STORIA DELLE ISTITUZIONI POLITICHE SPS/04 - SCIENZA POLITICA SPS/05 - STORIA E ISTITUZIONI DELLE AMERICHE SPS/06 - STORIA DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI SPS/13 - STORIA E ISTITUZIONI DELL'AFRICA SPS/14 - STORIA E ISTITUZIONI DELL'ASIA;	SPS/07 - SOCIOLOGIA GENERALE SPS/08 - SOCIOLOGIA DEI PROCESSI CULTURALI E COMUNICATIVI SPS/09 - SOCIOLOGIA DEI PROCESSI ECONOMICI E DEL LAVORO SPS/10 - SOCIOLOGIA DELL'AMBIENTE E DEL TERRITORIO SPS/11 - SOCIOLOGIA DEI FENOMENI POLITICI SPS/12 - SOCIOLOGIA GIURIDICA, DELLA DEVIANZA E MUTAMENTO SOCIALE.

Tabella 3 - composizione area CUN 14 – scienze sociali e politiche

Da cui è derivata la composizione del gruppo degli intervistati dell'area 14 (tabella 4):

SSD	SPS/01	SPS/02	SPS/03	SPS/04	SPS/09	SPS/12
Ruolo intervistati	P.O P.A P.A R R	P. A R	R P. O	R	PA R	P. O

Tabella 4 - ruoli intervistati area 14; P.A = Professore Associato; P.O = Professore Ordinario; R = Ricercatore

## L'analisi delle interviste

L'analisi delle interviste è stata effettuata partendo dal presupposto che i sistemi di valutazione hanno cambiato (e continuano a cambiare) le attività fondamentali del mondo dell'istruzione superiore, trasformando, finanche, il modo in cui gli attori prendono decisioni, svolgono il proprio lavoro e pensano alla propria istituzione.

La ricostruzione del vissuto accademico degli intervistati è stata, quindi, effettuata allo scopo di esplorare questi cambiamenti, nonché l'influenza che l'appartenere a un'area scientifica specifica può avere nel modo di percepire e interiorizzare questi cambiamenti. La prima parte della traccia di intervista puntava, infatti, a ricostruire il percorso accademico dei singoli intervistati, cui è stato chiesto di raccontare i diversi passaggi salienti (eventualmente anche dei racconti relativi a periodi all'estero) che avevano caratterizzato il proprio percorso di formazione, prima, e lavorativo, dopo, in accademia.

Confrontando i vari racconti è stato possibile identificare alcune dimensioni emergenti in maniera più o meno esplicita in quasi tutte le interviste che verranno qui descritte, quando possibile, in ottica comparata tra le due aree di appartenenza degli intervistati.

## Spazio

La prima dimensione che emerge è la ricostruzione dello spazio professionale del singolo intervistato che, a sua volta, identifica una prima differenza tra gli appartenenti alle due aree scientifiche selezionate.

## Spazio-Dipartimento

Nella maggior parte degli intervistati di area 14, la ricostruzione del percorso che dalla laurea ha portato all'inserimento all'interno del personale strutturato dell'accademia risulta lineare, spesso interno allo stesso Dipartimento in cui gli intervistati si sono laureati (che all'epoca della laurea per quasi tutti non era identificato ufficialmente come Dipartimento n.d).

“Beh, purtroppo è abbastanza, diciamo... purtroppo o per fortuna non lo so, ma è abbastanza semplice nel senso che io mi sono laureato in scienze politiche, allora facoltà di Scienze politiche. Dopodiché, vista la mia passione [...] mi fu proposto dall' allora coordinatore del dottorato di partecipare al concorso di dottorato cosa che feci conseguendo appunto il titolo di dottore di ricerca [...] dopo di che, dopo il conseguimento del titolo ho continuato, diciamo ho cominciato la mia collaborazione proprio con la cattedra dell'allora coordinatore, nel suo settore scientifico disciplinare di riferimento e poi... dopo due anni, se non ricordo male dal conseguimento del dottorato ci fu un concorso come ricercatore a tempo indeterminato. Al quale partecipai, risultando vincitore e quindi prendendo servizio presso il Dipartimento”

Ricercatore – Area 14

Nonostante due degli intervistati di area 14 (e uno di area 6) provenissero, invece, dall'estero, essendosi formati e avendo iniziato la propria carriera in un contesto diverso da quello italiano, i racconti di vita accademica dei docenti di area 14 appaiono, in genere, strettamente collegati al Dipartimento di afferenza. Il Dipartimento assume i caratteri di un ambiente o un ecosistema, qualcosa di contestuale dove il singolo ricercatore può trovare il sostegno nella sua attività, nello svolgimento della sua attività di ricerca e di didattica. Inoltre, il Dipartimento viene identificato non con la struttura ma con le persone che lo

popolano finendo con l'assumere un carattere "familiare", popolato di ricordi e persone che sono state fondamentali per la formazione del singolo accademico.

"[un sostegno] pratico, amministrativo, organizzativo e poi ovviamente spazi. È fondamentale che il ricercatore abbia una stanza che abbia una presa di rete, che abbia una macchina. Sembra banale però, diciamo, garantire una stanza singola ed attrezzata ad ogni docente è una cosa che la maggior parte delle Università e dei Dipartimenti non riesce a fare. [...] Poi ovviamente il Dipartimento è anche un contesto; quindi, è un insieme di persone che poi stanno vicine, che condividono vari momenti della giornata e quindi si prende il caffè insieme, si mangia insieme a pranzo, si fanno i seminari e le discussioni, le chiacchierate nel corridoio e quant'altro. Questa è un'altra funzione essenziale del Dipartimento e sempre di supporto. Se io sto lavorando nella mia stanza, sui vari progetti o nella preparazione delle lezioni, ho bisogno di sentire la vicinanza di altre persone, di scambiare idee con loro, quindi ci sosteniamo a vicenda, ci conosciamo e ci aiutiamo, è fisiologico, è normale. "

Professore Associato – Area 14

Tuttavia, proprio per la presenza di rapporti interpersonali molto forti, in molti casi perduranti dal periodo di formazione del singolo accademico, lo *spazio - Dipartimento*, diventa il luogo in cui i rapporti di ricerca si svolgono in maniera asimmetrica, finalizzati alla produzione del singolo lavoro in cui la creazione del gruppo di lavoro è basata su rapporti personali o momentanee collaborazioni. Allo stesso tempo il Dipartimento viene descritto come una struttura ancora fortemente gerarchica in cui il "il professore ordinario più anziano e più aggressivo", per citare un professore associato di area 14, esercita il suo potere nelle modalità di svolgimento delle attività accademiche e, soprattutto, di ricerca.

Emerge, però, dall'analisi dei racconti degli intervistati di area 14, la volontà, quasi speranza, di trasformare l'attuale visione dei Dipartimenti, superando i rapporti amicali e basando i rapporti interni sul comune interesse scientifico e di ricerca per attivare una collettività attraverso la partecipazione, che punti al bene comune di tutta la comunità scientifica.

“la strada è quella di attivare una collettività attraverso la partecipazione, attraverso il concetto di merito. Quindi uno è chiamato a dar conto alla comunità che è organizzata in Dipartimenti e gruppi di ricerca eccetera. Quindi il coinvolgimento delle persone crea una forma di disciplina, se vogliamo, una forma di controllo che non è esercitato da un despota o da un direttore autoritario, ma dalla stessa comunità. [...] È giusto che tutti noi diamo conto a questa collettività che, insomma, ha a cuore l'interesse della dell'Università, del corso di studi, soprattutto, del buon nome del Dipartimento e quant'altro. [...] il Dipartimento dovrebbe interpretare questa volontà collettiva di mirare all'eccellenza e di promuovere il merito.”

Professore Associato – Area 14

Come accennato precedentemente, la prima distinzione che appare tra gli intervistati di area 14 e quelli di area 6 si manifesta proprio nel racconto del proprio percorso di socializzazione alla vita accademica.

Nella maggior parte delle interviste di area 6, infatti, è possibile riscontrare, successivamente alla laurea o, in alcuni casi al dottorato di ricerca, un periodo di temporaneo allontanamento, almeno formale, dall'Università che si concretizza in contratti di assistenza.

“abbiamo avuto un periodo di contratti che si chiamavano allora “gettoni” e che erano dei contratti di tipo assistenziale e poi successivamente ci furono altre forme di reclutamento, tra cui il tecnico laureato. Insomma, tutto quello

che veniva offerto, [lo accettavamo]. Il tecnico laureato era una posizione accademica, quello sì.”

Professore associato - area 6

Emergono qui alcuni elementi caratteristici dell'area 6.

Innanzitutto, compare l'elemento dell'assistenza che, come richiamato più volte dagli intervistati, costituisce una peculiarità dell'“accademico - medico” e che si concretizza, appunto, nel fornire assistenza sanitaria ai pazienti, in base alla propria specializzazione, grazie alla convenzione stipulata dall'Università degli Studi di Napoli Federico II e l'Azienda Ospedaliera Universitaria Federico II.

Inoltre, per questioni organizzative e secondo le regole e disponibilità di assunzione del personale, molti degli intervistati di area sei hanno intrapreso la propria carriera svolgendo funzioni puramente assistenziali, che esulano dalle mansioni puramente accademiche.

“continuando il percorso di formazione, perché subito dopo la specializzazione per un anno, siccome collaboravamo con Università col centro nazionale delle ricerche, ho avuto diciamo una borsa di collaborazione, di attività di ricerca con il centro nazionale ricerche. E ho continuato poi lì successivamente con una posizione a tempo determinato, sempre presso il CNR, quindi il centro nazionale ricerche che si è poi nel 2001 tramutata una posizione di ricercatore a tempo indeterminato. Considerando che la mia attività di ricerca presso il CNR in realtà era svolta, sia per quanto riguarda la parte diciamo assistenziale, avendo io una formazione diciamo medica, sia per quanto riguarda attività specifica di ricerca applicata, quindi clinica assistenziale, qui presso l'Università della Federico Secondo... Ho, poi, acquisito il titolo di dottore di ricerca. Successivamente, ma molto successivamente, cioè nel 2015 ho assunto la posizione qui all'Università di professore associato.”

Professore Associato – area 6

Una volta (ri)entrati all'Università, raramente accedendo a posizioni più strutturate grazie alla produzione scientifica maturata all'esterno dell'Università (nella maggior parte dei casi seguendo il percorso tradizionale assegni-rida-rtb) il soggetto accademico dell'area si ritrova la doppia natura universitaria/assistenziale anche nei Dipartimenti in cui si trova a svolgere il proprio lavoro.

Appare in questo stralcio di intervista, ma comune a molte altre, la particolarità del medico-accademico anche in considerazione dello spazio professionale in cui svolge il suo lavoro. Nonostante, infatti, esista la già citata convenzione tra l'azienda ospedaliera e l'Ateneo, relativamente alla contrattualizzazione del personale per svolgere sia funzioni accademiche che assistenziali, questa non si concretizza in una netta definizione degli spazi in cui operare la propria attività. Formalmente esistono e coesistono due Dipartimenti diversi, il Dipartimento assistenziale e il Dipartimento universitario, con due organigrammi e responsabilità diverse e dotati, tra l'altro, di modalità di controllo sui propri afferenti, a volte, diverse.

“Vabbè, i Dipartimenti... vabbè non so se sai, sono stati creati, diciamo su... innanzitutto sono due. Da un lato abbiamo il Dipartimento assistenziale, dall'altro quello universitario. Vabbè, che cos'è per me il Dipartimento io... diciamo, nasco un po' vecchio professore, diciamo quindi più che il Dipartimento ho sempre considerato molto il reparto, il primario del reparto, cioè ancora oggi per me considero molto il mio primario come la persona di riferimento. Però il Dipartimento è un modo per condividere idee anche con persone che stanno in settori disciplinari molto differenti dalla tua e di conoscere perché, per esempio, noi [come Dipartimento universitario] stiamo con i cardiologi con cui io non c'ho grossi rapporti lavorativi [...] sicuramente è luogo di condivisione per condividere delle idee che poi non sempre sono quelle di cui tu ti occupi quotidianamente. Quello assistenziale lo frequento un

po' di meno pure perché non abbiamo molte riunioni di parte del Dipartimento assistenziale. In quello universitario sono anche nella giunta del Dipartimento, quindi spesso ci vediamo, ci confrontiamo.”

Professore Associato – area 6

La presenza contemporanea di due Dipartimenti, anche per la natura strettamente interconnessa delle varie attività che dovrebbero essere svolte nei due Dipartimenti, si fonde nella pratica in uno spazio dai confini non ben definiti in cui il soggetto accademico svolge le proprie attività senza la consapevolezza di trovarsi in uno spazio “puramente accademico” oppure assistenziale. Tuttavia, i conflitti compaiono nel riconoscimento di una struttura di appartenenza che, spesso, viene identificata come quella universitaria.<sup>45</sup>

“sono stato assunto dall'Università... sono un dipendente dell'Università... l'assistenza viene perché sono medico, ma perché faccio parte dell'Università non perché... se avessi voluto fare il medico soltanto non universitario, avrei scelto forse un altro percorso o l'attività libero professionale oppure in ospedale.”

Professore Associato – Area 6

#### Lo spazio-Ateneo

Il senso di appartenenza ad una struttura istituzionale emerge prepotentemente in entrambe le aree e si identifica dichiararsi senza dubbi e conflitti interiori come appartenenti alla “Federico secondo e parliamo di dell'Ateneo più grande del Mezzogiorno” per citare un ricercatore dell'area 14.

---

<sup>45</sup> *Un altro conflitto compare nella modalità di controllo delle diverse mansioni. Si rimanda ai paragrafi successivi la discussione di questo punto.*

“Io sono federiciano, profondamente federiciano, diciamo questo... lo sento molto quando vado fuori. [...] La Comunità federicianiana è... [...] l'appartenenza istituzionale per me corrisponde con appartenenza di vita. Io ho passato da quando mi sono iscritto all'Università fino ad oggi tutta la mia vita nell'Ateneo. E per me è il secondo posto in cui vivo dopo casa mia. È molto forte,”

Ricercatore – area 14

L'Ateneo assume quindi i caratteri di una comunità di appartenenza intellettuale; un modo per distinguersi all'interno della comunità scientifica nazionale e internazionale, al di là dei settori scientifico disciplinari, dei Dipartimenti o degli argomenti di ricerca. Il riferimento all'Ateneo supera le distinzioni tra ruolo assistenziale e ruolo accademico anche nell'area sei dove lo “schieramento” nei confronti dell'Università, intesa come Ateneo, assume connotazioni molto forti, quasi collegate a un sentimento di orgoglio campanilistico.

“come se indossassi una maglia in una squadra di calcio [...]io mi sento federiciano, dici Federico II ed è una bella cosa. Il Dipartimento è bellissimo, però quello che è bello essere Federico II. Perché siamo poi tutti di Federico II sostanza noi siamo poi all'ultima analisi, tutti i colleghi. È come i così... quei pazzoidi che sono i neoborbonici, no? [che dicono] io non sono italiano, sono borbonico. Ecco quindi io sono l'Ateneo. Siamo tutti una famiglia, andiamo tutti avanti, tutti indietro.”

Ricercatore – area 6

Tuttavia, quando si concentra l'attenzione sulla figura dell'Ateneo come struttura organizzativa, invece, il discorso cambia completamente.

“comporta anche una dispersione delle strutture, cioè non è facile entrare in contatto con altri colleghi, per intenderci, perché le strutture sono dislocate dislocate un po’ in parti della città non ci sono dei veri e propri momenti, ma anche perché i numeri sono numeri assolutamente grandi di docenti, cioè parliamo, parliamo di migliaia di docenti e quindi i momenti di contatto non sono non sono frequenti”

Ricercatore – area 14

Mentre si riconosce la grandezza dell’Ateneo federiciano, l’importanza di appartenere a una comunità intellettuale forte a livello nazionale e internazionale, è proprio la sua stessa grandezza che viene riconosciuta come uno dei suoi punti di debolezza, uno dei punti da criticare. Rispetto allo spazio-Dipartimento in cui dialogare e confrontarsi con i colleghi, lo *spazio-Ateneo* viene visto come una macrostruttura, composta da contenitori che “molto spesso sono un po’ a parete stagna, a pareti stagne, diciamo difficile riuscire a transitare” Ricercatore – area 14.

La distanza tra il singolo accademico e la macrostruttura dell’Ateneo si riscontra anche nella consapevolezza che il proprio operato, anche in termini di ricadute della propria produzione scientifica a fini di premialità per la struttura, possa avere degli effetti più sul Dipartimento, come struttura organizzativa più vicina e su cui “*impattare*” piuttosto che sull’Ateneo.

“il rettore non mi conosce proprio. Il direttore di Dipartimento, probabilmente, sa chi sono, se pubblico. Probabilmente, comunque do una mano, tra virgolette, alla crescita del Dipartimento. Probabilmente il direttore del Dipartimento può conoscermi in questo senso. Quindi sicuramente lo vedo più nell’ottica del Dipartimento piuttosto che dell’Ateneo”

Professore Associato – area 6

Viene riconosciuta all'Ateneo una funzione politico-istituzionale, una funzione di controllo con i suoi riscontri e significati sia positivi che negativi che, però, nella maggior parte dei casi è una realtà rimossa per l'esperienza individuale quotidiana, costituita dalle strutture centrali, i servizi centrali e poi gli organi di controllo e di direzione dove vengono prese le decisioni più importanti, vengono distribuiti i fondi, ma dalle quali il singolo accademico si sente lontano e percepisce di essere incapace di esercitare il minimo potere o influenza.

Ritornando al paragone utilizzato per i Dipartimenti con l'ambiente familiare, all'Ateneo viene riconosciuta la "diligenza del buon padre di famiglia", usando un'espressione del diritto civile che riconosce all'Ateneo non solo l'adempimento dei compiti ad esso attribuiti, ma anche l'atteggiamento di chi è premuroso, colui cioè che fa di tutto pur di realizzare l'interesse dei figli. Il che significa che egli assume l'impegno a conseguire, quanto più possibile, il risultato promesso.

“Un genitore un po' invasivo da un punto di vista burocratico, un po' assente quando si tratta di dare risposte ad esigenze... Molte richieste e poche paghette. Però anche con un ruolo protettivo nei confronti poi del ministero, insomma. Vabbè, io poi ho anche vissuto sempre... dal vecchio al nuovo e il fatto che prima l'Università era qualcosa di molto indipendente oggi comunque l'Università è politicizzata. Perché prima non c'era l'ingerenza del ministero o comunque della politica all'interno dell'Università. E mentre invece, diciamo, col fatto che poi l'Università ha avuto un controllo ministeriale e sempre più un controllo ministeriale, è chiaro che anche l'Università deve necessariamente muoversi, l'Ateneo deve necessariamente muoversi a interloquire con le decisioni politiche, insomma, che ci sono?

Nel senso che, ovviamente, laddove il ministero elargisce e ha una platea di figli, no? perché anche il ministero è come se fosse il grande padre di tutti i figli universitari. No? Quindi è chiaro che il nostro Ateneo cerca di ottenere delle

cose che poi alla fine sono per noi, perché voi dopo ricadano.... Non è che sono fini a sé stesse, ma sono, diciamo, sono per me e per altri della famiglia Federico II. Quindi sì Ecco l'Ateneo per me è come se fosse una famiglia in cui ovviamente c'è lo zio, non so che non sopporti, ma ci sta anche magari il cugino preferito e così via. Comunque, c'è un ambiente in cui scambiarsi consigli, esperienze. No, non è male insomma. Poi comunque è un'Università sicuramente con tutti i suoi problemi legati anche alla città, legati alla regione ed altro, però, comunque è una delle grandi Università storiche italiane; quindi, sicuramente sono molto orgoglioso di far parte della Federico II.”

ricercatore – area 6

## Tempo

La seconda dimensione che emerge dalle ricostruzioni dei racconti degli intervistati è il tempo, che rappresenta il principale elemento di tensione rispetto al quale il soggetto accademico non può far altro che osservarne gli effetti sul proprio mondo.

## Il passato

Il riferimento al tempo si manifesta innanzitutto come un marcato richiamo, in entrambe le aree, a un passato visto in chiave nostalgica, un qualcosa di vissuto in prima persona o raccontato dai propri predecessori e al quale si guarda con nostalgia.

“Non è una questione di docenza e ricerca, è una questione di miglioramento, di migliorarsi, di noi come popolo. Noi siamo cresciuti con un'Università che negli anni 50 ha fatto dei maestri che erano Maestri [...] Dagli anni 70 in poi non

si è capito più niente. Si è andato peggiorando. Perché prima c'era una oligarchia scientifica, oggi c'è una oligarchia burocratica, che è tipico dei paesi che non crescono, dei paesi depressi, dei paesi non democratici.”

Ricercatore – area 6

Il riferimento al passato viene concretizzato nel richiamo alla figura dei “maestri” che guidavano un mondo universitario organizzato più sulle scuole e le persone, con un sistema di reclutamento diverso ma al quale si riconoscono anche dei grandi punti di forza metodologici nella trasmissione del pensiero delle scuole e agli allievi ai quali “chiedeva molti sacrifici, una lunga gavetta iniziale in cui si imparava un mestiere.” Per usare le parole di un ricercatore di area 14.

“allora io vengo da una formazione mia personale per cui la docenza universitaria ha un valore molto importante. Cioè ho la fortuna anche grazie al mio ex maestro a, una serie di maestri, di avere imparato che per la tradizione italiana, che secondo me è una buona tradizione da questo punto di vista sono sincero e lo devo... l'insegnamento universitario ha un valore e ha un valore anche di trasferimento scientifico - metodologico formativo... Alto”

Ricercatore – Area 14

I maestri vengono identificati come il modello cui ispirarsi e dai quali derivano le proprie conoscenze e il modo di svolgere le proprie funzioni accademiche. Allo stesso tempo, il riferimento ai maestri del passato è connotato dal riconoscere agli stessi un grado di libertà, non solo libero da incombenze burocratiche che permetteva loro di dedicarsi pienamente all'attività didattica o di ricerca ma anche la libertà o possibilità di poter riconoscere il proprio “erede” con cui organizzare una tradizione e una discendenza cui affidare la propria eredità culturale.

“È stato perché ero incanalata in un percorso formativo in una scuola; quindi, non era il quantitativo di cose pubblicate che faceva il mio curriculum, era la valutazione degli anziani che diceva ok sei matura... ok, non sei matura. Questa era la logica prima, sì. Poi a un certo punto c'è stata questa rivoluzione.”

Ricercatore – Area 14

Il grado di libertà riconosciuto ai propri maestri assume valore positivo e gratificante anche per gli “eredi” che vedevano nella volontà del proprio maestro di proseguire un percorso con loro, di valutare la propria maturità, molto più gratificante dell'essere valutati esclusivamente e sterilmente in base alla propria produzione scientifica.

La libertà riconosciuta ai propri maestri, libertà di orientare la propria produzione scientifica liberamente, più ridotta quantitativamente ma, forse, qualitativamente superiore, così come la libertà di svolgere le proprie funzioni senza il peso di una valutazione costante del proprio operato viene, tuttavia, anche riconosciuta da alcuni come l'origine dei problemi cui l'accademico moderno è ora sottoposto e che si trova a dover fronteggiare.

“Purtroppo, a mio avviso chi mi [ha preceduto] ... diciamo i maestri della medicina... hanno forse dormito un po' sui loro allori”

Professore Associato – area 6

Se, da un lato, come accennato, si riconosce, infatti, ai propri maestri la capacità di valutare e includere i propri discenti insegnando loro un metodo, un modo di svolgere un “mestiere”, d'altro canto si accusa gli stessi maestri di aver abusato della propria libertà, senza pensare alla rivoluzione che il mondo universitario

avrebbe vissuto e a come questa avrebbe potuto impattare proprio sulle vite accademiche dei propri “eredi”.

tempo, mansioni e valutazione

La seconda accezione della dimensione tempo che emerge dai racconti degli intervistati è, infatti, rappresentata dal tempo della professione accademica come uno dei principali mutamenti nel modo di vivere la propria vita accademica, anche rispetto ai propri maestri.

“Mentre prima il docente, avendo vissuto io le diverse fasi... mentre prima il docente preparava le lezioni e faceva lezione, gli esami, seguiva la tesi, rispondeva agli studenti e così via. Oggi invece, il docente prima di tutto questo deve: compilare le schede, la SUA, la scheda per l'ANVUR, la scheda per la VQR, cioè tanta parte del nostro tempo che dovrebbe essere impegnata nella didattica, di fatto è impegnata in preparazione, compilazione, inoltre, di aspetti burocratici, che servono per accedere sempre a sistemi di valutazione di premialità e così via”

ricercatore – area 6

Rispetto alla libertà riconosciuta ai propri maestri, infatti, gli intervistati riconoscono la gestione del proprio tempo problematica e origine di profonde tensioni e conflitti interiori.

La sovrapposizione delle funzioni di docenza, ricerca, assistenza (nel caso degli intervistati di area 6) e funzioni burocratiche crea un sistema che genera uno stato di ansia e di inadeguatezza in cui ogni attività viene svolta al meglio delle proprie capacità, cercando di assicurare un buon livello qualitativo.

“nel senso che sicuramente, diciamo, diventare professore associato mi ha, tra virgolette, non voglio dire penalizzato però... il tempo che ho da dedicare a questa diciamo tipologia di attività e quindi di quella che è la mia percezione della ricerca e chiaramente un tempo più limitato rispetto a prima, nel senso che adesso delle mie mattinate sono sicuramente impegnate a fare altro che non è ricerca, quindi ho dovuto chiaramente modificare gli orari, non molto però, comunque, l'organizzazione diciamo della mia attività lavorativa... da un punto di vista di ricerca diventare professore è stato, se possiamo dirlo, penalizzante”

Professore associato – area 6

Il tempo diventa uno strumento vincolante, generatore di ansia, che regola lo svolgimento di tutte le attività creando conflitti interiori e ponendo l'individuo di fronte a una serie di scelte, a volte, difficili da compiere.

In area 14, il tempo non è regolamentato dal “cartellino” ma diventa uno strumento di auto-valutazione per controllare il proprio operato e decidere quale parte della propria attività deve essere destinata allo svolgimento delle diverse mansioni.

In area 6, il concetto del tempo come strumento di controllo diviene ancora più formalizzato per la già citata peculiarità del “medico-accademico” che è tenuto a dedicare, per contratto aziendale, un numero di ore settimanali alla parte assistenziale ma, allo stesso tempo, ad avanzare nella sua produzione scientifica e nello svolgimento delle attività didattiche, per la parte accademica di sé.

“allora ti dico personalmente mi dicono che io ho un eccesso di ore non so di quante perché supera abbondantemente...premessi che noi come... Afferenti a Medicina dobbiamo coprire anche l'assistenza, dobbiamo coprire almeno le 22 [26] ore settimanali. Tutto il resto, e questo tra l'altro io lo trovo assurdo, perché io delle 34 ore settimanali se 22 [26] devi dare all'assistenza vuol dire che

meno di 1/3 io lo devo dedicare alla ricerca e alla e alla didattica. Già questo secondo me non va bene, ma questo è un problema mio. Cioè non penso che sia soltanto io, a dire questo. Dei medici ti sto dicendo. Ciò detto, personalmente, io da quando ho iniziato a frequentare l'istituto quindi da specializzando... Ormai io sto trascorrendo più tempo al Policlinico che a casa mia, ma non ne faccio un, diciamo un aspetto negativo. Io sono felice. almeno fino ad adesso”

Professore Associato – Area 6

Il concetto di “orario di lavoro” risulta inadeguato a misurare e regolare il lavoro dell'accademico e viene, infatti, percepito come un meccanismo di controllo esterno che poi, nella realtà dei fatti, si scontra con scelte personali e l'etica personale del singolo che viene chiamata prepotentemente in gioco, questa volta anche come meccanismo di autocontrollo.

“Se si chiede a ciascuno di noi.: “Ma qual è il tuo orario? “ È difficile dare una definizione di orario, perché specialmente un certo tipo di lavoro : scrivere il lavoro, rivederlo eccetera, te lo porti al di là della la tua presenza fisica sul posto di lavoro, perché lo puoi fare la domenica, il sabato, la notte.....per quelli che sono più abituati a lavorare di notte rispetto a quelli che invece sono più mattutini come me che invece preferisce lavorare la mattina presto, dipende molto dal proprio bioritmo, non ci sta niente da fare ed è questo il problema, cioè proprio perché dipende da te..... E allora ti devi trovare tu gli spazi a discapito della tua vita privata, questo è evidente.”

Professore Associato - area 6

La dimensione del tempo porta gli intervistati a interrogarsi sulla propria etica, sovrapponendo l'etica personale a quella di servizio che li spinge ad effettuare

un trade-off tra vita personale e vita lavorativa per assicurarsi di svolgere correttamente il proprio lavoro.

“noi non abbiamo un cartellino da timbrare, ma lo credo che questo non ci escluda dal fatto di dover dar conto a nessuno di quello che facciamo, di essere al servizio dell’Ateneo, del Dipartimento e di conseguenza degli studenti in base a quelle che sono le esigenze del Dipartimento dell’Ateneo e degli studenti. Quindi uno spirito di servizio... prima di tutto di servizio pubblico, diciamo di dipendente pubblico, poi, all'interno di questo diciamo, c'è la seconda strada che è quella della correttezza nello svolgere le attività legate alle proprie, alle proprie funzioni, quindi una correttezza, tanto nell’impegno per la ricerca, una correttezza tanto nell’impegno per la didattica e soprattutto una correttezza nei confronti degli studenti nel cercare appunto di trasferire quelle che sono le proprie conoscenze, non tenendosele ben strette e facendo sulle riconoscere solo dall'alto.”

Ricercatore – area 14

“Io ho cercato di fare il minor numero possibile di scelte, rifiutando il trade-off a scapito della mia vita, diciamo del mio benessere, mettiamola così per cui troppe volte ho lavorato troppo. Negli ultimi [...] 10 anni, diciamo, troppe volte diciamo io non so, magari mi svegliavo alle sei del mattino per preparare le lezioni e poi pomeriggio lavoravo lo stesso. La ricerca fino a sera oppure lavoravo il weekend oppure diciamo, facevo settimane in cui lavoravo dalle 8 alle 06:30 pm e 08:00 am e mezzo pomeriggio per 5/6 giorni a settimana per tot Settimane? Tutte cose che ti mettono sotto stress oppure non andavo in vacanza d'estate... eh tutte cose che comunque ti mettono sotto stress per evitare questo trade - off”

Professore associato – area 14

La necessità di dover svolgere tutte le proprie mansioni, cercando di non trascurarne nessuna, pone l'accademico in una condizione di stress in cui finisce per non definire più bene tempi (e spazi) di lavoro sacrificando il tempo e il welfare personale.

Da un lato, quindi, il soggetto accademico si trova a dover (o non voler) effettuare un trade-off tra vita personale e vita accademica, dall'altro questo dissidio interiore si ripropone anche nel momento in cui si deve effettuare una scelta relativamente al tempo da dedicare alle varie mansioni che, per quanto collegate e intrecciate tra loro, richiedono dei tempi tecnici e delle attività diverse che spingono, per forza, ad effettuare una scelta.

“Può creare conflitto, questo dipende dal sistema. Nel momento in cui noi veniamo a svolgere compiti assistenziali ci si dimentica che siamo anche dei docenti, che dobbiamo fare le lezioni, che dobbiamo fare la ricerca che dobbiamo fare... Quindi, quando ci vengono richiesti dei compiti assistenziali, spesso non urgenti, comunque viene dimenticato tutto questo. Viene dimenticato che la giornata è quella e che dobbiamo fare tante cose. Però, diciamo, il detto “ti è piaciuta la bicicletta e pedala” nel senso che tu sei consapevole di questo e non le nego che io la gran parte della mia attività di ricerca l'ho fatta la notte o comunque nei ritagli di tempo, ho cercato di trovare delle ore extra. Si fa una vita infernale, purtroppo, se uno vuole fare bene determinate cose. Magari c'è la soddisfazione poi di raggiungere determinati risultati. È vero, questo, l'assistenza sicuramente ci toglie molto, molto tempo.”

Ricercatore – area 6

La condizione di stress, il dover effettuare un trade-off tra le diverse attività, spinge gli intervistati a criticare il sistema di valutazione universitario che appare incapace di cogliere (e poi valutare) i vari aspetti della vita accademica e che spinge, forzatamente, il singolo individuo ad effettuare una scelta tra le proprie mansioni o a svolgerle in maniera non qualitativamente elevata.

“Dopodiché, in virtù anche di quello che ti dicevo prima, secondo me è giusto valutare i docenti universitari, però dobbiamo considerare di tutto quello che fanno i docenti universitari [...] Però se tu mi vuoi valutare soltanto su una cosa va bene, però allora si rischia di andare a quel sistema che dicevo prima: lo in aula vado, leggo il mio libro. Il libro al quale sto lavorando. Dopodiché gli studenti sono cresciuti in termini di competenza o meno, se ho prestato un servizio alla società mi interessa relativamente perché voglio dire se chi mi valuta pensa soltanto a quello che scrivo, allora io dedicherò la stragrande maggioranza. Se voglio avere diciamo possibilità. Di dimostrare al mio Dipartimento quanto valgo e di dimostrare alla mia comunità scientifica quanto valgo, Ovviamente io ho un certo punto, dovrò fare una scelta.”

Ricercatore – Area 14

Appare, nel ragionamento sulla scelta che il singolo accademico è tenuto a fare, la consapevolezza che le attività di docenza e ricerca siano strettamente collegate e una funzionale all'altra. Allo stesso tempo, i sistemi di valutazione richiamati dagli intervistati aumentano la pressione posta sul singolo individuo che si sente, poi, obbligato a fare solo ciò per cui verrà poi effettivamente valutato.

La sensazione di dover quindi dedicare una parte maggiore del proprio tempo a una specifica attività (la ricerca in particolare) non viene più percepita come una scelta volontaria ma un'imposizione da parte del sistema di valutazione.

Questo tipo di pressione non viene accettata senza problemi, anzi, in alcuni casi genera nel singolo sensazioni assimilabili alla “sindrome dell'impostore”<sup>46</sup> che aumenta ulteriormente lo stress e il dissidio interiore dell'accademico.

---

<sup>46</sup> Per maggiori dettagli si rimanda a “Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study” – Villwock et al 2016

“in alcuni momenti della mia carriera universitaria... in cui mi veniva richiesto di lasciare un attimo in secondo piano l'assistenza per dedicarmi di più alla ricerca... io la vedevo come una... non una mancanza, diciamo più come un qualche cosa che appunto mi mancava per essere completamente al 100 % un Ricercatore medico... diciamo che è come se fossero dei vasi comunicanti quando ce n'è troppo poca [di assistenza] dici ne dovrei fare di più, perché altrimenti diciamo da dove il materiale per poter appunto, insegnare, fare ricerche, eccetera eccetera? quando ce n'è troppa abbiamo l'esigenza diciamo e, negli ultimi periodi, ci sentiamo appunto schiacciati dalle attività assistenziali. Ovviamente sentiamo la mancanza di un personale esclusivamente assistenziale che ci faccia da filtro, cosa che manca ad esempio nella nostra azienda, osped... universitaria... le attività assistenziali, appunto perché giustamente rappresentano una base di quello che facciamo, di quello che siamo professionalmente, quindi non è possibile scindere le varie attività, [...] poi ci sono pazienti che necessitano di una diagnosi, di una cura, quindi non riesci a farli da parte e dire “vabbè, oggi faccio l'accademico, non faccio il medico”.”

ricercatore - area 6

“il trade off ovviamente non è una cosa semplice, perché è chiaro che fare buona ricerca e studiare molto aiuta a insegnare bene e insegnare bene ti aiuta a chiarirti le idee sulle cose che ti interessano e quindi c'è anche... ci può essere anche un feedback positivo, però se lo guardiamo in maniera statica, punto di vista prettamente del tempo, è chiaro che se passi quattro giorni a settimana preparare le lezioni e poi come dire studi di meno e fai anche meno ricerca per certi versi.”

Professore Associato – Area 14

Indipendentemente dall'area scientifica di appartenenza (con una particolare attenzione alla aggiuntiva parte assistenziale in area 6), gli intervistati riconoscono il connubio, e la continuità feconda tra le diverse mansioni riconoscendo un circolo virtuoso che "Ti permette di avere idee per le ricerca, ti permette anche di avere forza anche nell'insegnamento perché insegni le cose che veramente fai".

"Senza attività assistenziale, la mia tipologia di ricerca non avrebbe senso, diciamo insomma, non avrei come farla. Quindi da questo punto di vista è sempre il fattore temporale un po' di difficoltà, ma non quello concettuale, diciamo"

Professore Associato – area 6

Tuttavia, gli intervistati riportano che le già differenti e multiple funzioni vengono aggravate dal carico amministrativo che comunque occupa notevolmente spazio nella quotidianità.

La consapevolezza poi che una attività eroda tempo all'altra provocando un costante senso di inadeguatezza.

"E quindi, come dire, ricerca didattica, attività amministrative, ovviamente rendono questa professione abbastanza diciamo, difficile da definire in unica in un'unica modalità. Non siamo soltanto ricercatori, non facciamo soltanto didattica, ci dobbiamo occupare anche di questioni amministrative..."

Ricercatore – area 14

## Ruolo e accountability

Il senso di inadeguatezza che emerge dalla sensazione di doversi dividere tra le diverse mansioni, a volte senza riuscire effettivamente a svolgerne nessuna al

massimo delle proprie capacità, si tramuta anche in un senso di insoddisfazione nei confronti dei prodotti della propria attività che, per esigenze temporali, si è costretti a completare di notte o, comunque, erodendo il proprio tempo personale.

Emerge, invece, che la soddisfazione dell'accademico sia da ricercare nella propria funzione di docente e nel rapporto che riesce ad instaurare con i suoi studenti.

“Personalmente mi rendo conto che al di là del talento individuale, il contributo alla società che si dà varia un po' con la disciplina. per cui io sono abbastanza convinto...Che anche se non sono un cattivo ricercatore, è molto importante che io sia un buon insegnante. Perché le cose che faccio io... Hanno difficoltà ad avere un impatto anche di medio lungo periodo particolarmente indiretto. Mentre quando io passo il tempo con gli studenti, lì invece è quasi visibile. E allora per me quello rappresenta l'elemento di servizio rispetto alla società che è più facile osservare; quindi, cerco di farlo bene al di là del fatto che mi possa piacere o meno. A me personalmente piace abbastanza, però per una questione di serietà, cioè penso che l'insegnamento sia molto importante”

professore associato – area 14

Tanto in area 14 come in area 6 emerge il riconoscimento e la piena realizzazione del ruolo del soggetto universitario nella vocazione intellettuale di questa professione, combinata a un senso di responsabilità nei confronti degli studenti.

Si riconosce nella docenza un dovere civico e in qualche modo etico, per cui ogni individuo deve dare alla comunità “quello che sa fare meglio” che si concretizza nel trasferire le proprie conoscenze, frutto anche dell'attività di ricerca e studio individuale, agli studenti.

Lo studente viene descritto come caratterizzato da un livello di fragilità e vulnerabilità nei cui confronti, quindi, l'accademico sente forte il senso di responsabilità, consapevole anche che una "parte per quanto piccola, del loro futuro, dipende da quello che pensi tu". Grazie all'attività didattica, infatti, il singolo compie la propria funzione di intellettuale per cui le Università rappresentano ancora i centri in cui si sviluppa il futuro ceto civile e la futura classe dirigente di un paese.

Lo studente viene identificato come il committente principale del lavoro di accademico, in una specie di "contratto di servizio pubblico tra lo studente e i docenti dell'Ateneo" e diviene il primo se non l'unico soggetto cui dar conto della propria attività e del modo in cui questa attività viene espletata.

"secondo me nei limiti del possibile, io ritengo che al primo posto dovrebbe essere messo lo studente. Perché poi è lo studente il motivo per cui esistiamo. Se non c'è lo studente noi non esistiamo quindi il docente universitario può anche andare a casa. Questo è come la vedo io, cerco di impostarla sempre così. Dando la mia massima disponibilità. [...] le tasse lui le paga, lo studente, le paga e quelle tasse servono per pagare anche al docente universitario. questa, questa è una delle motivazioni principali per cui noi dovremmo dedicare più tempo agli studenti."

Professore associato – area 6

La didattica, intesa come l'insieme di tutte le attività preparatorie della lezione ma anche del corollario costituito dal ricevimento, dallo svolgimento degli esami e dall'impegno svolto per venire in contro alle esigenze dello studente, viene rappresentata come l'area, all'interno delle diverse mansioni del soggetto accademico in cui il singolo riesce a percepire di poter effettivamente realizzare qualcosa di tangibile.

Il rapporto con lo studente diventa un momento di verifica per il docente stesso che, riconosce nelle conoscenze trasmesse allo studente la prova di quanto da lui studiato e appreso nel tempo.

“Io penso che la didattica sia un momento bidirezionale, perché non può essere solo inteso come docente-discente. Deve essere comunque un rapporto anche di feedback, no? altrimenti rimane sterile. [...] non può essere solo che scende dall'alto e finisce là. L'interazione con lo studente è importante e, forse in medicina, abbiamo la possibilità di fare dei tirocini pratici nei quali abbiamo degli studenti a piccoli gruppi e questo forse è il momento più importante in cui puoi trasferire cose che magari nelle ore di lezione non puoi fare.”

Professore Associato – area 6

Il riscontro da parte dello studente agisce da elemento motivante per il singolo docente, più delle logiche premiali cui è sottoposto, riconoscendo che la didattica per essere efficace e riuscire a svolgere il proprio ruolo di trasmissione delle conoscenze, necessita di aggiornamenti continui, sollecitazioni continue, che solo la perfetta integrazione con le altre funzioni del soggetto accademico (in particolare l'attività di ricerca in entrambe le aree e l'attività di assistenza in area 6).

“io penso di dover dar conto allo studente perché diciamo che devi insegnare aggiornandoti; quindi, sicuramente l'aggiornamento lo fai con la ricerca; quindi, se io dovessi affrontare una lezione basandomi su conoscenze di dieci anni fa”

Professore Associato – area 6

Identificato lo studente come committente, come colui verso cui giustificarsi, la docenza diventa anche il campo principale in cui l'accademico accetta e, in alcuni casi, preferisce essere sottoposto a qualche forma di scrutinio valutativo

rispetto quello che viene svolto vedendo, negli studenti una fonte di informazioni, di apprendimento, di verifica continua.

“Lo stesso punteggio che ti da uno studente a lezione è un controllo. Se qualcuno mi dice che io non sono in grado di insegnare è una cosa, se me lo dicono 120 studenti su 121 probabilmente non hanno torto. Probabilmente non so spiegare, questo non significa che io non sia un buon ricercatore, ma non sono un buon docente.”

Professore Associato – area 6

“Per quanto riguarda la docenza. Secondo me, comunque, è positiva l'idea della valutazione della docenza e qui ci scontriamo ideologicamente con altri. Se io chiedessi a un mio collega francese, “lo sai che i ragazzi mi auto valutano?” lui mi chiederebbe “che significa?” OK? perché a loro, in una visione elitista, in alcuni casi positivi, in alcuni casi negativi, è estranea l'idea dell'accountability dei processi. Anche qui ci dobbiamo mettere d'accordo, secondo me è positivo e non lo dico perché poi io sono uno che ci mette l'anima, che ha valutazioni tendenzialmente alte. OK? poi mi capitano sempre quelli che non mi trovano adatto, ma questo sta nella natura delle cose. [...] E poi [potrebbe servire per] responsabilizzare anche i docenti. Forse si potrebbe anche immaginare un meccanismo di premialità. Anche economica e di carriera. E non dico di punizione ma di rivalutazione rispetto a una docenza che magari non è così performante, magari non è così presente, non... perché questi standard sono stati di qualità che in un contratto di servizio anche pubblico tra lo studente e i docenti dell'Ateneo ci deve stare.”

Ricercatore – area 14

La valutazione da parte dello studente viene vista come uno strumento che motiva il docente ad essere preparato prima di tenere la sua lezione e

consapevole di doversi comportare nel modo più professionale possibile quando ha a che fare con i suoi studenti dentro e fuori l'aula.

“È giusto che tutti noi diamo conto a questa collettività [...] [alcuni] non interagiscono con gli studenti nel modo giusto, per quanto mi riguarda. Tendono a ribadire continuamente la gerarchia e impongono agli studenti una forma di deferenza e obbedienza che io trovo fuori luogo. Io discuto con i colleghi continuamente di questo spiegando il mio punto di vista, sostenendo le mie ragioni e ovviamente in commissione paritetica ho la possibilità anche di fare dei richiami formali ai corsi di laurea. Ho la possibilità di coinvolgere gli studenti nell'analisi dei problemi e nella definizione di priorità per migliorare la situazione.”

Professore Associato – area 14

La possibilità degli studenti di valutare le prestazioni dei loro docenti sulle qualità associate a un buon insegnamento viene, infatti, vista anche come uno strumento per equilibrare i rapporti confrontando, infatti, le diverse modalità e occasioni in cui i docenti normalmente riescono a valutare le prestazioni degli studenti.

Oltre ad essere uno strumento di misurazione dell'eccellenza didattica, i risultati della valutazione sono utili per aiutare docenti e istituzioni accademiche a identificare le aree specifiche di miglioramento.

“c'è sempre un modo per migliorare le cose, migliorare la ricerca, migliorare l'esperienza per gli studenti, migliorare il quotidiano, rendere più piacevoli le interazioni tra colleghi di lavoro, migliorare gli spazi e tutto il resto”

Professore Associato – area 14

Se, da un lato, si ricorda quasi con nostalgia il vecchio sistema basato su un “training Accademico” che veniva trasferito da un maestro e che consentiva di prendere l’imprinting di una scuola intellettuale in cui forse “c’era troppo la docenza e poco la ricerca OK?”, dall’altro si guarda in maniera critica al sistema attuale che mette in secondo piano la valutazione dell’attività di docenza rischiando, usando le parole degli intervistati, di creare: “giovani ricercatori molto competenti e internazionalizzati e spesso molto performanti nel pubblicare e nel stare nelle reti. Senza però fargli sedimentare una competenza formativo didattica.” (ricercatore – area 14)

“Cioè è brutto a dirlo, ma alla fine di tutti i tuoi sforzi, di tutto quello che tu vuoi offrire agli studenti, tutto questo non viene per nulla valutato nei sistemi di valutazione attuale. Che io sia docente in tanti corsi italiani, il fatto che io abbia insegnato per tanti anni, abbia svolto docenze in più corsi o quant'altro, abbia seguito delle tesi, non conta niente, cioè proprio zero per il sistema di valutazione, per l'abilitazione scientifica nazionale. Che poi sarebbe il sistema principe per valutare i docenti, per fargli fare carriera. Alla fine, per intenderci, in questo sistema di valutazione vanno benissimo i topi da laboratorio. Cioè quello che sta nel laboratorio chiuso, che non vede uno studente manco morto, che magari non fa lezione, non se ne importa, non fa, non se ne importa di nulla. Ma sta chiuso in laboratorio. Magari non ha mai visto un paziente in vita sua; quindi, non sa nemmeno applicare quello sul quale studia. Ma magari ha scritto lavori scientifici eccellenti, da un punto di vista valutativo della ASN sarà uno scienziato doc. Questo è il sistema di valutazione. La cosa forse che è peggiore, questa: distacco tra l'attività scientifica ed il resto delle attività che invece ti servono per essere un buon docente, per essere un buon accademico. Un buon accademico non è solo quello che ha fatto le pubblicazioni eccellenti, ma anche quello che, diciamo, ha altri meriti, che sa meglio colloquiare con gli

studenti, che ha seguito molte tesi, che ha creato una scuola. Ci sono tante cose che poi ti fanno diventare un maestro, un docente di riferimento.

Ricercatore – area 6

## La ricerca

Se la didattica identifica la realizzazione della missione sociale dei soggetti accademici che assume per gli intervistati l'elemento di soddisfazione personale e professionale, la dimensione della ricerca rappresenta una delle funzioni del soggetto accademico capace di generare più conflitti sia interiori che nei confronti del sistema di valutazione cui è soggetto.

Indipendentemente dall'area scientifica di appartenenza, emerge come la ricostruzione della dimensione della ricerca rappresenti la volontà, anche personale, interiore, di rispondere a interrogativi, da perseguire con passione.

“questo è cambiato nel tempo, perché i primi anni era dare risposte a degli interrogativi profondi che mi spingevano a cercare di capire. Adesso diciamo questa, questa verve, c'è, ma è un pochino ridimensionata. [...] Si aggancia al discorso che le facevo prima, cioè si aggancia a una tensione etica. È meglio non citare nessun diciamo evento di cronaca, però non si può stare inerti... mi dicono “non puoi salvare il mondo”, ma io non pretendo di salvare il mondo, però pretendo di non stare ferma, di dare il mio piccolo contributo a un ragionamento che coltivi consenso e dissenso consapevole. “

Ricercatore – Area 14

In area 6, poi, emerge la volontà di rispondere ad interrogativi collegati alla propria pratica assistenziale che, a volte, identificano una ricerca più applicata e meno teorica.

“Per noi medici... perché tu in realtà, voglio dire, quello che tu fai, che proponi con la ricerca, lo identifichi con la diagnostica, con la routine. Con l’esperienza di ogni giorno in quell’ambito, ti fai delle domande, cerchi di rispondere con la ricerca a quelle, almeno dovrebbe essere così, in un mondo ideale, è chiaro. Però, voglio dire succede, cioè tu ti fai delle domande con la diagnostica, dici: “Madonna lo non riesco a rispondere, vorrei dire a questa paziente questa cosa, non ci riesco, perché?” Perché ci sono dei limiti, quindi in qualche modo tu con la ricerca dovresti, laddove è possibile, colmare quei limiti che hai. Quindi in un mondo di ricerca diciamo “perfetto” ci sono delle domande che ti poni, con la diagnostica o la routine, con la diagnostica di ogni giorno a cui rispondi con la ricerca, terapie innovative, diagnosi precoci, così via. “

Professore Associato – area 6

La ricerca viene ancora identificata come la dimensione in cui l’accademico può esercitare la propria libertà di pensiero, inseguire e cercare di risolvere i propri dubbi potendo, quando possibile, apportare anche benefici alla società.

“Uno dei motivi per cui c’è tanto entusiasmo rispetto a questo mondo accademico della ricerca, è proprio la libertà di pensiero, perché questo è fondamentale, cioè devi avere una tua indipendenza, una autonomia di pensiero. Ovviamente questa autonomia, secondo me, va sempre inscritta nell’ambito della squadra in cui lavori. Questo è evidente perché altrimenti sarebbe un po’ fine a sé stessa, un poco narcisistica come mentalità, no? nel coltivare il proprio orto, sia pure scientifico”

Professore Associato – area 6

La riflessione sul ruolo e sul significato della ricerca per il singolo soggetto accademico si concretizza da un lato come una strada individuale, in cui la

passione spinge il ricercatore verso alcuni argomenti e interrogativi e, dall'altra, quella "dell'ambiente di lavoro nel quale ti trovi a collaborare" che può allargare o restringere gli scenari.

Si manifesta, infatti, una prima linea di tensione nella ricostruzione della dimensione della ricerca identificata dalle pressioni del sistema di valutazione e, in particolare, del sistema di valutazione della qualità della ricerca e delle sue implicazioni in termini di progressione di carriera e approvvigionamento dei fondi (funzionali alla ricerca stessa).

"insomma, e con un pensiero che sto maturando, in realtà non è ancora maturo. Come puoi vedere io sono relativamente giovane diciamo... dunque diventare associato da un lato, come dire...Le mediane... quelle cose lì... la ricerca ha delle dei, come dire, dei paletti qualitativi che vanno rispettati e quindi la mediana di per sé dovrebbe essere espressione proprio di questo. Secondo me no, cioè nel fatto che tu fai una ricerca che è come dire, un supportata da un tuo background conoscitivo notevole, però, essendoci la problematica della carriera legato al raggiungimento delle mediane, quindi anche nel passaggio, per esempio, che io sto facendo, no, del diventare associato ad ordinario, rende tutto caotico perché siamo tutti talmente concentrati a dover raggiungere e superare le mediane che si perde chiaramente la tranquillità di quando si lavora senza avere questo tipo di pressione."

Professore Associato – area 6

Con l'enfasi crescente sulle pubblicazioni e il collegamento tra le stesse e l'avanzamento di carriera nonché l'ottenimento di fondi, si è assistito a una vera e propria proliferazione nel numero di articoli e pubblicazioni inviati alle riviste. Tra i tanti dilemmi etici e accademici che questo fenomeno ha sollevato, il fenomeno del "*salami slicing*" pone diverse domande. In sostanza, il salami

slicing si riferisce alla suddivisione dei dati derivati da una singola idea di ricerca in più unità o "fette" più piccole "pubblicabili con l'effetto di una ricerca sempre più direzionata verso quello che chiede la competitività.

“sì, sì, perché tu giustamente, per produrre determinate indici bibliometrici devi pubblicare troppo, tanto e come ti ho detto prima, se pubblichi troppo e troppo spesso non ha il tempo neanche di pensare a quello che scrivi. Hai tante persone che ti abbozzano i manoscritti, poi alla fine gli scrivi e li pubblichi, giustamente...oppure diciamo pure, fai quel fenomeno cosiddetto di *salami slicing* tipo tu c'hai un bel progetto di ricerca che c'ha un respiro ampio di tre anni, mettiamo e ogni paio di mesi ogni 2/3 mesi fa uscire un pezzettino di risultato. Per stare sempre dove sta Claudio? che fine ha fatto Claudio? Non esiste, cioè non puoi stare tre anni senza scrivere niente, cioè tu potresti... anzi dovresti perché è così che si fa la ricerca vera... Diciamo però giusto se non appari, nel mondo di oggi ogni tanto su pubmed, che sarebbe come sai il nostro motore di ricerca per i lavori, poi si dice “che fine ha fatto questo?” Non è più nessuno, capito?”

Ricercatore – area 6

Questa pratica non è né nuova né del tutto imputabile ai sistemi di valutazione. Tuttavia, a causa di una scarsa comprensione delle situazioni, un utilizzo smodato e non controllato di questa strategia fa presagire effetti sia sulla ricerca stessa che sulla creazione e (ri)costruzione del sé in quanto ricercatore.

“c'è un doppio livello. Misurare la produttività attraverso determinati standard quantitativi: quanto pubblicati in fascia A, quanto pubblicati nelle liste scientifiche e via dicendo, ha generato dei contro effetti. Che culturalmente scientificamente, secondo me sono sbagliati, per esempio sono morti, è morta l'idea del libro, ma questo in Italia, che secondo me è sbagliato. Perché c'è, c'è

uno spazio di pensiero critico e anche scientifico che sta nel libro ma che non viene visto, non viene pubblicato perché inutile. “

Ricercatore – area 14

Compare, inoltre, il timore generalizzato relativo alla scomparsa degli argomenti di ricerca ritenuti non stimolanti perché non utili ai fini di carriera né, quindi, finanziabili.

“Se io ho potuto studiare gli autori “non alla moda”, che però hanno colmato quei questi profondi che mi hanno dato la forza di studiarli una lingua straniera antica pur di capire... è stato perché ero incanalata in un percorso formativo in una scuola; quindi, non era il quantitativo di cose pubblicate che faceva il mio curriculum, [...] questa non è questa una formazione libera. Perché io faccio la corsa a vedere quante cose pubblico e magari vedo quelle che sono più facili, così ne faccio di più, oppure magari quelle che sono più di moda, così mi valutano meglio. Non è libertà di formazione, non è cultura. È una cosa che ci assomiglia, ma quanta democraticità si porta dietro questo modo? E si porta dietro quella democraticità che molti ritengono, diciamo coniugabile al liberismo, ma molti di noi non lo ritengono; quindi, diciamo di quale democraticità stiamo parlando?”

Ricercatore – area 14

Si riconosce, inoltre, l'inadeguatezza dell'attuale sistema di valutazione, incapace di identificare e valutare, i veri “prodotti” per usare lo stesso una terminologia legata produttività della ricerca. È il caso, soprattutto in area 14, in cui si richiama “*la morte del libro*” che non essendo oggetto di valutazione, non avendo una sua utilità per la progressione di carriera del ricercatore, finisce per scomparire. Il prodotto di ricerca “diventa di fatto solo uno sforzo, come dire di scrittura” che non riesce a rappresentare il pensiero del singolo ricercatore,

spinto a pubblicare parti della propria ricerca per non scomparire dal sistema e che può, come effetto collaterale, aumentare una già riconosciuta tendenza all'uniformità culturale e alla omologazione considerando anche che ““In un articolo sta un carotaggio, una ricerca specifica, ma poi se affronti un tema... tu hai bisogno di uno spazio diverso”.

“Scrivere una monografia è un qualcosa di particolarmente complesso. Va bene? cioè se uno vuole scrivere una vera monografia che è quello che nella mia disciplina, cioè per il mio settore scientifico, ha un valore. Però io per scrivere una monografia come dicevo prima e ci vuole tempo, soprattutto se devo fare tante altre cose, cioè se devo fare la didattica se mi devo occupare di questioni amministrative e così via. Ci vuole tempo, ok?”

Ricercatore – area 14

Oltre l'effetto negativo principale identificato, in particolare, in area 14 identificato con la scomparsa di determinati “prodotti” di ricerca che, allo stesso tempo, mostravano e dimostravano un respiro intellettuale e un livello di approfondimento elevato, in area 6 emerge il timore che la piena adesione a logiche di questo tipo abbiano effetti sulla scomparsa di interi settori disciplinari.

Si identificano nel sistema diverse logiche che finiscono per privilegiare determinate branche rispetto ad altre e anche atenei più grandi rispetto a quelli più piccoli per la capacità, intesa solamente come possibilità di avere maggiori collegamenti, di “drogare” il sistema di citazioni e, quindi, avere un vantaggio.

Il già citato stretto e fecondo collegamento tra l'attività assistenziale e quella di ricerca sembra perdere terreno, anche in area 6, quando la scelta delle tematiche di ricerca diviene oggetto di selezione utilitaristica al fine dell'ottenimento di una buona o migliore valutazione.

Il sistema come strutturato attualmente viene percepito come un'imposizione che obbliga a fare delle scelte di ricerca, per "fare carriera, tra virgolette, o comunque avere una posizione del panorama nazionale internazionale" che, soprattutto in quei settori considerati tradizionalmente non bibliometrici, determinano un cambiamento di rotta nelle attività di ricerca.

Ricompare nell'analisi di questa dimensione il tema del passato, identificato come "prima dell'avvento della ASN, abilitazione scientifica nazionale" come il periodo in cui la ricerca era libera o, almeno, non vi erano influenze o pressioni sulla scelta degli argomenti di ricerca.

"nel momento in cui c'è stato dato l'obbligo di...essere valutati come settore bibliometrico, poiché queste riviste non trovano collocazione editoriale a livello internazionale e quindi non hanno Impact Factor, non sono recensite su Scopus o su altri motori di ricerca che vengono richieste dalla ASN, inevitabilmente noi ci siamo spostati pubblicando su riviste a carattere internazionale o comunque prevalentemente su riviste a carattere internazionale in cui le tematiche trovano uno spazio molto, molto, molto limitato ... Inevitabilmente questa ha fatto ha determinato un viraggio del tipo di attività di ricerca che il docente universitario va a fare. A mio avviso, riducendo la qualità innanzitutto e comunque dando anche un'impronta negativa perché inevitabilmente oggi penso che il ricercatore, anche il docente, non potrà più parlare di tematiche che sono proprie della nostra, diciamo realtà nazionale, ma dovrà parlare di qualcosa... per cui tematiche, a mio avviso importantissime, fondamentali, sono meno coltivate rispetto a un passato, poi non tanto remoto, ma sicuramente sono meno coltivate e la tendenza è sempre più questa... Perché poi alla fine non me lo valutano, mi dicono che la rivista nazionale, è una rivista di livello medio basso, mi dicono che io lo pubblico dottrina. Che poi a me sembra che la dottrina, ha un ruolo di rilievo, però, secondo i loro parametri,

La rivista ufficiale nazionale è di livello medio basso. Di conseguenza io non pubblico più lì, per dire il ricercatore non pubblica più lì”

Professore Associato – Area 6

Viene riferito, inoltre, il crescente fenomeno dell’hot topic, in aggiunta a quello del Salami slicing, che permette di indirizzare l’argomento di ricerca perché considerato più attraente “giustamente tu pubblichi meglio e pubblichi più rapidamente, perché giustamente sono sulla cresta dell'onda”

“ora sono ritornato alla [...] perché proprio è uno degli argomenti che sempre mi ha interessato, ma fatti per fatti un esempio concreto, è anche ondivaga la cosa, ad esempio, può essere pure che l'esigenza fra qualche anno sarà studiare l'unghia del piede perché tutti ci vanno appresso, eccetera. Qualche cosa ti conviene sempre farla. Ad esempio, mettiamo il caso del Covid. Quella di quest'ultimo anno, diciamo tutti i gruppi di ricerca, compreso il nostro, hanno cercato di fare qualche cosa che se ci azzecasse col Covid”

ricercatore – area 6

Questa tendenza a cavalcare *l’hot topic*, con una logica commerciale e di visibilità viene contrapposta alla programmazione “fatta a tavolino” della ricerca dei propri maestri per aumentare la propria produzione e rispondere alle logiche produttivistiche che impongono un numero di articoli per essere ancora “visibili”. Il timore collegato all’adesione a questo tipo di logiche di ricerca si acuisce poi quando associato alle “nuove generazioni” in cui i giovani ricercatori potrebbero identificare questo nuovo tipo di pubblicazione, veloce, anche parziale come l’unica da percorrere.

“quando ci sono questi criteri è chiaro che poi, specialmente poi, mi perdoni se lo dico, nelle nuove generazioni, cioè per chi non ha una formazione come la

nostra, no? che viene da altre scelte, da altre posizioni. Chi nasce così, alla fine fa il discorso pratico di dire “ma io, cioè nel minor tempo possibile devo raggiungere quello perché mi si chiede di farlo, lo faccio perché questo mi viene chiesto”, quindi sì, sicuramente questo. [...] io ho vissuto il passaggio, quindi penso di vederlo. Il fenomeno lo vedo in maniera moderata, diciamo come dire però tendenzialmente si andrà secondo me verso. Quello cioè l'aspetto negativo di chi farà le cose per ottenere, diciamo altro in cambio, no?”

Professore Associato – area 6

Chiunque non abbia sperimentato un'altra tipologia di ricerca, infatti, si teme possa abituarsi a guardare ai dati in pezzi più piccoli e non nel loro insieme. Questo è pericoloso anche da un punto di vista accademico poiché spesso le preziose conclusioni, che si sarebbero potute trarre se i dati fossero stati presentati nel loro insieme, vengono perse e contribuiscono a bloccare il progresso scientifico. Invece, ciò che si potrebbe ottenere sarebbero semplicemente risultati incrementali o ripetitivi che nella migliore delle ipotesi hanno un valore limitato e, peggio ancora, possono finire per distorcere la letteratura scientifica.

“Allora...All'inizio è stata molto affascinante. Perché mi sono occupato sempre di tematiche che mi piacevano molto e che e mi hanno aiutato a crescere sicuramente e... gli ultimi anni trovo che la ricerca sia diventata un po' troppo... Non so, non so trovare un termine giusto, speculativa a quello che si deve fare e quindi mi piace di meno, cioè vedo che anche i ragazzi scrivono molto tanto sono anche molto bravi, ma vedo che hanno sempre un obiettivo secondo me la ricerca del all'inizio deve essere... Senza grossi obiettivi, deve essere cercare di capire meglio delle cose e di avere la passione di andarle a ricercare. Invece mi sembra di vedere sempre di più persone molto concorrenziali dal punto di vista di ricerca. Probabilmente da quando sono entrate le nuove abilitazioni...

sono probabilmente più bravi di me dell'epoca però non mi piace troppo questo modo in cui ora si pensa alla ricerca che deve essere fatta per forza, perché... Ora è proprio la prima cosa che loro, quando entra qua dentro pensano di dover fare ed è forse hanno anche ragione, perché diciamo il sistema universitario... li ha messi in queste condizioni. La mia ricerca all'inizio era molto collegata all'assistenza che io facevo, cioè non pensavo all'obiettivo di non so di raggiungere 100 di impact factor oppure di fare 100 lavori. Pensavo più che...vedevo una cosa, non so che l'ippocampo era un po' storto rispetto al normale, mi faceva piacere descriverlo. Ecco... romantica, rispetto al modo attuale di fare.

Professore Associato – area 6

## Il mito estero

Lo stress causato dal trade off (tra tempo lavoro e tempo personale così come tra didattica e ricerca), il senso di inadeguatezza e il senso di frustrazione evocati dagli intervistati nelle diverse dimensioni analizzate, si concretizzano, infine, in una visione “esterofila” che vede nell'estero una visione alternativa e, forse, migliore al sistema universitario italiano.

Come accennato precedentemente, tre degli intervistati hanno nella ricostruzione del proprio percorso di vita accademica cominciato la propria socializzazione al sistema universitario all'estero. Tuttavia, il riferimento all'estero come mondo alternativo non si limita a questi casi ma, anzi, è uniformemente presente in entrambe le aree scientifiche.

“Questi criteri hanno in senso assoluto una validità. In linea generale funzionano. Però così come hanno validità possono essere in qualche modo superati, no? allora ci sono dei meccanismi di controllo su tutto. Ci deve essere

un controllo, non significa necessariamente... non ha un'accezione necessariamente negativa. Controllo significa che ti devi muovere seguendo un determinato binario, perché sennò..... non si può parlare. Se l'Università italiana è meno agile o più agile di quella inglese, questo è un altro discorso.”

professore associato – area 6

Il riferimento all'estero compare relativamente alle politiche di reclutamento, ricollegandosi alla libertà riconosciuta ai propri maestri del passato, liberi di scegliere come formare una propria scuola e “discendenza” ma, allo stesso tempo responsabilizzati delle proprie scelte anche in modo formale in cui “l'errore del nuovo ricade sul vecchio” ma in cui la libertà riconosciuta ai propri maestri viene formalizzata e responsabilizzata, in ottica di creazione di una struttura che sia coesa e affidabile.

“io immagino un sistema più o meno americano. Non so se sai come è. Dove il primario sceglie autonomamente i suoi collaboratori, però ovviamente. Alla al primo sbaglio dell'ultimo dei collaboratori, il primo che paga il primario, cioè uno deve avere la libertà di poter scegliere le persone che ritiene che sono più affidabili, più coesi a lui, che magari sono anche meno brave, però che formano più il reparto, però deve sapere che poi il primo a pagare è lui. Se si deve, se si ha scelto una persona che probabilmente non è capace.”

Professore Associato – area 6

Una responsabilizzazione che si concretizza, criticando il sistema italiano attuale, nel superamento del sistema della “blindness” in nome di una maggiore trasparenza e accountability in cui si riconosce maggiore autonomia agli atenei, trasparenza dei bilanci, capacità di finanziamento dentro livelli essenziali di prestazione del sistema universitario pubblico.

“è più trasparente essere trasparenti. L'esempio dell'accesso alle posizioni di docenza nelle facoltà negli Stati Uniti, da questo punto di vista è illuminante. Cioè, c'è un meccanismo di selezione sulla base di skills. Quindi se non hai questo, questo e questo, non fare proprio domanda. Dopodiché ti si richiedono tre referenze esplicite che la Faculty mette online. Dice “Guarda il professore dell'Università di Stoccolma, esperto di welfare studies ti fa una lettera in cui dice che tu ti sei formato con lui, poi sei andato là che hai scritto determinate cose eccetera eccetera.” Ci mette la faccia. Se il candidato che viene preso, anche per questo, è qualcosa di totalmente distante, il professore Stoccolma fa una figura... [pessima] Dopodiché si assume solo per quello? No. [...] E però mi chiedo, poi il sistema della Blindness declinato da noi funziona fino in fondo? Non lo so. Nutro molti dubbi. Valutazione, accountability e trasparenza devono andare assieme.”

Ricercatore – area 14

Il sistema universitario straniero viene identificato, soprattutto, come alternativo a quello italiano per la netta divisione tra i ruoli, o mansioni, che compongono la vita accademica e che eviterebbero al singolo di dover effettuare trade off personali, perché contrattualizzati direttamente per diverse funzioni che, nel modello anglosassone (il più richiamato dagli intervistati) è formalizzato in due ruoli diversi “lecturer” e “researcher”.

“Chiederai, per contratto, ogni anno poca docenza a seconda del tuo grado, la fai o sulle triennali, o sulle magistrali, o sui dottorati. Ma devi fare ricerca basta. e tu puoi scegliere anche di fare ricerca, Per tutta la vita farai comunque un po' di docenza, ma fai prevalentemente ricerca e loro sono quelli che nelle Università portano i progetti di ricerca, la produttività, i soldi. Dentro queste maglie cercano di ritagliarsi anche un po' di alterità culturale che, lo so, è

difficile farlo, ma non... forse questo è l'unico meccanismo. Però ovviamente questo meccanismo è un meccanismo che mette in discussione il possesso della leva di reclutamento da parte delle discipline.”

Ricercatore – area 14

Questo auspicato sistema estero riesce a liberare il soggetto accademico dal dissidio interiore grazie alla distinzione a priori delle mansioni che finisce per creare due figure professionali completamente separate che, a loro volta, sono legate sia contrattualmente che come senso di appartenenza in due modi diversi all'istituzione accademica e che influenza il modo in cui il singolo orienta tutta la propria produzione scientifica in base al proprio obiettivo professionale finale.

“il trade-off strategico è questo: insegnare bene nel contesto inglese ti lega all'istituzione, ovvero ti dà delle risorse in termini non so di punti che tu puoi far valere soltanto in quella istituzione. Mentre se ti vuoi spostare, quindi ti vuoi cercare un altro lavoro, perché vuoi... Perché, comunque, lì è un sistema dove ancora un po' di mercato, cioè anche per gli accademici, sono più importanti le pubblicazioni, quelle sono spendibili sul mercato, invece l'amministrazione e l'insegnamento sono spendibili per lo più all'interno delle istituzioni.”

Professore Associato – Area 14

Il modello estero, quindi, identifica un'Università molto efficiente, ben finanziata, un luogo in cui potersi dedicare alle attività insite nel proprio ruolo senza distrazioni e, anzi, supportati dall'istituzione in cui, forse, esprimere al meglio il proprio potenziale.

“parliamo della ricerca, ok? Io ormai ho fatto ricerca in entrambi i posti. Solo che qui per arrivare a fare ricerca devo volerlo fortemente, e avere anche tempo. Qui sei da solo. E non parlo del gruppo di ricerca parlo dell'istituzione.

Io qui quando decido di andare in laboratorio devo mettere in conto che probabilmente dovrò pulire l'attrezzatura prima, e magari manca anche qualcosa, dovrò procurarmela e dovrò anche assicurarmi che funzioni... invece quando facevo ricerca in America, essendo io abituato al nostro sistema, a come funziona da noi, prima di andarmene dal laboratorio magari mi lavavo l'attrezzatura... e non ti dico come mi guardavano Malissimo Perché lì tu sei pagato per fare ricerca. Ricerca e basta. Non devi fare le altre cose. Viene visto malissimo. Perché stai sprestando del tempo che loro ti hanno pagato per fare ricerca E da quando l'ho capito, o me lo hanno fatto capire, ho fatto quello e non ti dico quanto tempo ho guadagnato... che poi mi ha permesso di fare tanta ricerca”

Professore Ordinario – area 6

Allo stesso tempo, se dal punto di vista individuale e personale il soggetto accademico auspica un sistema che lo liberi dal dissidio interiore, in cui mansioni burocratiche non affollano l'attività dell'individuo o, quando lo fanno, vengono riconosciute, si riconosce una minore libertà intellettuale all'organizzazione, troppo impegnata a “render conto” ai suoi committenti e che finisce, alla fine, per avere effetti anche sul grado di libertà del singolo accademico.

L'istituzione accademica straniera (inglese in particolare) risulta, infatti, molto più invadente dal punto di vista formale relativamente all'attività di didattica per il già citato riferimento allo studente come committente finale dell'attività che, però, nel caso straniero viene identificato come soggetto che riesce ad imporre un condizionamento non solo sull'attività del singolo individuo ma anche su quella dell'istituzione in generale di cui è il committente assoluto.

“almeno nel sistema anglosassone c'è un problema evidente. Gli studenti pagano rette molto alte rispetto ai nostri standard e... quindi hanno ... ci tengono, insomma, esigono di più dai professori linea di massima. E questo,

ovviamente, nel bene nel male ... Ci sono anche aspetti patologici di questa cosa. Però diciamo che in linea di massima...e poi in genere la gente un pochino ci tiene, perché...perché appunto comprende la professione come qualcosa che include quel tipo di elemento. Però diciamo... io, quello che noto è che in Italia c'è molta più libertà di dire "io faccio lezione come penso io, come dico io su quello che ritengo io sia giusto". In Inghilterra questa cosa è impensabile. Cioè non basta dire, "c'è la libertà di insegnamento e quindi io faccio come mi pare", perché il Dipartimento ti dice "non esiste, qui è pieno di gente che spende 15.000 € l'anno per venire a sentirti e quindi il tuo insegnamento deve fare parte della nostra offerta formativa e il modo in cui tu lo conduci deve essere, diciamo adeguato rispetto agli standard che ci aspettiamo. E non è che tu, siccome sei libero, l'insegnamento, è libero fai come ti pare" Questa è una cosa inconcepibile... nel bene nel male "

Professore Associato – Area 14

"L'invasione" dell'istituzione nelle modalità in cui il singolo deve svolgere le proprie attività, spinto dal senso di accountability e responsabilità nei confronti dei propri committenti, produce anche un senso di minore tranquillità da parte del soggetto accademico che non si sente tutelato dall'organizzazione di appartenenza che quindi, forse, non rappresenta il sistema migliore rispetto a quello italiano.

"Non penso che il sistema tedesco, che è quello che ho conosciuto, sia il migliore. Sicuramente un po' meglio del nostro. Diciamo però... anche là ci sono criteri quantitativi, anche là ci sono delle logiche che non sono appunto, non sono scientifiche, non sono intellettuali, sono di produttività. Tant'è vero che c'è uno dei meccanismi di espulsione. Non so, mi ricordo che all'epoca poi non so se hanno fatto delle riforme, però all'epoca c'era un collega a cui era venuto l'esaurimento nervoso, perché sapeva che gli scadeva il settimo anno. Se dopo sette anni di collaborazione e borse di studio non vincevi il concorso da

professore. Ti buttavano fuori e non entravi mai più...Poi lui è diventato professore in Italia... è un tedesco. [ride] Diciamo che sono logiche che non secondo me non ripagano. È chiaro che si cerca di buttare fuori i lavativi in qualche modo ed è giusto. Però, insomma, è anche vero che se uno accetta di, come dire, se accetta di dare valore alla cultura deve anche accettare che il parametro è un altro; non è quello della produttività a peso.”

Ricercatore – area 14

## Gli intervistati e le strategie di adattamento

Nel corso delle interviste, indipendentemente dalle dimensioni di volta in volta analizzate, è emerso il riferimento, più o meno esplicito, ai sistemi di valutazione cui il mondo accademico è sottoposto e a come questo stesso sistema abbia in modi diversi influenzato il vissuto dell'accademico, individuale e collettivo, modificando il modo in cui alcune attività vengono svolte (come nel caso della ricerca) o altre (non)valorizzate (come nel caso della didattica).

Quello che fino a questo punto è stato solo accennato tuttavia, è relativo a quanto e come queste pratiche e le pressioni da esse derivanti vengano assorbite, negoziate e interiorizzate all'interno delle organizzazioni e di come, sebbene siano utilizzati da stakeholders e pubblico esterno, come strumento di trasparenza e accountability, un modo per identificare le strutture “migliori”, l'uso di questi strumenti abbia generato e continui a generare effetti considerevoli sui soggetti stessi di valutazione.

“Eh... che devo fare...dobbiamo fare i conti con diciamo le regole attuali; quindi, è inutile che dico “non ci sto”, ci sto... e mi devo adattare E io penso che gli esseri umani, come qualsiasi altro essere animale, si deve adattare alle [nuove]

condizioni. L'evoluzione delle specie è quello. Chi meglio si adatta sopravvive. Purtroppo, è così. Se non mi adatto... non sopravvivo."

Professore Associato – Area 6

Espeland e Sauder (2016) affermano che è innato nella natura stessa di questo tipo di misure procurare una reazione nel soggetto sottoposto a valutazione per cui, secondo gli autori, l'uso di metriche per valutare la produttività dei soggetti accademici non può che procurare reazioni negli stessi e trasformare l'obiettivo della policy stessa dalla funzione di descrizione della situazione a quella di controllo diventando, allo stesso tempo, il mezzo attraverso cui gli stessi soggetti valutati si percepiscono e si confrontano gli uni con gli altri.

Già nel 2007, gli stessi autori avevano applicato il concetto di disciplina di Foucault al sistema di valutazione delle Università, in particolare rispetto al sistema delle graduatorie pubbliche delle facoltà di legge americane, identificando come questo stesso sistema finisse con il modificare il comportamento dei soggetti valutati.

Questo tipo di applicazione, all'interno degli studi su valutazione e accountability, indaga l'interiorizzazione di questi sistemi, spiegando l'influenza che queste misure hanno sui membri delle organizzazioni soggette e mostra come le pressioni disciplinari esercitate dai sistemi di valutazione e, in particolare, dallo strumento delle graduatorie, si trasformino in forme di "autogestione" che amplificano le influenze istituzionali modificando le percezioni, le aspettative e il comportamento dei membri interni, come un tipo peculiare di pressione ambientale. (Espeland & Sauder, 2007)

Le interpretazioni e le risposte dei membri delle organizzazioni a questo tipo di pressioni ambientali evidenziano una gamma sfumata di interazioni tra pressioni istituzionali e reazioni organizzative. Le pressioni istituzionali, per esempio, possono essere plurali, possono essere contraddittorie o rinforzanti

ed avere effetti dissimili su differenti parti delle organizzazioni. Allo stesso modo, le reazioni organizzative possono variare nel tempo e all'interno delle unità organizzative, oltre che essere più o meno strettamente legate a pressioni esterne.

Secondo questa visione, la capacità dei membri di interiorizzare le pressioni esterne è mediata dalle risposte emotive e cognitive dell'individuo che, nel caso dei sistemi di valutazione, delle graduatorie e classifiche, si possono concretizzare in tre interpretazioni principali, ciascuna con un particolare tenore emotivo: ansia, resistenza e seduzione.

Analizzando le interviste è stato possibile ritrovare il riferimento alle tre interpretazioni fornite da Espeland e Sauder, che vedono gli strumenti di valutazione come strumenti che generano ansia, che devono generare resistenza o come strumenti che esercitano una pressione sul singolo che diventa, per alcuni, particolarmente seducente.

## Ansia

“e questo generava aspettativa, generava e ingrandiva le idee di un segmento di dottori di ricerca che poi fundamentalmente si sono trovati di fronte a una situazione abbastanza complicata al punto di vista, diciamo, accademico e... molti miei colleghi di quei cicli non ce l'hanno fatta, nel senso che [...] a un certo punto hanno mollato, diciamo hanno fatto cadere la loro aspirazione puramente accademica, di ricerca e di docenza. Alcuni ce l'hanno fatta e quelli che ce l'hanno fatta... Sono stati sottoposti a un tour de force anche dal punto di vista caratteriale e che ha avuto e, secondo me, sta ancora avendo importanti conseguenze. Perché se tu prima di accedere ad una posizione più o meno stabile, oggi sappiamo che per stabilità per primo passaggio di stabilità viene comunemente inteso il posto di ricercatore a tempo determinato di tipo A e di tipo B, molto più quello di tipo B perché ti assicura diciamo una

valutazione, poi alla fine del triennio, per diventare professore di seconda fascia nel caso in cui si è riusciti a conseguire la famosa abilitazione scientifica nazionale e quindi... E quindi niente. Il tempo però, il tempo e le risorse e gli sforzi utili a raggiungere questa questo primo importante passaggio, questo importante passaggio di transizione che ti dà maggiore autonomia... hai i tuoi corsi e un po' di stabilità, hai una serie di diritti e piuttosto importanti anche dal punto di vista pensionistico e quant'altro. [...] è stato effettivamente un percorso molto accidentato. Fatto di assegni di ricerca, di borse di ricerca, di post dottorato, di esperienze all'estero, di visiting e quindi pezzi, tasselli, utili per il curriculum, funzionali alla corsa, sempre molto più competitiva..."

Ricercatore – area 14

Nei racconti personali, nella ricostruzione del proprio percorso accademico, compare spesso un riferimento all'ansia come sentimento o sensazione prevalente che ha accompagnato l'evoluzione individuale nella rincorsa alla agognata "stabilizzazione" contrapposta alla articolata e, a volte, lunga precarietà, tipica di quella generazione che è entrata nel mondo accademico a partire dagli anni 2000.

Allo stesso tempo, applicando la concezione di potere disciplinare di Foucault, è possibile vedere come l'incertezza e l'ansia spesso descritti alimentino il dinamismo del singolo accademico, che rincorre i vari "pezzi, tasselli, utili per il curriculum, funzionali alla corsa, sempre molto più competitiva" che pone l'interessato in una condizione di fragilità abbastanza evidente e di mancanza di sicurezze, perché alla fine di questo lungo e faticoso percorso, auspica il momento in cui potrà essere giudicato e, quindi sottoposto a valutazione, avendo completamente interiorizzato il meccanismo come unico modo per sfuggire all'ansia stessa.

## Resistenza

“Un sacco di gente brava e andata avanti, ma anche un sacco di gente che non era maturata, è andata avanti e... I rapporti tra i colleghi si rompono perché “decido io quando mi presento decido io quante cose pubblico” questa non è questa una formazione libera. Perché io faccio la corsa a vedere quante cose pubblico e magari vedo quelle che sono più facili, così ne faccio di più, oppure magari quelle che sono più di moda, così mi valutano meglio? Non è libertà di formazione, non è cultura. È una cosa che ci assomiglia, ma quanta democraticità si porta dietro questo modo? E si porta dietro quella democraticità che molti ritengono, diciamo coniugabile al liberismo, ma molti di noi non lo ritengono; quindi, diciamo di quale democraticità stiamo parlando?”

Ricercatore – area 14

In alcune delle interviste compaiono esempi di resistenza passiva o, in qualche caso ancora più raro, attiva ai sistemi di valutazione. La resistenza che emerge dai racconti, come definita da Foucault (1980), è costitutiva di rapporti di potere ubiquitari, multipli e locali. Concepita in questo modo, la resistenza non è antitetica all'interiorizzazione della disciplina, ma ne è un tratto centrale. In questa ottica le graduatorie, e i sistemi di valutazione più in generale, possono essere interpretati come un'identità organizzativa obbligatoria, un'identità che i membri dell'organizzazione hanno rifiutato e subiscono. Le classifiche, secondo questo tipo di risposta, sono misure profondamente errate che trascurano importanti dimensioni della vita accademica e che quindi rappresentano male le istituzioni che valutano.

## Seduzione

“sta tutto nel valore della norma. Un conto è se io faccio una cosa perché ho paura di essere ingabbiato, un'altra è se sono emotivamente e razionalmente convinto del valore di quella norma. La differenza è tutta lì. Quindi ogni criterio di valutazione, proprio perché è difettoso ma proprio perché non è in grado di leggere nel cuore delle persone ... anche il più perfetto non ci arriva, sarà sempre perfezionabile. Ma questo non significa che non ci debba essere perché forse, anche, con l'abitudine anche coloro che la pensano diversamente possono essere indirizzati ad avere un atteggiamento migliore anche verso il fatto che siano valutati”

Professore associato – area 14

La seduzione delle pressioni coercitive che i sistemi di valutazione generano, implica l'accettazione dei termini competitivi di questa gerarchia di status, come strada migliore da percorrere che da vita a un nuovo pensiero strategico che non è motivato da preoccupazioni sulla legittimità ma che, piuttosto, punta a una sua interiorizzazione e che finisce, quindi, per generare una disciplina sempre più autoimposta e interiorizzata, che naturalizza il processo di valutazione.

Più recentemente, nel 2020, Lumino e Gambardella hanno proposto una analisi del caso dell'Università italiana che supera la ricorrente polarizzazione tra sostenitori e oppositori dell'introduzione di procedure valutative negli atenei italiani, concentrandosi sui diversi livelli e tipi di consapevolezza e capacità organizzativa e individuale conseguente all'introduzione delle pratiche valutative nel mondo accademico.

Basata sul presupposto che ogni componente di un sistema di valutazione orientato all'accountability, come il sistema di valutazione dell'Università italiana, generi una specifica forma di apprendimento, le autrici identificano molteplici forme di apprendimento tenendo conto delle reciproche relazioni tra assetti organizzativi, pratiche valutative e codici culturali.

Vengono identificate, in particolare, quattro posizioni tipiche: piena adesione, conformità, agency critica e rifiuto che seppure, in alcuni casi vengano mescolate nella pratica, costituiscono individualmente modi distinti di rispondere, e adattarsi, alla pressione del sistema di valutazione.

La parte finale delle interviste svolte nel corso di questa ricerca si è costituita come un primo test empirico delle quattro posizioni identificate dalle autrici. Nonostante, infatti, la traccia dell'intervista sia da considerarsi semi-strutturata se non poco strutturata, usata solo come canovaccio per la ricostruzione dei racconti dei singoli intervistati, l'ultima parte dell'intervista, esplicitamente sul tema del sistema di valutazione dell'Università italiana, ha costituito l'unico momento "standardizzato" di tutte le interviste.

Sono, infatti, state proposte attraverso la condivisione dello schermo tramite Microsoft Teams a tutti gli intervistati, indipendentemente dal ruolo ricoperto o dall'area di appartenenza, quattro "citazioni" che identificavano quattro modalità di reazione al sistema di valutazione. Agli intervistati è stato, quindi, chiesto se una delle quattro opzioni proposte rispecchiasse il proprio pensiero rispetto all'argomento in oggetto.

Ognuna delle "citazioni" rispecchiava una delle quattro posizioni individuate dalle autrici: full adhesion, compliance, critical agency e refusal.



Figura 20 - 4 strategie di adattamento - rielaborazione propria su Lumino, Gambardella 2020

## Full adhesion

“Quel discorso che facevamo prima...trasmettere la propria esperienza e riuscire anche a far uscire il mondo universitario verso il mondo esterno, quindi sulla parte sociale. La possibilità di essere valutati e opportunamente indirizzati, se l'Università ci aiuta a produrre al meglio consigliandoci su come poter come dimostrare la produttività dell'Ateneo che non deve essere la *Turris Eburnea* dove si fa la scienza, che rimane fine a sé stessa, ma ci devono essere delle traslazioni sul sistema sociale.”

Professore Associato – Area 6

La prima posizione individuata indica un'accettazione cognitiva ed etica generale dei valori e delle norme incorporati da meccanismi di valutazione da parte dei soggetti valutati. La piena adesione, si tramuta in un vantaggio per il singolo individuo, che si sente rassicurato dalla possibilità di essere valutato e, anzi, “indirizzato” per poter meglio dimostrare la propria produttività. L'accademico che si identifica con la piena adesione è spinto, quindi, ad

aumentare la propria produzione non solo per un vantaggio individuale ma, anche, perché guidato dal senso di fedeltà per la struttura cui afferisce, convinto di poter dimostrare, con il proprio operato individuale, la produttività dell'organizzazione intera, quasi con una funzione sociale per aumentare l'efficienza dell'istruzione superiore italiana.

Emerge, inoltre, che coloro che si identificano con la piena adesione al sistema vedono la valutazione come "autovalutazione del sistema" utile per

"restituire alla società ciò che si fa, anche non per la produttività, non in un orizzonte di tipo quantitativo, ma semplicemente per rendicontare, render conto perché socialmente e istituzionalmente tenuto a dover render conto".

Professore Associato – area 14

## Compliance

"Perché ognuno di noi non può pensare di fare il filosofo su queste cose, perché i principi che le ho detto io, sono principi filosofici, ma io nell'Università ci sto. Non so se mi sono spiegato. Quindi di fatto per migliorare devi, diciamo così, adattarti senza interrogarti troppo sui principi che il sistema di valutazione incorpora e su quanto sei d'accordo, se riesci a rimodulare il lavoro nella direzione giusta, magari riesci ad ottenere dei vantaggi. Chiaro? Ci siamo tutti quanti adattati. [...] Ma perché? Perché ognuno di noi è chiuso a pensare cosa fa bene per sé, non per l'Università, per la ricerca, perché questa è la realtà."

Ricercatore – area 6

La seconda posizione è rappresentata dalla compliance ovvero una forma di adattamento pragmatico, conformità, alle regole dei giochi a livello individuale che vede nel sistema di valutazione attuale un punto di riferimento che, comunque, indica la direzione da seguire.

A differenza della prima posizione, la strategia dell'individuo che si rispecchia in questa posizione si concretizza nell'adozione di un'ampia gamma di comportamenti "pragmatici", volti a adattare le pratiche di lavoro al target atteso, sulla base del calcolo degli interessi personali, indipendentemente dagli effetti che questo tipo di azioni avrà sulla struttura.

“perché quelli che hanno fatto carriera sono quelli... quelli meglio adattati. Capisce qual è il punto, ti puoi trovare una persona che ha un posto di rilevanza non perché è il più bravo, ma perché è il meglio adattato, cioè è pragmatico”

Ricercatore – area 6

La compliance comporta anche una sorta di ritualismo burocratico che, come individuato da Robert Merton (1949), si concretizza in un rispetto scrupoloso delle norme. Da tale atteggiamento derivano comportamenti ultra-conformisti orientati solo al rispetto formale del regolamento, soprattutto di fronte a casi dubbi, o nuovi, in cui il timore di comportarsi in modo difforme dalle norme paralizza l'azione “differente” che porta come conseguenza indiretta, un ri-orientamento del campo scientifico di indagine, in chiave, anche questa volta, pratica e pragmatica per raggiungere obiettivi personali e di breve-medio termine.

“Cioè ci sono le critiche, ma dove mi portano? a niente, però mi devo adattare. Cosa devo fare? Devo fare ricerca secondo quello che il Ministero vuole e mettiamo a posto i parametri”

Ricercatore – area 6

Critical agency

“In genere le posizioni relativamente più nitide attraggono, diciamo, simpatie più facilmente. La mia non è una posizione nitida. Io penso che la ricerca debba essere valutata, sempre. E possibilmente che debba essere valutata in base a standard di qualità ragionevoli e... comprensibili e condivisibili. Dopodiché, come? È dura, io non lo so esattamente come. Sicuramente possiamo fare meglio di quello che stiamo facendo adesso, anche perché nel mondo diciamo... ci sono modi per fare le cose in maniera più efficace... [...] Però in qualsiasi mondo, se si devono selezionare le persone, bisogna valutare quello che fanno. E quindi... E quindi bisogna, bisogna, diciamo, capire come farlo.”

Professore Associato – Area 14

La terza posizione è costituita dalla critical agency ovvero l'agire critico che implica non solo un atteggiamento pragmatico nei confronti di un sistema di regole da seguire, ma anche una riflessione continua sulle conseguenze di tali regole nel ridisegnare il mondo accademico. L'accademico che si rispecchia in questa posizione si pone anche in una posizione tale da contribuire a una discussione critica sul futuro del sistema di istruzione superiore che non rifiuta il sistema nel suo insieme ma cerca semplicemente di contrastarne gli effetti offrendo un'analisi critica di valori, assunti e norme incorporati all'interno del sistema, nonché sostenendo proposte alternative, pur rispettando le regole e, qualche volta, consapevole di non riuscire ad ottenere effetti pratici.

“io lo faccio ma senza nessuna prospettiva di ricostruire il sistema attuale, restituire il senso alla valutazione. Lo faccio in maniera disillusa e con la giusta misura di cinismo, su che cosa sta succedendo, per essere fedele ai miei principi ed alle mie idee. Però lo faccio senza l'illusione di ricostruire niente o ottenere niente. Lo faccio e basta [...] Lo faccio perché c'è qualcosa dentro di me che mi spinge, che non può accettare di stare nel porcile. Questi principi non mi consentono neanche di stare sulla linea laterale ad osservare schifato, non

faccio né l'uno né l'altro. Mi sento spinto a partecipare, a stare dentro, ma in base a quello che riesco a fare, in base ai miei principi, sapendo probabilmente di non riuscire.”

Professore Associato – area 14

A livello pratico, quindi, l'accademico che rispecchia la posizione di critical agency è ovviamente vincolato dalla sua appartenenza a strutture istituzionali e organizzative. Ciononostante, è sempre alla ricerca di adattamento continuo che tenti di rispondere efficacemente alla pressione dei meccanismi di responsabilità e di preservazione dell'integrità professionale, senza tentare di "ingannare" il sistema, come avviene in caso di compliance, trovando ad esempio un modo per bilanciare le diverse esigenze e richieste che compongono la figura dell'accademico.

“Un buon accademico non è solo quello che ha fatto le pubblicazioni eccellenti, ma anche quello che, diciamo, ha altri meriti, che sa meglio colloquiare con gli studenti, che ha seguito molte tesi, che ha creato una scuola. Ci sono tante cose che poi fanno di te un maestro, un docente di riferimento. Non solo la pubblicazione scientifica, ma questo è chiaramente percepibile nella misura in cui se ci sono, magari degli accademici che sono molto noti, molto ...indiscussi per meriti, ma anziani... se lei vede la loro produzione scientifica è di gran lunga inferiore all'ultimo dei loro ricercatori, perché? Eh... magari loro si sono orientati su altro.... Capito?”

Ricercatore – area 6

## Refusal

“ma perché cosa dobbiamo dimostrare? C'abbiamo il complesso dei lavativi? Cioè a me pare che da sempre abbia faticato, come che... [...] Non ho capito e

che cosa volete da noi che facciamo gli operai? e allora abbiamo sbagliato, volete che facciamo gli impiegati che marcano il cartellino? e allora abbiamo sbagliato perché non è quello che ci si richiede. Ci si richiede altro. E questo non significa lavorare di meno, significa lavorare uguale solamente in un altro modo. [...] io ritengo che oggi docenti, sono sotto l'assedio di principio, pseudo meritocratici, soffocati dall'imperativo di produrre quanto più possibile Titoli, PRODOTTI, per salire la scala della carriera accademica. io non ci sto. [...] guardi, io non l'ho fatto il concorso di associato. “

Ricercatore –Area 14

L'ultima citazione rappresentativa della posizione di “critical agency” mostrava un iniziale contrasto tra ciò che viene concepito come “buon accademico” e i codici culturali incorporati nei meccanismi di valutazione. Quando questo contrasto si acuisce e raggiunge il suo apice, l'individuo si posiziona nell'ultima strategia di adattamento proposta dalle autrici, il rifiuto, a volte associato a una strategia di fuga o isolamento basata sul presupposto che il sistema di valutazione stia rovinando o abbia rovinato la vita accademica.

“una persona che non riesce a adattarsi o non ha un'evoluzione di carriera, non ha un vissuto quotidiano che si attaglia facilmente a questi metodi e quindi è abbastanza arrabbiato. L'uso del termine prodotto è un epifenomeno e, contemporaneamente trovo non condivisibile il concetto di quantità nel senso che i numeri “devi avere X lavori” ... l'Università, anche nel periodo fascista ha sentito molto il ruolo della libertà, del docente. Probabilmente questa eccessiva attenzione ai numeri, agli indici, condiziona il docente. Va anche detto che la [legge] Gelmini è nata come una risposta all'opinione pubblica nel senso che rispondeva all'esigenza di trasparenza, per cui usiamo i numeri [...] però va a discapito della discrezionalità virtuosa. Noi usiamo il termine

discrezionalità solo in accezione negativa ma esiste anche una discrezionalità virtuosa.”

Ricercatore – area 6

Chi assume la posizione di rifiuto, non vuole rinunciare ai propri principi visti in netto contrasto con i valori e le richieste del sistema di valutazione. Questa ultima posizione non è molto diffusa e spesso silenziosa, acquisendo solo occasionalmente una connotazione pubblica ed è, al tempo stesso, una posizione individualistica e costosa che, se perseguita strenuamente, porta come unica strada alla rinuncia degli avanzamenti di carriera.

Nell'articolo già citato, *Re-framing accountability and learning through evaluation: Insights from the Italian higher education evaluation system* (Lumino, Gambardella, 2020) le autrici indicavano la “compliance” come la strategia di adattamento più diffusa in risposta ai meccanismi di accountability. Il piccolo test empirico costituito dalle interviste (29 in totale) sembrerebbe indicare, invece, che la strategia di adattamento adottata prevalentemente dai docenti delle due aree analizzate sia la “critical agency”.

Il grafico n.2 rappresenta il posizionamento degli intervistati rispetto alle quattro posizioni, qui mostrate in ordine alfabetico, quindi «compliance», «critical agency», «full adhesion» e «refusal» con l'introduzione di un'ulteriore categoria «nessuna» identificata in verde. Rispetto alle posizioni vediamo una netta prevalenza della posizione di «critical agency» rispetto alle altre.

Infine, compare nel grafico anche la posizione “nessuna” identificata da un Professore Ordinario che non si identifica con nessuna posizione in maniera prevalente.

Da questo primo test emerge una suddivisione abbastanza uniforme di posizioni, indipendentemente dal ruolo ricoperto all'interno della struttura

accademica che sembrerebbe, quindi, non dimostrare collegamento tra il ruolo e l'atteggiamento adottato nei confronti del sistema di valutazione.

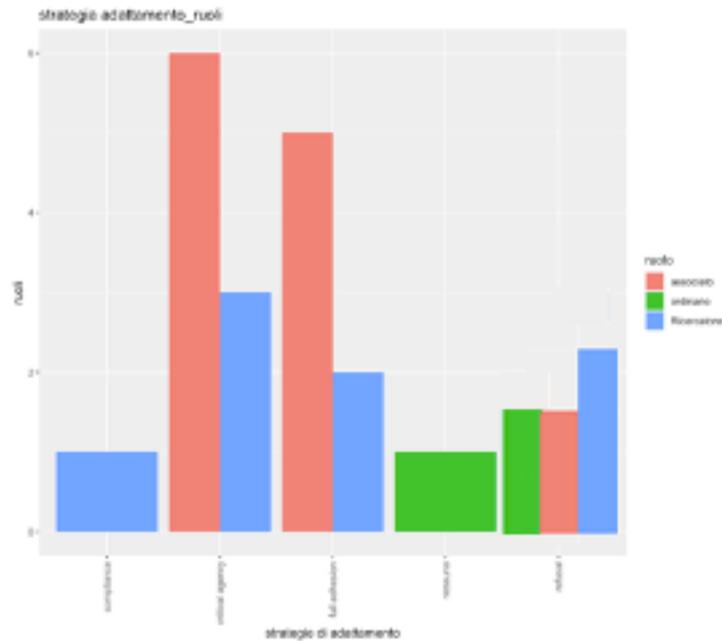


Figura 2 - strategie di adattamento - ruoli

In ottica comparata, è stato possibile paragonare la distribuzione delle risposte nelle due aree disciplinari identificate per testare una maggiore predisposizione per una posizione rispetto ad un'altra in base all'appartenenza ad un'area disciplinare.

Confermando una generale prevalenza della posizione di critical agency, nella fig.3 identificato con il verde, scompare la posizione di "compliance" nell'area 14 dove la prevalenza per l'atteggiamento di "critical agency" appare ulteriormente marcata se confrontata con le residuali posizioni di "refusal" e "full adhesion" in area 14.

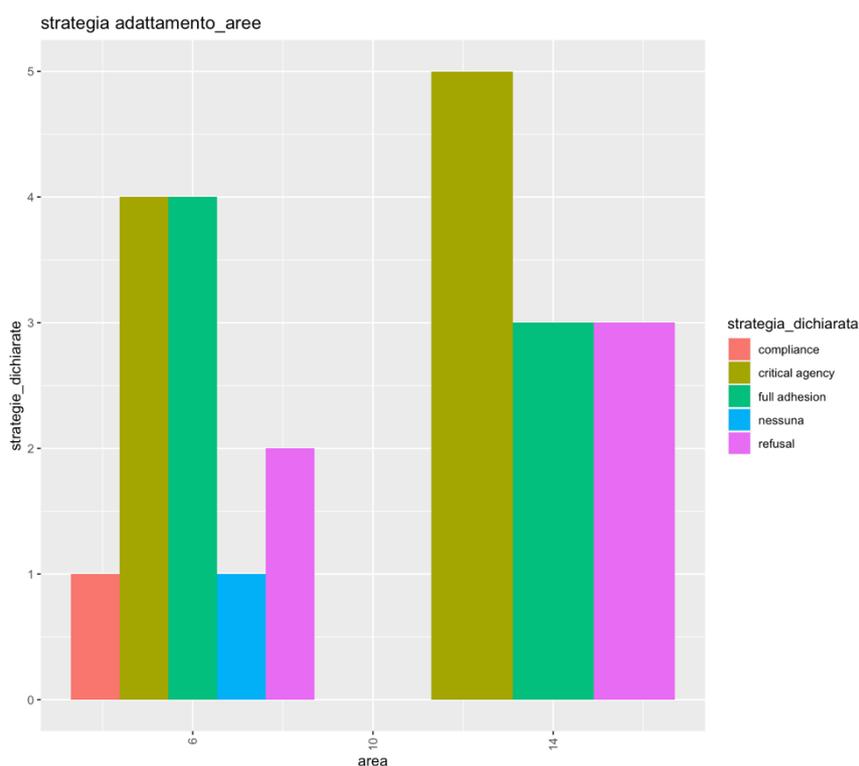


Figura 3 - strategie di adattamento - differenze di area

Tuttavia, l'analisi delle interviste ha permesso di far emergere una "discrepanza tra ciò che si deve fare e ciò che vuole fare" per usare le parole di uno degli intervistati (professore associato area 14).

La distribuzione delle risposte più frequenti tra gli intervistati rispetto alle quattro posizioni loro mostrate rispecchiava, come accennato, le risposte dichiarate dai singoli intervistati come quella più rispondente al proprio atteggiamento o posizione nei confronti del sistema di valutazione. Tuttavia, confrontando le risposte dichiarate con il vissuto accademico raccontato degli intervistati, alcune discrepanze sono emerse. Tale discrepanza si manifesta soprattutto per quanto riguarda la posizione "refusal" dichiarata da 3 intervistati in area 14 e 2 intervistati in area 6. Considerando quanto detto precedentemente relativamente alla definizione e descrizione

dell'atteggiamento di rifiuto dei sistemi di valutazione che, generalmente, sono associati a un isolamento dalla comunità scientifica di appartenenza e, spesso, determinano un avanzamento di carriera più rallentato, o inesistente, tale posizione può essere riconosciuta solo a due degli intervistati che inizialmente l'avevano dichiarata.

Entrambi gli intervistati, infatti, uno di area 6 e uno di area 14, ricoprono ancora la posizione di Ricercatore a tempo indeterminato e non hanno partecipato alla procedura di abilitazione nazionale, non raggiungendo le soglie richieste sia volontariamente che involontariamente, avendo dedicato parte della propria carriera accademica a svolgere la funzione didattica in maniera prevalente, tralasciando la produzione scientifica.

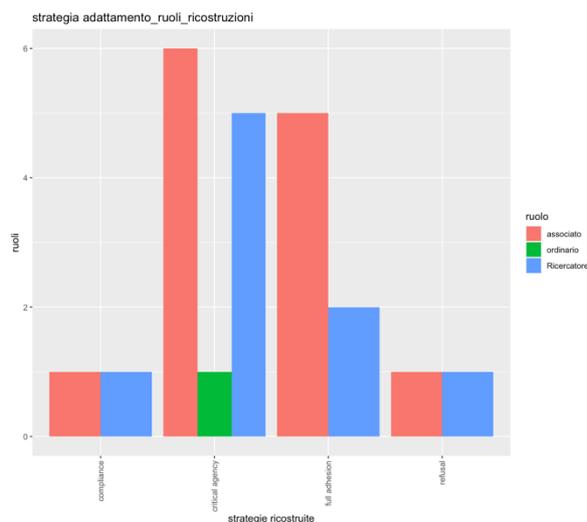


Figura 4 - strategie di adattamento - ruoli - ricostruito

Quanto appena descritto è rilevabile anche nel confronto tra le due aree scientifiche analizzate.

In particolare, emerge, per l'area 14, un aumento (rispetto alle posizioni dichiarate) della posizione di critical agency. (fig.5)

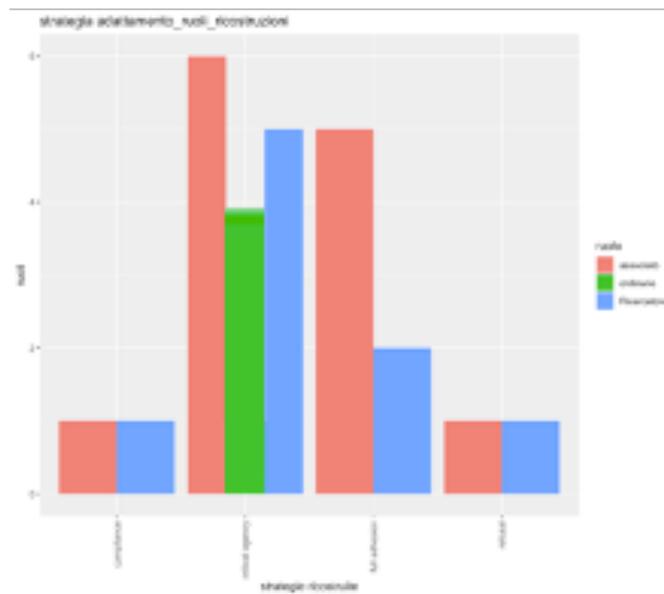


Figura 5 - strategie di adattamento - differenze tra aree – ricostruite

Interessante notare come, nella ricostruzione delle posizioni effettuata incrociando le risposte con il vissuto accademico degli intervistati, in area sei si possa notare un aumento della posizione di “compliance” derivante da un dichiarato rifiuto dei sistemi di valutazione delle performance dell’accademico che, però, si manifesta nel racconto più in una forma di passiva accettazione delle pratiche e dei meccanismi.

“non vivo bene questa esigenza. [...] lo credo che alcuni diciamo, riescono a gestire questa esigenza, alcuni riescono a riescono a gestire questa esigenza perché hanno trovato un metodo valido per pubblicare a macchinetta, come sta scritto li e altri non riescono a entrare in questo meccanismo. Lo fanno, però lo fanno con molto mal di pancia, con molti mal di pancia. [...] io lo farei lo stesso, però il respiro sarebbe diverso, ad esempio a me piacerebbe...se potessi decidere, pubblicherei non più di un massimo un paio di lavori all'anno. Ma proprio un'annata fertile, un paio di lavori all'anno secondo me uno all'anno, va sempre più o meno, devi uscire un qualche modo, ma io massimo deve fare

due all'anno uno e sei messa invernale in estate. Poi se esce qualche cosa in più bene però non “devi fare per forza tot”

Ricercatore – area 6

In area 14, le differenze disciplinari sembrano giocare un ruolo rilevante e, infatti, i racconti del vissuto accademico di coloro che avevano individuato la posizione di “refusal” come la propria risposta prevalente alle pressioni del sistema di valutazione (ad esclusione di chi, come accennato prima, conferma e difende questa posizione a scapito della propria carriera) posiziona gli intervistati tra coloro che avrebbero scelto la posizione della critical agency.

“non lo posso condividere perché, banalmente, non è così la mia storia. Pur sentendomi ideologicamente molto vicino a questo approccio”

Professore Associato – Area 14

Messi nella posizione di dover scegliere una posizione, gli intervistati hanno identificato come loro risposta quella più “ideologicamente vicina” essendo, quindi, portati a rifiutare il sistema di valutazione e tutti i suoi effetti senza, però, considerare di aver nel corso della propria carriera accademica (o almeno dell'intervista) adottato un atteggiamento di riflessione critica al sistema proponendo anche, in alcuni casi, delle soluzioni alternative o delle forme di adattamento, questa volta però, del sistema di valutazione stesso.

## Considerazioni conclusive

Le informazioni derivate dalle interviste hanno restituito un valore aggiuntivo, rispetto all'analisi quantitativa effettuata sulle due aree CUN prescelte, permettendo di entrare in profondità e mettere in risalto aspetti non rilevabili altrimenti e che si concretizzano nella rappresentazione di un soggetto accademico fortemente "*impattato*" e trasformato a livello cognitivo oltre che organizzativo.

Le pratiche dei sistemi di valutazione cui il mondo accademico è sottoposto e le pressioni da questi esercitate sul soggetto accademico trasformano, infatti, il modo in cui gli stessi soggetti valutati si percepiscono e si confrontano gli uni con gli altri, indipendentemente dalla propria appartenenza specifica a un'area scientifica tradizionalmente "*bibliometrica*" (area 6) rispetto a un'area ancora in transizione (area 14).

Benché, infatti, le differenti caratteristiche strutturali delle due aree creino diversi livelli di esposizione alle logiche di gestione di NPM applicate al mondo accademico, il nuovo "*homo academicus*" che ne deriva è un soggetto unico caratterizzato da un profondo dissidio interiore tra il sé attuale e colui che dovrebbe essere.

La rilevanza riconosciuta alla didattica come elemento unico in cui poter esplicitare il proprio ruolo sociale rappresenta, inoltre, il collegamento con un mondo accademico passato in cui il soggetto può ancora esercitare un certo grado di autonomia e libertà, contrapposto ad un presente che regola e modifica il senso stesso del professionalismo accademico.

Per quanto provi a adeguarsi ai nuovi sistemi (in maniera più o meno critica), infatti, il nuovo soggetto accademico vive un profondo senso di ansia derivante dalle pressioni che puntano alla massimizzazione dei risultati che finisce per

alterare a livello cognitivo, quasi psicologico, la percezione del modo di svolgere la propria attività accademica risultando sempre inadeguato e incompleto.

## Conclusioni

L'analisi delle principali trasformazioni che il sistema universitario italiano ha subito a partire dagli anni '80 mostra che cambiamenti significativi sono avvenuti ma, non tutti, coerenti con la logica del New Public Management (NPM) che ne è alla base.

Alcune caratteristiche della governance costituiscono ancora, infatti, una prosecuzione del precedente modello basato sull' "oligarchia accademica". Le riforme sono state introdotte attraverso molti provvedimenti legislativi poco attuati, spesso sospesi dopo poco tempo o incoerenti con il paradigma manageriale cui si ispiravano. La governance dell'università è, infatti, passata da un modello collegiale a un sistema che vede il Rettore al centro della scena, in pieno stile neo-manageriale ma, d'altra parte, permangono ancora alcuni tratti della governance collegiale tipica dei sistemi di educazione superiore.

Il principale effetto riscontrabile derivante dall'introduzione di logiche di NPM è l'introduzione dell'elemento della concorrenza, che mette le università sotto pressione per razionalizzare il processo decisionale e competere per l'acquisizione di risorse.

Nuovi attori (UE, imprese, istituzioni no-profit) e nuovi schemi di finanziamento competitivi sono emersi dalle trasformazioni del sistema universitario italiano capaci di influenzare caratteristiche organizzative e il comportamento individuale più dei finanziamenti governativi.

La valutazione appare come uno strumento idoneo solo marginalmente ad avere effetti sull'allocazione delle risorse con la conseguenza che il sistema accademico finisce per essere spinto verso una corsa acritica verso e nel mercato, perdendo conoscenze consolidate e rilevanti, per inseguire criteri di premialità.

Per quanto riguarda il processo di valutazione della ricerca, il caso italiano mostra che l'esistenza di collegamenti tra qualità e allocazione delle risorse produce consistenti disuguaglianze tra le regioni italiane che rendono probabile l'uso del localismo scientifico e della qualità del processo di reclutamento come fattori importanti per spiegare tali lacune.

Nonostante sforzi siano stati fatti e alcuni cenni di miglioramento siano sicuramente visibili, distinzioni territoriali nel diritto allo studio e nelle graduatorie a livello nazionale e internazionale, continuano a mostrare il sistema universitario meridionale con una qualità media della ricerca, come misurata da VQR 2004-2010 e 2011-2014, inferiore rispetto alle altre macroaree del paese, soprattutto agli atenei settentrionali.

L'ipotesi di partenza dell'approfondimento empirico di questo lavoro era che l'impatto della valutazione e del finanziamento variasse a seconda della disciplina o, nel caso studio di questo lavoro, dell'area CUN di appartenenza. Caratteristiche strutturali e una diversa dipendenza dalle risorse economiche necessarie per lo svolgimento di attività di ricerca si ipotizzava rendessero le discipline appartenenti alle cosiddette "scienze dure" più socializzate alle logiche di valutazione delle performance e competitività e, quindi, più governate e governabili da logiche associabili a quelle gestionali.

L'analisi longitudinale effettuata sulle due aree CUN identificate mostra, tuttavia, come i Dipartimenti, strutture deputate alla gestione "locale" delle discipline, non si configurino ancora come un livello significativo per il governo della disciplina stessa, non influenzando le strategie e le biografie dei soggetti accademici al loro interno, ma si limitino a rappresentare le strutture fisiche in cui il ricercatore svolge la propria attività, gestito spesso da legami e rapporti personali o amicali più che da logiche di mercato, indipendentemente dall'area e quindi dalla disciplina di appartenenza.

L'analisi della composizione ed evoluzione delle due aree analizzate (area 6 e area 14), seppur senza alcuna pretesa di generalizzazione, restituisce una rappresentazione del soggetto accademico che agisce e reagisce in modo individuale alle pressioni esercitate dall'alto e/o dall'esterno.

I risultati emersi dalle interviste consentono, dunque, di fare un passo ulteriore nella comprensione delle dinamiche che portano il soggetto accademico ad auto-riformarsi, ri-costruirsi, guardando ad un tempo all'impatto che tale processo ha sulle vite dei singoli accademici e sulla qualità della ricerca e della didattica nell'università.

Il nodo che viene qui messo in luce riguarda il modo in cui la questione degli impatti delle trasformazioni del sistema accademico non riguardi soltanto chi ne è toccato in prima persona ma piuttosto come le trasformazioni delle condizioni lavorative in ambito accademico generino, inevitabilmente, ricadute di più ampio raggio che lo trasformano in un fenomeno allo stesso tempo sociale e cognitivo che riguarda, cioè, il come si viene socializzati dopo la laurea al mondo accademico e come questa socializzazione venga, attraverso la pratica quotidiana, incorporata al punto tale da definire una specifica *forma mentis*, data ormai per scontata.

Le forme di adattamento, critico, totale, consapevole o inconsapevole alle nuove logiche di competitività e valutazione del mondo accademico finiscono per trasformare radicalmente la figura del soggetto accademico che supera finanche la definizione di *homo academicus* che adotta una strategia che potremmo definire di "*salami academic*", mutuando una definizione proprio da una delle distorsioni derivanti dall'adozione dell'attuale sistema di valutazione della ricerca.

La *salami research* è un concetto di difficile definizione, ma generalmente è considerata una forma di pubblicazione ridondante e di "autoplagio" caratterizzata dalla diffusione dei risultati dello studio su più "prodotti" del

necessario nonostante presentino le stesse, o molto simili, ipotesi, metodologia, set di dati o risultati. Il fenomeno della *salami research* (o *salami slicing research*, o *salami slicing publication*) nasce come una distorsione, una strategia di autodifesa messa in atto (più o meno volontariamente) per rispondere all'incessante richiesta di pubblicazioni cui il ricercatore è oggi sottoposto.

Il riferimento, però, è funzionale per la descrizione del soggetto accademico emerso dalle interviste semi strutturate e che costituiscono la parte conclusiva del lavoro.

Le interviste hanno, infatti, consentito di esplorare meglio una profonda ambivalenza attitudinale del singolo soggetto verso il lavoro universitario, a partire dalla polarità tra condizione contrattuale e attività intellettuale. Il confronto tra le interviste mette di fatto in luce come il singolo accademico riesca a mantenere una condizione di equilibrio fintanto che l'ideologia della "passione per la ricerca" (o per la didattica, a seconda degli intervistati) non viene sopraffatta da quelle che sono le condizioni del proprio lavoro alla luce delle nuove trasformazioni. A questo punto la vita accademica viene allora pervasa da un profondo sentimento di "ansia" che spinge il soggetto a dividersi (*slicing*) tra vita personale e vita lavorativa, vita di docente e vita di ricercatore, finendo, a volte, con il perdere sé stesso, diviso tra le varie dimensioni in cui sente di dover eccellere.

L'integrazione tra l'approccio qualitativo e quello quantitativo di ricerca ha consentito di effettuare importanti riflessioni mostrando, allo stesso tempo, le potenzialità e i limiti di entrambi gli approcci.

Il focus sull'interdipendenza tra esperienze individuali e condizioni oggettive del lavoro accademico, mediata dalle strutture di rapporti di cui si è parte, ha, infine, reso possibile ricostruire quattro differenti atteggiamenti verso i sistemi di valutazione del mondo accademico che restituiscono, in linea generale, un

quadro di (più o meno critica) accettazione delle *“nuove regole del gioco”* testimoniando, per l'appunto, un effetto ormai cognitivo del fenomeno.

Questo tipo di applicazione, all'interno degli studi su valutazione e accountability, indaga l'interiorizzazione di questi sistemi, spiegando l'influenza che queste misure hanno sui membri delle organizzazioni e mostra come le pressioni disciplinari esercitate dai sistemi di valutazione e, in particolare, dallo strumento delle graduatorie, si trasformino in forme di "autogestione" che amplificano le influenze istituzionali modificando le percezioni, le aspettative e il comportamento dei membri interni, come un tipo peculiare di pressione ambientale. Le interpretazioni e le risposte dei membri delle organizzazioni a questo tipo di pressioni ambientali evidenziano una gamma sfumata di interazioni tra pressioni istituzionali e reazioni organizzative.

Questa visione supera la ricorrente polarizzazione tra sostenitori e oppositori dell'introduzione di procedure valutative negli atenei italiani, concentrandosi sul presupposto che ogni componente di un sistema di valutazione orientato all'accountability, come il sistema di valutazione dell'Università italiana, generi una specifica forma di apprendimento.

I risultati spingono ad approfondire ulteriormente le analisi. A partire da queste considerazioni sarebbe interessante esaminare, ad esempio, le strategie di pubblicazione dei soggetti individuati per identificare se i diversi gradi di accettazione e interiorizzazione del sistema di valutazione si riflettono su effettivi cambiamenti di strategie di pubblicazione, così come l'identificazione di determinati momenti in cui questi cambiamenti si sono verificati. Si è giunti, inoltre, alla consapevolezza che, nel corso di sviluppi successivi del lavoro, sarebbe opportuno estendere la copertura del dato a livello nazionale, effettuando una comparazione tra le stesse aree individuate ma in Atenei geograficamente differenti per verificare l'influenza di alcuni fattori istituzionali quali il differente grado di aderenza e socializzazione istituzionale ai meccanismi

del sistema della valutazione sui comportamenti e modalità di costruzione e ricostruzione del sé accademico.

## Bibliografia

- Abramo, G., & D'Angelo, C. A. (2011). *Evaluating research: from informed peer review to bibliometrics*. *Scientometrics*, 87(3), 499-514.
- Allulli G., (2011). *Politiche europee della formazione e delle risorse umane. Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020, 2012*; e DECARO M. (a cura di), *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, 2011.
- ANVUR (2017). *Valutazione della Qualità della Ricerca 2011-2014 (VQR 2011-2014). Rapporto finale*. Testo disponibile all'indirizzo web: [http://www.anvur.org/rapporto-2016/static/VQR2011-2014\\_TerzaMissione.pdf](http://www.anvur.org/rapporto-2016/static/VQR2011-2014_TerzaMissione.pdf) (20/03/2018)
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrative: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Cortina Raffaello
- Baccini A. (2010). *Valutare la ricerca scientifica. Uso e abuso degli indicatori bibliometrici*. Collana "Il Mulino/Ricerca" pp. 232, Brossura, 978-88-15-13760-9 anno di pubblicazione 2010
- Banchoff, T. (2002), "*Institutions, Inertia and European Union Research Policy*". *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 40: 1-21. doi:10.1111/1468-5965.00341
- Banfi, A. (2015). *Quantità, qualità, valutazione. Una risposta a Luisa Ribolzi*. *Scuola democratica*, 6(3), 735-742.
- Banfi, A., Viesti, G. (2015). *Finanziamento e divari*, in *Fondazione RES «Nuovi divari. Un'indagine sulle Università del Nord e del Sud»*.
- Banfi, A., & Viesti, G. (2017). *Il finanziamento delle università italiane (2008-2015). Una politica assai discutibile*. *Scuola democratica*, 8(2), 299-318.

- Baumgartner, R. J., & Winter, T. (2014). *The sustainability manager: A tool for education and training on sustainability management*. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21(3), 167-174.
- Bemelmans-Videc, M. L., Lonsdale, J., & Perrin, B. (Eds.). (2007). *Making accountability work: Dilemmas for evaluation and for audit (Vol. 14)*. Transaction Publishers.
- Bezzi C. – Palumbo M. (1995), *Questionario e dintorni*, Arnaud-Gramma, Firenze.
- Bini Matilde & Chiandotto Bruno., (2003). *La valutazione del sistema universitario italiano alla luce della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici*. Studi e note di economia. 2. Ed: Monte dei Paschi di Siena, Banca Toscana, Gruppo MPS, 29-61, 2003.
- Binotto M., Nobile S., (2007). *Università italiana e Terza missione*. In Morcellini M., Rossi P., Valentini E., a cura di, *Unibook. Per un database sull'Università*. Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Bleiklie, Ivar & Enders, Jürgen & Lepori, Benedetto & Musselin, Christine. (2011). *New Public Management, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization*.
- Boffo S., Moscati R. *La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori*, in "Scuola democratica, Learning for Democracy" 2/2015, pp. 251-272, doi: 10.12828/80456
- Bonatesta, A. (2015). *Il reclutamento impossibile. Il precariato nell'università italiana raccontato senza 'casi esemplari'*. ANALYSIS. Rivista di cultura politica scientifica, 1.
- BONINI M., (2014) *La "libertà" di ricerca, dallo "stato sociale nazionale" al "welfare di mercato europeo"*, in AA.VV. *La ricerca scientifica tra stato e mercato. Ipotesi di collaborazione*, a cura di L. DEGRASSI, 71-73, Napoli 2014.

- Borrelli, D. (2015). *Contro l'ideologia della valutazione. L'Anvur e l'arte della rottamazione dell'università* (pp. 5-124). Jouvence.
- Borrelli, D., & Bevilacqua, E. (2014). *La valutazione della conoscenza nell'epoca della sua producibilità digitale*.
- Borrelli, D., & Stazio, M. (2018). *La «grande trasformazione» dell'università italiana*. Riv. Trimest. Sci. dell'amministrazione, 1, 1-19. Borrelli, D., Stazio, M. (2018), *La «grande trasformazione» dell'università italiana*. Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione, n. 1/2018 - <http://www.rtsa.eu/>
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Boyer R. (2009). *From the Lisbon Agenda to the Lisbon Treaty: National Research Systems in the Context of European Integration and Globalization*. Chapter 6 in *European Science and Technology Policy*, Edward Elgar Publishing, 2009.
- Bressan, M. (2008). *La valutazione della ricerca pubblica: una analisi della valutazione triennale della ricerca* (Vol. 597). FrancoAngeli
- Brollo M. E De Luca Tamajo R., (2011). *La riforma dell'università tra legge e statuti: analisi interdisciplinare della legge n. 240 del 2010*, Milano, 2011.
- Capano G., Regini M e Turri M (2016). *Changing governance in universities. Italian higher education in comparative perspective*. Londra: Palgrave Macmillan
- Capano G., Regini M., (2015). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto* FONDAZIONE CRUI, SETTEMBRE 2015.
- Capano, G. (2014). *Una verticalizzazione squilibrata: rettori, organi di governo e processi decisionali*. Lavoce. info, 23 June.
- Capano, G. (2010). *A Sisyphian task: evaluation and institutional accountability in italian higher education*. Higher Education Policy, 23(1), 39-62.

- Cassese S. (1993). *L'autonomia delle università nel rinnovamento delle istituzioni*, in Foro it., p.82, 1993.
- CASSESE, S. (1989). L'istituzione del ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica: La legge istitutiva del ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e gli adempimenti delle università. Il Foro Italiano, 112, 397/398-403/404. <http://www.jstor.org/stable/23185151>
- Cassone A., Sacconi L. (2013) *Autonomia e responsabilità sociale dell'università. Governance e Accountability*, (a cura di), Milano: Giuffrè Editore
- Clark B., (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Los Angeles, University of California Press, [Orig. pub. 1983]. 1986
- Cocconi M., (2006). *Il diritto europeo dell'istruzione. Oltre l'integrazione dei mercati*, Milano, p. 195, 2006.
- Coin, F. (2013). *La valutazione dell'utilità e l'utilità della valutazione*. *Aut aut*, 360, 109-123.
- Colombini G., (2013). *Finanziamento, competizione ed accountability nel governo dell'università*, (a cura di), voll. II, e III, Napoli, 2013.
- Commissione europea COM (2000) 6, *Verso uno spazio europeo della ricerca*.
- Commissione europea COM (2010), EUROPA 2020 *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Commissione europea SEC (2007) 161, *Nuove prospettive per lo Spazio europeo della ricerca*.
- Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea n. 10231/2008, "*Conclusioni sul lancio del 'Processo di Lubiana' - Verso una realizzazione completa di SER*", <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2010231%202008%20NIT>
- CREST, *On the Application of the Open Method of Coordination in Favour of the Barcelona Research Investment Objective*, Bruxelles, ottobre 2004.

- Cuccurullo F., (2006). *La valutazione triennale della ricerca, vtr del civr: bilancio di un'esperienza* ANALYSIS Rivista di cultura e politica scientifica N. 3-4, 2006.
- Cugini, A. (2007). *La misurazione della performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*. Franco Angeli.
- D.l. 15 dicembre 2011, "*Piano straordinario per la chiamata di professori di seconda fascia art. 29, comma 9, Legge 240/2010*" in Gazzetta Ufficiale 14 gennaio 2012, n. 14.
- D.l. n. 90 del 24 giugno 2014, "*Misure urgenti per la semplificazione e la trasparenza amministrativa e per l'efficienza degli uffici giudiziari*", Gazzetta Ufficiale 24 giugno 2014, n. 144.
- D.m. n. 76 del 7 giugno 2012, "*Regolamento recante criteri e parametri per la valutazione dei candidati ai fini dell'attribuzione dell'Abilitazione Scientifica Nazionale per l'accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori universitari, nonché le modalità di accertamento della qualificazione dei Commissari, ai sensi dell'articolo 16, comma 3, lettere a), b) e c) della Legge 30 dicembre 2010, n. 240, e degli articoli 4 e 6, commi 4 e 5, del decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 222*", Gazzetta Ufficiale del 11 giugno 2012, n. 134.
- D.m.n. 120 del 7 giugno 2016, "*Regolamento recante criteri e parametri per la valutazione dei candidati ai fini dell'attribuzione dell'Abilitazione scientifica nazionale per l'accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori universitari, nonché le modalità di accertamento della qualificazione dei Commissari, ai sensi dell'articolo 16, comma 3, lettere a), b) e c) della Legge 30 dicembre 2010, n. 240, e successive modifiche, e degli articoli 4 e 6, commi 4 e 5, del decreto del Presidente della Repubblica 4 aprile 2016, n. 95*", Gazzetta Ufficiale 5 luglio 2016, n. 155.
- D.m.n. 602 del 29 luglio 2016, "*Determinazione dei valori-soglia degli indicatori di cui agli allegati C, D ed E del d.m. 7 giugno 2016, n. 120*", Gazzetta Ufficiale 5 luglio 2016, n. 155.
- D.p.r. 382 dell'11 luglio 1980, "*Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*", Gazzetta Ufficiale 31 luglio 1980, n. 209.

- D.p.r. n. 222 del 14 settembre 2011, "Regolamento concernente il conferimento dell'Abilitazione Scientifica Nazionale per l'accesso al ruolo dei professori universitari, a norma dell'articolo 16 della Legge 30 dicembre 2010, n. 240", Gazzetta Ufficiale 16 gennaio 2012, n. 12.
- D.p.r. n. 95 del 4 aprile 2016, "Regolamento recante modifiche al decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 222, concernente il conferimento dell'Abilitazione scientifica nazionale per l'accesso al ruolo dei professori universitari, a norma dell'articolo 16 della Legge 30 dicembre 2010, n. 240", Gazzetta Ufficiale 6 giugno 2016, n. 130.
- D.P.R., 1° febbraio 2010, n. 76, *Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), adottato ai sensi dell'articolo 2, comma 140, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 novembre 2006, n. 286.*
- Daun, H., & Hansson, H. (2006). *Towards comparative equality but persisting inequality in relation to the ambitions of Swedish education*. In *Widening Access to Education as Social Justice* (pp. 245-261). Springer, Dordrecht.
- de Boer H., Enders J., and Schimank U., (2007). "On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany", in D. Jansen, (ed.), *New Forms of Governance in Research Organizations*. Springer Netherlands, pp. 137-152, 2007.
- De Cataldo A., (2018). *Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi*, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione, Studi di teoria e ricerca sociale*, 1/2018.
- De Elera, A. (2006) *The European Research Area: on the way towards a European scientific community?* <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2006.00333.x>
- Deakin H., Wakefield K., (2014). *Skype interviewing: reflections of two PhD researchers*. *Qualitative Research*, 2014;14(5):603-616, doi: 10.1177/1468794113488126
- Decaro M., (2011) *Cronaca di un decennio nell'Unione europea, fra governance e government*, in AA.VV. (a cura di M. DECARO), *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. Fra governance e government dell'Unione europea*, 50, Roma, 2011.

- Decreto Ministeriale n. 1059 del 23/12/2013, “Decreto ministeriale 23 dicembre 2013, n. 1059 autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica adeguamenti e integrazioni al dm 30 gennaio 2013, n.47”
- Decreto Ministeriale n. 168 del 18/03/2016, “Modifica dei requisiti di docenza per le Università non statali”
- Decreto Ministeriale n. 194 del 27/03/2015, “Requisiti accreditamento corsi di studio”
- Decreto Ministeriale n. 439 del 06/06/2013, “Accreditamento iniziale e periodico delle Scuole Superiore a Ordinamento Speciale”
- Decreto Ministeriale n. 47 del 30/01/2013, “Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica” (abrogato dal Decreto Ministeriale n. 987 del 12/12/2016);
- Decreto Ministeriale n. 6 del 7/01/2019, “Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio”.
- Decreto Ministeriale n. 635 del 08/08/2016, “Linee generali di indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati”;
- Decreto Ministeriale n. 987 del 12/12/2016, “Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio” che recepisce le indicazioni da parte dei Ministri dello spazio europeo dell’educazione superiore e delle ESG 2015, e successive modifiche e integrazioni (sostituito dal Decreto Ministeriale n. 6 del 7/01/2019)
- Di Cicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). *The qualitative research interview. Medical Education*, 40(4), 314-321. Doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02418
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (Eds.). (2010). *Public policy for academic quality: Analyses of innovative policy instruments* (Vol. 30). Springer Science & Business Media.
- Ding, W. W., Levin, S. G., Stephan, P. E., & Winkler, A. E. (2010). *The impact of information technology on academic scientists' productivity and collaboration patterns. Management Science*, 56(9), 1439-1461.

- Dodds S., & Hess A. C., (2020) *Adapting research methodology during COVID-19: lessons for transformative service research*, Journal of Service Management, 2020.
- Enders, J., & Musselin, C. (2008). *Back to the future? The academic professions in the 21st century*. Higher education to, 2030(1), 125-150.
- Espeland, W.N. and Sauder, M., (2007). *Rankings and reactivity: how public measures recreate social worlds*. American journal of sociology, 113, 1–40.
- Espeland, W.N. and Stevens, M.L., (2008). *A sociology of quantification*. European journal of sociology, 49 (3), 401–436.
- Evetts, J. (2011). *A new professionalism? Challenges and opportunities*. Current Sociology, 59(4), 406–422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>Fasanelli e Di Benedetto 2014
- Facchini, C., & Vargiu, A. (2020). *Le università come servizio di utilità collettiva*. Autonomie locali e servizi sociali, 43(1), 3-29.
- Fanelli, D. (2010). "Positive" results increase down the hierarchy of the sciences. PloS one, 5(4), e10068.
- Ferlie E., Musselin C., and Andresani G., (2009) "The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective", in Paradeise C., Reale E., Bleiklie I., Ferlie E., (eds.), University Governance. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1-19, 2009.
- Ferlie, E, Fitzgerald, L, Ashburner, L & Pettigrew, (1996). *The New Public Management in Action*, 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Figà Talamanca A., (2014). *Reclutamento dei docenti universitari italiani negli ultimi cinquanta anni. Parte III: gli anni '80*, Alessandro Figà Talamanca, ROARS, 2 febbraio 2014.
- Follieri E., (2011). *Ambiti di autonomia universitaria sulle modifiche dello Statuto in attuazione della L. 30.12.2010 n. 240*, in [www.giustamm.it](http://www.giustamm.it), 2011.
- Furiosi E., (2019). *Il sistema reputazionale nelle Università: la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR)*, *Articoli e saggi «Il diritto dell'economia»* issn 1123-3036, anno 65, n. 99 pp. 463-505, (2 2019).

- Galimberti, P. (2012). *Qualità e quantità: stato dell'arte della valutazione della ricerca nelle scienze umane in Italia*. JLIS. it, 3(1), 1-25.
- Gambardella D., Lumino R., Grimaldi E., (2021). *Vivere la professione accademica. Lo stretching out del soggetto accademico nell'università italiana in transizione*. Sociologia del lavoro, n. 160, 2021.
- Gambardella D., Grimaldi E., Lumino R., (2020). *L'università italiana e i paradossi della valutazione: processi di depoliticizzazione e spazi di riflessività* in Giancola Orazio. Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali. 10.13133/9788893771542. 2020
- Garriott, P. O., Hudyma, A., Keene, C., & Santiago, D. (2015). *Social cognitive predictors of first-and non-first-generation college students' academic and life satisfaction*. Journal of counseling psychology, 62(2), 253.
- Giancola O., Grüning B., Toscano E., (2016). *“L'università dei precari: la destrutturazione di un ruolo e le strategie individuali di risposta”* in Pellegrino V. (a cura di) *“(R)esistenze Precarie”*, Ombre Corte, Verona, pp.88-98, ISBN: 9788869400391, 2016.
- Giancola, O., Colarusso, S., (2020). *Università e nuove forme di valutazione: Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali* (Vol. 59). Sapienza Università Editrice.
- Giannini M.S., (1959). *Autonomia pubblica*, Enc. Dir., Vol. IV, Giuffrè, Milano, p. 356. – 68, 1959.
- Giuffrè V., Labruna L., (1982). *L'attuazione del nuovo ordinamento universitario*, Napoli, ESI, 1982.
- Giuffrida R., (2014). *Titolo XIX. Ricerca e sviluppo tecnologico e spazio*, in AA.VV., Trattati dell'Unione europea, a cura di A. TIZZANO, II ed., 1597 ss, Milano 2014.
- Gough, M. (2006). *Video conferencing over IP: Configure, secure, and troubleshoot*. Elsevier.

- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). *Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications*. The Qualitative Report, 25(5), 1292-1301.
- Guzzetti, L. (1995). *A brief history of European Union research policy* (p. 172). Luxembourg: Office for Official Publications of the European communities.
- Hardy, C., Langley, A., Mintzberg, H., & Rose, J. (1983). *Strategy formation in the university setting*. *The Review of Higher Education*, 6(4), 407-433.
- Montemari M., Programmazione e controllo negli atenei. Strumenti a supporto della governance in un contesto evolutivo. Giappichelli, 2018.
- Henry, G. T., & Mark, M. M. (2003). *Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions*. *American journal of Evaluation*, 24(3), 293-314.
- Hood C., (1991). *A public management for all seasons*, in *Public Administration*, 69, pp. 3-19, 1991.
- Kogan M., (1989). *Evaluating Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1989.
- L. 210 del 3 luglio 1998, "Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo", *Gazzetta Ufficiale* 6 luglio 1998, n. 155.
- L. 220 del 13 dicembre 2010, "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge di stabilità 2011)", *Gazzetta Ufficiale* 21 dicembre 2010, n. 297, S.O. n. 281.
- L. 240 del 30 dicembre 2010, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario", *Gazzetta Ufficiale* 14 gennaio 2011, n. 10.
- Lavenex S. (2009). *Switzerland in the European Research Area: Integration without legislation*, in *Swiss Political Science Review*, 629 ss, 2009.
- Legge n. 114 del 11 agosto 2014 "Conversione in Legge, con modificazioni, del decreto-legge 24 giugno 2014, n. 90, recante misure urgenti per la semplificazione e la

- trasparenza amministrativa e per l'efficienza degli uffici giudiziari*", Gazzetta Ufficiale 18 agosto 2014, n. 190, S.O. n. 70.
- Longo, E. (2015). L'UE e la "quinta libertà". Prospettive costituzionali per la ricerca scientifica europea. *La Ricerca Scientifica Fra Possibilità e Limiti*, a Cura Di A. Iannuzzi.
- Lumino, R., & Gambardella, D. (2020). *Re-framing accountability and learning through evaluation: Insights from the Italian higher education evaluation system*. *Evaluation*, 26(2), 147-165.
- Chou, M. H. (2012). *Constructing an internal market for research through sectoral and lateral strategies: Layering, the European Commission and the fifth freedom*. *Journal of European Public Policy*, 19(7), 1052-1070.
- Macfarlane Bruce (2011) *Professors as intellectual leaders: formation, identity and role*, *Studies in Higher Education*, 36:1, 57-73, DOI: 10.1080/03075070903443734
- Marenghi E.M. (2012)., *L'organizzazione delle Università tra riforma e controriforma*, in *Dir. e proc. amm.*, 791 ss. 4, 2012.
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Mari A., (2008) *L'Agenzia nazionale di valutazione del sistema dell'università e della ricerca*, in *Giorn. di diritto amm.*, 4, p. 384;2008.
- Mari A., Meoli C. (1993). *Nuovi statuti e organizzazione delle università*, in FINOCCHI R. (a cura di), *L'amministrazione universitaria*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Marquina, M., Yuni, J., & Ferreiro, M. (2015). *Generational change in the Argentine academic profession through the analysis of 'life courses*. *Studies in Higher Education*, 40(8), 1392-1405.
- Marradi A., (1980) *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, Firenze, La Giuntina, 1980
- Mcguinness N., O'Carroll C., (2010) *Benchmarking Europe's lab benches: how successful has the OMC been in research policy?* in *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 48(2), 293-318.

- Merton, R. K. (1949). *The role of applied social science in the formation of policy: a research memorandum*. *Philosophy of Science*, 16(3), 161-181.
- Miller P. and Rose N., (2008). *Governing the present. Administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity Press. 2008
- Minelli, E., Reborra, G., & Turri, M. (2008). *How can evaluation fail? The case of Italian universities*. *Quality in higher education*, 14(2), 157-173.
- Morano-Foadi, S. (2008), *The Missing Piece of the Lisbon Jigsaw: Is the Open Method of Coordination Effective in Relation to the European Research Area?* *European Law Journal*, 14: 635-654. doi:10.1111/j.1468-0386.2008.00434.x
- Morcellini, M., Rossi P., Valente T. (2017) *Valutazione della ricerca e delle riviste in UNIBOOK - Per un database sull'Università: A cura di Morcellini M., Rossi P., Valentini E.*
- Morzenti Pellegrini, R. (2018). "L'autonomia universitaria." (2018): 151-165.
- Moscato, R., et al., (2015). *Marketization and managerialization of higher education policies in a comparative perspective*. In: T. Klenk, and E. Pavolini, eds. *Restructuring welfare governance: market- ization, managerialism and welfare state professionalism*. Cheltenham: Edward Elgar, 46–72. MURST - UR 4/97: la valutazione del sistema universitario
- Moscato, R., Regini, M., and Rostan, M., eds., (2010). *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*. Bologna: Il Mulino.
- Mourad, M., Bousleiman, S., Wapner, R., & Gyamfi-Bannerman, C. (2020,). *Conducting research during the COVID-19 pandemic*. In *Seminars in Perinatology* (Vol. 44, No. 7, p. 151287). WB Saunders.
- Nagel, U. (1997). *Alternative Approaches to Organizing Extension*. In Swanson, B., Bentz, R., and Sofranko, A. (eds.) *Improving Agricultural Extension: A Reference Manual*. Rome, Food and Agricultural Organization of the United Nations.
- Neave, G., (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: the prince and his pleasure*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Nehls K., Smith B. D. & Schneider H. A., (2015). "Video-Conferencing Interviews in Qualitative Research" in Hai-Jew, S. (Ed.), Enhancing Qualitative and Mixed Methods Research with Technology, U.S.A., Information Science Reference (IGI Global), pp. 140-157. DOI: 10.4018/978-1-4666-6493-7.ch006
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* (Vol. 3). Springer.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism*. Journal of education policy, 20(3), 313-345.:
- Palumbo, M., & Pennisi, C. (2011). *Le ragioni delle regole per la valutazione dell'Università: per un'etica della pratica accademica. Le ragioni delle regole per la valutazione dell'Università: per un'etica della pratica accademica*, 35-50.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University governance*. Springer Netherlands.
- Pasmore, W. A., Stymne, B. E. N. G. T., Shani, A. B., Mohrman, S. A., & Adler, N. (2008). *The promise of collaborative management research*. Handbook of collaborative management research, 7-31.
- Perrin, B., 2007. *Towards a new view of accountability*. In: M.L. Bemelmans-Videc, J. Lonsdale, B.
- Peterson J., (1995). *Decision making in the European Union: towards a framework for analysis*, in Journal of European public policy, 69 ss. ,1995
- Picciotto, R. (2018). *Accountability and learning in development evaluation: A commentary on Lauren Kogen's thesis*. Evaluation, 24(3), 363-371.
- Pilniok, A. (2015). *Changing European Governance of Research: A Public Law Perspective*, in AA.VV., *The Changing Governance of HE and Research*, a cura di D. JANSEN, I. PRUISKEN, Heidelberg

- Pinto, M. (2014, June). *Knowledge Management in Higher Education Institutions: A framework to improve collaboration*. In 2014 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) (pp. 1-4). IEEE.pp.18-19, Milano, Franco Angeli ,2007.
- Reale, E., & Pennisi, C. (2013). *La valutazione dell'Università e della ricerca in Italia: stato dell'arte e prospettive. Prove di valutazione*. Libro Bianco sulla valutazione in Italia, 23-62.
- Reale, E., & Seeber, M. (2011). *Organisation response to institutional pressures in Higher Education: the important role of the disciplines*. Higher Education, 61(1), 1-22.
- Rebora, G. (2012). *Venti anni dopo: il percorso della valutazione dell'università in Italia e alcune proposte per il futuro* (pp. 1-17). LIUC Università Carlo Cattaneo.
- Rebora, G. (2018). *Riconfigurare il rapporto tra politica e burocrazia nel sistema universitario italiano*. Scuola democratica, 9(3), 659-664.
- Rebora, G., & Turri, M. (2008). *La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008* (pp. 1-26). LIUC Università Carlo Cattaneo.
- Redlich-Amirav D., & Higginbottom G., (2014), *New emerging technologies in qualitative research, The Qualitative Report*, 19(26), 1-14.  
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss26/3>
- Redlich-Amirav, D., & Higginbottom, G. (2014). *New emerging technologies in qualitative research. Qualitative Report*, 19(26).
- Regini M. (2014) *La riforma universitaria nel quadro dei sistemi di governance europei* (Vol 8). Firenze: Firenze University Press.
- W. KOK, Facing the challenge—The Lisbon strategy for growth and employment, Report from the high level Group chaired by Wim Kok, Marzo 2003,  
[http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/enlargement\\_process/past\\_enlargements/communication\\_strategy/kok\\_pr\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/enlargement_process/past_enlargements/communication_strategy/kok_pr_en.pdf)

- Romzek, B. (2000). *Dynamics of Public Sector Accountability in an Era of Reform*. International Review of Administrative Sciences, 66, 21: 21-44. DOI: 10.1177/0020852300661004.
- Roversi Monaco F., (2013). (a cura di), Università e riforme. L'organizzazione delle Università degli Studi e il personale accademico nella legge 30 dicembre 2010, n. 240, 8, Bologna, 2013.
- Ryan, L. (2015). *Governance of EU research policy: Charting forms of scientific democracy in the European Research Area*. Science and Public Policy, 42(3), 300-314.
- Scott, Geoff, (2003) *Using an External Quality Audit as a Lever for Institutional Change, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:3, 323-332, DOI: 10.1080/0260293032000059667
- Seeber M., Benedetto Lepori, Martina Montauti, Jürgen Enders, Harry de Boer, Elke Weyer, Ivar Bleiklie, Kristin Hope, Svein Michelsen, Gigliola Nyhagen Mathisen, Nicoline Frølich, Lisa Scordato, Bjørn Stensaker, Erica Waagene, Zarko Dragsic, Peter Kretek, Georg Krücken, António Magalhães, Filipa M. Ribeiro, Sofia Sousa, Amélia Veiga, Rui Santiago, Giulio Marini & Emanuela Reale (2015) *European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations*, Public Management Review, 17:10, 1444-1474, DOI: 10.1080/14719037.2014.943268
- Seeber, M. (2013). *Efficacy and limitations of research steering in different disciplines*. *Studies in Higher Education*, 38(1), 20-38. SEPE O., in Università degli studi (voce), in Roma, Enc. Giur. Treccani, p. 11, 1998.
- Shin Jung Cheol, Yangson Kim, Heejin Lim, Bongsup Shim & Younggi Choi (2015) *The 'sandwich generation' in Korean academe: between traditional academic authority and meritocratic culture*, *Studies in Higher Education*, 40:8, 1406-1422, DOI: 10.1080/03075079.2015.1060710

- Somma A., (2008). *Soft law sed law. Diritto morbido e neocorporativismo nella costruzione dell'Europa dei mercati e nella distruzione dell'Europa dei diritti*, in Riv. crit. dir. priv.... 9 ss., 2008.
- Sorace D., (1996). *L'autonomia universitaria degli anni Novanta: problemi e prospettive*, in Dir. pubbl., p. 143, 1996.
- Tapp, A., & Hughes, T. (2008). *Why "soft science" is the key to regaining leadership in marketing knowledge*. European Journal of Marketing.
- Tarchi R., (2013). *I sistemi universitari europei: problemi e prospettive nella metamorfosi dello Stato Sociale. Considerazioni di sintesi*, in AA.VV., Finanziamento, competizione ed accountability nel governo dell'università, vol. III, G. COLOMBINI (a cura di), criticità del sistema e incertezze per il futuro, Napoli, 2013.
- Tolofari, S. (2005) *New Public Management and Education*. Policy Futures in Education. 2005;3(1):75-89. Doi: 10.2304/pfie.2005.3.1.1
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*.
- Turri M., Reborà G., Minelli E., (2008). *How can evaluation fail? The case of Italian universities*. Quality in higher education, 14 (2), 157-173, 2008.
- Turri M., (2011). *L'università in transizione: governance, struttura economica e valutazione* / - ISBN 9788862502832, Guerini studio, Milano, 2011.
- Turri M., (2012). *Linee di evoluzione della valutazione nei sistemi universitari europei*. Liuc Papers n. 259, Serie Economia e Impresa 67, novembre 2012
- Turri M., Reborà G., (2008). *La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008* - Liuc Papers n. 221, Serie Economia aziendale 32, ottobre 2008.
- Vaira, M. (2011). *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*. LED Edizioni Universitarie.
- Viesti, G. (2016). *Disparità regionali e politiche territoriali in Italia nel nuovo secolo. Le regioni europee. Politiche per la coesione e strategie per la competitività*. Milano: Franco Angeli, 55-76.
- Viesti, G. (2018). *La laurea negata: le politiche contro l'istruzione universitaria*. Gius. Laterza & Figli Spa.

- Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A., & Harris, T. M. (2016). *Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study*. *International journal of medical education*, 7, 364.
- Vindrola-Padros C., Chisnall G., Cooper S., Dowrick A., Djellouli N., Symmons S. M., ... & Johnson G. A., (2020). *Carrying Out Rapid Qualitative Research During a Pandemic: Emerging Lessons From COVID-19*, *Qualitative Health Research*, 1049732320951526. 30(14), 2192-2204.
- Whitley, R. (2000). *The institutional structuring of innovation strategies: business systems, firm types and patterns of technical change in different market economies*. *Organization Studies*, 21(5), 855-886.

## APPENDICE A – I RISULTATI DEI PRIMI DUE ESERCIZI DI VALUTAZIONE DELLA QUALITA' DELLA RICERCA

Tabella 9- Risultati VQR 2004-2010

Grandi università																	
Area geografica	ente	R ARE A 1	R ARE A 2	R ARE A 3	R ARE A 4	R ARE A 5	R ARE A 6	R ARE A 7	R ARE A 8a	R ARE A 8b	R ARE A 9	R ARE A 10	R ARE A 11a	R ARE A 11b	R ARE A 12	R ARE A 13	R ARE A 14
N	Padova	1,12	1,09	1,05	1,38	1,29	1,47	1,22	1,06	0,96	1,12	1,11	1,16	1,29	1,08	1,84	1,16
N	Milano Bicocca	1,17	1,06	1,12	1,11	1,24	1,39	N/A	N/A	N/A	0,73	1,14	1,19	1,2	1,09	1,24	1,35
N	Verona	1,27	1,02	1,17	N/A	1,13	1,49	1,31	N/A	N/A	1,11	1,14	1,09	1,29	1,27	1,01	1,18
N	Bologna	1,02	0,99	1,06	1,21	1,14	1,31	1,19	1,12	1,16	1,07	1,05	1,02	1,14	1,02	1,41	1,18
N	Pavia	1,4	1,07	1,02	1,11	0,94	1,09	N/A	0,85	0,86	1,01	1,14	1,14	1,27	1,1	1,32	0,9
N	Torino	0,89	1,03	1,02	0,96	1,22	1,36	1,04	N/A	N/A	1,38	1,08	1,17	1,02	1,01	0,88	1,12
N	Modena e Reggio Emilia	1,1	0,96	0,93	1,16	1,06	1,15	1,1	1,05	N/A	1,08	1,17	1,28	1,03	1,03	1,03	1,41
N	Parma	0,94	1,04	1,19	0,87	1,23	1,02	1,03	1,19	1,46	1,01	1	1,05	0,82	0,98	0,69	1,26
C	Roma Tor Vergata	1,15	1,02	1,19	N/A	1,01	0,76	N/A	1,18	1,37	0,97	0,84	1,02	1,17	0,83	1,33	1,23
N	Milano	1,12	0,95	0,96	1,21	1,11	1,22	1,14	N/A	N/A	0,93	1,13	1,05	0,95	1,21	1,25	1,28
N	Milano Politecnico	0,99	1,12	0,99	0,45	N/A	N/A	N/A	1,17	1,1	1,09	0,69	1	N/A	1,08	1,82	1,37
N	Pisa	1,13	1,01	1,01	1,26	0,97	1,15	0,81	0,76	1,01	0,94	1,09	1,16	0,94	1,09	0,97	1,12
N	Torino Politecnico	1,2	1,15	1,06	0,57	0,65	N/A	N/A	1,06	1,17	1,03	N/A	1,15	N/A	N/A	1,7	1,15
S	Chieti e Pescara	0,92	1,23	0,89	1,05	1,13	1,18	N/A	0,89	0,95	N/A	0,87	1,02	1,02	0,91	0,83	0,39
C	Roma Tre	1,22	0,98	1	1,41	1,25	N/A	N/A	0,97	0,94	0,83	1	1,04	0,63	1,27	0,95	1,06
C	Siena	0,71	1,18	1,17	0,87	1,08	1	N/A	N/A	N/A	1,15	1,05	1,13	0,04	1,2	1,35	1,03

N	Milano Cattolica	0,48	1,13	N/A	N/A	0,89	0,96	1,02	N/A	N/A	N/A	1,01	1,13	1,04	1,23	0,95	1,17
S	Napoli II	0,86	1,02	0,91	1,09	0,84	0,73	N/A	0,77	0,94	1,03	0,99	0,83	0,92	0,87	0,86	0,73
S	Salerno	1,11	1,01	1,12	1,45	1,26	1,35	0,82	1,26	0,86	1,05	1	0,95	0,7	0,85	0,63	0,82
N	Udine	1,24	1,05	0,92	0,71	1,11	1,38	1,09	0,93	0,86	1,13	1,13	1,1	0,79	1,06	0,97	0,57
C	Perugia	0,94	1,08	1,1	1,08	0,81	1,17	0,83	1,31	1,03	1	0,99	0,77	0,93	1,16	0,81	1,07
C	Roma La Sapienza	1,16	1,03	0,99	0,88	1	0,82	1,06	1,04	0,9	0,95	0,99	0,99	1,16	0,71	0,75	0,92
C	Firenze	0,99	0,94	1,03	1,22	1,07	1,19	0,81	0,74	0,92	0,85	1,05	1,13	0,93	1,34	1,06	1,06
N	Genova	0,82	0,9	0,95	0,86	1,12	1,07	N/A	1,16	1,12	0,85	0,97	0,9	0,71	1,21	0,48	0,88
S	Calabria	0,83	1,11	1,02	1,03	0,87	1,47	N/A	1,01	0,75	1,04	0,87	0,81	0,91	1,12	0,72	0,75
S	Bari	0,68	0,91	0,98	0,89	0,9	0,64	0,95	N/A	N/A	0,69	0,86	0,67	0,97	0,66	0,39	0,86
S	Cagliari	0,68	0,91	0,98	0,63	0,88	0,74	N/A	0,66	1,02	0,77	0,96	1	0,87	0,96	0,85	1,14
S	Napoli Federico II	0,58	0,95	0,97	0,93	0,97	0,9	1,06	1	0,69	0,94	0,88	1	0,66	0,63	0,81	0,99
N	Trieste	1,01	0,88	1,01	0,81	1,05	0,99	N/A	0,76	0,92	0,85	0,8	0,91	1,21	0,98	0,69	0,93
S	Catania	0,79	0,83	0,92	0,99	0,53	0,35	0,88	1,05	0,97	0,94	0,97	0,82	0,43	1,01	0,81	0,69
S	Palermo	0,84	0,93	0,88	0,99	0,57	0,76	0,66	0,83	0,92	0,93	0,8	0,82	0,66	0,98	0,65	0,85
S	Messina	0,65	0,82	0,96	0,58	0,51	0,37	0,79	0,97	1,12	1,14	0,8	0,65	0,45	0,96	0,44	0,61
Università medie																	
N	Trento	1,16	1,14	1,06	N/A	1,47	2,01	0,66	1,36	0,87	1,18	1,24	1,29	1,56	1,41	1,10	1,24
N	Bolzano	1,47	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,53	N/A	0,88	1,26	1,07	1,00	N/A	1,35	1,81	1,45
N	Ferrara	0,78	1,02	0,94	1,35	1,10	1,07	N/A	1,27	1,14	1,17	1,12	1,08	0,93	1,34	1,35	N/A
N	Milano San Raffaele	N/A	N/A	N/A	N/A	1,50	1,84	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,18	1,32	N/A	N/A	N/A
N	Piemonte Orientale	1,23	0,98	1,01	N/A	1,30	1,54	N/A	N/A	N/A	N/A	1,17	1,25	N/A	1,04	1,07	1,36
N	Venezia Cà Foscari	1,03	1,20	0,90	0,83	0,99	N/A	0,77	N/A	N/A	1,08	1,15	1,21	N/A	1,04	1,23	1,13
N	Bergamo	1,23	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,56	1,16	0,95	1,18	1,18	0,75	0,89	1,09	1,21
N	Brescia	1,32	1,20	1,14	N/A	1,07	1,37	N/A	1,02	0,92	0,92	N/A	N/A	0,56	1,16	0,96	0,87

N	Milano Bocconi	N/A	1,44	1,72	N/A												
S	Sannio	1,38	0,71	N/A	0,89	1,26	N/A	N/A	1,35	N/A	1,21	N/A	N/A	N/A	1,12	0,69	N/A
S	Teramo	N/A	N/A	1,13	N/A	1,43	N/A	1,20	N/A	N/A	N/A	1,07	0,96	N/A	0,88	0,78	0,78
S	Foggia	N/A	N/A	0,94	N/A	1,35	1,28	1,09	N/A	N/A	N/A	1,03	1,08	N/A	1,27	0,64	N/A
C	Macerata	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,88	N/A	N/A	N/A	N/A	1,02	1,17	0,60	1,11	0,80	1,09
N	Milano IULM	N/A	0,93	1,14	0,81	N/A	0,70	0,87									
C	Marche	0,98	1,09	0,82	0,97	1,23	1,45	1,08	1,15	1,06	0,96	N/A	N/A	N/A	0,28	0,99	0,90
S	Basilicata	0,87	1,05	0,96	1,00	0,50	N/A	0,98	0,92	0,65	1,16	1,01	0,85	N/A	N/A	N/A	N/A
C	Cassino	1,45	N/A	N/A	N/A	1,06	1,33	N/A	1,08	N/A	1,11	1,11	0,79	0,46	0,93	0,67	0,67
S	Catanzaro	N/A	N/A	1,23	N/A	1,12	1,18	1,28	N/A	N/A	1,04	N/A	N/A	N/A	0,86	0,56	1,05
N	Insubria	1,20	1,06	0,97	1,44	1,05	1,08	N/A	0,49	N/A	0,63	1,04	0,98	N/A	1,09	1,28	N/A
S	Napoli L'Orientale	N/A	0,98	1,00	N/A	0,29	0,84	0,94									
C	Tuscia	N/A	N/A	0,83	N/A	0,93	N/A	1,24	N/A	N/A	N/A	1,04	1,00	N/A	1,14	0,50	1,18
N	Venezia Iuav	0,57	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,65	1,20	0,88	1,06	N/A	N/A	N/A	1,21	N/A
S	Bari Politecnico	0,92	1,02	1,02	0,20	N/A	N/A	N/A	0,67	1,07	0,95	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
S	Sassari	1,05	1,05	0,84	0,76	0,91	0,88	0,89	1,25	1,31	0,99	1,02	0,86	0,67	0,96	1,04	0,74
S	L'Aquila	1,04	0,87	1,02	1,03	0,70	0,71	N/A	0,78	0,98	0,94	0,93	1,01	0,94	1,09	0,67	N/A
S	Reggio Calabria	0,72	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,63	0,94	0,78	1,01	N/A	N/A	N/A	1,14	0,49	N/A
C	Camerino	0,74	1,08	0,91	1,01	0,80	0,96	0,68	N/A	1,18	0,47	N/A	N/A	N/A	0,80	1,67	0,45
S	Molise	1,12	N/A	0,89	0,98	0,98	1,12	1,04	0,99	0,98	0,38	1,07	1,04	N/A	0,94	0,68	0,71
S	Salento	1,08	0,94	1,02	0,97	1,08	0,93	N/A	1,58	N/A	1,02	0,88	0,85	0,59	1,03	0,37	0,73
S	Napoli Parthenope	0,88	0,80	0,50	0,73	0,71	1,65	0,12	0,59	N/A	1,12	0,73	0,87	0,63	0,92	0,82	1,18
C	Urbino	0,76	0,95	0,86	0,64	0,82	1,60	N/A	N/A	N/A	0,84	0,90	0,32	0,84	1,05	0,92	
piccole università																	

C	Pisa S.Anna	N/A	N/A	N/A	N/A	1,34	N/A	1,56	N/A	N/A	1,30	N/A	N/A	N/A	1,21	2,08	1,50
N	Trieste SISSA	1,64	1,17	N/A	N/A	1,54	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
C	Pisa Normale	1,25	1,22	N/A	N/A	1,07	N/A	N/A	N/A	N/A	1,18	1,12	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
C	Roma LUISS	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,20	1,35	1,32	
C	Roma Biomedico	N/A	N/A	N/A	N/A	1,40	1,26	N/A	N/A	1,27	N/A						
N	Aosta	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,10	1,06	0,84	1,09	0,78	1,37	
C	Lucca - IMT	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	2,83	N/A	
S	Napoli Benincasa	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,22	0,92	0,65	1,33	1,29	N/A	0,65	
S	Benevento - Giustino Fortunato	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,90	N/A	N/A	
N	Bra - Scienze Gastronomiche	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,99	N/A	N/A	N/A	N/A	
N	Castellanza LIUC	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,68	N/A	N/A	N/A	1,35	0,69	N/A	
C	Roma Europea	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,74	0,73	1,22	0,69	N/A	
C	Roma LUSPIO	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,19	0,80	N/A	N/A	0,80	N/A	
C	Roma UNITELMA	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,81	N/A	N/A	
C	Perugia Stranieri	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,43	N/A	N/A	N/A	N/A	0,73	
C	Roma Mercatorum	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,39	N/A	
C	Roma Foro Italico	N/A	N/A	N/A	N/A	0,85	1,42	N/A	N/A	N/A	N/A	0,73	1,26	N/A	N/A	N/A	
C	Roma LUMSA	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,07	0,66	1,00	1,11	0,96	0,62	
C	Roma UNINETTUNO	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,88	0,98	N/A	0,55	N/A	N/A	
C	Siena Stranieri	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,88	0,82	N/A	N/A	N/A	N/A	
S	Casamassima	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,78	0,47	N/A	

N	Novedrate Campus	N/A	N/A	N/A	0,73	0,87	N/A	0,22	N/A	N/A	N/A						
C	Roma UNISU	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0,75	0,62	N/A						
S	Enna	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1,15	N/A	N/A	0,59	0,84	0,60	0,59	0,33	0,40	
C	Roma Marconi	N/A	N/A	N/A	0,32	0,29	N/A	N/A	0,20	-0,02	N/A						

Tabella 10- Risultati VQR 2004-2010 fonte ANVUR – rielaborazione propria

Tabella 11- Risultati VQR 2011-2014

Grandi università																	
Area geografica	Ateneo	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8a	R8b	R9	R10	R11a	R11b	R12	R13	R14
S	Bari	n/a	n/a	n/a	0,84	0,88	0,78	1,01	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,88	n/a	n/a
N	Bologna	1,03	1,03	1,05	1,04	1,04	1,21	1,14	n/a	n/a	1,09	1,08	1,12	1,12	1,07	1,25	1,25
C	Firenze	n/a	1,04	1,11	1,34	1,1	1,06	n/a	0,92	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
S	Messina	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,7	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
N	Milano	1,02	1,01	0,98	1,18	1,03	1,12	1,01	n/a	n/a	n/a	1,06	n/a	n/a	1,12	n/a	1,36
N	Milano Bicocca	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,18	n/a	1,02	n/a							
N	Milano Bocconi	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,39	n/a							
N	Milano Cattolica	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,92	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,09	1,02	n/a	0,96	1,04
N	Milano Politecnico	n/a	1,07	0,9	1,04	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a						

S	Napoli Federico II	0,97	0,97	0,97	0,91	0,93	1,1	1,01	1	1,14	1,05	n/a	n/a	n/a	0,95	n/a	0,99
S	Napoli II	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,89	n/a	0,88	n/a	n/a						
N	Padova	1,06	1,1	1,09	1,25	1,17	1,32	1,23	n/a	n/a	1,13	n/a	1,09	1,25	n/a	n/a	1,07
S	Palermo	n/a	n/a	n/a	n/a	0,79	0,79	n/a	1,04	n/a	n/a						
C	Pisa	1,08	1,01	n/a	0,96	n/a											
C	Roma La Sapienza	1,04	1,04	0,97	1,08	0,93	0,89	n/a	0,99	0,87	0,95	0,86	0,93	1,09	0,94	0,74	0,8
C	Roma Tor Vergata	n/a	1	n/a	n/a	0,99	0,84	n/a	0,9	n/a	n/a						
C	Roma Tre	n/a	0,99	n/a	n/a	n/a	n/a										
N	Torino	0,97	1,09	1,1	1	1,19	1,29	1,1	n/a	n/a	n/a	1,06	1,19	1,05	1,05	0,91	1,17
N	Torino Politecnico	n/a	1,1	1,07	1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a						
N	Venezia Cà Foscari	n/a	1,14	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a									
N	Venezia Iuav	n/a	1,09	n/a													
Università medie																	
Ateneo		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8a	R8b	R9	R10	R11a	R11b	R12	R13	R14
S	Bari	0,81	1,06	0,99	n/a	0,92	0,86	n/a	n/a	0,58	0,85						
S	Bari Politecnico	n/a	1,08	n/a	0,98	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a						
S	Basilicata	n/a	n/a	n/a	0,84	n/a	n/a	0,96	n/a								
N	Bergamo	n/a	1,14	n/a													
N	Bologna	n/a	1,33	1,14	n/a												
N	Brescia	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,08	n/a	n/a	n/a	0,94	n/a	n/a	n/a	0,97	0,91	n/a
S	Cagliari	0,93	0,93	1,03	0,78	0,78	0,8	n/a	n/a	0,6	0,92	0,96	0,98	0,65	0,96	1,12	n/a

S	Calabria (Arcavacata di Rende)	1,06	0,97	1,08	0,94	0,95	n/a	n/a	n/a	0,99	0,94	0,89	0,77	n/a	n/a	1,01	0,58
S	Catania	0,81	0,76	0,75	1,03	0,86	0,71	0,87	1	n/a	0,97	0,71	0,76	n/a	1,08	1,08	0,94
S	Catanzaro	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,05	n/a									
S	Chieti e Pescara	n/a	n/a	n/a	0,96	n/a	1,02	n/a	1,01	n/a	n/a	0,94	1,07	1,23	n/a	1	n/a
N	Ferrara	n/a	1,09	n/a	1,18	1,11	1,08	n/a	1,28	n/a	n/a						
C	Firenze	0,96	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,91	n/a	0,85	0,96	1,15	1,14	1,07	1,17	1,19	1,19
S	Foggia	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,11	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,96	0,75	n/a
N	Genova	0,85	1,06	0,88	0,93	0,93	1,06	n/a	1	0,98	0,81	0,87	0,81	n/a	0,99	0,85	0,69
N	Insubria	n/a	n/a	n/a	n/a	1,05	n/a										
S	L'Aquila	0,89	0,88	n/a	n/a	0,84	0,82	n/a	n/a	n/a	0,89	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
C	Macerata	n/a	1,25	n/a	1,05	n/a	n/a										
C	Marche	n/a	n/a	n/a	n/a	1,1	1,14	n/a	n/a	n/a	0,93	n/a	n/a	n/a	n/a	1,18	n/a
S	Messina	0,81	0,65	0,86	n/a	0,88	n/a	0,52	n/a	n/a	n/a	0,93	0,79	n/a	0,85	0,83	0,94
N	Milano	n/a	1,03	n/a	n/a	1,31	n/a										
N	Milano Bicocca	1,02	1,16	n/a	1,33	1,18	1,2	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,27	n/a	1,05	n/a	1,2
N	Milano Cattolica	n/a	n/a	n/a	n/a	0,91	n/a	1,04	n/a	n/a	n/a	1,07	n/a	n/a	1,17	n/a	n/a
N	Milano Politecnico	1,01	1,09	n/a													
N	Modena e Reggio Emilia	0,88	0,88	1	1,09	1,05	1,1	n/a	n/a	n/a	0,97	n/a	n/a	n/a	1,02	0,87	n/a
S	Napoli Federico II	n/a	1,05	0,95	0,52	n/a	0,95	n/a									
S	Napoli L'Orientale	n/a	1,04	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a									
S	Napoli II	n/a	n/a	n/a	n/a	0,94	n/a	n/a	0,85	n/a	n/a	n/a	n/a	1	n/a	0,94	n/a
S	Napoli Parthenope	n/a	0,87	n/a													
N	Padova	n/a	1,13	n/a	1,04	n/a	n/a	1,04	1,15	n/a							

S	Palermo	0,83	0,86	0,92	1,03	n/a	n/a	0,9	0,97	1,02	0,93	0,97	0,97	0,56	n/a	0,91	0,79
N	Parma	n/a	0,9	1,12	0,98	1,01	1	0,86	n/a	0,74	n/a						
N	Pavia	1,36	1,05	1	0,93	1,07	0,99	n/a	n/a	n/a	n/a	1,14	n/a	n/a	1,03	1,08	n/a
C	Perugia	0,89	1,07	1,18	1,11	0,93	1,09	1,02	n/a	n/a	n/a	0,95	0,89	n/a	1,03	1,01	0,99
N	Piemonte Orientale	n/a	0,96	n/a													
C	Pisa	n/a	n/a	0,94	n/a	1,03	1,01	0,88	n/a	n/a	1,02	1,01	1,05	n/a	1,06	0,84	1,05
S	Reggio Calabria	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,75	0,69	n/a							
C	Roma Tor Vergata	1,1	n/a	0,96	0,99	n/a	n/a	n/a	1,22	n/a							
C	Roma Tre	n/a	0,98	n/a	1,31	n/a	n/a	n/a	0,98	n/a	n/a	0,89	n/a	n/a	1,07	0,89	0,88
S	Salento	n/a	0,82	n/a	0,84	0,66	n/a	0,95	0,66	n/a							
S	Salerno	1,03	0,84	1,08	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,11	0,98	0,98	n/a	0,83	0,82	0,98
S	Sassari	n/a	n/a	n/a	n/a	0,81	0,86	0,95	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,96	n/a	n/a
C	Siena	n/a	n/a	n/a	0,81	1,02	0,95	n/a	n/a	n/a	n/a	1,09	1,14	n/a	1,13	1,06	n/a
S	Teramo	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,03	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,98	n/a	n/a
N	Torino Politecnico	1,15	1,01	n/a													
N	Trento	1,1	1,1	n/a	1,64	1,08	1,15	1,29									
C	Tuscia	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,2	n/a								
N	Udine	1,02	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,98	n/a	n/a	n/a	1,13	n/a	n/a	n/a	0,92	n/a
N	Trieste	n/a	1,03	n/a	1,13	1,11	n/a										
N	Trieste SISSA	n/a	1,22	n/a													
N	Urbino Carlo Bo	n/a	n/a	n/a	0,62	n/a	0,8										
N	Venezia Cà Foscari	n/a	n/a	0,93	n/a	1,15	n/a	n/a	1,27	n/a							

N	Verona	n/a	n/a	n/a	n/a	1,12	1,15	n/a	n/a	n/a	n/a	1,09	1,01	n/a	1,16	1,03	n/a
Università piccole																	
	Ateneo	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R8b	R9	R10	R11a	R11b	R12	R13	R14
N	Aosta	n/a	1,15	1,15	0,45	1,19	0,65	1,09									
S	Bari	n/a	0,89	n/a	n/a	0,98	n/a	n/a	n/a								
S	Bari Politecnico	1,14	1,22	1,11	0,62	n/a	n/a	n/a	n/a	1,03	n/a						
S	Basilicata	0,84	1,04	0,62	n/a	0,88	n/a	n/a	0,74	0,73	0,96	1,74	0,74	n/a	0,87	1,32	n/a
S	Benevento - Giustino Fortunato	n/a	0,68	0,43	n/a												
N	Bergamo	1,23	n/a	1,2	n/a	n/a	n/a	n/a	0,78	0,67	0,93	1,19	1,13	0,65	0,99	n/a	1,18
N	Bolzano	1,15	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,31	0,76	1,14	1,15	0,99	1,06	0,99	1,09	1,47	1,15
N	Bra - Scienze Gastronomiche	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,12	n/a	n/a	n/a	n/a	0,99	n/a	n/a	n/a	n/a
N	Brescia	1,26	1,14	1,22	n/a	1,05	n/a	1,17	0,71	n/a	n/a	n/a	0,47	0,19	n/a	n/a	1,08
S	Cagliari	0,91	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,24	n/a	0,97						
S	Calabria (Arcavacata di Rende)	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,39	n/a	0,85	n/a	n/a	n/a	n/a	0,75	0,85	n/a	n/a
C	Camerino	0,8	1,07	0,94	0,9	0,91	0,84	0,67	0,97	1,59	0,74	n/a	n/a	n/a	0,9	0,92	0,82
N	Casamassima LUM	n/a	1,05	0,6	n/a												
C	Cassino	1,25	n/a	n/a	n/a	0,67	0,96	0,7	1,18	1,21	0,99	0,99	0,87	0,69	0,89	0,76	0,53
N	Castellanza LIUC	n/a	0,64	n/a	n/a	n/a	1,35	0,35	n/a								
S	Catania	n/a	1	n/a	n/a	n/a	0,62	n/a	n/a	n/a							
S	Catanzaro	n/a	1,22	1,21	n/a	0,98	n/a	1,02	n/a	n/a	1,11	n/a	n/a	n/a	1,04	0,96	0,92
S	Chieti e Pescara	0,9	1,22	0,99	n/a	0,96	n/a	n/a	n/a	0,83	n/a	n/a	n/a	n/a	0,96	n/a	0,61

S	Enna Kore	1,02	1,29	n/a	n/a	0,9	n/a	n/a	0,68	0,9	1,03	0,86	1,01	0,75	0,9	0,93	0,55
N	Ferrara	1,09	n/a	1,07	n/a	n/a	n/a	n/a	0,98	1,06	1,03	1,06	0,97	0,7	n/a	1,3	1,35
S	Foggia	n/a	n/a	0,59	n/a	1,31	1,05	n/a	n/a	0,46	n/a	1,03	0,93	0,62	n/a	n/a	n/a
N	Genova	n/a	0,74	n/a	n/a	n/a											
N	Insubria	1,16	0,96	0,98	1,15	n/a	1,06	n/a	n/a	n/a	1,16	1,16	0,82	n/a	0,99	0,79	0,46
S	L'Aquila	n/a	n/a	1,01	0,84	n/a	n/a	n/a	1,07	0,94	n/a	1,04	0,97	1,04	0,99	0,71	0,72
C	Lucca - IMT	n/a	1,97	n/a													
C	Macerata	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,62	n/a	n/a	n/a	n/a	0,99	n/a	0,66	n/a	0,88	1,04
C	Marche	1,09	0,78	0,64	0,77	n/a	n/a	1,02	1,35	1,05	n/a	n/a	n/a	n/a	1,03	n/a	0,89
S	Messina	n/a	n/a	n/a	0,62	n/a	n/a	n/a	0,88	1,13	1,1	n/a	n/a	0,67	n/a	n/a	n/a
N	Milano	n/a	1,2	n/a	n/a	1,01	n/a	n/a	n/a								
N	Milano Bicocca	n/a	n/a	1,17	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,74	0,97	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
N	Milano Bocconi	n/a	1,34	n/a													
N	Milano Cattolica	0,79	1,05	n/a	0,85	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a						
N	Milano HUMANITAS	n/a	n/a	n/a	n/a	1,35	1,49	n/a									
N	Milano IULM	n/a	0,92	1,13	0,53	1,21	1,08	0,81									
N	Milano Politecnico	n/a	n/a	0,89	0,45	1,23	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,17	n/a	0,35	1,51	1,55
N	Milano San Raffaele	n/a	n/a	n/a	n/a	1,29	1,29	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,2	1,28	n/a	n/a	n/a
N	Modena e Reggio Emilia	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1	n/a	1,09	n/a	1,06	1,23	0,99	n/a	n/a	1,15
S	Molise	0,29	n/a	0,85	0,19	0,95	0,86	0,95	0,58	1,05	0,53	0,81	0,84	n/a	1,01	0,72	0,89

S	Napoli Benincasa	n/a	0,67	n/a	n/a	1,02	0,98	1,07	0,97	n/a	0,91						
S	Napoli II	1,09	0,96	1,11	1,1	n/a	n/a	0,81	n/a	0,97	1,05	1,02	1,15	n/a	n/a	n/a	0,76
S	Napoli L'Orientale	n/a	1,14	n/a	1,18	0,53	0,75										
S	Napoli Parthenope	0,77	1,07	0,91	0,99	0,79	1,34	0,54	n/a	0,82	1,16	0,61	0,85	0,41	0,99	n/a	1,22
S	Napoli Pegaso	n/a	0,93	n/a	n/a	0,75	n/a	0,58	0,46	n/a							
N	Novedrate e-Campus	n/a	0,21	1,03	1	0,68	0,39	0,44	0,44	0,17	0,92						
N	Padova	n/a	1,15	n/a													
N	Parma	0,92	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,88	1,16	0,95	0,98	1,11	0,74	1,05	n/a	0,9
N	Pavia	n/a	0,84	0,92	0,89	n/a	1,07	1,41	n/a	n/a	1,34						
N	Pavia IUSS	n/a	1,15	n/a	1,39	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a							
C	Perugia	n/a	0,86	1,21	1,09	n/a	n/a	1,12	n/a	n/a	n/a						
C	Perugia Stranieri	n/a	0,81	0,88	n/a	1,34	0,38	1,17									
N	Piemonte Orientale	1,14	0,95	1,03	n/a	1,03	1,29	n/a	n/a	n/a	n/a	1,13	1,11	n/a	0,98	n/a	1,27
C	Pisa	n/a	0,92	0,75	n/a	n/a	n/a	1,31	n/a	n/a	n/a						
C	Pisa Normale	1,47	1,16	1,33	n/a	1,17	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,43	1,47	n/a	n/a	n/a	1,52
C	Pisa S.Anna	n/a	n/a	n/a	n/a	1,51	1,4	1,42	n/a	n/a	1,38	n/a	n/a	n/a	1,2	1,81	1,41
S	Reggio Calabria	0,78	1,13	1,08	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,08	1,01	n/a	n/a	n/a	1,09	0,82	n/a
C	Roma Biomedico	n/a	n/a	1,2	n/a	1,41	1,23	n/a	n/a	n/a	1,23	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
C	Roma Europea	n/a	1,53	0,77	0,93	0,89	0,74	n/a									
C	Roma Foro Italico	n/a	n/a	n/a	n/a	1,14	1	n/a	n/a	n/a	1,14	n/a	0,97	1,52	0,4	n/a	n/a

C	Roma La Sapienza	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,23	n/a								
C	Roma LUISS	n/a	1,14	n/a	1,06	1,39	1,61										
C	Roma LUMSA	n/a	0,89	0,91	0,99	1,26	1,09	1,02									
C	Roma Link Campus	n/a	0,5	n/a	n/a	0,56	0,36	0,2									
C	Roma Marconi	0,63	0,83	n/a	n/a	0,56	n/a	n/a	0,34	0,86	0,5	0,68	0,51	0,89	0,65	0,37	0,74
C	Roma Mercatorum	n/a	1,15	0,81	n/a												
C	Roma San Raffaele	n/a	n/a	n/a	n/a	1,31	1,44	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,16	0,22	n/a	
C	Roma Tor Vergata	n/a	n/a	1,14	n/a	n/a	n/a	n/a	1,25	1,17	n/a	n/a	1,09	n/a	n/a	n/a	0,92
C	Roma Tre	1,2	n/a	0,87	n/a	1,25	n/a	n/a	n/a	0,95	1,01	n/a	n/a	0,96	n/a	n/a	n/a
C	Roma UNICUSANO	n/a	1,11	1,21	n/a	0,63	0,9	0,76	0,95	0,89							
C	Roma UNINETTUNO	0,59	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0,3	0,77	0,34	0,59	0,64	0,95	0,42	0,49	n/a
C	Roma UNINT	n/a	1,08	0,28	n/a	0,81	0,68	n/a									
C	Roma UNITELMA	n/a	1,14	0,44	n/a												
S	Salento	1,04	n/a	1,09	0,87	1,08	1,02	n/a	1,18	1,35	0,9	n/a	n/a	0,93	n/a	n/a	0,74
S	Salerno	n/a	n/a	n/a	0,99	1,11	1,14	1,1	n/a	1,2	n/a	n/a	n/a	0,51	n/a	n/a	n/a
S	Sannio	0,99	0,55	0,89	0,85	0,95	n/a	0,53	n/a	1,48	1,1	n/a	0,72	0,53	1,16	0,8	0,42
S	Sassari	0,73	1,18	0,88	0,72	n/a	n/a	n/a	0,99	0,75	0,86	0,96	0,82	n/a	n/a	1,1	0,93
C	Siena	0,86	0,95	1,11	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,16	n/a	n/a	0,34	n/a	n/a	1,16
C	Siena Stranieri	n/a	1,13	0,95	n/a	n/a	n/a	n/a									
N	Teramo	n/a	n/a	0,8	n/a	1,26	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1,04	0,99	n/a	n/a	0,82	0,69

N	Torino	n/a	1,23	1,37	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a							
N	Torino Politecnico	n/a	n/a	1,18	0,95	n/a	0,9	n/a	1,53	1,57	0,86						
N	Trento	n/a	n/a	0,93	n/a	1,37	0,99	0,81	1,23	1,28	1,16	1,17	1,08	n/a	n/a	n/a	n/a
N	Trieste	1,09	n/a	1	n/a	n/a	1,03	0,2	1,12	0,75	0,77	0,93	0,92	1,17	1,09	0,73	0,92
N	Trieste SISSA	1,46	n/a	n/a	n/a	1,28	n/a	1,87	n/a	n/a	n/a						
N	Tuscia	n/a	0,95	0,93	n/a	1,04	n/a	n/a	n/a	n/a	0,96	1,02	1,01	n/a	1,05	0,78	0,99
N	Udine	n/a	0,94	0,94	0,57	0,96	1,04	n/a	0,89	1,02	1	n/a	1,15	1,28	0,99	n/a	0,76
N	Urbino Carlo Bo	0,93	0,81	0,88	n/a	0,95	1,12	n/a	n/a	n/a	0,85	0,7	0,95	0,43	0,81	0,98	n/a
N	Venezia Cà Foscari	1	1	n/a	1,35	1,02	n/a	0,79	n/a	n/a	1,16	n/a	n/a	n/a	1,02	n/a	1,28
N	Venezia Iuav	0,63	n/a	0,72	1,23	0,87	0,86	n/a	n/a	0,97	0,98						
N	Verona	1,15	1,03	1,2	n/a	n/a	n/a	1,32	n/a	n/a	1,32	n/a	n/a	1,17	n/a	n/a	0,89

Tabella 12- Risultati VQR 2011-2014 - fonte ANVUR – rielaborazione propria

## APPENDICE B – Principali tabelle Analisi Corrispondenze Multiple

### Analisi delle corrispondenze multiple – area 14

Eigenvalues			
	Variance	% of var.	Cumulative
Dim.1	0.446	15,94%	15,94%
Dim.2	0.410	14,64%	30,59%
Dim.3	0.337	12,03%	42,61%
Dim.4	0.317	11,32%	53,94%

Tabella 13 - autovalori area 14

	Dim 1		Dim 2		Dim 3		Dim 4	
	C.A	Cos <sup>2</sup>						
Associato	0.12	0	25.6	0.6	0.00	0	6.78	0.1
Associato confermato	0.0	0.0	0.0	0.0	20.5	0.3	22.1	0.3
Ordinario	0.69	2	1.50	3	1	7	8	8
Ricercatore	18.7	0.5	0.0	0.0	11.5	0.2	0.0	0.0
Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)	3	4	1.63	4	4	5	0.68	1
Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)	0.0	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
F	0.49	2	4.16	2	4.25	0	6.41	4
	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	6.79	8	3.74	9	0.00	0	0.13	0
	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.1	11.1	0.1
	7.47	8	0.02	0	8.10	5	3	9
	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0
	1.40	5	3.12	0	0.04	0	0.34	1

M	0.85	5	1.91	0	0.02	0	0.21	1
	13.1	0.3		0.0		0.1		0.0
cambi. di. ruolo_associato - ordinario	8	3	0.18	0	8.71	6	0.64	1
		0.0		0.0	22.0	0.3	22.8	0.3
cambi. di. ruolo_associato n.c - associato	1.40	3	0.35	1	4	8	6	7
		0.3		0.2		0.0		0.0
cambi. di. ruolo_no	7.14	8	5.55	7	0.21	1	0.09	0
		0.0	31.0	0.7		0.0		0.0
cambi. di. ruolo_ricercatore - associato	0.07	0	5	5	0.26	1	4.56	9
cambi. di. ruolo_ricercatore n.c - ricercatore	0.02	0	0.93	2	3.29	6	5.99	0
		0.0		0.0	11.0	0.1	13.8	0.2
cambi. di. ruolo_rtda-rtdb	4.03	9	1.79	4	7	9	8	2
		0.2		0.0		0.0		0.0
cambi. di. ruolo_straordinario - ordinario	9.25	2	1.22	3	3.24	6	0.20	0
		0.0		0.3		0.0		0.0
cambio. settore_no	0.12	3	1.67	2	0.53	8	0.37	5
		0.0	14.1	0.3		0.0		0.0
cambio. settore_si	1.01	3	0	2	4.44	8	3.10	5
	15.2	0.6		0.0		0.0		0.0
presente.prima.del.2010_no	8	1	0.80	3	0.97	3	0.25	1
	11.9	0.6		0.0		0.0		0.0
presente.prima.del.2010_si	7	1	0.63	3	0.76	3	0.20	1

Tabella 14 - contributi assoluti (C.A) e contributi relativi ( $\cos^2$ ) dimensioni area 14

	dim 1	dim 2	dim 3	dim 4
Associato	-0.12	1.70	-0.02	-0.77
Associato confermato	0.45	0.64	-2.14	2.15
Ordinario	1.36	-0.38	0.92	0.22
Ricercatore	-0.19	-0.54	-0.50	-0.59
Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)	-1.00	-0.71	-0.02	-0.12
Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)	-1.48	-0.07	1.34	1.53
F	0.29	-0.41	-0.04	0.12
M	-0.18	0.25	0.03	-0.07

cambi. di. ruolo_associato - ordinario	1.67	-0.19	1.18	0.31
cambi. di. ruolo_associato n.c - associato	1.02	0.49	-3.50	3.46
cambi. di. ruolo_no	-0.53	-0.44	-0.08	-0.05
cambi. di. ruolo_ricercatore - associato	0.10	2.05	-0.17	-0.69
cambi. di. ruolo_ricercatore n.c - ricercatore	0.08	-0.56	-0.96	-1.25
cambi. di. ruolo_rtda-rtdb	-2.44	1.56	3.51	3.81
cambi. di. ruolo_straordinario - ordinario	1.85	-0.64	0.95	0.23
cambio. settore_no	0.05	-0.20	-0.10	-0.08
cambio. settore_si	-0.46	1.65	0.84	0.68
presente.prima.del.2010_no	-0.88	-0.19	0.19	0.10
presente.prima.del.2010_si	0.69	0.15	-0.15	-0.07

Tabella 15 - coordinate sulle 4 dimensioni

Dimensione 1			Dimensione 3		
Variabili categoriali	R2	p-value	Variabili categoriali	R2	p-value
<b>cambi. di. ruolo</b>	7.829E-01	8.141E-18	<b>cambi. di. ruolo</b>	8.224E-01	2.387E-20
<b>Fascia</b>	7.653E-01	1.158E-17	<b>Fascia</b>	7.479E-01	9.629E-17
<b>presente.prima.del.2010</b>	6.081E-01	1.208E-14	<b>cambio. settore</b>	8.372E-02	1.845E-02

Tabella 16 - variabili che descrivono meglio dimensione 1 - 3

## Cluster analysis

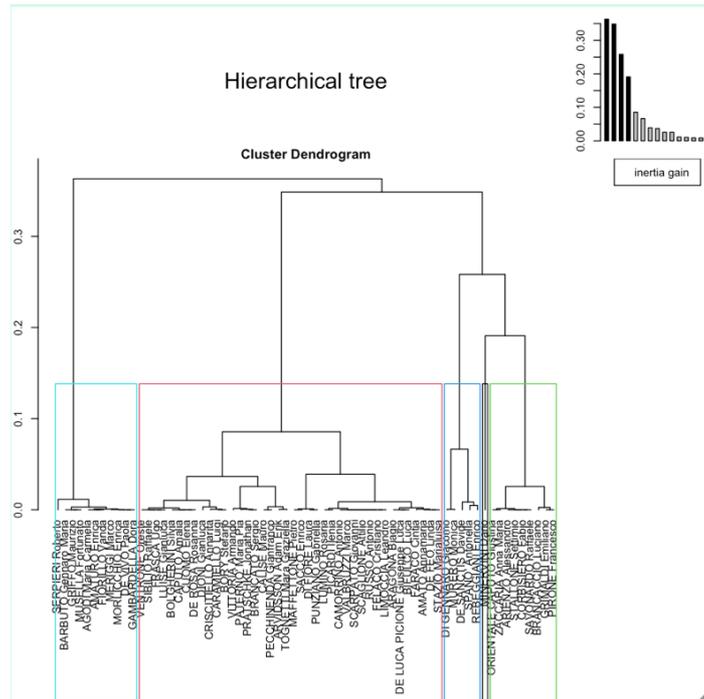


Figura 21 - cluster possibili area 14

	Cluste r 1	Cluste r 2	Cluste r 3	Cluste r 4	Cluste r 5
	p- value	p- value	p- value	p- value	p- value
cambi. di. ruolo=cambi. di. ruolo_associato - ordinario	-0.133	-3.34	-0.955	-0.583	5.06
cambi. di. ruolo=cambi. di. ruolo_associato n.c - associato	-0.038	-1.43	-0.326	2.83	-0.396
cambi. di. ruolo=cambi. di. ruolo_no	-0.799	6.82	-3.74	-0.749	-4.26
cambi. di. ruolo=cambi.di. ruolo_ricercatore - associato	-0.191	-4.21	6.31	0.34	-1.48
				-	
				0.095	
cambi. di. ruolo=cambi.di. ruolo_rtda-rtdb	2.43	-0.852	-0.172	1	-0.21
cambi. di. ruolo=cambi.di. ruolo_straordinario - ordinario	-0.076	-2.31	-0.601	-0.353	3.5
					0.087
cambio. settore=cambio. settore_no	-1.62	2.47	-1.94	-0.639	1

					-
					0.087
cambio. settore=cambio. settore_si	1.62	-2.47	1.94	0.639	1
Fascia=Associato	-0.23	-2.65	5.82	-0.927	-1.7
	-				
	0.095				
Fascia=Associato confermato	1	-2.68	-0.725	5.31	-0.861
Fascia=Ordinario	-0.289	-2.93	-1.74	-1.12	6.07
Fascia=Ricercatore	-0.369	4.48	-2.09	-1.37	-2.4
Fascia=Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)	-0.191	2.88	-1.27	-0.794	-1.48
presente.prima.del.2010=presente.prima.d el.2010_no	0.773	3.77	-1.34	-1.01	-3.35
presente.prima.del.2010=presente.prima.d el.2010_si	-0.773	-3.77	1.34	1.01	3.35
S.S.D.=SPS/10	2	-1.9	1.97	-0.271	-0.563

*Tabella 17 - descrizione cluster area 14 per le variabili*

## Analisi corrispondenze Multiple – Area 6

	Eigenvalues		Cumulative
	Variance	% of var.	
dim 1	0.47	14.84	14.84
dim 2	0.35	11.03	25.87
dim 3	0.31	9.59	35.45
dim 4	0.28	8.69	44.14

Tabella 18 - autovalori area 6

	Dim 1			Dim 2			Dim 3			Dim 4		
	C.A	Co s <sup>2</sup>	Coo rd									
Associato	0.27	0.01	0.17	28.11	0.65	-1.46	6.08	0.12	0.64	2.88	0.05	-0.42
Associato confermato	0.49	0.01	0.35	1.70	0.03	-0.55	9.24	0.16	-1.20	7.25	0.11	1.02
Ordinario	10.68	0.35	1.09	16.65	0.38	1.13	2.63	0.05	0.42	3.25	0.06	-0.45
Ricercatore	0.43	0.01	0.28	0.10	0.00	0.11	17.56	0.32	1.39	2.99	0.05	0.55
Ricercatore a t.d. - t. defin. (art. 24 c.3-a L. 240/10)	0.10	0.00	-0.77	0.02	0.00	0.25	0.13	0.00	-0.67	0.00	0.00	0.04
Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-a L. 240/10)	12.10	0.38	-1.27	1.28	0.03	0.34	1.20	0.02	-0.31	9.56	0.17	0.84
Ricercatore a t.d. - t. pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10)	5.30	0.15	-1.15	1.53	0.03	0.52	11.18	0.19	1.30	23.23	0.37	1.80
F	3.01	0.12	0.46	0.01	0.00	0.02	0.47	0.01	0.14	0.21	0.00	0.09
M	1.76	0.12	0.27	0.00	0.00	-0.01	0.27	0.01	0.08	0.12	0.00	0.05
cambi. di ruolo_ associato - ordinario	10.16	0.30	1.42	14.26	0.29	1.40	3.35	0.06	0.63	2.82	0.05	0.56

cambi. di. ruolo_associato n.c - associato	0.5 2	0. 01	0.9 9	0.5 1	0. 01	- 0.8 2	5.4 2	0. 08	- 2.4 8	8.7 6	0. 13	3.0 3
cambi. di. ruolo_no	5.3 4	0. 37	- 0.4 6	0.9 5	0. 05	0.1 6	5.2 9	0. 22	- 0.3 6	0.0 8	0. 00	- 0.0 4
cambi. di. ruolo_ricercatore - associato	2.4 3	0. 08	0.5 9	31. 77	0. 68	- 1.7 8	4.4 9	0. 08	0.6 3	0.7 6	0. 01	- 0.2 5
cambi. di. ruolo_ricercatore - ordinario	0.7 5	0. 02	1.3 0	1.4 1	0. 03	1.4 8	1.8 7	0. 03	1.6 0	0.5 8	0. 01	- 0.8 6
cambi. di. ruolo_ricercatore n.c - ricercatore	0.0 1	0. 00	0.2 3	0.0 0	0. 00	0.0 9	4.8 4	0. 08	- 3.3 2	1.2 7	0. 02	1.6 3
cambi. di. ruolo_rtda - rtd b	1.3 6	0. 04	- 1.1 8	0.8 2	0. 01	0.7 6	14. 15	0. 22	2.9 7	29. 76	0. 43	4.1 2
cambi. di. ruolo_straordinario - ordinario	0.3 3	0. 01	1.3 6	0.4 7	0. 01	1.3 5	0.0 0	0. 00	- 0.0 8	0.0 5	0. 00	- 0.4 0
cambio. settore_no	0.3 2	0. 12	- 0.0 9	0.0 0	0. 00	- 0.0 1	0.4 6	0. 10	- 0.0 9	0.0 3	0. 01	- 0.0 2
cambio. settore_si	4.2 2	0. 12	1.2 4	0.0 2	0. 00	0.0 7	6.0 6	0. 10	1.1 6	0.3 5	0. 01	0.2 7

Tabella 19 - contributi assoluti (C.A) coseno quadro (cos2) e coordinate (coord) dimensioni area 6

Variabili categoriali	R2	p-value
presente.prima.del.2010	7.578E-01	1.498E-137
Fascia	7.504E-01	1.084E-127
cambi. di. ruolo	5.340E-01	4.833E-68
introdotto.post.2010	2.744E-01	1.623E-32
Genere	1.219E-01	4.106E-14
cambio. settore	1.159E-01	1.889E-13

Tabella 20 - variabili che descrivono meglio dimensione 1

Variabili categoriali	R2	p-value
cambi. di. ruolo	8.864E-01	1.712E-200
Fascia	8.724E-01	6.133E-191

Tabella 21 - variabili che descrivono meglio dimensione 2

Variabili	p-value
Fascia	2.726893e-233
cambi.di. ruolo	9.718563e-212
presente.prima.del.2010	1.467324e-68
introdotto.post.2010	9.589816e-13
Genere	1.147339e-06
cambio. settore	1.102330e-05
S.S.D.	2.687970e-02

Tabella 22 - descrizione cluster area 6 per le variabili

## Indice delle tabelle e figure

<b>Cap 3 – Framework teorico e disegno della ricerca</b>	<b>102</b>
Figura 1 - elaborazione propria su Whitley, 2000	129
Figura 2 - elaborazione propria di Seeber, 2010	133
<b>Capitolo 4 - La ricostruzione delle aree CUN prescelte</b>	<b>145</b>
Tabella 1 - dettaglio personale docente e ricercatore Federico II 31.12.2020 – dati miur/cineca/ustat rielaborazione propria	153
Tabella 2 - punteggi Ateneo Federico II - VQR 2004-2010 - elaborazione propria su dati ANVUR	155
Tabella 3 - Federico II confronto VQR 1 e VQR 2 - dati ANVUR elaborazione propria	156
Tabella 4 - posizionamento Federico II VQR 2011-2014 – dati ANVUR propria rielaborazione	158
Figura 1 - distribuzione dei ruoli per SSD - area 14 2020	163
Figura 2 - distribuzione SSD per strutture - area 14	164
Figura 3 - evoluzioni area 14	165
Tabella 5 - valutazione area 14 federico II VQR 2004-2010	167
Tabella 6 - valutazione area 14 federico II VQR 2011-2014 dati ANVUR rielaborazione propria	167
Figura 4 - distribuzione dei ruoli per SSD - area 6 2020	170
Figura 5 - distribuzione SSD x Dipartimenti area 6 - 31.12.2020	171
Figura 6 - ssd x Dipartimenti area 6 31.12.2003	172
Tabella 7 - risultati VQR 2004-2010 area 6 Federico II	173
Tabella 8 - risultati VQR 2011- 2014 area 6 Federico II	174
Figura 7 - indice di correlazione tra variabili e assi	179
Figura 8 - Variabili e determinazione degli assi fattoriali 1 e 2	182
Figura 9 - Variabili e determinazione degli assi fattoriali 3 e 4	182
Figura 10 - Rappresentazione grafica dell'ACM sui primi due piani fattoriali	184
Figura 11 - SSD_area 14 dim1 e dim2	187
Figura 12 - strutture_dim1 e dim 2	187
Figura 14 - indice di correlazione tra variabili e assi area 6	189
Figura 15 - Variabili e determinazione degli assi fattoriali 1 e 2	191
Figura 16 - Rappresentazione grafica dell'ACM sui primi due piani fattoriali	192
Figura 17 - SSD_area 6 dim1 e dim2	194

Figura 18 – Area 6 - strutture_dim1 e dim 2	195
<b>Capitolo 5 – l'analisi delle interviste</b>	<b>198</b>
Tabella 1 – composizione area CUN 6 – scienze mediche	202
Tabella 2 - ruoli intervistati area 6; P.A = Professore Associato; P.O = Professore Ordinario; R = Ricercatore	202
Tabella 3 - composizione area CUN 14 – scienze sociali e politiche	203
Tabella 4 - ruoli intervistati area 14; P.A = Professore Associato; P.O = Professore Ordinario; R = Ricercatore	203
Figura 1 - 4 strategie di adattamento - rielaborazione propria su Lumino, Gambardella 2020	253
Figura 2 - strategie di adattamento - ruoli	260
Figura 3 - strategie di adattamento - differenze di area	261
Figura 4 - strategie di adattamento - ruoli - ricostruito	262
Figura 5 - strategie di adattamento - differenze tra aree – ricostruite	263
<b>APPENDICE A – I RISULTATI DEI PRIMI DUE ESERCIZI DI VALUTAZIONE DELLA QUALITA' DELLA RICERCA</b>	<b>290</b>
Tabella 1- Risultati VQR 2004-2010 fonte ANVUR – rielaborazione propria	294
Tabella 2- Risultati VQR 2011-2014 - fonte ANVUR – rielaborazione propria	302
<b>APPENDICE B – Principali tabelle Analisi Corrispondenze Multiple</b>	<b>303</b>
Tabella 1 - autovalori area 14	303
Tabella 2 - contributi assoluti (C.A) e contributi relativi ( $\cos^2$ ) dimensioni area 14	304
Tabella 3 - coordinate sulle 4 dimensioni	305
Tabella 4 - variabili che descrivono meglio dimensione 1 - 3	305
Figura 1 - cluster possibili area 14	306
Tabella 5 - descrizione cluster area 14 per le variabili	307