

RICERCARSI

Indagine sui percorsi di vita e lavoro del precariato universitario

Emanuele Toscano (coordinatore). Francesca Coin, Orazio Giancola Barbara Grüning, Francesco Vitucci (Ricercatori). Claudio Riccio (Web designer).

REPORT NOVEMBRE 2014

[bozza provvisoria]



INDICE REPORT

INTRODUZIONE	5
COME È STATA SVOLTA LA RICERCA.....	6
1. <i>Il questionario online</i>	6
2. <i>L'analisi quantitativa dei dati</i>	8
3. <i>Le interviste semi strutturate</i>	9
“RICERCARSI”: LE MOTIVAZIONI DI QUESTO LAVORO	11
1. <i>Il contesto</i>	15
2. <i>La riforma globale della governance universitaria</i>	19
3. <i>Il Bologna Process</i>	22
4. <i>Il Bologna Process in Italia</i>	23
5. <i>La Legge 240/2010</i>	23
6. <i>L'Anvur e la Valutazione</i>	26
7. <i>Il diritto allo studio</i>	30
8. <i>L'università come precarificio – una breve storia</i>	32
9. <i>La precarietà e la Legge 240/2010</i>	36
ANALISI DEI DATI MIUR SUL PERSONALE DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA	40
1. <i>Premessa</i>	40
2. <i>I dati del personale a contratto nelle Università Statali e non Statali degli ultimi 10 anni</i>	40
3. <i>Qual è la percentuale dei contratti di ricerca a termine rispetto ai permanenti nelle Università Italiane?</i>	42
4. <i>I numeri del Dottorato di ricerca nelle Università Statali</i>	44
5. <i>I numeri dei Professori a contratto</i>	45
6. <i>Analisi dei flussi</i>	46
7. <i>Il reclutamento negli anni nelle Università Statali fino al 2012</i>	49
VITE PRECARIE. CHI SONO, COSA FANNO E QUALI ASPETTATIVE HANNO I PRECARI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE... 51	
1. <i>Chi sono i precari nelle università</i>	51
2. <i>Quanti escono dal mondo accademico e cosa fanno fuori</i>	53
3. <i>Il lavoro del precariato universitario</i>	55
4. <i>La condizione contrattuale e le aspettative per il futuro</i>	61
5. <i>Il reddito del precariato universitario</i>	63
6. <i>Il lavoro nelle parole del precariato universitario</i>	64
FUORI ORARIO. BIOGRAFIE DEL PRECARIATO UNIVERSITARIO IN ITALIA.....	65
1. <i>Soggetti oltre il contratto</i>	65
2. <i>Le variabili socio-culturali del precariato accademico</i>	69
3. <i>Le interviste: un tentativo di una tipologia</i>	75
4. <i>Identità lavorativa e precariato cognitivo. Alcune riflessioni conclusive</i>	91
CONCLUSIONI	92
BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO	96

Indice figure

<i>Figura 1 – Personale Università statali e non statali a confronto (al 31-12-2013)</i>	42
<i>Figura 2 – Composizione personale Università statali per contratto (al 31-12-2013)</i>	42
<i>Figura 3 - Composizione personale Università non statali per contratto (al 31-12-2013)</i>	43
<i>Figura 4 – Tipologia di contratti per Università statali e non statali (al 31-12-2013)</i>	44
<i>Figura 5 – Composizione del personale università statali per contratto con dottorati (al 31-12-2013)</i>	45
<i>Figura 6 – Composizione del personale università statali per contratto con professori a contratto (al 31-12-2013)</i>	45
<i>Figura 7 – Composizione del personale università non statali per contratto con professori a contratto (al 31-12-2013)</i>	46
<i>Figura 8 - Personale delle università Statali per anno (2004-2013)</i>	46
<i>Figura 9 - Personale delle università non Statali per anno (2004-2013).</i>	47
<i>Figura 10 - Variazione con gli anni del rapporto temporanei/permanenti nelle Università Statali e non Statali per anno (2004-2013)</i>	48
<i>Figura 11 - Variazione, normalizzata al 2004, del numero di contratti non permanenti negli anni. Università Statali.</i>	48
<i>Figura 12 - Variazione, normalizzata al 2004, del numero di contratti non permanenti negli anni. Università non Statali</i>	49
<i>Figura 15 – Motivazioni dell’uscita dall’università, per genere.</i>	53
<i>Figura 16 – Le origini familiari di chi lascia e chi rimane</i>	55
<i>Figura 17 – i contratti di chi attualmente lavora all’università, per genere.</i>	56
<i>Figura 18 – Il lavoro non retribuito per genere</i>	57
<i>Figura 19 – Incarichi di docenza con o senza titolarità per tipo di contratto</i>	57
<i>Figura 20 – Altre attività svolte per tipo di contratto</i>	58
<i>Figura 21 – Indice di sfruttamento per produttività</i>	60
<i>Figura 22 – Indice di sfruttamento per conto terzi (aree CUN)</i>	60
<i>Figura 23 – Indice di sfruttamento per conto terzi (tipologia contratto)</i>	60
<i>Figura 24 – Motivi dell’influenza del contratto sulla propria attività lavorativa</i>	61
<i>Figura 25 – Come immagini il tuo futuro professionale tra dieci anni</i>	62
<i>Figura 26 – reddito netto annuo da lavoro accademico, per genere</i>	63
<i>Figura 27 – altri redditi</i>	63
<i>Figura 28 – Come il precariato universitario descrive il proprio lavoro</i>	64

Indice tabelle

<i>Tabella 1 – Personale per tipologia di contratto Università statali 2004-2013</i>	40
<i>Tabella 2 – Personale per tipologia di contratto Università non Statali 2004-2013</i>	41
<i>Tabella 3 – Cosa fa chi non lavora più all’università, per genere</i>	54
<i>Tabella 4 – Soddisfazione per la propria condizione contrattuale</i>	61
<i>Tabella 5 - Tipologia e distribuzione delle interviste</i>	78
<i>Tabella 6 - Tipologia e collocazione geografica</i>	78
<i>Tabella 7 - Tipologia e forma contrattuale</i>	79
<i>Tabella 8 - Tipologia e macro-area disciplinare</i>	79

Ringraziamenti

Questa ricerca non avrebbe potuto essere realizzata senza il contributo ed il supporto dell'FLC-CGIL, che ha creduto in questo progetto, finanziandolo e rendendolo possibile. Inoltre, l'attività svolta dall'FLC nei diversi contesti territoriali ha permesso la diffusione del questionario e la realizzazione delle interviste, oltre che l'accesso ai dati ministeriali necessari per la realizzazione della parte quantitativa della ricerca.

Ci teniamo a ringraziare tutti i ricercatori, dottorandi, assegnisti e collaboratori precari che hanno partecipato compilando il questionario, coloro che hanno accettato di farsi intervistare condividendo le proprie storie di vita, e tutti quelli che a vario titolo hanno permesso la realizzazione effettiva della ricerca, rilanciando il questionario, facendolo circolare sui propri blog e sui propri profili sui social network.

Ci teniamo a ringraziare in particolare Maurizio Lembo, Francesco Sinopoli, Claudio Franchi, Pasquale Cuomo, Renato Comanducci e Claudia Pratelli dell'FLC CGIL nazionale e tutti i dirigenti della FLC che hanno fatto circolare il questionario nei diversi contesti territoriali e si sono attivati per la realizzazione delle interviste. Tra questi, un grazie particolare a Eugenio Ghignoni, Fabio Ingrosso, Francesca Ruocco ed Elisa Paolino. Ringraziamo poi Emanuele Pontecorvo, il blog Roars, il Coordinamento Precari Università, la rete Università Bene Comune, l'Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani (ADI), la Rete Ricerca Pubblica.

Introduzione

Le riforme degli ultimi anni hanno trasformato la precarietà nel perno della ricerca e della didattica. Poco ancora, tuttavia, è stato detto circa le implicazioni della precarietà nella vita di chi ci lavora. Cosa significa essere precari dell'università, oggi? Cosa significa essere uno dei migliaia di assegnisti, dottorandi, borsisti, ricercatori precari, lettori, docenti a contratto, co.co.co e co.co.pro che a lungo hanno consentito all'università italiana di essere tra le più produttive al mondo nonostante tagli sempre più ingenti al finanziamento pubblico?

Lo scopo di questa ricerca è stato portare alla luce i percorsi di vita dei precari dell'università. Le poche ricerche esistenti in Italia sul tema del precariato negli atenei sottolineano come le riforme introdotte nell'ultimo decennio abbiano accelerato un *trend* di espulsione dal sistema universitario, piuttosto che un processo di assorbimento e stabilizzazione, riducendo gradualmente il numero di coloro che svolgono attività di didattica e ricerca negli atenei italiani. Mentre osserviamo la graduale dispersione delle competenze, delle professionalità e delle qualifiche che il sistema stesso aveva contribuito a creare, l'impatto soggettivo di tali processi appare sempre più oneroso. Inoltre, alla base di questo lavoro vi è la necessità di evidenziare come il fenomeno della precarietà in ambito accademico sia ormai divenuto strutturale, mentre il suo impatto rimane ai margini del discorso pubblico.

Il presente report si struttura in quattro parti.

La prima, realizzata da Francesca Coin, punta ad inquadrare il contesto nel quale interviene la presente ricerca, analizzando le riforme di stampo neoliberale intervenute sulla *governance* universitaria a livello globale e concentrandosi poi sugli effetti che queste hanno avuto nell'università italiana con l'introduzione della Legge Gelmini, n.240 del 2010.

La seconda parte, realizzata da Orazio Giancola e Francesco Vitucci, analizza i dati del MIUR negli anni dal 2003 al 2012 riguardo i flussi del personale nelle università italiane, pubbliche e private, per rilevare i trend di crescita delle differenti figure contrattuali precarie nell'arco di questi ultimi dieci anni. L'analisi è finalizzata a mostrare il trade-off tra personale "stabilizzato" con personale precario (o meglio, precariato) rappresentato dagli assegnisti di ricerca, in larga parte, e da Ricercatori a Tempo determinato, in misura ridotta ma crescente nel tempo.

La terza parte, realizzata da Emanuele Toscano, analizza i dati raccolti attraverso una *survey* online. Quest'ultima ha puntato a ricostruire il percorso formativo e di ricerca, a indagare la

situazione contrattuale e le condizioni di lavoro e vita dei ricercatori e delle ricercatrici precarie nei vari settori disciplinari. Ha inoltre avuto come obiettivo di far emergere l'impatto soggettivo che la precarietà ha sulla vita: i contesti, le circostanze e le aree disciplinari in cui più è diffuso il ricorso a contratti precari e il modo in cui l'incertezza lavorativa induce a ripensare continuamente il proprio percorso esistenziale e professionale.

La quarta parte infine, realizzata da Barbara Grüning, restituisce l'analisi delle interviste svolte in diversi atenei italiani con precari della ricerca. Dalle interviste è stato possibile, in termini narrativi, identificare i diversi approcci e adattamenti che il precariato universitario ha nei confronti della propria condizione professionale ed esistenziale, identificandone nello specifico: un approccio soggettivo individuale, un approccio soggettivo relazionale, un adattamento pragmatico ed uno istituzionale. Inoltre, l'analisi si concentra sulla relazione tra la definizione dell'identità lavorativa e le forme del precariato cognitivo.

Infine, il report si chiude con una bibliografia di riferimento sul tema del precariato nelle università, e sulle conseguenze che le riforme di stampo neoliberale hanno avuto sulla *governance* universitaria sia a livello globale che nei diversi contesti nazionali.

Come è stata svolta la ricerca

Per la realizzazione della ricerca sono state utilizzate differenti metodologie. Nello specifico:

- 1) è stato costruito un questionario online, che è stato inserito in una pagina web nel sito dedicato alla ricerca¹;
- 2) sono stati acquisiti ed elaborati i dati ufficiali del Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e sono state ricostruite le serie storiche (aggregate e nominali) per le differenti figure registrate nella banca dati "Cerca Università" del Cineca;
- 3) infine, per evitare di ridurre la ricerca sui percorsi di vita e lavoro del precariato universitario ad una sola elaborazione di tipo statistico, si è scelto di affiancare all'analisi quantitativa e del questionario delle interviste, al fine di dare una "voce" alle percentuali e le tabelle esposte e problematizzare in anche termini narrativi la ricerca svolta.

1. Il questionario online

Il questionario, composto da 45 domande divise in 8 sezioni, è stato caricato sulla piattaforma online SurveyMonkey e ha raccolto, nei 7 mesi in cui è rimasto accessibile alla compilazione,

¹ www.ricercarsi.it

1864 rispondenti . La scelta di utilizzare uno strumento di rilevazione online è stata dettata dai vantaggi in termini di abbattimento dei costi (Wright 2005) e alla possibilità di raggiungere una popolazione di ricercatori precari su tutto il territorio nazionale, altrimenti difficilmente contattabile, data anche la natura del lavoro accademico. L'assenza di luoghi di aggregazione nelle università in cui raggiungere fisicamente i lavoratori precari, e la necessità di realizzare la ricerca contattando le diverse tipologie del precariato in quante più università possibili su tutto il territorio nazionale ha reso obbligata la scelta del questionario online. Quest'ultimo è stato distribuito attraverso le diverse *community* (blog, mailing list, associazioni, pagine Facebook) che si occupano a vario titolo del precariato universitario. La scelta del questionario online, infine, ha permesso un data entry immediato (cosa che incide notevolmente sull'abbattimento dei costi), fornendo così la possibilità di estrarre dati preliminari da utilizzare per i successivi rilanci del questionario sulla rete, con anticipazioni rispetto ai risultati che si stavano ottenendo.

Il disegno campionario utilizzato è stato di tipo non probabilistico a valanga (*snowball sampling*) (Corbetta 2003). Questo tipo di campionamento, che meglio di altri si abbina alla scelta del questionario online, consiste nello stimare i parametri della popolazione di riferimento attraverso le reti sociali che lo compongono. Questa tecnica prevede che, dati un certo numero di punti di partenza iniziali (*seeds*), le reti sociali si attivino per reclutare nuove unità campionarie, che a loro volta si attiveranno per trovarne altre, e così via. Il monitoraggio delle ondate (*waves*) e il loro aggiornamento attraverso successivi "richiami" (con aggiustamenti rispetto alla composizione del campione via via che quest'ultimo si formava) nel corso dell'inchiesta online ha garantito – alla conclusione dell'inchiesta – una numerosità ed un equilibrio tra le diverse componenti tali da poter assicurare la validità del campionamento e delle successive elaborazioni.

Il questionario è stato strutturato in 8 sezioni, ognuna delle quali indagava un aspetto specifico del percorso professionale e di vita del precariato universitario. Avendo come obiettivo di ricostruire questi percorsi nell'arco temporale degli ultimi dieci anni, si è deciso di permettere la compilazione del questionario anche a chi - allo stato attuale - ha raggiunto la stabilizzazione attraverso un contratto a tempo indeterminato, avendo però avuto nei dieci anni precedenti contratti di natura precaria (assegno di ricerca, contratto post-doc e da ricercatore TD). Questo il motivo per cui, nel campione, è presente una minima parte di ricercatori a tempo indeterminato (che rappresentano comunque una percentuale molto contenuta, a testimonianza del fatto che i percorsi di stabilizzazione negli ultimi dieci anni sono stati comunque esigui, come dimostra l'elaborazione e le proiezioni dei dati

quantitativi). Nella prima e nella seconda sezione del questionario sono stati raccolti dati di natura sociometrica, relativi al genere, l'età, la residenza, la condizione familiare attuale e di provenienza, oltre che ad informazioni relative al percorso di formazione, quindi alla laurea e all'ateneo in cui è stata conseguita, e al dottorato di ricerca. La terza e la quarta sezione erano invece dedicate al ricostruire i percorsi professionali all'interno dell'università, al numero e alla tipologia di contratti avuti e alle esperienze di lavoro e studio svolte, anche all'estero. La quinta sezione aveva invece la funzione spartiacque tra chi attualmente non ha più un rapporto di lavoro con l'università e chi invece continua a lavorare presso un ateneo. La sesta sezione era dedicata a chi attualmente non lavora più all'università, ad indagarne le motivazioni e l'attuale situazione occupazionale. La settima sezione ha permesso di raccogliere in modo più approfondito informazioni relative alle attuali tipologie di contratto, come queste influenzano il percorso professionale, il peso del lavoro non retribuito e più in generale come si struttura il lavoro per il precariato universitario, sia nei termini dei tempi e delle modalità che rispetto alle mansioni svolte (insegnamento, attività amministrative e di gestione dipartimentale). L'ultima sezione era invece relativa alle aspettative e prospettive che nel prossimo futuro sono percepite come praticabili, tra cui l'eventualità di lasciare l'Italia per continuare a svolgere attività di ricerca.

In termini più generali, infine, la ricerca nel suo complesso ha avuto certamente come obiettivo di indagare i percorsi di vita e di lavoro del precariato universitario in Italia, ma nel contempo si è configurata come una ricerca-azione volta a supportare l'azione sindacale (e politica) per affrontare in modo più approfondito la conoscenza e le problematiche relative a questo tipo di realtà lavorativa, e di conseguenza attivare azioni concrete di intervento. Inoltre, la partecipazione alla ricerca da parte delle diverse tipologie del precariato universitario ha l'obiettivo di stimolare la partecipazione e il coinvolgimento di questi lavoratori nel far emergere le difficoltà e le aspettative legate allo svolgimento della loro attività professionale e alimentare le reti associative che hanno contribuito allo svolgimento della ricerca.

2. L'analisi quantitativa dei dati

Il CINECA registra (dall'anno 2000) il saldo consuntivo del personale universitario impiegato in attività di ricerca (Prof. Ordinari, Associati, Ricercatori a tempo indeterminato, Ricercatori a tempo determinato, etc.). A partire dai dati a disposizione sono state ricostruite le serie storiche relative alla presenza (ed all'incidenza relativa rispetto al totale) delle varie figure nel

tempo. Inoltre, potendo estrarre dati “nominali”, si è tentata un’operazione di longitudinalizzazione dell’analisi: si è stimato quanti tra coloro che avessero avuto almeno un posto da assegnista o RTD (Ricercatore a tempo determinato) fossero stati “assorbiti” in una posizione a tempo indeterminato nel sistema universitario. Ovviamente il dato è una stima parziale, ma è comunque di estremo interesse (in mancanza di altre fonti) ai fini di analizzare le dinamiche di stabilizzazione lavorativa.

Sui flussi inoltre, si è comparata l’incidenza dei lavoratori precari rispetto agli strutturati mostrando come e quanto le recenti (ultimi dieci anni) politiche di reclutamento abbiano reso strettissima la porta d’ingresso alle carriere accademiche, soprattutto per i più giovani.

3. Le interviste semi strutturate

Per quanto riguarda le interviste, si è utilizzata una traccia strutturata in cinque parti, riprendendo parzialmente lo schema impiegato per il questionario online. La prima parte riguardava informazioni di tipo biografico, quali età, stato civile e familiare, provenienza e titolo di studio. La seconda approfondiva il percorso-formativo lavorativo dell'intervistato attraverso domande semi-strutturate su indirizzo di studio e università, tipi e numero di contratti e altre discorsive volte a cogliere i nodi e le cesure di ciascuna biografia accademica. La terza, dedicata alle condizioni di lavoro, richiedeva innanzitutto di descrivere le mansioni effettivamente svolte nel lavoro quotidiano e quelle previste da contratto. Una successiva batteria di domande riguardava invece i rapporti lavorativi, gerarchici e tra pari, focalizzando in particolare sulla presenza di conflitti (o motivi di conflitto). Seguivano delle domande sul rapporto tra precarietà e diritti e sui punti di forza o di debolezza del proprio lavoro. La quarta parte sui 'luoghi di lavoro' si poneva come fine quello di investigare le differenti condizioni lavorative nel proprio ambiente lavorativo e le sue ricadute in termini di affezione o disaffezione, agio o disagio verso questo. La sezione si concludeva con un esercizio mentale: agli intervistati era richiesto di ritradurre il loro rapporto con l'università in termini di 'dare-avere' (o produrre-ricevere) guardando al compenso o alla spesa economico, al ritorno di prestigio o scambio di conoscenza. Infine, l'ultima sezione aveva come fine il mettere in relazione la dimensione individuale con quella sistemica per far meglio emergere i fili esistenti tra gli spazi di vita materiali e affettivi del singolo soggetto e la struttura normativo-culturale dell'università italiana.

L'insieme delle domande poste richiedeva quindi da parte dell'intervistato differenti tipi di risposte, di natura informativa, argomentativa e narrativa, lasciando comunque loro la piena libertà di interpretare le domande. In molti casi, e soprattutto per specifiche domande la

rielaborazione del senso del quesito era trattato come un passaggio preliminare quasi inevitabile gettando così luce sui vari strati di 'ovvietà' e di 'dato per scontato' (Schütz 1974) che costruiscono i discorsi sul precariato, da parte dei pubblici esterni, ma anche da parte degli stessi precari. Pertanto, tali ridefinizioni e negoziazioni di senso aprivano in qualche modo una finestra interpretativa peculiare per riflettere più a fondo non solo su come si viva da precario e quali conseguenze ha la precarietà lavorativa per la propria vita privata e per la propria progettualità futura, ma anche quanto e *come il precariato come habitus, modus vivendi e modus cogitandi, sia intrinseco alla propria percezione del mondo e del sé*. Le domande che più facevano problema erano soprattutto quelle che riguardavano il concetto di 'lavoro gratuito', di 'conflitto' e di 'prestigio'. Le prime due toccavano più da vicino l'ambiguità relazionale intrinseca al proprio ambito o ai propri ambiti accademici, facendo luce sulla difficoltà non ovvia per un attore esterno al mondo accademico, di porre dei confini tra lavoro e non lavoro, tra rapporti lavorativi e rapporti interpersonali. La questione del prestigio veniva invece per lo più ribaltata o ridefinita in termini di riconoscimento. Una difficoltà, questa, determinata dalla condizione contrattuale che indebolisce di fatto la stessa percezione di possedere uno status che, comunque può, da un giorno all'altro essere perduto.

Il campione si basa su 20 interviste raccolte in 9 differenti università italiane, quattro del nord, tre del centro e due dell'Italia meridionale ed insulare ed è rappresentativo di quattro differenti condizioni contrattuali - dottorando, assegnista, RTD e contrattista (o co.co.co) - e di tre macro aree disciplinari: scienze politiche e sociali, scienze umane (linguistico, filosofico e letterario) e scienze naturali (biologiche e fisico-matematiche). Due dei soggetti intervistati non hanno più contratti con l'università ma continuano ad esercitare nel mondo della ricerca, l'uno con un contratto a tempo indeterminato presso un ente privato e l'altro nel mondo associativo continuando a collaborare saltuariamente anche all'interno dell'università.

Non tutte le persone contattate hanno accettato di rilasciare un'intervista. La paura di possibili conseguenze ha spinto diversi a una forma di autocensura verso la propria esperienza. Nel rispetto e nella comprensione di questa decisione e della decisione di chi, invece, ha scelto di farsi intervistare si è deciso di tutelare il desiderio di anonimato di tutti, certi che il rinunciare ad esporre alcune informazioni più dettagliate nulla togliesse alla complessità dell'analisi della precarietà in ambito accademico.

“Ricerarsi”: le motivazioni di questo lavoro

Nella precarietà, anche i “dati” sono precari. La mutevolezza dei riferimenti è tale che le situazioni, altamente frammentarie ed effimere, presentano sempre nuove configurazioni, emersioni ed immersioni, illuminazioni ed oscuramenti¹.

Era lo scorso anno quando la stampa statunitense si trovava scossa dalla morte di una docente universitaria chiamata Mary Margaret Vojtko. Vojtko era morta di infarto all'età di 83 anni senza assicurazione sanitaria. Pochi giorni dopo Daniel Kovalik ne raccontava la storia in un editoriale della *Pittsburgh Post-Gazette*. Daniel Kovalik raccontava come all'ospedale nessuno potesse credere che Vojtko fosse una docente. “Ma i docenti universitari non hanno diritto a copertura sanitaria, non sono tutelati, non hanno una prospera pensione?”, chiedevano i medici. Mary Margaret Vojtko era una docente precaria, quella che in Italia definiremmo una contrattista. Insegnava lingua e letteratura francese alla Duquesne University per una paga compresa tra i 1.950 e i 2.550 dollari per corso, una paga non dissimile (anche se talvolta più alta) da quella che l'Italia riserva ai docenti precari: corsi curricolari di tre crediti pagati con un salario al di sotto della soglia di povertà. Mary Margaret Vojtko lavorava ancora all'età di 83 anni. Pochi anni prima le era stato diagnosticato un cancro ovarico. Priva di copertura sanitaria, aveva pagato la chemioterapia con i debiti, continuando a lavorare a tempo pieno nel tentativo di fare fronte alle cure mediche. Quando non era sufficiente il lavoro a tempo pieno, arrotondava con traduzioni dal francese, lo slovacco e l'italiano. Non potendosi permettere il riscaldamento, era costretta talvolta a dormire in ufficio. Viveva, scrive Kovalik, ai limiti del vagabondaggio. Il 2 aprile 2013 l'Università di Duquesne le ha notificato che non le avrebbe rinnovato il contratto, offrendole un posto di tutoraggio pagato il 30% in meno del lavoro di docenza. Le motivazioni, si suppone, fossero l'età e forse la sua personalità “eccentrica”. Daniel Kovalik, sindacalista metalmeccanico che tenta di aprire percorsi organizzativi tra i precari dell'università, ha accusato Duquesne di una serie di caratterizzazioni fuorvianti di Vojtko: il suo carattere eccentrico, come l'università lo definiva, derivava dalle sue difficoltà economiche. Lavorare a tempo pieno in condizioni abitative prossime all'accattonaggio all'età di 83 anni, scrive, parlano di una persona economicamente

1 Mario A. Toscano (a cura di), *Homo instabilis: sociologia della precarietà*, JacaBook, 2007, p. 29.

devastata, più che eccentrica.

Dopo la morte avvenuta il primo settembre 2013, il caso Mary Margaret Vojtko è diventato il simbolo dello sfruttamento dei precari accademici negli Stati Uniti. Quanti sono i precari accademici e come vivono? Che impatto ha la precarietà sull'esistenza? Queste sono le domande a cui tentava di rispondere il dibattito pubblico dopo la sua morte. Di fatto, queste domande rimbalzavano ai due lati dell'Atlantico. L'Inghilterra, infatti, rispondeva con la campagna "Fair Pay in H.E.": salario dignitoso nell'educazione terziaria, organizzando per il 31 ottobre 2013 una giornata di sciopero di lettori, contrattisti, personale tecnico e amministrativo, e più in generale precari accademici nella pubblica amministrazione, nella ricerca e nella didattica in tutto il comparto universitario. Era evidente che il caso Mary Margaret Vojtko non era limitato agli Stati Uniti. In Inghilterra, il comparto universitario è il settore che più di tutti fa uso di contratti precari, non a caso la University and College Union (UCU)² denunciava il 4 settembre 2013, pochi giorni dopo la morte di Vojtko, che il 61% delle università inglesi assume docenti precari con contratti "zero hours" a fronte di una percentuale di utilizzo degli stessi contratti del 27% nelle compagnie private.

Fame, debito, disagi abitativi al limite del vagabondaggio, auto-sfruttamento, sacrificio di sé e, in casi estremi, suicidio: sono questi i tratti caratterizzanti del precariato accademico nei paesi dell'eccellenza.

E in Italia?

In Italia non si sa. O meglio, in Italia i dati stessi sono "precari".

Il precariato accademico, infatti, è un settore complesso da analizzare.

La precarietà è anche precarietà statistica, scrive Mario Toscano. Quest'affermazione è particolarmente vera in Italia, dove la precarietà, dopo l'introduzione della Legge 240/2010, la cosiddetta Legge Gelmini, è diventata strutturale. In generale i pochi dati esistenti sul precariato accademico in Italia parlano senza mezzi termini di un'università "mandata avanti dai precari"³. A fronte di un numero sempre più ridotto di docenti strutturali, dove la figura del ricercatore a tempo indeterminato è sul binario morto e un terzo dei docenti ordinari andrà in pensione entro il 2020, il lavoro di ricerca e didattica all'interno dell'università è sempre più esternalizzato sulle spalle di borsisti, post-doc, assegnisti di ricerca, co.co.co,

2 Sarah Butler, *Universities twice as likely as other employers to use zero-hours contracts*, "The Guardian", September 4th, 2013, articolo consultabile all'indirizzo: <http://www.theguardian.com/uk-news/2013/sep/05/universities-colleges-zero-hours-contracts>

3 Mi riferisco all'analisi del Coordinamento Precari Università del 20 ottobre 2012, disponibile all'indirizzo: <http://coordinamentoprecariuniversita.wordpress.com/2012/10/20/ununiversita-mandata-avanti-da-precari/>

ricercatori a tempo determinato, lettori e contrattisti. L'analisi del Coordinamento Precari Università del 2012 su dati del Cineca e dell'Ufficio Statistica del Miur da questo punto parla chiaro. Ci sono un totale di 126.611 contratti precari, scriveva nel 2012. Ma a quante persone corrispondono questi contratti? Quali retribuzioni vengono assegnate ai precari accademici? Quali tutele mediche? Quale carico lavorativo? In ultima analisi, cosa significa essere uno o una delle migliaia di assegnisti, dottorandi, borsisti, ricercatori precari, lettori, docenti a contratto, co.co.co e co.co.pro che a lungo hanno consentito all'università italiana di essere tra le più competitive al mondo nonostante tagli sempre più ingenti al finanziamento pubblico? Questa ricerca nasce, in primo luogo, per rispondere a queste domande.

Ma non solo.

Il tema del precariato accademico, infatti, ha assunto una rilevanza globale negli ultimi anni in tutti i paesi occidentali. Se è stata l'Inghilterra Thatcheriana a inaugurare un processo, poi divenuto globale, di ristrutturazione della *governance* universitaria, negli ultimi vent'anni la riforma neo-liberale dell'università si è estesa a tutto l'Occidente. È stato a lungo detto che la precarietà è il tratto centrale della riforma neo-liberale dell'Università. In un certo senso, tuttavia, bisognerebbe dire che la precarietà è la condizione stessa su cui si regge l'università neo-liberale, fondata a tutti gli effetti sulla necessità di trasformare l'università in un "quasi-mercato" di competenze a cottimo, un mercato libero dei lacci e i laccioli derivanti un tempo dalla tutela del lavoro, in cui le risorse possano essere allocate in maniera selettiva a quei soli soggetti competitivi di cui abbisogna il mercato.

Notoriamente, la riforma neo-liberale della *governance* universitaria è approdata in Italia definitivamente con la cosiddetta Legge Gelmini che ha posto fine alla figura del ricercatore a tempo indeterminato rendendo strutturale e persistente il precariato accademico. La verticalizzazione della dirigenza, la diminuzione netta del finanziamento statale alla didattica e alla ricerca, la decurtazione dei fondi per il diritto allo studio, e, più in generale, il passaggio da criteri di distribuzione "a pioggia" a criteri di distribuzione di tipo competitivo, parlano di una cesura netta rispetto all'università humboldtiana: un'università alle cui radici erano, seppure in modo contraddittorio e sempre verticale, concetti anacronistici come libertà accademica, accesso universale ai saperi o tutela del lavoro accademico.

L'università neo-liberale, al contrario, si regge tutta sulla svalorizzazione e la precarietà del lavoro di didattica e ricerca. L'ingresso della conoscenza e dell'innovazione all'interno del processo produttivo parlano di una competizione al ribasso che affianca il continuo aumento del carico di lavoro di ogni singolo ricercatore alla dissoluzione delle opportunità concrete di vedere riconosciuto, retribuito e tutelato il proprio lavoro. In questo contesto diventa

necessario non solo fornire una ricognizione quantitativa del fenomeno della precarietà accademica in Italia. Il problema è anche la dimensione *qualitativa*. I dati che abbiamo raccolto parlano, infatti, di un mondo sommerso per molti aspetti inquietante. I ricercatori precari, in un certo senso, sono il ritratto stesso delle nuove povertà. Nell'economia della conoscenza, la parte sociale meno tutelata è, paradossalmente, anche la più istruita. Le interviste che abbiamo svolto parlano di scienziati e scienziate che con difficoltà arrivano alla fine mese con il proprio stipendio; donne precarie che non possono permettersi una gravidanza; specialisti cui è offerto continuamente lavoro, ma gratuito; individui costretti, spesso, a vivere in condizioni di disagio in appartamenti sovraffollati senza un adeguato spazio né risorse per lavorare. Un mondo fatto di *equipe* di ricerca rette essenzialmente sul lavoro gratuito; di bandi d'insegnamento retribuiti 1 euro lordo a semestre (0,91 netti), come è avvenuto notoriamente nel caso dell'Università di Sassari. In generale, descrivono una situazione di emergenza fatta di auto-sfruttamento e di continuo lavoro, nelle vacanze, di notte e nei *week-end*, che grida non solo la propria insostenibilità ma ricorda in modo preoccupante la storia di Mary Margaret Vojtko.

L'insostenibilità materiale del lavoro accademico, di fatto, è il grimaldello di più problemi insieme. In generale, la precarietà accademica ci parla di un tassello centrale per il "sistema paese" nel suo complesso. È evidente, infatti, che in un sistema economico competitivo fondato anzitutto sull'innovazione e l'efficienza, come ricorda Horizon 2020, la destrutturazione del sistema universitario ha un impatto devastante per il benessere dell'economia e per l'intraprendenza delle nuove generazioni *tout court*. L'insostenibilità materiale del lavoro accademico, da questo punto di vista, è l'osservatorio privilegiato di problemi più ampi nel "sistema paese": è la lente attraverso la quale possiamo osservare l'impasse economica odierna e, a meno di un'inversione di tendenza, quella che inevitabilmente si preannuncia per il futuro.

Da questo punto di vista, parlare di precarietà accademica è diventato per noi urgente.

È importante tenere a mente che quando parliamo di precariato accademico, parliamo, infatti, di specialisti e scienziati che hanno investito sulle proprie competenze per almeno venti, trent'anni. La ricerca, da questo punto di vista, è un progetto di vita. La crisi globale del sistema universitario, in questo senso, descrive un problema strutturale velato di fallimento. Non sempre gli scienziati e le scienziate di cui parliamo in queste pagine sono entusiasti di parlar di sé. La natura stessa del lavoro accademico, fondato profondamente sulle relazioni personali, parla di un senso continuo di minaccia che in molti casi porta a nascondere il significato della precarietà accademica nella sfera privata, continuamente occultato nella

vulnerabilità e nella paura di rimanere precari per sempre.

Il nostro interesse nella precarietà da questo punto di vista è molteplice. La precarietà, infatti, cela nella mistificazione dei principi del merito e dell'efficienza la continua umiliazione e svalorizzazione di competenze e intelligenza fondamentali per il futuro, come da anni è ben rappresentato dalla fuga dei cervelli all'estero. Nel contempo, parla di vite in bilico tra la consapevolezza del proprio valore e la propria continua svalorizzazione. Da questo punto di vista, siamo convinti che qualunque ragionamento sul futuro del sistema universitario non possa che dipartirsi dalla necessità di valorizzare il lavoro e le competenze di migliaia di dottorande e dottorandi, assegniste e assegnisti, ricercatrici e ricercatori precari, lo stesso lavoro su cui da tempo poggiano la fama di eccellenza della cultura e della ricerca italiana. Vorremmo dare con questa nostra ricerca un piccolo contributo all'analisi di chi sono i ricercatori precari in Italia. Ci teniamo a dire che il nostro intento non è meramente descrittivo: è trasformativo. Ciò che auspichiamo non è solamente la tutela e la valorizzazione di queste intelligenze, ma la riorganizzazione dell'intelligenza collettiva in Italia, un processo al quale vorremmo, per quanto è nelle nostre possibilità, contribuire.

1. Il contesto

Dobbiamo ritornare brevemente agli anni Novanta, ovvero al termine di quel processo di lunga stabilità economica nel quale nasce il processo neo-liberale di riforma delle istituzioni del sapere. Notoriamente, la fine dell'epoca fordista determina una profonda trasformazione della geometria economica fondata sull'uscita dal rapporto salariale e l'introduzione di contratti atipici, che esternalizza sui lavoratori precari la crisi strutturale dell'epoca fordista, nel tentativo dichiarato di compensare con nuove forme d'impiego precario nel settore dei servizi la crisi del modello produttivo fordista e del lavoro dipendente. Di fatto⁴, «l'evoluzione del lavoro anni '90 è stata segnata da una polarizzazione, con una forte crescita degli impieghi altamente qualificati, un debole aumento di quelli a qualificazione intermedia e un modesto incremento delle occupazioni scarsamente qualificate». David H. Autor, Lawrence F. Katz e Melissa S. Kearney descrivono questa polarizzazione opponendo “MacJobs” e “McJobs”, il primo in riferimento a Mac, il computer della Apple, e il secondo a Mc di McDonald's, una tendenza per la quale, continua Hirtt, «su quaranta impieghi che presentano la più forte crescita quantitativa, solo otto richiedono alti livelli di qualificazione (laurea specialistica o

⁴ N. Hirtt, *In Europa, le competenze contro i saperi*, “Le Monde Diplomatique”, Ottobre 2010. D. H. Autor, L. F. Katz, M. S. Kearney, *The polarization of the U.S. labor market*, American Economic Review, n. 96, Pittsburgh, 2 maggio 2006.

più) e una ventina di essi necessitano solo di una rapida formazione sul posto (*short-term-on-the-job training*)»⁵. Alla fine dell'epoca fordista, l'avanzamento nella ricerca tecnologica, scientifica e informatica diventa forza motrice di una polarizzazione che produce un numero sempre più ridotto di posti di lavoro altamente qualificati da un lato, e da un aumento delle occupazioni a bassa qualificazione e della precarietà dall'altro. Questa trasformazione esonda le pareti delle fabbriche e pone un problema urgente alle istituzioni della conoscenza. Il problema posto a coloro che governano il settore educativo è il seguente:

il periodo compreso tra gli anni '50 e gli anni '80 ci ha lasciato in eredità sistemi scolastici di massa, attraverso i quali gli allievi frequentano, a seconda del paese, dagli otto ai dieci anni di formazione comune. Storicamente, ciò corrispondeva alla fiducia di un capitalismo prospero in una forte e durevole crescita economica che avrebbe richiesto un aumento continuo dei livelli formativi. Ma oggi siamo immersi nell'epoca delle crisi e della polarizzazione delle qualifiche. In tali condizioni, quale può essere la base formativa comune per i futuri ingegneri da una parte, e dei futuri lavoratori dequalificati, dall'altra?⁶

Per dirla con l'Ocse:

il concetto di riuscita per tutti non deve dare adito a fraintendimenti del mercato del lavoro, decisamente in conflitto con il discorso abituale sulla società della conoscenza [...]. L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse) è costretta a riconoscere, cinicamente, che 'non tutti faranno carriera nel dinamico settore della nuova economia. In realtà la maggior parte dei lavoratori non la farà', di conseguenza i programmi scolastici non devono essere concepiti come se tutti dovessero arrivare al successo⁷.

La riconfigurazione del mercato globale si affianca a un ripensamento delle istituzioni della conoscenza. Finito il gioco a somma zero dei trenta gloriosi – il momento in cui l'Occidente più sembra in grado di conciliare la crescita salariale con gli aumenti dei profitti, degli investimenti e dell'occupazione, permettendo allo stato sociale di assicurare un equilibrio dinamico tra interessi conflittuali, la conoscenza cessa d'essere strumento di emancipazione sociale, identità collettiva, o tutti quegli obiettivi che avevano caratterizzato i due secoli

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

precedenti. Non siamo più nel secondo dopoguerra, dove le scelte sono collegiali e la democrazia rappresentativa ne è, sulla carta, il sigillo. Il neoliberalismo affossa, scrive W. Brown, l'epoca liberale, dando legittimità a quelle sole politiche capaci di soddisfare le finalità economiche del mercato. In questo contesto anche la conoscenza diventa un investimento sottoposto a rigide valutazioni di utilità. A partire dal fatto che:

1. i mercati sono perfettamente capaci di autoregolarsi, 2. il capitale affluisce senza fallo né ritardi dove la sua utilità risulta massima, e 3. i rischi (quali che siano: di insolvenza, di caduta dei prezzi, di variazione dei tassi di interesse, eccetera) sono integralmente calcolabili⁸,

la ricerca tecnologica, scientifica e informatica diventa una “gallina dalle uova d'oro” il cui investimento è razionale nei limiti in cui consente alle risorse di fluire “senza fallo né ritardi” laddove la loro utilità risulta massima. In generale, siamo di fronte ad un cambio di paradigma. In linea con la teoria neoclassica, la teoria della crescita endogena sposta la responsabilità della crescita dei profitti alla conoscenza, puntando in questo modo ad utilizzare la conoscenza per ottenere ricadute immediatamente osservabili sul mercato. Quando parliamo di conoscenza ci riferiamo non solo alla ricerca applicata, ma anche al ruolo del sapere nel produrre forza lavoro plasmata sulla base delle esigenze del mercato: forza produttiva immediata incaricata di rilanciare il processo di accumulazione. La cattura della conoscenza all'interno del discorso economico trasforma le finalità del sapere.

Condorcet descriveva l'istruzione terziaria ne *L'istruzione pubblica* come un diritto che deve essere gratuito in tutti i suoi gradi.

“Questo è un mezzo non solo per assicurare alla Patria un numero maggiore di cittadini in grado di servirla e alle scienze un maggior numero di uomini capaci di contribuire al loro progresso, ma anche di diminuire l'ineguaglianza che nasce dalle condizioni economiche, di mescolare tra di loro le classi che tale differenza tende a separare. L'ordine della natura non stabilisce nella società altra ineguaglianza che quella dell'istruzione e della ricchezza; estendendo l'istruzione attenuerete contemporaneamente gli effetti di queste due cause di distinzione”⁹.

Nella società della conoscenza, il sapere non è rivolto a queste priorità. In un contesto teorico fondato sul postulato della capacità dei mercati di autoregolarsi, la *Economics of Education*

⁸ L. Gallino, *Finanzacapitalismo*, Einaudi, Milano, 2012, p. 28.

⁹ J. L. Condorcet, *Sull'istruzione pubblica*, Libreria Editrice Nova, Treviso, 1966, p. 69.

elaborata dalla Scuola di Chicago negli anni Cinquanta e Sessanta, descrive l'istruzione come un investimento finalizzato a fornire all'individuo razionale le competenze di cui il mercato abbisogna, in modo tale da concentrare gli investimenti su quei soli soggetti, strutture e saperi che più saranno in grado di portare ricadute economiche immediate sul mercato. Livingstone riassumerà questo rovesciamento affermando che la teoria del capitale umano scarica sul sistema dell'istruzione la responsabilità della rottura del nesso tra istruzione e crescita dei profitti, sostenendo che le storture del mercato dipendono non tanto dalla riduzione della domanda aggregata bensì dall'incapacità dell'istruzione di rispondere alle richieste di domanda e offerta ed offerta, consentendo così storture quali casi di *over-education* e *mismatch*¹⁰.

In generale il punto è che l'investimento in istruzione deve avvenire su base selettiva, in netta discontinuità con i “finanziamenti a pioggia” dell'epoca fordista. Utilizzata dapprima nel lavoro industriale come dispositivo di inquadramento alternativo alla contrattazione nazionale che consente di ripensare il salario sulla base di criteri definiti di tipo premiale, la valutazione viene allora estesa alla sfera pubblica, nella sostanza esternalizzando sul lavoro la crisi dell'epoca fordista. Era stato Ohno nelle fabbriche toyotiste ad affiancare al controllo disciplinare, tecnico e meccanico, contraddistinto dalla catena di montaggio, quella che chiamava “auto-attivazione”: nel sistema Toyota solo un terzo della busta paga era assicurato mensilmente secondo un contratto. Il resto dipendeva dalla produttività, dai tassi di assenteismo e dalla “lealtà” dei lavoratori agli interessi e agli obiettivi aziendali. Il salario, in altre parole, diveniva legato strettamente alla *performance*, alla quantità di lavoro erogata nell'unità di tempo dalla singola unità produttiva. Nel venir meno delle aspettative inflazionistiche del periodo fordista, l'uscita dal rapporto salariale, l'introduzione di forme di lavoro atipico e precario, il tentativo di celare la crescita della disoccupazione nella precarietà e la riduzione delle tutele che descrivono la generale deregolamentazione del mercato del lavoro trovano dunque contrappunto nella riforma del welfare e della pubblica istruzione, in un contesto che ripensa l'allocazione delle risorse sulla base dell'efficienza e della produttività delle singole istituzioni e dei singoli soggetti.

¹⁰ “Blaming the educational system for the breakdown of the learning-earning connection is unjustified”: D.W. Livingstone, *The limits of human capital theory: expanding knowledge, informal learning and underemployment*, “Policy Options”, July-August 1997, pp. 9-13.

2. La riforma globale della *governance* universitaria

Durante gli anni Novanta una serie di resoconti della Oecd (1995a, 1995b), e di organismi sovranazionali quali Ocse, Ue, Fmi, Banca Mondiale, testimoniano la necessità di rendere il settore pubblico più *business-like*¹¹. L'idea era che “*where there are differences between real life higher education practice and the ideal NPM market model – where higher education system have failed to achieve the forms of a fully evolved capitalist economic market - this suggests the need for reforms to close the gap*”¹². Laddove vi sono differenze tra la *higher education* e il mercato, scrive Marginson, riforme si rendono impellenti per sopperire alla divergenza. Nelle università, scrive Marginson, tali riforme si esprimono con l'applicazione di un pacchetto standard di interventi che “include la crescita della contribuzione studentesca (spesso accompagnata dalla riduzione del contributo statale al diritto allo studio), una crescita del ruolo delle istituzioni private nelle politiche di formazione e ricerca, lo stimolo ad attività di commercio nella ricerca, la creazione di competizione per l'accesso ai finanziamenti statali, e *output modeling*”¹³, volto a far sì che gli atenei cessino di essere “*enclaves* dedite alla formazione di ristrette élites destinate alla guida del Paese”, per divenire “parte integrante del sistema economico e produttivo finanziate largamente con danaro pubblico”¹⁴. In quanto enti autonomi, responsabili e *accountable*, ora gli atenei devono “dimostrare di aver correttamente speso il danaro del taxpayer e così pure di averlo meritato e di meritarlo in futuro”¹⁵. Ecco che, per essere appetibili, gli atenei devono garantire la produzione di un “capitale umano” spendibile sul mercato del lavoro, esattamente come “per fornire un valore per chi paga le tasse, l'accademia deve consegnare la sua ricerca 'prodotto' con una velocità e un'affidabilità che assomigli a quella del mondo dell'impresa privata, e inoltre consegnare ricerca che in qualche modo risulterà utile per i settori pubblico e privato della società britannica, rafforzando le prestazioni che il secondo ha nel mercato globale”¹⁶.

La necessità di divenire autonomi, responsabili e *accountable*, di “dimostrare di aver meritato il danaro del taxpayer”, sostiene l'introduzione di *standard*, codici regolativi e autoregolativi

11 Ferlie, E., Pettigrew, A., Ashburner, L., e Fitzgerald, L., *The New Public Management in action*, Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 10-11

12 Marginson, S. (2010) *The Limits of Market Reform in Higher Education*. “Higher Education Forum”. 7, p. 2.

13 Marginson, S. (2010) cit., p. 4.

14 Banfi A., *Salvare la valutazione dall'agenzia di Valutazione?*, “Federalismi”, Anno X, n. 22., p. 1.

15 *Ibid.*

16 Head S, *The grim threat to British Universities*, “The New York Review of Books”, January 13, 2011. M. Ricciardi, *Uno sguardo oltre manica*, “La Rivista il Mulino”, 6/2012, pp. 1109-1114.

di derivazione manageriale che, parafrasando la più breve definizione di governamentalità di Foucault, consentano la “condotta delle condotte”, la produzione di strutture, studenti e in generale soggetti competitivi le cui *performance* giustifichino con la loro produttività ed efficienza l'attribuzione di risorse e finanziamenti. Per dirla in parole semplici, si tratta di dispositivi di valutazione che consentano di passare da un finanziamento “a pioggia” al finanziamento dei soli meritevoli. Ecco che il “governo a distanza”, per citare Rose, articolato in tutta una serie di azioni e condotte conformi agli standard e le procedure della *corporate accountability*¹⁷, affida ai principi di valutazione e rendicontabilità il tentativo di compensare il calo delle aspettative inflazionistiche attraverso un incremento della produttività individuale e una allocazione selettiva delle risorse ai soli soggetti, saperi, strutture utili e efficienti. È qui che, a partire dagli anni dei governi Reagan e Thatcher, si stabilisce un nuovo modo di concepire l'università, un modo in cui l'attività di ognuno sia continuamente misurata, valutata e implementata, dagli studenti ai docenti alle strutture, in un processo di valutazione continua fondato sulla misura continua dell'*output* prodotto, della *performance* e dell'audit interno.

Sarebbe interessante raccontare in che modo venivano accolte, negli anni Ottanta, queste riforme. È rimasto celebre, non a caso, l'episodio in cui, il 29 gennaio 1985, dopo un dibattito di due ore, la comunità accademica di Oxford riunita a porte chiuse al Sheldonian Theatre decide, con voto finale di 738 voti contro 319 di negare al Primo Ministro il titolo ad Honorem di Doctor of Civil Law, cosa mai avvenuta prima per un ministro educato a Oxford. Margaret Thatcher non aveva commentato, il suo portavoce a Downing Street si era limitato a dire che, “come loro non desiderano conferirle l'onorificenza, il Primo Ministro è l'ultima persona che desidera riceverla”. Un documento che portava le firme di 275 accademici che opponevano il conferimento spiegava: *Mrs. Thatcher's Government has done deep and systematic damage to the whole public education system in Britain, from the provision for the youngest child up to the most advanced research programmes*¹⁸. Ma se questo aneddoto dà misura delle tensioni che già allora aveva prodotto l'introduzione di principi neoliberali nella prestigiosa accademia inglese, è indubbio che, nonostante le critiche e le tensioni, il modello neo-liberale si sia esteso, negli ultimi trent'anni, dal sistema anglosassone al resto del mondo come l'unico modello d'istruzione efficiente.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Statement by 275 Oxford academics opposing Mrs. Thatcher's nomination for an honorary degree, quoted in H.L.A. Hart, “[Oxford and Mrs. Thatcher](#),” *The New York Review*, March 28, 1985.

Se anche solo una manciata di accademici era consapevole di quanto stava avvenendo, scrive Simon Head, possiamo osservare allora un flusso di nuove pratiche di *management* accademico nascere al MIT e alla Harvard Business School, attraversare l'Atlantico grazie a società di consulenza come McKinsey e Accenture, per poi raggiungere le istituzioni inglesi e insediarsi al loro interno. “Business Process Reengineering,” “Total Quality Management,” “Benchmarking,” e “Management by Objectives” o — quello che ha avuto il più grande impatto sulla vita accademica inglese - “Balanced Scorecard” (BSC), sono tutti termini del vocabolario aziendale che da allora penetrano l'accademia. Una serie di articoli di Kaplan e Norton¹⁹ nella *Harvard Business Review* spiegano come il Balanced Scorecard si concentri anzitutto sulla produzione e misurazione di *Key Performance Indicators* (KPIs), indicatori di performance, che hanno esteso alle università il concetto di “relazione con i clienti”, profitto e perdita, indicatori di innovazione e formazione. “Ho dovuto apprendere un nuovo e strano vocabolario fatto di ‘*performance indicators*,’ ‘*metrics*,’ ‘*units of assessment*,’ ‘*impact*’ and ‘*impact factor*,’ scrive John F. Allen. Bisognerebbe aggiungere gli “*indicators of esteem*”: le menzioni speciali, gli onori, le medaglie quali indicatori del valore economico dalle singole istituzioni: del volume e la qualità dell'*output* di ricerca prodotto. Fatto sta che ognuno di questi indicatori doveva servire allora a valutare l'importanza della ricerca, dei singoli docenti, dei singoli atenei, dei singoli studenti ordinandoli in base al valore di ciascuno, mentre ogni operazione accademica veniva allora divisa, parcellizzata e scomposta in obiettivi misurabili come si confà a un regolare processo di produzione. Da questo punto di vista, la riforma della *governance* universitaria va analizzata con un duplice sguardo. Da un lato, essa descrive il tentativo di abbandonare i «mauseolei teorici» che avevano caratterizzato l'università humboldtiana e implementare l'efficienza e l'*output* “dell'azienda università” passando da un sistema fondato su la centralità “delle funzioni di *input*, a sistemi di governo orientati alla rivalutazione di modalità d'azione più orientate all'efficienza e all'efficacia degli *output*” (Giraudi e Righettini, 2002: 202). Dall'altra, l'accento sull'*output*, il decentramento delle funzioni di contabilità, l'*outsourcing* e la precarietà del lavoro, la trasformazione della ricerca in un lavoro a progetto eseguito per committenza (Kettl, 1997, Light, 1997; Osborne, Gaebler, 1992, Gnechchi 2004, Gruering 1998 e Macinati 2004: 104), evidenziano una sorta di tendenza alla *deliverology* nella quale il sapere non è più autonomo ma bensì parte integrante di un sistema produttivo funzionale all'innovazione e alla competizione.

¹⁹ Kaplan and Norton, "The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance," *Harvard Business Review*, January–February 1992, and "Putting the Balanced Scorecard to Work," *Harvard Business Review*, September–October 1993.

3. Il Bologna Process

La riforma della *governance* in Europa trova formulazione esplicita nel Bologna Process.

Era il 1999 quando i ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi europei si sono incontrati a Bologna per discutere l'integrazione dei sistemi di istruzione europei. L'incontro, poi noto come Processo di Bologna, seguiva la Dichiarazione della Sorbona siglata a Parigi nel 1998 tra i ministri dell'istruzione di Francia, Italia, Gran Bretagna e Germania e la cosiddetta Convenzione di Lisbona del 1997. Dopo la Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione Europa del 1997, si ponevano allora le basi per il mutuo riconoscimento europeo dei titoli di studio nazionali, per la creazione di una giurisprudenza internazionale in materia di istruzione terziaria e per la creazione entro il 2010 di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS).

Inizialmente, il Processo di Bologna aveva individuato tra i suoi obiettivi principali l'introduzione di due cicli principali nell'istruzione terziaria, il cosiddetto 3+2; un quadro nazionale dei titoli compatibile con il quadro generale dei titoli dello SEIS; l'introduzione di un sistema di crediti didattici standard in ogni paese; la promozione della mobilità internazionale di studenti e docenti; la promozione di processi di valutazione comparabili e di piani di studio integrati. La logica di fondo era tutta volta a rafforzare il ruolo della conoscenza nell'economia europea: bisognava garantire la competitività, produrre innovazione, e promuovere "crescita intelligente", "crescita sostenibile" e "crescita inclusiva", come reciteranno poi gli obiettivi di Europa 2020. Da questo punto di vista il Bologna Process descrive il primo passo verso quel processo generale di riforma della *governance* universitaria all'interno dello spazio europeo. Il processo coinvolge inizialmente gli allora 15 Stati membri dell'Unione Europea (Austria, Belgio, Germania, Danimarca, Grecia, Spagna, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia, Regno Unito), sino ad allargarsi a 47 paesi nel 2010, quando la dichiarazione di Budapest e Vienna del 12 marzo 2010 lancia ufficialmente lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA), già previsto dalla dichiarazione di Bologna del 1999. Si chiude, in quell'occasione, un ciclo di negoziati iniziato a Bologna e continuato con il Comunicato di Praga del 19 maggio 2001, il Comunicato di Berlino del 19 settembre 2003, il Comunicato di Bergen del 19-20 maggio 2005, il Comunicato di Londra del 18 maggio 2007 e il Comunicato di Leuven e Louvain-la-Neuve del 28-29 aprile 2009. In generale, questi diversi negoziati si sono concentrati sulla necessità di attuare le linee guida elaborate a Bologna venendo incontro, anche, alle critiche emerse gradualmente nei singoli stati membri. Il perno elaborato a Bologna è l'idea che «l'avvenire dell'umanità, al concludersi di questo millennio,

dipende in larga misura dallo sviluppo culturale, scientifico e tecnico». Era necessario, dunque, creare un sistema competitivo capace di concentrare gli investimenti su quei settori che più sono in grado di portare ricadute economiche, utilizzando il sapere per sviluppare le competenze, le pratiche e l'innovazione di cui più il mercato abbisogna.

4. Il Bologna Process in Italia

In Italia, fu il Ministro Luigi Berlinguer ad avviare per primo il nuovo assetto formativo nell'anno accademico 2000-2001 con la legge 10 febbraio 2000 n. 30 *“Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*, volta ad allineare il percorso universitario italiano al cosiddetto 3+2, nel quale la laurea specialistica veniva di fatto equiparata a un corso post-laurea di Master. Era una specie di primo passo verso la normalizzazione dei percorsi formativi in Europa, volta a favorire il riconoscimento dei titoli di studio e la mobilità lavorativa nei vari paesi membri. Alla legge 10 febbraio 2000 n. 30 segue la finanziaria per l'anno 2001 (legge 23 dicembre 2000 n. 388 *“Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato”*) che ha istituito il programma per la razionalizzazione della Pubblica Amministrazione, e poi la legge 28 marzo 2003 n. 53 del Ministro Moratti: *“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”*. “Guardando alla legge n. 30 del 2003 con la lente dei successivi provvedimenti - parliamo naturalmente della agitata riforma Gelmini per il ciclo secondario - è inevitabile scorgere nella seconda l'inalterata impalcatura della prima, laddove per “impalcatura” si intende il progetto pedagogico ed istituzionale sotteso”, scrive Anna Erminia Briguglio²⁰. Il principio è che l'istruzione deve aiutare a costruire le competenze dello studente e recepire il mandato sociale dei percorsi di formazione europei nell'ottica di uno “spazio europeo” per la formazione.

5. La Legge 240/2010

Per molti versi, la Legge 240/2010 porta a termine questo processo.

Notoriamente, la Legge 240/2010 ha trovato un'accoglienza difficile, in Italia.

Travolto dall'ondata di contestazioni e dalla crisi di governo, il Disegno di Legge Gelmini alla Camera ha un iter controverso: dopo l'approvazione al Senato nel Luglio 2010 il DdL vede continui slittamenti alla Camera e al Senato, sino a rimanere appeso a un filo nel voto di

²⁰ Anna Erminia Briguglio, Dal Ministero Berlinguer alla Riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia, “Quaderni di Intercultura” Anno III/2011, pp. 12-13.

fiducia al governo Berlusconi il 14 dicembre 2010, per venire poi approvato dal Senato il 21 dicembre 2010 con il sigillo della Presidente di turno Rosy Mauro, la stessa poi accusata di aver acquistato la laurea e il diploma per sé e il compagno in Svizzera. In quei giorni gli editoriali del Corriere della Sera e la stampa *mainstream* si concentravano sull'inefficienza, gli sprechi, l'eccessivo finanziamento all'università pubblica, il bisogno di riforme, buone o cattive che fossero. La riforma Gelmini è meglio di niente, scriveva Giavazzi sul Corriere della Sera il 30 novembre 2010; “è il meno peggio”, replicava Michele Salvati il primo dicembre. L'università è costosa e corrotta, è ora di finirla con i finanziamenti a pioggia e di inventare un sistema capace di allocare i finanziamenti in modo razionale e di premiare “il merito”. Nel contempo, le assemblee, i dibattiti, le mobilitazioni, insomma tutto il dibattito non *mainstream* offriva un'altra visione della realtà. Gli studenti ponevano il problema del diritto allo studio e della precarietà, della saturazione del mercato e dell'assenza di sbocchi di lavoro, parlavano di aziendalizzazione del sapere e di diritto alla conoscenza. Il mondo della ricerca poneva una serie eterogenea di questioni incentrate primariamente sulla la difesa del ruolo pubblico dell'università, cartina tornasole dello smarrimento dei più di fronte al dissolvimento del mondo fordista, *keynesiano* e *welfarista* al quale i più erano abituati. Fatto sta che per la prima volta le implicazioni della riforma sembravano tali che ad opporla si era presentato non solo il movimento studentesco, ma una parte del mondo della ricerca, lo stesso che, nelle relazioni clientelari tipiche dell'accademia italiana, aveva guardato mansueto alla gran parte delle precedenti riforme.

In poche settimane la protesta bloccava il paese. Il mondo universitario entrava nel dibattito pubblico come oggetto e soggetto di contestazione, e molti atenei erano costretti a rinviare l'inizio dell'anno accademico a causa dell'indisponibilità di una parte del mondo della ricerca alla didattica. In modo sincronico nuovi striscioni si aprivano sulla Cupola del Brunelleschi o la Basilica di San Marco, il dibattito raggiungeva tutti gli atenei e le prime pagine dei giornali in un processo affermativo capace da solo di mettere in crisi la stabilità della politica italiana.

In generale, molto è stato detto negli ultimi due anni su ognuno degli interventi specifici che hanno riguardato il sistema universitario. Ma non è stato ancora detto che cosa rifiutava la piazza con tanta veemenza e perché. Prima ancora del divenire irreversibile della crisi economica che porterà negli anni successivi alla crisi del debito italiano e al suo commissariamento, il movimento studentesco aveva individuato nella riforma del sistema universitario il grimaldello di un processo assai più ampio che condannava il paese non solo alla marginalità economica, ma allo smantellamento del sistema della ricerca e della didattica. Una specie di regressione forzata ad un posizione economica marginale che colpendo la

ricerca condannava l'Italia alla dipendenza economica, riducendo altresì la possibilità d'accesso agli studi per migliaia di studenti.

In generale, il cambio della *governance* universitaria introdotta dalla Legge 240 parla di una profonda trasformazione nel governo dell'istituzione pubblica. Descritto metaforicamente nel passaggio del potere decisionale vincolante dalla comunità accademica al cosiddetto Consiglio di Amministrazione, un organo composto di attori che rappresentano il mondo privato e pubblico, accademico ed extra-accademico, della politica, l'industria, le banche, la finanza, descrive di fatto il passaggio da una gestione delle risorse pubbliche basata sulla democrazia rappresentativa a una gestione privata. Il Senato Accademico, simbolo del tentativo dei vertici accademici di auto-governarsi, perde la tradizionale funzione di indirizzo e programmazione di tutte le attività didattiche, di ricerca e di servizi agli studenti, evidenziando un sostanziale spostamento di competenze dal Senato accademico ai rappresentanti economici del territorio. Cominciano a delinarsi alcuni degli aspetti più critici della Legge 240, in particolare un processo di verticalizzazione dei poteri accademici, fortemente accentrati nella figura del Rettore, cui fa da contrappunto la graduale precarizzazione del corpo accademico²¹. In generale, la legge parla di “*designazione o scelta*” di candidature, per quanto riguarda la composizione degli organi più importanti di governo dell'Ateneo, il Senato Accademico e il Consiglio di Amministrazione. In molti atenei tale “*designazione o scelta*” è stata interpretata come una esplicita esclusione di un processo elettivo, per cui si è intesa la scelta come una nomina da parte del rettore, o di organismi da questo controllati, mentre altri statuti hanno inteso la scelta come procedura elettiva. La situazione paradossale venutasi a creare nella negoziazione delle istanze poste dalla legge è simbolica di una ridefinizione generale delle relazioni di potere tale, talvolta, da raggiungere punte grottesche²²: un processo di verticalizzazione il cui primo scopo è limitare l'ingerenza delle le componenti accademiche al governo dell'università, svuotando gradualmente di potere decisionale tutti quei processi decisionali dalla matrice assembleare volte ad aumentare gli spazi di democrazia. In generale, la riforma degli Statuti e la definizione dei ruoli e delle responsabilità ha sigillato questo processo spostando il potere decisionale vincolante al Consiglio di Amministrazione in modo tale da affidare, in questo modo, ai privati la gestione del bene pubblico. Come accennavamo

21 Ciccarelli R., *Inizia l'era Gelmini superpoteri ai rettori*, “Il Manifesto”, 11 febbraio 2011.

22 Grottesco, per esempio, il ricorso al Tar sporto dal Miur contro l'Ateneo il Politecnico di Torino, nel quale il Ministro Profumo chiedeva l'annullamento dell'articolo del nuovo Statuto che prevedeva l'elezione dei membri interni del Consiglio di Amministrazione, evidenziando una situazione paradossale per cui il Ministero diretto da Francesco Profumo si trovava a impugnare la parte dello Statuto di Ateneo che era stata scritta e approvata quando il Senato Accademico era presieduto da Profumo stesso. Cfr. Arienzo A., Coin F., “Quale Governance”, Libro Bianco Università e Ricerca di Sel, Il Rubettino, 2014.

prima, il corollario di questa trasformazione è che i finanziamenti all'università non sono più garantiti dal *welfare* pubblico. La riduzione drastica del Fondo di Finanziamento Ordinario delle università si affianca a un'allocazione selettiva delle risorse basata su una serie complessi processi di valutazione volti a stabilire il merito e la "virtuosità" di ciascuna istituzione e ciascun soggetto.

6. L'Anvur e la Valutazione

E' stato l'allora Ministro dell'Economia e delle Finanze Giulio Tremonti a spiegare al Corriere della Sera a cosa serve la valutazione. «*Ogni valutazione deve mettere capo a una classifica. Questa è la logica della valutazione. Se non c'è una classifica, non c'è neanche una reale valutazione*», dichiarava Giulio Tremonti il 22 agosto 2008²³. Un po' come le League Tables sportive, la continua quantificazione della performance individuale ha come propria finalità quella di produrre dei *ranking* capaci di indicare agli *stakeholders* quali siano i migliori sbocchi per i propri investimenti – e quali invece costituiscono investimenti a perdere. Questo vale per docenti, studenti e strutture.

Dai processi di Valutazione della Qualità della Ricerca Universitaria come la VQR in Italia, ai *ranking* delle riviste, i "parametri", gli "indicatori", le "mediane", i criteri "scientifici oggettivi" previsti l'abilitazione nazionale dei docenti o per la prova nazionale standard per la valutazione del merito studentesco, la riforma della *governance* universitaria ha prodotto una strana epidemia, quella che Tassinari ha definito come "il furore delle graduatorie"²⁴. Ci sono graduatorie per tutto: gli atenei, i dipartimenti, i docenti e gli studenti, la *mission*, le strutture sportive, il numero di studenti internazionali, gli studenti si sono addirittura ingegnati a stilare classifiche ove individuare di volta in volta l'ateneo in cui "non si è trattati come un numero", o "la competizione non taglia la gola"²⁵. In generale, la ristrutturazione globale del sistema universitario ha avuto esattamente il fine di consentire la continua quantificazione della *performance* individuale quale preconditione all'accesso alle risorse in un processo di valutazione continua volto, in ultima analisi, a creare "gerarchie" tra istituzioni pubbliche" e *ranking* retributivi. Da questo punto di vista, la valutazione svolge qui una funzione informativa volta a indirizzare l'allocazione degli investimenti. Il suo scopo è consentire a soggetti, saperi e strutture di competere "alla pari", consentendo così ai finanziamenti di fluire

²³ Corriere della Sera, 22 agosto 2008, p. 37

²⁴ G. Tassinari, *Del furore di fare graduatorie*, "Roars", 12 aprile 2012, consultabile all'indirizzo: <http://www.roars.it/online/del-furore-di-fare-graduatorie/>

²⁵ Si vedano i *ranking* di formulazione studentesca, ad esempio qui: http://www.studentsreview.com/rank_em.php3

laddove la loro utilità risulta massima. Da questo punto di vista il concetto di competizione è centrale all'università neo-liberale. Indotta da *ranking*, graduatorie e classifiche, il suo scopo è filtrare i destinatari d'investimento capaci di avere un impatto sul mercato.

Notoriamente, il primo paese a introdurre un processo di valutazione nella vita universitaria è stato il Regno Unito, dove nel 1986 il governo Thatcher vara la prima edizione del RAE (*Research Assessment Exercise*). Il RAE distingue tra ricerca di base, ricerca applicata e sviluppo sperimentale rifacendosi in questo al cosiddetto “Manuale di Frascati” dell'Ocse al fine di misurare la qualità e l'utilità della ricerca e allocare risorse in maniera “razionale” chiamando i revisori ad esprimere un giudizio di qualità di ciascun prodotto a partire dalla sua originalità, rilevanza e rigore misurandoli sulla base di standard decisi a livello internazionale.

In Italia, la Legge Gelmini ha affidato la valutazione della qualità della ricerca ad un'agenzia creata *ex lege*, l'Agenzia Nazionale per la Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (Anvur), agenzia di nomina Ministeriale che ha accentrato su di sé una serie di funzioni centrali nella vita universitaria, che vanno dalla responsabilità di guidare il processo di valutazione dell'intero sistema universitario italiano all'impegno di stabilirne i criteri. Negli ultimi anni, Anvur è stata incaricata di esercitare una serie di processi di valutazione: la Valutazione della Qualità della Ricerca Universitaria (VQR), l'Abilitazione Scientifica Nazionale, il processo di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditemento (Ava), e poi ancora il CLA class+, test di valutazione delle competenze dei laureandi volto a quantificare il valore aggiunto di ogni istituzione universitaria attraverso la misura dei saperi acquisiti dai laureandi durante gli anni di studio universitario.

In Italia, la Valutazione della Qualità della Ricerca scientifica effettuata nel periodo 2004-2010 nelle Università Statali e non Statali si è configurata come un esercizio di valutazione articolato sulle 14 Aree disciplinari identificate dal Comitato Universitario Nazionale (CUN). In ciascuna area, l'ANVUR ha costituito un Gruppo di Esperti della Valutazione con il compito di definire i criteri di valutazione e gli strumenti bibliometrici con cui procedere. Notoriamente, l'intero processo è stato puntellato da critiche. Per dirla con il rettore del politecnico di Milano Giovanni Azzone²⁶: “in nessuna parte del mondo a una stessa Agenzia di valutazione vengono affidati congiuntamente tanti compiti...(che) appaiono del tutto incompatibili con le risorse disponibili e con l'autonomia degli Atenei”. Le procedure Anvur sono una cosa “del tutto singolare e senza paragoni a livello internazionale”, ha più volte

26 G. Azzone, Le anomalie del regolamento di ANVUR rispetto alle sue consorelle europee, AQUIS - Associazione per la Qualità delle Università Italiane Statali, <http://www.aquis-universitas.it/anvur.htm>

evidenziato Alberto Baccini²⁷.

Non possiamo entrare qui nei dettagli dei dati elaborati da questo esperimento di valutazione. Ciò che ci interessa principalmente è la logica. La premiazione delle condotte virtuose all'interno di *ranking* e classifiche porta sempre con sé un processo di polarizzazione, non a caso i risultati della VQR hanno evidenziato nette differenze tra la *performance* degli atenei del Sud e la *performance* degli atenei del Nord, ricacciando Bari Cagliari Napoli Federico II Catania Palermo Messina alla fine della classifica mentre Padova Milano Bicocca Verona Bologna Pavia e Torino occupavano le prime posizioni. Laddove lo scopo dichiarato di questa classifica era la produzione di pratiche di “giustizia distributiva”, distribuendo la quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario sulla base della *performance* di ciascuna struttura, l'effetto in nuce era, invece, una sorta di effetto San Matteo: una pratica che aumenta diseguaglianze già esistenti al termine della quale “a chiunque ha” viene dato abbondantemente, e “a chi non ha” viene tolto anche quel che ha.

Andrejs Rauhvargers²⁸, Senior Advisor della European University Association (EUA), che da anni si occupa di implementare i criteri in base ai quali vengono stilate le classifiche tra i 17 mila atenei al mondo, ha analizzato l'impatto della proliferazione globale di *ranking* sul sistema universitario globale evidenziandone le criticità. Il punto di partenza di Rauhvargers nel rapporto commissionato dalla EUA e intitolato *Global University Rankings and their Impact* è che “*it is clear that despite their shortcomings, evident biases and flaws, rankings are here to stay. They 'enjoy a high level of acceptance among stakeholders and the wider public because of their simplicity and consumer type information'* (AUBR Expert Group, 2009). Ci sono molti modi per valutare i *ranking*: a seconda della loro finalità, dei parametri misurati o dell'impatto desiderato, chiarisce Rauhvargers. Il problema, tuttavia, non sono solo gli indicatori o la metodologia da questi utilizzati.

Sarebbe difficile sostenere che i vantaggi dei *ranking* sono superiori ai loro svantaggi²⁹, scrive Rauhvargers. Al contrario, gli svantaggi sono molti. “Senza dubbio l'esistenza dei ranking incoraggia le università a migliorare la loro performance”, scrive. La domanda rimane, però,

27 A. Baccini, “Vqr: la bibliometria fai da te dell'Anvur”, “Roars”, consultabile all'indirizzo:<http://www.roars.it/online/vqr-la-bibliometria-fai-da-te-dellanvur-12/>

28 Rauhvargers A., College and University Ranking Systems. Global Perspectives and American Challenges, “Institute for Higher Education Policy”, 2007, <http://www.ihep.org/assets/files/publications/a-f/CollegeRankingSystems.pdf>. Last Retrived January 2013.

29 “It would be difficult to argue that benefits that rankings provide are greater than their negative implications”: Rauhvargers A., College and University Ranking Systems. Global Perspectives and American Challenges, *cit.*

quali sono le loro implicazioni. In generale la sintesi di Rauhvargers si sofferma a lungo sugli effetti distorsivi della valutazione. Sottolinea anzitutto che la pressione ad eccellere nei *ranking* universitari obbligherà a finanziare la ricerca in medicina e nelle scienze a scapito delle scienze sociali e escludendo completamente le discipline umanistiche. Mette in guardia dalla tendenza a federare le università producendo dei *mergers* tra istituzioni che da un lato possono aiutare alcune istituzioni a entrare nei posti più alti della classifica ma dall'altro implica un effetto darwiniano di marginalità e fragilità per migliaia di università periferiche. Mette in guardia dalla proliferazione di test standardizzati volti a normalizzare la *performance* studentesca per selezionare gli studenti con il punteggio più alto. In generale, alla voce “migliorare le classifiche vs. soddisfare altri obiettivi importanti della *Higher Education*”, Rauhvargers sottolinea come gli sforzi delle università europee per migliorare le loro posizioni sulle classifiche globali potrebbero portarle a indebolire la loro concentrazione su elementi della loro *mission* che non influenzano direttamente i *ranking* [...] (Sursock & Smidt, 2010, p. 27). “In altre parole si può sostenere che l'implementazione del Bologna Process non porterebbe alcun miglioramento alla posizione nei *ranking*, mentre la percezione della necessità di migliorare il proprio posizionamento nei *ranking* potrebbe implicare lo spostamento di risorse alle finalità previste dalla classifica. Pertanto, prestare troppa attenzione ai *ranking* potrebbe essere dannoso [*detrimental*] rispetto all'accomplimento di altre funzioni importanti nelle istituzioni di educazione terziaria”³⁰. Insomma, i continui richiami all'eccellenza e alla produttività potrebbero indebolire la *mission* universitaria a detrimento di tutte quelle funzioni che non influenzano direttamente le classifiche (Sursock & Smidt, 2010, p. 27). Rischiano, altresì, di far cadere nell'oscurità tutte quelle strutture che non sono considerate università d'élite, esattamente come le università del Sud Italia.

Sono molti, in questi anni, i rapporti a dare ragione ai dubbi di Rauhvargers, confermandone, se non le conclusioni, le perplessità. Esattamente come visto nella divisione tra atenei del Nord e atenei del Sud, l'ordinamento delle *performance* in *ranking* e classifiche dà vita a una serie di polarizzazioni nelle quali hanno la meglio quelle istituzioni e quei soggetti che già partono da una condizione di vantaggio economico o di privilegio. Rauhvargers per esempio sottolinea come il *ranking* sottenda un approccio strutturalmente elitista. Su 17 mila università al mondo, il *ranking* di ARWU considera le prime 1200, mentre sono circa 300 in ogni area disciplinare nel THE-QS. La domanda più, ma meno retorica, in questo contesto, è

30 *Ibid.*

quella posta da Jamil Salmi's (2010)³¹ "How many universities can be among the top 500"? E la sua risposta: "five hundred". Non sorprende allora che, al termine della Vqr, per esempio, un noto economista³² chiedesse al governo di impegnarsi a ridurre le spese in eccesso tagliando gli atenei di Bari, Messina, Urbino, in quanto "in fondo alla classifica dell'Anvur", suggerendo così la chiusura di università collocate per lo più al Sud e in aree svantaggiate. Le università che più avevano beneficiato di un tessuto economico vivace e produttivo erano università d'élite, le altre andavano tagliate, in un processo che, dietro alla giustizia distributiva, rivela una polarizzazione che penalizza anzitutto le aree periferiche, quelle regioni o quei paesi le cui università non otterranno mai un posizionamento in quei *ranking*, ma saranno costrette all'oscurità e alla marginalità.

7. Il diritto allo studio

In generale, le problematiche introdotte dalla logica del *ranking* e della competizione non si ferma alle classifiche tra università. La tendenza a sopperire ai tagli al finanziamento pubblico statale con un processo di competizione in cui l'allocazione dei fondi segue il merito e la *performance* individuale riguarda ogni campo del sapere, in un processo che induce alla competizione mano a mano che esternalizza i finanziamenti dalla sfera pubblica alla sfera privata. Ritroviamo la stessa logica nei tagli del diritto allo studio. Il diritto allo studio è stato uno dei principali bersagli della Legge 240/2010. In generale, il sistema di diritto allo studio in Italia è normato dalla legge 390 del 1991 e dal Dpcm del 2001, che definiscono l'entità delle borse di studio, i servizi offerti agli studenti e le condizioni di accesso ad entrambi. I sussidi allo studio universitario sono conseguenza delle rivendicazioni per l'accesso universale all'istruzione portate avanti negli anni Sessanta e Settanta e parte fondamentale del welfare keynesiano. Il passaggio dall'epoca liberale all'epoca neoliberale prende a bersaglio i sussidi passando da un'economia fondata sul *welfare* a un'economia fondata sul *debtfare*, da un'economia fondata sui sussidi e le borse statali a un'economia fondata sui prestiti d'onore. In Italia questa trasformazione ha avuto un impatto particolarmente forte, causando una forte polarizzazione tra studenti di diverse classe sociali. Stando al rapporto Oecd *Education at a Glance 2012*, l'Italia sfigura quanto a finanziamento pubblico. Già nel 2008 la Legge 133 ha ridotto il Fondo di Finanziamento Ordinario (Ffo) portandolo da 7,4 miliardi nel 2008 a 6,45

31 Salmi, J., *The Challenge of Establishing World-Class Universities in Developing Countries*, in Altbach, P. Editor. *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries*. New York and London, Routledge. 2010.

32 F. Giavazzi, *La ragnatela corporativa*, "Corriere della Sera", 19 agosto 2013.

miliardi nel 2013. Il dodicesimo rapporto Ocse 2012 *Education at a Glance* evidenzia come l'Italia sia il paese che più ha disinvestito nell'istruzione pubblica. È il penultimo paese (33 su 34) quanto a spesa per studente e il paese che meno ha cercato di contenere gli effetti negativi della crisi, spostando buona parte del calo del Pil sull'istruzione, mentre la gran parte degli altri paesi si è mossa in direzione opposta. Prima ancora della crisi, l'Italia evidenziava alcuni principali limiti rispetto all'Europa. L'Italia continua ad avere un numero di laureati basso. Si tratta del 15% di laureati se consideriamo la fascia d'età tra i 26 e i 64 anni, contro il 31% di media europea, mentre se guardiamo alla fascia d'età tra i 25 e i 34 anni si tratta del 21% di laureati contro il 38% della media europea, dato che la colloca al 34° posto su 37 paesi. In questo contesto l'istruzione in Italia è fortemente segnata dalla famiglia d'origine, più scolarizzati sono i padri e più lo sono i figli, in una polarizzazione che incide gravemente su chi ricade al di fuori delle categorie privilegiate.

Nonostante questi dati, la legislazione non ha tentato di invertire la direzione finanziando il diritto allo studio e incentivando gli studi superiori. Al contrario, i tagli operati dalla l.133/2008 sono stati affiancati da un generale aumento dei contributi universitari e dalle tasse regionali per il diritto allo studio. La riduzione del fondo per le borse di studio di più del 90% non era sufficiente. Secondo l'ufficio statistica del Miur, l'andamento nazionale della contribuzione studentesca è in costante crescita dal 2006-2007, assestandosi nell'a.a. 2010-2011 a 1.637 milioni di euro contro i 1.367 di quattro anni prima. Sino al luglio 2012 la contribuzione studentesca era regolata dal DPR 306/97, che chiariva che "la contribuzione studentesca non può eccedere il 20% dell'importo del finanziamento annuale dello Stato". La norma è stata di recente corretta dalla *Spending Review*, che pur mantenendo il limite del 20% ha cambiato il numeratore e il denominatore del rapporto, di fatto rompendo il tabù che sino a oggi ha impedito l'aumento fuori controllo delle tasse universitarie.

In questo contesto, il taglio ai sussidi statali si affianca al tentativo di spostare il finanziamento dell'università dalla sfera pubblica alla sfera privata, aumentando la contribuzione studentesca come da anni auspicano le lobby vicine alla politica, in modo tale da compensare il taglio del finanziamento statale all'istruzione con il finanziamento privato, non a caso già nel 2003 Roberto Perotti proponeva nuovi modi per "fare sudare alle università i loro fondi". Uno di questi era "di mettere gli studenti in grado di votare con il loro portafogli. Se gli studenti fossero costretti a pagare di più, porrebbero ulteriore pressione sulle università a competere". Sempre su *Lavoce.info*, Gianni de Frajanet 2007 caldeggiava la "privatizzazione completa e totale di tutte le strutture di ricerca e di istruzione terziaria". Potremmo andare avanti sino all'interrogazione parlamentare di Pietro Ichino, che nel maggio 2011 proponeva l'aumento

delle tasse universitarie a 10 mila euro annue. O alla proposta recente di Andrea Ichino e Daniele Terlizzese, che non proponevano solo l'aumento delle tasse universitarie a 7.500 euro ma si spingevano a proporre che fossero le famiglie stesse a finanziare i prestiti d'onore tramite il risparmio postale. In generale, il passaggio dal *welfare* al *debtfare*, dai sussidi ai prestiti d'onore ha portato a una polarizzazione delle opportunità studentesche a seconda delle classi sociali di appartenenza.

Anche in questo caso, l'impatto è stato più forte tra le famiglie con una situazione economica non vantaggiosa. In un contesto in cui l'istruzione è fortemente segnata dalla famiglia d'origine, il calo delle immatricolazioni si è fatto sentire particolarmente tra le famiglie meno abbienti, un dato questo dovuto non solo all'aumento della contribuzione studentesca ma dalla situazione del mercato del lavoro in cui l'istruzione non ha un impatto decisivo sul tasso di occupabilità. Bisogna tenere presente, in questo senso, che il rapporto Almalaurea 2012 evidenziava come il guadagno mensile netto a un anno dalla laurea sia maggiore per un laureato triennale rispetto a uno studente che ha conseguito la laurea specialistica, in un contesto che non solo non aiuta i meno abbienti ma li disincentiva a proseguire negli studi. Le finalità del sapere, per come formulate da Condorcet, volte a ridurre l'ineguaglianza dell'istruzione e della ricchezza, paiono qui invertite. È la ricchezza a consentire l'accesso all'istruzione, ergendosi a sigillo delle diseguaglianze già esistenti, in una crescente polarizzazione per cui i più abbienti potranno investire nel loro futuro mentre gli altri andranno ad infoltire le già ampie sfere dei *neet*: giovani in età compresa tra i 15 e i 29 anni che non hanno un'occupazione né studiano. In Italia questa proporzione è del 15% più alta della media Ocse, ed è in continuo aumento dal 2008.

8. L'università come precarificio – una breve storia

L'università neo-liberale sembra dare vita a un contesto di crescente polarizzazione, dunque, in cui la stessa *mission* delle istituzioni del sapere è messa fortemente in discussione. Che avviene nella ricerca?

Vi è una correlazione inscindibile tra la riforma dell'Università inaugurata dal Bologna Process e la precarietà. Si potrebbe quasi dire che la precarietà è la struttura portante stessa dell'università neoliberale, la condizione su cui si regge il tentativo di trasformare la formazione e la ricerca in un "quasi mercato" capace di assegnare i finanziamenti ai soli settori e ai soli soggetti più competitivi. Il precariato accademico, tuttavia, non è affatto un'invenzione recente. Si potrebbe dire, al contrario, che la precarietà strutturale introdotta dalla riforma della *governance* seguita al Processo di Bologna si inserisce in un contesto già

fortemente segnato dall'intermittenza e dalla subalternità.

Per tracciare brevemente la storia delle principali figure precarie dell'accademia italiana dovremmo tornare al 1973³³, l'unica figura strutturata dell'università italiana erano i professori ordinari, gli unici che potevano partecipare negli organi rappresentativi come i Consigli di Facoltà, gli unici che godevano di tutti i diritti civili. All'epoca, le donne erano una presenza "trascurabile" nella fascia degli ordinari, attestandosi al 2,7% nel 1971³⁴, e il numero totale degli ordinari era di 3606, come si confà a un'università ancora elitaria nonostante il numero degli studenti iniziasse allora ad aumentare. È con la Legge 766 del 1973 "Provvedimenti urgenti" che la pleora di figure precarie che svolgevano ruoli subalterni rispetto agli ordinari trova una prima sanatoria, mi riferisco ad assistenti di ruolo, i borsisti e gli incaricati, mentre la figura del professore incaricato a tempo indeterminato³⁵ veniva allora di fatto parificata con i professori ordinari.

Bisogna aspettare il 1980 perché borsisti, assegnisti contrattisti, assistenti confluissero in una sola figura, quella del Ricercatore a Tempo Indeterminato (RTI), cui veniva conferita la conferma in ruolo tre anni dopo l'entrata in servizio. Il Ricercatore a tempo indeterminato nasce dunque come figura subalterna dalle proteste di contrattisti e gli assegnisti che chiedevano di essere assunti in ruolo, e diventa una figura destinata a fungere da canale privilegiato di reclutamento, in un ruolo subalterno che andava ad affiancare un ruolo unico della docenza articolato in due fasce, professori ordinari e professori associati. Notoriamente, il D.P.R. 382/80 funge da sanatoria in un processo di regolarizzazione di massa subordinato che segna uno spartiacque nella storia accademica italiana. Non è questa l'unica ragione per ricordare il D.P.R. n. 382 11 luglio 1980. L'articolo 25 del DPR 382/80, infatti, consente alle Università che ne abbiano fatto richiesta di attivare corsi integrativi da affidare a professori a contratto e finalizzati all'acquisizione di "significative esperienze teorico-pratiche di tipo specialistico provenienti dal mondo extra-universitario, ovvero risultati di particolari ricerche, o studi di alta qualificazione scientifica o professionale". L'art. 100 ne estende poi l'utilizzo anche ai corsi ufficiali delle Facoltà di nuova istituzione. Questa disciplina è stata successivamente modificata dalla legge 549 del 28 dicembre 1995 e dal Decreto ministeriale

33 Sulla storia del reclutamento in Italia si vedano: M. Moretti e I. Porciani, "Il reclutamento accademico in Italia. Uno sguardo retrospettivo, in *Annali di Storia delle Università Italiane* Volume 1 (1997), CISUI

34 Come ricorda Paolo Rossi, tale percentuale è salita al 10% nel 1990, una percentuale che si commenta da sola. P. Rossi, "Il personale docente: stato giuridico, reclutamento, evoluzione", edito da Il Mulino e scaricabile qui: http://www.df.unipi.it/~rossi/12_Mulino_Personale%20docente.pdf

35 Si veda, su questo, il contributo di Calogero Massimo Cammalleri, Maurizio Matteuzzi, Giorgio Pastore, *Direttivo Nazionale CoNPAss, Per un ruolo unico dei professori universitari*, Libro Bianco Università e Ricerca, Sel, pp. 123 e segg.

242 del 21 febbraio 1998, che ha fissato a sei anni la possibile estensione del mandato, liberalizzando così l'affidamento degli insegnamenti caratterizzanti e opzionali previsti dai vari corsi di studio a contrattisti esterni in grado di compensare i limiti del reclutamento attraverso l'incarico a precari sotto pagati. C'è un'ultima innovazione importante portata dalla 328/1980, che ci consente di osservare quali sono stati i passaggi legislativi principali che hanno portato all'evoluzione dell'università contemporanea. Il DPR 328/1980, infatti, introduce il Dottorato di Ricerca, corso di studi che introduce la figura del dottorando, uno studente cui è inizialmente vietato svolgere attività professionali e dare consulenze in quanto, come chiarisce l'art. 8 della circolare ministeriale 357 del 1986, "una seria ed elevata formazione scientifica è talmente impegnativa ed assorbente da impedire, di fatto, una contestuale attività lavorativa". Nel tempo, la legislazione non ha perso le proprie ambivalenze, anche se la legge 398/89 ha abrogato l'articolo 79 del dpr 382/80 che vietava le attività professionali e le consulenze e la legge 210/98 ha previsto implicitamente la possibilità di venire pagati per l'attività didattica.

Dobbiamo attendere La legge 449 del 27 dicembre 1997 per l'introduzione di specifici assegni previsti per la collaborazione ad attività di ricerca in favore di dottori di ricerca o laureati in possesso di idoneo curriculum scientifico. L'assegno di ricerca, allora introdotto nelle università, gli enti pubblici di ricerca, gli osservatori, l'Enea e l'Agenzia spaziale italiana, avere carattere continuativo e non occasionale e durata temporalmente definita, essere coerente con l'attività istituzionale dell'Organo di ricerca. La legge del 1997 prevedeva che il rapporto di collaborazione avesse durata non superiore a quattro anni e potesse essere rinnovato sino a un limite massimo di otto anni. In quegli anni iniziava a delinearsi con chiarezza l'università che oggi conosciamo, articolata in due fasce della docenza, i Professori Associati e Ordinari, cui si affiancano in un ruolo subalterno i Ricercatori a Tempo Indeterminato e una pletera di figure precarie. Centrale, in questo processo, le limitazioni del finanziamento destinato al reclutamento. In particolare, le limitazioni introdotte dalla legge 449 del 1997 che lega la quota del bilancio destinabile alle retribuzioni del personale a tempo indeterminato al 90% del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) delle Università, limitando così gli sbocchi programmabili e aprendo la strada all'assunzione temporanea di figure precarie soggette a norme eterogenee e capaci di sottrarsi a ogni serio tentativo di censimento. Insieme agli assegnisti, la ricerca nelle università italiane è allora affidata da Co.co.co e Co.co.pro, ricercatori precari con un contratto di collaborazione coordinata e continuativa o una prestazione d'opera occasionale o non occasionale. La diffusione di Co.co.co e Co.co.pro nella ricerca e nella pubblica amministrazione ben descrive le contraddizioni del precariato

universitario, incardinato in questi casi come lavoro autonomo e pertanto non soggetto al trattamento previdenziale e assistenziale, in un processo tale da non garantire tutele elementari come la maternità. Vi è infine il nodo della libertà di ricerca, profondamente minata laddove incardinata all'interno di un rapporto di lavoro che pur incardinato all'interno di un contratto di lavoro formalmente autonomo rimane soggetto ad una relazione di subalternità³⁶.

Negli anni Duemila, il ricorso al reclutamento di figure precarie aumenta continuamente, in particolare a partire dal blocco delle assunzioni sancito nel 2001. In generale, la *ratio* che vediamo all'opera in questi anni è duplice. Da un lato i tagli al bilancio e il blocco al reclutamento descrivono un uso sempre più diffuso di figure precarie sottopagate, specie nel campo della didattica. Già negli anni 2000 la retribuzione media per un modulo di insegnamento era di 2.500 euro lordi a semestre. Come ricorda Pasquale Cuomo³⁷, con il Ddl Moratti n. 3.497, convertito nella legge 43/2005 sullo stato giuridico della docenza “si ripropose la figura del professore a contratto/incaricato, riaffermando il ruolo che questa figura aveva avuto nelle università fino all’inizio degli anni Ottanta”. Fu, tuttavia, il Decreto ministeriale 8 luglio 2008, poi parzialmente modificato dalla Legge 240, a permettere alle università di conferire incarichi d’insegnamento gratuiti, da cui la pratica diffusa e di incarichi di insegnamento retribuiti 1 euro a semestre (0,91 netti), come nel caso dell’università di Sassari³⁸.

Nel contempo, la legge 230 del 4 novembre 2005, Nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari, all’articolo 1 comma 14 stabiliva di prevedere una nuova figura di ricercatore a tempo determinato, i cosiddetti “ricercatori Moratti”, garantiti dal punto di vista dell’inquadramento e del reddito, per i quali prevedere rapporti di lavoro subordinato a tempo determinato per una durata massima triennale, rinnovabili per una durata complessiva di sei anni, previa la valutazione comparativa dei candidati e la pubblicità degli atti. Se, da un lato, i ricercatori Moratti esplicitavano la tendenza verso la messa ad esaurimento della figura del ricercatore a tempo indeterminato, dall'altra il tentativo di tutelare le figure precarie portavano ad un uso “molto limitato, se non raro, di questa tipologia”³⁹, una tendenza che risulterà rafforzata dal Decreto legge n. 180 del 10 novembre 2008, che ribadiva la possibilità di assumere ricercatori a tempo determinato ma ne vincolava l'assunzione al computo dei

36 Pasquale Cuomo, *Percorsi di accesso, precariato e questione di genere*, Libro Bianco Università e Ricerca di Sel, Il Rubettino, 2014.

37 *Ibid.*

38 *Ibid.*

39 *Ibid.*

punti organico, trasformando così il ricercatore RTD nella figura precaria incaricata di fungere da canale d'accesso principale per la carriera universitaria e non più, come soleva esser detto prima, in un possibile sbocco per le figure precarie ad essa preesistenti.

9. La precarietà e la Legge 240/2010

In generale, è la Legge 240 a rendere il precariato universitario strutturale. Di fatto, la Legge 240/2010 cambiava il reclutamento in due principali direzioni. Da un lato, apriva la strada al reclutamento diretto. Affiancava, in altre parole, la tendenza verso il ridimensionamento dei finanziamenti al reclutamento di studiosi da paesi esteri e/o coperti da finanziamenti esterni, di fatto creando silenziosamente la tendenza a due sistemi di reclutamento paralleli, come introdotto dall'art. 29 c. 7 della L.240/2010, con il rischio di stimolare al reclutamento privilegiato di studiosi provenienti dall'estero, senza tener conto delle decine di migliaia di intelligenze non strutturate che ad oggi lavorano nelle università italiane.

Dall'altra, eliminava il ruolo di ricercatore a tempo indeterminato mettendo non solo “sul binario morto” gli attuali RTI, ma evitando di prevedere un percorso alternativo credibile di accesso permanente al ruolo. Originariamente, la Legge 240/2010 introduceva una *tenure-track* vicina al modello statunitense, dove il percorso di accesso alla carriera accademica richiedeva sei anni di precariato – ciò che negli Stati Uniti descrive il ruolo dell'*assistant professor* – con possibilità di regolarizzazione qualora il candidato fosse sottoposto a una valutazione positiva del proprio operato di ricerca. L'idea era di porre fine alla figura del “ricercatore a vita” prevedendo un passaggio automatico verso *la tenure track*. A questo fine, l'iter parlamentare introduceva due figure tra loro alternative, il ricercatore a tempo determinato di tipo B con possibilità di passaggio ad associato - 3 anni a tempo determinato e eventuale immissione in ruolo, e il ricercatore a tempo determinato di tipo A senza *tenure-track* - 3 anni rinnovabili per altri 2 senza passaggio in ruolo. Di fatto, i bandi per ricercatore RTD previsti dopo il passaggio della Legge 240/2010 includevano la possibilità di passare ad associato (Bandi RTD B) in due soli casi, mentre tutti gli altri casi erano destinati a ricercatori a scadenza.

La Legge 240/2010 prefigurava, dunque, una università interamente precaria, in cui l'unico modo per tener testa all'elevato numero di pensionamenti previsto per il decennio 2010-2020 era ridimensionare l'intero sistema. Non a caso, l'effetto congiunto dei pensionamenti, i tagli al Ffo e del *turnover* bloccato è stato l'esodo di 20 mila ricercatori precari, post-doc, assegnisti, co.co.co che hanno abbandonato l'università dal 2010 al 2011, mentre più di 1100 corsi di

laurea venivano tagliati. Come ha scritto il rettore della Iulm Puglisi l'ideale sarebbe tagliare direttamente il 70% degli atenei. Insomma: paradossalmente l'unica soluzione per riprodurre un sistema fortemente ridimensionato dai tagli era tagliare sempre di più. Non a caso, il sistema universitario ha potuto reggere negli ultimi anni proprio grazie ai pensionamenti e alla riduzione dell'organico, passato da 64 a 54 mila docenti e ricercatori negli ultimi quattro anni, così consentendo alla riduzione della spesa di essere sostenibile attraverso il graduale ridimensionamento del sistema universitario nel suo insieme.

La precarizzazione della figura del ricercatore, da questo punto di vista, andrebbe letta a pieno titolo in un percorso di generale ridimensionamento del sistema universitario italiano. Non a caso, il Coordinamento Precari Università chiedeva che ogni anno il numero di contratti da ricercatore a tempo determinato ex articolo 24, comma 3, lettera b), fosse proporzionato al numero di contratti da ricercatore a tempo determinato ex articolo 24, comma 3, lettera a) in essere, ovvero che il numero di ricercatori a tempo determinato con *tenure track* fosse proporzionato al numero di ricercatori a tempo determinato senza *tenure track*, al fine di evitare che il principio del ricercatore a tempo determinato finisse per configurarsi "come l'ennesima forma di contratto precario privo di sbocchi nel sistema accademico". La sproporzione tra RTDa e RTDb assunti nel 2011, al contrario, nel riservare alle assunzioni *tenure track* un totale di 3 posti contro 500, parla di un processo di smantellamento *tout court*⁴⁰.

In quest'ottica non solo la riforma degli statuti ha fallito nell'introdurre standard minimi in grado di sancire diritti e tutele equiparabili per i ricercatori precari, ma ha fallito nel riconoscere ai ricercatori precari gli stessi diritti di rappresentanza e assistenza dei lavoratori strutturati, con pochissime rare eccezioni. Non sorprende nemmeno che il tentativo di razionalizzare la giungla di contratti precari nell'università pubblica si sia trasformata in un'operazione di licenziamento di migliaia di lavoratori specializzati, come dimostra un articolo di Vitucci che, comparando il numero di incarichi di ricerca, borse di studio, borse postdoc e co.co.co. presenti, secondo l'Ufficio di Statistica del Miur, al 10.5.2012 nell'università italiana, si evidenziasse una contrazione, tra il 31.12.2010 e il 31.5.2012 si circa ventimila ricercatori, passati dai 34590 del 2010 all'attuale 14334 "con un calo del 25% degli assegni di ricerca, un calo del 16% (200 unità) dei ricercatori a tempo determinato ed una soppressione delle altre tipologie contrattuali (borse di studio, borse postdoc, contratti co.co.co superiori a 6

40 Redazione Roars, *Intervista al Presidente della Crui, prof. Marco Mancini*, "Roars", 8 ottobre 2012.

mesi)⁴¹.

In questo excursus rapido delle principali riforme indotte dalla Legge 240, appare dunque evidente che l'introduzione della Legge 240 ha sotteso ad una rapida verticalizzazione dei poteri universitari in ottica discrezionale, limitando la partecipazione negli atenei e gli spazi di democrazia, rappresentanza e partecipazione contenute negli statuti preesistenti. Ha portato (o sta portando) a un rapido ridimensionamento numerico dell'università pubblica, agli spazi e ai diritti riconosciuti a RTDa e RTDb. In questo senso le conseguenze più acute si sono viste per gli assegnisti, gli RTDa e RTDb, per i quali è divenuta prassi l'esclusione dagli organi di rappresentanza, il rispetto di standard di valutazione sempre più stringenti, l'attribuzione spesso a titolo gratuito di corsi di didattica curricolare e l'acuirsi dei meccanismi di sanzione. Anche qui, i continui richiami all'eccellenza e alla produttività paiono risolversi in un processo di competizione di tutti contro tutti che, nell'ambito della ricerca, porta numerose problematiche.

Per dirla con il recente rapporto intitolato *The tortuous ways of the market: looking at the European Integration of Higher Education from an Economic Perspective* di Pedro Texteira della *London School of Economics* l'analisi degli effetti dell'integrazione dei sistemi di formazione a quindici anni dalla Dichiarazione di Sorbona mostra che l'integrazione dei sistemi formativi europei ha portato a una più diseguale distribuzione dei finanziamenti alla ricerca per aree geografiche e per aree disciplinari. Una sorta di *polarizzazione* della domanda di competenze come riflesso della polarizzazione del mercato occupazionale, che rende diseguale non solo l'accesso ai fondi di ricerca ma il loro impatto sociale, rafforzando le aree della micro e nanoelettronica, materiali avanzati, biotecnologie, fotonica, nanotecnologie e leadership tecnologica, a cui, non a caso, scrive Texteira, sono stati riservati il maggior numero di fondi europei dell'European Research Council negli ultimi cinque anni a discapito delle altre discipline, le scienze politiche, le scienze sociali, le scienze umane, i saperi critici. Non solo, in Italia l'assegnazione competitiva delle risorse e dei finanziamenti rischia di sigillare l'assenza trentennale di alcuna politica industriale affiancando al disinvestimento nazionale in ricerca e sviluppo un processo di crescente polarizzazione delle aree dedite alla ricerca e delle aree dipendenti dall'estero per importare ricerca e innovazione, come già aveva avvisato l'economista partenopeo Graziani nel 1985, con il rischio di stringere la già debole industria italiana in una condizione di dipendenza ripresentandole continuamente il

41 Vitucci F., *Il triste destino dei precari dell'università italiana*, "Roars", 12 giugno 2012, <http://www.roars.it/online/il-triste-destino-dei-precari-della-ricerca-nelluniversita-italiana/>.

problema della ristrutturazione, “il problema dei licenziamenti e dell’alleggerimento degli organici di lavoro”⁴². Infine, l'ordinamento delle *performance* della ricerca in *ranking* e classifiche dà vita a una serie di polarizzazioni che sottendono, anche qui, all'esodo di strutture, soggetti e studenti dal mondo della didattica e della ricerca. Anche nella ricerca, l'idea di trasformare la formazione e la ricerca in un “quasi mercato” capace di assegnare i finanziamenti ai soli settori e alle sole discipline più competitive rischia di produrre diseguaglianza, e di portare, più che all'eccellenza, all'esclusione di migliaia di ricercatori precari, post-doc, assegnisti, co.co.co dall’università italiana. L'insostenibilità materiale del lavoro accademico, da questo punto di vista, è l'osservatorio privilegiato di problemi più ampi nel “sistema paese”: è la lente attraverso la quale possiamo osservare l'impasse economica odierna e il luogo a partire dal quale tentare di invertire la tendenza. Come dicevamo nelle prime pagine, la svalorizzazione del lavoro di ricerca è un processo che nasconde tematiche di importanza centrale nell'Italia contemporanea. Possiamo, ora, provare a rispondere alle domande cui avevamo accennato in apertura: cosa significa essere precari dell'università, oggi? Cosa significa essere uno dei migliaia di assegnisti, dottorandi, borsisti, ricercatori precari, lettori, docenti a contratto, Co.co.co e Co.co.pro. che a lungo hanno consentito all'università italiana di essere tra le più competitive al mondo nonostante tagli sempre più ingenti al finanziamento pubblico?

42 A. Graziani, *Cambiare tutto per non cambiare niente*, 1985, consultabile all'indirizzo: http://www.criticamente.com/economia/economia_politica/Graziani_Augusto_-_Cambiare_tutto_per_non_cambiare_niente.htm

Analisi dei dati MIUR sul personale dell'Università italiana

1. Premessa

I dati forniti dal MIUR permettono un'analisi dei flussi per anno (su un periodo di 10 anni) permettendo di suddividere il dato per figure/inquadramenti contrattuali. I dati MIUR mostrano diverse divergenze rispetto ai dati estraibili dal CINECA (ad esempio riguardo al numero effettivo di RTD). Nelle sezioni seguenti, per una questione di confrontabilità e comparabilità dell'informazione nel tempo, saranno illustrate le serie storiche utilizzando i dati MIUR riguardo al personale a contratto nelle Università Statali e non Statali in linea con le premesse e gli obiettivi della ricerca.

2. I dati del personale a contratto nelle Università Statali e non Statali degli ultimi 10 anni.

Tabella 1 – Personale per tipologia di contratto Università statali 2004-2013

Università Statali	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Borse di studio e di ricerca per laureati	-	-	-	-	3221	4649	6450	4617	3062	4597
Borse di studio post dottorato	801	737	754	894	572	734	735	510	-	-
Assegni di ricerca	9872	9537	10012	11349	11721	15748	17459	17883	19549	20295
Contratti di prestazione autonoma ¹	6595	5101	4473	5614	5374	8264	6953	6473	6585	7064
Tempo determinato ²	-	-	-	-	481	457	792	1139	1853	2423
PhD	29450	34886	36943	37550	39357	38064	37266	35492	34302	33895
Professori a contratto ³										26857
Permanenti ⁴	54769	57568	59168	59547	60254	58307	55199	53901	52456	51008

Tabella 2 – Personale per tipologia di contratto Università non Statali 2004-2013

Università Non Statali	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Borse di studio e di ricerca per laureati	-	-	-	-	69	84	115	45	30	33
Borse di studio post dottorato	1	2	10	23	1	11	12	5	-	-
Assegni di ricerca	436	399	418	461	400	459	483	417	529	599
Contratti di prestazione autonoma ¹	473	849	584	616	715	1166	1143	1491	1450	1535
Tempo determinato ²					177	186	448	595	635	739
PhD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Professori a contratto ³										9541
Permanenti ⁴	2633	2683	2806	2382	2514	2575	2549	2548	2473	2438

¹ Contratti di prestazione autonoma per programmi di ricerca.

² Ricercatori con contratto a tempo determinato. I dati non fanno differenza fra RTDa e RTDb.

³ Professori a contratto con incarichi di insegnamento per le attività formative che consentono di acquisire crediti formativi universitari.

⁴ La somma di Professori Ordinari, Professori Associati, Ricercatori a tempo indeterminato.

Tutti i dati delle tabelle riportate provengono dalla base dati dell'ufficio statistica del MIUR disponibili sul sito : <http://statistica.miur.it/> alla voce Banche Dati nella sezione "Banca Dati del Personale a Contratto".

Nel seguito indicheremo come l'insieme dei *temporanei* la somma delle categorie:

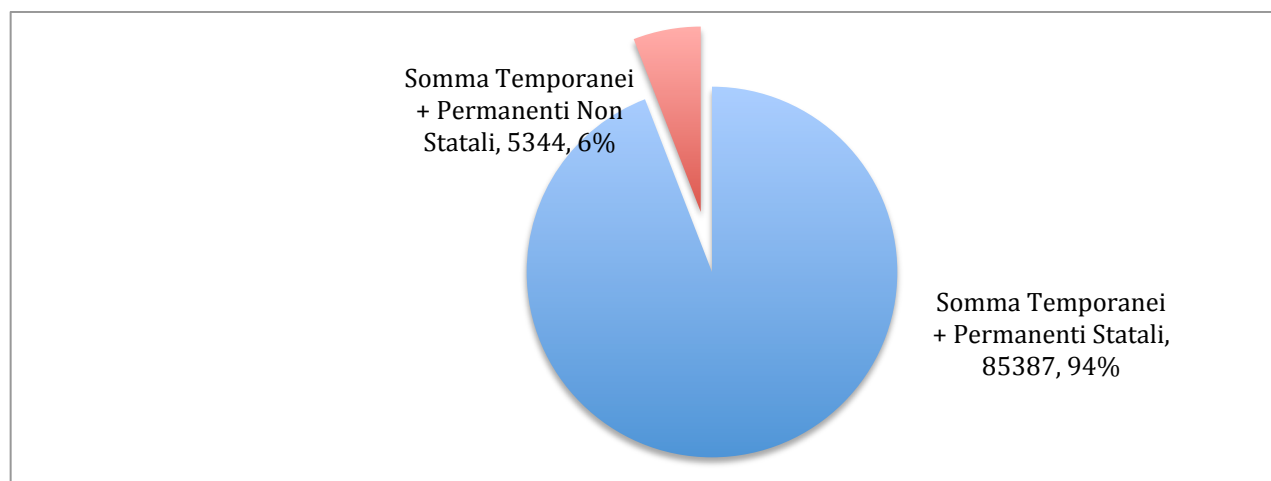
1. Borse di studio e di ricerca per laureati
2. Borse di studio post dottorato (eliminate nel 2010 dalla legge 240)
3. Assegni di ricerca
4. Contratti di prestazione autonoma
5. Tempo determinato

Saranno evidenziate a parte le categorie dei Dottorati di ricerca (PhD) e dei professori a contratto (Professori a contratto con incarichi di insegnamento per le attività formative che consentono di acquisire crediti formativi universitari.)

3. Qual è la percentuale dei contratti di ricerca a termine rispetto ai permanenti nelle Università Italiane?

Per avere un'idea delle dimensioni totali delle università Statali e non statali mettiamo a confronto la somma di tutte le tipologie, permanenti e non, dei due insiemi.

Figura 1 – Personale Università statali e non statali a confronto (al 31-12-2013)



Stiamo chiaramente mettendo a confronto due universi con dimensioni assolutamente non paragonabili. Da qui in poi analizzeremo i due insiemi separatamente.

Nelle figure seguenti (2 e 3) prendiamo in esame i due insiemi isolando le singole tipologie contrattuali, mantenendo invece indistinte le categorie permanenti (Professori Ordinari PO, Professori Associati PA, Ricercatori a tempo indeterminato RTI).

Figura 2 – Composizione personale Università statali per contratto (al 31-12-2013)

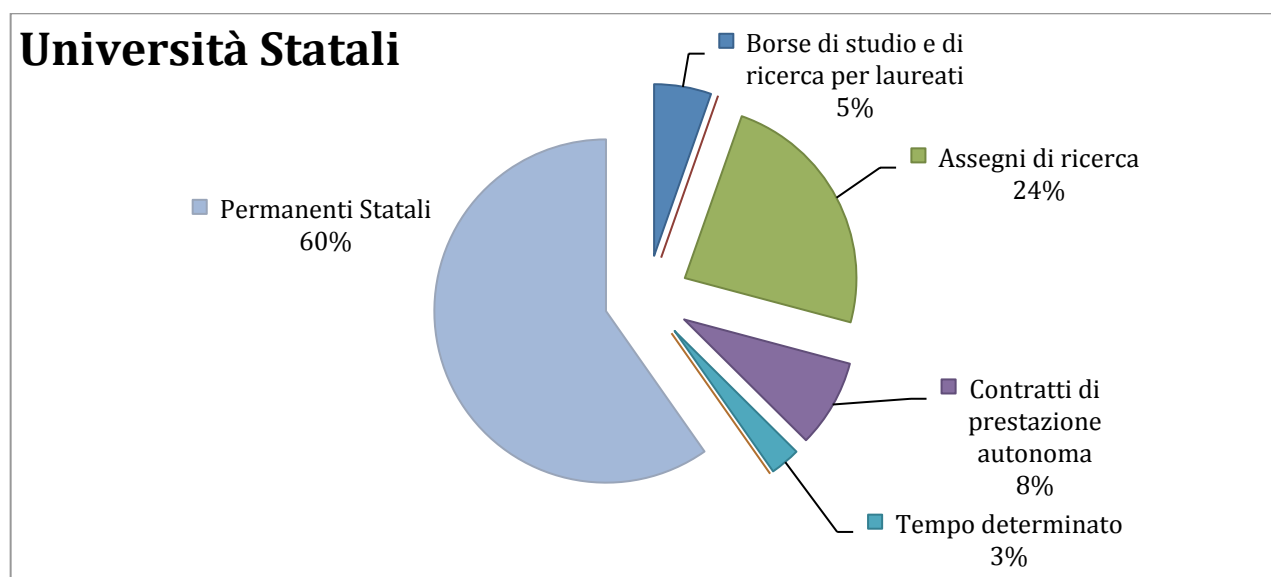
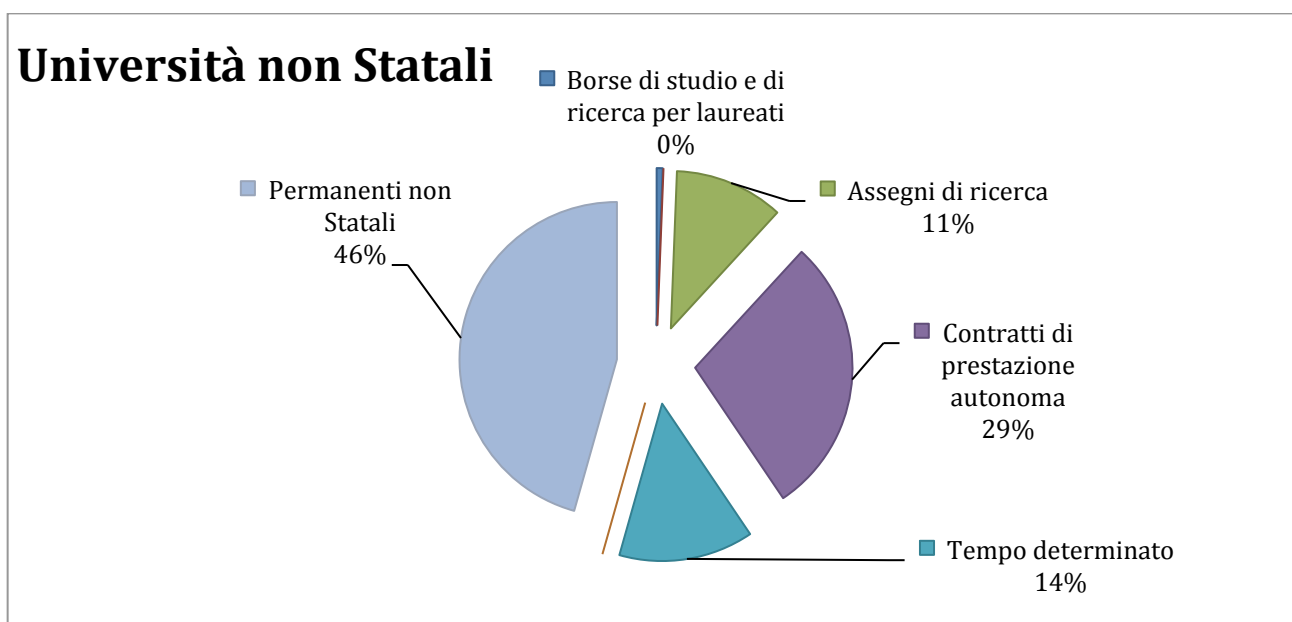


Figura 3 - Composizione personale Università non statali per contratto (al 31-12-2013)

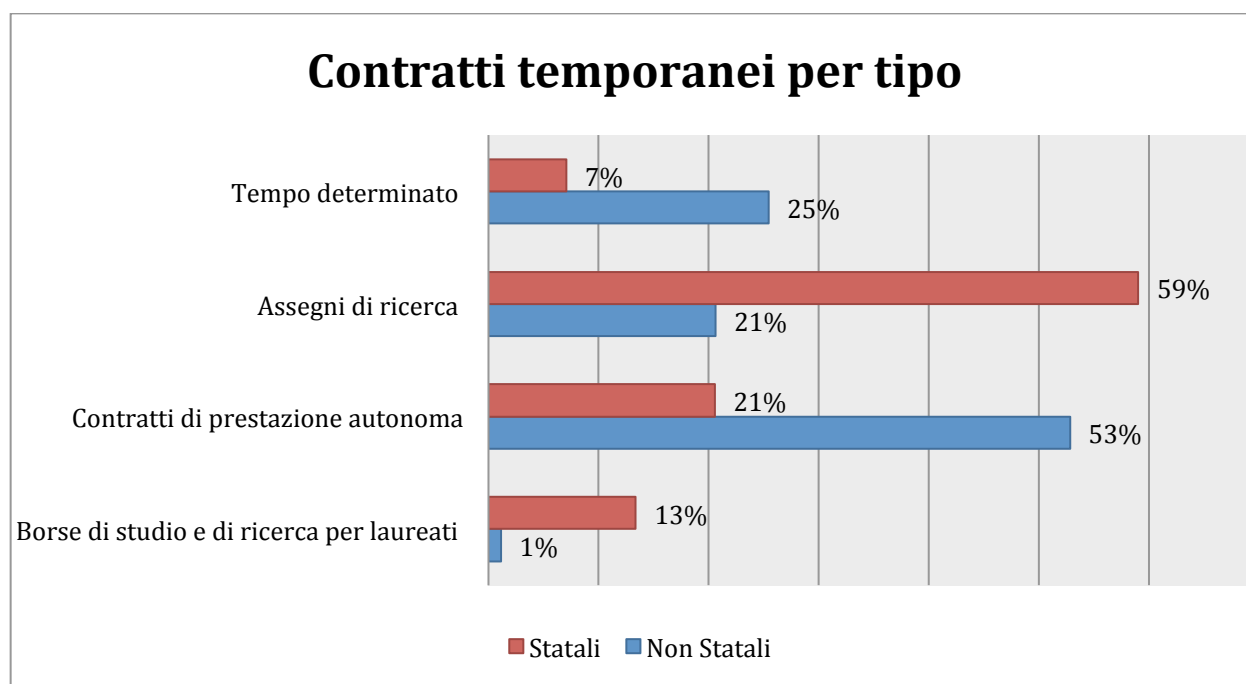


OSSERVAZIONI:

- Nelle Università **Statali** il contingente dei **permanenti è pari al 60% del totale**.
- Nelle Università **non Statali** questa percentuale sale addirittura al **46%**. In pratica **il numero di persone che lavorano con un contratto a tempo indeterminato nelle Università non Statali è inferiore al numero dei lavoratori con un contratto a termine**.

Per mettere a confronto le singole forme contrattuali fra le Università Statali e non Statali si può analizzare il grafico seguente. Sono riportati i valori percentuali sul totale del personale temporaneo.

Figura 4 – Tipologia di contratti per Università statali e non statali (al 31-12-2013)



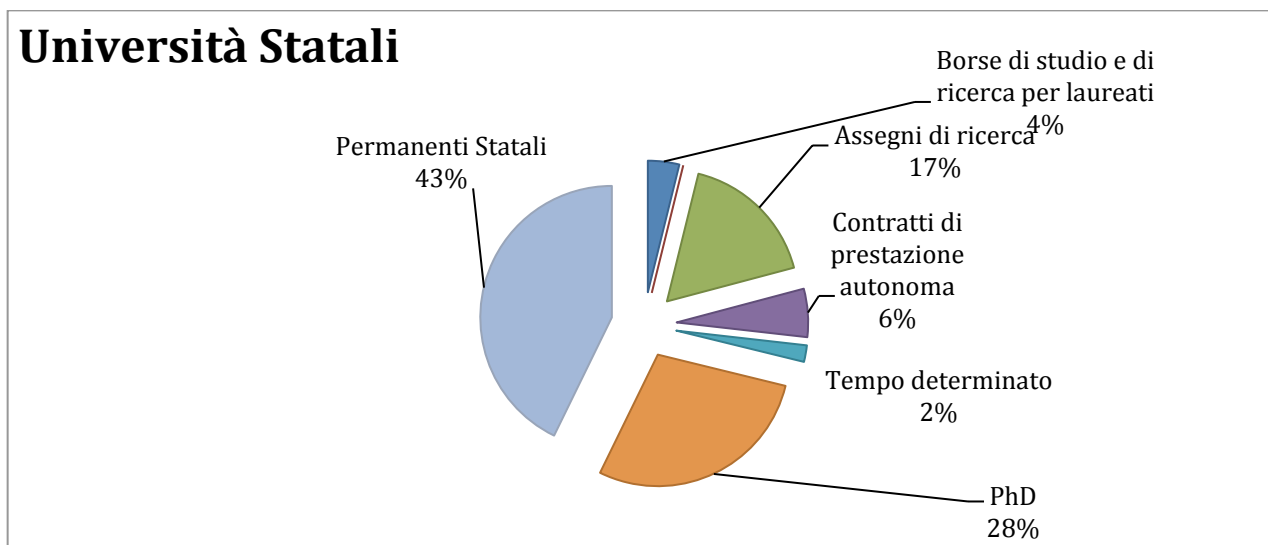
OSSERVAZIONI:

- Il contratto più utilizzato dalle Università Statali è l'assegno di ricerca
- Le Università non Statali utilizzano in maggiore percentuale i contratti di prestazione autonoma per attività di ricerca.
- È da segnalare che il ricorso al contratto a tempo determinato è praticamente assente (3% del totale temporanei + indeterminati Figura 2) nelle Università Statali, ma sensibilmente più alto nelle Università non Statali (14% sul totale temporanei + indeterminati Figura 3).
- Le Borse di studio sono presenti in numero sostanzioso (13%) nelle università Statali e praticamente assenti nelle Università non Statali (1%)

4. I numeri del Dottorato di ricerca nelle Università Statali

In questa sezione abbiamo inserito anche i Dottorandi di Ricerca. Siamo dell'opinione, infatti, che il contributo di questa categoria non sia trascurabile per la qualità della ricerca italiana.

Figura 5 – Composizione del personale università statali per contratto con dottorati (al 31-12-2013)



OSSERVAZIONI:

- **La percentuale di permanenti rispetto al totale scende al 43%.**
- **I dottorandi di ricerca rappresentano il 28% del totale del contingente universitario dedicato alla ricerca.**

5. I numeri dei Professori a contratto.

Figura 6 – Composizione del personale università statali per contratto con professori a contratto (al 31-12-2013)

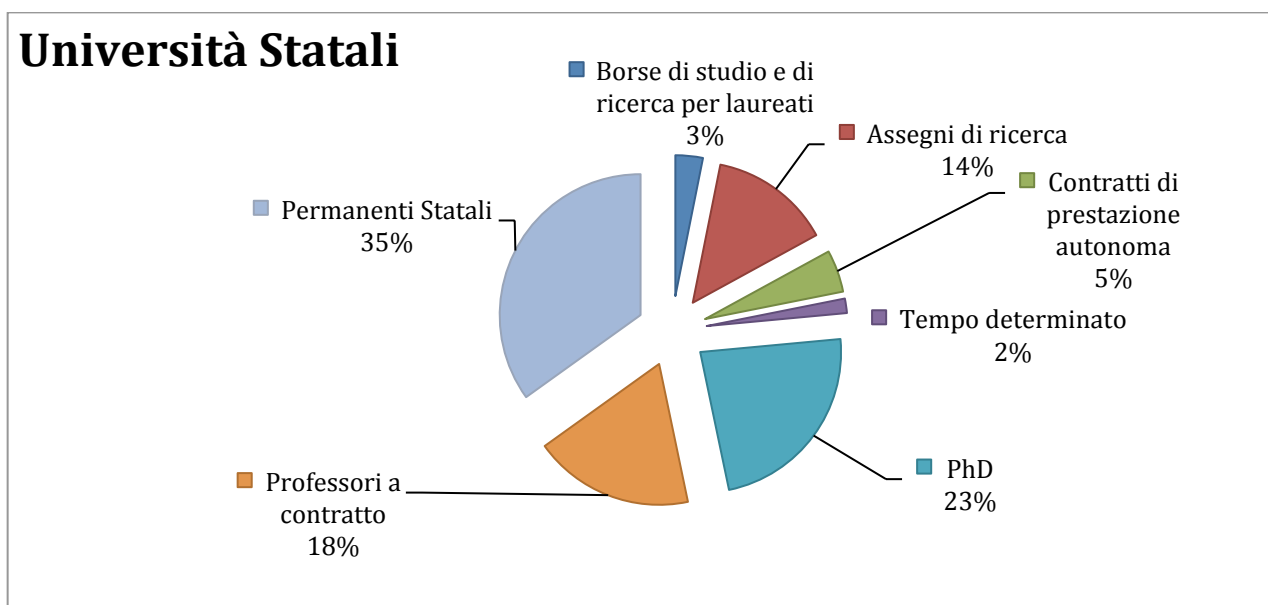
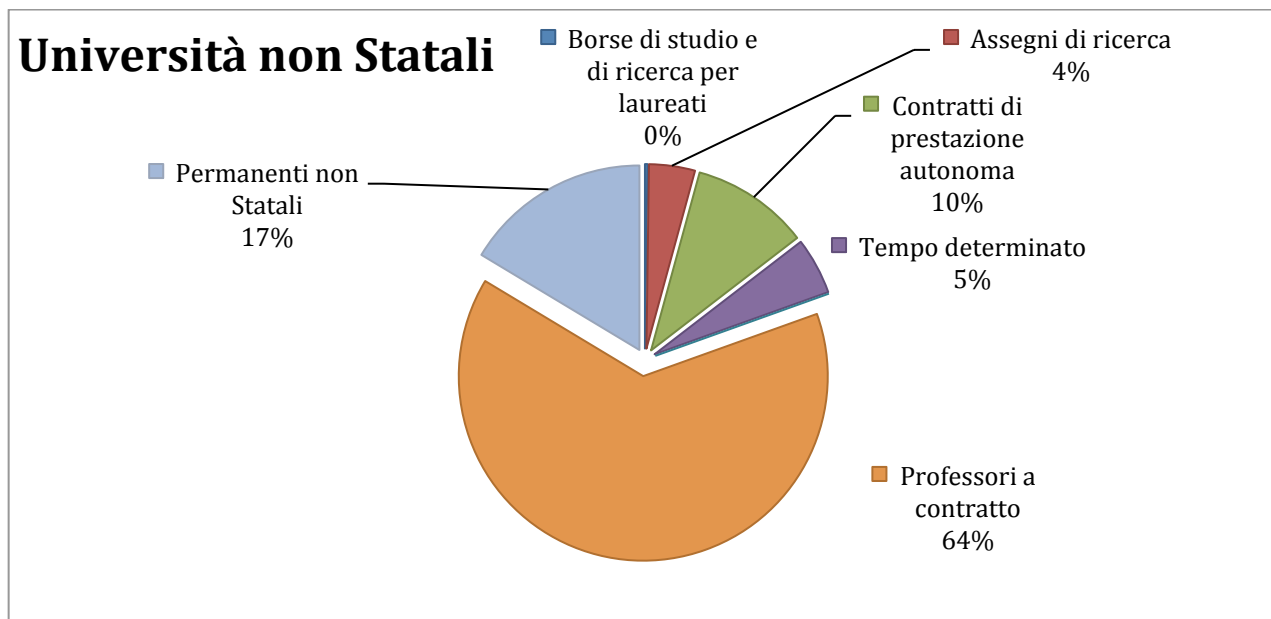


Figura 7 – Composizione del personale università non statali per contratto con professori a contratto (al 31-12-2013)

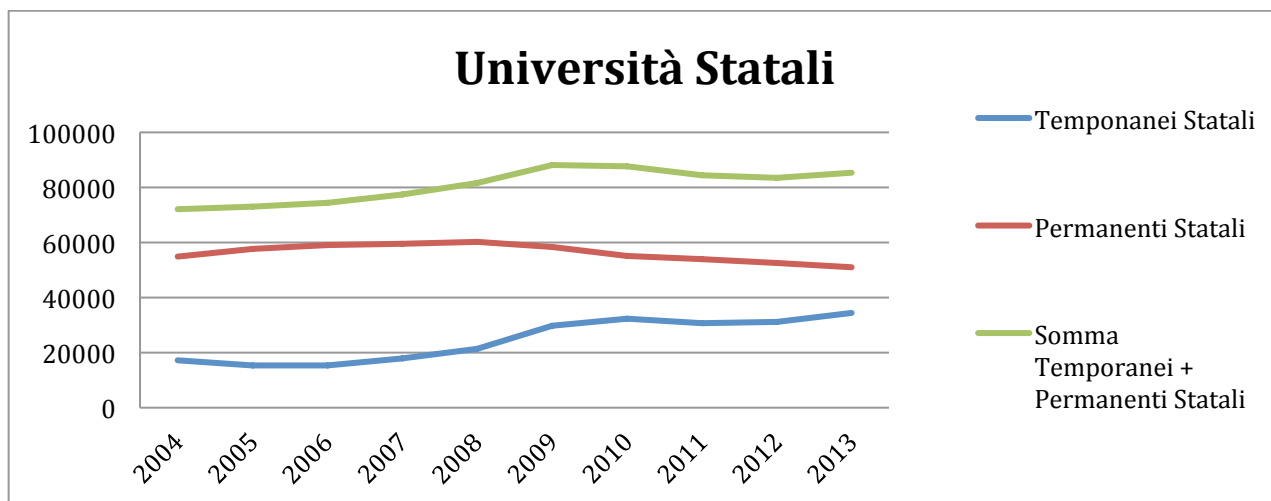


NOTA: Nelle ultime due figure il numero di contratti non corrisponde necessariamente al numero di persone distinte, perché i professori a contratto possono essere nello stesso tempo conteggiati in altre categorie (assegnisti, contrattisti, permanenti etc) o anche essere contati contemporaneamente nelle Università Statali e non. Il grafico, però, ci dà un'idea di quanto i servizi dell'università siano legati a prestazioni temporanee.

6. Analisi dei flussi

In questa sezione analizziamo come variano i numeri delle varie categorie di lavoratori delle Università Italiane.

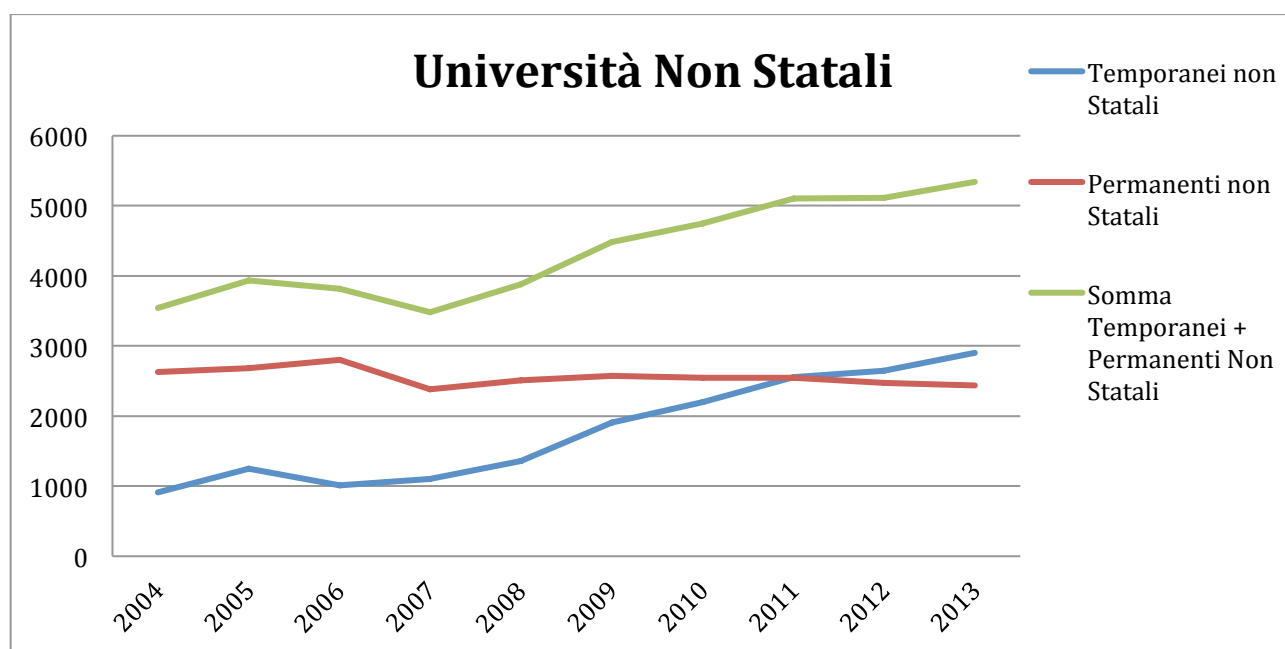
Figura 8 - Personale delle università Statali per anno (2004-2013)



OSSERVAZIONI:

- I flussi variano sensibilmente e partire dal 2008.
- Dal 2008 al 2013 il contingente permanente diminuisce di 9246 unità (diminuzione del 15% rispetto al valore del 2008).
- Nello stesso lasso di tempo, il numero dei temporanei aumenta di 13010 unità (aumento del 61% rispetto al 2008).
- Fra il 2008 e il 2013 il trend di decrescita del personale strutturato è **stato compensato dalla crescita dei contratti a termine. Il numero di persone che lavorano nella ricerca nelle Università Statali è aumentato di 3764 (aumento del 4% rispetto al 2008).**

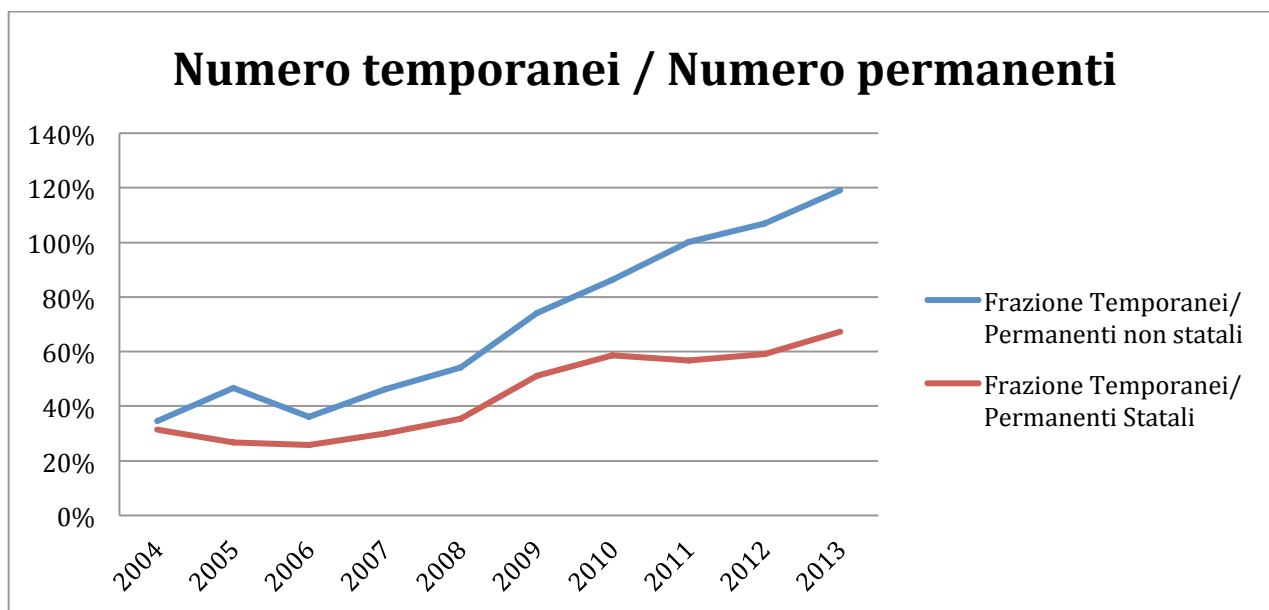
Figura 9 - Personale delle università non Statali per anno (2004-2013).



OSSERVAZIONI:

- L'entità del personale strutturato varia poco nei 10 anni analizzati.
- L'entità del personale temporaneo aumento molto dal 2008 al 2013: 1544 unità in più, aumento del 113 % rispetto al 2008.
- Fra il 2008 e il 2013 il **personale delle Università non Statali cresce di 1468 unità (crescita del 37,8 %)** grazie all'aumento del personale temporaneo.

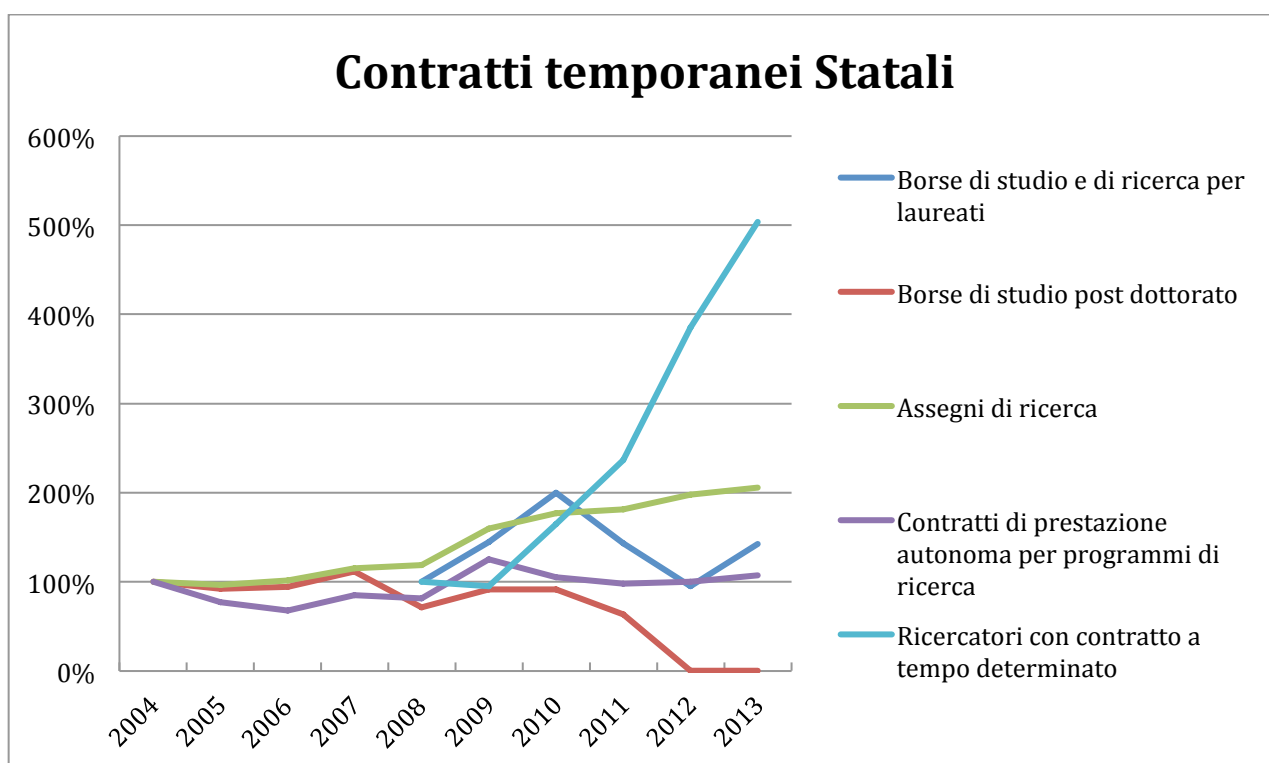
Figura 10 - Variazione con gli anni del rapporto temporanei/permanenti nelle Università Statali e non Statali per anno (2004-2013)



OSSERVAZIONI:

- Nel 2004 le Università Statali e non Statali avevano una proporzione temporanei/strutturati del 32% e 35% rispettivamente. Questo rapporto è cresciuto negli anni in maniera quasi monotona, con un aumento del “rate” a partire dal 2008.

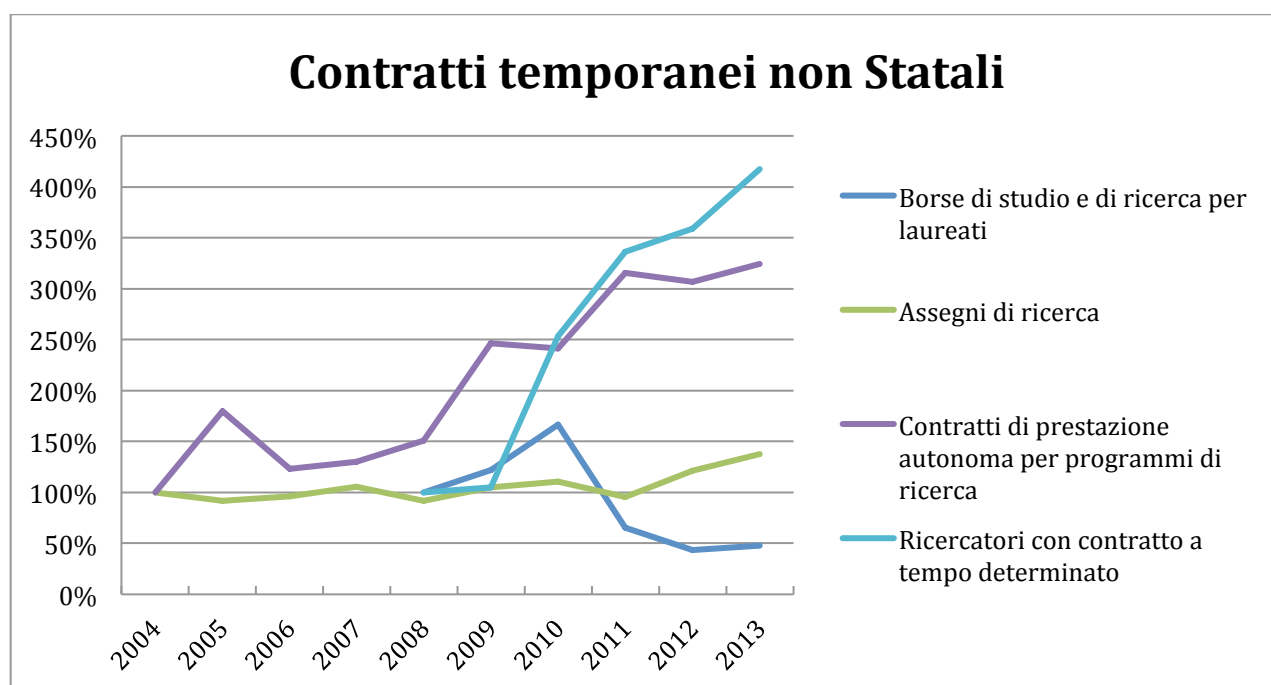
Figura 11 - Variazione, normalizzata al 2004, del numero di contratti non permanenti negli anni. Università Statali.



OSSERVAZIONI:

- Nelle Università Statali dal 2004 al 2013 il numero degli assegni ricerca è più che raddoppiato passando da a 9872 a 20295 unità (aumento del 103 %). L'incremento maggiore sia è avuto a partire dal 2008.
- Dalla loro introduzione (2008) il numero dei ricercatori a tempo determinato è aumentato di circa 5 volte: da 481 a 2423 unità (504 % rispetto al 2008).
- Le Borse di studio post dottorato sono state eliminate per legge dalla legge 240/2010.

Figura 12 - Variazione, normalizzata al 2004, del numero di contratti non permanenti negli anni. Università non Statali



OSSERVAZIONI:

- Nelle Università non Statali il contratto cresciuto di più negli anni è il contratto di ricercatore a tempo determinato (417% rispetto al 2008, anno della loro introduzione)
- Aumentano molto anche i contratti di prestazione autonoma (325% rispetto al 2004)

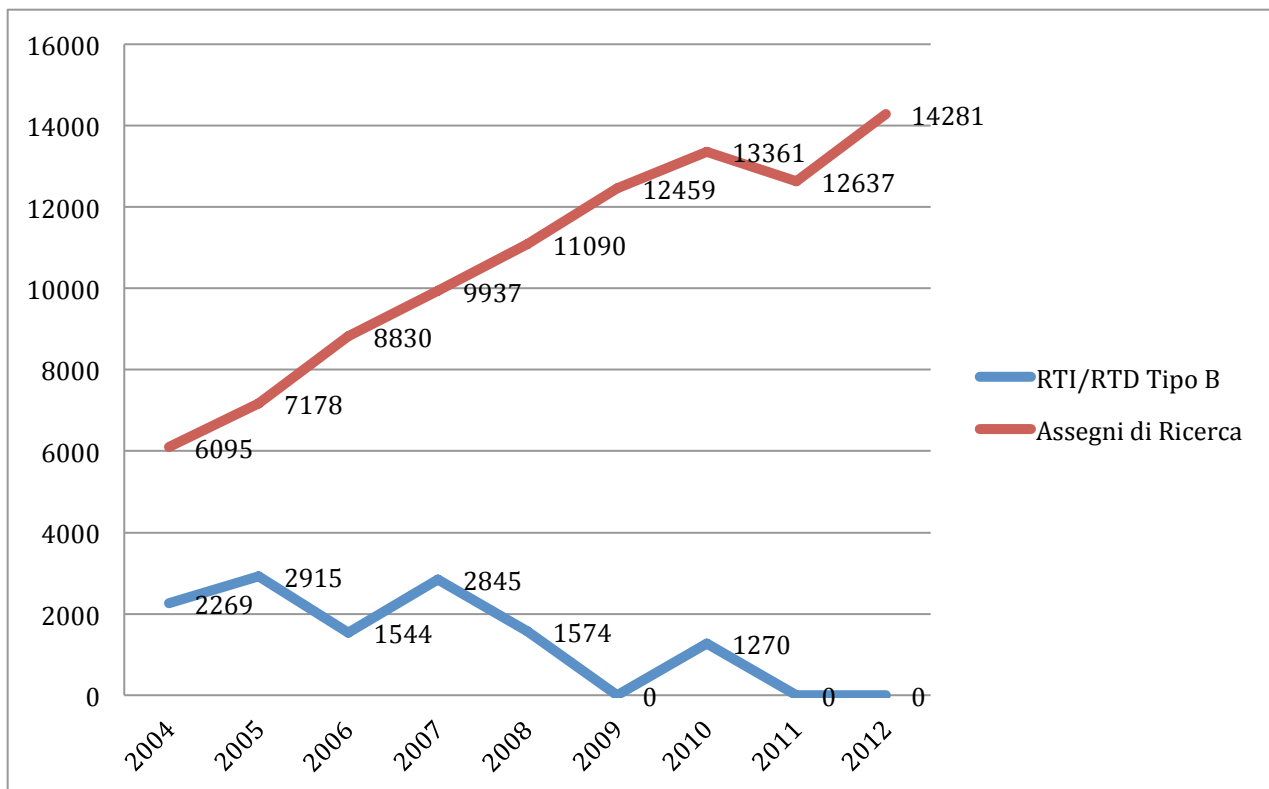
7. Il reclutamento negli anni nelle Università Statali fino al 2012.

In questa sezione analizziamo i nuovi contratti attivati anno per anno. I dati a disposizione terminano, a differenza degli altri, al 2013. Nel grafico seguente confronteremo i seguenti dati:

- Numero di nuovi assegni attivati per anno.

- Numero di posti banditi da ricercatore a tempo indeterminato (RTI)¹. Dato che la figura del RTI è stata cancellata dalla legge 240/2010, per gli anni successivi utilizzeremo il numero di bandi per RTD di tipo B².

Figura 13 – contratti attivati per anno (2004-2013)



OSSERVAZIONI:

- Il numero di assegni banditi ogni anno è aumentato in maniera pressoché monotona dal 2004 al 2012.
- Fino al 2008 il numero di bandi per RTI per anno si attestava intorno alle 2000 unità. Dal 2008 in poi il reclutamento Universitario è crollato drasticamente.
- Dal 2008 al 2012 sono stati banditi posti permanenti in numero inferiore al numero di posti banditi solo nel 2007.

¹ I dati sono reperibili alla pagina <http://reclutamento.miur.it/bandi.html>

² I dati sono reperibili alla pagina <http://bandi.miur.it/>.

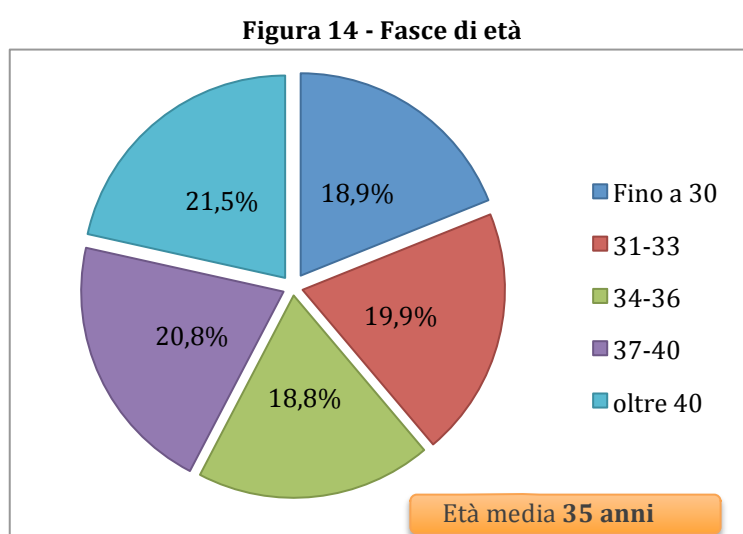
Vite precarie. Chi sono, cosa fanno e quali aspettative hanno i precari nelle università italiane

L'analisi dei dati ministeriali evidenzia come il precariato universitario sia un fenomeno in costante crescita negli ultimi dieci anni, e come i contratti temporanei abbiano un'incidenza sempre maggiore sul totale del personale che a vario titolo è impiegato nelle università italiane.

Questi dati però non raccontano nulla delle caratteristiche del lavoro di chi ha - o ha avuto - un contratto a termine, della composizione sociale, dei percorsi professionali e di vita e delle prospettive e aspettative di queste persone. Al fine di approfondire la conoscenza di questi aspetti, si è deciso di affiancare all'analisi dei trend e dei flussi una *survey* online¹ e delle interviste in profondità svolte in diversi atenei italiani a ricercatori con contratti a termini.

1. Chi sono i precari nelle università

I rispondenti del questionario sono per il 57% donne e per il 43% uomini, confermando la tendenza che vede il genere femminile maggiormente rappresentato nella parte bassa della piramide accademica, e via via meno presente nei ruoli apicali all'interno delle università². La distribuzione per età (figura 1) mostra come la fascia tra i 30 e i 40 anni rappresenta circa il 60% del campione, con un'età media di 35 anni. Il 52,5% vive con il proprio partner, ma il 73% dichiara di non avere figli.



¹ Si rimanda alla parte relativa alla metodologia per tutte le informazioni relative al questionario online.

² Secondo i dati del MIUR relativi al 2013, infatti, le donne sono il 45% tra i ricercatori, il 35% tra i professori di seconda fascia (associati) e solo il 21% tra i professori di prima fascia (ordinari).

Questi tre dati (età media, la convivenza e l'assenza di prole) letti nel loro insieme e paragonati con i dati ISTAT sulla condizione familiare in Italia permettono di trarre una prima considerazione interessante. Secondo l'ISTAT³ infatti l'età media del concepimento del primo figlio è, per le donne, di 31,4 anni. Chi vive la condizione di precarietà all'interno delle università italiane ha quindi mediamente maggiori difficoltà, rispetto alla media italiana, a progettare la nascita di un figlio, a causa probabilmente della maggiore instabilità occupazionale e della frammentarietà del percorso professionale (che come vedremo incide in modo consistente sia sul lavoro che sui progetti futuri dei singoli ricercatori precari).

La distribuzione del campione per macro-area rispetto alla laurea vede il 21% di laureati nel settore della cura, il 30% in quello scientifico, il 24% in quello socioeconomico e il 25% nel settore umanistico. Oltre sette rispondenti su dieci hanno conseguito il titolo di dottore di ricerca. Di questi, il 65% ha ottenuto il dottorato nello stesso ateneo dove ha conseguito la laurea, il 29% in un altro ateneo. Solamente il 6% ha conseguito il dottorato in un ateneo straniero, mentre oltre il 60% dichiara di aver svolto attività di studio e ricerca all'estero.

Come sottolineato anche nella nota metodologica del presente report, il questionario aveva l'obiettivo di indagare i percorsi formativi e professionali, oltre che le difficoltà e le aspettative, di chi negli ultimi anni ha vissuto una condizione di precarietà contrattuale e lavorativa all'interno degli atenei italiani. Per questo motivo nella fase di rilevazione è stata resa possibile la compilazione anche a chi è attualmente stato stabilizzato (ad esempio riuscendo a vincere uno degli ultimi concorsi per ricercatore a tempo indeterminato messi ad esaurimento dalla legge 240/2010), ma che negli ultimi dieci anni ha vissuto esperienze di precarietà lavorativa all'interno del mondo accademico. Non si tratta perciò di *equiparare* i ricercatori a tempo indeterminato alla categoria dei precari, ma di analizzare i percorsi professionali e di vita che hanno visto come punto di arrivo – in alcuni casi – la stabilizzazione attraverso un concorso per un posto da ricercatore a tempo indeterminato.

Un dato sicuramente rilevante è l'estrema frammentazione contrattuale: il numero medio di contratti firmati (assegni di ricerca, co.co.pro., contratti da RTD e post-doc) è di 6,2. Un numero molto alto se si considera che era stato chiesto ai rispondenti di ricostruire la propria "carriera" precaria negli ultimi cinque anni. Mediamente, è firmato più di un contratto l'anno.

³ Dati ISTAT 2012 <http://demo.istat.it/altridati/IscrittiNascita/>

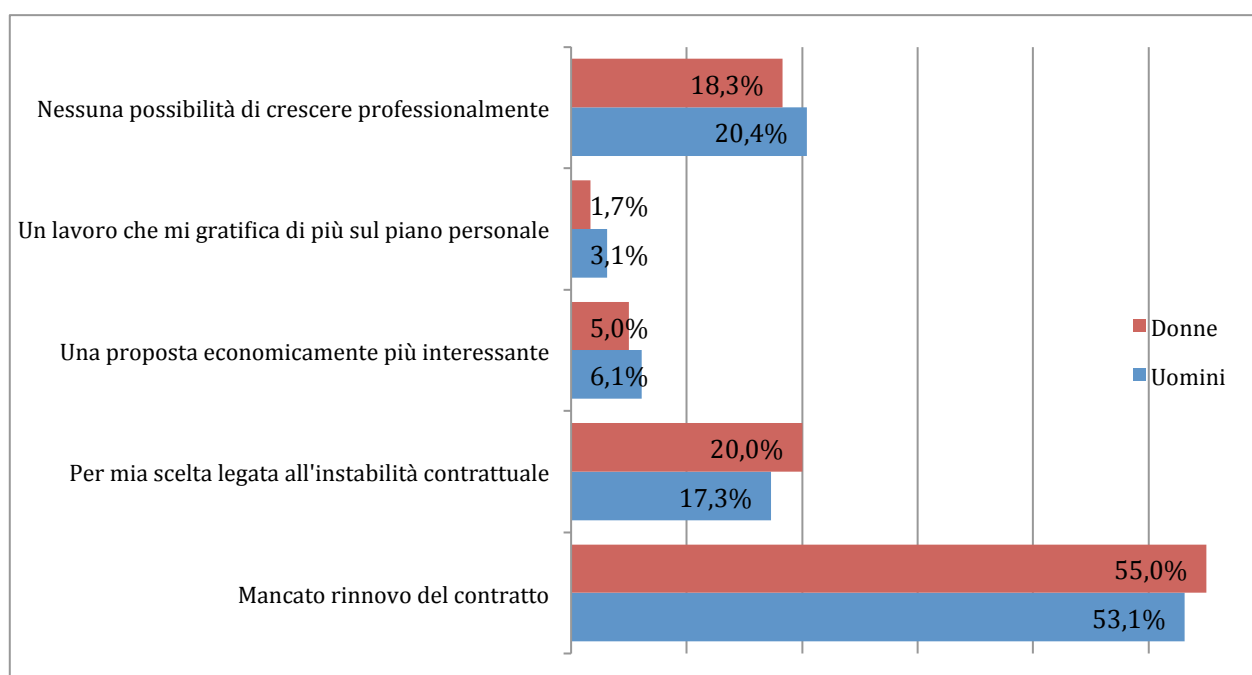
Analizzando la coda della distribuzione, invece, emerge un altro dato piuttosto allarmante: il 10,4% dei rispondenti ha avuto negli ultimi cinque anni addirittura tra i 13 e i 30 contratti, a testimonianza di una altissima frammentarietà dei contratti che – lo vedremo in seguito – si ripercuote ovviamente sul modo di fare ricerca e non garantisce la continuità e la serenità necessarie per svolgere il proprio lavoro.

2. Quanti escono dal mondo accademico e cosa fanno fuori

La frammentarietà e l'incertezza hanno chiaramente delle conseguenze nelle scelte professionali e di vita del precariato universitario: il 16% dei rispondenti non lavora più nell'ambito accademico, e una persona su tre utilizza poco o per nulla le competenze acquisite nel corso del suo lavoro dentro l'università.

Le motivazioni che hanno portato i rispondenti ad abbandonare il lavoro accademico sono soprattutto legate al mancato rinnovo del contratto, che ha riguardato rispettivamente il 55% delle donne e il 53% degli uomini. La scelta volontaria di abbandonare il lavoro universitario, dovuta all'instabilità professionale e contrattuale ha invece riguardato una donna su 5 (il 20%), e una percentuale leggermente minore di uomini. Le difficoltà e l'incertezza di una prospettiva di crescita professionale è invece la motivazione che ha spinto il 20,4% degli uomini e il 18,3% delle donne a lasciare l'università.

Figura 15 – Motivazioni dell'uscita dall'università, per genere.



Si esce dall'università quindi essenzialmente perché costretti dall'assenza di un rinnovo, dall'incertezza data dalle forme contrattuali o per motivi legati alla scarsità di possibilità di crescita professionale. Ma per far cosa?

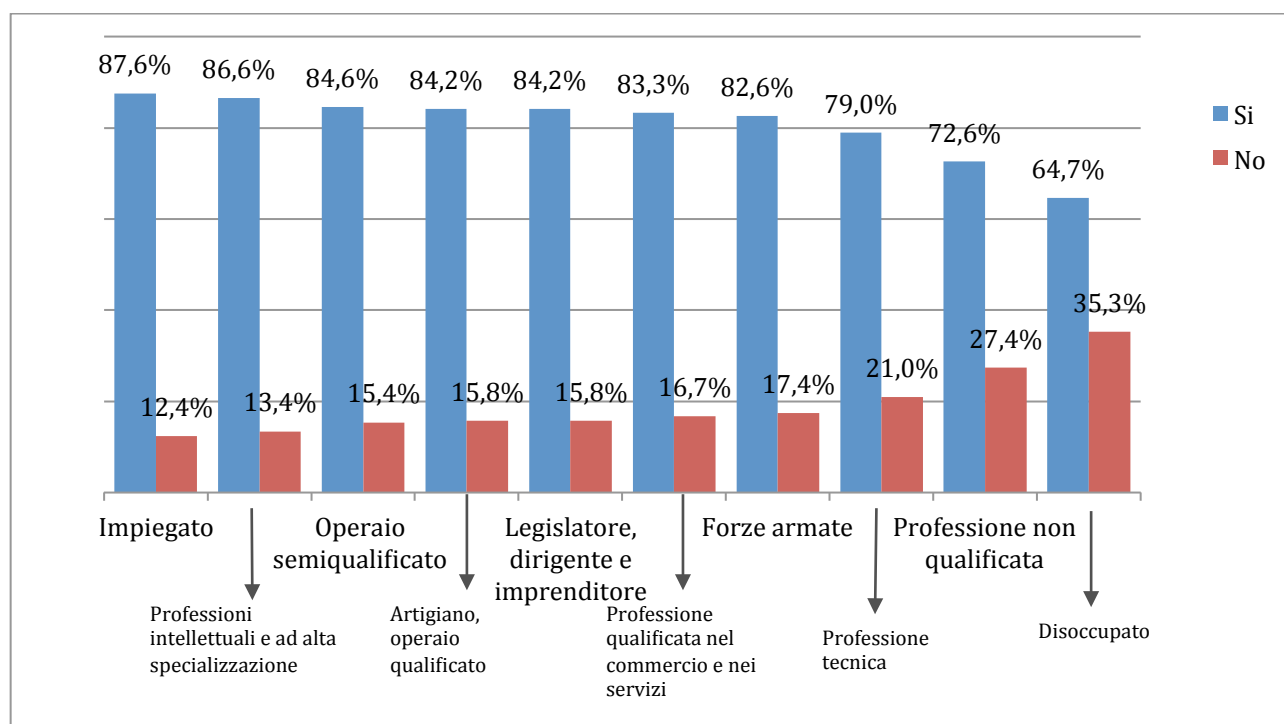
Quasi la metà dei rispondenti che non lavora più all'università è riuscita ad inserirsi nel mercato del lavoro ricoprendo professioni intellettuali e ad elevata specializzazione (più gli uomini che le donne, rispettivamente il 52% e il 40%). Questo dato tutto sommato positivo non deve illudere: è infatti immediatamente riequilibrato dalla quota di rispondenti che, al momento della somministrazione del questionario, non sono ancora riusciti a ricollocarsi. Il 33% degli uomini e il 35% delle donne dichiarano infatti di non avere nessuna occupazione.

Tabella 3 – Cosa fa chi non lavora più all'università, per genere

	Uomini	Donne
Dirigente e imprenditore	0%	1,5%
Professione intellettuale/elevata specializzazione	52,1%	40,5%
Professione tecnica	2,1%	1,5%
Impiegato	9,4%	9,9%
Professione qualificata commercio e servizi	1,0%	5,3%
Artigiano, operaio specializzato e agricoltore	2,1%	1,5%
Professione non qualificata	0%	4,6%
Disoccupato	33,3%	35,1%

Il capitale sociale dei rispondenti gioca un ruolo importante per la permanenza nell'ambito universitario (figura 15). Sono soprattutto i figli di disoccupati e persone che svolgono professioni tecniche e non qualificate che hanno percentuali più alte di abbandono della carriera accademica rispetto a chi proviene da famiglie della classe media e del ceto impiegatizio.

Figura 16 – Le origini familiari di chi lascia e chi rimane



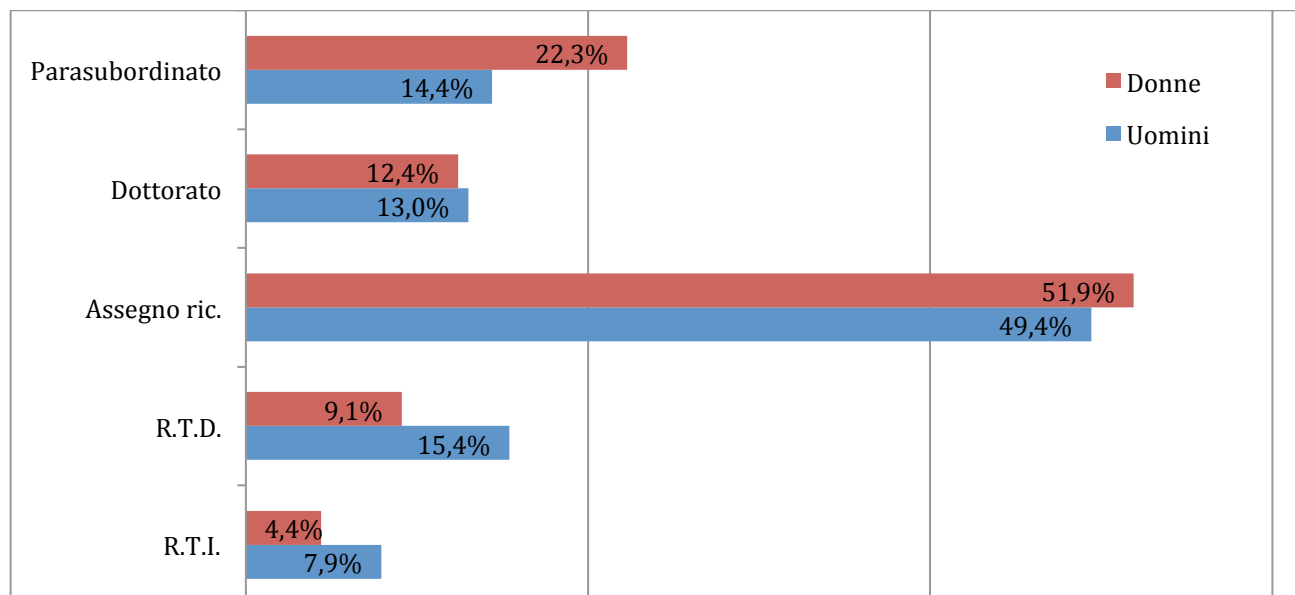
In realtà il precariato accademico non si caratterizza per una dinamica *dentro/fuori* di natura esclusiva. Il lavoro accademico è spesso accompagnato da attività lavorative e professionali esterne all'università, che si affiancano o si sostituiscono al lavoro svolto con contratti precari all'interno degli atenei. Questo vale per il 39% dei rispondenti, che dichiarano di aver svolto negli ultimi cinque anni attività lavorative prevalentemente in contemporanea con l'attività accademica. Il 16% ha invece svolto lavori in alternativa a quello accademico, e una buona parte (il 44%) ha lavorato in maniera esclusiva per l'università.

3. Il lavoro del precariato universitario

Tra chi, al momento della compilazione del questionario continua a svolgere attività di ricerca e insegnamento nelle università italiane, ci sono soprattutto ricercatori con un assegno di ricerca: uno su due dei rispondenti. Sia per le donne che per gli uomini l'assegno di ricerca è il contratto più diffuso, rispettivamente il 52% e il 49%. I contratti parasubordinati (co.co.pro, prestazioni occasionali) riguardano invece il 19% dei rispondenti (il 22% delle donne, il 14% degli uomini), mentre chi è impegnato in un percorso di formazione e lavoro di ricerca sono i dottorandi, che rappresentano il 12,5% del campione. Chiudono i ricercatori a tempo determinato (sia di tipo A che, in misura molto più contenuta, di tipo B), che sono il 12%

(contratto più diffuso tra gli uomini che non tra le donne, rispettivamente il 15% e il 9%), e di ricercatori attualmente stabilizzati, con contratto a tempo interminato (il 6% del campione).

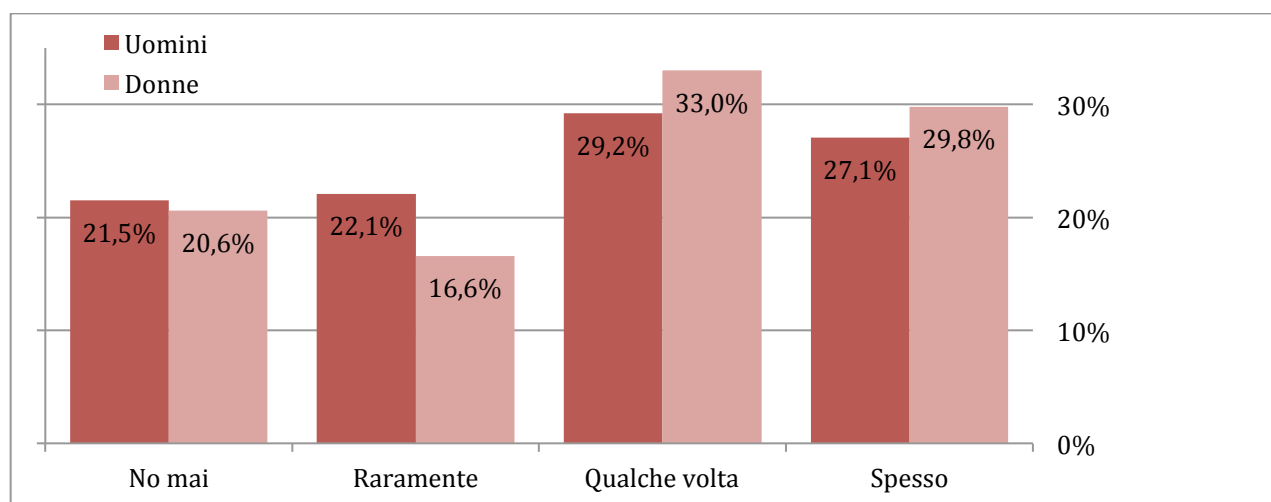
Figura 17 – i contratti di chi attualmente lavora all'università, per genere.



Per quanto riguarda la collocazione geografica, i rispondenti sono distribuiti soprattutto in atenei del Centro (33%) e del Nord Ovest (26%). Più contenute le risposte tra chi lavora in atenei del Sud (9%) e delle Isole (11%). Il 4% lavora attualmente in un ateneo straniero. Tra le informazioni raccolte, vi era anche la dimensione dell'ateneo in cui si presta servizio: se i rispondenti provengono soprattutto dai mega e grandi atenei (rispettivamente il 32% e il 22%), è interessante osservare che un intervistato su cinque (il 20%) non conosce la dimensione del suo ateneo, definita a partire dal numero di studenti iscritti.

Svolgere lavoro non retribuito sembra essere una pratica piuttosto diffusa tra il precariato universitario. Ben il 60% dichiara aver svolto "qualche volta" o "spesso" lavori a titolo gratuito nel corso della sua carriera universitaria. Sono soprattutto le donne a trovarsi nella condizione di svolgere lavoro non retribuito: qualche volta nel 33% e spesso nel 30% dei casi.

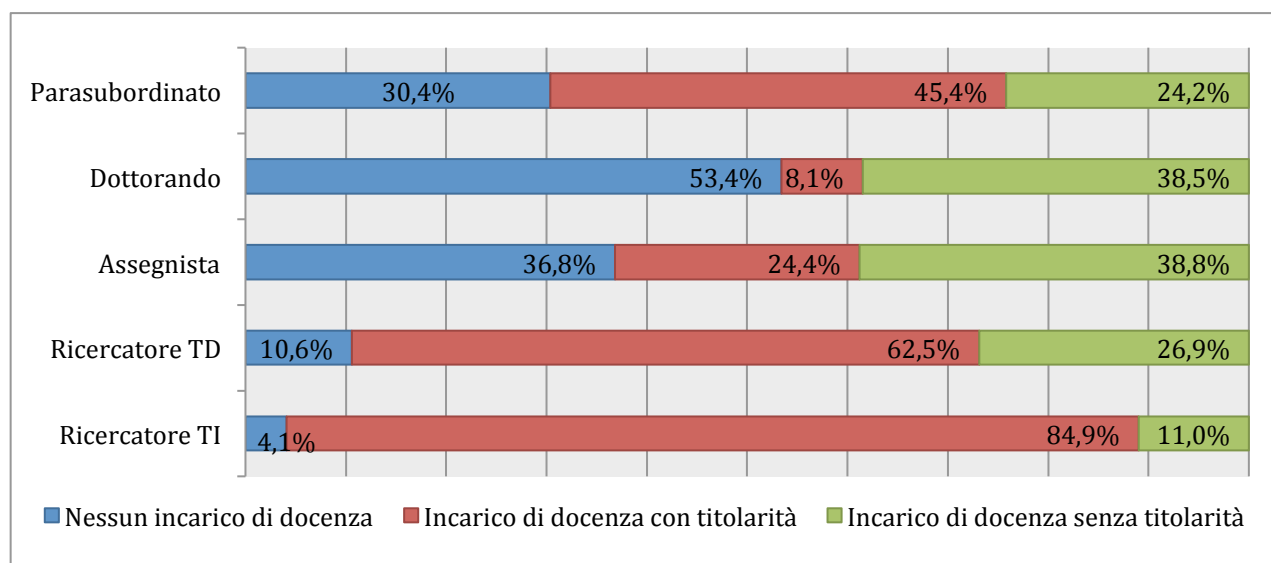
Figura 18 – Il lavoro non retribuito per genere



In termini generali, l'attività del precariato universitario è soprattutto volta a "coprire" la strutturale carenza di personale docente all'interno degli atenei. La partecipazione alle attività didattiche, di orientamento e amministrative da parte di dottorandi, assegnisti e ricercatori a tempo determinato è spesso caratterizzata da poca chiarezza e molte ambiguità, che di fatto distorce.

Per quanto riguarda la docenza, abbiamo chiesto agli intervistati se avessero o meno incarichi di insegnamento con o senza titolarità: oltre il 38% di dottorandi e assegnisti svolge attività di docenza senza averne nessuna titolarità, così come un parasubordinato su quattro. Svolgere docenza senza titolarità significa - di fatto - fare lezione e tenere seminari senza che questa attività sia riconosciuta in termini formali.

Figura 19 – Incarichi di docenza con o senza titolarità per tipo di contratto

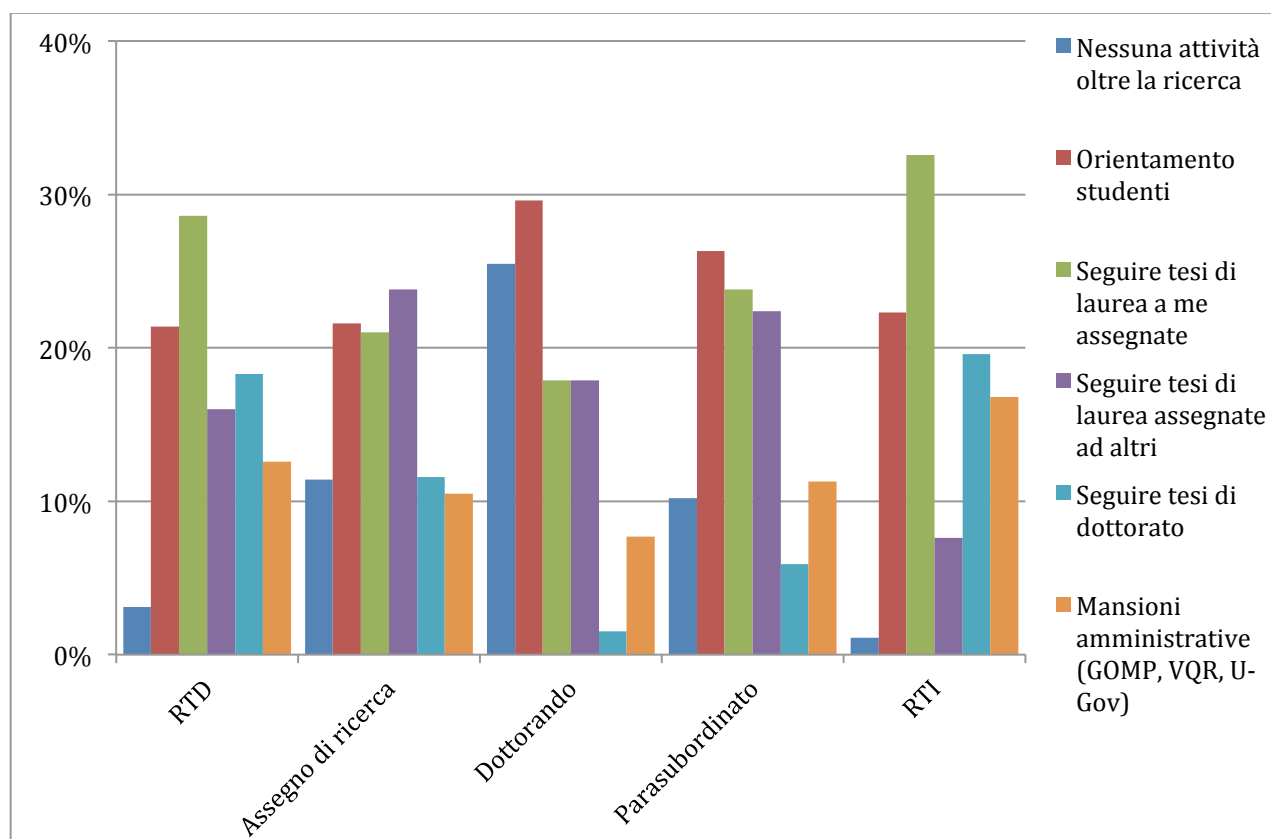


Diverso il discorso per i ricercatori a tempo determinato: la tipologia contrattuale istituita dalla legge Moratti (L. 230/2005) e successivamente modificata dalla legge Gelmini (L. 240/2010) prevede esplicitamente un impegno didattico⁴. Tra i rispondenti che hanno un contratto da ricercatore a tempo determinato, circa il 90% svolge attività di insegnamento. Tra questi, il 62,5% ha la titolarità del corso.

Nonostante il riconoscimento formale dell'attività di insegnamento, la figura del ricercatore TD ha rappresentato in molti casi una soluzione a basso costo (o costo zero, se il contratto è attivato su fondi esterni) per la sempre più gravosa carenza di personale docente strutturato nella copertura dei corsi.

Allo stesso modo, il precariato universitario è impegnato in una serie di attività collaterali (ma inscindibili dalla didattica come il tutoraggio, l'orientamento, il seguire tesi di laurea) e di ordine amministrativo che non dovrebbero competergli.

Figura 20 – Altre attività svolte per tipo di contratto



⁴ Si veda la L.240/2010, Art. 24, Comma 1;4, estendendo anche ai ricercatori TD istituiti con la legge Moratti 230/2005 l'obbligo di svolgere attività didattica e di insegnamento.

Tra i rispondenti, è interessante evidenziare:

- **i ricercatori a tempo determinato** svolgono per il 21,4% attività di orientamento studenti, il 16% segue tesi di laurea assegnate da altri e il 12,6% svolge mansioni amministrative;
- **gli assegnisti di ricerca** seguono tesi di laurea assegnate ad altri per il 23,8% dei casi, più di uno su cinque svolge attività di orientamento studenti e il 10% svolge mansioni amministrative;
- **i dottorandi** sono soprattutto impegnati nell'orientamento degli studenti (29,6% dei casi);
- **i parasubordinati** svolgono soprattutto attività di orientamento studenti (26,3%), dirigono tesi a loro assegnate (23,8) o tesi assegnate ad altri (22,4%).

3.1. Due indici di sfruttamento del precariato universitario

A partire da un set di item relativi alla frequenza del lavoro fuori gli orari “standard” (quindi lavoro svolta la sera, la notte, nei fine settimana) e delle tipologie di lavori non previsti (o quanto meno non previsti in modo esplicito) dalle varie forme contrattuali (lavoro non riconosciuto per professori, per funzioni amministrative) o previsto (pubblicazioni, preparazione di presentazioni a convegni etc.), tramite un'Analisi in Componenti Principali, si sono calcolati due indici: un indice di sfruttamento per produttività (che sintetizza gli sforzi extra per pubblicare di più o essere più presente in convegni, etc. – figura 20) ed un indice di sfruttamento (lavoro per terzi non finalizzato alla ricerca – figure 21-22).

I soggetti che risultano essere maggiormente sfruttati per lavori differenti da quelli di ricerca sono in buona parte non strutturati (parasubordinati e assegnisti/borsisti) mentre quelli che più utilizzano fasce orarie non standard e giorno festivi per il lavoro accademico, il (auto o etero) sfruttamento per produttività sono quelli maggiormente strutturati, RTI e RTD.

Già queste semplici evidenze mostrano quanto il percorso di ingresso nella vita accademica, non solo sia difficile per motivi legati alle politiche di reclutamento ed ai fondi a disposizione delle università, ma richiede anche una sostanziale riduzione del proprio tempo libero; se l'impegno extra legato alla produttività scientifica è in qualche modo comprensibile, risulta invece ingiustificabile lo sfruttamento per terzi (che tocca le figura

contrattualmente più debole minando anche le basi per un loro “sviluppo di carriera” futuro).

Figura 21 – Indice di sfruttamento per produttività

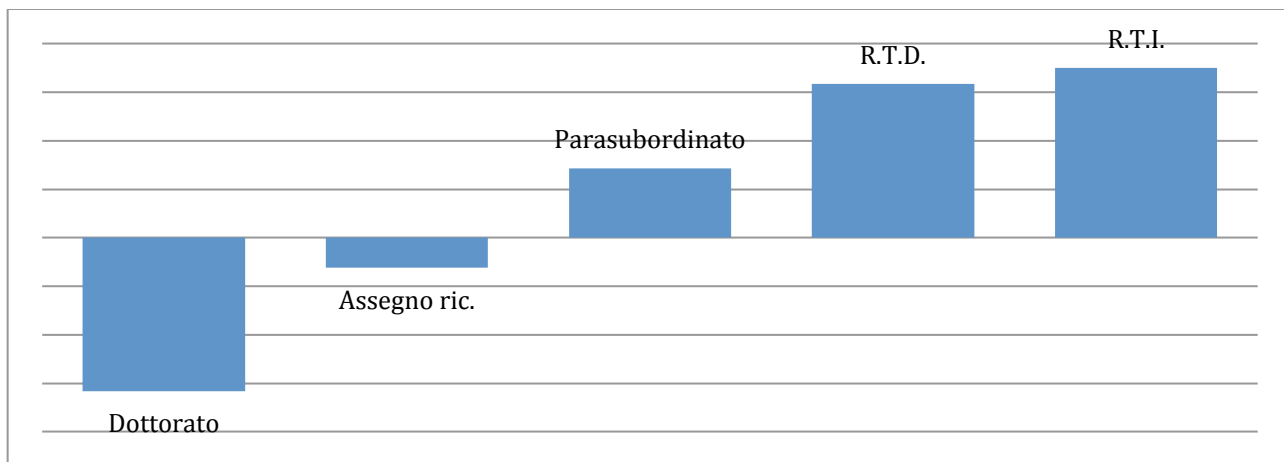


Figura 22 – Indice di sfruttamento per conto terzi (aree CUN)

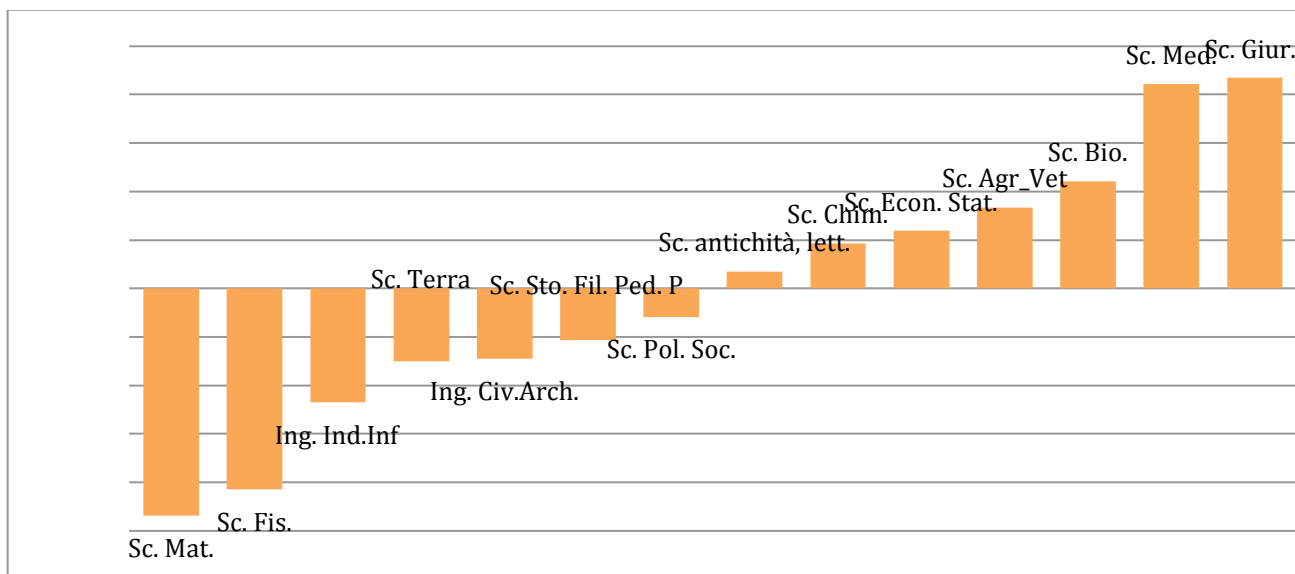
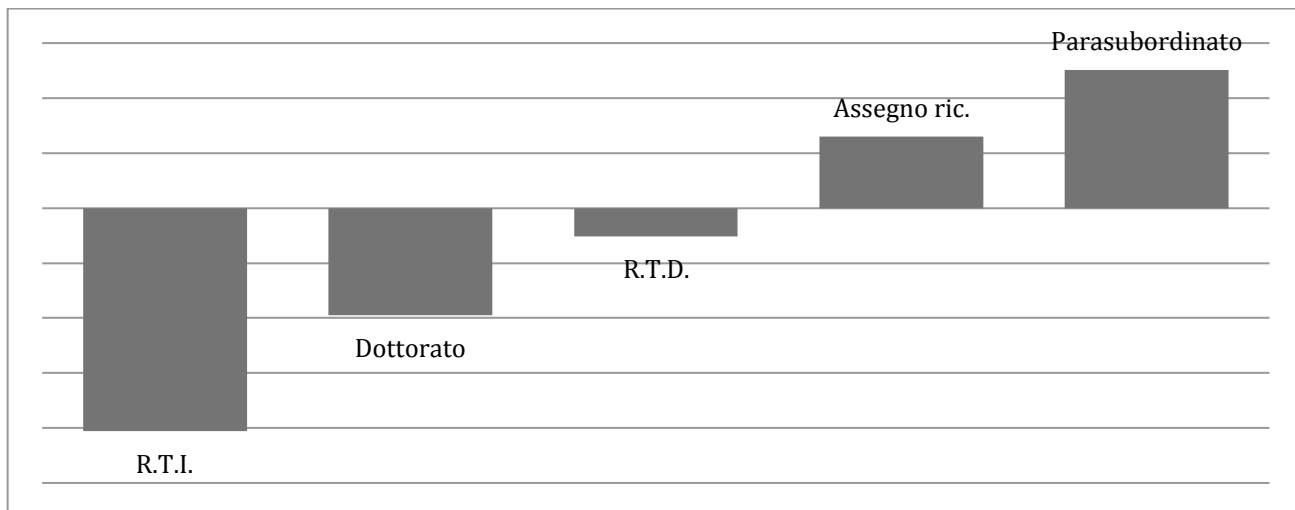


Figura 23 – Indice di sfruttamento per conto terzi (tipologia contratto)



4. La condizione contrattuale e le aspettative per il futuro

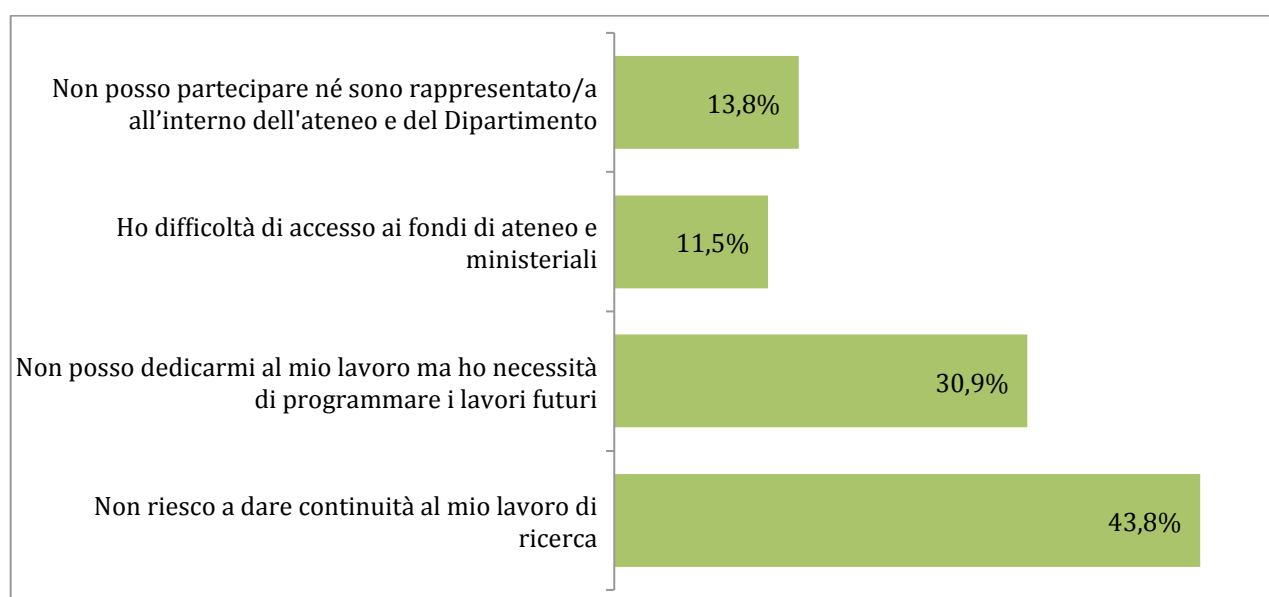
Sono soprattutto i precari con contratti parasubordinati ad essere maggiormente insoddisfatti della propria condizione contrattuale. Oltre il 70% dichiara di essere per nulla o poco soddisfatto della propria condizione contrattuale. Percentuali simili si hanno anche per gli assegnisti di ricerca (quasi due su tre) e per i dottorandi (54%).

Tabella 4 – Soddisfazione per la propria condizione contrattuale

	Ricercatore T.I.	Ricercatore T.D.	Assegno di ricerca	Dottorato	Para subordinato
Per nulla	4,5%	20,6%	32,0%	21,1%	59,3%
Poco	19,7%	23,5%	29,4%	33,1%	23,4%
Abbastanza	42,4%	47,8%	33,1%	38,0%	16,4%
Molto	33,3%	8,1%	5,4%	7,7%	0,9%

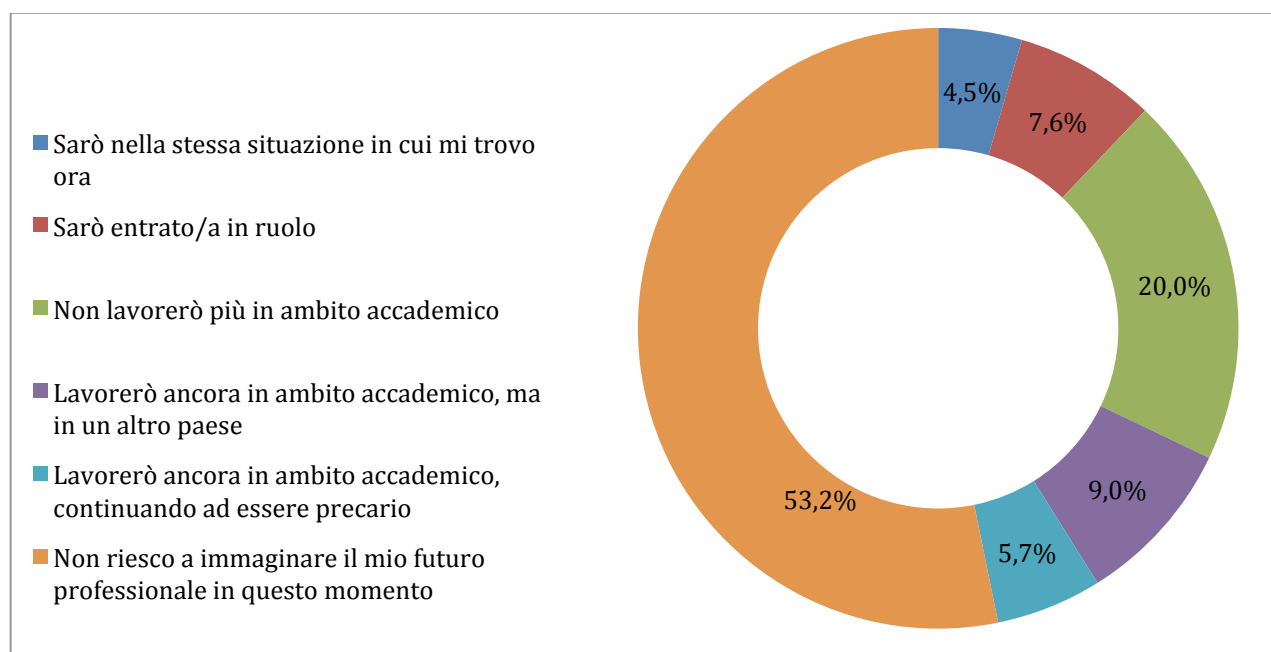
I motivi di questa insoddisfazione sono soprattutto dovuti alle difficoltà di gestire la propria attività di ricerca in situazioni di frammentazione contrattuale e di discontinuità lavorativa. Oltre il 43% dei rispondenti dichiara infatti di non riuscire, a causa della propria condizione contrattuale, a dare continuità al proprio lavoro di ricerca. La quota maggiore di chi si trova in questa condizione è soprattutto tra i parasubordinati (45% del totale) gli assegnisti (41,5%) e tra i ricercatori a tempo determinato (quasi uno su due, il 48,5%). Per assegnisti e ricercatori TD la necessità di programmare i lavori futuri e non riuscire a dedicarsi al lavoro di ricerca è una condizione diffusa rispettivamente per oltre un rispondente su tre.

Figura 24 – Motivi dell'influenza del contratto sulla propria attività lavorativa



L'incertezza dei percorsi lavorativi (che influenza la progettualità professionale e di vita personale) sperimentata dal precariato universitario si ripercuote negativamente anche sulle prospettive che i rispondenti identificano come possibili per il prossimo futuro. Solo il 7,6% si dice convinto, nei prossimi dieci anni, di riuscire ad entrare in ruolo, e una percentuale altrettanto esigua (il 9%) pensa di continuare a lavorare in ambito accademico, ma in un altro paese. Un rispondente su cinque è convinto che non lavorerà più in ambito accademico. L'incertezza vissuta nel proprio percorso lavorativo si circostanzia però in modo preciso nel 53,2% di rispondenti che "non riesce ad immaginare il proprio futuro professionale in questo momento". Tra questi sono soprattutto gli assegnisti - che come abbiamo visto sono le figure a termine che maggiormente hanno contribuito ad accrescere il precariato universitario negli ultimi dieci anni - a non immaginare nessuna prospettiva professionale per i prossimi dieci anni: oltre uno su due (il 53%). Segue il 20,5% di chi ha un contratto parasubordinato, e il 13,5% tra i ricercatori a tempo determinato.

Figura 25 - Come immagini il tuo futuro professionale tra dieci anni

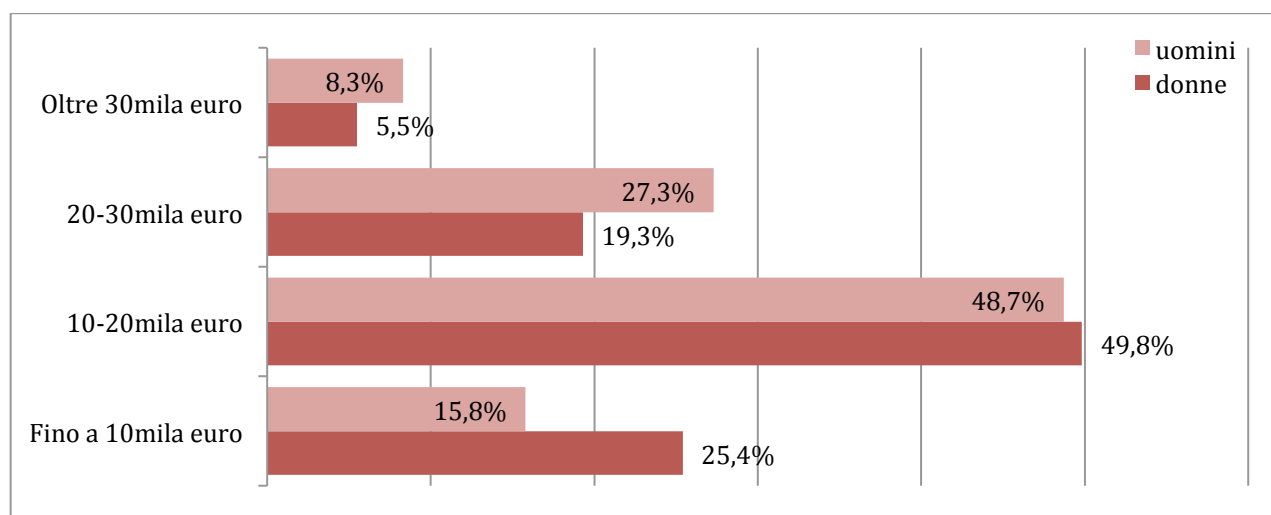


Sempre in relazione alle prospettive, il 60% dei dottorandi che hanno risposto al questionario ritiene molto o del tutto probabile andare via dall'Italia nel prossimo futuro per svolgere un lavoro accademico, così come il 40% degli assegnisti di ricerca e il 37% di chi ha un contratto parasubordinato.

5. Il reddito del precariato universitario

Molti delle figure contrattuali a termine attivate nelle università hanno compensi stabiliti per legge. Quasi la metà dei rispondenti ha un reddito netto da lavoro svolto nell'università tra i 10 e i 20 mila euro. Ricadere nelle fasce di reddito più alte è più frequente per gli uomini, mentre è il contrario per le donne: una su quattro guadagna meno di 10 mila euro annui.

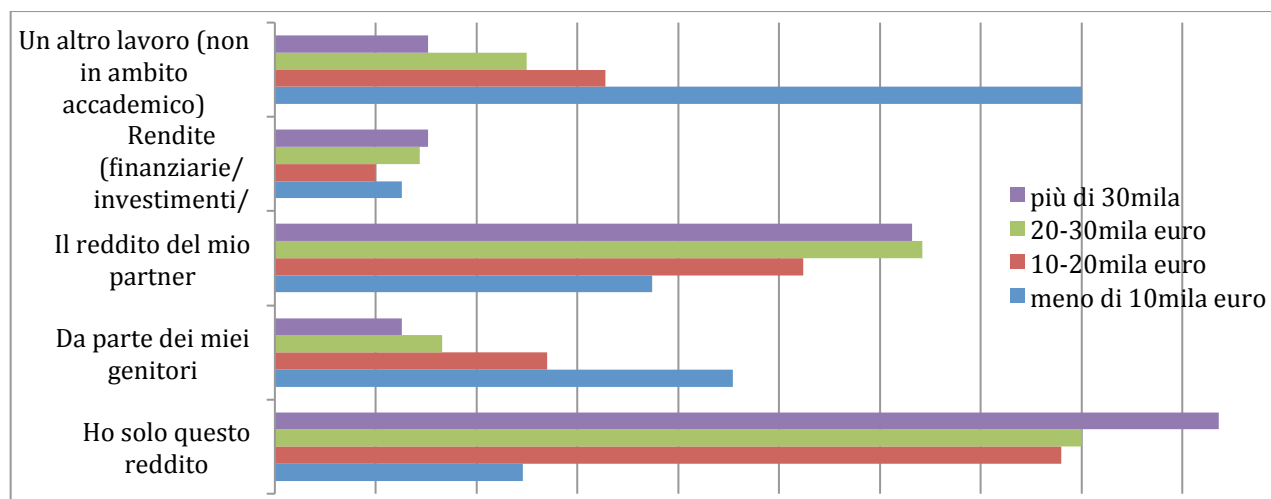
Figura 26 - reddito netto annuo da lavoro accademico, per genere



Rispetto alle tipologie contrattuali, sono soprattutto le persone con contratti parasubordinati a collocarsi nelle fasce più basse di reddito: il 71% guadagna meno di 10 mila euro l'anno.

Chi non riesce a raggiungere un reddito sufficiente attraverso il proprio lavoro accademico è – evidentemente – costretto a cercare altri lavori, non in ambito accademico (40% di chi guadagna meno di 10 euro), oppure attraverso il sostegno della propria famiglia di origine (22%).

Figura 27 - altri redditi



6. Il lavoro nelle parole del precariato universitario

Alla fine del questionario era possibile inserire fino a tre aggettivi per descrivere il proprio lavoro. L'immagine che segue è la *tag cloud* della somma di tutti gli aggettivi inseriti dai rispondenti, con parole di grandezza diversa a seconda della frequenza.

Gli aggettivi restituiscono una percezione del lavoro svolto da precariato universitario tendenzialmente ambivalente: da un lato una preponderanza di aggettivi positivi (stimolante, appassionante, interessante, impegnativo) che si contrappongono, dall'altro lato, ad aggettivi che invece classificano il lavoro come precario, frustrante, stressante, faticoso, sottovalutato. Questa contrapposizione di sensazioni rispetto al proprio lavoro, da un lato gratificante e appassionante, dall'altro precario e sottovalutato, emerge in modo chiaro dall'analisi delle interviste che segue.

Figura 28 - Come il precariato universitario descrive il proprio lavoro



Fuori orario. Biografie del precariato universitario in Italia

1. Soggetti oltre il contratto

“Se ho progetti per il futuro non dovresti chiederlo a me .. dovresti chiederli al mio capo. Io progetti per il futuro ce li ho”. (contrattista, F, centro, A, 4)

“Mi piacerebbe sicuramente finire questo progetto nei migliori dei modi cioè come è iniziato, secondo me. Non so bene cosa farò, mi piacerebbe continuare a fare questo lavoro... non in una maniera visibile in termini di potere, ma di possibilità di gestione di progetti e anche d'indipendenza, che ho scoperto negli anni essere la cosa più importante... l'indipendenza della ricerca”. (RTD junior su fondi esterni, M, nord, B, 18).

“Progetti al momento... sono in una fase di disillusione perché se si cerca stabilità, anche da un punto di vista familiare... per proseguire bisogna andare all'estero e se capita di essere vincolati da relazioni purtroppo... quindi progetti per il futuro *idealmente* [corsivo ndr] fuori dall'università ... nella ricerca molto volentieri ma fuori dall'università, mi va bene anche qualsiasi ambiente di lavoro... ho raggiunto il massimo di energie dentro l'università”. (Assegnista di ricerca, F, nord, C, 19)¹

Alla fine la domanda più difficile cui rispondere era l'ultima prevista dal questionario: cosa ti aspetti dal tuo futuro.² Una domanda che tocca, pur nella sua apparente semplicità, uno dei nodi principali del precariato lavorativo: la sua dimensione temporale. Dei venti intervistati nessuno riesce a immaginare qualcosa di preciso che superi la scadenza del contratto. Nessuno riesce cioè a parlare in termini concreti di *progetti*. Per lo più le risposte si dividono tra un senso di impotenza, rabbia o frustrazione per non poter gestire autonomamente il proprio percorso futuro, strategie di breve durata mosse dal desiderio di portare a compimento il proprio progetto di ricerca, nonostante i tempi del contratto remino contro, e l'idea vaga di fare qualcosa una volta scaduto l'assegno, purché fuori dall'università.

Se tali distinzioni possono sembrare, in una condizione di precarietà lavorativa condivisa, minime al primo sguardo, ci forniscono in realtà indizi interessanti su come questa venga di fatto vissuta e rielaborata da soggetto a soggetto. Si tratta dunque non solo di riconoscere

1 Le indicazioni fornite sugli intervistati riguardano in ordine: ruolo accademico e/o condizione contrattuale; genere; collocazione geografica dell'ateneo di riferimento, macro area disciplinare (A per le scienze politiche e sociali; B per le scienze umane; C per le scienze naturali, chimiche e fisiche) e numero identificativo dell'intervista.

2 Riguardo alla struttura del questionario e alle procedure di campionamento degli intervistati si veda la nota metodologica contenuta nel libro.

l'esistenza di differenze oggettive in termini di compenso economico, tutele e diritti tra i precari accademici, in base alla loro posizione contrattuale o ruolo in università, ma di capire come queste vengano poi rielaborate intersoggettivamente in forma di esperienze singolari (cfr. Dubet 1994). Esperienze, cioè, che ci mostrano differenti strategie di adattamento al precariato accademico, differenti aspirazioni verso il proprio futuro, differenti rappresentazioni dell'università italiana (cfr. Murgia 2013) e differenti sentimenti di appartenenza a questa, nonostante siano tutti soggetti che vivono il lavoro in una condizione di paria, in modo *temporalmente, socialmente e relazionalmente interstiziale*.

Non sono dunque solo la durata del contratto e il ruolo parasubordinato a connotare il precariato accademico. Un'ulteriore dimensione, spesso trascurata, è quella relazionale. Il come viene vissuta e negoziata la propria situazione lavorativa all'interno del proprio dipartimento o campo disciplinare dipende non in ultimo dalle reti in cui si è immersi. Sono queste a determinare di fatti la quotidianità lavorativa e a influenzare le scelte future, se e come e, nondimeno dove, voler continuare il proprio percorso universitario o di ricerca. Prestare attenzione a queste reti di relazione significa quindi cogliere uno dei nodi centrali della vita accademica, di come questa si riproduce socialmente e culturalmente: l'ambiguità dei confini tra la sfera lavorativa e quella privata, tra la sfera del formale e quella dell'informale, tra ciò che viene stabilito per legge ed è stato istituzionalizzato e ciò che funziona attraverso scambi connotati da rapporti interpersonali. Ridurre questo ibridismo relazionale ad una forma di mascheramento dei rapporti di lavoro rappresenterebbe però 'un torto' verso gli intervistati e quanti come loro vivono, con le dovute differenze dei casi, questa ambivalente condizione. Si tratterebbe cioè di incentivare un processo di de-soggettivazione dei precari accademici con un duplice negativo effetto: il primo, e più evidente, è quello di restituirne un'immagine stereotipica, e il secondo, quello di rappresentare in maniera altrettanto stereotipica il precariato accademico e i suoi contesti di sviluppo. Tessere insieme le varie sfumature che connotano i percorsi lavorativi degli intervistati, conservandone l'integrità soggettiva, è invece non solo un modo per offrire uno sguardo più profondo su questo mondo, cogliendone i meccanismi di funzionamento nell'interazione tra la dimensione intersoggettiva e quella sistemica, ma, anche, per riflettere sui modi, le forme e gli strumenti di intervento più idonei ad arginare il precariato della conoscenza e, nondimeno, i suoi processi di istituzionalizzazione.

Certo l'ambivalenza relazionale e il carattere polimorfico del lavoro accademico riguardano ogni ordine e grado di chi lavora all'università, ma la loro rilevanza è ben diversa per chi è

precario e per chi è ricercatore a tempo indeterminato o professore, poiché si è maggiorenne soggetti ai rapporti di potere. Se questo significa, da un lato, che il lavoro sfuma non di rado nel volontariato, condannare semplicemente questa forma significherebbe, per i molti che la vivono, schiacciare la ragione ultima per cui, nonostante tutto, si prosegue, si vuole o si tenta di proseguire: la passione per la ricerca. Le risposte date alla domanda sui punti di forza del proprio lavoro ci dicono di fatto questo: passione, autonomia e libertà sono gli elementi primi attraverso cui riconoscersi e definire la propria identità e il proprio valore all'interno e all'esterno dell'accademia, in assenza di attestazioni di status certificate nel presente e per il futuro. Quanto può durare però la passione da sola? E quanto questa passione insegue solo un'ideale? E a quali costi?

“Tra i punti di forza... il primo è che un lavoro che consente davvero di avere occasioni di esprimere le proprie aspirazioni scientifiche... che si tratta del livello più alto istruzione e anche di inseguire un sogno, una passione”. (assegnista, M, nord, A, 12)³

“il problema è che ho la sensazione di svolgere un *free work*, fatto in qualche misura per passione, per tenermi dentro a dei processi perché mi sembra modo per mantenere un aggancio... di questo mi sono reso conto in modo molto chiaro quando ho fatto visiting a Londra, cioè io dopo le cinque se uscivo finiva [il lavoro]. Però a volte sono rimasto un po' più a lungo dopo le cinque, l'ho fatto due tre volte fino a quando il mio referente scientifico è venuto lì e mi ha detto di poter andare via come tutti alle cinque, perché qua dopo le cinque restano solo i direttori di ricerca e i *full professors* perché son vecchi... [ndr: riprende qui il discorso fattogli dal professore] 'tu mi dai segnali che tutti possono stare dopo le cinque... vai in biblioteca e fa altro'. E poi mi ha spiegato che lui ha avuto un'esperienza di ricerca in Italia, quindi conosce bene la cosa: 'Io so che c'è un livello di formalizzazione bassa e poi tu mi hai scritto una mail di sabato e io ti ho risposto, però cerca di non farlo perché il sabato non si lavora, neanche la domenica. Se tu porti il lavoro a casa significa davanti al tuo manager' - molto *british* poi - 'significa che non ti sai gestire la giornata lavorativa per cui sei pagato... qui le regole sono altre, sono formali, tu stai dentro a quelle regole'... là poi io ho assunto un atteggiamento... perché mi sono ritrovato in un contesto in cui tutte avevano questo atteggiamento e quindi anch'io sto lì e quindi... ho ragionato che tu sostanzialmente alzi il lavoro informale, e questo non è ottimale per la qualità del lavoro, per il benessere, e infatti si vede che chi lavora all'università molti sono squilibrati”. (borsista, M, nord, A, 15).

La 'passione per la ricerca', che rappresenta per molti uno stimolo a 'proseguire nonostante tutto', presentando un carattere coinvolgente o totalizzante, ha dunque anch'essa una natura ambivalente, soprattutto per chi la vive in una condizione di precariato. Da un lato è soggetta

3 La domanda richiedeva di elencare tre pregi e tre difetti del proprio lavoro. La maggior parte degli intervistati ha scelto di partire dai 'problemi' perché 'questi venivano più facilmente in mente', mentre più fatica si trovava a rintracciare inizialmente dei pregi.

a vincoli economici e temporali, dall'altra sembra accrescersi quanto più i confini tra privato e pubblico, tra logica del dono e quella del contratto, si fanno labili, lasciando il precario galleggiare in un limbo sociale che sembra restituire una qualche forma di appartenenza e identità e, in tal senso, anche una certa dignità professionale, fintanto che questa è ratificata. È evidente che tale limbo racchiude non solo il giovane o a volte non più giovane precario, ma anche colui che ne fa da mentore, da tutor e allo stesso tempo 'datore di lavoro'. Come detto, quello che cambia è la posizione che i primi e i secondi occupano nei rapporti di potere che definiscono il campo accademico. Quello che cambia è il fatto che sono questi ultimi, infine, ad elargire senso di appartenenza e riconoscimento e ad essere nondimeno corresponsabili perché la fiammella della 'passione per la ricerca' resti accesa.

“Ne ho fatto tantissimo di lavoro gratuito e continuo a farne e devo dire che le condizioni che ho trovato a X sono molto peggio che in altre università, cioè all'interno di una cornice in cui i collaboratori vengono pagati a me invece ed ad altri colleghi è stato richiesto di lavorare gratis senza continuità di reddito all'università per cui io lo chiamo lavoro di cura lo chiamo io... i rapporti con gli studenti, l'organizzazione di convegni e anche fare da segretaria è stato tutto lavoro gratis e molto spesso non sono riconosciuta nemmeno dal punto di vista pubblico, gratis ed anonimo e spesso la leva che usano i professori è quella della passione, per amore della cultura, della diffusione del pensiero critico e questo viene fatto, nella mia esperienza, più da professori non baroni da gente che ha fatto movimento per cui si crea anche un rapporto molto ambiguo, c'è complicità ma questo prevede che tu non debba rivendicare un ricompensamento economico”.

“Quando siamo un gruppo di pari, che capiamo anche in condizioni stiamo lavorando, mi trovo molto bene. Quando lavori con un superiore, un professore, questa cosa qua è molto più complessa perché viene richiesta una disponibilità assoluta e totale e c'è anche una certa sorpresa della percezione negativa di stare dietro ai tempi. E ti senti anche un po' obbligato moralmente a star dietro a quello che ti viene richiesto, anche nell'organizzazione dei seminari. I professori normalmente non sanno nulla fino a che non gli consegni il pacchetto e quindi è come se non sapessero nulla del lavoro pregresso perché è come se le cose avvenissero per magia. Questo è anche abbastanza degradante e fa venire anche delle tensioni perché quando pensano che le cose avvengono per magia ti fanno altre richieste e quando tu dici che non hai tempo perché stai facendo altro, si creano sempre dei conflitti abbastanza antipatici”.

(assegnista, F, nord, A, 9)

Le narrazioni sul precariato accademico qui raccolte rivelano in sintesi uno scarto di vedute non solo tra chi vive o è estraneo al precariato accademico (sia esso esterno o interno all'università), ma anche tra le molteplici soggettività che lo formano discorsivamente e nelle routine lavorative. Ogni intervista, per quanto soggettiva, riflette infatti l'esistenza di differenti (sub)culture accademiche (cfr. Becher e Trowler 2001) mettendo a nudo

l'interdipendenza della propria condizione da una molteplicità di strutture sociali e culturali. Tale interdipendenza si riflette infine, in modo più o meno consapevole nel modo in cui si vive e si sopravvive al proprio lavoro, se ne prende le distanze e ce se ne appropria e, quindi, anche nel modo in cui si riesce a vivere e sopravvivere oltre al lavoro, nel privato e nel sociale, sebbene queste sfere sembrano spesso impossibili da separare.

L'intento ultimo è dunque quello di andare al cuore del rapporto tra soggetto e precariato accademico tenendo conto contemporaneamente di tre piani di analisi: il come questo viene vissuto e narrato a partire di universi di discorso esistenti e che tali narrazioni contribuiscono a costruire (Hutcheon 1994; Jedlowski 2000), quali sono i fattori oggettivi (status e condizioni lavorative) e quali quelli intersoggettivi (il tipo e numero di reti sociali in cui il soggetto è 'invischiato'), determinanti la costruzione e ricostruzione della propria biografia accademica.

Dopo aver qui focalizzato soprattutto sulla condizione soggettiva e intersoggettiva del lavoro precario in università, il paragrafo successivo (par. 2) è dedicato all'analisi delle sue condizioni oggettive secondo quattro variabili: lo status accademico del precario (a seconda della sua condizione contrattuale), la collocazione geografica dell'ateneo di riferimento, l'appartenenza generazionale e l'orientamento disciplinare. Infine, a partire dall'intersezione delle differenti condizioni oggettive ed intersoggettive che costituiscono il precariato accademico è stata costruita una tipologia, che possa servire da strumento analitico per una lettura comparativa delle interviste raccolte (par. 3). La tipologia non riguarda tanto dei 'tipi di precari', dato che ciò rischierebbe di reificare il tessuto narrativo delle interviste così come delle vite degli intervistati, quanto i diversi modi di rapportarsi alla precarietà accademica, ossia di vivere e significare nelle pratiche, nei discorsi e nella costruzione di una identità professionale il proprio lavoro di ricerca e di didattica, tra l'esercizio di un mestiere e la sua instabilità contrattuale e temporale.

2. Le variabili socio-culturali del precariato accademico

Parlare di soggettività precarie e ricondurre queste a una dimensione intersoggettiva non riducibile ad una forma contrattuale non significa cancellare le differenze strutturali che pure esistono e gli effetti che queste possono avere sulla qualità della propria vita lavorativa e, in forma mediata, di quella privata.

- ti è mai capitato di investire parte del tuo stipendio nell'acquisto di materiale o apparecchiature che ti servono per il tuo lavoro?

- sì è capitato soprattutto quando ero assegnista... tutt'ora il computer principale che uso in ufficio è il mio computer personale... adesso potrei prenderne uno con i fondi, ma non è necessario... ho usato l'assegno per andare a convegni e comprare libri perché avevo zero fondi.

(Rtd junior, M, nord, B, 18).

- Hai progetti per il futuro?

- moderatamente... sono stato abilitato a professore associato e quindi non so, cercherò di far valere per quanto posso questa abilitazione, ma anche da un punto di vista personale vedo una via d'uscita dopo tanti anni... fino a quattro anni fa la vedevo molto fioca, come una vaga possibilità e l'idea che a un certo punto avrei dovuto mollare... i risultati degli ultimi anni mi fanno confidare un po' di più e anche dal punto di vista personale [ndr. della vita privata] in qualcosa di più stabile.

(Rtd junior, M, centro, B, 7)

Dagli estratti è evidente come gli stessi intervistati riconoscano un miglioramento della loro posizione con l'ottenimento di un posto a Rtd. Uno stipendio più cospicuo o la disponibilità di fondi per la ricerca si traducono in maggiori occasioni di accrescimento culturale e, dunque, di migliorare il proprio profilo accademico. L'ottenimento dell'abilitazione, di per sé indipendente dalla posizione accademica, implementa tuttavia in tal caso, insieme alla posizione occupata da Rtd, il senso che le esperienze trascorse abbiano raggiunto una loro maturazione. Questa non viene misurata però in termini puramente scientifici, come può essere l'accettazione di un articolo su una importante rivista scientifica, ma in termini di potere simbolico, interdipendente ma non coincidente con la certificazione del proprio valore come scienziato (cfr. Bourdieu 1984). Il riconoscimento accademico è infine ciò che consente agli 'ancora precari' di ampliare la propria immaginazione verso il futuro, non perché vi sia un'effettiva proiezione di stabilità, come entrambi i due RTD pure ammettono in altri punti della loro intervista, ma perché quanto meno l'aver salito un gradino della 'scala precaria' restituisce l'idea di una progressione nel mondo accademico.

Anche l'appartenenza generazionale influisce sulla propria percezione lavorativa. Se esiste una certa corrispondenza tra posizione precaria e classe d'età, quest'ultima non esaurisce tuttavia il concetto di appartenenza generazionale con cui si intende invece la condivisione di un certo tipo di 'esperienza storica' (Mannheim 2008). Tali esperienze storiche sono qui determinate principalmente dalle trasformazioni normative strutturali dell'università che hanno interessato l'università degli ultimi quindici anni, dal processo di Bologna (con la creazione di due corsi di laurea 3+2 dopo il 2001), alla riforma Moratti fino alla riforma Gelmini, con la sostituzione della figura del ricercatore a tempo indeterminato a quello determinato, l'introduzione dell'abilitazione scientifica nazionale, la riduzione dei corsi di

laurea in concomitanza con la scomparsa dei piccoli dipartimenti e, non in ultimo, il blocco del turn over che ha comportato negli ultimi anni un netto calo del corpo docente e riduzione dei nuovi ingressi rispetto al quinquennio precedente.⁴ Tali cambiamenti influiscono non solo sulla struttura delle opportunità dei dottorandi o giovani dottorati, ma anche sulla struttura dei rapporti interni (aumentando ad esempio la concorrenza tra i professori di fronte a una scarsità di risorse) e sul clima complessivo dell'ambiente universitario.

In altri termini, coloro con minore socializzazione accademica, sono anche coloro che maggiormente risentono gli effetti delle ultime riforme universitarie quanto meno in termini di rappresentazione del mondo universitario e di immaginazione del proprio futuro. Ciò significa nient'altro che, essere, rispetto ai più anziani, più disillusi rispetto alla funzionalità dei rapporti informali per la propria carriera e più pronti invece a lasciare l'università, meno propensi cioè a sentire un attaccamento o un bisogno di riconoscimento da parte della 'istituzione'.

“Tantissimo, nel senso che è stato un periodo in cui ho dovuto capire quali erano le mie priorità, se valeva aspettare oppure no, quanto avevo intenzione di sacrificare per questo lavoro, perché anche l'idea dopo un anno di attesa di dire 'magari provo anche altri dottorandi che non siano precisamente questo'. .. quello che volevo fare però... l'aver aspettato tanto mi ha anche portato a dire 'no o questo o niente, non ho neanche voglia di reinventarmi adesso'. Ho aspettato questo lavoro e d'altra parte non ho neanche voglia di scendere a compromessi con la lontananza dalla mia famiglia, dal mio ragazzo pur di avere un dottorato. È stato un anno in cui sinceramente ho dovuto mettere un po' in luce le mie priorità e se non avessi vinto ci sarei rimasta male ma anche al punto di dire 'vai avanti' perché avevo aspettato così tanto che non avevo voglia di aspettare ancora”.⁵

“non sono progetti, sono idee... so che andrò sei mesi in Sud America non so se questo vorrà dire che il dopo dottorato sia via piuttosto che qua. Mi piacerebbe continuare la carriera universitaria, ma credo che cercherò sempre una situazione di compromesso tra la mia vita e il lavoro che vorrei fare perché andare completamente da un'altra parte per fare il lavoro che voglio fare non credo che alla fine mi renderebbe felice ugualmente”.

(Dottoranda, F, nord, B, 17)

In sintesi nelle interviste con i più giovani, dottorandi, borsisti o assegnisti al primo contratto, si dischiude un pensiero pragmatico e talvolta scettico: la permanenza dura fintanto che si riesce ad avere in cambio qualcosa, fintanto che si ha di ritorno una formazione, un accrescimento di conoscenza. Il pensiero però di fare la coda, come si dice in gergo

4 Cfr. banca dati miur dei docenti di ruolo: <http://statistica.miur.it/scripts/personalediruolo/vdocenti0.asp>

5 L'intervistata ha 27 anni e, arrabattandosi con lavoretti part time per poter studiare, ha atteso più di un anno che venisse indetto un concorso per un posto di dottorato nella disciplina in cui si era laureata.

accademico, per la speranza di un posto, è svanito, il futuro può essere anche altrove o è da costruire altrove, pensiero mosso non in ultimo dal desiderio di un tipo di ricerca che sfugga non tanto ai criteri scientifici, quanto dalle logiche accademiche che si ripercuotono e si riproducono a partire spesso dal dottorato.

“questo è un aspetto... un aspetto se vogliamo negativo, la difficoltà a creare relazioni di cooperazione nella ricerca. Tu riesci cioè a creare rapporti di collaborazione con persone che sono parasubordinate a me, che anche se non sono strutturate, sono in un rapporto se vuoi tacito, informale però gerarchico, superiore cioè. La questione della competizione è risolta perché sono persone che stanno davanti a me e quindi ci si può parlare insieme. Un secondo aspetto che impedisce la collaborazione è che tra noi precari riproduciamo le dinamiche di potere dei docenti di riferimento, quindi anche meglio non farci veder insieme... io non ho avuto qua problemi [si riferisce all'attuale gruppo di ricerca] perché anche su piano politico non ho avuto rapporti con colleghi di dottorato, però posso dire che gran parte dei problemi con i miei colleghi di dottorato è il riprodurre logiche di potere, di segmentazione interna ai gruppi del dipartimento”.

- Progetti per il futuro?

- Ora sul pian lavorativo... boh sto scrivendo un progetto per un post doc per il resto è molto difficile avere progetti di ampio respiro, ho messo in cantiere la possibilità di andare via dall'Italia, dopo di che tutte le mie progettualità, a parte il percorso politico che sto facendo... il resto è molto legato al mio impiego cioè questo è un problema vorrei provare a svincolare le mie scelte personali dalla realtà lavorativa ma questo non è possibile.

(borsista., M, nord, A,15)

Un ulteriore fattore rilevante nel determinare la propria esperienza e percezione del mondo accademico è la collocazione geografico culturale della propria università di riferimento. La distinzione tra nord e sud sembra qui articolarsi intorno a tre aspetti: le peggiori condizioni materiali di lavoro negli atenei del sud d'Italia; la maggiore interiorizzazione qui di una cultura relazionale di stampo gerarchico baronale e, infine, sempre al sud, minori risorse culturali e sociali esterne all'ambito accademico, che consentano percorsi autonomi di ricerca e di espressione politica. Detto altrimenti, peggiori condizioni materiali incidono negativamente sulla propria produttività e sul grado di affezione verso il proprio ambiente di lavoro. Il disagio e distacco verso il proprio luogo di lavoro vengono inoltre confermati dall'esistenza di rapporti gerarchici che ostacolano di fatto di produrre in modo proficuo, individualmente e collettivamente, conoscenza, secondo procedure comunicative di tipo collaborativo. Si lavora quindi non tanto in autonomia, quanto in isolamento. Questa condizione, vissuta e percepita, è infine rafforzata dall'assenza di referenti politico, culturali e sociali esterni che consentano in qualche modo di mettere a frutto il proprio sapere, di dargli

un significato intersoggettivo. Una mancanza che viene dagli intervistati del sud compensata dalla ricerca di 'più istituzione'.

“Sì perché praticamente tra la scadenza di un contratto e rinnovo di un altro ci possono essere dei vuoti. Però se io sto seguendo un tesista è chiaro che io non dico ciao... per cui ci sono dei vuoti in cui siamo dei fantasmi”.

“Io praticamente lavoro con una lettrice, poi c'è un docente cui faccio riferimento che è ricercatore a tempo indeterminato e ci confrontiamo sull'uso dei testi e dei materiali, però non si può dire che siamo un gruppo di ricerca, poi la ricerca è individuale non facciamo parte di un gruppo”.

“chiaramente sul lavoro ho avuto dei piccoli conflitti personali, magari per la scelta di un testo piuttosto che un altro, però è chiaro non ho voce in capitolo [...] perché è chiaro che se io voglio gestire il corso in un certo modo devo sottostare direttive di coloro che gestiscono il contratto anche se ho un carico ore maggiore e gli studenti sono io che li seguo”.

(docente a contratto, F, sud, B, 1)

Questi estratti di intervista rimandano a un ultimo fattore di cui pure è importante tener conto, soprattutto parlando di 'culture relazionali' in ambito accademico. Si tratta cioè dell'influenza delle culture disciplinari sulle pratiche lavorative e l'organizzazione del lavoro (cfr. Whitley 1974; Bourdieu 1975) e dunque anche sui tipi di rapporto che si instaurano in ambito lavorativo, soprattutto per quel che riguarda l'intersezione tra sfera formale e informale. Nel caso delle scienze politiche e sociali è più frequente che i gruppi di ricerca non siano formalizzati e si verifichi più frequentemente un'ambivalenza relazionale. Inoltre, per il tipo di ricerca svolto (sia la scelta del tema che i metodi di ricerca come l'osservazione partecipante sul campo, l'intervista qualitativa, il focus group, ecc) questi sono più vicini o coltivano reti esterne di carattere politico sociale dove i due ambiti trovano spesso punti di coincidenza.

“Però d'altro canto diventa difficile separare i due aspetti perché poi gli strumenti con cui tu cerchi di capire la tua vita sono gli stessi strumenti con cui tu cerchi di capire il mondo. Per cui a volte ha senso mischiare i due ambiti, però diventa problematico nel momento in cui ci sono posizioni di potere differenti”. (co.co.co., ex-assegnista, F, nord, A, 20)⁶

Nelle scienze umane (letterario linguistiche) sembra invece prevalere un tipo di lavoro individuale, i rapporti con i professori di riferimento sono per questo molte volte più

6 Cfr. anche estratto intervistata assegnista, F, nord, 9, nel primo paragrafo.

vincolanti (si può parlare qui di 'unicità biunivoca') e la possibilità di crearsi una propria autonomia nella ricerca dipende maggiormente dall'apertura intellettuale del docente con cui si lavora. Soprattutto sembra gravare sulle relazioni il 'peso del passato', di una 'tradizione disciplinare' che si esplica anche nella forma di riproduzione asfittica di determinate logiche, una sorta di miopia temporale che impedisce alle vecchie generazioni di vedere e prendere atto delle trasformazioni sociali, strutturali e cognitive che le ultime riforme hanno introdotto nel sistema e nella vita universitaria.

“Probabilmente la difficoltà a far accettare le evoluzioni temporali alle persone circostanti con cui lavoro che forse sono ancorate a schemi passati, che magari non solo però per me è stato evidente nel dipartimento in cui lavoro ha anche portato conseguenze negative, terzo problema è stata la difficoltà di far accettare il passaggio di ruolo non più assegnista ma ricercatore e quindi una figura indipendente che ovviamente arrivava in media res portava a considerare in maniera diversa una serie di attività che facevo prima ... bisogna trovare una modalità diversa ...(problema con chi soprattutto?) un po' con l'ex tutor molto a livello di dinamiche legate ex facoltà e anche dipartimento in cui sono ora che è sempre lo stesso ma che si è fuso con n altro dipartimento”. (Rtd junior, M, nord, B, 18)

Nelle scienze naturali, chimiche e fisiche, infine, il lavoro è organizzato in gruppo e soprattutto è maggiormente formalizzato. I rapporti personali sembrano avere poco peso se non essere inesistenti. Questo certamente evita il crearsi di situazioni di ambivalenza, ma rende più difficile appropriarsi del proprio lavoro e del proprio ambiente lavorativo, come accentuato nel brano qui sotto dall'uso del condizionale.

“lavorerei all'interno di un gruppo che però nella pratica è scoordinato, perché privo della volontà di coordinare. Poi il gruppo in realtà è piccolissimo sono l'unica assegnista [...] non c'è condivisione, non c'è programmazione comune ,non posso dire che c'è un bel rapporto, né a livello lavorativo né a livello personale in termini di... della banalità di andare a prendere un caffè. Sono lavori tutti molto formali, nonostante io ci lavori da parecchio tempo non c'è la volontà di instaurare un rapporto collaborativo che poi si ripercuote anche in termini di produttività”. (Assegnista, F, nord, C, 19)

Un'ultima nota riguarda infine il genere come variabile strutturale che può incidere o meno sulla costruzione di sé come ricercatore precario o ricercatrice precaria. La 'condizione di genere' non viene tematizzata dagli stessi intervistati come determinante la propria esperienza. L'estensione e prolungamento nel tempo del precariato per uomini e donne non sembra di fatto creare delle 'disparità di prospettiva', essendo per entrambi il pensiero di una

maggior stabilità o percorso di carriera tendenzialmente lontano. Dai dati Miur (vedi nota 4) risulta inoltre che i ricercatori sono suddivisi quasi equamente (la media delle donne supera il 40% del totale). Considerando l'incremento percentuale degli ultimi anni della quota femminile per i primi gradini della carriera accademica è possibile affermare che tra le nuove generazioni vi sia una quasi parità tra uomini e donne in entrata. Il vero problema riguarda piuttosto il passaggio verso le posizioni più elevate della carriera, come accennato anche da una delle intervistate, ma per i precari e le precarie accademiche tale step rappresenta ancora un mondo futuro troppo lontano. D'altra parte la difficoltà a costruirsi una famiglia viene problematizzata allo stesso modo dagli uomini e dalle donne, anche perché in diversi casi la propria compagna o il compagno sono anche loro precari della conoscenza.

3. Le interviste: un tentativo di una tipologia

Tratto comune ad ogni intervista era il continuo bisogno di chiosare e precisare il significato delle domande, come se ci si volesse assicurare di star parlando della stessa cosa, o quasi a riprova che l'incertezza riguardo le proprie prospettive nel lavoro e nella vita privata rendono di fatto impossibile una qualche soluzione narrativa anche e solo sul piano cognitivo. Tale impossibilità si avvertiva con maggiore forza quando ci si avvicinava alla questione, quasi mai esplicitata, di una possibile identificazione con il proprio lavoro, divisi tra una condizione di temporalità contrattuale e una devozione professionale. Il compromesso più frequentemente riscontrato era quello di tracciare una linea di demarcazione concettuale tra precarietà e flessibilità: se la precarietà rende instabile il proprio presente e futuro lavorativo, la flessibilità come prerogativa del lavoro accademico esprime la propria autonomia e individualità di ricercatore. Le interviste oscillavano così principalmente tra due sfere valoriali che la condizione di precariato universitario pone, in modo spesso opaco, come antagoniste: quello della propria dignità come lavoratori, certificata normativamente dal riconoscimento di una serie di tutele e diritti, e quella della libertà della ricerca che, per restare tale non può essere imbrigliata in nessuna costrizione formale. Tale contrapposizione può infine assumere, a livello di giustificazione, una forma tautologica rendendo di fatto impensabile il dubbio che tale meccanismo possa produrre quantomeno degli effetti negativi: se la ricerca è priva di tempi, orari e controlli che non rispondano a loro volta al principio della libertà della ricerca, non è allora legittimo richiedere delle maggiori tutele contrattuali che potrebbero limitarla. Quello che spesso non si vede è l'altra faccia della medaglia, il fatto cioè che tale 'privilegio' non è usufruito in modo equanime da chi lavora in università, ma è sottoposto a una serie di vincoli come le risorse economiche a disposizione, la durata e il

grado di subordinazione previsto dal contratto, che variano a secondo della posizione occupata nella scala accademica. In altri termini professori o ricercatori a tempo indeterminato godono di una libertà e autonomia nella ricerca ben diversa di un assegnista o post-doc che lavorano a progetto sotto l'osservazione di un tutor per sei mesi, un anno o se va bene due anni al termine dei quali né hanno garanzie di un rinnovo né godono di ammortizzatori sociali. Senza considerare, infine, che nel processo di privatizzazione e aziendalizzazione dell'università pubblica sempre più frequente nei contratti di assegni in totale gestione a enti esterni all'università oltre la richiesta di realizzare un progetto in tempi brevi viene posta la clausola della restituzione dei soldi percepiti durante gli anni d'assegno, nel caso il progetto non venga portato a termine entro la scadenza prevista.⁷

La tipologia che verrà qui di seguito illustrata parte dunque dall'interrogativo di come queste contrapposizioni strutturali alla condizione del precariato accademico, tra dignità lavorativa e libertà della ricerca, tra tempi di lavoro e tempo libero, tra rapporti professionali e rapporti interpersonali, tra mansioni contrattualizzate e 'mansioni volontarie', vengono affrontate e narrate dai vari intervistati nel descrivere il proprio percorso accademico, la propria attività di ricerca e, non in ultimo, le proprie idee per il futuro. Pertanto si è prestato attenzione non solo alle esperienze narrate (piano del contenuto) ma anche a come queste fossero narrate, articolate e problematizzate. L'analisi congiunta dei due piani ha permesso così di tracciare due assi considerati all'origine dei processi di differenziazione interna al precariato accademico. Il primo riguarda il tipo di rapporto con la propria condizione lavorativa in termini di normalizzazione o distanziamento, mentre il secondo il tipo di rapporto con il proprio lavoro, in termini di oggettivazione e soggettivazione.

Alcune precisazioni sono qui necessarie. Innanzitutto, il concetto di condizione lavorativa travalica la dimensione contrattuale ed intreccia una pluralità di fattori concernenti la vita lavorativa, reale e auspicata. Secondo, l'oggettivazione del proprio lavoro non esclude l'idea che questo venga fatto per passione (non corrisponde cioè a un'automazione del lavoro). La differenza tra oggettivazione e soggettivazione si gioca piuttosto sul piano di quanto si è disposti ad investire in un futuro per proseguire il proprio percorso accademico a discapito anche di altre sfere della propria vita. Ciò significa che nel presente il 'sacrificio' autoimposto alla propria realizzazione nella sfera privata costituisce un tratto comune a tutte le interviste. La distinzione riguarda quindi il come questo viene giustificato e, soprattutto, fino a quando si

⁷ Si veda a proposito i contratti d'assegno stipulati tra l'Università Iuav di Venezia con la regione Veneto.

è disposti a prostrarlo. Un altro ambito in cui prende forma la contrapposizione tra oggettivazione e soggettivazione del lavoro concerne la significazione del 'lavoro gratuito'. Se quasi tutti ammettono di aver svolto del 'lavoro gratuito' questo viene tuttavia da intervistato a intervistato compreso e narrativizzato in modo differente, lasciando aperte una serie di domande: è questo qualcosa di indegno (dimensione etico-giuridica)? Rappresenta comunque un'esperienza di crescita personale (dimensione professionale)? O è il segno se non il sigillo di un rapporto di fiducia tra tutor e assegnista, contrattista o dottorando che, se retribuito, verrebbe danneggiato (dimensione relazionale-emozionale)?

Un'ultima precisazione riguarda infine il significato che assume la 'traiettoria storica' del percorso accademico degli intervistati, osservata in relazione alla loro appartenenza generazionale, in quanto elemento cruciale per comprendere le condizioni oggettive del lavoro accademico precario e le sue differenti forme di lessicalizzazione. Ad esempio, la tendenza a 'normalizzare' le condizioni di vita lavorativa non dipende solo dalla condizione contrattuale attuale quanto dall'aver potuto nel corso del proprio percorso accademico godere di una relativa 'stabilità' contrattuale, relazionale, ambientale (luogo di lavoro) e 'prospettiva'.⁸ In altri termini, contratti di più lunga durata consentono di condurre ricerche di più ampio respiro, con il vantaggio che ciò comporta in termini di produttività e autonomia di gestione della ricerca, e in termini di possibilità di coltivare e costruire rapporti accademici e interpersonali. Così, mentre fino a qualche anno fa era ancora possibile usufruire di assegni della durata di quattro anni rinnovabili per altri quattro, con la legge n. 240 del 2010 si possono al massimo quattro anni complessivi di assegno di ricerca, in molti casi rinnovati di anno in anno, dopodiché se non si ottiene un posto a ricercatore determinato si è semplicemente espulsi. Ciò incide, in ultimo, non solo sulla propria prospettiva di futuro, ma in termini più ampi sul proprio immaginario di futuro.

3.1. I differenti approcci al precariato accademico

A partire dalle considerazioni di cui sopra e incrociando i due assi individuati otteniamo 4 tipi di approccio al lavoro precario così definiti: soggettivazione personale (normalizzazione+ soggettivazione del lavoro); soggettivazione relazionale (distanziamento + soggettivazione del lavoro); adattamento individuale (distanziamento + oggettivazione del lavoro) e adattamento istituzionale (normalizzazione + oggettivazione del lavoro). Il primo tipo si distingue per la

⁸ Ho preferito qui usare il termine 'stabilità' rispetto a 'continuità' non solo perché il primo è maggiormente valorizzato all'interno delle interviste stesse, ma anche perché sottintende anche una dimensione qualitativa che il concetto di continuità da solo non riesce ad esprimere.

comprensione del proprio percorso di ricerca come risultato di scelte individuali di vita sullo sfondo di un quadro comune di condizioni di lavoro precario considerate essere la 'norma', e che in quanto tali non costituiscono un handicap al proprio sviluppo professionale. Il secondo tipo è invece caratterizzato dalla forte rilevanza data alle relazioni fuori e dentro l'ambito accademico create attraverso la propria ricerca. Peculiarità del terzo tipo di approccio è l'atteggiamento pragmatico verso il proprio lavoro e le prospettive future. Nel quarto tipo, infine, aspetto centrale è l'aspirazione a un riconoscimento istituzionale del proprio lavoro, soprattutto attraverso un miglioramento economico del proprio contratto.

La collocazione di un'intervista in un tipo di approccio piuttosto che in un altro si è basata sul confronto e intersezione delle variabili individuate nel secondo paragrafo - tipo di contratto e 'status accademico'; collocazione geografica dell'ateneo/dipartimento di riferimento e orientamento disciplinare ⁹ che verranno in un primo momento analizzate separatamente rispetto ai tipi qui individuati. Fine di quest'analisi non è infatti quello di costruire dei tipi in base alle caratteristiche strutturali degli intervistati, quanto piuttosto di comprendere il significato (l'influenza) di tale variabili alla luce dei percorsi accademici, così come narrati dagli intervistati.

Tabella 5 - Tipologia e distribuzione delle interviste

condizione lavorativa/ lavoro	oggettivazione	soggettivazione
distanziamento	adattamento individuale [2; 4; 5; 8; 12; 17; 19] tot: 7	soggettivazione relazionale [9; 15; 10] tot: 3
normalizzazione	adattamento istituzionale [1; 3; 10; 11; 16] tot: 5	soggettivazione personale [3; 6; 7; 14; 18] tot: 5

Tabella 6 - Tipologia e collocazione geografica

collocazione ateneo/tendenze	adattamento individuale	adattamento istituzionale	soggettivazione personale	soggettivazione relazionale
nord	4	2	1	3
centro	2	0	4	0
sud/isole	1	3	0	0

⁹ Rispetto all'appartenenza generazionale si rimanda alle considerazioni fatte sopra.

Tabella 7 - Tipologia e forma contrattuale

contratto/tendenze	adattamento individuale	adattamento istituzionale	soggettivazione personale	soggettivazione relazionale
dottorando	3	1	0	0
docenti a contratto	2	1	1	0
assegnista; borsista	2	1	2	3
RTD	0	2	2	0

Tabella 8 - Tipologia e macro-area disciplinare

macro area disciplinare/ tendenze	adattamento individuale	adattamento istituzionale	soggettivazione personale	soggettivazione relazionale
Scienze politiche e sociali	2	0	1	3
Scienze umane	2	4	3	0
Scienze naturali, chimiche e fisiche	3	1	1	0

La prima osservazione riguarda la distribuzione delle interviste secondo i due assi individuati. Rispetto all'asse normalizzazione vs distanziamento la variabile più rilevante è l'appartenenza generazionale. A normalizzare la propria condizione precaria sono soprattutto coloro che hanno iniziato il loro percorso accademico prima del 2005, precedentemente cioè alla riforma Moratti, quando anche i flussi d'entrata in università erano maggiori (cfr. nota 4). Quello che si riscontra è un maggiore senso di fiducia verso il mondo accademico, espresso però in modo differenti nei due tipi d'approccio. Nel caso della 'soggettivazione professionale' la maggiore fiducia si traduce in una elevata sicurezza delle proprie capacità di crescita professionale, accompagnata in diversi casi da un progresso non solo scientifico, ma anche di posizioni accademiche. Nel caso dell'adattamento istituzionale, invece, il senso di fiducia si declina come 'affidamento alle istituzioni'. Gli ultimi due tipi, invece, se accomunati tra loro da un atteggiamento di distacco verso il mondo accademico italiano, si distinguono tra loro rispetto alle proiezioni future del proprio percorso di ricerca. Nel caso dell'"adattamento individuale" i micro-contratti ed esperienze di ricerca vengono rielaborate in termini strategici comunque come opportunità per acquisire conoscenze e competenze usufruibili in università estere o

nel privato. Nel caso della 'soggettivazione relazionale', invece, gli intervistati guardano con attenzione a possibili sbocchi nel mondo associativo.

Rispetto al secondo asse, soggettivazione vs oggettivazione del lavoro, la variabile più significativa è la forma contrattuale, che condiziona in parte le pratiche lavorative e le forme di inserimento e di riconoscimento che si ricevono nell'università. In tal caso possiamo accomunare, i dottorandi e i docenti a contratto da un lato, prevalenti negli approcci determinati da un processo di oggettivazione del lavoro, e gli assegnisti e gli Rtd dall'altro, dove invece si tende a soggettivare il proprio lavoro, a renderlo cioè elemento costitutivo della propria identità.¹⁰

Ad accomunare dottorandi e docenti a contratto sono il minor status accademico e reti relazionali più rarefatte. Per i docenti a contratto ciò capita perché, al di là della continuità nel lungo tempo della loro attività didattica, conducono una vita accademica ad intermittenza. Anche i rapporti con il corpo docente sono mediati da una loro più generale funzionalità nel corso di laurea a discapito della costruzione di legami interpersonali. I dottorandi 'soffrono' invece di una condizione ambivalente tra studente e ricercatore che non consente loro di sentirsi pienamente parte del mondo accademico, vivendo di fatto la loro condizione e identità su una linea di confine. In quanto considerati ancora studenti i rapporti con i professori e anche con il personale amministrativo sono ancora in molti casi formalizzati, se non assenti.

"Prima si erano anche dimenticati di dirci che c'era [ndr. una stanza dottorandi] e questo rientra nel punto negativo dell'organizzazione anche più pratica, poi quando ci hanno detto che c'era, sinceramente sono stata anche contenta, sia per la facilità come punto di ritrovo tra di noi nel momento che vogliamo lavorare insieme sia dal punto di vista del riconoscimento, mi fa piacere sapere che c'è un posto all'interno dell'università dove posso venire a lavorare dove ovviamente ho anche più comodo la biblioteca e gli uffici dei professori se voglio parlargli l'ufficio è piccolo ma non siamo mai tutti presenti, abbiamo computer stampante... sono abbastanza contenta potrebbe essere migliorato come la tenda,¹¹ come non si capisce dove sono le chiavi degli armadi o scatole di cose che stanno qui da 5 anni.. però in compenso hanno messo due telefoni con linea interna e ci accontentiamo!" (dottoranda, F, nord, B, 17)

Passando ora all'analisi per i singoli tipi rispetto alla variabile contratto/ruolo accademico due sono le tendenze maggiormente evidenti. La prima è la concentrazione dei dottorandi nel

¹⁰ Come mostra la tabella si è qui preferito discernere tra ruoli e mansioni più che forme di contratto. Per cui a parità di un contratto co.co.co i borsisti sono stati allineati con gli assegnisti e non con i docenti a contratto.

¹¹ Si riferisce a una tenda con cui riparare d'estate dal sole, essendo la stanza molta esposta. Negli altri uffici del palazzo posti sopra e sotto la stanza una tenda è presente.

tipo di approccio 'adattamento individualista'. Possiamo spiegare ciò con il fatto che non solo l'appena accennata 'studentizzazione' del dottorato ma anche l'amento degli impegni dei docenti a danno dei rapporti di cura verso i dottorati, ledono in principio il sentimento di 'appartenere a qualcosa', disincentivando a proseguire il proprio percorso in ambito accademico. I docenti a contratto o ex docenti a contratto si trovano invece maggiormente concentrati nell'approccio di adattamento istituzionale. L'appartenenza a singhiozzo, non solo contrattualmente ma anche relazionalmente nel tessuto accademico rende maggiormente stringente il desiderio di una istituzionalizzazione della propria posizione, cui corrisponda anche un riconoscimento effettivo (economico e sociale) del lavoro svolto.

“il supporto della famiglia alle spalle mi consente di proseguire il lavoro, che però non è sufficientemente retribuito perché vengono pagate le ore frontali... però c'è da dire che noi con questi contratti svolgiamo le stesse mansioni di un professore ordinario perché seguiamo anche le tesi. Io ho diversi tesisti e poi, insomma, le ore dedicate ai ricevimenti, agli esami... se ci dessero anche un bonus per le tesi...”. (contrattista, F, sud, B, 1)

La seconda variabile considerata, la collocazione geografica dell'ateneo, pure ha un'incidenza notevole rispetto alla differenziazione degli approcci al precariato accademico. Tre su quattro delle interviste svolte in atenei del meridione sono raggruppati nel tipo 'adattamento istituzionale'. Possiamo a riguardo fare due supposizioni. Primo, come almeno emerge dalle interviste, la cultura relazionale delle università del sud Italia sembra essere maggiormente gerarchizzata, o detto altrimenti, il senso della gerarchia accademica è qui meno messo in discussione che nelle università del nord, Ciò comporta innanzitutto che si vive il proprio lavoro in maggiore isolamento. La risposta a tale condizione viene ricercata pertanto non tentando di costruire reti interpersonali, anche fosse tra pari, ma attraverso la richiesta di maggiore istituzionalizzazione. Secondo, soprattutto al sud sembra manchino reti di supporto esterno che non siano la famiglia d'origine, dunque risorse che consentano non solo di 'sentirsi meno soli', ma anche di formulare le proprie istanze lavorative (anche le richieste istituzionali'), diversamente che nella forma di evocazione isolata verso le istituzioni.

Infine, anche le culture disciplinari incidono nella definizione dei differenti tipi di approccio. Nel tipo di approccio 'soggettivazione relazionale' troviamo di fatto solo 'precari delle scienze sociali' maggiormente aperti a mescolare la ricerca accademica con impegni extra-accademici e a creare con ciò reti esterne all'università. I precari delle scienze naturali si trovano invece concentrati soprattutto nel tipo di approccio 'adattamento individualista'. Ciò può dipendere da tre ragioni. La prima concerne la maggiore apertura e interscambio rispetto alle altre

macro aree disciplinari tra mondo accademico e ricerca privata (cui diversi degli intervistati si dicono infatti orientati). La seconda è invece legata alle procedure lavorative. Il lavoro di ricerca, per quanto appassionato, è quasi sempre svolto in gruppo, con suddivisioni ben precise dei compiti. Pertanto, quanto più si è nei gradini più bassi della gerarchia accademica, tanto più limitata è l'autonomia di decisione e di ricerca. Le differenti procedure che caratterizzano le fasi della ricerca sono inoltre soggette a standard maggiormente formalizzati. Mentre per gli scienziati sociali e gli umanisti è così più facile intendere la propria ricerca come espressione non solo delle proprie capacità ma anche del proprio sé, in tal caso la formalizzazione e razionalizzazione di ogni aspetto della ricerca lascia poca possibilità di personalizzazione. In compenso, però, le proprie competenze e conoscenze si rivelano più spendibili fuori dal gruppo di lavoro di cui si fa momentaneamente parte. La suddivisione formalizzata del lavoro incide infine anche sui tipi di rapporto tra colleghi e con il supervisor, anch'essi maggiormente formali, determinando così un maggiore distacco emotivo verso il lavoro accademico.

Gli umanisti, in ultimo, sono presenti prevalentemente negli ultimi due tipi di approccio. Per quanto concerne l'adattamento istituzionale, di fatto la coincidenza tra l'essere ad un tempo umanisti e contrattisti, rende tale variabile non facilmente separabile e, d'altra parte, dalle interviste emerge come più che la passione per la disciplina sia la forma del contratto al centro del loro interesse. Per quanto riguarda invece l'altro tipo di approccio sembra che le procedure di ricerca previste in questa macro-area disciplinare consentano un maggiore grado di appropriazione individuale della propria ricerca restituendo anche l'idea di un percorso di crescita più autonomo.

3.1.1. L'approccio soggettivo individuale

Gli intervistati che rispondono a questo tipo di approccio hanno un excursus accademico mediamente di maggiore durata rispetto agli altri intervistati e hanno usufruito di contratti a termini di più lungo respiro rispetto agli attuali. Il diverso e più stabile percorso compiuto all'università è inoltre interdependente con la percezione che si ha del proprio futuro e passato accademico: il poter guardare avanti con più fiducia dipende non solo dall'occupare un ruolo (ad esempio Rtd) che gode di maggiori garanzie, ma anche dal poter riconoscere una progressione negli anni, in quello che si è fatto, rispetto a quanto si è appreso e sacrificato. Tale doppia visione, in retrospettiva e in prospettiva, consente pertanto una narrazione del sé rispetto al lavoro più lineare come singolare percorso di vita . rispetto alle interviste presente

negli altri tipi. Tale comprensione del proprio lavoro accademico è però spesso accompagnata dalla tendenza a mitigare la dimensione conflittuale compresente al proprio lavoro e alla propria posizione, attraverso un atteggiamento diplomatico o la normalizzazione del lavoro gratuito, considerando questa una pratica in ogni caso comune nel mondo universitario che consente anche un arricchimento personale. D'altra parte i motivi di conflitto avvertiti con maggior fastidio dagli intervistati riguardano 'questioni intellettuali', ossia la prevaricazione, da parte del mentore di riferimento o di altri professori, della propria sfera di autonomia di ricerca e/o di didattica.¹² Sembra inoltre che l'aspirata e ricercata autonomia all'interno dei rapporti di collaborazione che si figurano qua come prevalentemente biunivoci, porti a designare questi, nonostante il loro perdurare nel tempo, quasi esclusivamente in termini di stima e rispetto reciproco. Infine, se si mostra comunque un'attenzione e capacità di generalizzare la condizione dei precari accademici rispetto alla loro debolezza contrattuale e strutturale, si tende comunque a separare il proprio 'progetto di vita' da quello comune, non perché viene negata per sé tale situazione contrattuale, ma questa non è rappresentativa della propria identità: riconoscersi in questa rappresenterebbe una ferita alla propria volontà di autoaffermarsi e narrazione lavorativa.

“Conflitti no, io sono dell'opinione che al posto del lavoro dove ciascuno si fa il proprio interesse e quindi contemperare le proprie ambizioni con quelle degli altri, quindi sì ci sono conflitti latenti a collo di bottiglia al posto di lavoro, mentre rispetto ai superiori in realtà direi che hanno sempre chiesto molto però sempre cortesi. Poi capisco che le relazioni di lavoro non si possono misurare solo sul piano cortesia e che ci sono anche rapporti di potere, si tratta di ricevere una telefonata il sabato sera o la domenica mattina e fare il lavoro in poche ore. Ma io credo un po' tutti quelli che fanno questo mestiere sono abituati alla flessibilità funzionale, di lavorare tanto e continuamente. E questo atteggiamento ti porta a mettere da parte le rivendicazioni più tipiche, che si basano sulle mansioni, gli orari, per esempio per me è molto difficile da far comprendere alla mia famiglia, come alla mia compagna che ha un lavoro a tempo determinato ben definito, una disorganizzata organizzazione. Quindi capisco che si possa leggere l'università con la lente del conflitto ma è evidente che tutti noi siamo orientati più a un'attività professionale che da dipendente”. (Assegnista, M, centro, A, 6)

È in tal senso, dunque, che il lavoro non retribuito o sottopagato viene normalizzato e rielaborato come propria scelta, così da riuscire a mantenere un'immagine positiva di sé identificandosi con una professione che richiede comunque un certo tipo di flessibilità

¹² Questo vale in parte anche per gli Rtd. Il passaggio a una posizione strutturata non cancella di fatto i rapporti gerarchici preesistenti né con il professore con cui si è a lungo collaborato, né tanto meno con il corpo docente del corso di laurea e/o dipartimento di cui si è parte.

organizzativa, che non è accessibile a tutti e che necessita di sottostare ad alcuni meccanismi per poter andare avanti.

“Io ho sempre ragionato anche per le cose che sfuggivano lo studio... che potessi fare in modo autonomo questo tipo di lavoro, di padroneggiarle e interagire anche a livello nazionale e internazionale con persone molto competenti. Quando mi son reso conto che potevo far questo... prima non avrei pensato... la devi vivere e padroneggiare la materia è molto complessa. Ho conosciuto persone che non riuscivano a padroneggiare probabilmente non avevano fatto questo salto, io l'ho fatto altrimenti avrei smesso di fare questo lavoro, però solo perché mi è stato permesso di andare avanti, altrimenti non ci sarei riuscito” (Rtd junior, M, B, 18)

3.1.2. L'approccio soggettivo relazionale

Gli intervistati che ricadono in questo tipo sono scienziati sociali provenienti da atenei del nord d'Italia, di età media tra i 30 e i 35 anni, la cui rete di contatti, anche attraverso la ricerca, si estende oltre l'ambito accademico. Non sono tuttavia questi gli unici aspetti ad accomunarli. Tutti e tre gli intervistati nel loro percorso di studi e di ricerca hanno cambiato più volte ateneo. Quest'esperienza di mobilità favorisce un senso di distanziamento dal mondo accademico che si traduce però in una maggiore apertura verso reti esterne al proprio e momentaneo gruppo di ricerca. Più in generale la costruzione di reti viene visto come elemento distintivo del lavoro del ricercatore sotto due aspetti: come capitale sociale di cui avvantaggiarsi per la produttività lavorativa e, a livello più 'esistenziale', come elemento centrale per la comprensione del sé.

Rispetto alle problematiche del precariato universitario vengono portati a vanti e tenuti separati due piani: quello delle relazioni interpersonali e quello 'sistemico'.

“È una violazione di diritti che non ho mai sentito a livello personale, che ho sempre sentito a livello sistemico. Però a livello di singole relazioni con persone che in determinati momenti mi offrivano occasioni di lavoro e di creare reddito, non ho mai sentito che fosse quella, diciamo, l'arena all'interno della quale portare il conflitto, ma quella sistemica dove ridefinire la contrattazione. Anzi, forse a livello personale sono sempre stata fortunata, come dire, ho sempre avuto a che fare con persone che di quella disparità di potere cercavano sempre di tirare fuori gli aspetti positivi per cui di tirar fuori il privilegio che avevano e di ridistribuirlo e non usarlo come arma di ricatto a livello personale. Però sicuramente a livello di sistema sì, per cui mia capacità immaginativa rispetto al futuro o la mia capacità di riproduzione sia messa in discussione questo lo sento, però non è che l'ascrivo alle singole persone, l'ascrivo a un livello più generale in cui ci troviamo”. (contrattista ed ex-assegnista, F, nord, B, 20)

Se è evidente dall'estratto che il vero campo di battaglia in cui rivendicare dei diritti mancanti è la sfera sistemica, non si può fare a meno di porsi delle domande sulla sua interdipendenza con la sfera interpersonale. Secondo M15, ad esempio, il problema principale delle università riguarda la 'cultura del reclutamento' o la 'cultura organizzativa', prodotte non solo dalle decisioni normative, ma anche dal perpetuarsi a livello accademico di un certo habitus relazionale. In un ulteriore passaggio specifica ad esempio come questo habitus tramandato alle nuove generazioni impedisca anche tra colleghi 'precari' di costruire delle proteste collettive, poiché si tende piuttosto a riprodurre i confini relazionali segnati dai loro professori di riferimento. Tali segregazioni accademiche sono d'altra parte d'ostacolo, non solo per l'organizzazione di una mobilitazione di natura politica, ma anche per progetti di collaborazione scientifica. Infine i due piani, quello interpersonale e quello sistemico, possono anche scontrarsi, soprattutto quando il livello di formalizzazione è bassa. E, in tal caso, le reazioni emotive, proprio per l'intensità del rapporto che intercorre tra ricercatore precario e menstore, sono ancora più forti perché hanno ricadute dirette sulla propria sfera personale.

“(conflitti) personali no e sindacali nemmeno, perché il sindacato è un'entità del tutto inesistente in ambito lavorativo. Tutto il resto sì mi viene un esempio durante la mobilitazione ricercatori 2010 [...] per cui aderivamo allo sciopero della didattica e in quell'occasione... un bel ricatto morale perché [ndr. riporta le parole del suo tutor di allora di fronte alla decisione di astenersi di fare le lezioni che, non è competenza comunque di un cultore della materia] 'vi tolgo la nomina di cultrice della materia, perché dovete fare questa cosa'. Che poi non è vero per cui... [ndr. di nuovo dà voce al suo ex tutor] 'io vi ho fatto un favore nominandomi perché è comunque un titolo vedete voi se vi conviene'... per cui il conflitto era molto forte. Noi abbiamo continuato il nostro sciopero e abbiamo scritto un documento che abbiamo imposto venisse letto all'inizio di questo convegno sulla mobilitazione dei ricercatori ... cioè sembra sempre che tu gli chiedi sempre qualcosa che non è normale chiedere... per cui io il conflitto lo apro su queste cose qua, lezioni gratuite, [ndr. assistenza agli e correzione degli] esami senza borsa [ndr. senza un contratto come tutor alla didattica] e su questa cosa qua io e altri colleghi abbiamo aperto un discorso quanto meno. Non so bene dove porterà per cui io ora sto a X [ndr. in un'altra università rispetto a quella in cui si svolge l'episodio] e questa cosa si sente molto, perché gli sta [ndr. al vecchio tutor] mancando il lavoro dato per scontato” [assegnista, F, A, 9]

L'intervistata sembra qua dare una risposta contrapposta: da un lato nega l'esistenza di 'conflitti personali', d'altro canto, però, l'episodio della protesta fa da sfondo a un conflitto avuto con il suo tutor nel vecchio ateneo di riferimento in cui ricopriva il ruolo di cultrice della materia. È evidente qui che il concetto di 'conflitto personale' non è compreso in termini relazionali, quanto piuttosto rispetto al contenuto del conflitto: la riforma Gelmini. Ciò rende

possibile lo slittamento da un'istanza collettiva alle origini della protesta al conflitto con il proprio tutor senza che ciò venga percepito direttamente come scontro personale. D'altra parte, però, è la delusione avvertita a livello interpersonale, il fatto cioè che il professore non abbia capito le proprie ragioni di protesta, ribadendo invece il rapporto gerarchico tra loro due, a tenere vivo il ricordo di quell'episodio e a segnare la propria percezione della vita accademica come tendenzialmente conflittuale.

L'apertura verso l'esterno il mondo accademico rappresenta allora non in ultimo la possibilità di declinare il proprio percorso in modo più autonomo in due sensi. Perché consente di sfuggire sia ai meccanismi che regolano culturalmente la riproduzione della struttura dei rapporti interni al proprio microcosmo universitario, sia all'arbitrarietà dei rapporti interpersonali che può sfociare anche in una escalation di disattese reciproche.

3.1.3. L'adattamento pragmatico

La scelta di costruire o avviare un percorso di ricerca è, come per tutti gli intervistati, motivato da un desiderio o 'sete di conoscenza'. Tuttavia, che ciò avvenga all'università o attraverso l'università (grazie cioè alle risorse materiali ed economiche messe a disposizione) ha per gli intervistati di questo tipo un'importanza relativa. Ciò dipende principalmente dalla brevità o frammentarietà delle esperienze vissute all'università, a causa del frazionamento contrattuale e dei frequenti spostamenti di ateneo, che spingono ad assumere un atteggiamento distaccato verso il proprio temporaneo ambiente di lavoro e ad oggettivare quest'ultimo in termini di 'conoscenze acquisite' che, in quanto tali, possono essere spese in altri campi.

Anche le relazioni interne all'ambiente lavorativo, il come queste sono strutturate, ha una sua incidenza. Tra gli intervistati di questo tipo prevale infatti, per ragioni differenti, un senso di vuoto relazionale. Gli 'scienziati naturali lamentano una forte standardizzazione delle relazioni lavorative che sfocia infine in una disaffezione verso questo mestiere in quanto si risente di una mancata autonomia.

“Ovviamente è frustrante lavorare in questo modo, anche perché questo implica la creazione di un clima distorto... non venir riconosciuti contrattualmente per quello che si fa poi implica il venir non riconosciuti nella pratica... si perde quasi tutto, si diventa meramente esecutori e raramente si entra a far parte... tranne nei gruppi che sono più aperti... raramente si entra su un piano decisionale, si collabora, si fa strategia si programma si progetta appunto per cui si rimane a uno status che impedisce anche di acquisire autonomia e di progettare anche indipendentemente la propria ricerca per cui è assolutamente frustrante. La condizione contrattuale è determinante però è necessario cambiare proprio culturalmente l'atteggiamento che hanno gli strutturati nei

confronti degli assegnisti, non so se cambiare il contratto basti poi ripeto, nel mio caso, ci sono sicuramente altri casi in cui c'è più collaborazione... però ripeto, nel mio caso il rapporto con l'assegnista è strettamente gerarchico con scarsa possibilità di aprirsi una propria strada e fare anche ricerca indipendentemente” (assegnista, F, nord, C, 19)

Tra i dottorandi prevale invece un senso complessivo di abbandono che, come già detto, concerne non solo i rapporti interpersonali, ma l'intero personale del dipartimento. Non in ultimo la percezione negativa dei rapporti universitari deriva per alcuni anche dalla loro ambivalenza intrinseca. Rispetto agli intervistati del secondo tipo registriamo qui dunque una reazione del tutto opposta al mescolamento tra sfera personale e sfera lavorativa che si esprime in termini di distacco emozionale.

“Conflitti che però non erano mai espliciti, intangibili un po' nascosti che però c'erano... che possono andare dalla semplice antipatia, alla calunnia, alla pura rivalità... l'accademia è un mondo dove le risorse sono poche e c'è la tendenza un po' a dividere le risorse fra tante persone, rivalità più o meno gestite direi assolutamente con i pari, anche se mi è capitato di entrare in conflitto con dei professori, ma nulla di rilevante, per lo più tra pari .. nel caso in cui ci siano ambizioni particolari da parte loro”.

“Sicuramente è vero che la modalità lavorativa costituisce un deterrente rispetto alla rivendicazione dei diritti, ma non credo dipenda tanto dalla forma contrattuale quanto dall'ambiente stesso... è un ambiente in cui i rapporti sono complicati a più livelli e quindi non è mai ben definito da un punto di vista formale quali siano effettivamente i rapporti. E poi probabilmente c'è più che in altri ambienti, anche se questo non posso dirlo con sicurezza per ché non ho mai lavorato in un'azienda, l'aleatorietà dello statuto delle persone che ci lavorano e quindi non è mai particolarmente chiaro... i diritti, le prerogative i doveri reciproci delle persone che lavorano in questo ambiente... più di evitarlo, di aggirarlo di passare per altri canali di persone legate all'ambiente... però direi sì è una tendenza generale di evitare... lo scontro diretto non è mai facile da affrontare”.

“Cercherei di renderlo meno solitario, è un lavoro eccessivamente individuale, si rischia sempre di essere un po' abbandonati o di non avere una prospettiva di quello che si sta facendo servirebbe una ristrutturazione dei dipartimenti, qualcosa di più collettivo di più umano” (assegnista, M, nord, A, 12)

I primi due passaggi illuminano un aspetto qui ancora poco approfondito: il fatto che la personalizzazione dei rapporti gerarchici rendendo pochi chiari i confini tra lavoro formale e informale influisce anche sulla percezione dei propri diritti e doveri, quali questi sono e chi li stabilisce in ultima istanza. Ne deriva una sensazione di arbitrarietà incrementata da un'elevata competizione ai gradi più bassi della struttura accademica, che alimenta un

atteggiamento di circospezione verso i propri colleghi 'precari'. Il proprio ambiente lavorativo viene in sintesi vissuto come poco 'collettivo', termine quest'ultimo che l'intervistato sostituisce poi con l'attributo 'umano', spostando il fuoco da una dimensione politica a una esistenziale.

È da considerare, infine, come questa percezione sia anche influenzata dalle recenti riforme, ovvero dall'inasprimento delle generali condizioni lavorative all'università da cui deriva, un aumento complessivo del grado di conflittualità accademica a fronte delle minori risorse a disposizione e di una stagnazione della mobilità sociale che incidono negativamente sul clima lavorativo, e di cui a risentirne sono soprattutto le leve più giovani che non hanno potuto esperire altro. Conseguenza ultima di ciò è l'idea di 'andarsene', di costruire, senza troppi ripensamenti, la propria idea di futuro altrove, in un'ottica di massimizzazione delle conoscenze e del tempo a disposizione.

“Per il futuro il progetto è di trovare un altro post-doc all'estero... sto provando diversi tre in Francia uno in Argentina e poi in futuro altre *application* sempre per l'estero”. (assegnista, M, nord, A, 12)

3.1.4. L'adattamento istituzionale

Aspetto caratterizzante questo tipo di approccio al precariato accademico è la richiesta di 'più istituzione e più istituzionalizzazione', che assume significati diversi a seconda del contesto in cui viene esplicitata, sebbene il livello esplicativo non sia spesso immediatamente chiaro.

“prima ero nella cgil, poi non più perché non ne dividevo i giudizi, mi sembrava che non si badasse ai risultati di lungo termine... di alcune battaglie non si è visto gli effetti collaterali... io credo nell'istituzione e lo scontro a tutti i costi sull'istituzione non fa per me”. (RTD, F, sud, B, 16)

- fai del lavoro gratuito?

- Sì.

- altre attività all'interno dell'università?

- no.

- Cosa ne pensi di questa cosa ?

- È giusto che io lavori in questo modo, il lavoro all'università è lavoro di impegno devo anche seguire percorso degli studenti, però ripeto, mi piacerebbe che questo venisse conteggiato.

- Secondo te è diffusa la pratica del lavoro gratuito?

- Sì, l'università vive di questo. A parte che un ordinario e un associato non può fare tutto, però c'è una sequela di persone, magari per la passione, magari per la prospettiva di un lavoro migliore, magari perché il professore dà

ancora un'immagine di importanza di una persona di potere, ma anche intellettualmente superiore, magari ci sono persone che inseguono questi sogni, però di fatto l'università poggia sul lavoro gratuito dei collaboratori e un maggiore riconoscimento... magari l'idea di una prospettiva futura che potrebbe non arrivare mai... però intanto è giusto che gli si dia economicamente qualche soddisfazione in più... perché magari se un collaboratore produce le tesi migliori si potrebbe valutare questo lavoro, istituzionalizzare meglio il lavoro di questa figura un po' ambigua e magari retribuirlo in base al contributo reale”.

(docente a contratto, F, sud, B, 1)

“Innanzitutto cambierei lo stipendio anzi lo vorrei, vorrei riconosciuto università, come persona che lavora nell'università e che quindi in un modo anche piccolo offre un contributo all'istituzione”.

- cosa ti aspetti dal futuro?

- Molto banale quello di incalzare il più possibile essendo la Flc, un soggetto riconosciuto e con il quale l'istituzione non può non rifiutarci un'anagrafe dei precari.. perché la cosa peggiore è esserci, senza essere visti dal sistema... trovare delle forme di riconoscimento adeguate per chi contribuisce a mantenere alto il livello dell'università italiana

(assegnista, M, sud, B, 3)

Nel primo estratto l'intervistata mostra una fiducia a priori verso l'istituzione 'università' come sistema capace di autoregolarsi, per cui gli interventi 'esterni' possono di fatto 'danneggiare' la sua riproduzione. Tale spiegazione sembra dipendere da un fattore emotivo: l'istituzione crea comunque identificazione, attaccare l'istituzione significa quindi, in ultimo, disconoscere la propria identità lavorativa o, meglio, il proprio ruolo istituzionale. Il punto cruciale non è comunque tanto la rilevanza data alla istituzione, quanto il fatto che una lettura unicamente in chiave istituzionale delle esperienze di conflitto cancella di fatto altre dimensioni costitutive sia il conflitto che la vita universitaria, come quella intersoggettiva. Perché tale dimensione non viene neppure citata? In un passaggio precedente a questo l'intervistata lamentava l'assenza di un ambiente confortevole in cui sentirsi a proprio agio nell'università preferendo dunque di fatto lavorare a casa. Se tale scelta sembra motivata principalmente da una carenza infrastrutturale dell'istituto universitario non viene comunque data importanza alla sfera relazionale del proprio lavoro.

Nel secondo brano oggetto di discussione è qui il lavoro gratuito che l'intervistata, una docente a contratto, ritiene 'giusto' per due motivi: in termini di correttezza verso gli studenti e di contributo dovuto verso l'intero corpo docente del corso di laurea in cui si insegna. Da un lato, dunque, un dovere morale come insegnante verso i propri studenti, dall'altro un gesto che sancisce l'appartenenza a un'istituzione che rilascia comunque del prestigio. Anche in tal caso la dimensione interpersonale viene funzionalizzata in senso di sistema producendo una

dimensione morale autonoma che rende pensabile e praticabile il lavoro gratuito. Sebbene nella successiva risposta l'intervistata sembra contraddirsi su tale punto, in realtà il lavoro gratuito in quanto tale non viene problematizzato. Si riconosce cioè si un malfunzionamento nel sistema, questo viene però ricondotto a una mancata differenziazione economica tra i docenti a contratto per il lavoro da loro effettivamente svolto. Si giunge pertanto a una condizione che può apparire paradossale: il lavoro gratuito è moralmente ammesso con la clausola però che il maggiore lavoro gratuito venga economicamente riconosciuto dall'istituzione. In altri termini la 'soluzione al lavoro aggiuntivo' non passa attraverso un suo diniego normativo e concettuale, quanto attraverso soluzioni ad personam volte di fatto ad apportare dei correttivi alle procedure di lavoro gratuito, implementando cioè la differenziazione economica (e sociale) tra docenti a contratto.

Nel terzo esempio, infine, il sentirsi riconoscere dalle istituzioni attraverso la certificazione del proprio operato trova una doppia giustificazione. La prima, e più evidente, è il vedere riconosciuto il proprio contributo dato alla università. La seconda è che il senso di appartenenza verso l'istituzione deve essere ratificata dall'istituzione stessa. Non si tratta qui di una identificazione passiva, ma che passa appunto attraverso una finalità riconosciuta come comune: la produzione di 'alta conoscenza'. D'altra parte in un altro passaggio l'intervistato afferma di sentirsi a suo agio all'università nonostante la sua "presenza sia anonima". Di nuovo ci troviamo di fronte a un nodo gorgiano: il sentirsi a proprio agio indica l'aver comunque sviluppato un senso di appartenenza istituzionale negato tuttavia nella propria quotidianità lavorativa: il riconoscimento istituzionale compensa dunque il mancato riconoscimento intersoggettivo.

In sintesi per tutti e tre gli intervistati la mancata o poca sviluppata rete di rapporti interpersonali a ciascun livello è la ragione da cui scaturisce il desiderio di una maggiore istituzionalizzazione. D'altra parte tale desiderio è anche accresciuto da un elemento centrale in un certo tipo di cultura accademica, il prestigio, che solo per gli intervistati di questo tipo assume una certa rilevanza. Il prestigio corrisponde di fatto a un riconoscimento pubblico sociale di cui è possibile usufruire nel momento in cui però si possa dimostrare la propria appartenenza all'istituzione. La conseguenza ultima di questa valorizzazione istituzionale dell'università è però una 'spersonalizzazione' del proprio mestiere'.

“il vantaggio principale è il prestigio sociale, sì quello che l'università mi dà è che mi aiuta a seguire le tesi ... cioè si impara sempre qualcosa nel rapportarsi con i superiori, con i colleghi, si impara questo mestiere per quello

che è... anche le tecniche di questo mestiere come organizzare meglio una lezione, quali input dare agli studenti come tutti i mestieri non è una missione... è un mestiere tecnico soprattutto". (docente a contratto, F, sud, B, 1)

4. Identità lavorativa e precariato cognitivo. Alcune riflessioni conclusive

Il tentativo di costruire una tipologia che aiutasse in qualche modo a cogliere le differenze interne al precariato accademico era volto non tanto a definire differenti tipi di precari, quanto differenti modi di vivere e di narrare il precariato accademico, a partire da differenti condizioni oggettive: economiche (il reddito legato al contratto), culturali (l'università e la disciplina di provenienza) e sociali (lo status legato alla propria posizione e l'insieme di reti sociali in cui si è coinvolti). La possibilità dunque di individuare delle identità dei ricercatori precari 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, costruendo così differenti 'comunità discorsive' (cfr. Hutcheon 1994) sul precariato nell'università. Ciò significa cogliere i differenti modi in cui viene interpretata, cognitivamente e nella pratica quotidiana, l'ambivalenza a questo connaturata secondo diversi livelli. Il primo è quello temporale in cui possiamo distinguere una dimensione storica, dove il tentativo di costruire un percorso progressivo è contrastato dalla temporalità dei contratti, e una dimensione quotidiana in cui tempo feriale e tempo festivo sono per molti inscindibili. Vi è poi il piano relazionale dove pure sfera personale e sfera lavorativa, informale e formale tendono a sovrapporsi trasformando il significato dei propri rapporti e delle proprie pratiche lavorative: il lavoro diventa passione, l'aiuto alla docenza un favore personale, un assegno o una borsa di studio un 'dono' o un 'privilegio concesso'. Infine, ma non in ultimo, vi è il piano emozionale, che si declina in modo più o meno evidente nel desiderio di appartenere a qualcosa, di dare un 'luogo' e un 'pubblico' alla propria professione. In sintesi, è in questo spazio dell'ambivalenza, che prendono forma i differenti percorsi biografici, ossia i diversi modi in cui docenti e ricercatori precari affrontano la loro condizione, cercando di darle un senso, principalmente orientati da due obiettivi, autonomia e riconoscimento, i quali richiedono un'analisi interdipendente. L'autonomia nel proprio lavoro di ricerca o di docenza dipende infatti dal riconoscimento della propria professionalità e dignità di lavoratore a livello interpersonale e istituzionale. Tuttavia non sempre tale interdipendenza viene colta dagli stessi intervistati per differenti ragioni: relazioni interpersonali troppo strette, eccessivo 'controllo organizzativo' del proprio lavoro, assenza di relazioni interpersonali o delle istituzioni. Ciò sollecita in ultimo l'elaborazione di diverse

esigenze e diversi desideri dentro e verso l'università, su cui poi si costruiscono i diversi modi di sentirsi e riconoscersi, al di là della propria condizione contrattuale, un ricercatore.

Conclusioni

Obiettivo primo della ricerca era provare a comprendere quali implicazioni le riforme universitarie dell'ultimo decennio hanno avuto e hanno sulle condizioni di lavoro e di vita dei 'precari accademici'. Ciò ha significato restituire innanzitutto una visione macro del precariato accademico, quale punto di partenza imprescindibile per un'analisi in profondità delle progressiva *istituzionalizzazione* di percorsi e contratti precari in università, ossia di come l'assenza di tutele e prospettive future nel lungo ma anche nel breve termine incida sulle proprie pratiche lavorative e sulla comprensione di sé come *ricercatori e lavoratori*.

I dati quantitativi mostrano molto chiaramente come nell'ultimo decennio il personale temporaneo (assegnisti, contrattisti e ricercatori RTD) sia cresciuto costantemente di numero. In particolare a partire dal 2008, cioè con la riforma Moratti prima e la riforma Gelmini poi, abbiamo un aumento pari al 61% mentre nello stesso lasso di tempo il numero di professori e ricercatori TI è sceso del 15%. Nelle università private il personale stabilizzato è nel frattempo inferiore al personale temporaneo. Se è vero che queste sono più propense ad attivare contratti RTD junior e senior rispetto alle università pubbliche, la ragione prima è la necessità di supplire alla continua decrescita del personale stabilizzato per mantenere in vita corsi di laurea che rischierebbero altrimenti di chiudere, dal momento che per gli RTD è previsto un monte ore di didattica piuttosto cospicuo, obbligatorio per i senior. L'aumento costante degli assegni di ricerca, quasi raddoppiati dal 2004 ad oggi, rende tale fenomeno, effetto diretto del taglio intenzionale negli ultimi anni dei fondi per il personale universitario (FFO) e del blocco del turn-over, ancora più evidente: l'impossibilità cioè per i singoli dipartimenti di programmare un vero reclutamento nel lungo periodo a fronte di un'incertezza costante dei fondi a disposizione. Ciò ha spinto evidentemente a sfruttare al massimo il fondo cassa a disposizione per gli assegnisti di ricerca, per ricercatori cioè, a 'basso costo', che come anche il questionario strutturato ha messo in luce, suppliscono a molteplici mansioni al di là del proprio progetto di ricerca.

I risultati emersi dal questionario strutturato consentono dunque di fare un passo ulteriore nella comprensione delle dinamiche di istituzionalizzazione del precariato accademico, guardando ad un tempo all'impatto che tale processo ha sulle vite dei precari accademici e

sulla qualità della ricerca e della didattica nell'università. Il nodo che viene qui messo in luce è cioè come la 'questione del precariato universitario' non riguardi soltanto chi ne è toccato in prima persona ma, essendo assegnisti, contrattisti e RTD inseriti in molteplici strutture di rapporti accademici (gerarchici), le loro condizioni lavorative hanno inevitabilmente ricadute di più ampio raggio. Tale interdipendenza è particolarmente evidente rispetto a tre dati: la durata dei contratti, il compenso economico e le dinamiche di fuoriuscita dall'università.

Dalle risposte del questionario emerge una media complessiva di contratti nel giro degli ultimi cinque anni superiore a sei. In termini numerici ciò vuol dire che di media un contratto dura meno di un anno. In termini di pratiche lavorative significa discontinuità e frammentarietà della ricerca e discontinuità di rapporti con gli studenti per quanto riguarda invece l'attività didattica. Più in generale, rispetto alle attività di ricerca e di didattica di un dipartimento ciò implica che la programmazione nel lungo periodo di questo può di fatto contare solo su metà del personale attivo al suo interno, lasciando la metà delle restanti attività in balia del destino del personale temporaneo. Ciò si traduce, infine, nell'attribuzione di una grande responsabilità, riconosciuta solo parzialmente e in modo informale, al personale temporaneo, cui si fa fronte per lo più attraverso un impegno 'volontario', o altrimenti detto, con del 'lavoro gratuito', come il 60% dei rispondenti afferma di fatto di praticare saltuariamente o costantemente.

Il ricompensamento economico di un lavoratore precario si aggira nella media tra i 10000 euro e i 20000 euro l'anno con forti differenze interne a seconda del tipo di ruolo e dunque di contratto. Sono soprattutto i lavoratori con contratto parasubordinato a percepire stipendi più bassi: il 71% meno di 1000 euro, dato che va letto insieme al numero di coloro che svolgono attività lavorative esterne all'università. Tale tattica, del doppio o molteplice lavoro, se è legata alla necessità basilare di raggiungere delle entrate che garantiscano un livello minimo di qualità di vita, mette in luce però anche un ulteriore aspetto: si lavora di fatto fuori dall'università per poter continuare o permettersi di continuare a lavorare dentro l'università con contratti sottopagati. Si tratta di un fenomeno ad un tempo sociale e cognitivo: riguarda cioè il come si viene socializzati dopo la laurea al mondo e alle reti di rapporti universitari e come questa socializzazione viene attraverso la pratica quotidiana incorporata al punto tale da definire una specifica forma mentis, data ormai per scontata.

La fuoriuscita dalla ricerca e soprattutto dalla ricerca accademica, infine, ha come prima motivazione lo scadere di un contratto (ed evidentemente l'assenza nel breve tempo). Tuttavia non pochi (soprattutto tra le donne) abbandonano volontariamente la carriera accademica per mancanza di prospettive. Ciò introduce nell'analisi del fenomeno 'precariato

accademico' una dimensione spesso trascurata, quella emotiva, che induce a chiedersi quanto e come l'assenza di prospettive future - l'impossibilità di progettazione nel lavoro come nella vita - e la frustrazione o scoraggiamento che ne derivano incidano sulla propria produttività. Quello che emerge qui è un atteggiamento schizofrenico: da un lato una forte insoddisfazione per la propria condizione contrattuale che limita le proprie potenzialità e aspettative di ricerca e dall'altro una valutazione di quello che si fa prevalentemente come 'stimolante'.

Le interviste semi-strutturate, che costituiscono la parte conclusiva del lavoro, consentono di meglio esplorare questa ambivalenza attitudinale verso il lavoro universitario, a partire dalla polarità che la costituisce, tra condizione contrattuale e attività di ricerca (o didattica). Il confronto tra le interviste mette di fatto in luce come questa polarità si mantenga in una condizione di equilibrio fintanto che esiste una forma di *illusio* verso il proprio lavoro e il proprio status professionale, fintanto cioè che l'ideologia della 'passione per la ricerca' non viene sopraffatta da quelle che sono le condizioni del proprio lavoro in una prospettiva di lunga durata. Uno dei nodi centrali dell'analisi era dunque capire come questa passione riesca a 'sopravvivere nonostante tutto'. Si è partiti considerando quale influenza giocano alcune variabili strutturali quali provenienza geografica dell'ateneo di riferimento, appartenenza generazionale, area disciplinare e tipo di contratto. Cruciale, però, per meglio afferrare la questione è la dimensione intersoggettiva che costituisce nel quotidiano la propria realtà universitaria, intendendo con ciò l'insieme di reti accademiche di cui si fa parte, la loro estensione, la qualità ed intensità dei rapporti che le definiscono, e, ovviamente, la posizione occupata in ciascuna rete, variabili queste che dipendono non in ultimo dalle dimensioni oggettive sopra individuate. Il come le reti sono strutturate e il modo in cui si partecipa a ciascuna rete è indicativo di una differente possibilità di accumulo di risorse economiche (fondi a disposizione), culturali (conoscenze in circolazione) e sociali (in termini di status riconosciuto) influenti non solo per la costruzione del proprio percorso accademico (sempre in termini di potenzialità la cui attuazione resta sempre incerta), ma anche per la definizione del sé in rispetto alle proprie attività nel mondo universitario. Il focus sull'interdipendenza tra esperienze individuali e condizioni oggettive del lavoro accademico precario, mediata dalle strutture di rapporti di cui si è parte, ha infine reso possibile ricostruire quattro differenti atteggiamenti verso il precariato accademico secondo una tipologia che tiene conto del grado di vicinanza o lontananza (emotiva e cognitiva) verso l'università e del grado di soggettivazione del proprio lavoro.

Il primo atteggiamento, definito come soggettivazione personale, riguarda soprattutto coloro di età più matura, che hanno contratti più stabili e hanno collezionato esperienze in ambito

universitario precedenti alle riforme Moratti e Gelmini. Se da un lato vi è una maggiore disponibilità a lavorare gratuitamente, ciò viene giustificata come 'formazione professionale' a fronte di orizzonti di carriera accademica considerati come plausibili. Il secondo atteggiamento, definito come 'soggettivazione relazionale', è costituito soprattutto da scienziati sociali con forti reti sociali esterne al mondo accademico. Se il perno del lavoro di ricerca è per questi la possibilità stessa di coltivare reti, ritenute fondamentali per una crescita intellettuale e personale, dall'altro viene qui maggiormente problematizzata l'ambiguità intrinseca ad alcune relazioni universitarie, che offusca i confini tra privato e pubblico, tra formale e informale, rendendo impalpabili però anche i confini del proprio lavoro e tempo di lavoro, fintanto che queste dimensioni non collidono e sfociano in situazioni di conflitto. Il terzo atteggiamento, dell'adattamento individuale, vede soprattutto dottorandi o giovani assegnisti, soggetti cioè socializzati al precariato accademico solo negli ultimi anni in una fase di destrutturazione dell'esistente sistema universitario, e/o ricercatori precari in ambito scientifico dove le pratiche di lavoro collettivo sono più standardizzate. Prevale in tal caso una sfiducia verso l'ambiente accademico che rende più acuta la percezione di temporaneità della propria condizione lavorativa, al punto da elaborare in modo più chiaro rispetto ad altri tipi alternative lavorative, soprattutto nel privato. Infine l'atteggiamento di adattamento istituzionale è maggiormente diffuso tra i precari del sud e tra i docenti a contratto, tra soggetti cioè che per motivazioni diverse o talvolta coincidenti si trovano a vivere l'università in isolamento e in uno stato di abbandono, accentuato dalla scarsità delle strutture e degli strumenti a disposizione. Una risposta alla propria condizione viene pertanto cercata soprattutto richiamandosi alle 'istituzioni'. Questo significa che le proprie richieste vengono sì formulate in termini di miglioramento contrattuale ma in una forma personalizzata e non collettiva, lasciando di fatto trasparire una 'confusione culturale-normativa' tra istituzione e ordine gerarchico esistente all'interno del proprio ambiente universitario, che viene comunque considerato legittimo ma da cui non si è riconosciuti.

Bibliografia di riferimento

- Autor, D. H., Katz, L. F., Kearney, M. S. 2006, The polarization of the U.S. labor market, *American Economic Review*, 96 (2): 189-194.
- Anvur, 2013. *Rapporto ANVUR sullo stato del sistema universitario e della ricerca*.
- Armano, E., Murgia, A., 2013, The precariousnesses of young knowledge workers: a subject-oriented approach. *Global Discourse*, 3(3-4): 486-501.
- Banfi A., 2012, *Salvare la valutazione dall'agenzia di Valutazione?*, "Federalismi", 10 (22).
- Becher, T. & Trowler, P., 2001. *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the cultures of disciplines*, Buckingham: Open University Press.
- Berglund, E., 2008. I wanted to be an academic, Not "A creative": notes on Universities and the new capitalism. *Ephemera Theory & Politics in Organization*, 8(3): 322-330.
- Beverungen, A.; Dunne, S., 2008. University, failed. *Ephemera Theory & Politics in Organisation*, 8(3): 232-237.
- Bok, D., 2009. *Universities in the Marketplace*, Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, P., 1975, The specificity of the Scientific Field and the Social Condition of the Progress of Reason, *Social Science Information*, 14:19-47.
- Bourdieu, P., 1984, *Homo Academicus*, Paris: Minuit.
- Boyce, G., 2002. Now and then: revolutions in higher learning. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5-6): 575-601.
- Briguglio, A. E., 2011, "Dal Ministero Berlinguer alla Riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia", *Quaderni di Intercultura*, Anno III.
- Bryson, C., 2004. What about the workers? The expansion of higher education and the transformation of academic work. *Industrial Relations Journal*, 35(1): 38-57.
- Butler, N. & Spoelstra, S., 2014. The Regime of Excellence and the Erosion of Ethos in Critical Management Studies. *British Journal of Management*, 25(3): 538-550.
- Caruso, L., (a cura di) 2013. *Trasformazioni del lavoro nell'economia della conoscenza. Analisi, esperienze, conflitti*, Roma: Edizioni Conoscenza.
- Ciccarelli, R., Allegri, G., 2011. *La furia dei cervelli*, Roma: Manifestolibri.
- Clarke, C.; Knights, D; Jarvis, C., 2012. A Labour of Love? Academics in Business Schools. *Scandinavian Journal of Management*, 28(1): 5-15.

- Coin, F., 2013, Il lato B dell'eccellenza, *Gli Asini. Rivista di Valutazione e Intervento sociale*, 4 (18): 90:94.
- Collective, E., 2008. *Universita Globale: Il Nuovo Mercato del Sapere*, Manifestolibri.
- Condorcet, J. L., *Sull'istruzione pubblica*, Treviso : Libreria Editrice Nova.
- Corbetta, P., 2003, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati*, Bologna: Il Mulino.
- Cuomo, P., 2014, *Precariato e percorsi di accesso*, in *Libro Bianco Università e Ricerca di Sel*, Il Rubettino.
- Dubet, F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris: Seuil.
- Edgerton, S. et al., 2013. *Imagining the Academy*, London: Routledge.
- Ferlie, E., Pettigrew, A., Ashburner, L., e Fitzgerald, L., 1996, *The New Public Management in action*, Oxford: Oxford University Press.
- Gallino, L., 2012, *Finanzacapitalismo*, Milano: Einaudi.
- Gnecchi, F., 2004, "Il portafoglio di marca in eccesso di offerta", *Symphonya. Emerging Issues in Management*, Issue 1.
- Giraudi G., Righettini, M.S., 2002, *Le autorità amministrative indipendenti. Dalla democrazia della rappresentanza alla democrazia dell'efficienza*, Roma-Bari: Laterza.
- Graziani, A., 1985, "Cambiare tutto per non cambiare niente", *Azimuth*, 19.
- Grottian P., 2014, *Das promovierte Prekariat*, Süddeutsche.de
<http://www.sueddeutsche.de/bildung/bezahlung-von-wissenschaftlern-das-promovierte-prekariat-1.2160695> (consultato il 10 ottobre 2014)
- Gruening, G., 1998, "Origini e basi teoriche del new public management", *Azienda Pubblica*, 6:669-691.
- Hartl, A. et al., 2004. *Wanted: career path for postdocs*, *Nature materials*, 3(1):1.
- Head S, 2011, "The grim threat to British Universities", *The New York Review of Books*,
- Hirtt, N., 2010, "In Europa, le competenze contro i saperi", *Le Monde Diplomatique*.
- Hutcheon, L., 1994, *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony*, London: Routledge.
- Kaplan R. S., Norton, D. P., 1992, "The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance," *Harvard Business Review*
- Kaplan R. S., Norton, D. P., 1993, "Putting the Balanced Scorecard to Work," *Harvard Business Review*.
- Kettl, D., 1997, "The global revolution in public management: Driving themes, missing links", *Journal of Policy Analysis and Management*, 16 (3): 446:462.

- Janeway, W.H., 2012. *Doing Capitalism in the Innovation Economy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jedlowski, P., 2000, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano: Mondadori.
- Johnson, C.Y., 2014. *Glut of postdoc researchers stirs a quiet crisis in science* - Metro - The Boston Globe. 1–8.
- Light, P.C., 1997, *The tides of reform: making government work press*, New Haven, Yale University Press,
- Livingstone, D., W., 1997, "The Limits of Human Capital Theory: Expanding Knowledge, Informal Learning and Underemployment," *Policy Options* 18, (6): 9-13
- Lucas, L., 2006. *The Research Game In Academic Life*, Berkshire: McGraw-Hill International.
- Macinati, M., 2004, *Le relazioni interaziendali di collaborazione in sanità*, Milano: FrancoAngeli,
- Mallett, O.; Wapshott, R., 2012. Mediating ambiguity: Narrative identity and knowledge workers. *Scandinavian Journal of Management*, 28(1): 16–26.
- Marginson, S., 2010, "The Limits of Market Reform in Higher Education" *Higher Education Forum*, 7.
- Mannheim, K., 2008, *Le generazioni*, Bologna: Il Mulino.
- McGettigan, A., 2013. *The Great University Gamble*, London: Pluto Press.
- Morley, L.; Walsh, V., (eds.) 1996. *Breaking Boundaries*, London: Taylor & Francis.
- Murgia, A., 2014. Representations of Precarity in Italy. *Journal of Cultural Economy*, 7(1): 48–63.
- OECD, 2011. *Education at a Glance 2011 OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD, 2004. *Internationalisation and Trade in Higher Education Opportunities and Challenges*, OECD Publishing.
- Ogbonna, E., 2004. Work Intensification and Emotional Labour among UK University Lecturers: An Exploratory Study. *Organization Studies*, 25(7): 1185–1203.
- Osborne, D., Gaebler, T., 1992 *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Parker, L.D., 2002. It's been a pleasure doing business with you: a strategic analysis and critique of university change management. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5-6): 603–619.
- Perotti, R., 2008. *L'università truccata*, Torino: Einaudi.
- Preuß, R., 2014, *Professor in spe für 8,33 Euro die Stunde*, <http://www.sueddeutsche.de/bildung/ausbeutung-von-wissenschaftlern-professor-in-spe-fuer-euro-die-stunde-1.2120831> (consultato il 10 ottobre 2014)

- Readings, B., 1996. *The University in Ruins*, Harvard: Harvard University Press.
- Regini, M., 2009. *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*, Roma: Donzelli.
- Ricciardi, M., 2012, "Uno sguardo oltre manica", *La Rivista il Mulino*, (6): 1109-1114.
- Rohn, J., 2011. *Give postdocs a career, not empty promises*, *Nature*. 471: 7.
- Salmi, J., 2010, *The Challenge of Establishing World-Class Universities in Developing Countries*, in Altbach, P. (ed.). *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries*. New York/London: Routledge.
- Saravanamuthu, K.; Tinker, T., 2002. The University in the New Corporate World. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5-6): 545–554.
- Schütz, A., 1974, *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Sievers, B., 2008. The psychotic university. *Ephemera Theory & Politics in Organization*, 8(3): 238-257.
- Sinopoli, F., Benincasa G., 2010, *I precari nell'università e nella ricerca*, Roma: Edizioni Conoscenza.
- Standing, G., 2012. *Precari. La nuova classe esplosiva*, Bologna: Il Mulino.
- Sursock, A., Smidt, H., 2010, *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Brussels: EUA.
- Sylos Labini, F.; Zapperi, S., 2010. *I ricercatori non crescono sugli alberi*, Laterza: Bari.
- Toscano, M.A. (a cura di), 2007, *Homo instabilis: sociologia della precarietà*, Milano: Jakabooks.
- Wang, L., 2013. *The Road to Privatization of Higher Education in China*, Berlin, Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Willmott, H., 2011. Journal list fetishism and the perversion of scholarship: reactivity and the ABS list. *Organization*, 18(4): 429–442.
- Withley, R., 1974, Cognitive and social institutionalization of scientific specialities and research areas, *Social Processes of Scientific Development*, pp. 65-95.
- Wright, K. B., 2005, Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10 (3).