Commissione europea

Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: il personale accademico – 2017

Rapporto Eurydice

Istruzione e formazione

Commissione europea

Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa:

il personale accademico

2017

Rapporto Eurydice

Istruzione e formazione

Il presente documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare la presente pubblicazione nel seguente modo:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: il personale accademico – 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

PDF EC-01-17-491-IT-N ISBN 978-92-9492-647-0 doi:10.2797/627476

Testo completato nel mese di giugno 2017.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2017.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
Education and Youth Policy Analysis
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito web: http://ec.europa.eu/eurydice

INDICE

Indice 3

Indice delle figure 5

Codici 7

Codici dei paesi 7

Codici statistici 7

Principali risultati 9

Introduzione 13

Capitolo 1: Il personale accademico nel panorama di un'istruzione superiore in mutamento 17

1.1. Comprendere il personale accademico 17

1.2. Governance e pianificazione delle risorse umane 24

Conclusioni 27

Capitolo 2: Personale accademico e qualifiche 29

2.1. Il dottorato: un punto di partenza per una carriera accademica? 29

2.2. Qualifiche richieste per le carriere accademiche 37

Conclusioni 40

Capitolo 3: Reclutamento del personale accademico 43

3.1. La normativa delle autorità di livello superiore in materia di reclutamento del personale accademico 44

3.2. Metodi di reclutamento 47

3.3. Processo di reclutamento 50

3.4. Pari opportunità 51

3.5. Gestione del processo di reclutamento 57

Conclusioni 59

Capitolo 4: Condizioni di impiego e di lavoro nel mondo accademico 61

4.1. Condizioni di impiego nel mondo accademico 61

4.2. Mansioni e orario di lavoro del personale accademico 68

4.3. Retribuzione del personale accademico 73

4.4. Sviluppo professionale continuo del personale accademico 77

4.5. Monitoraggio delle condizioni di lavoro nel mondo accademico 81

Conclusioni 83

Capitolo 5: Assicurazione della qualità e valutazione del personale accademico 85

5.1. Il contesto europeo di assicurazione della qualità 85

5.2. Assicurazione esterna della qualità 86

5.3. Valutazione individuale del personale accademico 91

Conclusioni 95

Capitolo 6: Internazionalizzazione e mobilità del personale **97**

6.1. Strategie di livello superiore per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore 97

6.2. Monitoraggio di livello superiore della mobilità del personale 103

6.3. Sostegno di livello superiore per azioni specifiche relative all'internazionalizzazione 105

Conclusioni 106

Allegati **107**

Allegato 1: Diagrammi nazionali delle categorie del personale accademico 107

Fonti dei dati statistici inclusi nei diagrammi nazionali 145

Allegato 2: Esempi di programmi su vasta scala per la mobilità del personale accademico 148

Riferimenti bibliografici **155**

Glossario **159**

Ringraziamenti **163**

INDICE DELLE FIGURE

Capitolo 1: Il personale accademico nel panorama di un'istruzione superiore in mutamento 17

Figura 1.1: Tassi di iscrizione all'istruzione terziaria tra i giovani nella fascia d'età 18-34 (% della popolazione di età compresa tra 18-34), 2000 e 2015 18

Figura 1.2: Variazioni percentuali del numero totale di studenti iscritti all'istruzione terziaria tra il 2000 e il 2015 19

Figura 1.3: Variazione percentuale del numero totale di personale accademico tra il 2000 e il 2015 20

Figura 1.4: Personale accademico per fasce d'età (%), 2015 22

Figura 1.5: Personale accademico di sesso femminile (%), 2000 e 2015 23

Figura 1.6: Professori tra il personale accademico (%), 2013 24

Figura 1.7: Esistenza di una strategia di medio/lungo termine elaborata dalle autorità di livello superiore per la pianificazione delle risorse umane nell'istruzione superiore, 2015/16 26

Capitolo 2: Personale accademico e qualifiche 29

Figura 2.1: Principale status giuridicio dei dottorandi, 2015/16 30

Figura 2.2: Il dottorato quale requisito di legge per accedere ad alcune categorie di personale accademico, 2015/16 33

Figura 2.3: Qualifiche post-dottorato richieste per legge per accedere ad alcune categorie di personale accademico, 2015/16 38

Capitolo 3: Reclutamento del personale accademico 43

Figura 3.1: Portata e applicabilità della normativa delle autorità di livello superiore in materia di reclutamento del personale accademico, 2015/16 44

Figura 3.2: Esistenza di obblighi di pubblicità delle posizioni aperte imposti dalle autorità di livello superiore, 2015/16 48

Figura 3.3: Esistenza di normative di livello superiore che regolamentano aspetti specifici del processo di reclutamento del personale accademico, 2015/16 50

Figura 3.4: Esistenza di normative di livello superiore sulle pari opportunità che incidono sul processo di reclutamento del personale accademico, 2015/16 52

Figura 3.5: Percentuale di donne tra tutto il personale accademico e i professori, 2013 54

Figura 3.6: Esistenza di misure o iniziative politiche di ampio respiro volte a prevenire o limitare le differenze di genere nei livelli accademici, 2015/16 55

Figura 3.7: Coinvolgimento delle autorità di livello superiore nella procedura di reclutamento, 2015/16 58

Capitolo 4: Condizioni di impiego e di lavoro nel mondo accademico 61

Figura 4.1: Contratti di lavoro nel mondo accademico, 2015/16 62

Figura 4.2: Contratti di lavoro dei professori universitari, 2015/16 64

Figura 4.3: Esistenza dello status di funzionari pubblici per il personale accademico, 2015/16 66

Figura 4.4: Normative di livello superiore sul tempo minimo che gli accademici dovrebbero dedicare ad altre attività, 2015/16 69

Figura 4.5: Personale accademico che lavora a tempo parziale espresso come % di tutto il personale accademico, 2015 72

Figura 4.6: Normative di livello superiore sulla retribuzione del personale accademico, 2015/16 74

Figura 4.7: Normative di livello superiore sul congedo sabbatico per il personale accademico, 2015/16 79

Figura 4.8: Monitoraggio di livello superiore delle condizioni di impiego e dl lavoro del personale accademico, 2015/16 82

Capitolo 5: Assicurazione della qualità e valutazione del personale accademico **85**

Figura 5.1: Aspetti solitamente considerati nella valutazione esterna dell'assicurazione della qualità, 2015/16 89

Figura 5.2: Soggetti interessati coinvolti nell'elaborazione dei criteri di valutazione esterna dell'assicurazione della qualità, 2015/16 90

Figura 5.3: Soggetti interessati normalmente coinvolti nella definizione dei criteri e dei livelli di performance per la valutazione del personale accademico, 2015/16 92

Figura 5.4: Esistenza di documenti di indirizzo che guidano gli istituti di istruzione superiore rispetto all'utilizzo dei risultati delle valutazioni, 2015/16 93

Capitolo 6: Internazionalizzazione e mobilità del personale **97**

Figura 6.1: Esistenza di strategie di livello superiore per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, 2015/16 98

Figura 6.2: Contenuti delle strategie di internazionalizzazione di livello superiore (aree selezionate), 2015/16 101

Figura 6.3: Percentuale di cittadini stranieri tra il personale accademico, 2013 103

Figura 6.4: Monitoraggio di livello superiore della mobilità del personale accademico, 2015/16 103

Figura 6.5: Misure di livello elevato volte a incoraggiare il personale accademico a partecipare a specifiche azioni relative all'internazionalizzazione, 2015/16 105

CODICI

Codici dei paesi

EU/EU-28	Unione europea	**NL**	Paesi Bassi
BE	Belgio	**AT**	Austria
BE fr	Belgio – Comunità francese	**PL**	Polonia
BE de	Belgio – Comunità tedesca	**PT**	Portogallo
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	**RO**	Romania
BG	Bulgaria	**SI**	Slovenia
CZ	Repubblica ceca	**SK**	Slovacchia
DK	Danimarca	**FI**	Finlandia
DE	Germania	**SE**	Svezia
EE	Estonia	**UK**	Regno Unito
IE	Irlanda	**UK-ENG**	Inghilterra
EL	Grecia	**UK-WLS**	Galles
ES	Spagna	**UK-NIR**	Irlanda del Nord
FR	Francia	**UK-SCT**	Scozia
HR	Croazia	**EFTA/SEE e paesi candidati**	
IT	Italia	**BA**	Bosnia-Erzegovina
CY	Cipro	**CH**	Svizzera
LV	Lettonia	**IS**	Islanda
LT	Lituania	**ME**	Montenegro
LU	Lussemburgo	**NO**	Norvegia
HU	Ungheria	**RS**	Serbia
MT	Malta	**TR**	Turchia

Codici statistici

:	Dati non disponibili	(–)	Non pertinente

PRINCIPALI RISULTATI

Il presente rapporto mira a esplorare la situazione del personale accademico nell'istruzione superiore, in un momento di rapida evoluzione e di crescenti richieste da parte della società. Attualmente, il settore dell'istruzione superiore in Europa è caratterizzato da oscillazioni nel numero di studenti e da nuovi meccanismi di finanziamento, ma non si conosce ancora abbastanza l'impatto di tali cambiamenti sul personale accademico. Poiché il personale accademico è fondamentale per il successo dell'istruzione superiore, esso viene posto al centro del presente rapporto.

Il presente rapporto è diviso in sei capitoli. Un capitolo introduttivo fornisce informazioni di contesto sull'ambiente dell'istruzione superiore, mentre i capitoli successivi esaminano le qualifiche richieste per il personale accademico, i processi di reclutamento, le condizioni di impiego e di lavoro, l'assicurazione di qualità esterna e le strategie di livello superiore per l'internazionalizzazione. Il rapporto è corredato anche di diagrammi nazionali che illustrano le principali caratteristiche delle categorie di personale accademico.

Il rapporto attinge a varie fonti di dati. Esso si basa principalmente sui dati qualitativi raccolti dalle Unità nazionali Eurydice, integrati da una serie di rapporti di ricerca, nonché da relazioni e banche dati curate da organizzazioni internazionali. Le informazioni sono state raccolte anche mediante rilevazioni che hanno interessato i sindacati del personale accademico e le agenzie di assicurazione di qualità. Oltre alle informazioni qualitative, alcuni capitoli includono altresì dati statistici tratti da indagini e database internazionali.

Tali principali risultati mettono in evidenza le questioni fondamentali che i decisori politici devono prendere in considerazione.

In Europa, il personale accademico dell'istruzione superiore è composto da un gruppo eterogeneo

- Le differenze tra le categorie del personale accademico osservabili da un paese all'altro, costituiscono una caratteristica evidente del settore dell'istruzione superiore in Europa. I diagrammi nazionali allegati al presente rapporto, seppur finalizzati a rendere comparabili le categorie nazionali, rivelano anche ampie distinzioni e variazioni nazionali (vedere l'allegato 1).
- Il personale accademico si differenzia per una serie di caratteristiche: attività principale svolta (insegnamento e ricerca; solo insegnamento o solo ricerca), tipo di istituto in cui lavora (università o altro istituto di istruzione superiore), status contrattuale (contratto a tempo determinato o indeterminato), nonché integrazione o meno in un percorso professionale chiaramente definito (vedere i capitoli 1, 2, 3, 4 e l'allegato 1).

Gli istituti di istruzione superiore sono generalmente responsabili delle proprie politiche in materia di risorse umane, ma alcuni aspetti sono generalmente regolamentati da normative di livello superiore

- Le autorità di livello superiore sviluppano di rado strategie nazionali a medio o lungo termine per la pianificazione delle risorse umane nell'istruzione superiore. La maggior parte dei paesi ha delegato tale responsabilità agli stessi istituti di istruzione superiore. Laddove esistono strategie nazionali, esse riguardano in genere questioni quali la distribuzione di genere e la ripartizione tra contratti a tempo determinato e indeterminato, ma possono anche essere estese a tematiche quali mobilità, formazione e progressioni di carriera (vedere il capitolo 1, sezione 1.2.2, figura 1.7).
- I quadri normativi tendono a occuparsi delle categorie di personale che rientrano nel principale percorso di carriera accademica e, in particolare, quelle di livello medio e senior (vedere i capitoli 2, 3 e 4).

- Le questioni che possono essere regolamentate sono molteplici e includono le qualifiche richieste, i processi di reclutamento, gli orari di lavoro nonché le mansioni e la retribuzione (vedere i capitoli 2, 3 e 4).
- Anche nei sistemi altamente regolamentati, gli istituti di istruzione superiore godono solitamente di autonomia nella gestione di alcune categorie di personale accademico, che si collocano in generale al di fuori del percorso di carriera principale e che, spesso, sono caratterizzate da condizioni di lavoro precarie (vedere in particolare i capitoli 3 e 4).

Le carriere accademiche richiedono un notevole impegno per il miglioramento delle qualifiche e prestazioni

- Nella maggior parte dei paesi europei, il dottorato è un requisito di legge necessario per ricoprire incarichi di alcune categorie o alcuni ruoli del personale accademico, in particolare nelle università (vedere il capitolo 2, sezione 2.1.2, figura 2.2 e l'allegato 1).
- Gli accademici che intendono arrivare a ricoprire posizioni intermedie e/o senior, devono in genere soddisfare una serie di requisiti relativi alle qualifiche possedute, che sono formalizzati a vari livelli (vedere il capitolo 2, sezione 2.2).
- In alcuni sistemi d'istruzione superiore, l'abilitazione o un accreditamento coordinato a livello centrale sono richiesti per legge per accedere ai ruoli intermedi o senior nelle strutture accademiche (vedere il capitolo 2, sezione 2.2, figura 2.3 e l'allegato 1).
- Al giorno d'oggi, la retribuzione legata ai risultati è di fatto possibile in tutti i sistemi d'istruzione superiore europei, affinché l'impegno profuso dagli accademici possa essere commisurato alla loro remunerazione. Tuttavia, questo implica che i docenti potrebbero essere sottoposti a una crescente "pressione da performance" in vari campi, inclusi la ricerca, l'insegnamento o l'aggiornamento delle qualifiche.
- L'impegno richiesto al personale accademico potrebbe comunque condurre ad alcuni vantaggi sostanziali legati alla carriera e, infatti, nella maggior parte dei paesi europei i regolamenti sull'istruzione superiore prevedono la possibilità per gli accademici di beneficiare di un congedo sabbatico retribuito. Sebbene questo costituisca un aspetto piuttosto allettante della professione accademica, l'opportunità di prendere tale congedo è solitamente limitata ad alcune categorie di personale, in particolare gli accademici di livello medio e senior (vedere il capitolo 4, sezione 4.4.2, figura 4.7).

La sicurezza del lavoro garantito non costituisce più la norma nel mondo accademico

- Nonostante in quasi tutti i paesi europei il settore dell'istruzione superiore offra sia opportunità a tempo determinato che indeterminato, in alcuni, tutti gli accademici sono assunti con contratti a tempo determinato (vedere capitolo 4, sezione 4.1.1, figura 4.1).
- La stabilità contrattuale è in ampia parte determinata dalla fase della carriera, poiché i giovani accademici hanno condizioni di lavoro più precarie rispetto ai loro colleghi più anziani (vedere il capitolo 4, sezione 4.1.1 e l'Allegato 1).
- Le recenti tendenze registrate nei vari paesi segnalano opportunità di lavoro ridotte nel mondo accademico e una percentuale crescente del personale in posizioni retribuite con fondi esterni (vedere il capitolo 4, sezione 4.1.3 e 4.5).
- Tuttavia, alcuni paesi hanno recentemente attuato cambiamenti normativi volti a facilitare l'accesso degli accademici ai contratti a tempo indeterminato (vedere il capitolo 4, sezione 4.1.3).

- In alcuni sistemi d'istruzione superiore, il tipo di contratto di lavoro degli accademici nonché il rapporto tra contratti a tempo indeterminato e determinato sono oggetto dell'assicurazione esterna della qualità (vedere capitolo 5, sezione 5.1.2).

Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione superiore la parità di genere tra il personale accademico rimane un'aspirazione piuttosto che una realtà

- Negli ultimi 15 anni si è registrato un sostanziale aumento nella percentuale di donne tra il personale accademico, sebbene in Europa esse costituiscano ancora solo il 40% della popolazione totale (vedere il capitolo 1, sezione 1.1.2, figura 1.5).
- Inoltre, le disparità di genere sono ancora più nette ai livelli apicali, essendoci meno di un professore donna su tre nella maggior parte dei paesi (vedere il capitolo 3, sezione 3.4, figura 3.5).
- La legislazione e le iniziative politiche sulla parità di genere che incidono sul reclutamento del personale accademico non sempre esistono e, solitamente, non affrontano il tema delle specifiche disparità di genere nei gradi accademici più elevati (vedere il capitolo 3, sezione 3.4, figure 3.4 e 3.6). Tuttavia, la diversità di approcci in Europa nell'affrontare la parità di genere potrebbe costituire la base per iniziative che si contaminino vicendevolmente.

La qualità dell'insegnamento non può essere data per scontata

- I dottorandi che intendono proseguire la loro carriera nel mondo accademico non devono necessariamente seguire una formazione che abbia ad oggetto le capacità di insegnamento. Sono infatti pochi i paesi che posseggono una legislazione che rende obbligatoria la pratica dell'insegnamento nei programmi di dottorato. Inoltre, laddove gli incarichi di insegnamento siano previsti nelle normative, l'obbligo di insegnare si applica in generale solo ad alcune categorie di dottorandi (vedere il capitolo 2, sezione 2.1.3).
- In Europa, non esiste quasi nessun programma di sviluppo professionale continuo su vasta scala che offra agli accademici l'opportunità di migliorare le loro capacità di insegnamento, e la maggior parte delle iniziative in questo settore consiste in attività isolate di singoli istituti di istruzione superiore (vedere il capitolo 4, sezione 4.4.1).
- Il carico di lavoro degli accademici in termini di attività di insegnamento viene comunemente definito sulla base delle categorie di personale accademico, con la tendenza a richiedere un impegno maggiore in tal senso da parte dei docenti giovani o di livello professionale medio, e minore da parte di quelli più esperti (senior) (vedere il capitolo 4, sezione 4.2.1).
- Sebbene la qualità dell'insegnamento faccia parte dell'assicurazione esterna della qualità in tutti i sistemi, nei vari paesi la valutazione può concentrarsi su un'ampia varietà di aspetti relativi all'insegnamento (vedere il capitolo 5, sezione 5.2.1).

Nonostante i sistemi di assicurazione esterna della qualità si concentrino sull'insegnamento e sulla ricerca, le questioni relative alla gestione delle risorse umane sono spesso trascurate

- Insegnamento e ricerca sono i campi più comunemente esaminati dalle agenzie di assicurazione esterna della qualità, indipendentemente dal fatto che essi rientrino nelle procedure di assicurazione della qualità di livello istituzionale o di programma (vedere il capitolo 5, sezione 5.2.1, figura 5.1).
- I temi legati alla gestione delle risorse umane (procedure di reclutamento, sistemi di valutazione delle prestazioni e pratiche di promozione) sono valutati con una frequenza molto inferiore,

rientrando nel quadro di riferimento di poco più della metà dei sistemi (vedere il capitolo 5, sezione 5.2.1, figura 5.1).

Se l'internazionalizzazione è una caratteristica importante dei sistemi d'istruzione superiore, sono necessari maggiori incentivi per il personale accademico

- La maggioranza dei sistemi d'istruzione superiore europei ha definito obiettivi strategici relativi all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore (vedere il capitolo 6, figura 6.1). Tuttavia, sebbene il personale accademico abbia una grande responsabilità nel promuovere tali obiettivi, essi tendono a essere menzionati esplicitamente solo in relazione alla mobilità e, anche in tal caso, esistono raramente obiettivi numerici per la mobilità del personale (vedere il capitolo 6, sezione 6.1.2).
- Al contrario, la maggior parte dei sistemi segnala di aver introdotto una qualche forma di monitoraggio dei flussi di mobilità del personale (vedere il capitolo 6, figura 6.4). Il monitoraggio si basa su una varietà di definizioni, che potrebbero essere limitate a quelle utilizzate dal programma Erasmus+, oppure distinguere tra altri tipi di mobilità con obiettivi e durata diversi (vedere il capitolo 6, sezione 6.2.1).
- Sebbene circa la metà dei paesi fornisca un supporto di livello centrale per i programmi internazionali congiunti e l'insegnamento nelle lingue straniere presso gli istituti nazionali, gli incentivi al personale per lo sviluppo di Massive Open Online Courses – MOOC (corsi massivi online aperti a tutti) sono molto meno comuni (vedere il capitolo 6, figura 6.5).

È necessario migliorare la raccolta di informazioni su una serie di aspetti legati al personale accademico al fine di informare i decisori politici nazionali ed europei

- Il livello di monitoraggio delle condizioni di lavoro del personale accademico da parte delle autorità di livello superiore varia da un paese all'altro, abbracciando una gamma di aspetti più o meno ampia a seconda dei casi (vedere il capitolo 4, sezione 4.5, figura 4.8).
- Inoltre, si osserva una mancanza di statistiche europee comparabili sulle condizioni di lavoro degli accademici, inclusi contratti del personale e percentuale di personale che ricopre posizioni finanziate con fondi esterni. Stabilire dati comparabili in questi ambiti richiederebbe un investimento nello sviluppo di concetti e definizioni comuni e condivisi (vedere il capitolo 4, sezioni 4.1.1 e 4.5).

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, il settore dell'istruzione superiore, influenzato da sviluppi nazionali e internazionali, ha subito profondi cambiamenti e si è sia ampliato che modificato. Oltre alla crescita del numero e della diversità degli studenti, esso si è differenziato ulteriormente sia in termini di istituti che di programmi. Nonostante le autorità pubbliche svolgano ancora un ruolo cruciale nel regolamentare e coordinare l'offerta di istruzione superiore, si è verificata una graduale transizione, da un controllo centrale rigoroso, a nuove forme di gestione e influenza, in particolare tramite nuovi modelli di finanziamento e sistemi di assicurazione qualità. Il Processo di Bologna ha anch'esso contribuito alle modifiche strutturali intervenute nel settore, in particolare per quanto riguarda le riforme dei curricoli, l'assicurazione qualità e la mobilità (Commissione europea/EACEA/Eurydice 2015). Le modifiche hanno riguardato specializzazioni, aspettative, ruoli lavorativi e status del personale accademico, creando l'esigenza di studiare la professione accademica nei vari paesi, culture e istituti.

Nel contesto così delineato, la professione dell'istruzione superiore ha ricevutoi una specifica attenzione politica. Il progetto della Commissione per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore ([1]) riconosce che "la riforma e la modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa dipendono dalla competenza e dalla motivazione degli insegnanti e dei ricercatori" (Commissione europea, 2011a, p. 5), eppure, esso riconosce che "spesso, tuttavia, il reclutamento degli insegnanti e dei ricercatori non ha tenuto il passo con l'aumento del numero di studenti che esercita ulteriori pressioni su capacità che sono già limitate" (ibid. p. 5). Il progetto auspica pertanto "migliori condizioni di lavoro, accompagnate da procedure di reclutamento trasparenti ed eque ([2]), un migliore sviluppo professionale iniziale e continuo e un migliore riconoscimento e valorizzazione dell'eccellenza nell'insegnamento e nella ricerca" (ibid., p. 5) e sottolinea inoltre la necessità di una sufficiente autonomia istituzionale, che consenta agli istituti di istruzione superiore di attirare e trattenere i migliori insegnanti e ricercatori. Inoltre, il progetto dedica un'attenzione particolare alla creazione di reti internazionali, promuovendo le opportunità di mobilità per il personale accademico.

Sullo sfondo di questa politica, il presente rapporto raccoglie informazioni sulle principali problematiche legate alla realtà in evoluzione del personale accademico in Europa.

Contenuti del rapporto

Il rapporto è strutturato in sei capitoli.

Il **capitolo 1** fornisce informazioni di contesto volte ad aiutare il lettore a capire l'ambiente in cui opera il personale accademico oggi in Europa. Gli indicatori statistici di fondo preparano il terreno per l'indagine qualitativa contenuta nel rapporto comparativo. I dati statistici si concentrano sulla partecipazione degli studenti e del personale e sulle caratteristiche del corpo accademico, mentre gli indicatori qualitativi illustrano questioni relative alla gestione dell'istruzione superiore.

Il **capitolo 2** esamina le qualifiche richieste per il personale accademico. Seguendo la prospettiva di una progressione di carriera, il capitolo inizia esaminando il diploma di dottorato, studiando lo status dei dottorandi, il ruolo del dottorato nella carriera accademica e il contenuto della formazione dottorale, e considera poi la crescita professionale nel mondo accademico, soffermandosi, in particolare, sulle procedure mediante le quali gli accademici diventano membri riconosciuti della loro comunità.

Il **capitolo 3** si occupa della selezione del personale accademico ed esamina l'ambito di applicazione e la copertura della legislazione in materia, i principali metodi di reclutamento utilizzati, alcuni aspetti selezionati del processo di selezione e il livello di coinvolgimento delle autorità di livello superiore.

([1]) Lanciato nel 2011 con la Comunicazione della Commissione "Sostenere la crescita e l'occupazione – Un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione" (Commissione europea, 2011a).

([2]) Anche in linea con la "Carta europea dei ricercatori e il Codice di condotta per l'assunzione dei ricercatori".

Il **capitolo 4** si occupa di aspetti selezionati delle condizioni di lavoro nel mondo accademico, concentrandosi, in particolare, sulla sicurezza lavorativa degli accademici, i loro doveri e l'orario di lavoro, gli accordi retributivi, nonché le opportunità di sviluppo professionale continuo. Inoltre, esamina anche in che misura le autorità di livello superiore monitorano le condizioni di lavoro nel mondo accademico.

Il **capitolo 5** esplora quali siano le questioni relative al personale accademico che vengono valutate nell'ambito dell'assicurazione della qualità esterna e affronta anche il tema dell'assicurazione della qualità a livello istituzionale, concentrandosi in particolare sui meccanismi di valutazione del personale accademico.

Infine, il **capitolo 6** fornisce informazioni sul contenuto delle strategie di livello superiore per l'internazionalizzazione ed esamina anche i meccanismi di monitoraggio della mobilità del personale e le relative definizioni, analizzando le misure di livello centrale volte a sostenere le azioni specifiche per l'internazionalizzazione.

L'allegato 1 comprende i diagrammi nazionali che illustrano, per ciascun sistema, le principali categorie del personale accademico, le loro caratteristiche e i tipici percorsi di carriera.

L'allegato 2 contiene esempi nazionali di programmi su vasta scala volti a facilitare la mobilità esterna e interna del personale accademico.

Un glossario spiega poi i concetti chiave utilizzati.

Fonti dei dati e metodologia

Dati e indicatori EURYDICE

Il rapporto si basa principalmente sulle informazioni raccolte dalla rete Eurydice nei mesi di marzo e aprile 2016, utilizzando un questionario approfondito preparato assieme da Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis – un'unità dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA), e dalle Unità nazionali della rete. Le Unità nazionali di Eurydice coinvolte sono state 38 ([3]), in rappresentanza di 35 paesi ([4]).

Scopo della raccolta dati di Eurydice era esplorare le categorie nazionali più rappresentative del personale accademico, concentrandosi in particolare sul personale principalmente responsabile dell'insegnamento e/o della ricerca. Non sono stati presi in considerazione il personale responsabile della gestione e/o del coordinamento di dipendenti, progetti e/o finanziamenti degli istituti, né il personale amministrativo o incaricato di fornire altri tipi di supporto (ad esempio, bibliotecari, consulenti esperti, ecc.).

La raccolta dati di Eurydice ha interessato il personale accademico che lavora in istituti di istruzione superiore pubblici o privati finanziati con fondi pubblici che offrono programmi situati ai livelli 5-8 dell'ISCED 2011 (vedere il Glossario). Gli istituti considerati sono stati università, università di scienze applicate e altri istituti di formazione superiore (vedere il Glossario) ([5]). Le scuole secondarie superiori che offrono programmi di istruzione superiore e gli istituti di istruzione superiore privati che ricevono meno del 50% dei finanziamenti necessari da fonti pubbliche non sono stati considerati.

([3]) Il numero delle Unità nazionali è più alto del numero dei paesi. In Belgio sono presenti tre Unità Eurydice (Comunità francese, Comunità fiamminga e Comunità tedesca del Belgio) mentre il Regno Unito comprende due Unità (una per Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord e l'altra per la Scozia).

([4]) Sono compresi tutti gli Stati membri dell'UE, inclusi Bosnia-Erzegovina, Svizzera, Islanda, Montenegro, Norvegia, Serbia e Turchia. Le Unità nazionali di Liechtenstein ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia non hanno partecipato.

([5]) Quando si riferiscono a sistemi d'istruzione superiore con diversi settori disciplinati da quadri normativi differenti (ad esempio, università e università di scienze applicate), gli indicatori Eurydice si concentrano sul settore dell'università. Le differenze normative sostanziali tra i diversi settori di istruzione superiore sono illustrate nelle note specifiche per paese e nel testo.

I dati qualitativi e gli indicatori di Eurydice rappresentano il contenuto delle normative di livello superiore o l'esistenza di programmi/azioni su vasta scala finanziati con fondi pubblici e coordinati da autorità di livello superiore (vedere il Glossario). Essi non raffigurano generalmente iniziative o progetti locali e, pertanto, non includono i programmi o le normative di singoli istituti di istruzione superiore.

L'anno di riferimento della maggior parte degli indicatori Eurydice è il 2015/16.

Dati provenienti da altre fonti

All'interno del rapporto, le informazioni inviate dalle Unità nazionali Eurydice sono completate da dati provenienti da altre fonti, tra cui una serie di ricerche e relazioni di tipo politico, dati estratti da precedenti studi Eurydice, nonché i risultati delle due indagini qualitative che hanno illustrato, rispettivamente, il punto di vista dei sindacati e ([6]) delle agenzie di assicurazione di qualità ([7]).

Oltre alle informazioni qualitative, alcuni capitoli comprendono anche dati statistici tratti da indagini internazionali e, segnatamente, dalla raccolta dati di UNESCO/OCSE/Eurostat (UOE), dal Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) ([8]) e dagli studi di EUROAC ([9]) e Eurodoc ([10]).

Preparazione del rapporto

La preparazione e la stesura del rapporto sono stati coordinati dall'unità Erasmus+ (vedere sopra). La bozza del presente rapporto è stata sottoposta alle Unità nazionali Eurydice per i commenti e l'approvazione nel dicembre 2016.

Tutti coloro che hanno contribuito al rapporto sono citati alla fine del documento.

([6]) Le informazioni sono state raccolte in cooperazione con Education International, con dati forniti da 16 paesi: Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Polonia, Portogallo, Romania, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito e Norvegia.

([7]) Le informazioni sono state raccolte in cooperazione con l'Associazione europea per l'assicurazione della qualità nell'Istruzione superiore (ENQA). Hanno risposto al sondaggio 18 agenzie di assicurazione di qualità provenienti da 14 paesi. Belgio (Comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Repubblica ceca, Germania, Spagna, Francia, Croazia, Lituania, Paesi Bassi, Portogallo, Romania, Finlandia, Regno Unito e Norvegia.

([8]) Il Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) è una banca dati degli istituti di istruzione superiore europei. Vedere: https://www.eter-project.com/ [consultato il 15 maggio 2017].

([9]) Lo studio EUROAC ha fornito dati consolidati sui paesi europei tratti da due progetti distinti: l'indagine "*Changing Academic Profession*" (CAP) condotta nel 2007-2008 (2010 nei Paesi Bassi) in 18 paesi, tra cui 7 paesi europei (Germania, Paesi Bassi, Regno Unito, Finlandia, Italia, Norvegia e Portogallo); e l'indagine EUROAC condotta nel 2010, che ha fornito dati su ulteriori 5 paesi europei (Austria, Croazia, Irlanda, Polonia e Svizzera). Mentre sia nella CAP che nell'EUROAC era inclusa un'indagine svolta tramite l'utilizzo di un questionario, lo studio EUROAC comprendeva anche interviste con gli accademici (Teichler & Höhle, 2013). Nonostante lo studio EUROAC sia stato condotto quasi dieci anni fa, i suoi risultati sono utilizzati nel presente rapporto per integrare la prospettiva normativa e illustrare alcuni modelli, dal momento che nessuna indagine europea su vasta scala comparabile è stata realizzata dopo tale progetto.

([10]) L'indagine Eurodoc è stata condotta nel 2008-2009 in 12 paesi europei, segnatamente, Belgio, Germania, Spagna, Francia, Croazia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia e Norvegia (Ateş et al., 2011). Nonostante l'indagine sia stata condotta quasi dieci anni fa, i suoi risultati sono utilizzati nel presente rapporto per integrare la prospettiva normativa e illustrare alcuni modelli, dal momento che nessuna indagine europea su vasta scala comparabile è stata realizzata dopo tale progetto.

CAPITOLO 1: IL PERSONALE ACCADEMICO NEL PANORAMA DI UN'ISTRUZIONE SUPERIORE IN MUTAMENTO

Il presente capitolo fornisce informazioni di contesto volte ad aiutare il lettore a capire l'ambiente in cui opera il personale accademico oggi in Europa, nonché le principali tendenze che hanno influenzato la strutturazione del settore dell'istruzione superiore. La prima sezione spiega in che modo il personale accademico sia definito e considerato nel rapporto, riportando anche dati statistici che mostrano le tendenze relative alla partecipazione degli studenti e l'evoluzione dei numeri del personale accademico, oltre ad alcune caratteristiche del corpo accademico. La seconda sezione, invece, presenta informazioni qualitative su questioni relative alla governance dell'istruzione superiore.

1.1. Comprendere il personale accademico

A prima vista, definire il concetto di personale accademico nell'istruzione superiore potrebbe sembrare un esercizio relativamente semplice. Così come la parola "insegnante" richiama immediatamente alla mente l'immagine del personale nelle scuole, la nozione di personale accademico nell'istruzione superiore è anch'essa onnipresente e probabilmente associata alla chiara immagine degli insegnanti e ricercatori dell'istruzione superiore. Tuttavia, sebbene la professione possa essere riconosciuta facilmente, il fatto che gli accademici esistano in ogni paese, può anche oscurare la realtà del fatto che essi sono lungi dall'essere un gruppo omogeneo. La ricerca ha dimostrato che il personale accademico può essere frammentato e segmentato in categorie in base a situazione lavorativa, grado, tipo di attività principale (ricerca, insegnamento e gestione), età e genere (Locke et al., 2011). Invero, a mano a mano che la società e la creazione di conoscenza diventano più complesse e specializzate, le richieste rivolte agli istituti di istruzione superiore si diversificano e aumentano, come anche le tipologie di personale accademico e i compiti che esso è chiamato a svolgere.

Il presente studio rappresenta il primo lavoro recente volto a tracciare un quadro europeo geograficamente completo delle varie realtà riferibili al personale accademico. Per raggiungere tale scopo, l'oggetto di indagine è stato necessariamente ristretto per garantire un certo livello di comparabilità.

Il presente rapporto si concentra su due funzioni importanti delle categorie di personale accademico: l'insegnamento e la ricerca. Nelle università, la combinazione insegnamento-ricerca è spesso intesa come una caratteristica essenziale e complementare dell'istituto e gli accademici hanno uguali probabilità di essere assegnati alla trasmissione delle conoscenze tramite l'insegnamento, oppure alla produzione di nuove conoscenze tramite la ricerca. Gli studenti, che si formano apprendendo da persone attive nella ricerca nelle varie materie, studiano in un ambiente in cui imparano dall'attuale esperienza pratica di ricerca dei loro tutor. La ricerca potrebbe essere ulteriormente stimolata discutendo con gli studenti dei vari aspetti e prendendo in cosiderazione le loro domande e le loro idee.

Tuttavia, questa visione equilibrata del rapporto tra insegnamento e ricerca si trova sotto pressione ora che i sistemi d'istruzione superiore si sono aperti a numeri maggiori di studenti – in un certo senso, come conseguenza inevitabile dell'aumento della popolazione studentesca. Se la percentuale di studenti che si iscrive agli istituti di istruzione superiore aumenta, deve crescere anche il numero dei loro docenti, mentre potrebbe non necessariamente esserci un incremento della domanda di personale da destinare ad attività di ricerca. La letteratura sulla ricerca ha indicato che, mentre la funzione di insegnamento del personale accademico ha visto un chiaro aumento della domanda, molte strutture di carriera per il personale accademico continuano ad avere un pregiudizio verso le attività di ricerca (Moya et al., 2015).

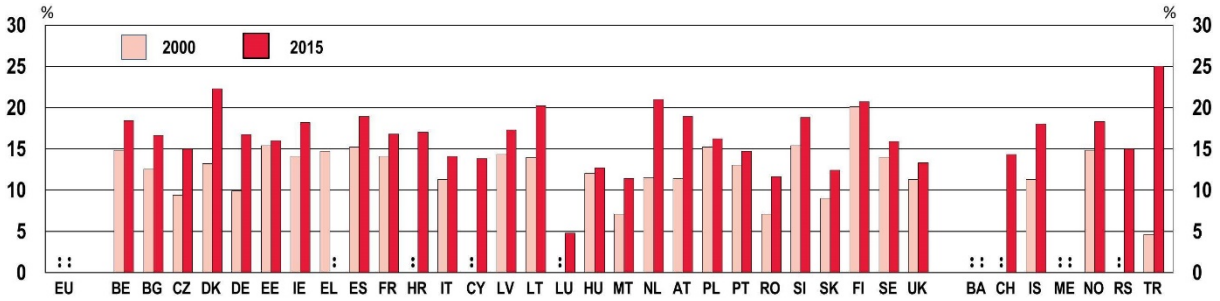
Sebbene le università tradizionali enfatizzino spesso la funzione di ricerca del personale accademico, gli istituti di istruzione superiore di più recente creazione e, in particolare, le università di scienze applicate, hanno capacità di ricerca limitate e si sono concentrate sul loro ruolo di insegnamento. Pertanto, le pressioni esercitate dai sistemi d'istruzione superiore di massa hanno condotto a una crescente differenziazione tra i ruoli di insegnamento e di ricerca, anziché a una maggiore complementarietà. Tale aspetto si riflette in molte delle categorie osservate nei diagrammi nazionali (vedere l'allegato 1), in cui avviene normalmente di trovare alcune categorie che si concentrano esclusivamente sull'insegnamento, mentre un numero inferiore di paesi ne prevede altre riservate specificamente alla ricerca.

1.1.1. Numero di studenti e di accademici

In Europa, gli accademici lavorano in contesti molto diversi, che variano nel tempo. Per comprendere la situazione del personale accademico in tali ambienti differenti, è necessario considerare una serie di aspetti, incluse le variazioni della popolazione studentesca.

La figura 1.1 riporta la percentuale di giovani nella fascia d'età 18-34 iscritti all'istruzione terziaria nel 2000 e nel 2015 e mostra che, in tutti i paesi che dispongono di dati per entrambi gli anni di riferimento, si è registrato un aumento dei tassi di iscrizione. Essa, tuttavia, mostra un quadro diseguale tra i paesi. La Turchia ha registrato la crescita più elevata dei tassi di iscrizione, con un aumento di circa il 20% tra il 2000 e il 2015. Al contrario, nella maggior parte dei paesi europei si è osservato un incremento relativamente più contenuto delle iscrizioni nell'istruzione terziaria (circa 5 punti percentuali o meno), con Danimarca, Germania, Paesi Bassi e Austria che hanno assistito alla crescita maggiore tra i paesi europei (tra i 7 e i 10 punti percentuali).

Figura 1.1: Tassi di iscrizione all'istruzione terziaria tra i giovani nella fascia d'età 18-34 (% della popolazione di età compresa tra 18-34), 2000 e 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	:	14,8	12,5	9,4	13,2	9,9	15,4	14,1	14,7	15,2	14,1	:	11,3	:	14,3	13,9	:	12,0
2015	:	18,4	16,6	15,0	22,3	16,7	16,0	18,2	:	18,9	16,8	17,0	14,1	13,8	17,3	20,2	4,8	12,7
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
2000	7,1	11,5	11,4	15,2	13,0	7,1	15,4	9,0	20,1	14,0	11,3	:	:	11,3	:	14,8	:	4,6
2015	11,4	21,0	18,9	16,2	14,7	11,6	18,8	12,4	20,7	15,9	13,3	:	14,3	18,0	:	18,3	15,0	25,0

Fonte: Eurostat (raccolta dati e statistiche sulla popolazione UOE). Codici dati online: *educ_enrl1tl; educ_uoe_enrt02; demo_pjan; demo_pjangroup* (dati estratti nel giugno 2017). Calcoli eseguiti da Eurydice.

Nota esplicativa

I dati riferiti al 2000 riguardano i livelli ISCED 5-6 del 1997. I dati riferiti al 2015 riguardano i livelli ISCED 5-8 del 2011.

I dati riguardano tutti i tipi di istituti (pubblici e privati che dipendono e che non dipendono dal governo).

Note specifiche per paese

Estonia: la cifra relativa al 2015 è stata calcolata utilizzando i dati demografici che indicano la presenza di interruzioni nelle serie temporali.
Irlanda: la cifra relativa al 2015 è stata calcolata utilizzando dati demografici provvisori.
Francia: la cifra relativa al 2015 è stata calcolata utilizzando i dati demografici provvisori che indicano la presenza di interruzioni nelle serie temporali.
Portogallo, Romania e **Regno Unito**: la cifra relativa al 2015 è stata calcolata utilizzando dati demografici stimati.

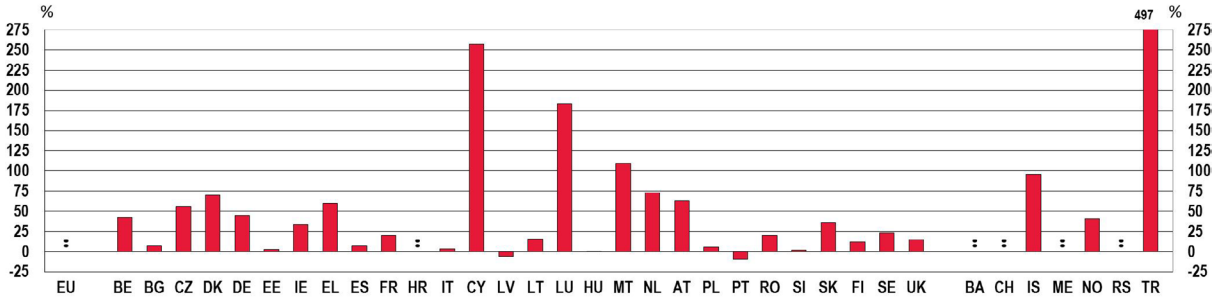
I paesi con una crescita simile dei tassi di iscrizione, tuttavia, potrebbero aver vissuto realtà molto diverse. Invero, i dati Eurostat, sebbene non illustrati tramite una figura dedicata ([11]), indicano che circa due terzi dei paesi europei hanno registrato un calo della popolazione nella fascia d'età 18-34 tra il 2000 e il 2015. Pertanto, l'aumento dei tassi di iscrizione potrebbe essere spiegato, ad esempio, mantenendo costante il numero delle iscrizioni degli studenti in un'epoca in cui la coorte d'età sta diminuendo. Al contrario, in alcuni paesi (come Belgio, Cipro, Lussemburgo, Malta, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Islanda, Svizzera, Norvegia e Turchia), vi è stata un'espansione della relativa fascia

([11]) Per ulteriori dettagli, vedere il sito web di Eurostat, codici online: *demo_pjan e demo_pjangroup* [consultato il 6 giugno 2017].

d'età e ciò significa che, dietro alla maggiore partecipazione all'istruzione terziaria, vi è un numero più elevato di iscrizioni da parte degli studenti.

La figura 1.2 integra quella precedente, esaminando la variazione percentuale del numero totale di studenti iscritti all'istruzione terziaria tra il 2000 e il 2015. La diversità delle situazioni nazionali è particolarmente evidente. La Turchia supera di molto gli altri paesi in termini di aumento del numero di studenti, con un incremento di quasi il 500% (circa un milione di studenti nel 2000 e circa sei milioni nel 2015). Una crescita significativa si è registrata anche in quattro paesi più piccoli, quali Cipro, Lussemburgo, Malta e Islanda. Come rilevato in precedenza, tutti i paesi sopra citati hanno visto una crescita delle iscrizioni nell'istruzione terziaria, oltre che un'espansione della popolazione nella fascia d'età 18-34. Altri paesi che mostrano un aumento relativamente importante del numero di studenti (oltre il 50% tra il 2000 e il 2015) sono Repubblica ceca, Danimarca, Grecia, Paesi Bassi e Austria.

Figura 1.2: Variazioni percentuali del numero totale di studenti iscritti all'istruzione terziaria tra il 2000 e il 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2015	:	41,9	6,7	55,9	70,0	44,9	3,0	33,6	60,4	7,4	20,3	:	3,2	256,9	-5,9	15,4	183,0	0,2
2000-2005	:	9,5	-9,0	32,6	25,9	10,4	26,4	16,2	53,1	-1,1	8,5	:	13,8	92,8	43,3	60,3	:	42,0
2005-2010	7,1	14,3	20,7	30,0	3,6	12,6	1,8	4,0	-0,7	3,8	2,6	11,3	-1,7	60,5	-13,9	3,1	:	-10,8
2010-2015	-2,3	13,3	-2,8	-9,6	30,4	16,5	-20,0	10,6	5,5	4,5	8,0	8,1	-7,8	15,3	-23,7	-30,2	:	-20,9
%	**MT**	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK**	**BA**	**CH**	**IS**	**ME**	**NO**	**RS**	**TR**
2000-2015	109,3	72,8	63,1	5,4	-9,7	19,7	2,1	35,7	12,0	23,5	15,1	:	:	95,9	:	40,5	:	497,1
2000-2005	49,5	15,9	-6,4	34,1	1,9	63,2	33,9	33,5	13,3	23,0	13,0	:	:	56,9	:	12,0	:	107,4
2005-2010	14,8	15,2	43,3	1,4	0,7	35,3	2,4	29,3	-0,8	6,6	8,4	:	24,5	19,0	:	5,0	:	67,6
2010-2015	21,9	29,5	21,6	-22,5	-12,0	-45,8	-25,5	-21,4	-0,4	-5,8	-6,0	:	18,4	4,9	:	19,4	:	71,8

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE). Codici dati online: *educ_enrl1at; educ_uoe_enrt01* (dati estratti nel giugno 2017). Calcoli eseguiti da Eurydice.

Nota esplicativa

I dati riferiti al 2000 riguardano i livelli ISCED 5-6 del 1997. I dati riferiti al 2015 riguardano i livelli ISCED 5-8 del 2011.

I dati riguardano tutti i tipi di istituti (pubblici e privati che dipendono eche non dipendono dal governo).

Nota specifica per paese

Grecia: l'indicatore (2000-2015 e 2010-2015) è stato calcolato utilizzando il numero stimato di iscrizioni nel 2015.

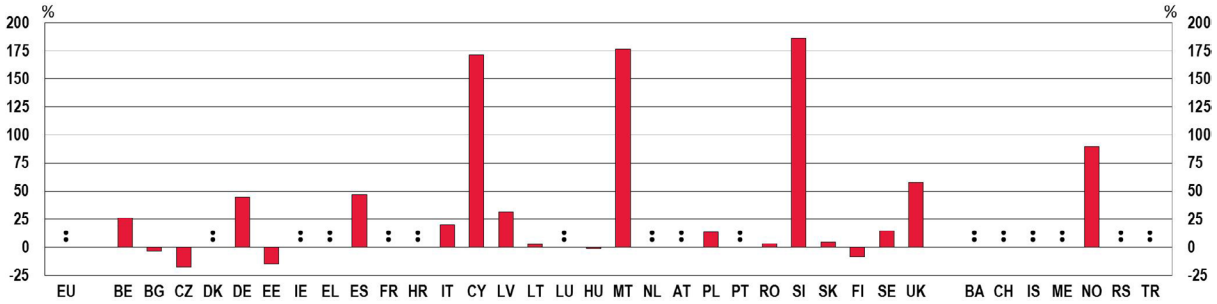
La tabella relativa alla figura 1.2 fornisce ulteriori dettagli sulle tendenze relative al numero di studenti, dividendo il principale periodo di riferimento in tre sottoperiodi (2000-2005, 2005-2010 e 2010-2015). Tali dati rivelano un quadro più sfumato dietro il modello generale di crescita del numero di studenti. Molti paesi, infatti, hanno registrato una diminuzione più o meno evidente del numero di studenti in tali quindici anni.

Il primo periodo (2000-2005) ha visto una crescita generale, con una riduzione del numero di studenti solo in tre paesi (Bulgaria, Spagna e Austria). Tra il 2005 e il 2010, tale calo si è avuto anche in altri cinque paesi (Grecia, Italia, Lettonia, Ungheria e Finlandia). Tuttavia, è tra il 2010 e il 2015 che tale contrazione ha interessato molti altri paesi. È questo il caso di Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia e Regno Unito. Nella maggior parte dei paesi, la riduzione del numero di studenti riflette, con

tutta probabilità, altri fattori, tra cui le tendenze demografiche, ovvero la riduzione della popolazione di età necessaria per accedere all'istruzione terziaria.

La figura 1.3 indica la variazione percentuale del numero di accademici nel corso dello stesso periodo, ovvero tra il 2000 e il 2015. Sebbene abbia una copertura di paesi limitata, essa mette in evidenza alcuni modelli degni di nota, mostrando che nella maggior parte dei paesi (tra quelli per i quali sono disponibili dati), vi è stato un aumento del numero di accademici, mentre in cinque di essi (Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia, Ungheria e Finlandia) si è assistito a una riduzione. In termini percentuali, l'aumento maggiore di tale categoria si è verificato in tre dei paesi più piccoli dell'Europa: Cipro, Malta e Slovenia.

Figura 1.3: Variazione percentuale del numero totale di personale accademico tra il 2000 e il 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2015	:	25,8	-3,6	-17,5	:	44,5	-15,3	:	:	46,7	:	:	19,8	171,4	31,2	2,7	:	-1,0
2000-2005	:	13,3	-14,3	21,4	:	4,8	:	:	:	35,4	16,3	:	25,7	34,1	20,2	3,4	:	19,6
2005-2010	:	12,3	-1,2	-31,5	:	28,3	:	8,4	:	7,1		79,4	12,4	75,9	10,5	7,3	:	-3,2
2010-2015	:	-1,2	13,8	-0,8	:	7,5	:	-26,7	:	1,1	:	2,5	-15,2	15,0	-1,3	-7,4	-23,0	-14,4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
2000-2015	176,5	:	:	13,3	:	2,9	185,7	4,6	-8,3	14,3	57,4	:	:	:	:	89,6	:	:
2000-2005	39,6	:	:	10,7	:	14,4	79,6	4,1	14,7	26,2	29,6	:	:	6,8	:	:	:	:
2005-2010	46,3	15,7	:	7,8	-1,5	0,8	55,2	4,9	-17,2	-22,6	14,8	:	16,9	18,2	:	:	:	28,4
2010-2015	35,4	21,1	30,5	-5,1	:	-10,7	2,4	-4,2	-3,6	17,0	5,8	:	-16,5	:	:	27,0	:	:

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE). Codici dati online: *educ_pers1d; educ_uoe_perp01* (dati estratti nel giugno 2017). Calcoli eseguiti da Eurydice.

Nota esplicativa

I dati riferiti al 2000, 2005 e 2010 riguardano i livelli ISCED 5-6 del 1997. I dati riferiti al 2015 riguardano i livelli ISCED 5-8 del 2011.

I dati riguardano tutti i tipi di istituti (pubblici e privati che dipendono e che non dipendono dal governo).

Nella raccolta dati UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2016, p. 42), il concetto di personale accademico include:

- il personale impiegato al livello dell'istruzione terziaria, i cui incarichi principali solo l'istruzione e la ricerca;
- il personale che ricopre una carica accademica con il titolo di professore, professore associato, assistente professore, assistente, lettore o l'equivalente di tali cariche accademiche;
- il personale con altri titoli (ad esempio, preside, direttore, preside associato, assistente del preside, direttore o capo dipartimento), laddove l'attività principale sia l'istruzione o la ricerca.

Secondo il manuale UOE (ibid., p. 40), ciascun membro del personale dovrebbe essere conteggiato una sola volta nella raccolta dati. Laddove i membri del personale siano assegnati a più di un livello o abbiano più di un contratto, il loro numero dovrà essere calcolato proporzionalmente in base alla percentuale di ore di lavoro previste contrattualmente dedicate a ciascun programma, livello o grado durante l'anno accademico di riferimento. Qualora tali informazioni non siano note, il personale dovrebbe essere calcolato proporzionalmente in parti uguali per ciascun programma, livello o grado a cui è assegnato durante l'anno di riferimento.

Note specifiche per paese

Francia: i dati del 2010 e 2015 sono stati esclusi dai calcoli a causa delle modifiche che hanno interessato le definizioni, che implicano un'interruzione nelle serie temporali.
Portogallo: i dati del 2015 sono stati esclusi dai calcoli a causa di differenze nelle definizioni, che implicano un'interruzione nelle serie temporali.

L'evoluzione dei numeri del personale nei tre sottoperiodi – 2000-2005, 2005-2010 e 2010-2015 – riflette, in ampia parte, l'andamento del numero di studenti. Infatti, tra il 2000 e il 2005, solo un paese – la Bulgaria – ha assistito alla riduzione del numero di accademici. Nel periodo successivo (2005-

2010), si è registrato un calo in sei paesi, mentre tra il 2010 e il 2015, il numero dei membri del personale si è ridotto in dodici paesi.

Tuttavia, il modello illustrato sopra non implica che l'evoluzione del numero del personale sia sempre (pienamente) allineata a quella del corpo studentesco. Ad esempio, in tre paesi che hanno registrato il maggiore aumento del numero di membri del personale nel periodo 2000-2015, l'evoluzione della popolazione studentesca è stata diversa. Sia Cipro che Malta, infatti, hanno avuto un forte aumento del numero di studenti, mentre la Slovenia ha assistito a una situazione diversa. Più nello specifico, in tale ultimo paese, il corpo studentesco è aumentato nel primo periodo (2000-2005), poi ha visto una stagnazione e, successivamente, è diminuito, mentre il personale ha continuato a crescere nei primi due periodi e ha poi avuto una stagnazione. Inoltre, alcuni paesi che hanno registrato un aumento del numero totale di studenti tra il 2000 e il 2015, hanno assistito a una riduzione del numero totale di membri del personale nello stesso periodo (ad esempio, Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia e Finlandia). Viceversa, in Lettonia, il personale è aumentato, mentre il numero di studenti è diminuito. Sebbene sia difficile trarre conclusioni certe da tali modelli diversi senza disporre di ulteriori informazioni sui contesti nazionali, i dati sembrano indicare che il numero di membri del personale non si adatta rapidamente alla realtà mutevole del numero di studenti. Infatti, il personale si muove spesso lungo un percorso diverso rispetto al numero di studenti o segue le variazioni della popolazione studentesca dopo un certo tempo.

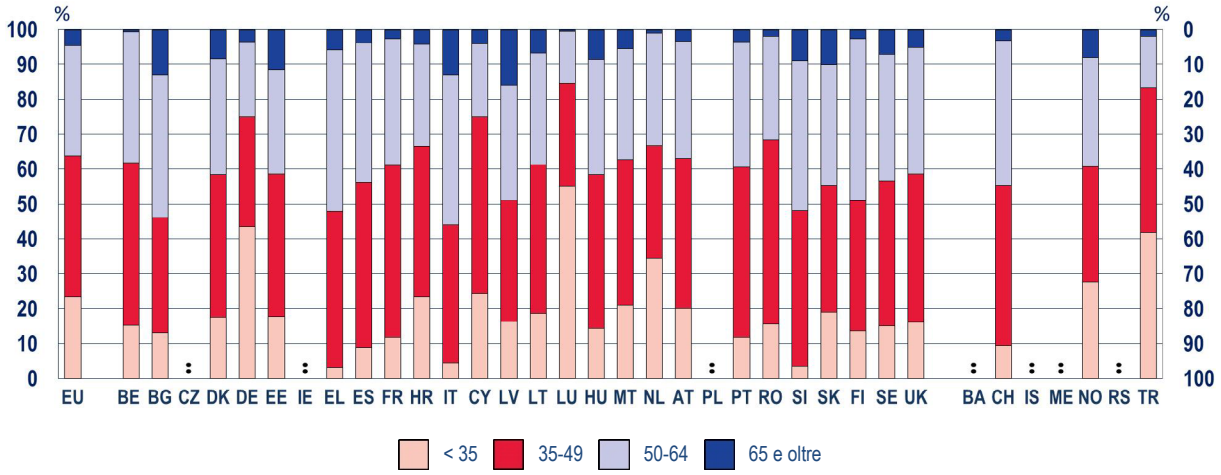
1.1.2. Caratteristiche del personale accademico

La presente sezione, seguendo l'analisi dell'ambiente in cui operano gli accademici, presenta alcune caratteristiche generali della popolazione accademica. Gli indicatori quantitativi presentati mostrano i profili di età e di genere del personale accademico, oltre alla percentuale di accademici che ricopre ruoli di docenza.

La figura 1.4 divide la popolazione accademica in quattro fasce d'età: fino a 35 anni, tra 35 e 49 anni, tra 50 e 64 e da 65 anni in poi. Essa mostra una distribuzione piuttosto eterogenea tra le stesse nei vari paesi, in parte probabilmente dovuta alle differenti tradizioni seguite per il personale accademico.

Mentre la media UE del personale di età fino a 35 anni è del 23,5%, quattro Stati membri (Grecia, Spagna, Italia e Slovenia) più la Svizzera, hanno una percentuale di popolazione accademica in tale fascia d'età inferiore al 10%. Al contrario, in Germania, Lussemburgo e Turchia, i giovani accademici rappresentano una quota abbastanza rilevante del corpo accademico, compresa tra circa il 40% e il 55%. Nella maggior parte dei paesi, la quota maggiore del personale accademico è concentrata nella fascia d'età 35-49, gruppo che, a seconda del paese, rappresenta da circa un terzo a metà di tutti gli accademici. La fascia d'età 50-64 ha spesso un peso maggiore rispetto a quella degli under 35, ma è meno importante rispetto al gruppo 35-49 (tale situazione si riscontra in circa due terzi di tutti i paesi europei). Eppure, la percentuale di accademici della fascia d'età 50-64 è ancora relativamente elevata (40% o più) in Bulgaria, Grecia, Spagna, Italia, Slovenia, Finlandia e Svizzera. Non sorprende che la quota del personale di età uguale o superiore a 65 anni sia relativamente bassa, con una media UE del 4,5%. Tuttavia, in cinque paesi – Bulgaria, Estonia, Italia, Lettonia e Slovacchia –, la percentuale è pari o superiore al 10%. Tutti questi paesi hanno una quota di percentuale relativamente bassa nella categoria under 35, il che potrebbe segnalare alcune difficoltà nel ricambio generazionale della popolazione accademica.

Figura 1.4: Personale accademico per fasce d'età (%), 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 35	23,5	15,4	13,3	:	17,7	43,6	17,8	:	3,3	8,9	12,0	23,5	4,6	24,4	16,5	18,7	55,2	14,4
35-49	40,3	46,6	33,0	:	40,8	31,5	40,9	:	44,7	47,3	49,1	43,2	39,6	50,6	34,9	42,7	29,5	44,1
50-64	31,7	37,4	40,9	:	33,3	21,5	29,8	:	46,2	40,0	36,4	29,1	43,0	21,0	32,9	32,0	14,9	33,1
≥ 65	4,5	0,6	12,8	:	8,2	3,5	11,5	:	5,7	3,8	2,5	4,2	12,8	3,9	15,8	6,6	0,4	8,4
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
< 35	21,0	34,6	20,1	:	11,9	15,8	3,6	19,2	13,8	15,2	16,2	:	9,5	:	:	27,9	:	42,0
35-49	41,9	32,3	43,0	:	48,7	52,7	44,6	36,2	37,3	41,6	42,5	:	45,9	:	:	33,0	:	41,4
50-64	31,8	32,3	33,7	:	35,8	29,6	42,8	34,6	46,3	36,3	36,2	:	41,5	:	:	31,3	:	14,8
≥ 65	5,3	0,9	3,2	:	3,5	1,9	8,9	10,0	2,6	7,0	5,0	:	3,1	:	:	7,9	:	1,8

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE). Codice dati online: *educ_uoe_perp01* (dati estratti nel marzo 2017). Calcoli eseguiti da Eurydice.

Nota esplicativa

L'anno di riferimento della figura è il 2015. I paesi per i quali non sono disponibili dati per il 2015 sono stati rappresentati utilizzando i dati del 2014 (vedere le note specifiche per paese).

I dati si riferiscono al personale accademico nei livelli ISCED 5-8 nel 2011 riguardano tutti i tipi di istituti (pubblici e privati che dipendono e che non dipendono dal governo).

Per la definizione di personale accademico nella raccolta dati UOE, vedere la figura 1.3.

Note specifiche per paese

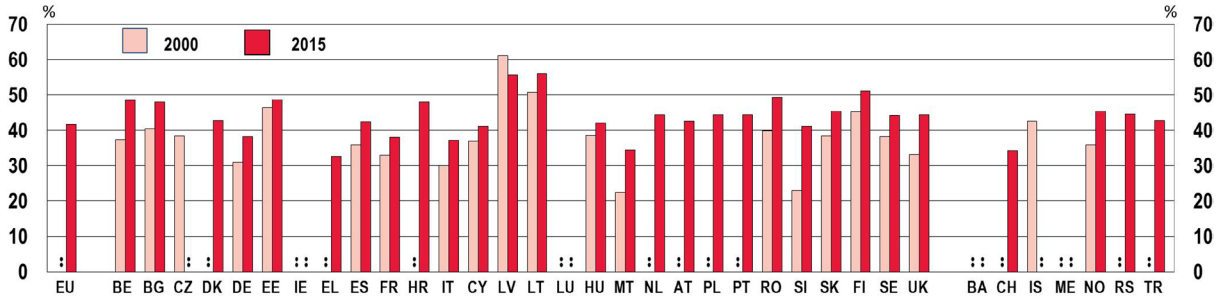
UE, Danimarca, Grecia, Lussemburgo, Regno Unito, Svizzera e **Turchia**: l'anno di riferimento dei dati è il 2014.
Repubblica ceca: il paese è stato escluso dalla figura in quanto la maggioranza del personale accademico (quasi il 90%) è stata inclusa nella categoria "età sconosciuta".

La figura 1.5 mostra la distribuzione di genere tra il personale accademico e indica che nel 2015, nell'UE, le donne rappresentavano circa il 40% degli accademici, sebbene esistano differenze sostanziali tra paesi. I paesi con il numero più basso di donne tra il personale accademico sono Grecia (32,7%), Malta (34,4%) e Svizzera (34,3 %), mentre quelli che registrano la percentuale più alta (oltre il 50%) sono Lettonia (55,7%), Lituania (56,1%) e Finlandia (51,1%).

Il confronto tra il 2000 e il 2015 mostra un modello abbastanza chiaro: attualmente, le donne sono più rappresentate nel mondo accademico rispetto a 15 anni fa. Nella maggior parte dei paesi, l'aumento si situa tra circa 2 e 12 punti percentuali, con l'incremento maggiore in Slovenia (18 punti percentuali). Tra i paesi per i quali sono disponibili dati, la Lettonia è l'unica a registrare una riduzione del numero di donne tra il 2000 e il 2015 (circa 6 punti percentuali). Tuttavia, in Lettonia, le donne rappresentano oltre la metà di tutti gli accademici e, già nel 2000, la loro proporzione era particolarmente elevata.

La figura 1.5 può essere integrata con i dati più differenziati presentati nel capitolo 3 (vedere la sezione 3.4, figura 3.5), esaminando la percentuale di donne non soltanto tra la popolazione accademica, ma anche tra i professori.

Figura 1.5: Personale accademico di sesso femminile (%), 2000 e 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	:	37,4	40,5	38,4	:	31,0	46,4	:	:	36,0	33,0	:	30,0	37,0	61,2	50,8	:	38,5
2015	41,6	48,6	48,1	:	42,8	38,2	48,7	:	32,7	42,5	38,0	48,0	37,3	41,1	55,7	56,1	:	42,1
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
2000	22,5	:	:	:	:	39,8	23,1	38,4	45,3	38,3	33,1	:	:	42,6	:	35,9	:	:
2015	34,4	44,4	42,7	44,4	44,4	49,4	41,1	45,4	51,1	44,3	44,4	:	34,3	:	:	45,5	44,6	42,8

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE). Codici dati online: *educ_iteach; educ_uoe_perd03* (dati estratti nel giugno 2017).

Nota esplicativa

L'anno di riferimento della figura è il 2015. I paesi per i quali non sono disponibili dati per il 2015 sono stati rappresentati utilizzando i dati del 2014 (vedere le note specifiche per paese).

I dati si riferiscono al personale accademico nei livelli ISCED 5-8 nel 2011 riguardano tutti i tipi di istituti (pubblici e privati che dipendono e che non dipendono dal governo).

Per la definizione di personale accademico nella raccolta dati UOE, vedere la figura 1.3.

Nota specifica per paese

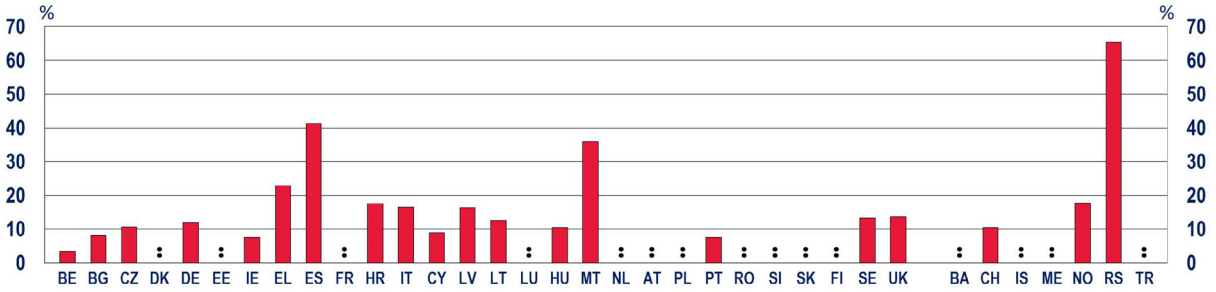
UE, Grecia e **Turchia**: l'anno di riferimento dei dati è il 2014.

Infine, sulla base del Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) ([12]), la figura 1.6 esamina la percentuale di professori tra il personale accademico. Nonostante la sua limitata copertura internazionale, essa illustra alcuni modelli significativi, mostrando che la percentuale di professori varia notevolmente tra i paesi. Una quota particolarmente elevata si registra in Serbia (65,5%), seguita da Spagna (41,3%), Malta (36%) e Grecia (22,8%). In altri paesi per i quali sono disponibili dati, i professori rappresentano fino al 20% degli accademici, mentre in Belgio si riscontra la percentuale più bassa (3,4%).

([12]) Il Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) è una banca dati degli istituti di istruzione superiore europei. Vedere: https://www.eter-project.com/ [consultato il 15 maggio 2017].

Le informazioni presentate nella figura 1.6 possono essere integrate con quelle riportate nei diagrammi nazionali allegati al presente rapporto, che presentano le categorie più rappresentative del personale accademico in ciascun sistema di istruzione superiore nazionale e includono statistiche nazionali (vedere l'Allegato 1). Tuttavia, poiché il progetto ETER e il presente rapporto non applicano la stessa metodologia e le stesse definizioni, i risultati non sono necessariamente allineati.

Figura 1.6: Professori tra il personale accademico (%), 2013



%	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Professori	3,4	8,1	10,7	:	11,9	:	7,5	22,8	41,3	:	17,5	16,5	8,9	16,3	12,6	:	10,5	36,0
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
Professori	:	:	:	7,5	:	:	:	:	13,3	13,6		:	10,5	:	:	17,8	65,5	:

Fonte: Registro europeo dell'istruzione terziaria (dati estratti nel novembre 2016).

Nota esplicativa

Mentre il Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) include dati sul personale accademico in tre tipi di istituti (pubblici, privati e privati che dipendono dal governo), la figura considera soltanto gli istituti pubblici e quelli privati che dipendono dal governo.

La definizione di professori (denominati "professori ordinari") utilizzata per la raccolta dati ETER è disponibile in Lepori et al. (2016, p. 58).

1.2. Governance e pianificazione delle risorse umane

La governance dell'istruzione superiore si riferisce ai mezzi con cui viene assicurata l'organizzazione e la gestione degli istituti di istruzione superiore, i quali hanno un forte impatto sulla vita lavorativa del personale accademico e, pertanto, influenzano le informazioni statistiche sopra presentate. In Europa, negli ultimi decenni, la tendenza è stata quella di concedere maggiore autonomia agli istituti di istruzione superiore in molte aree della loro attività. Sebbene le autorità pubbliche mantengano un ruolo centrale nel regolamentare, coordinare e dirigere l'istruzione superiore, si è assistito a un graduale allontanamento dal controllo statale puntuale. Seguendo questa tendenza generale e sotto l'influenza di fattori e tradizioni locali, sono emersi vari modelli nazionali di governance dell'istruzione superiore che mescolano elementi legati al controllo centrale, all'autonomia istituzionale e al controllo dei soggetti interessati (Huisman et al., 2016).

Alcuni rapporti suggeriscono che quello dello Stato sia diventato un ruolo più di supervisione, allontanandosi dalla regolamentazione dettagliata e andando verso una gestione esterna. Tale ruolo si concentra sulla definizione di obiettivi nazionali che devono essere tradotti in pratica dagli istituti, sulla trasparenza delle politiche istituzionali nonché sulle varie misure di responsabilizzazione degli istituti e del loro personale. La gestione esterna si osserva anche nella crescente influenza dei soggetti interessati esterni negli enti di governo degli istituti (EUA, 2011).

La tendenza verso una maggiore autonomia istituzionale degli istituti di istruzione superiore è stata osservata in vari ambiti, quali l'organizzazione interna e i processi decisionali, la gestione delle risorse finanziarie, gli affari accademici e nelle politiche relative alla gestione del personale accademico, che rappresentano l'ambito di maggiore interesse per il presente rapporto.

Invero, i rapporti comparativi precedenti hanno concluso che gli approcci strutturali alla gestione del personale nell'istruzione superiore sono complessi e variegati (Eurydice, 2008; EUA, 2011). Le differenze possono essere significative non soltanto tra i sistemi, ma anche all'interno degli stessi, con variazioni spesso legate alle differenze tra istituti.

È inoltre importante rilevare che, quando si analizzano gli approcci alle questioni più importanti, quali il reclutamento del personale, le condizioni di lavoro, gli stipendi e le promozioni, i precedenti rapporti che hanno fornito una panoramica d'insieme non sono stati in grado di identificare modelli chiari a cui i sistemi nazionali si conformano (Eurydice, 2008; EUA, 2011).

1.2.1. Il ruolo dei sindacati del personale accademico nelle negoziazioni nazionali e nei processi decisionali

Al livello nazionale, i processi decisionali che riguardano le questioni legate all'istruzione superiore consistono spesso in una negoziazione tra diverse parti e soggetti interessati. Un'indagine dei sindacati svolta per il presente rapporto fornisce alcune indicazioni circa il loro svolgimento. Essi costituiscono una delle parti più comunemente coinvolte nelle negoziazioni (10 paesi su 16) e nel dialogo sociale (11 paesi su 16). Numeri analoghi sono emersi anche per quanto riguarda la loro partecipazione a udienze o azioni di lobbying relative ad attività politiche.

Tuttavia, soltanto in tre dei 16 paesi da cui sono state ricevute risposte, i sindacati hanno segnalato di venire coinvolti normalmente come membri a pieno titolo in organi e processi decisionali. Il tipico ruolo dei sindacati del personale accademico consiste nel fornire contributi nell'ambito di dibattiti politici, ma non nel sedere attorno al tavolo al momento dell'adozione delle decisioni.

Ai sindacati è stato chiesto di indicare i principali temi di interesse del personale accademico sui quali si trovano a negoziare al livello nazionale. Quasi tutti vengono coinvolti sempre (11 su 16) o talvolta (3 su 16) nei negoziati sulle questioni salariali. Ciononostante, il loro ruolo su altre tematiche è molto meno uniforme. La maggioranza dei sindacati ha affermato di venire talvolta coinvolta nelle negoziazioni su condizioni di lavoro, reclutamento nonché progettazione e sviluppo delle riforme dell'istruzione superiore, mentre meno di un terzo ha risposto di venire sempre coinvolto.

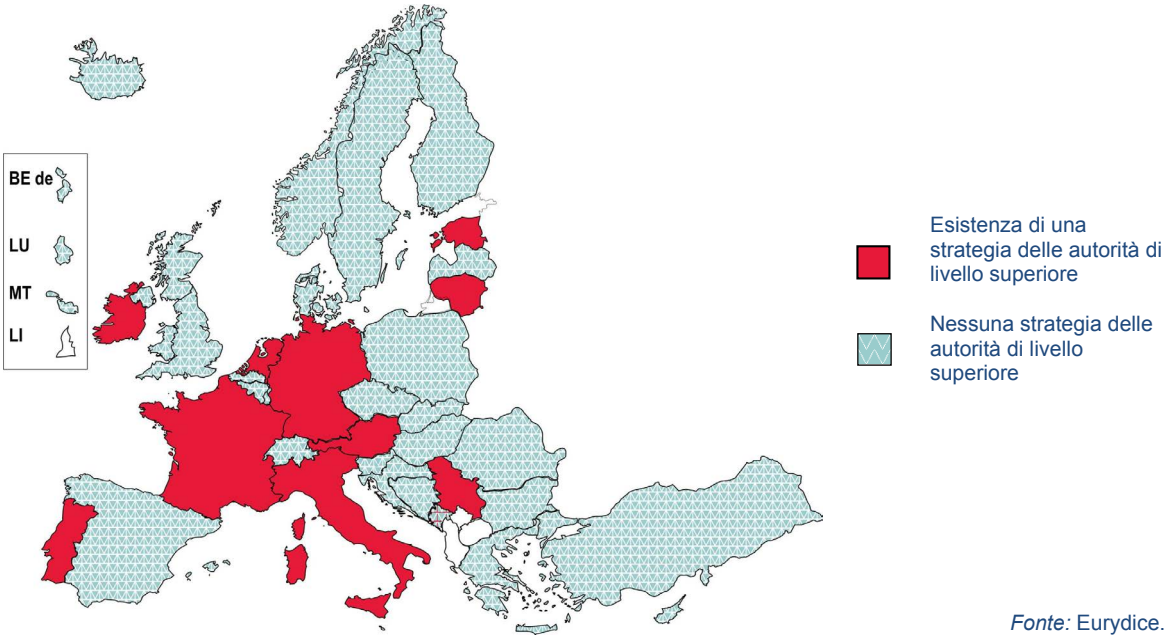
1.2.2. Pianificazione strategica delle risorse umane nel mondo accademico

Studi precedenti hanno dimostrato che, nella maggior parte dei paesi europei, gli istituti di istruzione superiore godono di autonomia decisionale nella pianificazione delle risorse umane (Eurydice, 2008). Nella maggior parte dei sistemi, tale compito è svolto da organi composti esclusivamente o in modo predominante da soggetti interessati interni. In quasi tutti i paesi, tuttavia, l'autonomia istituzionale si colloca nel quadro di obiettivi sociali di più ampio respiro, così la pianificazione strategica è allineata alle politiche di livello superiore e alle priorità definite per il settore dell'istruzione superiore. Sebbene ciò possa essere considerato una limitazione alla nozione di autonomia istituzionale assoluta, l'istruzione superiore opera sempre in un contesto sociale e, pertanto, è necessariamente controbilanciata da meccanismi di responsabilità necessari a dimostrare il corretto impiego dei fondi pubblici e privati.

La presente sezione analizza se e in che misura le autorità di livello superiore abbiano sviluppato strategie e medio o lungo termine per gestire il reperimento di risorse umane negli istituti di istruzione superiore.

La figura 1.7 mostra che in soltanto dieci sistemi d'istruzione le autorità di livello superiore hanno sviluppato una strategia a medio o lungo termine per le risorse umane negli istituti di istruzione superiore.

Figura 1.7: Esistenza di una strategia di medio/lungo termine elaborata dalle autorità di livello superiore per la pianificazione delle risorse umane nell'istruzione superiore, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Tali strategie riguardano in genere una serie di aspetti diversi legati al reclutamento del personale, come ad esempio la distribuzione di genere e il ricorso a contratti a tempo determinato o indeterminato.

L'elemento più comune nelle strategie sulle risorse umane del livello di istruzione superiore formulate dalle autorità di livello superiore è costituito dalla distribuzione di genere, come è ad esempio il caso in Germania, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi e Austria.

Talvolta, le strategie riguardano anche la ripartizione tra contratti a tempo indeterminato o determinato e le categorie di personale. In Italia, Paesi Bassi e Austria, ad esempio, esse stabiliscono quote massime per l'utilizzo dei diversi contratti e, nel contesto italiano, tali parametri di riferimento sono espressi in termini operativi attraverso misure di bilancio che prevedono una spesa massima consentita per ciascun istituto. In Austria, le quote fanno parte di accordi bilaterali tra lo Stato federale e le singole università, mentre nei Paesi Bassi esiste un quadro di riferimento generale che non prevede elementi giuridicamente vincolanti. Al contrario, il Portogallo è l'unico paese che possiede una strategia sviluppata in merito alle quote per ciascuna categoria di personale.

Altri aspetti che vengono segnalati quali obiettivi delle strategie sono il miglioramento della mobilità del personale accademico e il potenziamento dello sviluppo professionale.

In alcuni casi, le strategie possono servire per affrontare specifiche sfide. In Irlanda, ad esempio, la Strategia nazionale per l'istruzione superiore fino al 2030 (*National Strategy for Higher Education to 2030*) ([13]) raccomanda l'avvio di riforme significative nel settore tecnologico al fine di raggiungere gli obiettivi strategici nazionali e suggerisce di trasformare gli istituti tecnologici in università, mediante una serie di accordi, tra cui quelli relativi ai requisiti minimi e alle qualifiche del personale. In Serbia,

([13]) Vedere: http://www.hea.ie/en/policy/national-strategy [consultato il 6 giugno 2017].

tra gli altri aspetti, la strategia mira ad attirare il personale accademico serbo che lavora all'estero, al fine di limitare la fuga di cervelli.

Sebbene i paesi, per la maggior parte, non abbiano strategie specifiche, essi potrebbero comunque attuare misure significative volte a migliorare aspetti relativi alla gestione del personale accademico. In tale contesto, è opportuno menzionare il caso della Lettonia e della Svizzera. Sulla base delle valutazioni e delle raccomandazioni della Banca mondiale, la Lettonia lancerà nel 2017-2019 una serie di nuove iniziative e politiche su retribuzione, promozione e qualifiche del personale accademico. In Svizzera, invece, dal 2000 sono in corso di attuazione specifiche iniziative per migliorare la parità di genere nell'istruzione superiore, problematica rispetto alla quale il paese è rimasto a lungo indietro.

È inoltre importante evidenziare che, in alcuni casi, i sistemi d'istruzione dovranno essere adattati in linea con le strategie delle autorità di livello superiore e la legislazione applicabile all'intero settore pubblico. Alcuni esempi in tale direzione si osservano in Irlanda e Grecia dove, a seguito della crisi economica, le normative delle autorità di livello superiore hanno limitato o congelato i piani di assunzione.

Risulta inoltre interessante notare che le aree interessate dalla pianificazione strategica sono quelle che i sindacati, nell'indagine consegnata specificamente per il presente rapporto, indicano come temi di maggiore interesse. In particolare, la questione relativa al crescente utilizzo di contratti a tempo determinato è stata evidenziata come un tema politico "molto importante" in 12 paesi su 16 tra quelli da cui sono state ricevute informazioni. Analogamente, i sindacati hanno segnalato come tema di particolare interesse in dieci paesi anche le pari opportunità.

Conclusioni

Il presente capitolo fornisce informazioni di contesto volte ad aiutare il lettore a capire l'ambiente in cui opera il personale accademico oggi in Europa. Il personale accademico, sebbene presente in ogni paese, è lungi dall'essere una categoria omogenea. Le differenze tra sistemi relative alla struttura delle categorie di personale (vedere i diagrammi nazionali nell'Allegato 1) sono significative, così come anche quelle tra le tipologie di istituti esistenti nei vari paesi. Nel complesso, si riscontra una varietà di forme di differenziazione professionale che potrebbe essere correlata ai tipi di istituti o programmi, alla situazione lavorativa, al tipo di attività principale (ricerca, insegnamento, gestione) oppure all'età e al genere.

Negli ultimi due decenni, le richieste rivolte all'istruzione superiore sono chiaramente aumentate e ciò ha avuto conseguenze sulla professione accademica. Tuttavia, mentre alcuni paesi hanno registrato una forte crescita del numero di studenti, altri hanno assistito a un più recente declino relativo ai cambiamenti demografici e, in particolare, a una riduzione della popolazione in uscita dalle scuole secondarie. Sempre negli ultimi venti anni, anche i numeri del personale accademico sono cambiati notevolmente, sebbene, le variazioni del personale si muovano spesso lungo un percorso diverso rispetto a quelle relative al numero di studenti oppure seguano le tendenze studentesche dopo un certo tempo.

Il modo in cui gli istituti di istruzione superiore sono organizzati e gestiti ha un forte impatto sulla vita del personale accademico. La ricerca rileva una tendenza generale verso una maggiore autonomia istituzionale e verso l'emergere di nuove forme e modelli di governance. Negli ultimi due decenni, infatti, sono aumentati e si sono sviluppati diversi meccanismi di gestione esterna, tra cui enti e sistemi di finanziamento e di assicurazione qualità. Il ruolo del personale accademico, e dei sindacati che lo rappresentano, nel dibatto sull'istruzione superiore e nei processi decisionali, varia notevolmente da paese a paese.

L'assenza di strategie nazionali a medio o lungo termine per la pianificazione delle risorse umane nell'istruzione superiore è un dato rilevante, che si riscontra in tutti i paesi, ad eccezione di dieci di essi. La maggior parte dei paesi sembra aver delegato la responsabilità della pianificazione delle

risorse accademiche agli istituti di istruzione superiore stessi. Lì dove esistono strategie nazionali, esse riguardano in genere questioni quali la distribuzione di genere e la ripartizione tra contratti a tempo determinato e indeterminato, ma possono anche essere estese a tematiche quali mobilità, formazione e progressioni di carriera.

CAPITOLO 2: PERSONALE ACCADEMICO E QUALIFICHE

Il capitolo 1 ha presentato una selezione di indicatori statistici utili a contestualizzare il presente rapporto comparativo, oltre a mettere in luce alcuni aspetti chiave da considerare nell'analisi della professione accademica, tra cui il fatto che gli accademici non possono essere visti come un gruppo omogeneo di professionisti. Infatti, come rivelano i diagrammi nazionali allegati al rapporto, la professione accademica consiste in una serie di categorie che possono differire in termini di incarichi, qualifiche, contratti, ecc., e il quadro risulta ancora più complesso nei sistemi d'istruzione superiore con diversi sottosettori (ad esempio, università, università di scienze applicate, ecc.), dal momento che ognuno di tali sottosettori può coinvolgere uno specifico insieme di categorie di personale.

Basandosi sull'analisi presentata nel capitolo 1 sui diagrammi nazionali allegati al rapporto, il presente capitolo esamina le qualifiche richieste per il personale accademico. In una prospettiva di progressione di carriera, esso inizia esaminando il diploma di dottorato, studiando lo status dei dottorandi, il ruolo del dottorato nella carriera accademica e il contenuto della formazione dottorale, e considera poi nella seconda parte la crescita professionale nel mondo accademico, soffermandosi, in particolare, sulle procedure mediante le quali gli accademici diventano membri riconosciuti della loro comunità.

Il capitolo si basa principalmente sulle informazioni fornite dalle autorità di livello superiore, ovvero i dati raccolti dalle Unità nazionali di Eurydice ([14]). Ogni che volta ciò sia possibile e appropriato, i dati Eurydice sono integrati con quelli provenienti da altre fonti, segnatamente dall'indagine condotta da Eurodoc – il Consiglio europeo dei dottorandi e giovani ricercatori (*European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers*) ([15]) e dallo studio EUROAC ([16]).

2.1. Il dottorato: un punto di partenza per una carriera accademica?

Sebbene il dottorato debba sempre più soddisfare le necessità di un mondo del lavoro che è più ampio del mondo accademico ([17]), esso è comunemente visto come una tappa fondamentale nella carriera accademica. La sua preparazione dura in genere almeno tre anni ed esso si caratterizza per la sua duplice valenza: è considerato la fase iniziale di una carriera accademica ([18]) e, allo stesso tempo, corrisponde a un periodo di formazione esteso di alto livello basato sulla ricerca.

La presente sezione esamina innanzitutto lo status dei dottorandi da diversi punti di vista e, nella seconda parte, discute se e in che misura il diploma di dottorato sia una condizione necessaria per una carriera accademica. Infine, la terza parte analizza quanto i curricoli di dottorato preparino i dottorandi al loro potenziale ruolo di insegnanti.

([14]) Per ulteriori informazioni sulla raccolta dati di Eurydice, vedere l'introduzione al presente rapporto.

([15]) Per ulteriori informazioni sull'indagine Eurodoc, vedere l'introduzione al presente rapporto.

([16]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

([17]) Tale aspetto è stato sottolineato, ad esempio, nell'insieme di linee guida note con il nome di "Principi di Salisburgo" (Seminario di Bologna sui "Programmi di dottorato per la società europea della conoscenza", Salisburgo, 3-5 febbraio 2005. Conclusioni e raccomandazioni. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [consultato l'11 luglio 2016]). Tali principi sono stati confermati e arricchiti nel 2010 nelle "Raccomandazioni di Salisburgo II" (EUA, 2010).

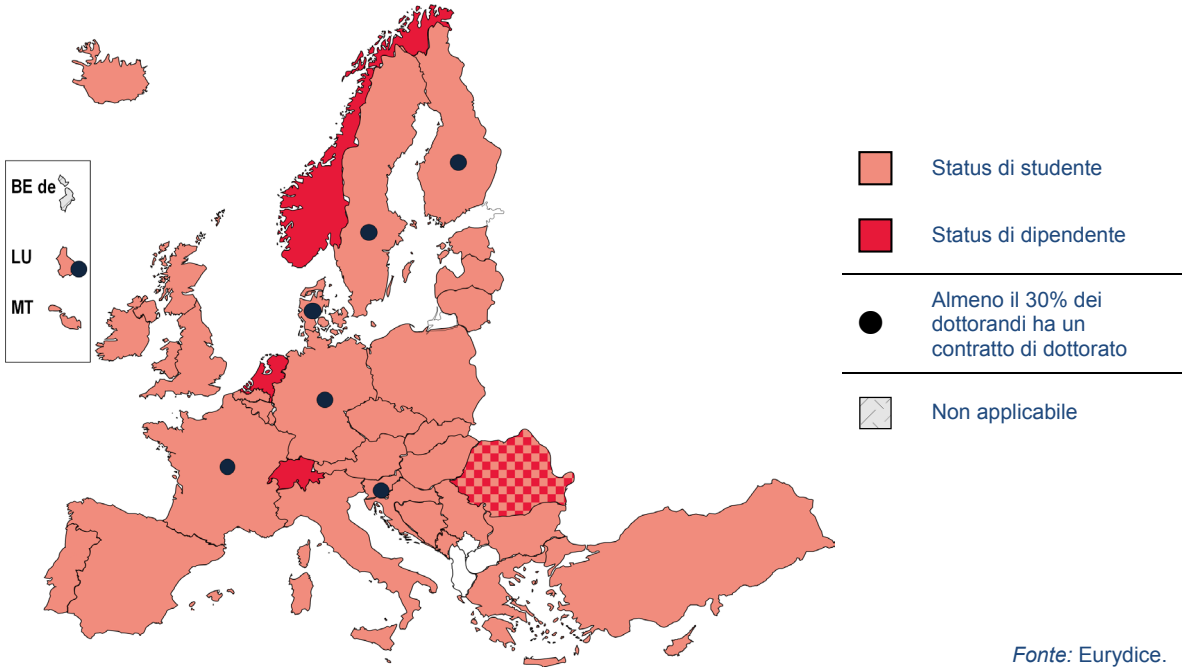
([18]) Il documento della Commissione "'*Towards a European Framework for Research Careers*" pubblicato nel 2011 (Commissione europea, 2011c) si riferisce ai dottorandi chiamandoli "ricercatori nella fase iniziale di carriera ("*first stage researchers*"), definendo tale categoria come "soggetti che svolgono attività di ricerca sotto supervisione presso industrie, istituti di ricerca o università (ibid., p. 7).

2.1.1. Status formale dei dottorandi

Nonostante il processo di Bologna riconosca il dottorato come il terzo ciclo di studi superiori ([19]), la pratica diffusa di ricerca – che è al centro della formazione dottorale – lo rende fondamentalmente diverso dal primo e dal secondo ciclo (EUA, 2010). Per tale ragione, i dottorandi sono anche ampiamente riconosciuti come ricercatori nella prima fase o nella fase iniziale di carriera (EUA, 2010; Commissione europea, 2011c). Tale doppia valenza solleva una domanda relativa allo status giuridico dei dottorandi, ovvero se essi debbano essere considerati studenti ovvero se debbano essere percepiti come dipendenti. Tale domanda è qui esaminata da due punti di vista: in primo luogo, da quello delle autorità di livello superiore, utilizzando le informazioni fornite dalle Unità nazionali di Eurydice e, in secondo luogo, dalla prospettiva dei dottorandi, facendo ricorso a fonti diverse da Eurydice.

Come illustrato dalla figura 2.1, in quasi tutti i sistemi d'istruzione superiore europei, lo status primario dei dottorandi è quello di studenti (essi hanno accesso alla carta dello studente e a vari servizi/benefici per gli studenti). Ciò potrebbe in parte essere dovuto all'influenza del processo di Bologna e, in particolare, al fatto che dall'introduzione dei diplomi di dottorato nel quadro di riferimento di Bologna, vi è stata una maggiore attenzione agli elementi insegnati nei programmi di dottorato. Lo status primario dei dottorandi è quello di dipendenti soltanto in tre sistemi d'istruzione superiore, in cui essi hanno un contratto collegato al dottorato che è conforme alle normative sul lavoro. È questo il caso di Svizzera e Norvegia, in cui la maggior parte dei dottorandi ha un contratto di lavoro legato al dottorato, ma anche dei Paesi Bassi, in cui ciò avviene per circa la metà di tutti i dottorandi (un ulteriore 5% è composto da studenti e il 45% è costituito da "candidati esterni", quindi da persone che in genere lavorano al di fuori dell'ambito accademico). Una situazione più specifica si osserva in Romania, in cui tutti i dottorandi hanno uno status misto di "studenti-dipendenti", che sta a significare che nessuno dei due status prevale sull'altro.

Figura 2.1: Principale status giuridico dei dottorandi, 2015/16



Fonte: Eurydice.

([19]) Seminario di Bologna sui "Programmi di dottorato per la società europea della conoscenza", Salisburgo, 3-5 febbraio 2005. Conclusioni e raccomandazioni. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [consultato l'11 luglio 2016].

Note esplicative (Figura 2.1)

"Principale status giuridico dei dottorandi" si riferisce allo status giuridico dominante, ovvero che si applica a tutti i dottorandi o alla maggior parte di essi. "Status di studente" si riferisce allo status giuridico ufficialmente riconosciuto nel paese e dagli istituti di istruzione superiore. In genere, tale status fornisce accesso alla carta dello studente e a vari servizi/benefici per gli studenti, tra cui alloggi sovvenzionati e assicurazione studentesca. "Status di dipendente" si riferisce a situazioni in cui i dottorandi hanno un contratto di dottorato legato al loro PhD conformemente alla normativa sul lavoro (ad esempio, sistema pensionistico, assicurazione sanitaria, previdenza sociale, ecc.).

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): l'unico istituto di istruzione superiore esistente nel sistema offre programmi al livello 6 della classificazione ISCED 2011 (laurea triennale). Non esistono programmi di dottorato.
Croazia: per legge, tutti i dottorandi hanno lo status di studenti, sebbene godano di un insieme ridotto di diritti rispetto a quelli degli studenti dei corsi di laurea triennale o specialistica (ad esempio, non hanno diritto a beneficiare dell'alloggio in residenze studentesche o pasti sovvenzionati dallo Stato).
Slovenia: tutti i dottorandi hanno lo status di studenti e circa un terzo (il 37% nel 2015/16) è coinvolto nel "Programma per i giovani ricercatori", che implica un doppio status di "studenti-dipendenti".

I paesi in cui i dottorandi sono considerati principalmente studenti possono essere raggruppati in ulteriori categorie. In alcuni di essi, almeno il 30% dei dottorandi ha un contratto di lavoro legato al dottorato, che conferisce loro un doppio status di studenti e dipendenti. In Danimarca, ad esempio, in linea teorica tutti i dottorandi godono di uno status di studenti e la maggior parte dei candidati (90-95%) ha un contratto collegato al dottorato. Una situazione simile, sebbene con percentuali più basse di contratti di dottorato, si osserva in Lussemburgo (l'80% dei dottorandi ha un contratto di dottorato), Germania (64%), Svezia (62%), Finlandia (50%), Slovenia (37%) e Francia (32%). Alcuni altri paesi segnalano l'esistenza di contratti di dottorato che interessano una percentuale inferiore di beneficiari (ad esempio, il 13% nella Comunità fiamminga del Belgio) o per i quali non sono disponibili dati numerici sui beneficiari (ad esempio, la Spagna). Tuttavia, nella maggioranza dei sistemi d'istruzione superiore, ovvero in circa 20 paesi, lo status primario dei dottorandi è quello di studenti e i contratti di lavoro legati al dottorato non esistono o sono rari. Questo significa che quando i dottorandi lavorano nel settore accademico, situazione molto comune, il loro contratto di lavoro è indipendente dal loro dottorato.

È inoltre opportuno notare che, in alcuni paesi (Bulgaria, Danimarca, Lettonia, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia e Norvegia), è possibile preparare un dottorato senza godere dello status formale di dottorando. Come illustrato in precedenza, tale situazione è diffusa nei Paesi Bassi, in cui quasi la metà dei dottorandi (il 45%) preparano il loro dottorato in modalità esterna, ovvero senza uno status formale di dottorato. Tuttavia, nella maggior parte dei sistemi d'istruzione in cui esiste tale possibilità (sette sistemi su otto), non si tratta del percorso normalmente seguito per conseguire il dottorato, bensì di un'opzione per quanti si trovano già nel settore accademico. In Bulgaria, ad esempio, tale possibilità è pensata per gli accademici che ricoprono posizioni junior, segnatamente varie categorie di assistenti e professori associati che si dedicano alla ricerca. In Ungheria, Lettonia, Lituania e Polonia, è possibile discutere una tesi di dottorato senza partecipare a un programma di dottorato, ma i candidati sono tenuti a presentare, oltre alla tesi, un curriculum accademico che specifichi, ad esempio, esperienza lavorativa in ambito accademico, articoli su riviste accademiche, monografie, ecc.). Una situazione simile si osserva in Danimarca, dove tale opzione è aperta soltanto ai candidati considerati sufficientemente qualificati dagli istituti di istruzione superiore e riguarda quindi solo circa l'1-2% l'anno di coloro che conseguono un dottorato. Un approccio leggermente più aperto è adottato dalla Norvegia, che consente a tutti i candidati interessati di preparare la tesi indipendentemente dalla supervisione formale. Tuttavia, anche se la tesi deve rispettare gli stessi standard accademici di quella richiesta per i programmi di dottorato, il diploma conseguito non è lo stesso: l'opzione indipendente conferisce una qualifica nota come "Dr. Philos" (dottore in filosofia), mentre i tradizionali programmi di dottorato rilasciano un dottorato.

Oltre che dalla prospettiva dei livelli di sistema, lo status dei dottorandi può essere valutato anche dal punto di vista dei candidati, utilizzando i dati dell'indagine condotta nel 2008-2009 da Eurodoc (Ates et

al., 2011). Tale indagine ha coinvolto 12 paesi ([20]) e una delle domande poste era se i dottorandi e i ricercatori junior ([21]) si considerassero beneficiari dello status di studenti (ibid., p. 21). In tre paesi – Francia, Austria e Svezia – oltre il 90% degli intervistati ha indicato di avere uno status di studente. Tale risposta è coerente con i dati presentati nella figura 2.1, che mostrano che i dottorandi di tali paesi sono principalmente studenti (sebbene alcuni abbiano un contratto di dottorato). In Belgio, Finlandia, Germania, Portogallo, Slovenia e Spagna, la percentuale di coloro che si identificano con lo status di studenti si colloca tra il 60% e il 90%, il che conferma nuovamente che i dottorandi di tali paesi sono principalmente studenti. Al contrario, nei Paesi Bassi e in Norvegia, oltre la metà degli intervistati (rispettivamente, il 70% e il 63%), ha indicato di non godere di uno status di studente, confermando i dati riportati nella figura 2.1, che indicano che lo status principale dei dottorandi in tali due paesi è quello di dipendenti. Tra tutti i paesi partecipanti, la Croazia è quello che presenta il modello più indefinito, con circa una metà di intervistati (52%) che ha indicato di avere uno status di studente e un'altra metà che non si identificata con tale status. Tale situazione potrebbe essere conseguenza del fatto che, sebbene i dottorandi siano formalmente considerati studenti in tale paese, essi godono di un insieme limitato di diritti degli studenti rispetto sia agli studenti del primo ciclo che del secondo (vedere le note specifiche per paese della figura 2.1).

2.1.2. Ruolo del dottorato in una carriera accademica

Quando si esamina la formazione dottorale dalla prospettiva di una crescita professionale, una domanda fondamentale da porsi è se e in che misura un diploma di dottorato sia necessario per un avanzamento di carriera. Tale domanda è affrontata qui da due angolazioni diverse: dal punto di vista delle qualifiche richieste formalmente/per legge per il personale accademico, nonché da quello della normale prassi accademica.

Analizzando le qualifiche richieste, la figura 2.2 mostra che nella maggior parte dei paesi europei il dottorato è richiesto per legge per ricoprire determinate posizioni accademiche. Nella maggior parte dei casi, il requisito si applica alle posizioni intermedie o senior, sebbene possa interessare anche le posizioni junior (per ulteriori dettagli, vedere l'Allegato 1).

Talvolta, i candidati possono essere assegnati a un determinato ruolo senza avere un dottorato, ma sono tenuti a completarlo entro un determinato periodo. In Polonia, ad esempio, coloro che possiedono solo un diploma di laurea specialistica possono essere reclutati come assistenti, ma devono conseguire il dottorato entro otto anni dall'incarico. Una situazione comparabile si osserva in Ungheria, in cui gli assistenti sono tenuti a completare il dottorato entro dieci anni. In Croazia, gli accademici junior non in possesso di un dottorato hanno l'obbligo contrattuale di conseguirlo entro la durata del primo contratto, che è sempre a tempo determinato. In Slovenia, gli assistenti senza un dottorato possono essere nominati a ricoprire una posizione per tre volte per tre anni e, al termine di tale periodo, possono essere rinominati solo se in possesso di un dottorato. Un ulteriore esempio è offerto dalla Francia, in cui coloro che completano una tesi di dottorato possono firmare un contratto a tempo determinato come "ATER" (*attaché temporaire d'enseignement et de recherche*), ma sono tenuti a conseguire il dottorato entro un anno e, successivamente, a continuare il loro contratto "ATER" come titolari di dottorato di ricerca. Tutte le altre posizioni disponibili nel principale percorso di carriera accademica – segnatamente, *maître de conférences* e *professeur des universités –,* sono aperte solo ai titolari di dottorato.

È inoltre opportuno rilevare che il dottorato può migliorare la stabilità del contratto di lavoro. Un esempio significativo in tal senso è fornito dalla Romania, in cui gli assistenti lettori senza un dottorato possono accedere solo a contratti a tempo determinato, mentre quelli in possesso di un dottorato possono firmare contratti a tempo indeterminato. Come avviene nella maggior parte dei paesi, in

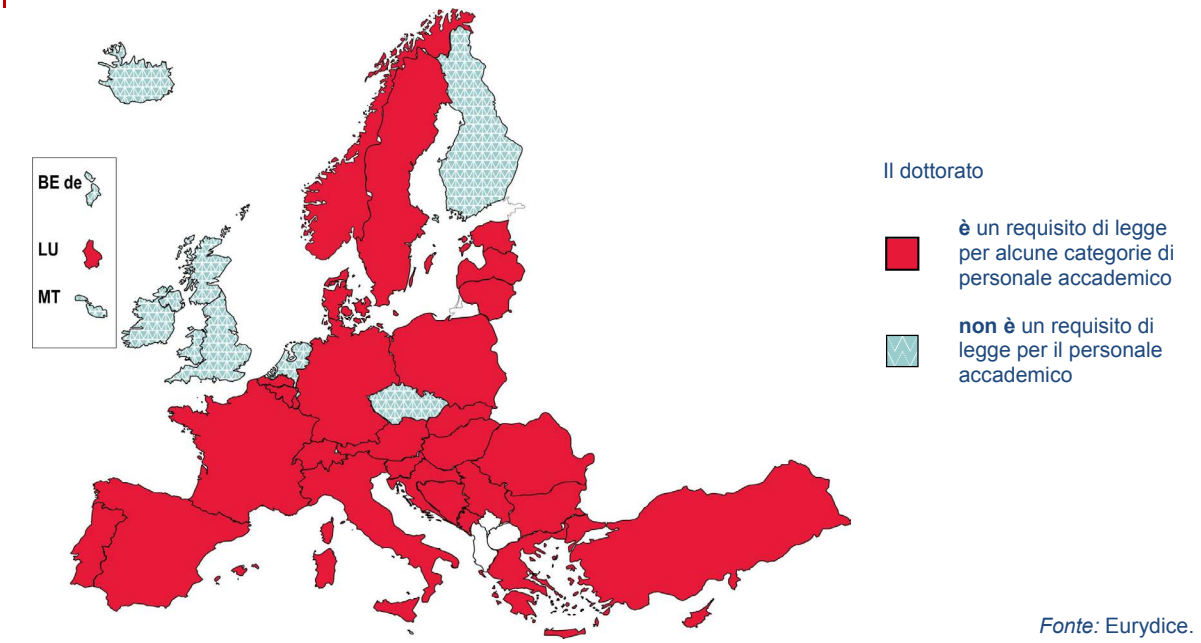
([20]) Belgio, Germania, Spagna, Francia, Croazia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia e Norvegia.

([21]) L'indagine ha riguardato i dottorandi e i ricercatori junior, ovvero i giovani ricercatori che hanno completato un dottorato e lavorano al livello post-dottorale (Ates et al., 2011, p. 1).

Romania, le posizioni di livello più elevato rispetto a quella di assistente sono aperte solo ai titolari di dottorato.

Il dottorato può essere richiesto per legge in misura diversa, a seconda del tipo di istituto di istruzione superiore e/o di settore. In generale, nei paesi con vari tipi di istituti che coinvolgono diverse categorie di personale accademico, esso è richiesto più di frequente nelle università, che negli istituti al di fuori del mondo universitario. Ad esempio, nella Comunità francese del Belgio, in Slovenia e Svizzera, il dottorato è richiesto per legge per la maggior parte delle categorie di personale che operano nelle università, mentre tale requisito non si applica al personale che lavora presso altri istituti di istruzione superiore. In Danimarca, la maggior parte degli accademici nelle università deve possedere un dottorato, mentre, negli altri istituti di istruzione superiore, tale obbligo si applica solo ad alcune categorie di personale. In Italia, dal 2010, vi è una categoria di personale nelle università che è tenuta a possedere un dottorato, ovvero quella dei ricercatori universitari a tempo determinato, mentre negli altri istituti di istruzione superiore (ovvero accademie di belle arti, musica e danza), tale obbligo non riguarda alcuna categoria di personale.

Figura 2.2: Il dottorato quale requisito di legge per accedere ad alcune categorie di personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

I paesi con vari settori di istruzione superiore che differiscono per le qualifiche richieste per il personale accademico sono rappresentati per settore universitario.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): la figura rappresenta la situazione nelle università. In altri istituti di istruzione superiore (*Hautes Écoles* e accademie d'arte), nessuna categoria di personale è tenuta a possedere un dottorato.
Belgio (BE de): l'unico istituto di istruzione superiore esistente nel sistema non è un'università e offre programmi al livello 6 della classificazione ISCED 2011 (laurea triennale). Il personale non è tenuto a possedere un dottorato.
Danimarca: la normativa fa riferimento al livello di dottorato piuttosto che a diploma di dottorato.
Italia: il dottorato, inteso come requisito di legge, è stato introdotto nel 2010. Tale obbligo si applica ai ricercatori universitari a tempo determinato, ovvero la categoria di personale che si trova nelle università.
Austria: il diploma di dottorato costituisce un requisito di legge per le categorie di personale *Universitätsdozent* (*Ao. Univ.-Prof.)* e *Nicht-habilitierter Wissenschaftlicher/Künst-lerischer Mitarbeiter*, che sono in fase di graduale eliminazione.
Slovenia e **Svizzera**: la figura rappresenta la situazione nelle università e non si applica ad altri istituti di istruzione superiore.

In circa un quarto di tutti i sistemi d'istruzione superiori in Europa – vale a dire, Comunità tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Irlanda, Malta, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito e Islanda –, le normative di livello superiore non indicano il dottorato come il livello di qualifica minimo formalmente richiesto per le categorie di personale accademico. Tuttavia, la maggior parte di tali paesi indica che, sebbene non costituisca un requisito di legge, esso svolge ancora un ruolo importante nella carriera accademica. Nei Paesi Bassi, ad esempio, nonostante l'autonomia istituzionale, tutte le università di ricerca

richiedono il possesso di un dottorato per accedere a tutte le nuove posizioni scientifiche. L'Irlanda, analogamente, segnala che gli istituti di istruzione superiore specificano generalmente che i candidati debbano essere in possesso di una qualifica di dottorato. Lo stesso vale anche per Repubblica ceca, Malta e Islanda, in cui il dottorato non è un requisito stabilito dalla normativa, bensì dai regolamenti interni degli istituti di istruzione superiore. Ad esempio, i regolamenti interni della University of Malta, che è l'unica università pubblica di tale paese, specificano che gli assistenti senza un dottorato sono tenuti a conseguirlo entro 6-8 anni dall'incarico, mentre tutte le altre categorie di personale (ovvero lettori, lettori senior, professori associati e professori) devono essere in possesso di un dottorato. In Repubblica ceca, i regolamenti interni degli istituti di istruzione superiore impongono il possesso di un dottorato per assistenti senior, professori associati e professori.

La prospettiva normativa presentata nella figura 2.2 può essere integrata con i dati tratti dagli studi disponibili, ovvero i 12 insiemi di dati nazionali ([22]) sulla percentuale di professori universitari in possesso di un diploma di dottorato prodotti nell'ambito dello studio EUROAC. Tale studio identifica un gruppo composto da sei sistemi d'istruzione superiore – vale a dire Germania, Austria, Polonia, Portogallo, Finlandia e Svizzera –, in cui oltre il 90% dei professori universitari è in possesso di un diploma di dottorato (Höhle e Teichler, 2013a, p. 252). Tale dato è coerente con la figura 2.2 che mostra che, nella maggior parte di tali sistemi (cinque su sei), il dottorato costituisce un requisito formale di legge per alcune categorie di personale accademico. In cinque sistemi d'istruzione superiore, la percentuale di professori universitari in possesso di un diploma di dottorato si colloca tra il 60% e l'80% (Croazia, Irlanda, Paesi Bassi, Regno Unito e Norvegia) (ibid.). Come indica la figura 2.2, tali sistemi hanno quadri normativi diversi: in Irlanda, Paesi Bassi e Regno Unito, il dottorato non costituisce un requisito di legge per nessuna categoria di personale accademico, mentre in Croazia e Norvegia è tale per alcune categorie di personale. Infine, l'Italia presenta una situazione eccezionale, con solo un terzo dei professori universitari in possesso di un dottorato (ibid.) ([23]). Nel complesso, ciò mostra che, al contrario di quanto comunemente ipotizzato, il dottorato non costituisce necessariamente un requisito obbligatorio per una carriera accademica in tutti i sistemi d'istruzione superiore (ibid.).

Tuttavia, anche se il dottorato non svolge lo stesso ruolo in tutti i sistemi d'istruzione superiore, i dati presentati in questa sezione suggeriscono che lo stesso sia fondamentale nella maggior parte di essi. Ciò è confermato da altri studi, inclusa una ricerca qualitativa basata su interviste che è stata condotta nell'ambito dello studio EUROAC (Fumasoli, Goastellec e Kehm, 2015), la quale suggerisce che "il dottorato si afferma come un requisito di ingresso per accedere alle carriere accademiche nella maggior parte dei paesi e dei sottosettori dell'istruzione superiore" (ibid., p. 205). La ricerca ha inoltre suggerito che, sebbene il dottorato sia un requisito di ingresso, esso, da solo, non sia spesso sufficiente per iniziare una carriera accademica. Infatti, come rilevato da Kwiek e Antonowicz (2015, p. 43), "nei sistemi di massa dell'istruzione dottorale, solo titolari di dottorato selezionati hanno la possibilità di accedere alla professione accademica". In altre parole, oltre al diploma di dottorato, vi sono ulteriori fattori che influenzano l'ingresso nella professione accademica. Tra di essi, Kwiek e Antonowicz evidenziano il ruolo del supervisore, suggerendo che "indipendentemente dallo status giuridico e istituzionale dei dottorandi, essi necessitano di un mentore accademico che fornisca loro supporto intellettuale durante l'intero processo di ricerca che conduce alla tesi di dottorato" (ibid., p. 43). Altri aspetti strettamente correlati includono la qualità della tesi di dottorato, le pubblicazioni, la partecipazione a conferenze, l'esperienza internazionale, l'esperienza lavorativa nel mondo accademico durante il dottorato, le dimensioni e la qualità della rete creata durante il dottorato, ecc. (ibid.).

([22]) Germania, Irlanda, Croazia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Finlandia, Regno Unito, Norvegia e Svizzera.

([23]) Nonostante ciò, la percentuale di titolari di dottorato nelle università italiane è sostanzialmente più elevata tra i giovani accademici (65%). Questo suggerisce che il dottorato è diventato solo di recente la qualifica di ingresso tipica per accedere a una carriera universitaria (Ates and Brechelmacher, 2013).

2.1.3. Esperienza di insegnamento dei dottorandi

Indipendentemente dallo status giuridico dei dottorandi, l'elemento fondamentale della formazione dottorale è il progresso delle conoscenze tramite ricerche originali (EUA, 2010). Oltre alla ricerca, il dottorato può comprendere attività, quali l'insegnamento, la frequentazione di corsi di formazione, la correzione di esami, la supervisione di tesi di laurea specialistica, l'effettuazione di attività di laboratorio, la redazione di articoli, l'assistenza al supervisore nei suoi incarichi, ecc. (Brechelmacher et al., 2015). La gamma e la distribuzione di tali attività variano normalmente non soltanto da un istituto all'altro, ma anche da un campo e da un supervisore all'altro. In una certa misura, tale diversità appare come una necessità, poiché "la formazione dottorale è un percorso individuale e le strutture devono fornire sostegno allo sviluppo del singolo" (EUA, 2010, p. 5). Tuttavia, dal momento che i titolari di dottorato possono decidere di restare in ambito accademico e, di conseguenza, tra i loro compiti vi può essere l'insegnamento, ci si può chiedere in che misura i curricoli di dottorato preparino adeguatamente i candidati al ruolo di insegnanti, ad esempio, includendo incarichi di insegnamento. La presente sezione esamina tale questione da due prospettive diverse: quella di livello superiore e quella dei candidati.

Secondo i dati forniti dalle autorità di livello superiore, gli incarichi di insegnamento nell'ambito della formazione dottorale sono regolamentati solo in misura limitata. In altre parole, il quadro giuridico non considera in genere l'insegnamento come un elemento da includere nei programmi di dottorato, sebbene esistano eccezioni a tale modello generale.

In alcuni paesi (Bulgaria, Danimarca, Estonia, Polonia e Slovacchia), il quadro giuridico è concepito in modo tale da includere gli incarichi di insegnamento come un elemento tipico di tutti o di quasi tutti i curricoli di dottorato. Ad esempio, in Slovacchia, la normativa obbliga tutti gli studenti di dottorato a tempo pieno, ovvero il 56% di tutti i dottorandi nel 2015/16, a insegnare per una media di quattro ore a settimana. In Polonia e Bulgaria, la normativa prevede che quasi tutti i dottorandi svolgano attività di insegnamento, con l'unica eccezione dei cosiddetti "studenti indipendenti", ovvero quelli che non seguono una formazione dottorale organizzata (vedere la sezione 2.1.1). Mentre in entrambi i paesi il numero esatto di ore di insegnamento è stabilito dalle università, nel caso della Polonia la normativa specifica che gli incarichi di insegnamento dei dottorandi non possano superare le 90 ore l'anno. In Danimarca, la normativa stabilisce che i dottorandi acquisiscano esperienza nell'insegnamento o in altri tipi di attività che prevedono la diffusione delle conoscenze, ma non quantifica il livello di esperienza. Secondo le statistiche di livello centrale, di fatto, tutti i dottorandi (95-98%) sono coinvolti in attività di insegnamento. Un altro modo di integrare l'insegnamento può essere osservato in Estonia, dove il quadro giuridico indica la didattica e la supervisione tra le competenze attese dai titolari di dottorato, implicando che i programmi di dottorato dovrebbero avere come obiettivo tali competenze. Tuttavia, la normativa non fornisce ulteriori dettagli, ovvero non quantifica le ore previste per attività di insegnamento e/o supervisione.

Un altro modo di concepire le attività di insegnamento dei dottorandi prevede che esse vengano svolte solo dai dottorandi che beneficiano di un contratto di dottorato (vedere la sezione 2.1.1). È questo il caso in Spagna, dove i dottorandi con un contratto di dottorato sono tenuti per legge a svolgere attività di insegnamento corrispondenti a circa 60 ore l'anno. Tuttavia, tra i tre principali tipi di contratti di dottorato – per i futuri professori universitari, assistenti professori e ricercatori –, solo due prevedono attività di insegnamento obbligatorie, dal momento che il potenziale personale incaricato "esclusivamente di attività di ricerca" non è tenuto a insegnare. Una situazione comparabile si osserva in Francia, dove i contratti di dottorato possono essere esclusivamente dedicati alla ricerca oppure includere incarichi di insegnamento, diffusione di informazioni tecnico-scientifiche, promozione di risultati di ricerche tecnico-scientifiche o missioni di esperti esterni.

Sebbene non specificato nella normativa, le stime di alcuni paesi indicano che i contratti di dottorato sono spesso legati all'insegnamento. Ad esempio, la Svezia valuta che la percentuale di dottorandi che insegna sia del 60% circa, pari alla proporzione di dottorandi in possesso di un contratto di

dottorato. In Germania, circa due terzi di tutti gli studenti di dottorato hanno un contratto di dottorato e, secondo le stime di livello centrale, circa un terzo di essi è coinvolto in attività di insegnamento.

Nonostante ciò, la maggior parte dei paesi appartiene alla categoria in cui il quadro giuridico non impone attività di insegnamento obbligatorie per specifiche categorie di dottorandi, lasciando il potere decisionale nelle mani degli istituti di istruzione superiore. Talvolta, quando l'insegnamento non costituisce un elemento standard dei curricoli di dottorato, le normative possono comunque regolamentare in qualche modo questo aspetto. In Lituania, ad esempio, la normativa stabilisce che gli istituti di istruzione superiore possano richiedere lo svolgimento di attività di insegnamento corrispondenti fino a 100 ore l'anno, ma non possano renderle obbligatorie nel primo o nell'ultimo anno di formazione dottorale. In Romania, la normativa prevede invece che i dottorandi possano essere tenuti a insegnare da quattro a sei ore a settimana, ma non si tratta di un elemento comunemente obbligatorio in tutti i curricoli di dottorato. La maggior parte dei paesi, ad eccezione di quelli indicati nella precedente sezione, non fa riferimento agli incarichi di insegnamento dei dottorandi nel proprio quadro giuridico.

La prospettiva di livello superiore può essere integrata con i dati tratti da altre fonti, tra cui in particolare la già citata indagine Eurodoc (Ates et al., 2011) condotta nel 2008-2009 in 12 paesi, la quale comprendeva una domanda sul numero di ore che i dottorandi e i ricercatori post-dottorato dedicano all'insegnamento rispetto alla loro tesi o dissertazione. I risultati sottolineano l'esistenza di un modello evidente, che divide gli intervistati in due grandi gruppi: quelli che effettuano molte ore di insegnamento (oltre 21 ore a settimana) e quelli che non insegnano affatto (0 ore a settimana) (ibid., p. 69). Più nello specifico, se si considerano tutti i paesi esaminati, si osserva che una percentuale tra il 32% e il 58% degli intervistati ha indicato di insegnare per oltre 21 a settimana, mentre, al contrario, una quota tra il 36% e il 60% ha riferito di avere un carico di lavoro pari a zero ore di insegnamento a settimana. In nessun paese, la percentuale di coloro che svolgono attività di insegnamento da zero a 21 ore a settimana è risultata superiore al 15%. Questo suggerisce che il contenuto della formazione dottorale e postdottorale all'interno dei confini dei singoli paesi è estremamente diverso. Come rilevato dall'indagine, l'impegno in attività di insegnamento dipende da vari fattori, tra cui il supervisore, il dipartimento o l'università in cui viene svolto il programma (ibid.).

Un altro elemento incluso nell'indagine Eurodoc è stata la percezione che i dottorandi hanno delle loro capacità di insegnamento all'inizio del programma. Nell'indagine, è stato chiesto ai candidati di valutare le loro competenze di insegnamento in una scala da 1 a 5, scegliendo tra una serie di giudizi che andavano da "molto scarse" a "molto elevate" (ibid., p. 34). Nei vari paesi, esse sono state valutate pari ai due livelli più bassi solo da una quota compresa tra un quarto a metà degli intervistati, mentre la percentuale più elevata di dottorandi che le ha ritenute da scarse a molto scarse si è registrata in Francia (51%) e Spagna (48%). In tali paesi, solo il 20% dei partecipanti all'indagine ha valutato le proprie capacità di insegnamento all'inizio del dottorato come elevate o molto elevate (ovvero i due giudizi più positivi). Al contrario, in Croazia e Norvegia, circa il 25% di essi le ha ritenute scarse o molto scarse mentre, rispettivamente, il 46% e il 38% le ha giudicate elevate o molto elevate. Gli altri otto paesi partecipanti si sono collocati tra tali due estremi.

Oltre a valutare le loro capacità di insegnamento all'inizio del dottorato, gli intervistati di Eurodoc sono stati invitati anche a indicare il livello di soddisfazione rispetto alla formazione ricevuta per sviluppare tali capacità. Anche in questo caso, l'indagine ha utilizzato una scala da 1 a 5, con giudizi che andavano da "per nulla soddisfatto" a "molto soddisfatto" (ibid., p. 41). Nei 12 paesi esaminati, la percentuale di intervistati non soddisfatti (ovvero quelli che hanno espresso i giudizi più negativi) si è collocata tra il 25% e quasi il 60%, con Spagna (59%) e Slovenia (54%) tra i paesi con la più elevata percentuale di intervistati insoddisfatti della formazione ricevuta per sviluppare tali capacità. Al contrario, una proporzione compresa tra il 20% e il 40% degli intervistati ha indicato un livello di soddisfazione da alto a molto alto rispetto alla formazione ricevuta per l'insegnamento, con Belgio e

Svezia tra i paesi con la più elevata percentuale di partecipanti soddisfatti di tale formazione (in entrambi i casi, pari al 40%) ([24]).

In sintesi, i dati dell'indagine sopra descritta suggeriscono che una percentuale significativa di dottorandi ritiene di possedere capacità di insegnamento insufficienti all'inizio del dottorato, mentre una parte rilevante segnala di non effettuare alcuna esperienza di insegnamento durante il dottorato e/o di essere insoddisfatta della formazione ricevuta rispetto alle capacità di insegnamento. Sebbene non vi siano dati che colleghino tali fenomeni nella popolazione di dottorandi, tali risultati sollevano comunque alcuni dubbi circa la qualità dell'insegnamento che ci si attende dal personale accademico europeo di domani.

2.2. Qualifiche richieste per le carriere accademiche

Come illustrato nella sezione 2.1.2, il lungo percorso di una carriera accademica inizia generalmente con il dottorato ([25]). L'indagine EUROAC mostra che gli accademici hanno un'età media di 30 anni al momento del conseguimento del diploma di dottorato (Ates e Brechelmacher, 2013) ([26]). Successivamente al dottorato, essi entrano solitamente in una fase di transizione postdottorale, il periodo considerato come il più difficile e cruciale della carriera accademica (Brechelmacher et al., 2015). Spesso, tale fase comprende periodi in cui si ricoprono posizioni postdottorali o di assistente, durante i quali gli accademici sviluppano le loro ricerche e/o credenziali per l'insegnamento. Come discusso nel capitolo 4 (sezione 4.1), la fase postdottorale è spesso legata a posizioni e contratti associati a progetti (ovvero a tempo determinato), mentre la progressione verso posizioni accademiche intermedie o senior conduce in genere a condizioni di lavoro più stabili. L'avanzamento di carriera all'interno della professione accademica non si configura comunque come una semplice progressione da una categoria di personale all'altra. Al contrario, il settore accademico appare come un mercato competitivo, in cui l'accesso a posizioni intermedie e senior segue un insieme di regole e procedure specifiche del sistema. Infatti, "difficilmente si diviene accademici per caso e ogni paese ha stabilito i propri percorsi e ostacoli, le proprie procedure e i propri livelli decisionali" (Musselin, 2010, p. 13). Le procedure in questione riguardano, da un lato, il processo di selezione e, dall'altro, le condizioni per l'avanzamento di carriera, che sono relativamente indipendenti dalla selezione. Mentre il primo aspetto è affrontato in un capitolo dedicato (vedere il capitolo 3 sulle procedure di reclutamento del personale), il secondo è trattato nella restante parte della presente sezione.

L'avanzamento di carriera nel mondo accademico include una serie di fasi e tappe fondamentali che convalidano la ricerca e/o le capacità di insegnamento del personale accademico. Nel corso di tali fasi, gli accademici vengono gradualmente riconosciuti come membri competenti della loro comunità e diventano idonei a supervisionare progetti, unità o anche ricercatori più giovani, in particolare dottorandi. Le fasi o i requisiti necessari per raggiungere tale riconoscimento sono più o meno formalizzati. In alcuni sistemi d'istruzione superiore, essi sono disciplinati dalle normative di livello superiore, mentre, in altri, sono definiti nei regolamenti dei singoli istituti di istruzione superiore o delle loro unità, oltre a poter essere anche impliciti, essendo radicati nel modo comune di intendere le carriere accademiche.

In alcuni di essi, le normative di livello superiore definiscono specifiche qualifiche richieste che sono necessarie per la progressione di carriera all'interno del mondo accademico. Questo significa che il reclutamento di un candidato per una posizione dipende non solo dal processo di selezione, ma

([24]) L'indagine Eurodoc può essere integrata con i dati dello studio EUROAC, che mostrano che, in media, nei paesi europei per i quali sono disponibili dati, meno di un quinto degli accademici ha indicato che la formazione dottorale comprende una formazione sulle capacità e i metodi di insegnamento (Ates e Brechelmacher, 2013, p. 19). Tuttavia, a tal riguardo è opportuno segnalare il caso della Polonia, in cui oltre un terzo degli accademici ha dichiarato che il programma di dottorato includeva una formazione sulle capacità e i metodi di insegnamento (ibid.).

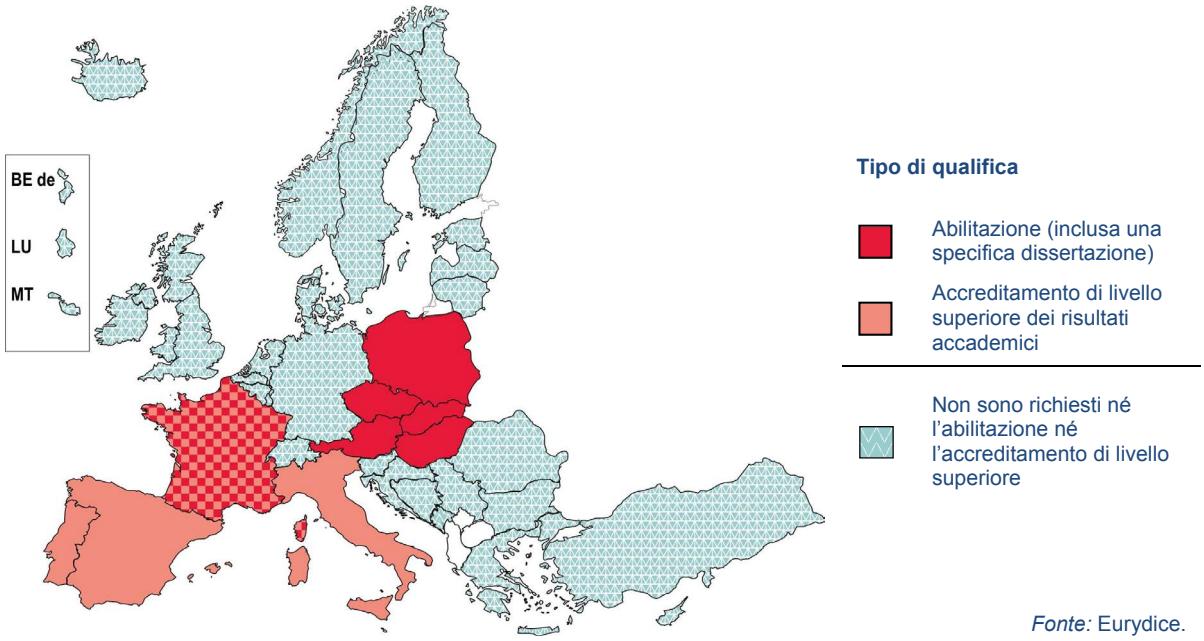
([25]) Questo non significa che l'accademia non offra opportunità di lavoro per chi non è in possesso di un dottorato, bensì, come illustrato dalla figura 2.2, che l'assenza di un dottorato possa implicare prospettive di carriera limitate nel mondo accademico.

([26]) A seconda del paese, l'età media può essere superiore o inferiore (vedere Ates e Brechelmacher, 2013, pp. 16-17).

anche dalla procedura di valutazione tramite la quale esso si qualifica per la selezione. In genere, tali requisiti si applicano ai candidati che intendono accedere a categorie intermedie e/o senior, in particolare posizioni di professore associato o professore.

Come indicato dalla figura 2.3, gli accademici devono talvolta presentare le ricerche che hanno svolto nell'ambito di una procedura conosciuta con il nome di abilitazione (vedere la figura 2.3). Un chiaro esempio di tale pratica si può osservare in Francia, dove gli accademici, prima di supervisionare i dottorandi e acquisire lo status di professori a tutti gli effetti, devono discutere una dissertazione postdottorale (*habilitation à diriger des recherches* – HDR), che è simile a un altro dottorato. L'abilitazione richiede una ricerca coerente che deve essere accompagnata da una sostanziale attività di pubblicazione e che viene valutata principalmente da studiosi esterni. Una procedura comparabile è prevista nelle normative di vari paesi dell'Europa centrale. In Repubblica ceca e Slovacchia, ad esempio, per diventare professore associato (*docent*), è necessario sottoporsi a una procedura di abilitazione che comprende la valutazione dei risultati accademici, inclusa una tesi di abilitazione, una lezione cattedratica di abilitazione e la valutazione dell'esperienza di insegnamento del candidato. Essere professore associato costituisce un prerequisito di legge per diventare professore.

Figura 2.3: Qualifiche post-dottorato richieste per legge per accedere ad alcune categorie di personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

I paesi con vari settori di istruzione superiore che differiscono per le qualifiche richieste per il personale accademico sono rappresentati per settore universitario.

Una qualifica post-dottorato può consistere in una abilitazione o in un accreditamento di livello superiore dei risultati accademici. Le qualifiche che non rientrano in tali categorie (vedere le relative definizioni) non sono prese in considerazione.

L'abilitazione si riferisce a una qualifica accademica avanzata che può costituire il requisito minimo per una particolare categoria di personale, un ruolo o una posizione. Essa non dà accesso a una posizione concreta all'interno di un istituto, ma può essere necessaria per essere assunti o per fare carriera e raggiungere una determinata posizione. Viene solitamente organizzata tramite una valutazione formale e strutturata di risultati conseguiti ed esperienze, ma non si basa su concorsi aperti o altre prove competitive. La figura considera soltanto le procedure di abilitazione che prevedono una specifica dissertazione/tesi (con o senza altri elementi).

"Accreditamento di livello superiore dei risultati accademici" si riferisce a una valutazione formale, strutturata e coordinata centralmente dei risultati e delle esperienze di tipo accademico. Esso non dà accesso a una posizione concreta all'interno di un istituto, ma può essere necessario per essere assunti o per fare carriera e raggiungere una determinata posizione. Contrariamente all'abilitazione, l'accreditamento di livello superiore non prevede una specifica dissertazione/tesi e può includere alcuni elementi di competizione.

Note specifiche per paese (Figura 2.3)

Italia: la figura rappresenta la situazione nelle università e non si applica ad altri istituti di istruzione superiore.
Ungheria: la figura rappresenta la situazione nelle università. L'abilitazione costituisce un prerequisito per diventare professore (vedere l'Allegato 1). Per diventare consulente scientifico o professore di ricerca, è necessario conseguire il titolo di dottorato dell'Accademia ungherese delle scienze, che è considerato di fatto un titolo accademico. Tale titolo non viene considerato nel diagramma nazionale riportato nell'Allegato 1.
Austria: l'abilitazione costituisce un prerequisito di legge per la categoria di personale *Universitätsdozent (Ao. Univ-Prof.)*. Tuttavia, tale categoria, presente nelle università, è in corso di graduale eliminazione e sono pochi gli accademici che adesso vengono presi in considerazione per accedervi.
Romania: la normativa adottata nel 2016 ha reintrodotto l'abilitazione come requisito di legge per i professori universitari. Tuttavia, il requisito si applica solo a partire dall'anno accademico 2017/18 e pertanto non è indicato nella figura.
Slovenia: indipendentemente dal tipo di contratto, tutti gli accademici, ad eccezione dei professori, devono essere riconfermati ogni cinque anni. Tale procedura di (ri)conferma (*izvolitev v naziv* and *ponovna izvolitev v naziv*) è comunemente nota come "abilitazione". Tuttavia, essa non include una specifica dissertazione e, pertanto, non è rappresentata nella figura.
Svizzera: l'abilitazione resta importante nella parte tedesca della Svizzera, mentre viene richiesta solo raramente nella parte occidentale (francofona). Inoltre, la sua importanza varia da una disciplina all'altra.

Vi sono inoltre casi in cui gli accademici possono essere nominati a ricoprire una specifica posizione senza abilitazione, ma sono tenuti a completare la procedura entro un determinato periodo di tempo. Tale situazione si osserva in Polonia, in cui gli assistenti professori che non hanno un'abilitazione – considerata alla stregua di un titolo accademico –, sono tenuti a conseguirla entro otto anni, mentre i professori associati e i professori devono necessariamente possederla.

In alcuni sistemi d'istruzione superiore, i candidati alle posizioni intermedie e/o senior devono abilitarsi tramite un sistema di accreditamento coordinato centralmente (vedere la figura 2.3). In Spagna, ad esempio, prima di presentare domanda per un posto di funzionario pubblico nel settore accademico – ovvero come *Profesor Titular de Universidad* o *Catedrático de Universidad* –, è necessario conseguire l'accreditamento nazionale (*acreditación nacional*) rilasciato dalle agenzie di assicurazione qualità e, una volta ottenuto, superare una procedura di selezione a livello istituzionale. Per l'accreditamento si utilizzano standard distinti per ciascuna categoria di personale, sebbene, in entrambi i casi, la valutazione consideri gli stessi aspetti, vale a dire i meriti accademici, professionali, didattici, di ricerca e gestionali. Una situazione comparabile si osserva in Italia, dove, dal 2010, gli accademici che intendono diventare professori associati o professori devono conseguire una abilitazione scientifica nazionale ([27]), consistente in una procedura analoga a quella esistente in Spagna. Una volta qualificati, i candidati sono idonei a presentare domanda per i posti disponibili a livello istituzionale. In Portogallo, per diventare professore, è necessario conseguire l'*agregação*, che prevede la valutazione dei risultati della ricerca e delle attività di insegnamento del candidato. Anche la Francia appartiene a tale gruppo, avendo un processo di accreditamento formale (noto come *qualification*) che coloro che intendono diventare professori associati (*maîtres de conférences*) devono seguire. Successivamente, i professori associati possono conseguire l'abilitazione (*habilitation à diriger des recherches* – HDR), che consente loro di supervisionare dottorandi e costituisce un prerequisito per diventare professori.

Esistono, inoltre, paesi in cui le procedure illustrate nella figura 2.3 esistono ma non sono obbligatorie per legge. In Germania, ad esempio, l'abilitazione costituiva in passato un requisito di legge, ma oggi non è più così, sebbene vanti una lunga tradizione nel sistema e sia comunemente utilizzata per dimostrare i risultati accademici. Analogamente, in Turchia, i futuri professori associati superano generalmente una valutazione in due fasi che include (1) una dissertazione specifica che raccoglie il lavoro accademico del candidato e (2) un esame orale di fronte a una commissione di cinque professori. Tuttavia, come in Germania, essa non costituisce un requisito di legge per diventare professore associato.

Oltre ai requisiti indicati nella figura 2.3, le normative possono prevedere altre qualifiche richieste (al di là del titolo accademico), che costituiscono un prerequisito per accedere ad alcune categorie di personale accademico. In Danimarca, ad esempio, le normative specificano che i candidati al ruolo di professore associato o professore devono ricevere una valutazione positiva delle loro competenze e qualifiche accademiche da parte dei loro pari (*peer assessment*). Senza questa valutazione, essi non

([27]) In Italia, l'abilitazione non prevede la discussione di una specifica dissertazione/tesi.

possono ricoprire tali posizioni. In Germania, le normative stabiliscono che i candidati alla posizione di *professorin/professor* possono dover dimostrare di aver conseguito ulteriori risultati accademici oppure particolari risultati nell'applicazione o nello sviluppo di conoscenze o metodi accademici. In Slovenia, tutti gli accademici, ad eccezione dei professori di ruolo, devono essere riconfermati ogni cinque anni. La nomina e la riconferma (*izvolitev v naziv* and *ponovna izvolitev v naziv*) devono basarsi su prove riguardanti vari aree, tra cui i risultati didattici e accademici (dimostrati da pubblicazioni, monografie, articoli, cooperazione a progetti di ricerca, ecc.), capacità di insegnamento (comprovate da lezione di prova e una valutazione degli studenti) e competenze linguistiche. Un ulteriore esempio è rappresentato dalla Croazia, in cui i candidati, prima di ricoprire una posizione accademica per la prima volta, devono preparare e consegnare una cosiddetta "lezione inaugurazione".

Oltre alle qualifiche richieste, il quadro normativo talvolta prevede un periodo in cui gli accademici devono rimanere in una determinata fase della carriera, prima di poter passare alla fase successiva. Sebbene questo aspetto non illustrato da una figura dedicata, in Europa si possono trovare vari esempi di tale pratica obbligatoria. In Grecia, ad esempio, per l'accesso alla categoria di professore associato è necessario aver ricoperto per almeno sei anni il ruolo di assistente professore, mentre per l'accesso alla categoria di professore di prima fascia, sono richiesti quattro anni nel ruolo di professore associato. Analogamente, in Lettonia, la normativa prevede che l'accesso alla categoria di professore sia possibile solo per i candidati con almeno tre anni di esperienza nel ruolo di professori associati. In Bulgaria, per accedere alla categoria di professore associato, il candidato deve avere un minimo di due anni di esperienza come assistente o assistente senior oppure un'esperienza equivalente di insegnamento e ricerca, mentre per accedere alla categoria di professore, è necessario aver ricoperto il ruolo di professore associato per almeno due anni o, in alternativa, avere almeno cinque anni di esperienza di insegnamento e ricerca. Nel complesso, tali esempi illustrano che la progressione di carriera nel mondo accademico talvolta procede non solo per fasi predefinite che tengono conto dei risultati accademici, ma richiede anche una determinata esperienza in una specifica categoria di personale.

Infine, nella maggior parte dei paesi in cui esistono requisiti di livello superiore per la progressione delle carriere nel mondo accademico, gli istituti di istruzione superiore sono liberi di imporre ulteriori requisiti che, comunque, riguardano in genere l'accesso a specifiche posizioni, piuttosto che condizioni necessarie per una progressione verso una specifica categoria di personale.

Conclusioni

Il presente capitolo ha presentato le qualifiche richieste per il personale accademico da una prospettiva di progressione di carriera. Esso ha esaminato inizialmente il diploma di dottorato, studiando lo status dei dottorandi e il ruolo svolto dal dottorato nella carriera accademica. L'analisi ha mostrato che, in quasi tutti i paesi europei, lo status dei dottorandi è principalmente quello di studenti e ciò può in parte essere spiegato considerando l'impatto prodotto dal processo di Bologna. Eppure, la formazione dottorale, pur facendo parte della struttura a tre livelli elaborata a Bologna, differisce considerevolmente dal primo e dal secondo ciclo di studi. In diversi sistemi d'istruzione superiore, ad esempio, una percentuale sostanziale di dottorandi ha un contratto relativo al dottorato, il che implica uno status misto di "studenti-dipendenti", mentre, in un numero ridotto di sistemi, i dottorandi sono principalmente dipendenti. Inoltre, in circa un quarto dei sistemi d'istruzione superiore europei, è possibile preparare un diploma di dottorato in modo indipendente, senza uno status di dottorato formale, e tale possibilità è generalmente offerta a coloro che si trovano già nel mondo accademico.

Sebbene il dottorato non conduca necessariamente a una carriera accademica, esso svolge un ruolo importante nel percorso di carriera degli accademici. Infatti, nella maggior parte dei paesi europei, esso costituisce un requisito di legge necessario per poter ricoprire alcune posizioni accademiche o accedere ad alcune categorie di personale accademico. Nella maggior parte dei casi, il requisito si applica alle posizioni intermedie o senior, sebbene possa interessare anche le posizioni junior. Nei sistemi d'istruzione superiore con vari sottosettori, il dottorato può essere richiesto per legge in misura

diversa, a seconda del tipo di istituto di istruzione superiore e/o di settore. In generale, esso è più frequentemente richiesto agli accademici nelle università, che al personale di altri istituti di istruzione superiore. In circa un quarto di tutti i sistemi d'istruzione superiore europei, la normativa non indica il dottorato come la qualifica minima formale richiesta per specifiche categorie di personale accademico, anche se, in tali sistemi, il possesso del dottorato è spesso indicato come requisito nei documenti diversi dalle normative, inclusi i regolamenti interni degli istituti di istruzione superiore.

Dal momento che il dottorato rappresenta spesso il punto di partenza di una carriera accademica, ci si potrebbe chiedere in che misura esso prepari i futuri accademici ai loro diversi ruoli, incluso l'insegnamento in corsi di istruzione superiore. Le prove presentate nel capitolo mostrano che, generalmente, le autorità centrali non intervengono sui contenuti dei curricoli di dottorato, lasciando gli istituti di istruzione superiore liberi di decidere autonomamente tali questioni. Sono infatti pochi i paesi che posseggono una legislazione che rende obbligatoria la pratica dell'insegnamento nei programmi di dottorato. Tuttavia, laddove gli incarichi di insegnamento siano previsti nelle normative, l'obbligo di insegnare si applica in generale solo ad alcune categorie di dottorandi (ad esempio, i candidati a tempo pieno, i candidati con un contratto di dottorato, ecc.). Tali risultati possono essere integrati con i dati disponibili acquisiti mediante indagini, che mostrano che una percentuale significativa di dottorandi ritiene di possedere capacità di insegnamento insufficienti all'inizio del programma, mentre una parte rilevante segnala di non effettuare alcuna esperienza di insegnamento durante il dottorato e/o di essere insoddisfatta della formazione ricevuta rispetto alle capacità di insegnamento. Tutti questi elementi sollevano alcuni dubbi circa la qualità dell'insegnamento che ci si attende dal personale accademico europeo di domani.

Successivamente al dottorato, gli accademici entrano solitamente in una fase di transizione postdottorale, il periodo considerato come il più difficile e cruciale della carriera accademica. Spesso, tale fase comprende periodi in cui si ricoprono posizioni postdottorali o di assistente, durante i quali gli accademici sviluppano le loro ricerche e/o credenziali per l'insegnamento. Coloro che intendono arrivare a ricoprire posizioni intermedie e/o senior, devono in genere soddisfare una serie di requisiti relativi alle qualifiche possedute, che sono formalizzati a vari livelli. In alcuni sistemi d'istruzione superiore, gli accademici sono tenuti per legge a superare una procedura nota come abilitazione e/o ad abilitarsi mediante un sistema di accreditamento coordinato centralmente, mentre in altri, gli stessi requisiti sono impliciti, essendo radicati nel modo comune di intendere le carriere accademiche, invece che prescritti dalle normative. Oltre alle qualifiche richieste, gli accademici devono talvolta rimanere in una determinata fase della carriera per un periodo predefinito, prima di poter passare alla fase successiva.

Il quadro relativo alle qualifiche richieste per la professione accademica non sarebbe completo se non si ricordasse che gli accademici non possono essere considerati un gruppo omogeneo. Infatti, sebbene il capitolo si sia concentrato sulle qualifiche richieste per coloro che seguono il percorso di carriera più tipico, le istituzioni accademichee offrono spesso opportunità di insegnamento e/o ricerca che esulano dal percorso principale. Come illustrato nei diagrammi nazionali che corredano il presente rapporto (vedere l'Allegato 1), tali opportunità di lavoro parallele hanno in genere requisiti meno stringenti in termini di qualifiche richieste. Tali diagrammi consentono inoltre di considerare alcuni aspetti analizzati nel presente capitolo, quali, in particolare, le qualifiche richieste, per paese e per categoria di personale.

CAPITOLO 3: RECLUTAMENTO DEL PERSONALE ACCADEMICO

A seguito dell'analisi delle qualifiche richieste per il personale accademico condotta nel capitolo 2, il presente capitolo esamina le procedure di reclutamento del personale. I metodi e le procedure di selezione degli accademici influenzano profondamente il mercato del lavoro nell'istruzione superiore, e il modo in cui il personale viene gestito e organizzato determina, in una certa misura, il capitale umano, professionale e scientifico di un dato paese. Non si tratta quindi di un processo neutrale. Da un lato, esso risponde a dinamiche più ampie, tipiche del mercato del lavoro, quali domanda e offerta, condizioni di lavoro, rapporti contrattuali, valutazione delle competenze e così via, ma al contempo, dall'altro, possiede elementi caratteristici specifici del suo ambiente. Esso riflette i valori e le credenze culturali riguardo ai soggetti che dovrebbero fare parte del mondo accademico, alle modalità di accesso a esso e alle autorità che dovrebbero decidere. Inoltre, gli istituti di istruzione superiore sono messi alla prova per il fatto di operare in un contesto più ampio caratterizzato da globalizzazione, concorrenza, mercificazione dell'istruzione, riduzione delle risorse e di altri fattori, che influenzano le politiche e la gestione delle risorse umane. La selezione del personale nell'istruzione superiore è anche correlata a concetti fondamentali che tornano spesso nel dibattito pubblico: autonomia, responsabilità, trasparenza, accessibilità e pari opportunità, solo per citarne alcuni. Infine, il modo di concepire ed effettuare tale reclutamento ci dice anche in che modo le tensioni tra queste dimensioni emergano e vengano risolte in un modo o nell'altro, e come i sistemi d'istruzione superiore si stiano adattando alle sfide cui sono confrontati.

Il reclutamento del personale accademico è qui concepito come un processo volto a coprire posizioni aperte nell'insegnamento e/o nella ricerca all'interno degli istituti di istruzione superiore. Esso è solitamente collegato a una posizione specifica e si basa sulla valutazione dei meriti, delle conoscenze e delle competenze di un candidato rispetto agli altri, tramite un processo di selezione.

Tale processo di reclutamento può essere influenzato da vari soggetti operanti negli istituti accademici: autorità pubbliche, istituti di istruzione superiore e altri soggetti interessati, quali agenzie di assicurazione qualità o sindacati. Inoltre, come evidenziato da Fumasoli et al. (2015), ci sono altri fattori che svolgono un ruolo importante, quali, ad esempio, i rapporti economici generali e specifici tra dipendenti e datori di lavoro o i contesti disciplinari.

La legislazione relativa alle carriere accademiche e al reclutamento si divide in due aree principali: 1) i requisiti minimi di accesso alle posizioni aperte, quali il possesso di una qualifica di dottorato o post-dottorato e 2) la procedura di reclutamento, espressa in termini di metodi utilizzati e processo seguito, come, ad esempio, la composizione delle commissioni giudicatrici. Mentre il primo aspetto è stato in qualche misura già descritto nel capitolo 2, l'attenzione del presente capitolo si concentrerà sull'analisi del secondo aspetto.

Il capitolo è organizzato in cinque sezioni. La prima esamina la portata e l'applicabilità della legislazione emanata dalle autorità di livello superiore che regolamentano il reclutamento del personale nell'istruzione superiore. La seconda presenta i principali metodi di reclutamento e l'obbligo di pubblicità delle posizioni aperte. La terza tratta alcuni aspetti della procedura di reclutamento disciplinati dalle autorità di livello superiore e, in particolare, la composizione delle commissioni giudicatrici. La quarta analizza la legislazione e le politiche in materia di pari opportunità che influenzano i processi di reclutamento, concentrandosi in particolare sulle questioni di genere. Infine, il capitolo esplora l'eventuale ruolo svolto dalle autorità di livello superiore durante la procedura di reclutamento, come parte attiva, garante del sistema o arbitro imparziale. Come messo in evidenza in altri parti del rapporto (vedere i capitoli 2 e 4), in alcuni paesi la normativa applicabile ad altri tipi di istituti di istruzione superiore, come le università di scienze applicate, può essere diversa. Tali differenze, laddove presenti, verranno brevemente discusse.

Il capitolo si basa principalmente sulle informazioni raccolte dalle Unità nazionali Eurydice ([28]).

([28]) Per ulteriori dettagli, vedere l'introduzione del presente rapporto in cui si spiega la metodologia utilizzata per la raccolta dati.

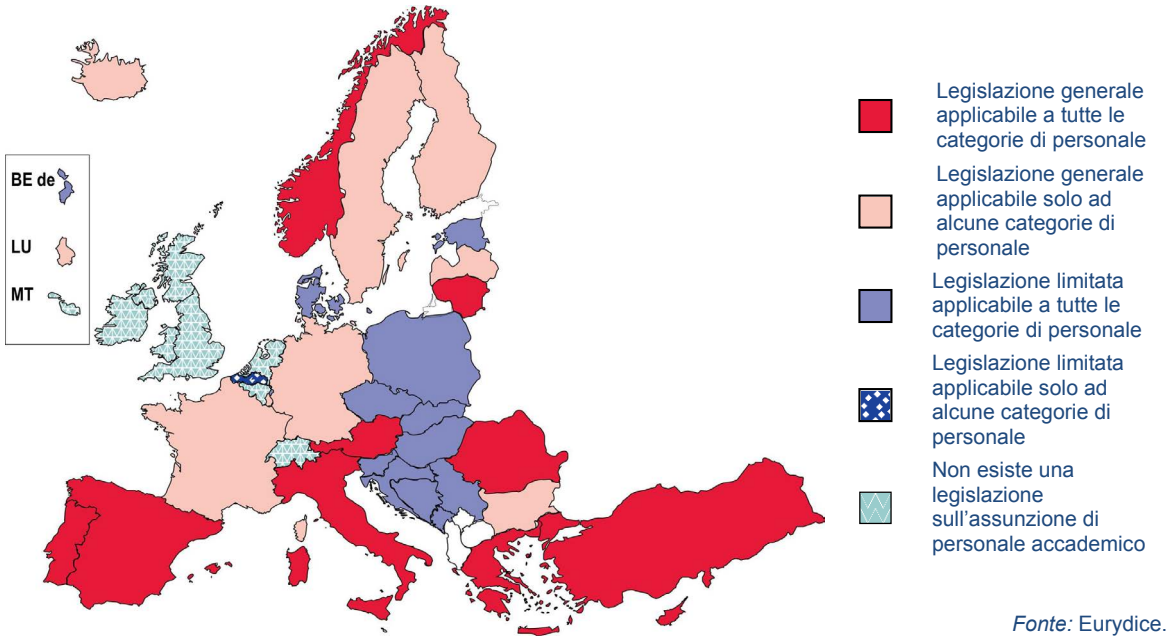
3.1. La normativa delle autorità di livello superiore in materia di reclutamento del personale accademico

La normativa sul reclutamento del personale accademico, laddove esistente, può variare in termini di portata e di applicabilità. La sua articolazione è il risultato di un delicato equilibrio tra il livello di autonomia degli istituti di istruzione superiore e il ruolo svolto dalle autorità di livello superiore quali garanti della parità di trattamento e della coerenza del sistema. In alcuni paesi, alcuni accademici sono funzionari pubblici (per ulteriori dettagli sulla situazione lavorativa del personale accademico, vedere il capitolo 4, figura 4.3) assunti dallo Stato mediante una procedura di selezione influenzata dalle normative delle autorità di livello superiore. In altri, gli istituti di istruzione superiore agiscono come datori di lavoro indipendenti con piena autonomia nel reclutamento del loro personale accademico secondo la normativa generale sul lavoro. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, i sistemi d'istruzione superiore rientrano in uno spettro compreso tra tali due estremi, in cui la legislazione mira ad assicurare la coerenza all'interno del sistema e tra i sistemi, garantendo al contempo l'autonomia istituzionale.

La figura 3.1 presenta informazioni sulla portata e sull'applicabilità della normativa sul reclutamento del personale accademico,

Innanzitutto, essa opera una distinzione tra i paesi in cui esiste una normativa e quelli in cui non esiste. Circa tre quarti dei sistemi d'istruzione superiore in Europa posseggono una legislazione emanata dalle autorità di livello superiore che disciplina il reclutamento di alcune o tutte le categorie di personale accademico, mentre nel restante quarto, tali normative non esistono e gli istituti di istruzione superiore godono di piena autonomia.

Figura 3.1: Portata e applicabilità della normativa delle autorità di livello superiore in materia di reclutamento del personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Legislazione generale indica che le normative disciplinano il metodo di reclutamento (vedere il Glossario) e gli aspetti dello stesso, mentre legislazione limitata sta a significare che le normative riguardano solo il metodo di reclutamento. La figura si riferisce alla normativa delle autorità di livello superiore in materia di reclutamento del personale accademico e non considera la legislazione generale sul lavoro che potrebbe comunque applicarsi, come ad esempio le leggi volte a garantire le pari opportunità. Nei paesi in cui la legislazione regolamenta tutte le categorie, il personale assunto con contratti a brevissimo termine potrebbe comunque essere reclutato al di fuori del quadro normativo principale e seguire la normativa generale sul lavoro.

Note specifiche per paese (Figura 3.1)

Belgio (BE fr): la figura si riferisce alle università. Per gli altri istituti di istruzione superiore (*Hautes Écoles* e scuole d'arte), alcune parti del processo di selezione sono regolamentate dalla normativa stabilita dalle autorità di livello superiore.
Danimarca: la figura si riferisce alle università. Per gli altri istituti di istruzione superiore, alcune parti del processo di selezione sono regolamentate dalla normativa stabilita dalle autorità di livello superiore.
Irlanda: la figura si riferisce alle università. La legislazione specifica si applica agli istituti tecnologici disciplinando gli aspetti della procedura di reclutamento per l'accesso a determinate categorie di personale.
Malta: i dati si riferiscono alla University of Malta (UOM) e al Malta College for Arts Science and Technology (MCAST). L'autorità di livello superiore disciplina il reclutamento presso l'Institute for Tourism Studies (ITS).
Svizzera: i dati si riferiscono alla legislazione a livello federale. Ad eccezione dell'EHT di Zurigo e dell'EPF di Losanna, entrambi istituti tecnologici gestiti dalla Confederazione (ovvero al livello nazionale), tutti gli altri istituti di istruzione superiore sono sotto l'autorità dei cantoni.

Sebbene in vari paesi esistano normative sul reclutamento, la loro portata e la loro applicabilità variano. La figura 3.1 distingue i paesi che hanno una legislazione generale da quelli in cui l'intervento legislativo delle autorità di livello superiore è limitato. Nel presente rapporto, "legislazione generale" indica che sia il metodo di reclutamento sia gli aspetti legati alla procedura di selezione sono regolamentati. In Germania, ad esempio, la legislazione impone che i posti debbano essere assegnati tramite una procedura di selezione che preveda un avviso di selezione pubblica e contiene inoltre anche requisiti generali sulle modalità di composizione della commissione giudicatrice. Al contrario, il termine "legislazione limitata" è qui utilizzato per indicare che solo il metodo di reclutamento è disciplinato. Nella Repubblica ceca, ad esempio, la legislazione sull'istruzione superiore impone che gli istituti effettuino il reclutamento sulla base di una selezione competitiva e che siano pubblicizzate le posizioni aperte. La procedura di selezione dei candidati, tuttavia, è completamente lasciata all'autonomia degli istituti di istruzione superiore.

Sulla base della distinzione operata sopra, tredici sistemi d'istruzione superiore in Europa hanno una legislazione limitata nell'ambito del reclutamento del personale accademico e, ad eccezione di parti del Belgio (Comunità fiamminga e tedesca) e della Danimarca, essi appartengono tutti a paesi dell'Europa orientale.

Nei restanti sedici sistemi, la legislazione emanata dalle autorità di livello superiore ha una portata più ampia e disciplina sia le modalità da seguire per coprire le posizioni aperte, sia parti della procedura. Il livello di generalità della legislazione, tuttavia, può variare da un paese all'altro. In Portogallo, ad esempio, l'autorità di livello superiore regolamenta la composizione della commissione giudicatrice, le procedure di ricorso e l'accesso ai documenti di valutazione, solo per citare alcuni aspetti della procedura di reclutamento. Nel caso delle commissioni giudicatrici, le normative stabiliscono il numero di membri, l'esperienza richiesta, la categoria e il numero di membri che devono appartenere a istituti diversi da quello che recluta il personale. Modelli analoghi si osservano in Grecia, Spagna, Cipro, Romania e Turchia. In Lituania, al contrario, sebbene la composizione della commissione giudicatrice sia disciplinata dalla legge, la legislazione è limitata, per garantire che un terzo dei membri appartenga a istituti diversi da quello che recluta il personale e che, quando si reclutano professori, vi sia almeno un esperto internazionale. Il numero di membri della commissione giudicatrice, la loro posizione o la loro esperienza vengono decisi dagli istituti di istruzione superiore. L'autorità di livello superiore non regolamenta altri aspetti della procedura di reclutamento. La legislazione riguarda solo alcuni aspetti del processo anche in Italia e Norvegia, in cui affida parti importanti dello stesso agli istituti.

Infine, il terzo elemento illustrato nella figura 3.1 è la copertura della legislazione in termini di categorie di personale. La figura mostra che in venti sistemi d'istruzione superiore, la legislazione è applicabile a tutte le categorie di personale, mentre in altri nove, solo ad alcune categorie. In Bulgaria, ad esempio, la legislazione impone che i posti debbano essere assegnati tramite una procedura di selezione che preveda un avviso di selezione pubblica e prescrive anche specifici aspetti della procedura di reclutamento, quali le modalità di presentazione delle domande da parte dei candidati o la composizione della commissione giudicatrice. Tuttavia, tale legislazione non è applicabile a tutte le categorie di personale. Gli istituti di istruzione superiore godono di fatto di autonomia decisionale rispetto all'assunzione degli assistenti, la posizione di ingresso alla carriera accademica.

Gli elementi rilevati nel caso della Bulgaria si possono trovare anche in altre parti d'Europa. Come nel caso della Bulgaria, il modello più comunemente diffuso regolamenta il reclutamento delle categorie di personale con contratto a tempo indeterminato (o con posto fisso) o lo status di funzionario pubblico, mentre lascia agli istituti di istruzione superiore piena autonomia per il reclutamento delle posizioni a tempo determinato (per un'ulteriore analisi delle condizioni di lavoro o contrattuali del personale accademico, vedere il capitolo 4, sezione 4.1). In molti paesi, tale distinzione coincide con l'anzianità di servizio delle categorie di personale. Le categorie senior hanno di solito un maggior livello di sicurezza lavorativa, mentre quelle junior o che si collocano all'inizio della carriera accademica prevedono spesso contratti a tempo determinato. In Francia, ad esempio, il reclutamento delle categorie di personale senior e intermedie, con contratti a tempo indeterminato, segue le normative emanate dalle autorità di livello superiore, mentre gli istituti hanno maggiore autonomia per quanto riguarda l'assunzione di personale junior (come gli *attachés temporaires d'enseignement et de recherche*). Tale è anche il caso di Lussemburgo e Islanda.

In Germania, Lettonia, Finlandia e Svezia, il legame tra categorie di personale accademico senior e contratti a tempo indeterminato è meno evidente o inesistente. In Germania, il reclutamento dei professori che hanno contratti a tempo indeterminato, e dei professori junior che hanno contratti a tempo determinato, segue le normative emanate dalle autorità di livello superiore, mentre gli istituti godono di maggiore autonomia nelle assunzioni di personale scientifico e di arti creative di livello junior (*Wissenschaftliche und Künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*). In Lettonia, tutte le categorie di personale hanno contratti a tempo determinato, incluse quelle di livello senior. In Finlandia e Svezia, le categorie di personale junior possono essere assunte con contratti a tempo indeterminato, anche se il reclutamento di tali categorie è meno regolamentato rispetto a quanto avviene per categorie senior.

La Comunità fiamminga del Belgio è l'unico sistema in cui la legislazione sul reclutamento del personale è al tempo stesso limitata e applicabile solo ad alcune categorie di personale (vedere la figura 3.1.). Gli istituti di istruzione superiore, infatti, non hanno l'obbligo di reclutare il personale tramite una procedura di selezione o di pubblicizzare le posizioni aperte per il personale di ricerca a contratto (*Wetenschappelijk personeel*), categoria che, al tempo stesso, si colloca al di fuori del percorso di carriera accademica regolamentato dalle autorità di livello superiore e rappresenta una percentuale rilevante dell'intera forza lavoro del mondo accademico ([29]).

Categorie di personale analoghe, tuttavia, si trovano anche in sistemi d'istruzione superiore caratterizzati da una legislazione generale, come quello tedesco (lettori freelance – *Lehrbeauftragte*) e francese (docenti associati – *enseignants associés*). Il reclutamento di tali categorie di personale non è solitamente regolamentato dalla legislazione emanata dalle autorità di livello superiore, lasciando agli istituti di istruzione superiore piena autonomia e flessibilità.

Vale la pena notare che, oltre alle università convenzionali, i sistemi d'istruzione superiore sono composti da diversi tipi di istituti, come i college specializzati o le università di scienze applicate. In alcuni paesi, le normative delle autorità di livello superiore si applicano diversamente, a seconda del tipo di istituto. In Danimarca, ad esempio, sebbene per le università la legislazione in materia di reclutamento del personale sia limitata, i college universitari, le accademie di formazione professionale superiore e gli istituti di istruzione marittima sono tenuti a seguire specifiche procedure di reclutamento definite dalle autorità di livello superiore. In Austria, la legge federale disciplina le procedure di reclutamento delle categorie senior all'interno delle università, con l'eccezione delle università di scienze applicate, che godono di piena autonomia. Al contrario, il reclutamento nelle scuole universitarie per la formazione degli insegnanti è pienamente disciplinato. Tra i sistemi che, nella figura 3.1, sono indicati come privi di normative sul reclutamento del personale accademico, la legislazione specifica si applica alle *Hautes Écoles* e alle accademie di belle arti della Comunità francese del Belgio, agli istituti tecnologici in Irlanda e all'Institute for Tourism Studies a Malta.

([29]) Il personale di ricerca a contratto comprende una categoria ampia di membri del personale che non viene retribuita con il budget operativo assegnato alle università dal Dipartimento fiammingo per l'istruzione e la formazione. Essa include i borsisti, nonché il personale a contratto pagato con fondi europei, nazionali o internazionali, mezzi propri delle università o finanziamenti di società. Parte del personale di ricerca a contratto è permanente e ha contratti a tempo indeterminato.

3.2. Metodi di reclutamento

La presente sezione analizza i principali metodi di reclutamento utilizzati nel mondo accademico e l'obbligo di pubblicità delle posizioni aperte. Tali due aspetti, sebbene gli approcci e l'applicabilità varino, sono comuni alla maggior parte dei paesi con una normativa sul reclutamento del personale accademico emanata dalle autorità di livello superiore.

3.2.1. Tipi di metodi di reclutamento

Il personale accademico può essere reclutato seguendo metodi diversi, come la selezione del miglior candidato che risponde a un avviso di selezione pubblica, il colloquio con un elenco ristretto di candidati idonei o persino la chiamata diretta.

In Europa, il metodo di reclutamento più comune prevede una procedura di selezione dei candidati che rispondono a un avviso di selezione pubblica. Gli istituti di istruzione superiore stessi regolamentano in genere questo processo con una sostanziale, ma non necessariamente totale, autonomia e indipendenza (per la definizione completa di "avviso di selezione pubblica", vedere il Glossario). In molti casi, le limitazioni alla pubblicità obbligatoria delle posizioni aperte oppure le qualifiche, la provenienza e il profilo generale dei membri della commissione giudicatrice, circoscrivono l'autonomia degli istituti di istruzione superiore, garantendo al contempo un approccio armonizzato nel reclutamento del personale accademico all'interno del sistema. Come osservato nel capitolo 2, la legislazione può stabilire anche quali siano i candidati idonei a presentare domanda per un posto, richiedendo specifiche qualifiche per alcune categorie, come le qualifiche post-dottorato per le categorie senior in alcuni paesi (vedere la figura 2.3), Inoltre, in alcuni paesi, la legislazione varia in base al tipo di istituto. In Austria, ad esempio, per quanto riguarda le università, le posizioni junior vengono reclutate tramite una procedura di selezione basata su un avviso di selezione pubblica, gli assistenti e i professori associati attraverso avanzamenti di carriera e i professori universitari mediante un insieme dei due. Il reclutamento nelle scuole universitarie di formazione degli insegnanti, al contrario, avviene tramite una procedura di selezione a tutti i livelli.

È interessante notare che questo rappresenta il metodo di reclutamento più diffuso anche in tutti i sistemi che non hanno normative sulla selezione del personale emanate dalle autorità di livello superiore, sebbene possano comunque applicarsi la normativa generale sul lavoro e le decisioni volte a impedire discriminazioni. Inoltre, come già evidenziato nella precedente sezione, in alcuni di questi paesi, come Irlanda e Malta, la legislazione specifica si applica a determinati tipi di istituti, mentre parti del processo sono soggette a specifiche norme.

La Francia è l'unico paese che indica i concorsi aperti quale metodo di reclutamento diffuso. Tale processo è solitamente condotto dalle autorità di livello superiore competenti in materia, mentre normative più stringenti si applicano alla procedura (per una definizione completa di "concorsi aperti", vedere il Glossario). Inoltre, gli avvisi di selezione pubblica vengono di norma pubblicati dai singoli istituti e rispondono a loro specifiche necessità, mentre i concorsi aperti riguardano in genere l'intero sistema, senza necessariamente integrare le necessità specifiche dei singoli istituti. Teoricamente, i primi possono essere più flessibili, sebbene gli approcci armonizzati tra gli istituti e la coerenza del sistema possano essere messi in discussione dall'autonomia istituzionale. I concorsi aperti garantiscono livelli più elevati di coerenza e armonizzazione all'interno del sistema, pur tendendo a essere più rigidi.

Nonostante in Francia i concorsi aperti rappresentino il principale metodo di reclutamento per la maggior parte delle categorie di personale, in alcune circostanze, il personale accademico può essere reclutato utilizzando avvisi di selezione pubblica (ad esempio, *attachés temporaires d'enseignement et de recherche; enseignants associés, ecc.*).

Oltre ai due metodi sopra descritti, sono possibili altri modi per reclutare il personale accademico, tra cui l'accessibilità dei posti ai soli candidati interni e la chiamata diretta (o *head-hunting*) senza alcuna selezione dei candidati, che però non sono citati di frequente.

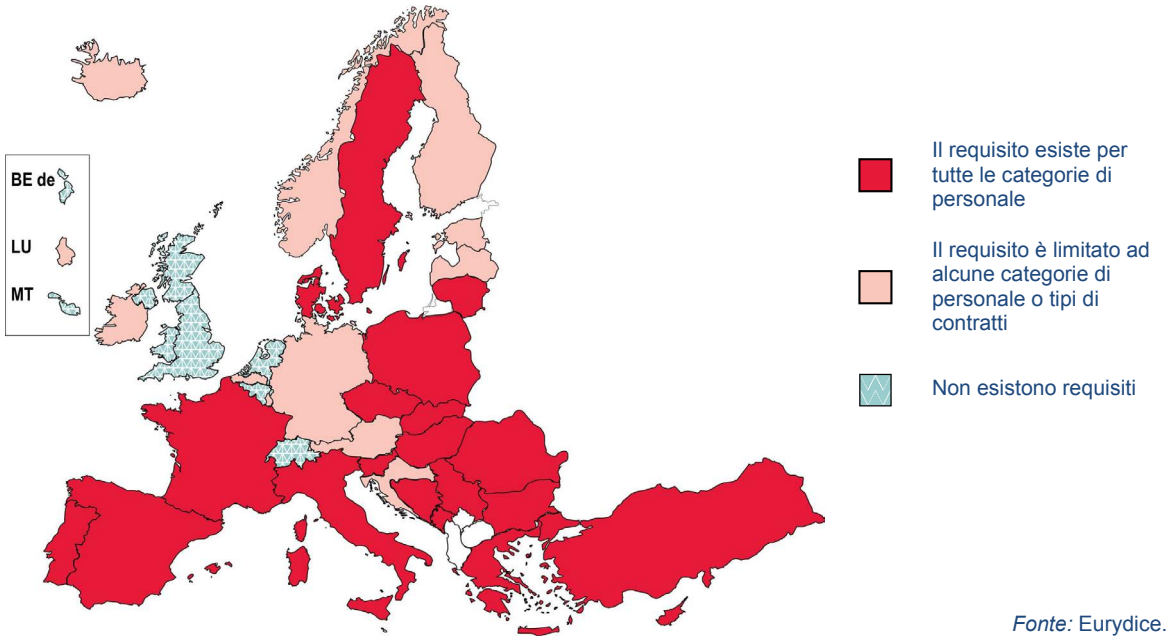
La procedura di assegnazione di una posizione aperta può anche fare totalmente a meno del reclutamento e avvenire mediante avanzamenti di carriera o promozioni. Tale pratica è limitata a un gruppo ristretto di paesi (Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Cipro, Irlanda (dove è limitata agli istituti tecnologici), Malta (dove è limitata all'Institute of Tourism Studies), Austria, Finlandia, Regno Unito e Norvegia), si applica solo a specifiche categorie, nella maggior parte dei casi, e non è sempre regolamentata dalle autorità di livello superiore.

3.2.2. Obblighi di pubblicità delle posizioni aperte

Come si è visto in precedenza, la legislazione sul reclutamento del personale accademico, ove esistente, prescrive solitamente almeno i metodi di reclutamento da utilizzare e, in alcuni casi, possibili eccezioni. Un'altra caratteristica comune di tale legislazione è l'obbligo di pubblicità delle posizioni aperte che si applica a tutti i metodi che prevedono la selezione di candidati, inclusi i concorsi aperti.

La figura 3.2 fornisce una panoramica dei paesi in cui esiste l'obbligo di pubblicità delle posizioni aperte e l'estensione di tale obbligo. Nel complesso, in 31 sistemi d'istruzione superiore, la legislazione impone la pubblicità delle posizioni aperte. In due terzi di essi, tale obbligo si applica a tutte le categorie di personale, mentre nel restante terzo, esso riguarda solo alcune categorie di personale o tipologie di contratto.

Figura 3.2: Esistenza di obblighi di pubblicità delle posizioni aperte imposti dalle autorità di livello superiore, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura si riferisce alla normativa delle autorità di livello superiore in materia di reclutamento del personale negli istituti di istruzione superiore. Nei sistemi in cui l'obbligo si estende a tutte le categorie di personale, possono esistere eccezioni per specifiche situazioni, quali i contratti a breve termine.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): la figura si riferisce alle università. Per le *Hautes Écoles* e le accademie di belle arti, esiste l'obbligo di pubblicare le posizioni aperte sulla Gazzetta ufficiale belga (*Le Moniteur Belge*). Analogamente, esistono normative delle autorità di livello superiore sulle procedure di appello e sulla ratifica delle nomine (vedere la sezione 3.5: Gestione del processo di reclutamento).
Svizzera: i due istituti federali di tecnologia (l'ETH di Zurigo e l'EPF di Losanna), che costituiscono istituti di istruzione superiore gestiti a livello federale, hanno l'obbligo di pubblicare le posizioni aperte.

Tra i paesi che limitano l'obbligo di pubblicità dei posti pubblici, emergono due possibilità, ovvero una differenziazione operata dalla legislazione in base alle categorie di personale o alla tipologia di contratto.

Per quanto riguarda la prima distinzione, come osservato nella sezione 3.1, le normative delle autorità di livello superiore sembrano essere più prescrittive per quanto riguarda le categorie senior. In Germania, ad esempio, è obbligatorio pubblicizzare le posizioni aperte solo nel caso di professori e professori junior. Un approccio simile, che opera una distinzione tra categorie senior e junior, viene adottato in Lussemburgo e coincide spesso con maggiori livelli di sicurezza lavorativa, pur non essendo sempre così. In Finlandia, l'obbligo di pubblicità delle posizioni aperte è applicabile solo al "ricercatore capo", ma anche le posizioni junior hanno accesso a contratti a tempo indeterminato. In Lettonia, nonostante tale obbligo sia limitato ai professori eletti e ai professori associati, tutte le categorie sono assunte con contratti a tempo determinato (vedere la sezione 4.1.1).

In altri paesi, la tipologia di contratto costituisce il fattore che permette di distinguere tra l'obbligo di pubblicare un avviso di selezione pubblica o meno e in alcune circostanze, gli istituti di istruzione superiore che offrono posizioni con contratto a tempo determinato non hanno tale obbligo (per conoscere le differenze tra i contratti, vedere il capitolo 4, sezione 4.1.1). È questo il caso di Estonia, Croazia, Austria, Islanda e Norvegia, seppure con alcune limitazioni. In Croazia, ad esempio, solo i contratti pagati a ore sono esentati da tale obbligo, mentre in Norvegia soltanto i contratti di durata inferiore a 6 mesi e i contratti a tempo determinato finanziati con fondi terzi. In Austria, tale esenzione si applica solo ai lettori e al personale di progetto. In Islanda, oltre al fatto che il posto deve essere a tempo determinato, devono applicarsi varie condizioni.

Nella Comunità fiamminga del Belgio è previsto l'esonero dall'obbligo di pubblicare le posizioni aperte per i ricercatori a contratto, una categoria di personale speciale che può accedere sia a contratti a tempo determinato che indeterminato e che non rientra nel normale percorso di carriera accademico.

Alcuni paesi, oltre a regolamentare se e quando debbano essere pubblicati gli annunci delle posizioni aperte, impongono anche l'utilizzo di specifici mezzi ufficiali e formali. In Grecia, Cipro, Portogallo, Romania e Slovacchia, le posizioni aperte devono essere pubblicate su canali di comunicazione ufficiali, come la gazzetta ufficiale. Inoltre, in tali primi due paesi, il ministero competente deve approvare l'annuncio prima della sua pubblicazione. In Islanda, il Ministero delle finanze pubblica gli annunci delle posizioni aperte e le eccezioni sono specificamente regolamentate. In Spagna, gli annunci di selezione che riguardano l'assunzione di insegnanti e ricercatori devono essere comunicati al Consiglio delle università, responsabile della loro diffusione, e devono solitamente essere pubblicizzati all'interno dell'istituto che li pubblica oltre che sulla gazzetta ufficiale della relativa Comunità autonoma. Tuttavia, per le posizioni che prevedono uno status ufficiale di funzionario pubblico di ruolo, l'annuncio deve essere pubblicato sia sulla gazzetta ufficiale nazionale che su quella della relativa Comunità autonoma. In Francia, i ruoli che vengono assegnati mediante concorsi aperti sono pubblicizzati tramite i canali ufficiali e, in particolare, tutti gli annunci devono essere accessibili sul portale centrale del ministero competente ([30]). Inoltre, gli istituti sono tenuti a pubblicare gli annunci relativi ai posti per i quali godono di autonomia nel reclutamento seguendo i principi di trasparenza.

Infine, per quanto riguarda gli altri aspetti della normativa sul reclutamento del personale, in alcuni paesi l'obbligo di pubblicare gli annunci può variare a seconda della tipologia di istituto. In Danimarca, ad esempio, le posizioni aperte in scuole universitarie, accademie di formazione professionale superiore e istituti di istruzione marittima non devono essere necessariamente pubblicate nel caso di contratti a tempo determinato di durata fino a due anni per i professori associati, per i posti finanziati per oltre il 50% con fondi esterni e, in casi eccezionali, su raccomandazione di un comitato di esperti.

Tra i paesi che non prevedono l'obbligo di pubblicare gli annunci delle posizioni aperte, nella pratica si tende ad assicurare la maggiore diffusione possibile dell'informazione, sia per ragioni di trasparenza che per raggiungere il maggior numero di candidati. Nei Paesi Bassi, ad esempio, la rete Academic

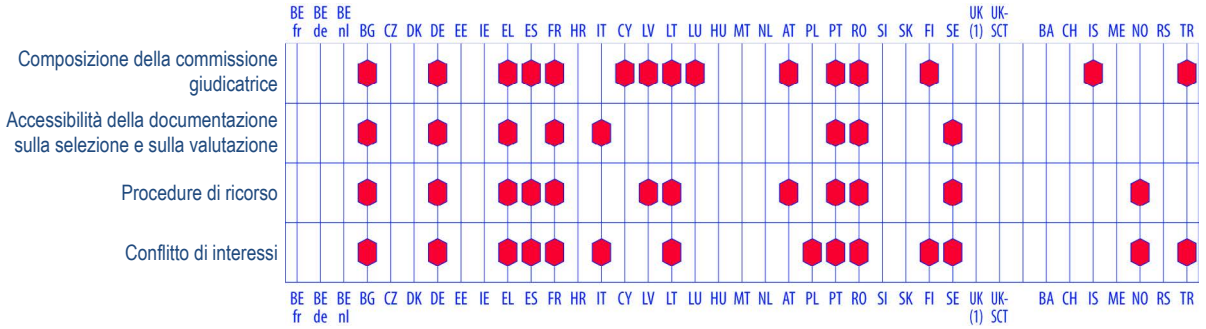
([30]) Vedere: Galaxie: https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html [consultato il 19 maggio 2017]; Borsa interministeriale del pubblico impiego (*Bourse Interministérielle de l'Emploi Public*): http://www.fonctionpublique.gouv.fr/biep/bienvenue-sur-la-bourse-interministerielle-de-lemploi-public-biep [consultato il 19 maggio 2017].

Transfer ([31]), in cui sono pubblicate tutte le posizioni aperte, colma il vuoto normativo, mentre nel Regno Unito, il Codice di qualità per l'istruzione superiore (*Quality Code for Higher Education*) pubblicato dall'Agenzia per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore (*Quality Assurance Agency for Higher Education*) indica che gli istituti di istruzione superiore dovrebbero agire in modo trasparente in tutte le loro attività di reclutamento e promozione. In tali sistemi, gli istituti di istruzione superiore sono considerati attori attivi sul libero mercato del lavoro in un ambiente competitivo e, pertanto, è loro interesse che le posizioni aperte siano pubblicizzate il più possibile e attraggano i candidati migliori.

3.3. Processo di reclutamento

La presente sezione esamina la normativa che disciplina alcuni degli elementi fondamentali del processo di reclutamento, che definiscono il livello di autonomia degli istituti e il grado di trasparenza del sistema di selezione. La figura 3.3 illustra alcuni degli aspetti più comunemente regolamentati.

Figura 3.3: Esistenza di normative di livello superiore che regolamentano aspetti specifici del processo di reclutamento del personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

I dati si riferiscono ai metodi di reclutamento più comuni descritti nella sezione 3.2.1.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): la figura si riferisce alle università. Per le *Hautes Écoles* e le accademie di belle arti, esistono normative delle autorità di livello superiore sulle procedure di ricorso e sulla convalida delle nomine (vedere la sezione 3.5: Gestione del processo di reclutamento).
Danimarca: la figura si riferisce alle università. Le scuole universitarie, le accademie di formazione professionale superiore e gli istituti di istruzione marittima possono avere ulteriori regolamenti che disciplinano vari aspetti del processo di reclutamento.
Irlanda: la figura si riferisce alle università. La normativa specifica relativa agli istituti tecnologici disciplina la composizione delle commissioni giudicatrici.
Spagna: le normative sulla composizione delle commissioni giudicatrici e sulle procedure di ricorso dell'autorità nazionale competente si applicano solo al reclutamento di funzionari pubblici di ruolo. Le normative sul conflitto di interessi e sulle pari opportunità si applicano a tutto il personale.
Malta: i dati si riferiscono alla University of Malta (UOM) e al Malta College for Arts Science and Technology (MCAST). Le autorità di livello superiore stabiliscono la composizione delle commissioni giudicatrici presso l'Institute for Tourism Studies (ITS), cui partecipa un rappresentante del ministero competente.
Austria: i dati si riferiscono alla legislazione a livello federale.

L'analisi comparativa tra i paesi rivela l'esistenza di tre principali gruppi. Nel primo vi sono 19 sistemi d'istruzione superiore che non disciplinano nessun aspetto del processo di reclutamento. In essi, gli istituti di istruzione superiore godono di piena autonomia, sebbene la normativa emanata dalle autorità di livello superiore possa prevedere norme da includere specificamente negli statuti dell'istituto. Il secondo comprende i paesi in cui ogni aspetto esaminato è regolamentato dalle autorità di livello superiore. È questo il caso di Bulgaria, Germania, Grecia, Francia, Portogallo e Romania. Nel terzo, i restanti 13 paesi si collocano a metà strada tra i primi due gruppi. Tuttavia, all'interno di tale gruppo, il

([31]) Academic Transfer è un'iniziativa congiunta dell'Associazione delle Università olandesi, della Federazione olandese dei centri medici e dell'Associazione dei datori di lavoro degli istituti di ricerca. Per ulteriori dettagli, visitare: https://www.academictransfer.com/ [consultato il 19 maggio 2017].

livello di intervento delle autorità di livello superiore nella regolamentazione del processo di reclutamento e, pertanto, il grado di autonomia degli istituti di istruzione superiore, varia enormemente. La Svezia, ad esempio, disciplina quasi tutti gli aspetti analizzati, ad eccezione della composizione delle commissioni giudicatrici, caratteristica distintiva dell'autonomia istituzionale. A Cipro, al contrario, nonostante il quadro generale conceda agli istituti molta autonomia nelle procedure di reclutamento del personale, la composizione di tali commissioni è regolamentata.

L'analisi comparativa dei singoli aspetti indicati nella figura 3.3 mostra che l'aspetto più regolamentato è la composizione delle commissioni giudicatrici, seguito a breve distanza dalla legislazione sul conflitto di interessi. Al contrario, quello meno regolamentato sembra essere l'accessibilità alla selezione e la documentazione di valutazione, mentre 12 paesi dispongono di una legislazione specifica sulle procedure di ricorso.

La figura 3.3 mostra che in 15 paesi europei le autorità di livello superiore hanno emanato normative sulla composizione delle commissioni che selezionano i candidati da reclutare, specificando il numero di membri (in genere, non inferiore a tre), la categoria di personale (di solito equivalente o superiore alla posizione da assegnare) e l'esperienza nella specifica materia. Sebbene quest'ultimo elemento garantisca che i membri della commissione siano esperti della materia in questione, in un certo modo esso conferma anche i contesti disciplinari contribuiscono a modellare il mercato del lavoro nel mondo accademico (Fumasoli et al., 2015).

Inoltre, in alcuni paesi (Bulgaria, Grecia, Francia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo e Portogallo), le commissioni giudicatrici devono includere membri che non appartengono all'istituto che procede al reclutamento e, in Grecia, Cipro e Lituania, tale obbligo arriva anche a determinare il numero di esperti internazionali all'interno della commissione. Analogamente, in Lettonia, i candidati ai posti di professore ricevono una valutazione internazionale indipendente.

Inoltre, è opportuno notare che, in alcuni paesi, fanno parte della commissione vari soggetti interessati. In Germania, possono essere invitati a parteciparvi i rappresentanti degli studenti mentre in Lettonia, per le posizioni senior, i rappresentanti delle associazioni professionali che svolgono attività collegate all'ambito cui si riferisce la posizione aperta. In Austria, per le posizioni cui si applicano condizioni di lavoro regolamentate dai contratti collettivi, partecipano alle commissioni giudicatrici sia i rappresentanti delle organizzazioni datoriali che sindacali.

In tutti gli altri sistemi d'istruzione, gli istituti di istruzione superiore godono di piena autonomia nella composizione delle commissioni giudicatrici, sebbene le prassi seguite rispetto al numero minimo di membri, alla loro esperienza e alla partecipazione di esperti esterni e internazionali possano non differire molto da quelle applicate nei paesi in cui esistono normative che stabiliscono tale composizione. Inoltre, in tali paesi, le norme generali in materia di lavoro e di non discriminazione possono comunque applicarsi e contribuire a determinare il processo da seguire.

3.4. Pari opportunità

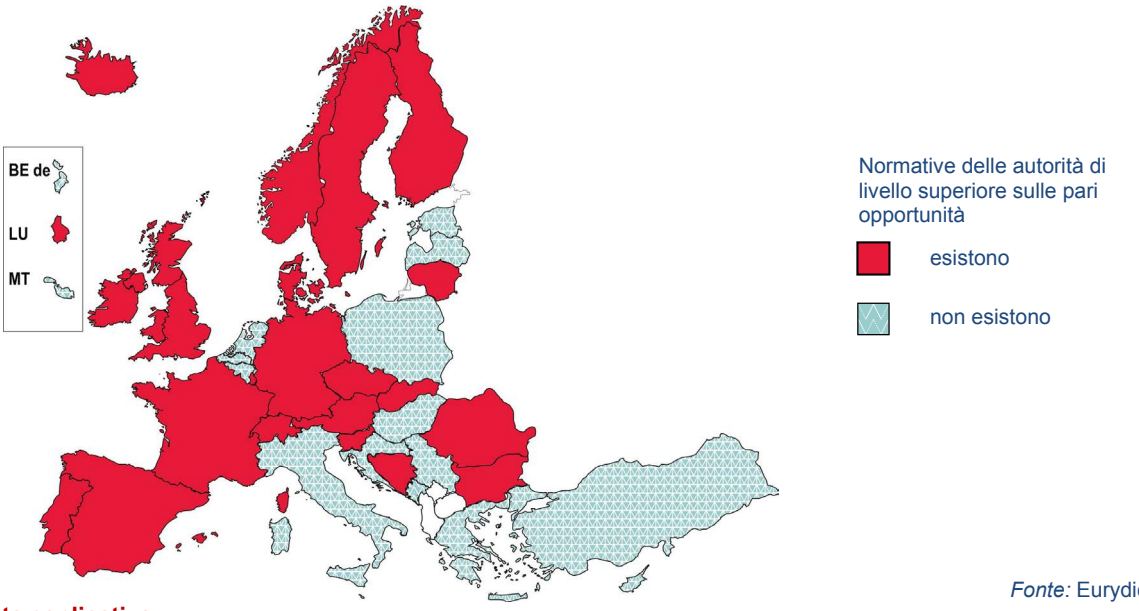
Il reclutamento del personale accademico, così come avviene per le altre aree professionali, può essere subordinato al rispetto di politiche che derivano da un contesto più ampio, in particolare quelle che mirano a prevenire discriminazioni basate su sesso, età, nazionalità, origine etnica, ecc. La figura 3.4 mostra che 24 sistemi d'istruzione superiore hanno una legislazione in materia di pari opportunità direttamente applicabile al reclutamento del personale accademico. Questo significa, tuttavia, che quasi la metà dei sistemi non dispone di una normativa in materia.

Nella maggior parte dei casi, le pari opportunità sono regolamentate mediante normative generali. In cinque paesi esistono specifici articoli e norme in materia nei regolamenti sull'istruzione superiore (Lussemburgo, Austria, Romania, Islanda e Bosnia-Erzegovina), mentre in Germania, Francia e Spagna si applica una legislazione sia generale che specifica.

Tali regolamenti sulle pari opportunità riguardano in genere aspetti quali genere, etnia, disabilità, religione, età, credenze politiche e orientamento sessuale. Tuttavia, in Germania, Lussemburgo e Islanda, essi sono limitati alle questioni di genere, mentre in Spagna e Portogallo, a genere e disabilità.

Nonostante il carattere generale o specifico della legislazione nell'istruzione superiore, la sua concreta applicazione è affidata in larga parte ai datori di lavoro e sono rari gli esempi di leggi che contengono obiettivi concreti, linee guida o azioni. Inoltre, anche nel caso in cui essi esistano, sono in genere limitati all'equilibrio di genere. La Francia è l'unico paese che fissa specifici obiettivi e azioni per l'assunzione di personale con disabilità: il 6% del personale che lavora negli istituti di istruzione superiore deve essere composto da persone con disabilità e il governo monitora l'evoluzione di tale indicatore che costituisce un obiettivo nazionale. Inoltre, ogni anno, il governo eroga 25 borse di dottorato specifiche dedicate a studenti con disabilità.

Figura 3.4: Esistenza di normative di livello superiore sulle pari opportunità che incidono sul processo di reclutamento del personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra le normative, sia di carattere generale che specifico, emanate dalle autorità di livello superiore in materia di pari opportunità e applicabili all'istruzione superiore, che incidono sul reclutamento del personale accademico.

In tutti i paesi esaminati, uno degli obiettivi della legislazione esistente in materia di pari opportunità è prevenire le discriminazioni di genere.

Al livello europeo, la parità di genere rappresenta una priorità politica da decenni, esplicitamente considerata un valore fondamentale nonché un obiettivo centrale nei trattati dell'Unione europea ([32]). Varie sono le direttive europee che sono state emanate per legiferare in materia di parità di trattamento tra uomini e donne, come quelle in tema di previdenza sociale ([33]), lavoro e occupazione ([34]), congedi parentali e ([35]) lavoro autonomo ([36]). Numerose conclusioni del Consiglio

([32]) Articoli 2 e 3 del Trattato dell'Unione europea e Articoli 8, 10, 19 e 157 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A12012M%2FTXT

([33]) Direttiva del Consiglio 79/7/CEE del 19 dicembre 1978 relativa alla graduale attuazione del principio di parità di trattamento tra gli uomini e le donne in materia di sicurezza sociale, GU L 6, 10.1.1979, pp. 2425. http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:31979L0007

([34]) Direttiva 2006/54/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 5 luglio 2006 riguardante l'attuazione del principio delle pari opportunità e della parità di trattamento fra uomini e donne in materia di occupazione e impiego (rifusione), GU L 204, 26.7.2006, pp. 23-36. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1435216807215&uri=CELEX:32006L0054

([35]) Direttiva del Consiglio 2010/18/UE dell'8 marzo 2010 che attua l'accordo quadro riveduto in materia di congedo parentale concluso da BUSINESSEUROPE, UEAPME, CEEP e CES e abroga la direttiva (Testo rilevante ai fini del SEE), GU L 68, 18.3.2010, pp. 13-20. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1438166150420&uri=CELEX:32010L0018

([36]) Direttiva 2010/41/UE del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 luglio 2010 sull'applicazione del principio della parità di trattamento fra gli uomini e le donne che esercitano un'attività autonoma e che abroga la direttiva 86/613/CEE del Consiglio, GU L 180, 15.7.2010, pp. 16. http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1438161891337&uri=CELEX:32010L0041

dell'Unione europea ([37]) affrontano le questioni in sospeso, auspicando ulteriori interventi a livello europeo ([38]). La Commissione europea ha incentivato lo sviluppo di politiche sulla parità di genere emanando Comunicazioni ([39]) e Raccomandazioni ([40]) e ha stimolato un'attività di monitoraggio delle stesse mediante i suoi rapporti ([41]). A partire dal 2010, la Commissione europea ha lanciato un approccio più sistematico con la Strategia per la parità tra donne e uomini 2010-2015 (Commissione europea, 2011b), seguita dal nuovo Impegno strategico per la parità di genere 2016-2019 (Commissione europea, 2016b). Tale strategia stabilisce priorità, obiettivi e azioni concrete che gettano le basi per azioni comuni al livello europeo e per la comunicazione dei progressi compiuti ([42]).

Nel campo dell'istruzione superiore e della ricerca, la Commissione europea, sin dalla sua prima comunicazione nel 1999 (Commissione europea, 1999), ha costantemente lavorato per migliorare il valore, la presenza e il riconoscimento delle donne attraverso il monitoraggio e la realizzazione di rapporti ([43]), il supporto a strumenti che misurano le politiche istituzionali sulle questioni di genere ([44]) e il finanziamento di programmi quali Erasmus+ e Horizon 2020. Ciononostante, come indicato nell'ultimo rapporto "She Figures 2015" (Commissione europea 2016a, p. 126), "la carriera accademica delle donne rimane fortemente caratterizzata da una marcata segregazione verticale" e le "donne continuano a essere estremamente sottorappresentate nelle posizioni apicali, pur avendo compiuto passi avanti". Nel suo documento analitico "*Integrating gender equality into academia and research organisations*", l'EIGE (2016, p. 34) conclude che la parità di genere nel mondo della ricerca non rappresenta un obiettivo politico esplicito in tutti gli Stati membri e che meno di due terzi dei paesi UE dispongono di "disposizioni in materia di processi di reclutamento e avanzamenti di carriera sensibili alle questioni di genere o di equilibrio di genere nei processi decisionali nel campo della ricerca".

Per quanto riguarda gli istituti di istruzione superiore, i dati del 2013 disponibili nel Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) ([45]) e illustrati nella figura 3.5, mostrano la percentuale di donne tra tutti gli accademici e tra i professori.

Se si esamina la popolazione accademica complessiva, le donne rappresentano meno del 40% degli accademici in nove paesi, mentre in Belgio, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia e Regno Unito, sono pari a meno del 45%. In Bulgaria, Irlanda, Croazia, Finlandia, Norvegia e Serbia, la proporzione tra uomini e donne è vicina alla parità. Eccezioni a tale tendenza generalizzata a una maggiore presenza maschile si osservano in Danimarca, Lettonia e Lituania, dove le donne rappresentano oltre il 50% dell'intera forza lavoro nel mondo accademico.

Tuttavia, se si osserva la situazione dei professori, le disparità sono rimarchevoli. In cinque paesi (Belgio, Irlanda, Grecia, Cipro e Paesi Bassi), le donne rappresentano meno del 20% dei professori,

---

([37]) Dal 1999, il Consiglio dell'Unione europea pubblica conclusioni quasi ogni anno per affrontare vari aspetti legati alla disparità di genere quali, solo per citare alcuni esempi, la presenza delle donne nei processi decisionali, riconciliazione tra lavoro e vita familiare, pari partecipazione al mondo del lavoro e parità di retribuzione.

([38]) Vedere ad esempio: *Council conclusions on Women and the economy: Economic independence from the perspective of part-time work and self-employment*. Consiglio "Occupazione, politica sociale, salute e consumatori". Riunione del Consiglio. Lussemburgo, 19 giugno 2014. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/143269.pdf

([39]) Vedere ad esempio: Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, *Strategy for equality between women and men 2010-2015*, COM/2010/0491 final. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0491

([40]) Vedere ad esempio: Raccomandazione della Commissione del 7 marzo 2014 sul potenziamento del principio della parità retributiva tra donne e uomini tramite la trasparenza (Testo rilevante ai fini del SEE), GU L 69, 8.3.2014, pp. 112-116. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014H0124

([41]) Vedere ad esempio: Commissione europea, 2015b.

([42]) Vedere ad esempio: Commissione europea, 2016.

([43]) Vedere ad esempio: Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2010 e Commissione europea, 2016a

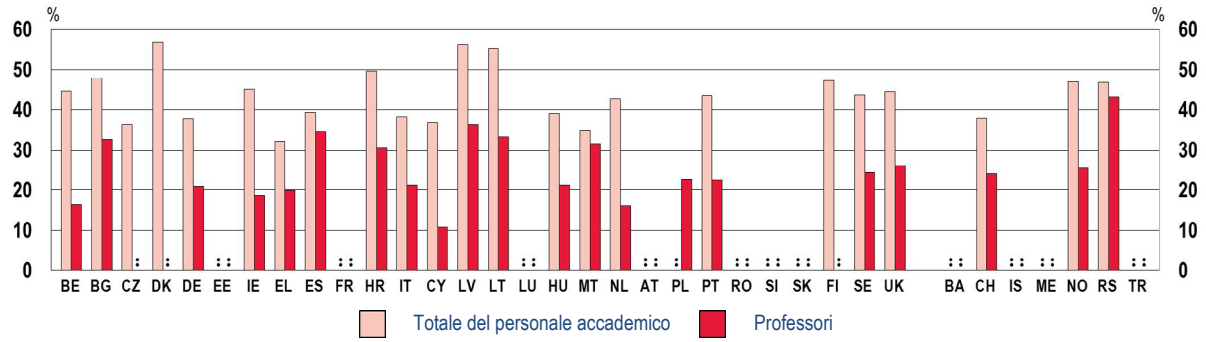
([44]) Vedere ad esempio: Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Un partenariato rafforzato per lo Spazio europeo della ricerca a favore dell'eccellenza e della crescita, COM/2012/0392 final. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2012:0392:FIN

([45]) Il Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) è una banca dati degli istituti di istruzione superiore europei. Vedere: https://www.eter-project.com/ [consultato il 15 maggio 2017].

con la percentuale più bassa rilevata a Cipro, dove solo un professore su dieci è di sesso femminile. In Germania, Italia, Ungheria, Polonia e Portogallo, solo un professore su cinque è donna, mentre in Svezia, Regno Unito, Svizzera e Norvegia, solo uno su quattro. Bulgaria, Spagna, Croazia, Lettonia, Lituania e Malta hanno un terzo dei professori di sesso femminile, mentre la Serbia è l'unico paese con il 40% di professori donne.

In Europa, le donne sono pertanto sottorappresentate tra il personale accademico, specialmente ai livelli apicali. Tale aspetto è particolarmente importante se si considera il fatto che, in molti paesi, la normativa sul lavoro relativa al personale accademico riconosce maggiore sicurezza lavorativa alle categorie senior di tali professionisti. Le donne hanno pertanto più probabilità di essere sottorappresentate nelle posizioni di prestigio e più influenti, e sono più esposte a condizioni di lavoro precarie.

Figura 3.5: Percentuale di donne tra tutto il personale accademico e i professori, 2013



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Tutto il personale accademico	44,7	47,9	36,3	56,8	37,7	:	45,1	32,2	39,4	:	49,6	38,2	36,7	56,2	55,3	:	39,1	34,7
Professori	16,4	32,7	:	:	20,9	:	18,6	19,9	34,6	:	30,5	21,2	10,7	36,3	33,2	:	21,2	31,4

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
Tutto il personale accademico	42,7	:	:	43,5	:	:	:	47,3	43,6	44,6		:	38,0	:	:	47,1	46,9	:
Professori	16,1	:	22,7	22,5	:	:	:	:	24,4	26,2		:	24,0	:	:	25,5	43,2	:

Fonte: Registro europeo dell'istruzione terziaria (dati estratti nel novembre 2016).

Nota esplicativa

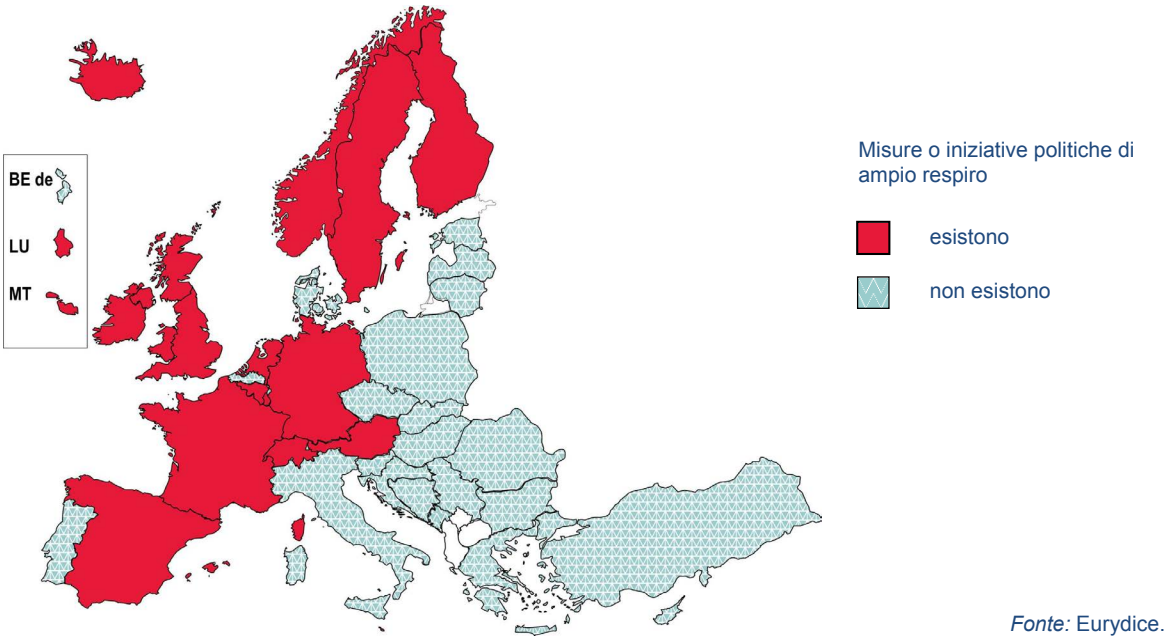
Mentre il Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) include dati sul personale accademico in tre tipi di istituti (pubblici, privati e privati che dipendono dal governo), la figura considera soltanto gli istituti pubblici e quelli privati che dipendono dal governo.

La definizione di professori (denominati "professori ordinari") utilizzata per la raccolta dati ETER è disponibile in Lepori et al. (2016, p. 58).

In alcuni paesi sono state introdotte misure specifiche che perseguono la parità di genere tra il personale accademico (vedere la figura 3.6). Esse possono far parte delle normative in materia di pari opportunità, consistere in iniziative aggiuntive specifiche a supporto della legislazione o, in alcuni casi, essere pensate per colmare un vuoto legislativo.

Nel complesso, diciotto sistemi d'istruzione superiore segnalano l'esistenza di misure o iniziative politiche volte a prevenire o limitare le differenze di genere. In tre di questi casi, esistono iniziative nonostante la mancanza di una normativa generale o specifica in materia di pari opportunità direttamente applicabile agli istituti di istruzione superiore. È questo il caso di Comunità francese del Belgio, Malta e Paesi Bassi. La Comunità francese del Belgio e Malta dispongono di specifiche commissioni che hanno l'obiettivo di assicurare un equilibrio di genere nelle carriere scientifiche e accademiche. Nel 2015, nei Paesi Bassi, il Ministero dell'istruzione si è rivolto al Parlamento fissando l'obiettivo di almeno il 30% di professori donne e il 30% di donne nei consigli di istituti accademici, impegnandosi successivamente a firmare accordi con le università con lo scopo di raggiungere tali obiettivi e formularne di più ambiziosi.

Figura 3.6: Esistenza di misure o iniziative politiche di ampio respiro volte a prevenire o limitare le differenze di genere nei livelli accademici, 2015/16



Fonte: Eurydice.

In quindici sistemi d'istruzione superiore, la legislazione generale o specifica sulle pari opportunità (vedere la figura 3.4) è integrata da azioni concrete formulate nell'ambito della legislazione stessa oppure concepite come misure o iniziative politiche concrete distinte.

Sebbene gli approcci siano molto diversi, alcuni paesi presentano elementi comuni per quanto riguarda gli obiettivi fissati o l'introduzione della prospettiva di genere nel processo di reclutamento del personale.

In Francia, Islanda e Norvegia, ad esempio, tali misure consistono nel garantire che le commissioni giudicatrici siano composte da persone di entrambi i generi. In Francia, almeno il 40% dei membri di ciascuna di tali commissioni deve essere composto da donne e, nelle discipline in cui la disparità di genere è più marcata, tale regola può essere derogata a favore del genere meno rappresentato.

In Islanda, oltre ai requisiti minimi per la rappresentanza di genere nelle commissioni giudicatrici, esiste un Comitato sui diritti alla parità che supervisiona tutte le questioni legate alla parità di genere. Tale tipo di comitato è presente anche in Spagna, dove le cosiddette "unità per la parità" vengono sviluppate al livello di ciascun istituto e fanno parte di un piano più ampio e articolato, il Piano strategico per le pari opportunità 2014-2016, che, di fatto, prevede varie azioni per la sensibilizzazione, la promozione degli studi di genere e il monitoraggio della ripartizione di genere in tutti gli istituti pubblici e i comitati direttivi.

Un secondo approccio consiste nel fissare percentuali minime del personale assunto per ciascun genere, come avviene nel caso di Germania e Austria e, in parte, in Lussemburgo. In Austria, tutte le categorie di personale devono avere una quota pari al 50% di ciascun genere e una pari ripartizione tra uomini e donne in seno ai comitati universitari. Inoltre è previsto che, nel caso di assunzioni, a parità di qualifiche con gli uomini venga data priorità alle donne e ciascun istituto deve dotarsi di un comitato per le pari opportunità che si occupi delle contestazioni in tale campo. In Germania, le organizzazioni di ricerca coinvolte nel Patto per la ricerca e l'innovazione si sono prefissate l'obiettivo di raggiungere determinate quote nel reclutamento di ricercatrici donne. Per ciascuna categoria di personale, la quota si basa sulla percentuale di donne nel livello di carriera immediatamente inferiore, con l'obiettivo a lungo termine di avere una equa ripartizione tra donne e uomini a tutti i livelli di carriera. Ad eccezione del *Land* Nordrhein-Westfalen, tuttavia, tale "modello a cascata" non è obbligatorio negli istituti di istruzione superiore, non esistono tempistiche per la sua applicazione e gli

istituti comunicano i loro progressi autonomamente alla Fondazione tedesca per la ricerca. In Lussemburgo, sono stati stabiliti specifici obiettivi solo per il Fondo nazionale per la ricerca, il principale finanziatore delle attività di ricerca nel paese. Per quanto riguarda l'Università di Lussemburgo, il giusto equilibrio nella rappresentanza dei generi, anche per le posizioni dirigenziali, fa parte del contratto di prestazioni che l'istituto ha firmato con il governo.

Un gruppo di paesi composto da Irlanda, Svezia, Regno Unito e Svizzera, dispone di misure politiche volte a incentivare l'equilibrio di genere nel mondo accademico senza fissare obiettivi obbligatori.

In Irlanda, l'Autorità per l'istruzione superiore (*Higher Education Authority* – HEA) ha realizzato un'analisi sistemica generale sui profili di genere degli istituti di istruzione e sulle politiche in materia di parità di genere, che è stata condotta da un gruppo di esperti e il cui rapporto è stato pubblicato nel giugno 2016 ([46]). Tra le raccomandazioni, vi sono, ad esempio, l'introduzione di quote sulla base del modello a cascata simile a quello utilizzato in Austria; l'utilizzo del premio Athena SWAN analogo ai modelli utilizzati nel Regno Unito (vedere in basso); e l'introduzione di una rappresentanza minima del 40% di uno dei due generi negli organismi che prendono decisioni in materia di ripartizione delle risorse, nomine e promozioni. La HEA pubblica inoltre dati annuali sulla ripartizione di genere tra il personale accademico. Inoltre, il Consiglio irlandese per la ricerca (*Irish Research Council*) ha adottato una Strategia di genere e un Piano d'azione 2013-2020 (*Gender Strategy and Action Plan 2013-2020*) a supporto della parità di genere nelle carriere nel mondo della ricerca, incoraggiando l'integrazione dell'analisi di genere nel lavoro dei ricercatori e verificando la parità di genere anche nelle sue stesse politiche e procedure.

In Svezia, un'iniziativa volta a trasporre la parità di genere a livello generale, la cui realizzazione è programmata nel 2016-2019, consiste nell'impegnare gli istituti di istruzione superiore nello sviluppo di piani per integrare le politiche di genere in tal senso. Tale iniziativa è stata finanziata con un budget di 5 milioni di corone (SEK) dal Segretariato svedese per la ricerca di genere, al fine di aiutare gli istituti a elaborare e attuare tali piani.

Nel Regno Unito, le autorità di livello superiore hanno sviluppato indirettamente misure politiche. Tuttavia, nel 2005, Equality Challenge Unit, un'organizzazione di beneficenza finanziata dallo Scottish Funding Council, dal Higher Education Funding Council for Wales and Universities UK e tramite contributi diretti versati da istituti di istruzione superiore di Inghilterra e Irlanda del Nord, ha elaborato la Carta Athena SWAN, che incoraggia e riconosce l'impegno degli istituti nello sviluppo professionale delle donne nei campi della scienza, della tecnologia, dell'ingegneria, della matematica e della medicina. Nel 2015, la carta è stata estesa al lavoro nelle arti, nelle scienze umanistiche e sociali, nelle imprese e nel campo del diritto. Nell'anno accademico 2015/16 e 2016/17, il governo scozzese ha ribadito la sua priorità di affrontare il tema della rappresentanza inadeguata delle donne nei comitati direttivi e nelle università nonché nei livelli accademici senior.

Sin dal 2000 il Ministero federale svizzero per l'istruzione sostiene un programma federale sulle pari opportunità di genere, assieme a 10 università cantonali svizzere, nell'ambito del quale ciascun istituto ha un piano d'azione da attuare. Inoltre, un monitoraggio specifico viene realizzato in tale ambito grazie alla disponibilità di dati separati per genere.

Infine, la Finlandia rappresenta un caso a parte, disponendo di misure politiche concrete che sono direttamente inserite nella legislazione generale sulle pari opportunità, che impone a ciascuna organizzazione con più di 30 dipendenti di prevedere un piano per la parità di genere. Tale piano viene elaborato annualmente e preparato in cooperazione con i rappresentanti del personale e deve includere: 1) una valutazione dello stato dell'arte sulla parità di genere all'interno dell'organizzazione; 2) le misure previste per promuovere la parità di genere; e 3) una valutazione del livello di attuazione ed efficacia delle misure sviluppate in precedenza.

([46]) Vedere: http://www.hea.ie/sites/default/files/hea_review_of_gender_equality_in_irish_higher_education.pdf [consultato il 19 maggio 2017].

Ventidue sistemi non hanno segnalato l'esistenza di misure o iniziative politiche di ampio respiro. Tra di essi, solo sei paesi (Bulgaria, Danimarca, Lituania, Portogallo, Romania e Slovenia) hanno una normativa generale o specifica in materia di pari opportunità. I sedici restanti non prevedono quindi alcuna normativa o iniziativa politica in tale ambito.

Tali dati mostrano l'esistenza di approcci diversi alla parità di genere all'interno della professione accademica, probabilmente per via dei contesti e delle tradizioni locali. Nonostante essi indichino che le differenze più evidenti in termini di distribuzione di genere si riscontrano nelle posizioni accademiche senior, le misure non sono necessariamente mirate a risolvere tale situazione e gli obiettivi concreti sono rari. Inoltre, la figura 3.6 illustra in modo evidente che la metà dei sistemi d'istruzione superiore, soprattutto nell'Europa orientale e meridionale, non dispone ancora di misure o iniziative politiche concrete per garantire una distribuzione più equa tra i generi all'interno del personale.

3.5. Gestione del processo di reclutamento

L'intervento diretto delle autorità di livello superiore nel processo di reclutamento è un fenomeno raro. Ciononostante, in alcuni paesi, le autorità pubbliche possono svolgere un ruolo attivo, specialmente come garanti del sistema e come arbitri imparziali del processo. Questo significa che anche nei sistemi altamente regolamentati, la mancata partecipazione diretta delle autorità di livello superiore nel processo di reclutamento lascia agli istituti un certo margine di autonomia.

La figura 3.7 mostra che in dieci sistemi d'istruzione superiore le autorità di livello superiore, in alcune circostanze, svolgono un ruolo attivo nella gestione del processo di reclutamento.

L'analisi di tali dieci casi indica che il coinvolgimento nel processo di reclutamento è concepito in modi diversi. Il ruolo più comunemente svolto dalle autorità di livello superiore consiste nel convalidare i risultati o dare incarico ufficiale al personale accademico o, secondariamente, nell'avviare il processo di reclutamento, gestire i ricorsi e, meno di frequente, nel partecipare alle commissioni giudicatrici.

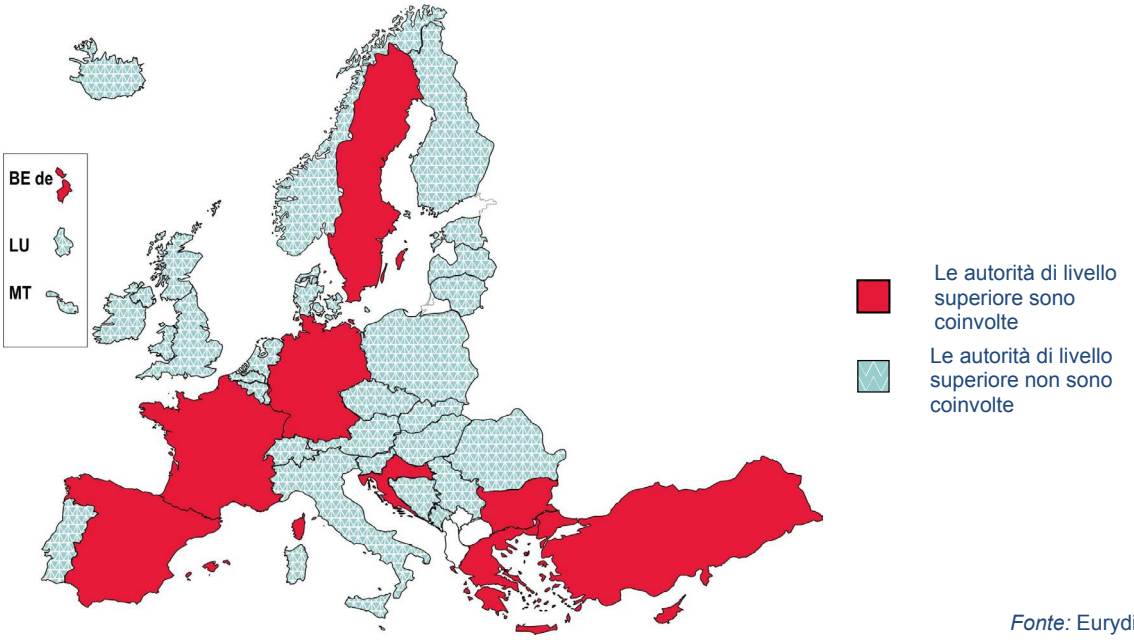
Le autorità di livello superiore convalidano i risultati o danno incarico ufficiale al personale in Germania (in alcuni *Länder*), Spagna, Francia e Turchia. In Turchia, ciò vale per tutte le categorie, mentre in Germania, Spagna e Francia sono per alcune di esse: per i professori e professori junior in Germania (in alcuni *Länder*), per i funzionari pubblici di ruolo in Spagna e per i professori associati (*maîtres de conférences)* e i professori in Francia.

In quattro paesi, la previa autorizzazione dell'autorità competente è necessaria prima di avviare la procedura di reclutamento. In Spagna, ad esempio, il ministero competente (al livello centrale o delle Comunità autonome) interviene nelle fasi iniziali approvando le offerte di lavoro per le università pubbliche e la loro pubblicazione sulla gazzetta ufficiale. Tale approvazione è altresì richiesta in Grecia, Croazia e Cipro.

In tre sistemi (Bulgaria, Grecia e Svezia), le autorità di livello superiore sono coinvolte in caso di ricorsi contro i risultati delle selezioni. In Grecia, oltre al coinvolgimento in caso di presentazione di ricorsi da parte dei candidati, è inoltre prevista la possibilità di avviare una procedura autonoma di ispezione sul processo di reclutamento.

Il Ministero dell'istruzione della Comunità tedesca del Belgio è l'unico caso di coinvolgimento diretto nel processo di reclutamento. Un rappresentante dell'autorità pubblica siede nella commissione dell'istituto di istruzione superiore, l'organo incaricato di gestire il processo di reclutamento, e svolge inoltre un ruolo nell'approvazione della nomina, convalidando le qualifiche formali dei candidati risultati vincitori.

Figura 3.7: Coinvolgimento delle autorità di livello superiore nella procedura di reclutamento, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Il coinvolgimento si considera qui come la partecipazione diretta di un rappresentante dell'autorità di livello superiore al processo di reclutamento o l'emanazione di atti amministrativi per l'avvio del processo o la convalida dei risultati.

La figura 3.7 mostra che, nella maggioranza dei sistemi, le autorità di livello superiore non intervengono nel processo di reclutamento. Tuttavia, per quanto riguarda altri aspetti del reclutamento del personale accademico, in alcuni paesi le normative possono differire in base alla tipologia di istituto di istruzione superiore. Ad esempio, la Comunità francese del Belgio convalida i moduli di domanda, gestisce i ricorsi e approva le nomine per le *Hautes Écoles* e le accademie di belle arti. A Malta, un rappresentante del Ministero del turismo siede nella commissione giudicatrice dell'Institute for Tourism Studies. In Austria, il Ministero federale per l'istruzione gestisce le procedure di ricorso, approva i risultati delle selezioni e convalida le nomine per tutte le scuole universitarie di formazione degli insegnanti.

Inoltre, in alcuni sistemi, la partecipazione al processo di reclutamento da parte delle autorità di livello superiore è indiretta e questo significa che l'autorità interessata non svolge un ruolo nel processo stesso, bensì partecipa agli organi e alle entità che supervisionano, controllano o garantiscono il regolare operato dei soggetti responsabili del reclutamento. In Lettonia, ad esempio, il Ministero dell'istruzione e delle scienze è membro del Consiglio dell'istruzione superiore, ente che supervisiona il lavoro dei Consigli dei professori che si occupano del processo di selezione. In Francia, le normative prevedono che un terzo dei membri del Consiglio nazionale per le università, l'organo che redige l'elenco dei candidati da reclutare, venga nominato direttamente dal ministero competente per l'istruzione superiore. In Lituania, il parlamento nomina un supervisore per l'etica e le procedure accademiche, che esamina le contestazioni e avvia indagini, anche relativamente alle procedure di reclutamento.

Infine, in Repubblica ceca, Ungheria, Polonia e Slovacchia, il capo di Stato attribuisce formalmente il titolo di "professore". Sebbene tale atto non posso essere considerato un coinvolgimento diretto da parte delle autorità pubbliche nel processo di reclutamento, possedere il titolo di "professore" costituisce un requisito per poter ricoprire tali incarichi. Analogamente, in Italia, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca svolge un ruolo soltanto nel processo di abilitazione dei professori associati e professori. Nello specifico, esso pubblica il bando e designa le commissioni di valutazione. Tale processo non è collegato al reclutamento, ma rappresenta una fase obbligatoria per accedere alle posizioni di livello senior.

Conclusioni

Nella maggior parte dei paesi europei, le autorità di livello superiore svolgono un ruolo nel regolamentare il reclutamento del personale accademico. Solo in un numero limitato di sistemi, esse godono di piena autonomia per quanto concerne le procedure di selezione. Nei casi in cui esistono normative, le norme possono variare sia in termini di portata che di applicabilità. Per quanto riguarda la portata, in molti paesi la legislazione si limita ai metodi di reclutamento, indicando ad esempio che le posizioni aperte devono essere rese pubbliche e assegnate tramite una procedura di selezione competitiva. In tali casi, gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a regolamentare i processi di reclutamento all'interno dei loro statuti. In quasi la metà dei paesi europei, l'ambito di applicazione della legislazione è più ampio e riguarda anche aspetti del processo di reclutamento, come, ad esempio, la composizione delle commissioni giudicatrici o le procedure di ricorso. In termini di applicabilità, nella maggioranza dei paesi, la normativa sul reclutamento del personale accademico si applica a tutte le categorie di personale, mentre in nove Stati dell'UE riguarda solo alcune di esse. In questi casi, un modello comune consiste nel disciplinare il reclutamento delle categorie senior o di quelle che hanno accesso a contratti a tempo indeterminato. Talvolta, i due aspetti coincidono.

La visibilità e l'accessibilità delle posizioni aperte, oltre che il principio di selezione dei candidati, rappresentano una caratteristica comune ai paesi con una legislazione in tale ambito e, anche in quelli in cui il processo di reclutamento del personale accademico non è regolamentato, le prassi seguite sembrano andare in questa direzione. Il metodo di reclutamento più comune è quello dell'avviso di selezione pubblica, che conferisce agli istituti di istruzione superiore piena autonomia nell'organizzazione e nella gestione del processo. Solo in Francia i concorsi aperti sono indicati come il metodo di reclutamento più diffuso. Essi si basano su normative più stringenti che garantiscono la coerenza del sistema e sono generalmente condotti dalle autorità di livello superiore. In entrambi i casi, la pubblicazione delle posizioni aperte nel settore pubblico costituisce la regola.

In 19 paesi europei, le normative riguardano alcuni aspetti del processo di reclutamento, tra cui quello con il maggiore livello di regolamentazione è la composizione delle commissioni giudicatrici. Altri aspetti normalmente disciplinati sono le procedure di ricorso, i conflitti di interessi e l'accessibilità alla documentazione relativa alla valutazione. Le normative sulle commissioni giudicatrici stabiliscono in genere il numero, l'esperienza e la provenienza dei membri. Per quanto riguarda quest'ultimo elemento, in alcuni paesi è previsto che alcuni membri provengano da istituti diversi da quello che recluta il personale e, talvolta, da un altro paese. In alcuni paesi, è obbligatorio che i membri delle commissioni giudicatrici si occupino della stessa materia associata alla posizione aperta. Un'altra caratteristica comune è che i selezionatori appartengano alla stessa categoria di personale o a una categoria superiore a quella per la quale si effettua il reclutamento. Solo sporadicamente, i soggetti interessati esterni come i sindacati o i rappresentanti delle associazioni datoriali partecipano a tali selezioni.

Una normativa in materia di pari opportunità direttamente applicabile al reclutamento del personale accademico esiste nella maggioranza dei paesi europei. Tuttavia, in molti di essi, in particolare quelli situati nell'Europa orientale e meridionale, manca ancora una legislazione in tale ambito. Nei casi in cui essa esiste, l'aspetto più comune disciplinato da essa è la parità di genere, materia spesso integrata anche da specifiche politiche. Tuttavia le donne sono generalmente sottorappresentate nel mondo accademico. Le posizioni accademiche di livello più elevato sono ricoperte in prevalenza da uomini e le misure politiche non si occupano spesso nello specifico di tale problematica.

Le autorità di livello superiore svolgono raramente un ruolo nel processo di reclutamento del personale accademico e, qualora ciò avvenga, intervengono avviando la procedura, convalidando i risultati o fungendo da garanti del sistema.

CAPITOLO 4: CONDIZIONI DI IMPIEGO E DI LAVORO NEL MONDO ACCADEMICO

In tutta Europa, scegliere la carriera accademica e poi progredire fino alle posizioni più elevate richiedono un enorme investimento in termini di tempo e impegno. Ci si potrebbe quindi chiedere se la professione accademica offra benefici che ricompensino tale dedizione personale. Scopo del presente capitolo è quello di esaminare tale questione.

Un modo di considerare i benefici di una professione consiste nell'esaminare le condizioni di lavoro, concetto che viene definito in modi diversi. L'Organizzazione internazionale del lavoro (OIL), ad esempio, definisce le condizioni di lavoro come una "ampia gamma di temi e questioni, che vanno dall'orario di lavoro (ore di lavoro, periodi di riposo e programmi di lavoro) alla retribuzione, nonché alle condizioni fisiche e all'impegno mentale sul luogo di lavoro" (OIL, 2016). Per la Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro (Eurofound), le condizioni di lavoro sono "il risultato dell'interazione tra le caratteristiche di una mansione, il lavoro, la società e l'individuo" (Eurofound, 2014, p. 19). Szekér e Van Gyes (2015) affermano che esse sono spesso menzionate in relazione al concetto di qualità del lavoro. Tale è l'approccio utilizzato nel modello proposto da Vandenbrande et al. (2013) che fa riferimento a quattro dimensioni della qualità del lavoro, ovvero natura del lavoro, condizioni di lavoro, condizioni di impiego e rapporti sociali al lavoro.

Prendendo in considerazione i vari modi di definire le condizioni di lavoro e, più in generale, la qualità del lavoro, il presente capitolo esamina i benefici della professione accademica in cinque sezioni collegate tra loro. Nella prima vengono trattate le condizioni di impiego nel mondo accademico, analizzando la sicurezza lavorativa del personale accademico. La seconda sezione esamina il modo in cui è regolato l'orario di lavoro degli accademici, il contenuto delle regolamentazioni e, laddove possibile, le ore di lavoro autodichiarate. Nella terza sezione viene considerata la retribuzione del personale accademico e, nello specifico, i quadri giuridici che disciplinano tale area oltre che, in alcuni casi, il reddito dichiarato dagli accademici. Nella quarta, vengono descritte le opportunità di sviluppo professionale continuo, presentando i principi seguiti in tal senso dal settore accademico, l'offerta formativa in alcune aree specifiche e la possibilità per il personale accademico di beneficiare di congedi, retribuiti o meno, per finalità di sviluppo professionale continuo o di altro tipo. Infine, la quinta sezione esamina in che misura le autorità centrali monitorino le condizioni di lavoro nel mondo accademico. Sebbene la selezione degli argomenti discussi non sia in alcun modo esaustiva, essa intende illustrare alcuni elementi chiave relativi alle condizioni di lavoro e di impiego nel mondo accademico in una prospettiva comparatistica tra paesi.

Il capitolo si basa principalmente sulle informazioni raccolte dalle Unità nazionali di Eurydice. Ogni volta ciò sia possibile e appropriato, i dati Eurydice sono integrati con quelli provenienti da altre fonti, in particolare lo studio EUROAC e la raccolta dati UNESCO/OECD/Eurostat (UOE) ([47]).

4.1. Condizioni di impiego nel mondo accademico

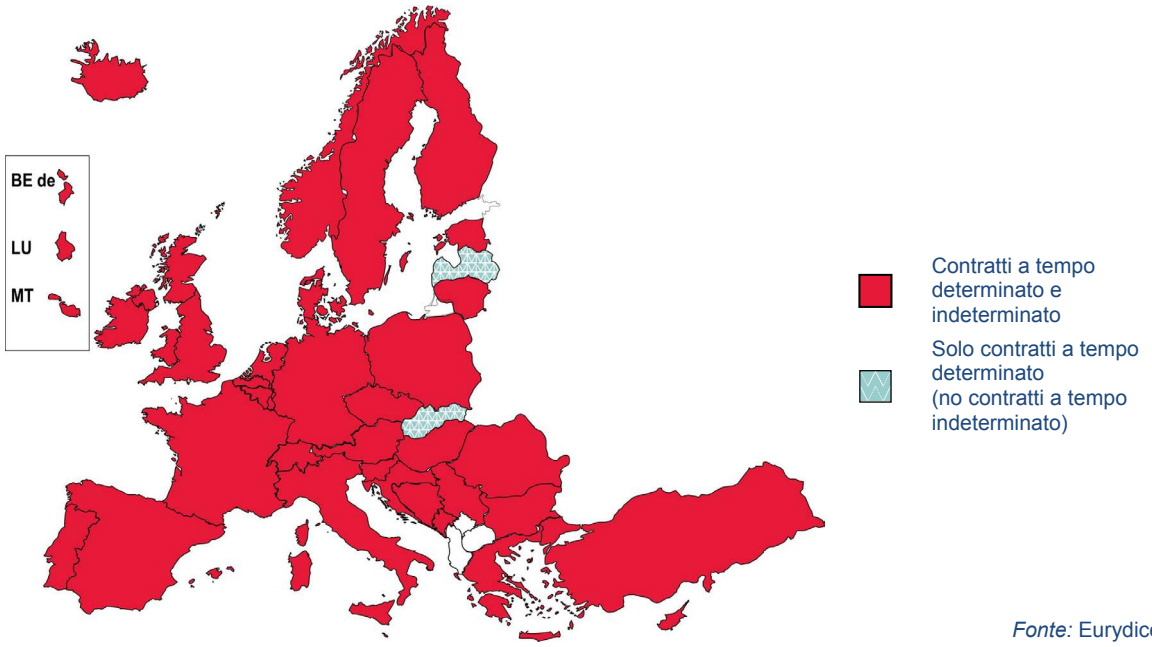
Il concetto di condizioni di impiego si riferisce agli accordi contrattuali tra datore di lavoro e dipendente (Vandenbrande et al., 2013, p. 20). Quando si esaminano gli accordi contrattuali, la distinzione che si opera normalmente è tra contratti a tempo indeterminato (o permanenti) e contratti a tempo determinato (o temporanei). La prima tipologia di contratto è generalmente associata a un livello elevato di sicurezza lavorativa, mentre la seconda è meno stabile e presenta condizioni di impiego meno sicure. Partendo dalla suddetta distinzione, la prima sezione esamina innanzitutto in che misura la professione accademica offra accordi contrattuali sicuri, mentre la seconda amplia la prima prospettiva analizzando la condizione lavorativa degli accademici e, in particolare, se essi godano dello status di funzionari pubblici oppure di quello di dipendenti. La terza, infine, valuta se le condizioni di impiego nel mondo accademico stiano cambiando nel tempo, e, in tal caso, in quale direzione.

([47]) Per ulteriori informazioni sulle fonti dei dati e sulla metodologia, vedere l'introduzione al presente rapporto.

4.1.1. Contratti di lavoro nel mondo accademico

Come illustrato nella figura 4.1, in quasi tutti i paesi europei, vengono utilizzati sia contratti a tempo indeterminato che determinato. Lettonia e Slovacchia sono le uniche eccezioni a tale modello, non offrendo al personale accademico l'opportunità di siglare un contratto a tempo indeterminato. Più precisamente, nel primo paese, la legislazione limita a sei anni la durata dei contratti del personale che segue il percorso principale di carriera accademica, anche nel caso di professori, professori associati, assistenti professori, lettori e assistenti. Per il rinnovo dei loro contratti, le categorie di personale sopra elencate devono seguire una procedura nota come "elezione", nell'ambito della quale devono dimostrare le loro competenze professionali sulla base di criteri predefiniti. I contratti con altre categorie di personale (inclusi, ad esempio, i professori in visita o il personale incaricato di tenere specifici corsi) sono più brevi e vengono conclusi per un periodo che va fino a due anni oppure prevedono una retribuzione oraria. Una situazione comparabile si può osservare in Slovacchia, dove i contratti di lavoro degli accademici sono in genere conclusi per un periodo fino a cinque anni. Solo ai professori e ai professori associati che lavorano nel settore accademico per almeno nove anni e sono al terzo contratto può essere offerto un contratto a tempo determinato di maggiore durata, fino all'età di 70 anni.

Figura 4.1: Contratti di lavoro nel mondo accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

"Contratti a tempo indeterminato" si riferisce a contratti conclusi per un periodo di tempo indefinito. Tale concetto include i contratti fissi come anche quelli senza la garanzia del tempo indeterminato, ma che non prevedono una scadenza predefinita. "Contratto a tempo determinato" si riferisce a contratti che scadono alla fine di un periodo specificato.

Nota specifica per paese

Slovenia: indipendentemente dal tipo di contratto, tutti gli accademici, ad eccezione dei professori, devono essere riconfermati ogni cinque anni. La procedura di riconferma considera varie aree, inclusi risultati didattici e accademici, capacità di insegnamento e competenze linguistiche (per ulteriori dettagli, vedere il capitolo 2, sezione 2.2). Qualora il personale non superi la procedura, il contratto viene risolto.

Le statistiche fornite dai paesi in cui esistono entrambi i tipi di contratto (a tempo determinato e indeterminato), suggeriscono l'esistenza di differenze sostanziali tra paesi nella percentuale di accademici con un contratto a tempo indeterminato. La percentuale più alta di tali contratti a tempo indeterminato – pari o superiore all'80% – si registra in Francia, a Malta e in Turchia, seguiti dalla Svezia, dove essa riguarda circa il 70% degli accademici. All'altro estremo dello spettro vi sono Germania, Estonia, Austria (settore universitario), Finlandia (settore universitario) e Serbia, con il 30%

o meno di accademici con un contratto a tempo indeterminato. Altri paesi (segnatamente, Comunità francese del Belgio ([48]), Irlanda, Spagna, Italia e Regno Unito) indicano statistiche nazionali che si collocano a metà di tali estremità.

Le statistiche nazionali relative agli accordi contrattuali degli accademici dovrebbero, tuttavia, essere interpretate con cautela, dal momento che esse non vengono calcolate secondo una metodologia armonizzata. Infatti, le categorie di personale considerate non sono necessariamente le stesse (ovvero la portata del concetto di personale accademico potrebbe essere più o meno ampia) ed esistono anche variazioni nel modo in cui i paesi definiscono e interpretano i contratti a tempo "determinato" e"indeterminato". Ciò suggerisce che sarebbe necessario un ulteriore investimento nello sviluppo di concetti e definizioni condivisi per ottenere dati paneuropei comparabili sugli accordi contrattuali degli accademici.

Vale inoltre la pena notare che, in una serie di paesi, le autorità di livello superiore non raccolgono dati sulle condizioni contrattuali del personale accademico (vedere la figura 4.8) sollevando una domanda sul monitoraggio delle condizioni di lavoro e di impiego nel mondo accademico che viene più diffusamente discussa nella sezione 4.5.

Progressione di carriera e stabilità contrattuale

Un elemento determinante per la stabilità contrattuale è la fase della carriera accademica in cui ci si trova. Infatti, le ricerche, inclusi i diagrammi allegati al presente rapporto, mostrano che le posizioni junior spesso prevedono contratti a tempo determinato o basati su progetti, mentre le fasi avanzate della carriera accademica vanno di pari passo con accordi contrattuali più stabili. In altre parole, i giovani accademici devono affrontare periodi di incertezza contrattuale, mentre l'anzianità di servizio porta in genere con sé l'opportunità di un impiego permanente (Aarrevaara, Dobson e Wikstrom, 2015; Brechelmacher et al., 2015; Kwiek e Antonowicz, 2015). I risultati suggeriscono anche che vi è una forte correlazione tra stabilità contrattuale, impiego a tempo pieno/parziale e fase della carriera accademica. Più precisamente, i contratti a tempo indeterminato (o permanenti) prevalgono nel caso delle posizioni senior e a tempo pieno, mentre quelli a tempo determinato sono spesso collegati a incarichi a tempo parziale e posizioni junior (Ates e Brechelmacher, 2013). Nel presente contesto, la transizione da contratti a tempo determinato a posizioni permanenti a tempo pieno può essere vista come una tappa fondamentale in un percorso accademico (Kwiek e Antonowicz, 2015).

Oltre al modello generale che collega l'anzianità di servizio alla stabilità contrattuale, vi sono ulteriori differenze tra paesi degne di nota, che risultano particolarmente evidenti se si comparano gli accordi contrattuali dei professori universitari tra i sistemi d'istruzione superiore europei. Infatti, come mostrano i dati raccolti da Eurydice (vedere la figura 4.2), in circa due terzi dei sistemi d'istruzione superiore europei, tutti o praticamente tutti i professori universitari (oltre il 90%) hanno un contratto di lavoro a tempo indeterminato. Al contrario, in circa un terzo di essi, i contratti a tempo indeterminato coesistono con quelli a tempo determinato, stando a significare che alcuni professori universitari hanno contratti del primo tipo e altri del secondo tipo. Inoltre, come menzionato in precedenza nella presente sezione, in due sistemi d'istruzione superiore – Slovacchia e Lettonia –, non esistono contratti a tempo indeterminato nel settore accademico (vedere la figura 4.1) e, di conseguenza, tutti i professori nelle università lavorano a tempo determinato.

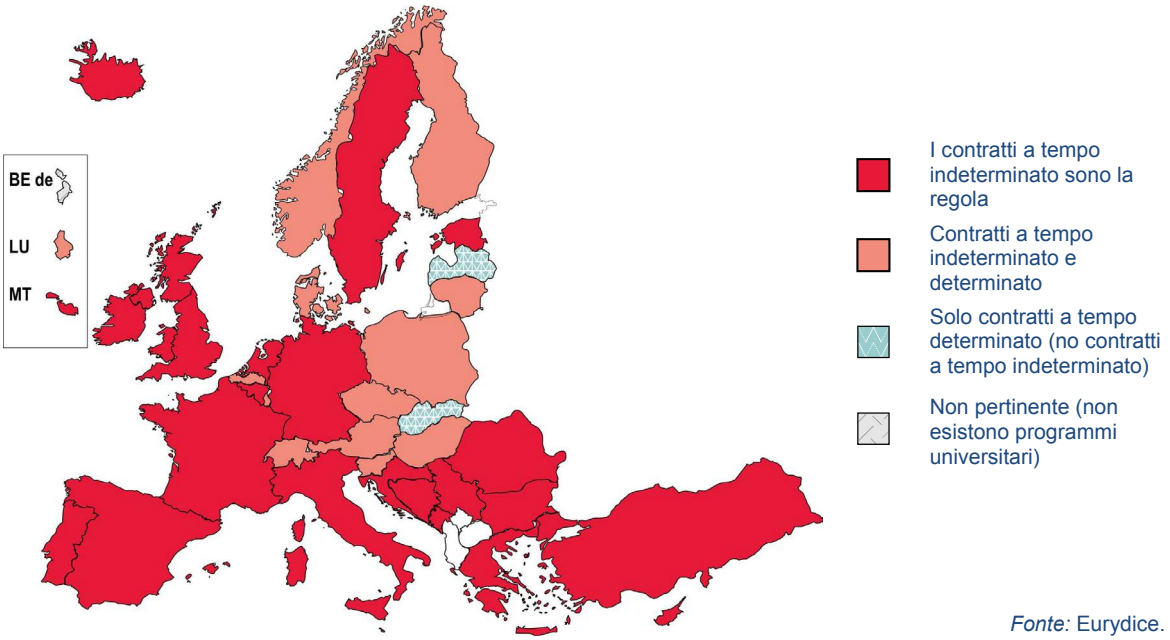
Lo stesso tema può essere altresì esaminato utilizzando le indagini disponibili e soprattutto i dati prodotti nell'ambito dello studio EUROAC ([49]). Secondo EUROAC (Ates e Brechelmacher, 2013,

([48]) Le statistiche indicate riguardano le *Hautes Écoles* (68% del personale accademico con un contratto a tempo indeterminato) e le accademie di belle arti (47% del personale accademico con un contratto a tempo indeterminato). Non vi sono dati disponibili sulla percentuale del personale accademico con un contratto a tempo indeterminato nelle università.

([49]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto (paesi esaminati dallo studio: Germania, Irlanda, Croazia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Finlandia, Regno Unito, Norvegia e Svizzera).

p. 25), oltre il 90% degli accademici senior nelle università di Germania ([50]), Irlanda, Regno Unito e Norvegia, e l'80% in Portogallo e Portogallo, hanno un contratto a tempo indeterminato o senza una durata predefinita. Al contrario, i contratti a tempo determinato sono abbastanza comuni tra gli accademici senior che lavorano nelle università di Finlandia (34%) e Polonia (30%) (ibid.). Nel complesso, tali risultati di EUROAC sono coerenti con le informazioni presentate nella figura 4.2.

Figura 4.2: Contratti di lavoro dei professori universitari, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

"Contratti a tempo indeterminato" si riferisce a contratti conclusi per un periodo di tempo indefinito. Tale concetto include i contratti fissi come anche quelli senza la garanzia del tempo indeterminato, ma che non prevedono una scadenza predefinita. "Contratto a tempo determinato" si riferisce a contratti che scadono alla fine di un periodo specificato.

Nella figura, l'espressione "i contratti a tempo indeterminato sono la regola" si riferisce a situazioni in cui tutti o quasi tutti i professori universitari (oltre il 90%) hanno un contratto a tempo indeterminato.

"Professori universitari" si riferisce al personale accademico che si trova ai livelli più elevati della struttura accademica (vedere i diagrammi nazionali allegati al presente rapporto) e che viene designato con il termine "professore" (o equivalente).

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): non esistono programmi universitari.
Danimarca: esistono due categorie di professori (vedere l'Allegato 1): una che lavora con contratto a tempo indeterminato e l'altra con contratto a tempo determinato. La figura combina tali due modelli, ovvero indica entrambi i tipi di contratti.
Germania: la figura non riguarda i professori junior che lavorano con contratto a tempo determinato.

Tipo di istituto di istruzione superiore e stabilità contrattuale

Nei sistemi d'istruzione superiore con vari sottosettori (ovvero tipi diversi di istituti), le condizioni contrattuali possono variare da un settore all'altro. La situazione più estrema si può osservare in Finlandia dove, secondo la raccolta dati Eurydice, quasi l'80% degli accademici negli istituti di istruzione superiore con vocazione professionale (politecnici) ha un contratto a tempo indeterminato, mentre lo stesso vale solo per il 30% di coloro che lavorano nelle università. L'Austria è un altro esempio di paese con sostanziali differenze tra settori, avendo circa il 75% degli accademici nelle scuole universitarie di formazione degli insegnanti con contratti a tempo indeterminato, rispetto a solo il 30% degli accademici nelle università ([51]). Una situazione comparabile, sebbene con una differenza meno sostanziale tra settori, si può osservare a Malta, dove tutti gli accademici del Malta College of

([50]) Secondo i dati nazionali più recenti, circa l'80% dei professori in Germania ha un contratto a tempo indeterminato (Statistisches Bundesamt, 2015).

([51]) Non sono disponibili dati per le università di scienze applicate.

Arts, Science and Technology (MCAST) hanno un contratto a tempo indeterminato, rispetto a circa l'80% del personale della University of Malta (UoM). Oltre ai suddetti esempi riportati nella raccolta dati di Eurydice, il progetto EUROAC ([52]) indica lo stesso modello – ovvero una percentuale più elevata di contratti a tempo indeterminato al di fuori del settore universitario –, nei Paesi Bassi e in Svizzera, e lo conferma in Finlandia (Ates e Brechelmacher, 2013, p. 27). Viceversa, in Polonia, i contratti a tempo indeterminato sono più comuni nelle università che negli altri istituti di istruzione superiore (ibid.), sebbene ciò sia vero solo per il personale senior e non per gli accademici junior. Infine, sempre secondo EUROAC, in Germania, Irlanda e Portogallo, non vi sono differenze sostanziali in termini di accordi contrattuali tra accademici nelle università e negli altri istituti di istruzione superiore (ibid.).

Altri fattori che influenzano la stabilità contrattuale

Lo studio EUROAC evidenza anche altre caratteristiche relative alla stabilità contrattuale, inclusi età e genere. Quando si considera l'età, i dati mostrano che, in posizioni comparabili, gli accademici più anziani hanno più probabilità di avere un contratto permanente rispetto al personale più giovane. Più nello specifico, se si esaminano tutti i paesi per i quali sono disponibili dati EUROAC ([53]), il 77% dei professori universitari tra i 36 e i 45 anni ha un contratto continuo e permanente, mentre lo stesso si può dire per il 91% dei professori universitari over 45 (Ates e Brechelmacher, 2013, p. 26). Per quanto riguarda le questioni di genere, i dati EUROAC suggeriscono che persistono alcune barriere alla carriera delle donne, auspicando tuttavia ulteriori ricerche in tale ambito (Goastellec e Pekari, 2013).

4.1.2. Esistenza dello status di funzionari pubblici

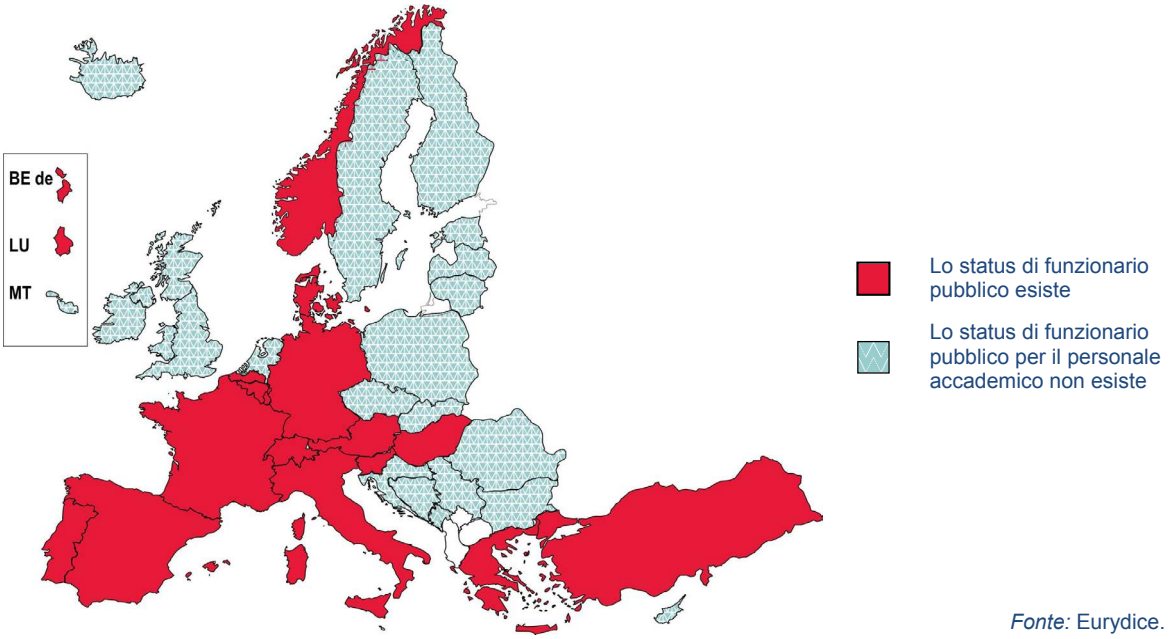
In circa la metà dei sistemi d'istruzione superiore europei, gli accademici negli istituti di istruzione superiore pubblici sono, o possono essere, funzionari pubblici, ovvero essere assunti dall'autorità pubblica in conformità alla legislazione che disciplina il funzionamento delle amministrazioni pubbliche. Come illustrato nella figura 4.3, lo status di funzionario pubblico è più comune nell'Europa sud-occidentale rispetto all'Europa nord-orientale.

Questo non significa tuttavia che tutti gli accademici negli istituti pubblici siano funzionari pubblici. Infatti, uno status generalizzato di funzionario pubblico negli istituti di istruzione superiore pubblici/statali esiste soltanto in pochi paesi (ad esempio, Grecia, Ungheria, Slovenia, Svizzera, Norvegia e Turchia), mentre in altri casi solo alcuni accademici sono funzionari pubblici. In quest'ultimo caso, i fattori che influenzano tale status sono simili a quelli che determinano la tipologia di contratto di lavoro (vedere la sezione 4.1.1). In particolare, lo status di funzionario pubblico è strettamente correlato ad alcune fasi della carriera accademica, nel senso che è spesso associato a posizioni di livello intermedio e senior, piuttosto che junior. Ad esempio, in Francia, esso si applica ai *maîtres de conférences* e ai *professeurs des universités*, che costituiscono le due posizioni più elevate sulla scala della carriera accademica, ma non al personale junior. Inoltre, in paesi con vari tipi di istituti di istruzione superiore pubblici o settori, lo status di funzionario pubblico può caratterizzare i contratti di lavoro in un particolare tipo di istituto o settore. In Austria, ad esempio, i funzionari pubblici si possono trovare nelle università (dove tale status è in fase di graduale eliminazione) e nelle scuole universitarie di formazione degli insegnanti, ma non nelle università di scienze applicate.

([52]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

([53]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

Figura 4.3: Esistenza dello status di funzionari pubblici per il personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

In Europa, il termine "funzionario pubblico" non è definito allo stesso modo e a tale status non sono associati gli stessi benefici. Nell'indicare i "funzionari pubblici", la figura si riferisce al personale impiegato da autorità/amministrazioni pubbliche, solitamente a seguito di un concorso aperto. L'assunzione/inquadramento avviene in conformità alla legislazione che disciplina il funzionamento delle amministrazioni pubbliche, che è diversa da quella applicabile ai rapporti contrattuali nel settore pubblico o privato. In alcuni paesi, il personale accademico potrebbe essere inquadrato come dipendente pubblico di ruolo, con l'aspettativa di una carriera permanente. La mobilità da un istituto all'altro non incide normalmente sullo status contrattuale. Sinonimi comuni: "funzionario pubblico", "funzionario".

Note specifiche per paese

Danimarca: lo status di funzionario pubblico è in fase di graduale eliminazione. Al momento, solo un numero limitato di accademici nelle università e nelle scuole universitarie (università di scienze applicate) mantiene ancora tale status.
Austria: il personale accademico con lo status di funzionario pubblico è presente nelle università e nelle scuole universitarie di formazione degli insegnanti. Tuttavia, dal 2002, gli accademici nelle università non vengono più assunti come funzionari pubblici e tale status è in fase di graduale eliminazione. Non esistono funzionari pubblici nelle università di scienze applicate.
Lussemburgo: dalla creazione dell'Università del Lussemburgo nel 2003, le posizioni di funzionario pubblico sono in fase di graduale eliminazione. Attualmente, i funzionari pubblici rappresentano una minoranza degli accademici.
Finlandia: una recente riforma del 2014 che ha riguardato le università di scienze applicate ha modificato la condizione lavorativa del personale in alcuni di tali istituti. Mentre prima della riforma alcune di queste università erano enti comunali i cui dipendenti erano funzionari pubblici, ora esse sono imprese con contratti di lavoro dipendente.

4.1.3. Modifiche intervenute nelle politiche e tendenze

Una domanda fondamentale in merito alle condizioni di impiego del personale accademico è se esse stiano cambiando con il tempo e, in caso affermativo, in quale direzione. Nella raccolta dati di Eurydice, ai paesi è stato chiesto di specificare se, durante i precedenti cinque anni, fossero intervenute modifiche nelle politiche che abbiano inciso sulla sicurezza lavorativa del personale accademico. Sebbene la maggior parte dei paesi abbia indicato che non vi sono state modificate, circa dodici di essi hanno fornito informazioni in merito a normative revisionate o tendenze significative che vanno nella direzione del miglioramento o del peggioramento delle condizioni di lavoro.

Quattro sistemi d'istruzione superiore – nello specifico, Comunità tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Estonia e Paesi Bassi –, hanno recentemente adottato modifiche normative che facilitano l'accesso degli accademici a contratti a tempo indeterminato. Il cambiamento più rilevante riguarda l'Estonia, dove, dal 2015, gli accademici possono firmare contratti a tempo indeterminato, mentre, in precedenza, tutti i contratti nel settore accademico erano a tempo determinato. Analogamente, in Repubblica ceca, fino al 2012, le categorie di personale accademico junior e intermedie dovevano essere assunte a tempo determinato prima di firmare un contratto a tempo indeterminato, mentre ora possono essere assunte direttamente a tempo indeterminato. Nella Comunità tedesca del Belgio, le modifiche normative adottate nel 2014 hanno ridotto la durata dell'esperienza lavorativa nel settore

accademico necessaria per un incarico permanente: invece di 6 anni, le normative richiedono ora 720 giorni. Un altro paese che appartiene a tale gruppo – i Paesi Bassi –, ha adottato nel 2015 un quadro giuridico che riduce la durata cumulativa massima dei contratti a tempo determinato da sei a quattro anni (talvolta a due anni), facendo sì che i dipendenti a tempo determinato possano firmare un contratto a tempo indeterminato prima di quanto non avvenisse in precedenza. Tale quadro, tuttavia, si applica a tutti i settori e non solo all'istruzione superiore.

L'Austria appartiene in parte a tale gruppo, sebbene non per via delle modifiche normative introdotte, bensì dei recenti documenti politici strategici. Più nello specifico, due documenti strategici – il "Piano d'azione per un settore della ricerca competitivo" del 2015 e il "Piano di sviluppo dell'università 2016-2021" del 2016 – favoriscono un aumento della percentuale di accademici nelle università con contratti a tempo indeterminato e, di conseguenza, la riduzione dei contratti a tempo determinato.

Al contrario, alcuni paesi segnalano tendenze che indicano un peggioramento delle condizioni di lavoro degli accademici e, più in generale, minori opportunità di lavoro nel settore accademico. In Finlandia, ad esempio, il consolidamento del bilancio dello Stato e i tagli ai finanziamenti all'istruzione superiore e alla ricerca, hanno portato a una diminuzione significativa del numero di persone che lavorano negli istituti di istruzione superiore. In Lettonia, il settore dell'istruzione superiore deve ancora riprendersi da una drammatica riduzione di bilancio operata durante la crisi economica (pari a quasi il 50% nel 2009/10), che ha avuto conseguenze su vari aspetti della vita accademica, tra cui la retribuzione del personale accademico, il numero di ore di ricevimento durante i programmi di studio, nonché le attività di ricerca degli istituti di istruzione superiore. La situazione è stata in parte controbilanciata da un nuovo modello di finanziamento dell'istruzione superiore la cui attuazione è iniziata nel 2015 e che fornisce alcuni incentivi economici al settore accademico. Analogamente, le recenti tendenze rilevate nel Regno Unito includono una crescita dell'utilizzo di contratti a breve termine, i cosiddetti contratti "a zero ore" (ovvero quelli in base ai quali il datore di lavoro non è obbligato a offrire lavoro regolare), oltre che di contratti "per attività esclusive di insegnamento", specialmente tra il personale accademico a tempo parziale. Al contrario, in Grecia, i contratti a breve termine o a tempo determinato nel settore accademico sono oggi quasi inesistenti poiché, a causa di pesanti tagli al budget, la maggior parte del personale con tali contratti ha perso il lavoro, mentre sono pochi i nuovi contratti firmati.

Alcune modifiche intervenute sono meno evidenti, inclusa quella normativa adottata in Ungheria nel 2011 in relazione agli accademici di livello senior. Secondo il vecchio sistema, gli istituti di istruzione superiore non potevano obbligare i professori ad andare in pensione prima dei 70 anni di età, mentre ora il pensionamento può essere richiesto una volta raggiunta l'età pensionabile ufficiale di 62 anni. Sebbene tale modifica normativa allinei la situazione degli accademici di livello senior con le regole generali del mercato del lavoro, essa riduce anche la loro sicurezza lavorativa.

Le tendenze e i cambiamenti relativi alla sicurezza lavorativa del personale accademico sono stati esaminati anche nell'ambito di vari progetti, tra cui l'indagine EUROAC ([54]), i cui risultati suggeriscono che la direzione presa dalle trasformazioni avvenute nel settore dell'istruzione superiore negli ultimi due decenni implica spesso minore stabilità e condizioni di lavoro meno sicure (Kwiek e Antonowicz, 2015). In particolare, a causa dei vincoli di bilancio, si è registrato un aumento generale dei contratti a tempo determinato, spesso finanziati con risorse esterne provenienti da progetti (Brechelmacher et al., 2015). Secondo Fumasoli, Goastellec e Kehm (2015, p. 206), "ciò è accompagnato da una maggiore concorrenza tra gli accademici per accaparrarsi posizioni e risorse finanziarie e simboliche (prestigiose borse di collaborazione, pubblicazioni su riviste di settore di primo piano, ecc.)". Le prove emerse dalle ricerche suggeriscono anche che tali trasformazioni hanno un impatto sui percorsi di carriera accademica, in quanto le tradizionali strutture gerarchiche vengono sostituite da un rapporto più orizzontale, o paritario, tra personale senior e junior. Più precisamente,

> la creazione di tali posizioni a tempo determinato consente di superare la storica struttura gerarchica e di promuovere carriere accelerate per un numero ridotto di eminenti studiosi di livello junior. Anche se il numero di persone interessate resta marginale, l'esistenza di tali nuovi modelli di carriera segnala la possibilità di un'alternativa e incentiva università e discipline a ripensare la struttura interna delle carriere accademiche (Fumasoli, Goastellec e Kehm, 2015, p. 206).

([54]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

4.2. Mansioni e orario di lavoro del personale accademico

Oltre agli accordi contrattuali, un altro aspetto importante della qualità del lavoro è la natura del lavoro stesso. Un lavoro ambito è solitamente associato a qualità quali stimolante, interessante e vario nelle mansioni da svolgere, oltre che a responsabilità e autonomia. Gli accordi relativi all'orario lavorativo, come quelli su ore di lavoro, straordinari, lavoro nei fine settimana, ecc., sono strettamente correlati alla natura del lavoro.

La presente sezione esamina mansioni e orario di lavoro degli accademici ed è suddivisa in tre parti. La prima parte, basata sulla raccolta dati Eurydice, esamina in che misura le mansioni e l'orario di lavoro degli accademici siano soggetti alle normative di livello superiore. Nella seconda, partendo dalle informazioni sui quadri normativi, vengono forniti dettagli sull'orario di lavoro effettivo degli accademici, utilizzando i risultati del progetto EUROAC ([55]). Infine, la terza, basata sulla raccolta dati UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (UOE), si occupa del lavoro a tempo parziale nel mondo accademico.

4.2.1. Quadri di riferimento normativi

Le autorità di livello superiore intervengono nel definire le mansioni degli accademici solo in misura limitata. Comunemente, le normative includono riferimenti generali ad alcuni compiti, come insegnamento e ricerca, per definire il concetto di personale accademico e/o le differenze tra categorie di personale ma, oltre a tali affermazioni generiche, esse non forniscono spesso ulteriori indicazioni sui loro incarichi o compiti e sul numero di ore che essi dovrebbero dedicare a tali attività. Infatti, come illustrato dalla figura 4.4, solo un terzo circa dei sistemi d'istruzione superiore europei dispone di normative più dettagliate su tali aspetti che, in particolare, definiscano il monte ore minimo che gli accademici dovrebbero riservare a specifiche attività. Tuttavia, l'esistenza di tali quadri di riferimento non significa necessariamente che questi riguardino tutte le categorie di personale accademico e/o tutti i settori di istruzione superiore esistenti all'interno di un sistema di istruzione superiore. Le normative, ad esempio, possono concentrarsi sul personale con uno status di funzionari pubblici (laddove esistente) o riferirsi solo a università o istituti di istruzione superiore con orientamento professionale (per ulteriori dettagli su tali aspetti, vedere le note specifiche per paese relative alla figura 4.4).

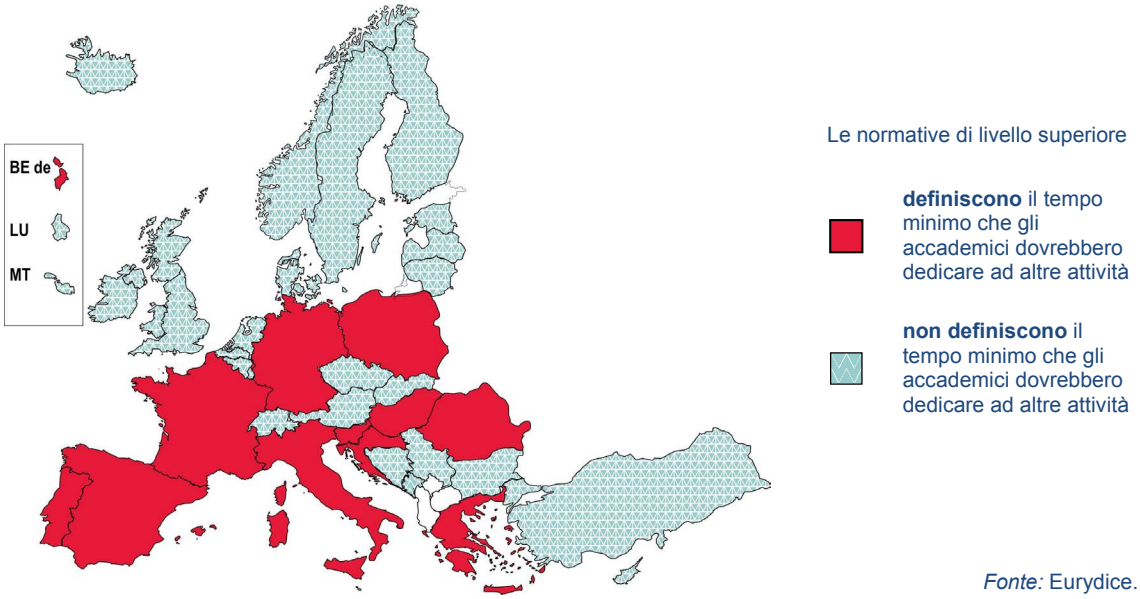
La tabella associata alla figura 4.4 fornisce informazioni sul tempo minimo che gli accademici devono dedicare all'insegnamento e/o ad attività correlate e mostra che le normative che trattano tali aspetti sono formulate in modi molto diversi. Ad esempio, alcune di esse quantificano l'insegnamento e le attività correlate in termini di ore settimanali, mentre altre fanno riferimento a un carico di lavoro annuale. Oltre alle ore, le normative rimandano anche ad altri concetti, tra cui "unità", di 45 minuti di durata (Germania), ECTS (Spagna) o "ore normative" (Croazia) che, in termini di ore reali, dipendono dal tipo di attività di insegnamento (ad esempio, insegnamento al livello universitario o post-universitario, svolgimento di esercizi in classe, ecc.).

Sebbene i suddetti aspetti limitino la comparabilità tra paesi, il contenuto delle normative evidenzia comunque l'esistenza di alcuni modelli che possono essere osservati in vari sistemi d'istruzione superiore. In particolare, il carico di lavoro relativo all'insegnamento viene generalmente definito in base alle categorie di personale accademico, con una tendenza a imporre meno ore di insegnamento agli accademici di livello senior, rispetto a quanto non avvenga per il personale di livello intermedio e junior o per il personale al di fuori del percorso principale di carriera accademica. Ad esempio, in Francia, gli insegnanti di scuola secondaria che lavorano nelle università sono tenuti a svolgere 384 ore di insegnamento l'anno, mentre gli accademici nelle due posizioni di livello più elevato del percorso principale di carriera accademica (vale a dire *maîtres de conférences* e *professeurs des universités*) sono tenuti a svolgere solo 128 e 192 ore di insegnamento, a seconda del tipo di attività di insegnamento. Una situazione comparabile si osserva in Ungheria, dove i professori di ruolo sono tenuti a fornire almeno otto ore di ricevimento a settimana, mentre il numero minimo atteso è di 10 ore per i professori associati (docenti) e di 12 ore per il personale dei livelli inferiori, inclusi gli assistenti professori.

([55]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

Lo stesso modello si può osservare in Polonia, Romania e Slovenia. Solo Germania e Croazia mostrano un profilo diverso, con normative che impongono al personale dei livelli più elevati un numero più alto di ore di insegnamento rispetto a quello del personale dei livelli più bassi. In Germania, i professori di ruolo sono tenuti a svolgere otto "unità" di insegnamento a settimana (corrispondenti a sessioni di almeno 45 minuti), mentre i professori junior devono svolgere tra 4 e 6 "unità". In Croazia, i professori sono tenuti a effettuare 300 "ore normative" l'anno, mentre gli assistenti solo 150.

Figura 4.4: Normative di livello superiore sul tempo minimo che gli accademici dovrebbero dedicare ad altre attività, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Tempo minimo che gli accademici dovrebbero dedicare all'insegnamento e/o ad attività correlate

BE de	Personale con lo status di funzionario pubblico: 16 ore a settimana
DE	Tra 4 e 8 "unità" a settimana, a seconda della categoria di personale (una unità di insegnamento = almeno 45 minuti)
EL	6 ore a settimana (per tutto il personale accademico a tempo pieno)
ES	Funzionari pubblici di ruolo: attività di insegnamento corrispondente a 24 ECTS l'anno (circa 8 ore a settimana) + 6 ore di tutoring a settimana (possibili variazioni a seconda dello status professionale e anche dell'attività di ricerca).
FR	Tra 128 e 384 ore all'anno, a seconda della categoria di personale.
HR	Tra 150 e 300 ore all'anno, a seconda della categoria di personale.
IT	Professori: almeno 350 ore all'anno; ricercatori: fino a 350 ore all'anno.
HU	Tra 8 e 12 ore a settimana, a seconda della categoria di personale.
PL	Tra 120 e 540 ore all'anno, a seconda della categoria di personale.
PT	Personale universitario: 6 ore a settimana (massimo 9 ore a settimana); personale dei politecnici: 6 ore a settimana (massimo 12 ore a settimana).
RO	Tra 7 e 11 ore a settimana, a seconda della categoria di personale.
SI	Personale universitario: tra 5 e 10 ore a settimana, a seconda della categoria di personale; personale delle scuole di formazione: tra 16 e 20 ore a settimana, a seconda della categoria di personale.

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Le normative di livello superiore si riferiscono alla legislazione o alle altre normative emanate dalle autorità centrali (di livello superiore).

I paesi con vari settori di istruzione superiore che differiscono in termini di normative sono rappresentati per settore universitario.

La figura non riguarda le normative che definiscono l'orario di lavoro complessivo del personale accademico (ad esempio, 40 ore a settimana). Essa considera solo i quadri normativi che si riferiscono esplicitamente al tempo da dedicare ad attività/mansioni precise (ad esempio, insegnamento, ricerca, incarichi amministrativi, ecc.).

La tabella associata alla figura riguarda solo i paesi con normative di livello superiore sul tempo minimo che gli accademici devono dedicare all'insegnamento e/o ad attività correlate. Non vengono considerati i paesi che non sono in possesso di tali normative (o che non hanno normative sul settore universitario). Il tempo minimo indicato si riferisce alle posizioni a tempo pieno.

Note specifiche per paese (Figura 4.4)

Irlanda: non esistono normative di livello superiore sul numero minimo di ore che gli accademici che lavorano nelle università dovrebbero dedicare ad altre attività (ad esempio, insegnamento, ricerca e supervisione). Tuttavia, negli istituti tecnologici, il numero minimo di ore di insegnamento previsto si colloca tra 16 e 18 ore a settimana, a seconda della categoria di personale.
Austria: non esistono normative di livello superiore sul numero minimo di ore che gli accademici che lavorano nelle università di scienze applicate dovrebbero dedicare ad altre attività. Tuttavia, nelle scuole universitarie di formazione degli insegnanti, il numero minimo di ore di insegnamento previsto si colloca tra 160 e 480 ore a settimana, a seconda della categoria di personale.

I dati suggeriscono anche che gli accademici degli istituti di istruzione superiore con vocazione professionale sono tenuti a dedicare un numero maggiore di ore all'insegnamento rispetto a quelli degli istituti accademici (università). L'esempio più evidente è quello della Slovenia, dove il personale delle scuole professionali è tenuto a svolgere tra 16 e 20 ore di insegnamento a settimana (a seconda della categoria di personale), mentre quello delle università deve dedicare all'insegnamento solo da 5 a 10 ore a settimana. L'Irlanda mostra di avere un modello simile, nel quale il personale degli istituti tecnologici è tenuto a insegnare da 16 a 18 ore a settimana (a seconda della categoria di personale). Tuttavia, nel caso dell'Irlanda, il confronto con il settore universitario non è possibile, poiché non esistono normative che disciplinino tali aspetti di questo settore. In Portogallo, il numero minimo di ore di insegnamento è lo stesso nelle università e nei politecnici (sei ore a settimana) ma, in questi ultimi, il numero massimo atteso è maggiore (12 ore) rispetto a quello delle università (9 ore).

4.2.2. Orario di lavoro effettivo del personale accademico

Come illustrato nella sezione precedente, le autorità di livello superiore forniscono solo indicazioni limitate sulle mansioni e sull'orario di lavoro del personale accademico. Pertanto, è interessante esaminare questo argomento da una diversa prospettiva, ovvero quella degli accademici. Sebbene non vi sia un'indagine che fornisca dati rilevanti per tutti i paesi europei, il progetto EUROAC consente di valutare la situazione in una dozzina di essi ([56]). Nell'ambito dello stesso, agli accademici è stato chiesto di quantificare le ore di lavoro settimanali durante il periodo in cui vi sono lezioni e durante il periodo in cui non vi sono, oltre a indicare il tempo che essi dedicano a diverse attività, vale a dire insegnamento, ricerca, amministrazione, servizio e altre attività (Kwiek e Antonowicz, 2013).

I dati EUROAC mostrano che la settimana di lavoro media varia considerevolmente da paese a paese. Se si considerano tutti gli accademici (ovvero di livello junior e senior in tutti i tipi di istituti) e il periodo in cui sono previste le lezioni, la settimana lavorativa più lunga – di durata compresa tra 45 e 47 ore – è quella indicata dagli accademici che lavorano in Irlanda, Italia e Polonia, mentre la più breve – con rispettivamente 33 e 38 ore – è quella osservata in Norvegia e Paesi Bassi (Kwiek e Antonowicz 2013, p. 43). Gli altri paesi per i quali sono disponibili dati – vale a dire Germania, Austria, Portogallo, Finlandia, Regno Unito e Svizzera ([57]) – si situano tra tali due estremità (ibid.). Al di là dei dati medi, esistono sostanziali differenze tra gli accademici di livello senior e junior. Più precisamente, mentre nel caso degli accademici junior, la media settimanale è compresa tra 27 ore (Norvegia) e 45 ore (Irlanda e Polonia) ([58]), gli accademici di livello senior lavorano in media tra 40 ore (Paesi Bassi) e

([56]) Germania, Irlanda, Croazia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Finlandia, Regno Unito, Norvegia e Svizzera. Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

([57]) Sebbene anche la Croazia abbia partecipato allo studio EUROAC, i suoi dati sull'orario di lavoro non sono inclusi in Kwiek e Antonowicz (2013).

([58]) Höhle e Teichler presentano una media di ore di lavoro degli accademici junior leggermente diversa (2013a, p. 258). Questo per via del fatto che quest'ultima fonte considera dipendenti a tempo pieno solo gli accademici junior che lavorano nelle università. Utilizzando tale approccio, la settimana lavorativa più lunga è indicata dagli accademici junior in Irlanda (47 ore in media), mentre gli accademici junior di quasi tutti gli altri paesi dichiarano in media da 41 a 45 ore a settimana. La Norvegia – in cui il personale junior dichiara di lavorare 28 ore a settimana – costituisce un'eccezione, ma ciò si può spiegare per il fatto che i dati includono anche i dottorandi che lavorano meno ore, sebbene il loro incarico non sia considerato part-time (ibid.).

52 ore a settimana (Germania) ([59]). Nella maggior parte dei paesi per i quali sono disponibili dati – 8 su 11 –, gli accademici senior dichiarano di lavorare in media 45 ore o più a settimana (ibid.). Pertanto, la settimana lavorativa indicata dagli accademici senior tende a essere piuttosto lunga, in parte probabilmente a causa delle ulteriori responsabilità del personale senior, incluse quelle amministrative e/o le funzioni svolte all'interno dei vari organi decisionali (ibid.).

I dati EUROAC mostrano inoltre che le attività del personale accademico seguono abbastanza da vicino il calendario accademico. Non sorprende che, durante il periodo in cui sono previste le lezioni (il periodo di lezione), gli accademici dedichino di solito più tempo all'insegnamento rispetto al periodo in cui esse non sono previste. Tuttavia, oltre a tale modello generale che si applica a tutti i paesi esaminati, esistono differenze tra paesi nel tempo che gli accademici dedicano a ricerca e insegnamento. Ad esempio, durante il periodo delle lezioni, gli accademici delle università di Svizzera, Norvegia, Germania e Austria dedicano comunque molte ore alla ricerca, mentre i loro colleghi di Portogallo, Paesi Bassi, Polonia e Irlanda, dedicano molto più tempo all'insegnamento (Kwiek e Antonowicz, 2013). Inoltre, come indicato da Bentley e Kyvik (2012) ([60]), la ripartizione del tempo tra le diverse attività segue la divisione junior/senior, con il personale senior che dedica in genere più tempo alla ricerca che all'insegnamento. Tale dato è coerente con il contenuto dei quadri regolamentari presentati nella sezione 4.2.1 e mostra che le normative tendono a imporre meno ore di insegnamento agli accademici senior, rispetto al personale di livello junior o intermedio. Va comunque rilevato che, sebbene i ruoli di professore comportino in genere un numero minimo di ore di insegnamento, essi prevedono in genere più mansioni amministrative (Bentley e Kyvik, 2012). Infine, nei paesi in cui esistono vari tipi di istituti di istruzione superiore, le ore autodichiarate dedicate a diverse attività variano tra gli accademici delle università e quelli di altri istituti di istruzione superiore (Kwiek e Antonowicz, 2013). Più precisamente, le attività del personale che lavora nelle università sono distribuite più o meno equamente tra insegnamento e ricerca, mentre il personale degli altri istituti di istruzione superiore si occupa prevalentemente dell'insegnamento (ibid.). Ancora una volta, questo è coerente con le informazioni presentate nella sezione 4.2.1, che mostrano alcune differenze in termini di normative tra gli istituti di istruzione superiore di tipo accademico e gli istituti di istruzione superiore con vocazione professionale.

Nel complesso, la ricerca sull'orario di lavoro degli accademici mette in luce le sostanziali differenze tra i paesi, tra gli istituti che esistono nei vari paesi e tra le diverse categorie di personale accademico (vedere Bentley e Kyvik, 2012; Höhle e Teichler, 2013b; Kwiek e Antonowicz, 2013). Tali differenze sembrano essere determinate da una serie di fattori, tra cui le strutture di sistema (Kwiek e Antonowicz, 2013), le aspettative istituzionali, le norme professionali e la percentuale di percentuale per settore accademico (Bentley e Kyvik, 2012).

4.2.3. Incarichi a tempo pieno o a tempo parziale

Gli incarichi a tempo pieno e a tempo parziale sono uno dei temi considerati quanto si parla di lavoro e condizioni di lavoro nel settore accademico. Tale argomento non è collegato soltanto all'orario di lavoro degli accademici, ma anche ai loro accordi contrattuali. Infatti, il lavoro a tempo parziale nel settore accademico è in genere associato a un'occupazione e a condizioni contrattuali meno stabili rispetto a quanto non avvenga con il lavoro a tempo pieno. Di conseguenza, la transizione da contratti a tempo parziale a contratti a tempo pieno è spesso vista come una fase importante nella carriera accademica (Ates e Brechelmacher, 2013). Al di là della prospettiva di una instabilità contrattuale,

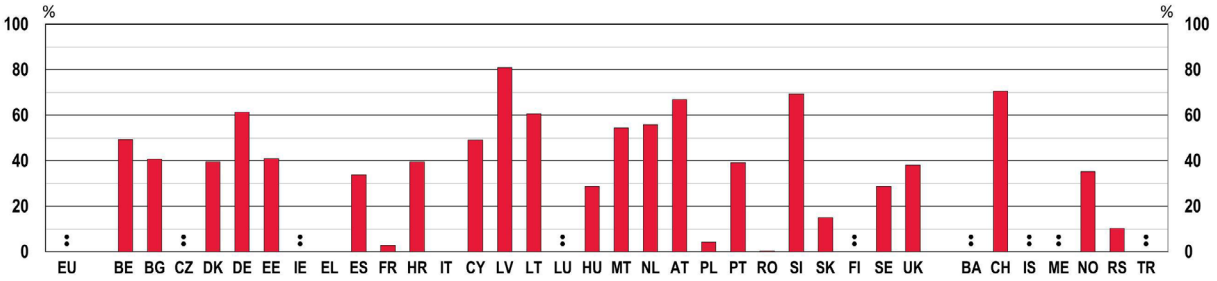
([59]) Höhle e Teichler presentano una media di ore di lavoro degli accademici senior leggermente diversa (2013a, p. 258). Questo per via del fatto che quest'ultima fonte considera dipendenti a tempo pieno solo gli accademici senior che lavorano nelle università. Utilizzando tale approccio, stando a quanto dichiarato dal personale senior, la settimana lavorativa più lunga si registra in Germania e Svizzera (entrambi con 52 ore in media) e Irlanda (50 ore in media) e la settimana più corta in Portogallo (41 ore) e Norvegia (3 ore). Altri paesi europei per i quali sono disponibili dati, si situano tra 45 e 49 ore a settimana (ibid.).

([60]) Sulla base dei dati dell'indagine "Changing Academic Profession" (CAP). Per ulteriori informazioni sull'indagine CAP, vedere l'introduzione al presente rapporto.

tuttavia, il lavoro a tempo parziale può essere visto anche sotto altri punti di vista. Ad esempio, come rilevato da Höhle e Teichler (2013a), l'impiego a tempo parziale di professionisti, ad esempio dei settori in cui gli studenti potrebbero inserirsi una volta completati gli studi, rappresenta un'opportunità per arricchire i contenuti dei curricoli dell'istruzione superiore. Inoltre, si considera spesso che le opportunità di lavoro a tempo parziale contribuiscano alla parità di genere (ibid.). Piuttosto che dare spazio alle controversie sul lavoro a tempo parziale nel mondo accademico, la presente sezione mira a presentare le prove statistiche disponibili sull'argomento.

Secondo la raccolta dati UNESCO/OECD/Eurostat (UOE), la percentuale di accademici che lavora a tempo parziale varia notevolmente in Europa (vedere la figura 4.5; vedere anche le note esplicative relative alla figura 4.5). In alcuni paesi, gli incarichi a tempo parziale nel settore accademico non esistono o sono molto rari (Grecia, Francia, Italia, Polonia e Romania) oppure possono essere visti come un fenomeno occasionale, che riguarda solo fino al 15% degli accademici (Slovacchia e Serbia). Al contrario, vi sono sistemi d'istruzione superiore in cui dal 60% all'80% circa degli accademici lavora a tempo parziale (Germania, Lettonia, Lituania, Austria, Slovenia e Svizzera). Altri paesi europei per i quali sono disponibili dati, si situano a metà di tali estremità.

Figura 4.5: Personale accademico che lavora a tempo parziale espresso come % di tutto il personale accademico, 2015



UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
:	49,4	40,7	:	39,6	61,4	41,0	:	0,0	33,9	2,9	39,6	0,0	49,1	81,0	60,5	:	28,8
MT	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK**	**BA**	**CH**	**IS**	**ME**	**NO**	**RS**	**TR**
54,5	55,9	66,9	4,2	39,2	0,3	69,4	15,0	:	28,7	38,2	:	70,6	:	:	35,3	10,4	:

Fonte: raccolta dati UOE. Codice dati online: *educ_uoe_perd05* (dati estratti nel giugno 2017).

Nota esplicativa

I dati si riferiscono al personale accademico nei livelli 5-8 della classificatione ISCED 2011.

Nella raccolta dati UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2016, p. 42), il concetto di personale accademico include:

- il personale impiegato al livello dell'istruzione terziaria, i cui incarichi principali solo l'istruzione e la ricerca;
- il personale che ricopre una carica accademica con il titolo di professore, professore associato, assistente professore, assistente, lettore o l'equivalente di tali cariche accademiche;
- il personale con altri titoli (ad esempio, preside, direttore, preside associato, assistente del preside, direttore o capo dipartimento), laddove l'attività principale sia l'istruzione o la ricerca.

Nel riferirsi agli incarichi a tempo pieno e a tempo parziale del personale docente, incluso quello accademico, la raccolta dati UOE utilizza due concetti: "Ore di lavoro previste contrattualmente" e "ore di lavoro obbligatorie o normali" (ibid., pp. 28-29). Le ore di lavoro previste contrattualmente per il personale docente sono quelle specificate nel contratto di lavoro o previste dal tipo di incarico. Le ore di lavoro obbligatorie e/o normali per il personale docente sono quelle necessarie a soddisfare i requisiti previsti dalle politiche nazionali ufficiali o dalle leggi in materia di lavoro a tempo pieno in uno specifico livello di istruzione (o nel lavoro svolto o ruolo ricoperto), in un intero anno accademico o scolastico. Nella raccolta dati UOE, le ore di lavoro previste contrattualmente e le ore di lavoro obbligatorie e normali dovrebbero essere espresse in termini di ore annuali, al fine di consentire il confronto tra le due e determinare lo status a tempo pieno o a tempo parziale del personale docente. Il personale docente a tempo pieno lavora per almeno il 90% delle ore di lavoro obbligatorie o normali svolte dal personale docente che svolge lo stesso lavoro o ricopre lo stesso ruolo nello specifico livello di istruzione. Il personale docente a tempo parziale lavora per meno del 90% delle ore di lavoro obbligatorie o normali svolte dal personale docente che svolge lo stesso lavoro o ricopre lo stesso ruolo nello specifico livello di istruzione.

Nota specifica per paese

Grecia: l'anno di riferimento dei dati è il 2014.

Lo studio EUROAC ([61]), che fornisce dati anche sul lavoro a tempo parziale nel settore accademico, sottolinea non soltanto le sostanziali differenze esistenti tra paesi in tale settore, ma anche alcuni elementi determinanti del lavoro a tempo parziale. In particolare, esso mostra che il lavoro a tempo parziale è strettamente correlato al percorso di carriera nel mondo accademico, nel quale gli accademici junior hanno più probabilità di lavorare a tempo parziale rispetto a quelli di livello senior (Ates e Brechelmacher, 2013; Höhle e Teichler, 2013a). Infatti, come discusso in precedenza nel presente capitolo (vedere la sezione 4.1.1.), le posizioni junior spesso implicano contratti a tempo parziale a tempo determinato, mentre l'anzianità di servizio è solitamente accompagnata da accordi contrattuali più stabili, vale a dire da contratti a tempo pieno a tempo indeterminato.

4.3. Retribuzione del personale accademico

La retribuzione rappresenta uno degli aspetti chiave delle condizioni di lavoro. Infatti, come rilevato da Rumbley, Pacheco e Altbach (2008; citato in Kwiek e Antonowicz 2013, p. 49) "le università e i sistemi universitari di successo devono offrire al personale accademico stipendi adeguati e garantiti, oltre alla possibilità di seguire un percorso di carriera a tempo pieno con apposite garanzie di un impiego a lungo termine. Senza tali condizioni, nessun istituto accademico o sistema può avere successo, figuriamoci raggiungere un livello di rilevanza mondiale".

La presente sezione esamina la retribuzione del personale accademico da due diverse prospettive. In primo luogo, essa esplora i dati forniti dalle autorità di livello superiore (la raccolta dati Eurydice) sui quadri regolamentari che disciplinano tale ambito e, in secondo luogo, presenta i dati sugli stipendi effettivi degli accademici prodotti nell'ambito dello studio EUROAC ([62]).

4.3.1. Quadri di riferimento normativi

Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione superiore europei, esistono normative di livello superiore che definiscono gli stipendi e/o le tabelle degli stipendi degli accademici (vedere la figura 4.6). Ciò avviene quanto meno in tutti i sistemi in cui almeno alcuni degli accademici sono funzionari pubblici (vedere anche la figura 4.3). Infatti, le normative sul pubblico impiego prevedono in genere stipendi e tabelle sugli stipendi applicabili a diverse categorie di personale accademico. Nei sistemi che rientrano in tale categoria, gli stipendi di alcuni accademici che non lavorano per la pubblica amministrazione sono determinati in varia misura e, in alcuni casi, non sono stabiliti affatto. Ad esempio, in Austria, nel settore universitario, la retribuzione degli accademici che sono funzionari pubblici è definita nel codice del pubblico impiego ([63]), mentre gli stipendi degli altri accademici che lavorano nelle università seguono il contratto collettivo. Nelle università di scienze applicate, gli stipendi non sono stabiliti né per legge né da contratti collettivi. Una situazione simile si può osservare in Belgio (Comunità fiamminga e tedesca) e Lussemburgo ([64]), dove gli stipendi degli accademici che sono funzionari pubblici sono pienamente regolamentati, mentre la retribuzione degli altri accademici è stabilita dagli istituti di istruzione superiore.

Tra i paesi in cui non esiste lo status di funzionario pubblico all'interno del settore accademico

ve ne sono alcuni in cui gli stipendi di almeno alcuni accademici sono soggetti a normative di livello superiore (Irlanda, Cipro, Lettonia, Polonia, Romania, Slovacchia, Bosnia-Erzegovina, Montenegro e Serbia). In Slovacchia, ad esempio, gli accademici degli istituti di istruzione superiore pubblici sono

([61]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

([62]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

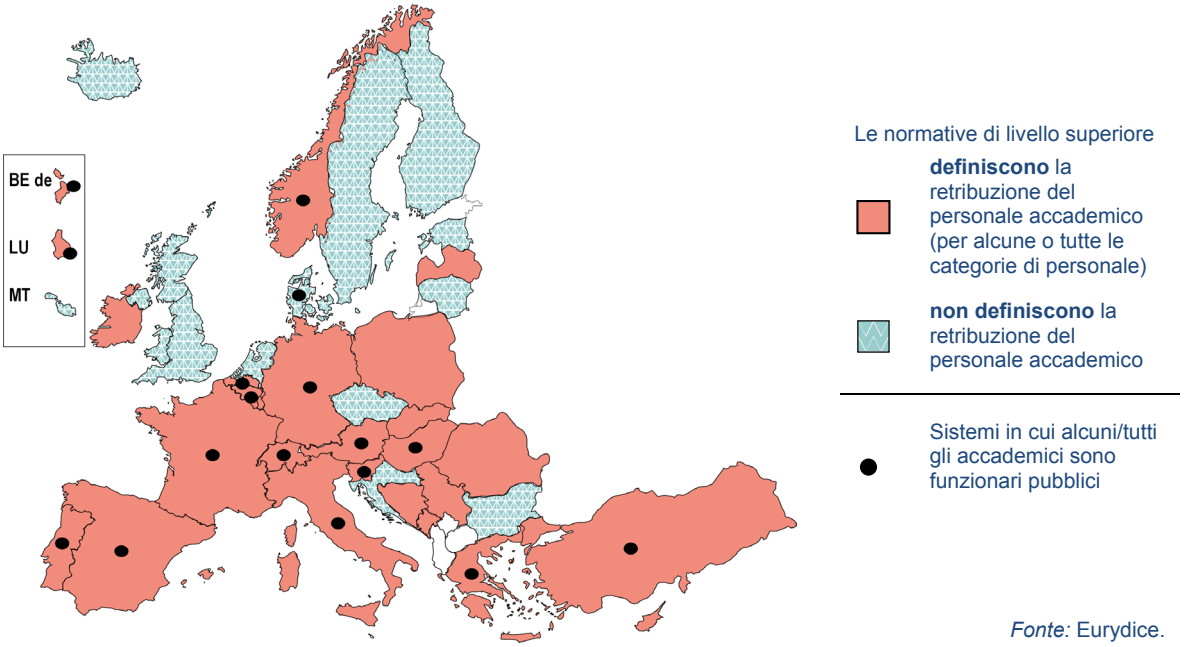
([63]) Lo status di funzionario pubblico nelle università austriache è in fase di graduale eliminazione. Tuttavia, esistono ancora accademici che sono funzionari pubblici (per ulteriori dettagli, vedere la sezione 4.1.2).

([64]) Lo status di funzionario pubblico nell'Università del Lussemburgo è in fase di graduale eliminazione. Tuttavia, esistono ancora accademici che sono funzionari pubblici (per ulteriori dettagli, vedere la sezione 4.1.2).

categorizzati come "dipendenti di pubblico interesse" – uno status diverso da quello di funzionario pubblico – e i loro stipendi sono definiti nel contesto di un quadro giuridico dedicato a tale categoria.

In circa un terzo dei sistemi d'istruzione superiori europei (Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lituania, Malta, Paesi Bassi, Finlandia, Svezia, Regno Unito e Islanda), gli stipendi del personale accademico non sono definiti nelle normative di livello superiore. Sebbene ciò implichi in genere un elevato livello di autonomia istituzionale nelle questioni relative alla retribuzione degli accademici, i contratti collettivi o i documenti di indirizzo comparabili possono comunque fornire alcuni riferimenti in tale settore (ad esempio, in Danimarca, Malta, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito e Islanda). Nei Paesi Bassi, ad esempio, ciascun sottosettore dell'istruzione superiore (vale a dire le università e le università di scienze applicate) dispone di un proprio contratto collettivo, che viene negoziato tra i sindacati e le organizzazioni datoriali. Una situazione comparabile si può osservare a Malta e in Finlandia, dove la retribuzione del personale accademico viene indicata nei contratti collettivi specifici di ciascun sottosettore dell'istruzione superiore. Un diverso tipo di riferimento viene utilizzato nel Regno Unito, dove un contratto quadro nazionale definisce i cinque principali livelli accademici che fungono da punto di riferimento (non obbligatorio) per la definizione degli stipendi e la classificazione delle strutture negli istituti di istruzione superiore. Al contrario, esistono anche sistemi che non dispongono di linee guida o quadri di riferimento di livello superiore per la retribuzione del personale accademico. In Repubblica ceca, ad esempio, gli stipendi degli accademici seguono regolamenti interni stabiliti dai singoli istituti di istruzione superiore. In Svezia, le negoziazioni salariali possono avvenire in modo totalmente individuale tra il dipendente e il suo superiore oppure tra il dipendente e l'unione locale degli insegnanti, laddove esista un contratto collettivo locale vigente.

Figura 4.6: Normative di livello superiore sulla retribuzione del personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Le normative di livello superiore si riferiscono alla legislazione o alle altre normative emanate dalle autorità centrali (di livello superiore). I contratti collettivi non vengono considerati.

La legislazione generale sul lavoro che definisce la paga minima obbligatoria da corrispondere a tutti i dipendenti non viene considerata.

I paesi con vari settori di istruzione superiore che differiscono in termini di normative sono rappresentati per settore universitario.

Note specifiche per paese

Austria: la figura si riferisce alle università e alle scuole universitarie di formazione degli insegnanti. Non esistono normative di livello superiore sulla retribuzione degli accademici che lavorano nelle università di scienze applicate.
Svizzera: le normative di livello superiore si riferiscono ai regolamenti cantonali (non a quelli federali),

Una domanda che ci si può porre in relazione agli stipendi del personale accademico è se essi siano, o possano essere, differenziati in base alle performance del personale. Sebbene tale questione non sia qui affrontata in una figura dedicata, essa è stata integrata nella raccolta dati Eurydice.

Come ci si può aspettare, è possibile legare la retribuzione alle performance in tutti i sistemi d'istruzione superiore in cui non vi sono normative di livello superiore sulla retribuzione degli accademici. Tuttavia, nella maggior parte dei paesi che rientra in tale categoria, le retribuzioni correlate ai risultati sono comunque soggette ad alcune regolamentazioni e/o limitazioni. Ad esempio, in Finlandia, secondo i contratti collettivi applicabili a ciascun sottosettore dell'istruzione superiore (ovvero le università e le università di scienze applicate), solo una parte dello stipendio solitamente non superiore al 25% del totale può essere correlata alle performance.

Ciò che può risultare per certi versi sorprendente è il fatto che sia possibile correlare gli stipendi alle performance nella maggior parte dei sistemi d'istruzione superiore in cui la retribuzione degli accademici è soggetta a normative di livello superiore. Ovviamente, in tali sistemi, i quadri regolamentari includono spesso norme piuttosto rigorose e precise in merito all'attribuzione dei vari premi e al loro importo. Comunque, il quadro risultante mostra che tale correlazione tra stipendio e risultati è possibile, almeno in qualche misura, in quasi tutti i sistemi d'istruzione superiore europei.

È inoltre opportuno evidenziare che gli stipendi correlati alle performance stanno guadagnando terreno nel settore accademico in Europa. Diversi paesi hanno infatti di recente adottato riforme che estendono la possibilità di prevedere una retribuzione differenziata per gli accademici. In Svezia, ad esempio, gli stipendi degli accademici sono principalmente stabiliti tramite il cosiddetto "colloquio sullo stipendio" tra il dipendente e il suo superiore, mentre nel precedente sistema, gli stipendi del personale accademico venivano comunemente negoziati tra i datori di lavoro (ovvero le amministrazioni degli istituti di istruzione superiore) e i rappresentanti locali dei sindacati del personale accademico. Anche la Norvegia riferisce che vi sono stati dei cambiamenti in tale settore e, segnatamente, una riforma che ha aumentato l'autonomia istituzionale relativa alla retribuzione dei professori. Mentre fino alla metà del 2016 la retribuzione dei professori doveva essere fissata all'interno di una forbice definita a livello centrale, attualmente, solo la paga minima dei professori viene fissata centralmente e non vi è uno stipendio massimo predefinito. Recenti riforme che hanno promosso l'utilizzo di stipendi correlati alle performance sono avvenute anche in sistemi altamente regolamentati, nonostante il loro ambito di applicazione sia generalmente più limitato rispetto ai paesi sopra menzionati. In Turchia, ad esempio, a partire dal 2015, gli accademici possono ricevere un bonus di importo massimo definito volto a ricompensare la loro attività di pubblicazione. Nel 2010, l'Italia ha adottato un quadro giuridico per la creazione di fondi pubblico-privati nelle università pensati per premiare il merito accademico.

4.3.2. Retribuzione effettiva del personale accademico

Le autorità di livello superiore non dispongono sempre di dati sulla retribuzione effettiva degli accademici ([65]). Ciò, per via del fatto che i loro stipendi non sono sempre definiti dalle autorità di livello superiore e che, inoltre, essi possono essere differenziati in base alle performance del personale (vedere la sezione 4.3.1). Pertanto, è interessante esaminare la retribuzione del personale accademico da un'altra prospettiva, ovvero tramite le indagini che includono le retribuzioni autodichiarate. Nonostante non esista un'indagine che fornisca dati rilevanti per tutti i paesi europei, lo studio EUROAC consente di capire la situazione in alcuni di essi ([66]).

Prima di presentare i dati EUROAC disponibili, è necessario evidenziare alcuni problemi metodologici relativi alle indagini sugli stipendi percepiti dal personale accademico. Infatti, come illustrato da Höhle e

([65]) Questo è illustrato nell'indagine NESLI dell'OCSE sugli stipendi nel settore dell'istruzione terziaria, che raccoglie informazioni sulle retribuzioni effettive medie annue del personale accademico fornite dalle autorità di livello superiore. Nella raccolta dati 2012/13, circa la metà dei paesi esaminati non è stata in grado di fornire tali informazioni. Vedere: http://www.oecd.org/edu/educationataglance2015indicators.htm (Indicatore D3 "*How much are teachers paid*?"; dati della casella D3.1. (2)) [consultato il 31 maggio 2017].

([66]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

Teichler (2013a), comparare gli stipendi sulla base delle risposte dell'indagine è tutt'altro che semplice. In questo contesto, Ates e Brechelmacher (2013) rilevano che "la maggior parte dei confronti internazionali riguardanti il reddito degli accademici è fuorviante, perché non prende in considerazione il contesto in cui si collocano le cifre fornite" (ibid., p. 26). Sono state messe in luce varie difficoltà in tal senso. In primo luogo, la percentuale di persone che non risponde alle domande sulla retribuzione tende a essere superiore rispetto alle altre domande (Höhle e Teichler, 2013a). In secondo luogo, poi, raccogliere informazioni sulla retribuzione mensile in una prospettiva comparatistica può essere visto come qualcosa di problematico, a causa delle differenze tra paesi rispetto al numero di stipendi mensili pagati ogni anno e per via del fatto che alcune integrazioni potrebbero non essere corrisposte con cadenza mensile (ibid.). Un altro aspetto da considerare è che, in alcuni paesi, gli stipendi potrebbero già includere alcuni benefici, mentre in altri, questi potrebbero essere pagati in aggiunta allo stipendio (ibid.). Infine, il valore effettivo degli stipendi lordi degli accademici può differire tra paesi, a seconda delle aliquote, del potere d'acquisto, ecc. (ibid.). Lo studio EUROAC, prendendo in considerazione le suddette difficoltà, ha chiesto agli accademici di indicare il loro reddito annuale lordo e ha considerato solo gli stipendi dei lavoratori a tempo pieno (Ates e Brechelmacher, 2013). Gli stipendi annuali dichiarati sono stati adeguati al livello dei prezzi nei vari paesi.

Seguendo la suddetta metodologia, i dati EUROAC, che sono disponibili per dieci paesi europei ([67]), indicano l'esistenza di sostanziali differenze nel reddito lordo annuale medio degli accademici ([68]). Se si esamina il personale senior delle università, i dati mostrano che i professori universitari in Svizzera percepiscono gli stipendi a tempo pieno annui medi più elevati (circa 90.000 euro), seguiti rispettivamente dai professori universitari in Germania, Portogallo, Paesi Bassi e Austria (tra circa 66.000 e 67.000 euro) (Ates e Brechelmacher, 2013, p. 29). In altri quattro paesi per i quali sono disponibili dati – nello specifico, Italia, Finlandia, Regno Unito e Norvegia – il reddito lordo medio annuo dei professori universitari varia da 40.000 ad appena poco più di 55.000. Lo stipendio lordo medio annuo più basso dei professori universitari si osserva in Polonia (circa 30.000 euro) (ibid.).

I dati EUROAC mostrano anche che gli accademici senior di altri istituti di istruzione superiore guadagnano in media un po' meno dei loro colleghi delle università ([69]). Anche in questo caso, lo stipendio medio più elevato viene corrisposto in Svizzera (poco più di 80.000 euro), seguita da Germania (circa 60.000 euro), Portogallo (circa 57.000 euro), Finlandia (circa 48.000 euro) e Norvegia (circa 37.000 euro). Al contrario, lo stipendio medio annuale più basso dei professori di altri istituti di istruzione superiore si osserva in Polonia (circa 17.000 euro), paese che registra anche la differenza più sostanziale tra gli stipendi degli accademici senior nelle università e negli altri istituti di istruzione superiore.

Come ci si può aspettare, gli stipendi degli accademici aumentano notevolmente con l'avanzamento di carriera. Infatti, i professori, in tutti i sistemi, dichiarano di percepire un reddito molto più alto rispetto al personale junior (in media, essi guadagnano circa due volte di più dei loro colleghi junior (ibid.). Esaminando la retribuzione del personale junior nelle università, lo stipendio a tempo pieno annuo medio più alto si osserva nei Paesi Bassi (circa 44.000 euro), seguiti da Regno Unito (circa 43.000 euro), Svizzera e Germania (entrambi, circa 40.000 euro). In Italia, Austria, Portogallo, Finlandia e Norvegia, lo stipendio annuo medio degli accademici di livello junior nelle università si colloca tra 25.000 e 35.000 euro, mentre quello medio più basso si osserva in Polonia (circa 17.000 euro).

Infine, i dati EUROAC indicano che gli accademici percepiscono spesso un reddito aggiuntivo rispetto al loro stipendio principale (ibid.), che può andare da onorari di piccola entità per presentazioni e pubblicazioni, fino alla retribuzione per una seconda posizione di professore. In media, nei paesi per i quali sono disponibili dati, l'ammontare del reddito aggiuntivo dei professori universitari corrisponde al 10% dello stipendio lordo annuale.

([67]) Sebbene anche Croazia e Irlanda abbiano partecipato allo studio EUROAC, i loro dati sugli stipendi non sono inclusi in Ates e Brechelmacher (2013).

([68]) Sebbene lo studio EUROAC sia stato condotto quasi dieci anni fa (vedere l'introduzione del presente rapporto), i suoi risultati sono qui utilizzati per integrare il quadro regolamentare.

([69]) I dati che consentono il confronto degli stipendi tra le università e gli altri istituti di istruzione superiore sono disponibili solo per Germania, Polonia, Portogallo, Finlandia, Norvegia e Svizzera (vedere Ates e Brechelmacher, 2013).

4.4. Sviluppo professionale continuo del personale accademico

Quando si analizzano le condizioni di lavoro in una prospettiva più ampia, è necessario prendere in considerazione le opportunità di formazione e, più in generale, quelle di sviluppo professionale continuo. Infatti, ci si potrebbe chiedere se e in che misura il mondo accademico offra a docenti e ricercatori opportunità interessanti di sviluppo professionale continuo. La presente sezione esamina tale questione suddividendola in due parti. Nella prima, si esaminano i modelli organizzativi dello sviluppo professionale contintuo nel settore accademico e l'offerta formativa in alcuni settori specifici, mentre nella seconda viene esplorato un ambito di sviluppo professionale continuo particolare, ovvero i quadri di riferimento che stabiliscono la possibilità per il personale accademico di beneficiare di un congedo retribuito o non retribuito per finalità di ricerca, sviluppo professionale o di altro tipo. L'analisi si basa principalmente sulle informazioni fornite dalle autorità di livello superiore nell'ambito della raccolta dati Eurydice, oltre alle quali, la sezione presenta alcuni dati importanti tratti dallo studio EUROAC ([70]).

4.4.1. Principi secondo cui è organizzato lo sviluppo professionale continuo nel settore accademico e disponibilità di un'offerta formativa

Le autorità di livello superiore svolgono in genere solo un ruolo limitato nello sviluppo professionale continuo del personale accademico. Da un punto di vista operativo, il loro intervento è spesso limitato all'erogazione di sussidi che consentono agli istituti di istruzione superiore di garantire adeguate opportunità formative al loro personale. Tuttavia, le sovvenzioni pubbliche per lo sviluppo professionale continuo costituiscono generalmente una parte del budget istituzionale e gli istituti di istruzione superiore possono quindi decidere autonomamente l'ammontare di fondi da destinare a tale area. Le autorità di livello superiore possono inoltre intervenire nello sviluppo professionale continuo degli accademici emanando normative che, ad esempio, definiscono lo sviluppo professionale continuo come un diritto e/o un dovere del personale accademico (o dei dipendenti) oppure come un obbligo per gli istituti di istruzione superiore (o i datori di lavoro). Comunque, al di là di tali affermazioni generali, i quadri di riferimento normativo, se si escludono le specifiche sui congedi retribuiti o non retribuiti presentate nella sezione 4.4.2, forniscono indicazioni pressoché inesistenti sullo sviluppo professionale continuo nel mondo accademico.

Un elevato livello di autonomia istituzionale nel campo dello sviluppo professionale continuo va di pari passo con la relativa assenza di programmi di formazione su vasta scala indirizzati agli accademici. Infatti, se si considera lo sviluppo professionale continuo in ambiti quali insegnamento, tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) o lingue straniere, molti paesi riferiscono di non avere programmi che vadano oltre le attività isolate dei singoli istituti di istruzione superiore. In altre parole, gli istituti di istruzione superiore offrono in genere sviluppo professionale continuo nei settori sopra indicati, ma sono scarsi i programmi o le azioni su vasta scala ([71]).

Tra i pochi esempi di programmi/azioni su vasta scala per lo sviluppo professionale continuo degli accademici, vi sono i quadri di sistema che sono stati introdotti nel Regno Unito e in Irlanda. Più nello specifico, nel Regno Unito, la Higher Education Academy (HEA), l'ente nazionale incaricato di migliorare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore, ha stabilito una serie di standard professionali per l'insegnamento e l'apprendimento che sono in linea con il Quality Code, ovvero il quadro di riferimento generale per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore ([72]). Tali standard mirano ad aiutare gli istituti di istruzione superiore nello sviluppare una propria offerta

([70]) Per ulteriori informazioni sullo studio EUROAC, vedere l'introduzione al presente rapporto.

([71]) Nella raccolta dati Eurydice, i programmi/azioni su vasta scala sono stati definiti come programmi/azioni che operano a livello dell'intero paese o di una significativa area geografica (diversamente dalle iniziative limitate a un particolare istituto o luogo geografico) e sono concepiti come un elemento a lungo termine del sistema, con risorse pianificate per coprire vari anni consecutivi (al contrario delle iniziative con fondi basati su progetti a breve termine sufficienti solo per uno o due anni) (vedere il Glossario).

([72]) Vedere: http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code [consultato il 19 aprile 2017].

formativa, incluso lo sviluppo professionale continuo ([73]). Inoltre, prendendo in considerazione i suddetti standard, la Staff and Educational Development Association (SEDA), che si dedica alla promozione dell'innovazione e delle buone pratiche nell'istruzione superiore, ha introdotto un sistema di accreditamento per i programmi di sviluppo professionale e un sistema di riconoscimenti (premi) che convalida tali programmi ([74]). In Irlanda, il National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education ha elaborato un quadro nazionale per lo sviluppo professionale che fornisce linee guida sulla pianificazione, sullo sviluppo e sul coinvolgimento nelle attività di sviluppo professionale ([75]), oltre a vari progetti collaborativi finanziati con fondi nazionali che si concentrano su varie abilità degli accademici, tra cui l'alfabetizzazione digitale e le competenze nelle lingue straniere.

Ulteriori azioni per lo sviluppo professionale continuo che coinvolgono l'intero sistema includono i programmi che sono stati realizzati con il supporto dei fondi europei. Ad esempio, in Bulgaria, il programma operativo "Human Resources Development" (2008-2014) ha fornito al personale accademico l'opportunità di seguire una gamma di attività per lo sviluppo professionale continuo, inclusi corsi e seminari su capacità di insegnamento, TIC e lingue. Sebbene tale iniziativa governativa sia cessata al termine del periodo di programmazione, il Ministero dell'istruzione e delle scienze ha recentemente avviato un nuovo progetto per sostenere le necessità di sviluppo professionale continuo degli accademici. Il progetto sarà gestito nell'ambito del programma Erasmus+ e sarà realizzato entro la fine del 2018.

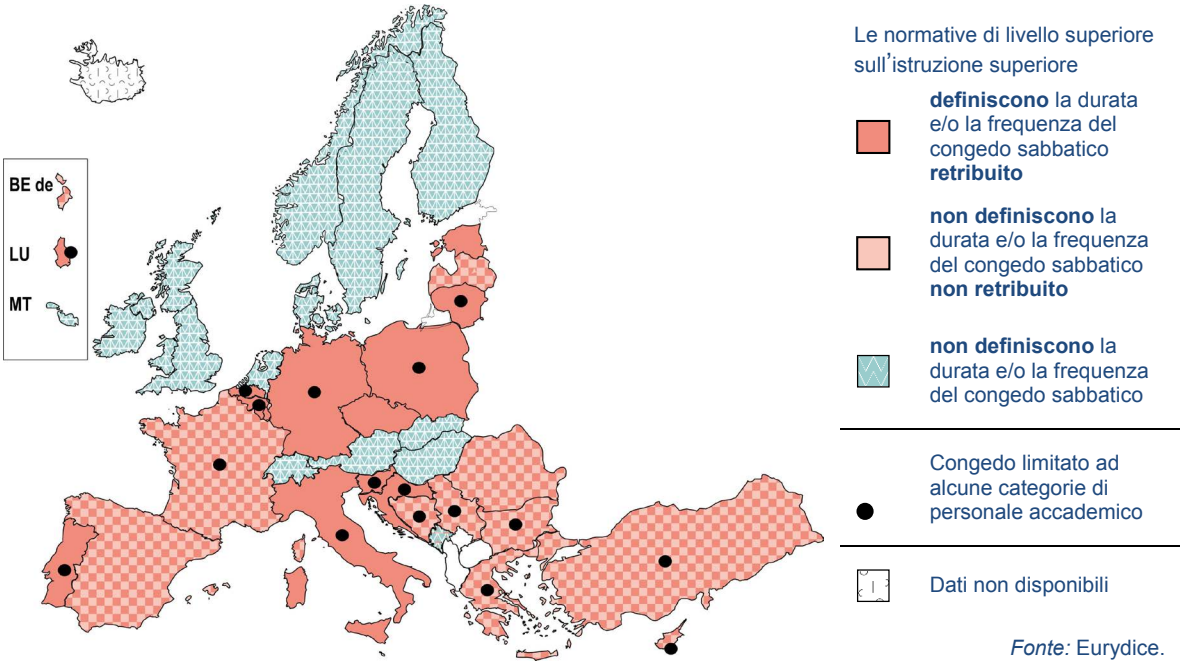
Lo studio EUROAC offre poi un altro approccio per esaminare le opportunità di formazione continua nel mondo accademico, che analizza, in particolare, lo sviluppo professionale continuo avente ad oggetto le capacità di insegnamento. Nell'ambito dell'indagine, è stato chiesto agli accademici di indicare il tipo di supporto istituzionale fornito per l'insegnamento, inclusa l'esistenza di adeguati corsi di formazione per migliorare le capacità di insegnamento. Essa mostra che la formazione per il potenziamento delle capacità di insegnamento è disponibile per oltre la metà degli accademici nelle università di Irlanda, Regno Unito e Paesi Bassi (Höhle e Teichler 2013b, pp. 94-95). Al contrario, meno del 10% degli accademici delle università di Italia e Polonia ha dichiarato che tale formazione è disponibile. Gli altri paesi per i quali sono disponibili dati – Germania, Croazia, Austria, Portogallo, Finlandia, Norvegia e Svizzera – si situano tra tali due estremità (ibid.). I dati EUROAC indicano anche che, in alcuni paesi, gli accademici junior riportano con meno frequenza di quelli senior l'esistenza di una formazione adeguata nel campo dell'insegnamento. La divisione junior/senior è particolarmente evidente nelle università in Finlandia (dove il 37% degli accademici junior ha dichiarato che sono disponibili adeguati corsi di formazione per migliorare la qualità dell'insegnamento, contro il 53% dei loro colleghi senior) e negli altri istituti di istruzione superiore in Germania (11% contro 38%) (ibid.). Come rilevato da Höhle e Teichler (ibid., p. 94), "ci si sarebbe potuti aspettare l'opposto, dato che i programmi di formazione di tale tipo pongono spesso l'accento sugli accademici junior". Oltre al divario junior/senior, i dati mostrano anche che gli accademici delle università tendono a essere più soddisfatti della disponibilità di corsi di formazione sull'insegnamento rispetto al personale di altri istituti di istruzione superiore (ibid.). Tale aspetto è importante da citare nel contesto delle prove presentate in precedenza; in particolare, i dati indicano che il carico di lavoro del personale degli altri istituti di istruzione superiore, in termini di ore di insegnamento, tende a essere maggiore rispetto a quello del personale delle università (vedere la sezione 4.2)

4.4.2. Possibilità di beneficiare di un congedo sabbatico

Come illustrato nella precedente sezione, lo sviluppo professionale continuo degli accademici è un'area regolamentata in modo vago. Ciononostante, esiste un suo aspetto – il congedo sabbatico – che costituisce un'eccezione a tale modello generale. Come si può osservare nella figura 4.7, infatti, nella maggior parte dei paesi europei esistono normative di livello superiore che definiscono una politica per la concessione di congedi sabbatici nelle accademie. In generale, esse fanno riferimento a un congedo retribuito, sebbene in alcuni sistemi sia previsto anche un congedo non retribuito.

([73]) Vedere: https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf [consultato il 27 settembre 2016].
([74]) Vedere: http://www.seda.ac.uk/pdf [consultato il 27 settembre 2016].
([75]) Vedere: http://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2016/09/PD-Framework-FINAL.pdf [consultato il 6 ottobre 2016].

Figura 4.7: Normative di livello superiore sul congedo sabbatico per il personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Durata e/o frequenza del congedo sabbatico (come definito nelle normative di livello superiore)

BE fr	**Retribuito**: fino a 1 anno durante la carriera
BE de	**Retribuito** o **non retribuito** (missione speciale): fino a 1 anno (rinnovabile); **non retribuito**: fino a 5 anni nel corso della carriera
BE nl	**Retribuito**: fino a 2 anni nel corso della carriera
BG	**Retribuito** o **non retribuito**: 1 anno ogni 7 anni
CZ	**Retribuito**: 6 mesi ogni 7 anni
DE	**Retribuito**: 1 semestre ogni 5-10 semestri
EE	**Retribuito**: 1 semestre ogni 5 anni
EL	**Retribuito**: 1 anno ogni 6 anni o 6 mesi ogni 3 anni; **non retribuito**: fino a 3 anni.
ES	**Retribuito**: < 3 mesi (stipendio intero); > 3 mesi-1 anno (80% dello stipendio) ogni 5 anni; **non retribuito**: oltre 1 anno
FR	**Retribuito**: 1 anno ogni 6 anni o 6 mesi ogni 3 anni; **non retribuito**: fino a 6 anni durante la carriera
HR	**Retribuito**: 1 anno ogni 6 anni
IT	**Retribuito**: 1 anno (complessivamente) richiesto massimo due volte in 10 anni in due diversi anni accademici
CY	**Retribuito**: 1 anno ogni 6 anni o 1 mese ogni 3 anni; **non retribuito**: fino a 1 anno.
LV	**Retribuito**: 6 mesi ogni 6 anni; **non retribuito**: fino a 2 anni
LT	**Retribuito**: 1 anno ogni 5 anni
LU	**Retribuito**: 6 mesi ogni 7 anni (stipendio intero) o 12 mesi ogni 7 anni (50% dello stipendio)
PL	**Retribuito**: 1 anno ogni 7 anni
PT	**Retribuito**: 1 anno ogni 6 anni o 6 mesi ogni 3 anni
RO	**Retribuito**: 1 anno ogni 6 anni; **non retribuito**: due tipi: 3 anni ogni 7 anni o 1 anno ogni 10 anni
SI	**Retribuito**: 1 anno ogni 6 anni
BA	**Retribuito**: fino a 2 semestri (nessuna frequenza definita); **non retribuito**: fino a 3 anni nel corso della carriera
TR	**Retribuito**: fino a 1 anno; **non retribuito**: fino a 1 anno
RS	**Retribuito**: 1 anno ogni 5 anni; **non retribuito**: diversa durata per diverse finalità

Fonte: Eurydice.

Note esplicative (Figura 4.7)

Il "congedo sabbatico" si riferisce a un congedo che offre al personale accademico l'opportunità di dedicare un determinato periodo di tempo a specifiche attività (invece che ai normali incarichi). Solitamente, i docenti in congedo sabbatico si dedicano alla ricerca, ma possono anche concentrarsi su altre attività, come la crescita professionale o l'insegnamento presso un altro istituto.

Le normative di livello superiore si riferiscono alla legislazione o alle altre normative emanate dalle autorità centrali (di livello superiore). I contratti collettivi non vengono considerati.

Vengono considerate solo le normative di livello superiore riferite all'istruzione superiore. La normativa generale sul lavoro in materia di permessi retribuiti o non retribuiti concessi ai dipendenti nei vari settori non viene presa in considerazione.

Il congedo sabbatico del personale accademico esplicitamente dedicato alla redazione di tesi di dottorato non viene preso in considerazione.

I paesi con vari settori di istruzione superiore che differiscono in termini di normative sono rappresentati per settore universitario.

Note specifiche per paese

Malta: è presente una sola università pubblica. Il congedo sabbatico è definito nelle normative istituzionali ed è aperto al personale accademico residente a partire dal grado di lettore e dopo aver completato sei anni di servizio continuativo.
Austria e **Slovenia**: l'informazione presentata si riferisce alle università. non si applica ad altri istituti di istruzione superiore.
Montenegro: è presente una sola università pubblica. Il congedo sabbatico è definito nelle normative istituzionali. Il periodo più lungo di congedo è pari a un anno.

Quando si considerano la durata e la frequenza dei congedi sabbatici retribuiti, le normative esistenti possono essere raggruppate in due grandi categorie. Nella prima categoria, che comprende la maggior parte dei quadri regolamentari, gli accademici possono prendersi un periodo fino a un anno ogni 5-7 anni (vedere la tabella relativa alla figura 4.7). Nella maggior parte degli altri sistemi, invece, la frequenza è comparabile, ma la durata massima è soltanto di metà anno circa (sei mesi o un semestre, a seconda di come sono formulate le normative). Al di là di tali macro-differenziazioni, le normative sui permessi retribuiti includono una serie di indicazioni specifiche per ciascun sistema. In Lussemburgo, ad esempio, il personale, ogni sette anni, può prendersi un periodo di congedo di sei mesi, retribuito integralmente, oppure di un anno, retribuito al 50%. In Francia e Portogallo e a Cipro, gli accademici possono beneficiare di un anno ogni sei oppure di mezzo anno ogni tre. In Spagna, in cui è possibile beneficiare di un congedo sabbatico retribuito ogni cinque anni, gli accademici possono percepire lo stipendio integrale per i primi tre mesi e l'80% dello stipendio per ulteriori nove mesi (è possibile prendersi un congedo sabbatico superiore a un anno, ma in tal caso non sarà retribuito).

In diversi sistemi d'istruzione superiore che prevedono normative sui congedi sabbatici retribuiti, tale permesso ha principalmente finalità sia di ricerca che di sviluppo professionale diverso dalla ricerca (ad esempio, in Repubblica ceca, Grecia, Spagna, Croazia, Lituania, Austria, Romania, Slovenia e Serbia). In alcuni altri sistemi, le normative sono più restrittive, limitando il congedo sabbatico retribuito alla ricerca (ad esempio, Germania, Lettonia, Lussemburgo, Polonia e Turchia) o allo sviluppo professionale diverso dalla ricerca (ad esempio, Estonia e Portogallo). Al contrario, esistono sistemi che consentono agli accademici di beneficiare di un congedo sabbatico retribuito non soltanto per finalità di ricerca o di sviluppo professionale diverso dalla ricerca, ma anche per altre attività (ad esempio, Francia, Italia e Cipro).

Come illustrato nella figura 4.7, il congedo sabbatico non retribuito per la professione accademica è regolamentato con meno frequenza rispetto a quello retribuito. Le normative sui permessi non retribuiti sono inoltre spesso meno prescrittive e tali congedi sono più frequentemente aperti ad attività diverse dalla ricerca o dallo sviluppo professionale in senso stretto. Spesso, tale possibilità consente agli accademici di trascorrere un certo periodo di tempo presso un altro istituto di istruzione superiore (nel proprio paese o all'estero), mantenendo al contempo la propria posizione presso l'istituto di appartenenza. In Lettonia, ad esempio, le normative menzionano esplicitamente tale possibilità, definendo il quadro giuridico conformemente al quale gli accademici (professori, professori e assistenti professori) possono trascorrere fino a due anni come lettori in visita presso altri istituti.

Un altro importante aspetto dei quadri regolamentari sui congedi sabbatici nelle accademie è che il permesso è spesso limitato solo ad alcune categorie di personale accademico (vedere la figura 4.7). Più nello specifico, in vari sistemi d'istruzione superiore, tale facoltà è concessa solo al personale di

livello senior e/o intermedio, mentre non è prevista per gli accademici junior. In Germania, ad esempio, i permessi retribuiti per finalità di ricerca sono riservati solo ai professori. In Bulgaria, la possibilità di beneficiare di un congedo sabbatico retribuito o non retribuito è limitata ai professori e ai professori associati, ovvero alle due posizioni più elevate nella gerarchia delle carriere accademiche. In Lussemburgo, la Legge sull'università del Lussemburgo definisce i permessi retribuiti per finalità di ricerca solo con riferimento ai professori e ai livelli apicali, vale a dire rettore, vice-rettori, presidi e direttori di centri di ricerca interdisciplinari. La Serbia dichiara che il congedo sabbatico retribuito è aperto solo agli accademici che hanno almeno cinque anni di esperienza di insegnamento e che fanno parte della categoria "*docent*" (ovvero una categoria intermedia) o superiore. Anche in vari altri paesi (Belgio – Comunità fiamminga e francese, Grecia, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lituania, Polonia, Portogallo, Slovenia, Bosnia-Erzegovina e Turchia) il congedo sabbatico è limitato ad alcune categorie di personale, per lo più quelle più importanti nella gerarchia delle carriere accademiche. Al contrario, vi sono paesi che indicano che tutti gli accademici hanno diritto a beneficiare di un congedo sabbatico (ad esempio, Repubblica ceca, Estonia, Lettonia e Romania). Tuttavia, il concetto "tutto il personale accademico" deve essere interpretato con cautela, dal momento che potrebbe comunque escludere alcuni accademici. In particolare, il congedo sabbatico è generalmente consentito solo per il personale "regolare" o "ordinario", escludendo pertanto dall'ambito di applicazione della normativa, ad esempio, i titolari di contratti a ore. La Spagna mostra di possedere un profilo abbastanza specifico, indicando che le normative di livello superiore prevedono solo la durata e la frequenza del congedo sabbatico, mentre spetta agli istituti di istruzione superiore definire le categorie di personale che hanno accesso a esso.

Infine, quando le normative di livello superiore sull'istruzione superiore non prevedono la possibilità di beneficiare di un congedo sabbatico, questo non significa che tale opportunità non esista nel mondo accademico. Infatti, la legislazione generale sul lavoro può prevedere il diritto a beneficiare di un permesso retribuito o non retribuito per i dipendenti che lavorano in vari settori, incluso quello dell'istruzione superiore (tale aspetto non rientra nel quadro presentato nella figura 4.7). Inoltre, nei paesi che non hanno normative di livello superiore sui permessi retribuiti o non retribuiti, tale ambito può comunque essere disciplinato dai regolamenti interni dei singoli istituti di istruzione superiore (ad esempio, vedere le note specifiche per paese relative alla figura 4.7). Il contenuto di tali regolamenti istituzionali non rientra tuttavia nell'ambito della presente analisi.

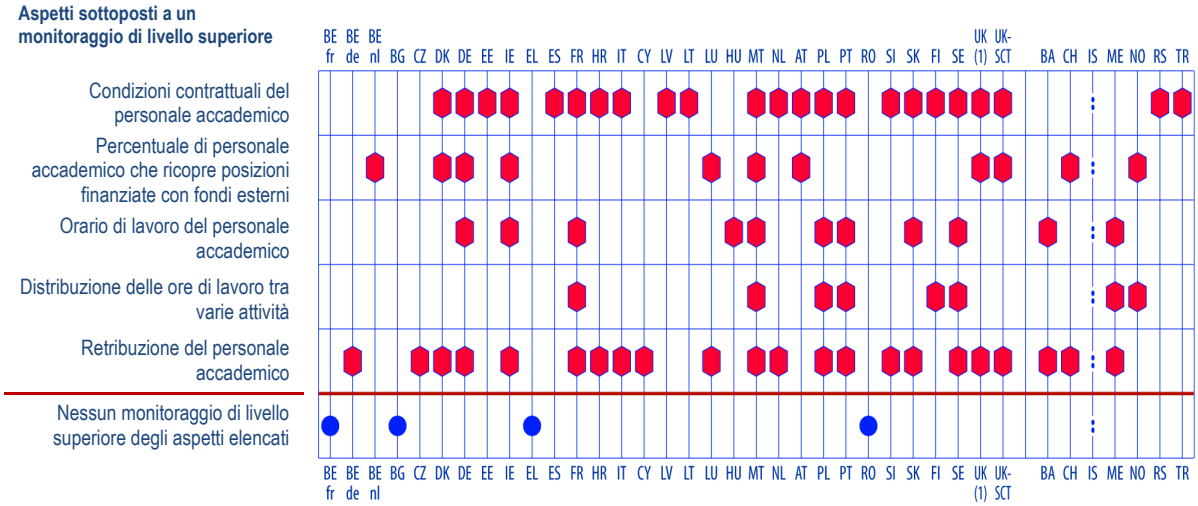
4.5. Monitoraggio delle condizioni di lavoro nel mondo accademico

Una questione non ancora affrontata nel presente capitolo riguarda la misura in cui le autorità di livello superiore monitorano le condizioni di lavoro degli accademici. Nella raccolta dati Eurydice, è stato chiesto ai paesi di indicare quali aspetti delle condizioni di lavoro e di impiego siano soggetti al monitoraggio delle autorità centrali (di livello superiore) o dei loro organi preposti. L'elenco proposto includeva aspetti relativi agli accordi di lavoro (condizioni contrattuali, posizioni finanziate con fondi esterni), all'orario di lavoro e ai doveri, oltre che agli stipendi.

La figura 4.8 mostra che, in circa la metà dei paesi europei, uno o due degli aspetti proposti sono monitorati dalle autorità di livello superiore che, nella maggior parte dei casi, raccolgono dati sugli accordi contrattuali degli accademici e/o sui loro stipendi. In circa un terzo dei paesi, la lista degli aspetti soggetti a tale monitoraggio è più lunga e include quindi tre o più di essi. Questo vale per i sistemi con vari profili, inclusi quelli caratterizzati da un elevato livello di regolamentazione nell'ambito del reclutamento del personale (come Francia e Portogallo), oltre che per quelli in cui gli istituti beneficiano di un sostanziale livello di autonomia per quanto riguarda tale questione (come Regno Unito e Svezia) ([76]). Al contrario, un numero ridotto di sistemi d'istruzione superiore indica l'inesistenza di un monitoraggio di livello superiore sugli aspetti elencati.

([76]) Per ulteriori dettagli, vedere lo strumento per l'autonomia universitaria (*University Autonomy Tool*) prodotto dall'Associazione delle università europee (EUA): http://www.university-autonomy.eu/ [consultato il 30 maggio 2017].

Figura 4.8: Monitoraggio di livello superiore delle condizioni di impiego e di lavoro del personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

"Condizioni contrattuali" si riferisce alla tipologia di contratto degli accademici. "Posizioni finanziate con fondi esterni" si riferisce alle posizioni che si basano su fondi terzi/di progetti invece che su finanziamenti istituzionali/statali regolari. Tali posizioni sono generalmente collegate a contratti a tempo determinato. Lavorare ricoprendo una posizione finanziata con fondi esterni può essere visto come un'alternativa a una posizione fissa nell'istruzione superiore (per ulteriori dettagli, vedere il Glossario).

I paesi con vari settori di istruzione superiore che differiscono per il monitoraggio delle condizioni di lavoro del personale accademico sono rappresentati per settore universitario.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr) e **Austria**: la figura si riferisce al monitoraggio di livello superiore presso le università e non si applica ad altri istituti di istruzione superiore.

La figura indica anche che, in circa un terzo dei sistemi d'istruzione superiore europei, le autorità di livello superiore monitorano la percentuale di accademici che ricopre posizioni finanziate con fondi esterni. Sebbene le differenze concettuali rendano impossibile comparare la situazione tra sistemi, i dati fanno emergere alcune tendenze degne di nota all'interno dei sistemi stessi. Infatti, tra i paesi/sistemi per i quali sono disponibili dati sulle tendenze degli ultimi anni (Comunità fiamminga del Belgio, Lussemburgo, Austria, Regno Unito, Svizzera e Norvegia), la maggior parte indica l'esistenza di una maggiore percentuale di personale che ricopre posizioni finanziate con fondi esterni. Ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, la percentuale di personale nelle università che ricopre posizioni equivalenti a tempo pieno finanziate con fondi esterni è passata dal 56% nel 2005 al 68% nel 2015, mentre in Svizzera è aumentata da circa il 30% nel 2004 a circa il 40% nel 2014. In Austria, dal 2010, il numero di membri del personale nelle università con un incarico finanziato con fondi terzi (a progetto) è cresciuto del 16% per quanto riguarda il numero di impiegati e del 6% per gli equivalenti a tempo pieno. In Lussemburgo, circa il 37% degli accademici ricopriva posizioni finanziate con fondi esterni nel 2011, contro circa il 45% nel 2013. Nel Regno Unito, la tendenza sottostante sembra essere un aumento della percentuale di personale accademico le cui posizioni sono finanziate almeno in parte con fonti esterne.

Infine, alcuni paesi dichiarano di monitorare ulteriori aspetti relativi alle condizioni di lavoro e di impiego nel settore accademico, inclusa la modalità di impiego (tempo pieno o tempo parziale), il lavoro presso molteplici sedi, ecc., seppure essi non siano rappresentati nella figura 4.8 e non rientrino nell'ambito considerato nella presente analisi.

Conclusioni

Il presente capitolo, basandosi sulle indicazioni fornite dalle autorità di livello superiore e sui dati provenienti da altre fonti, ha esplorato alcuni elementi fondamentali delle condizioni di lavoro e di impiego nel settore accademico, in particolare gli accordi contrattuali, l'orario di lavoro e le mansioni, la retribuzione e le opportunità di sviluppo professionale continuo. Sebbene tali aree non forniscano un resoconto esaustivo delle condizioni di lavoro e di impiego della professione accademica, esse illustrano alcune questioni chiave in una prospettiva comparatistica transnazionale.

L'analisi delle condizioni di lavoro indica che in quasi tutti i paesi europei, il settore dell'istruzione superiore offre sia opportunità a tempo determinato che indeterminato. La stabilità contrattuale è ampiamente determinata dalla fase della carriera, con gli accademici di livello senior che mostrano di essere i principali beneficiari dei contratti a tempo indeterminato. Tuttavia, dietro tale modello generale, vi sono differenze tra i vari paesi, che sono evidenti soprattutto se si comparano gli accordi contrattuali delle specifiche categorie di personale, in particolare i contratti dei professori universitari. Infatti, sebbene in circa due terzi dei paesi europei, tutti o praticamente tutti i professori universitari abbiano un contratto a tempo indeterminato, in quasi un terzo dei paesi è comune (o più comune) che i professori universitari lavorino con contratti a tempo determinato. Inoltre, nei paesi con vari tipi di istituti di istruzione superiore (ad esempio università e università di scienze applicate), la percentuale di contratti a tempo determinato può variare notevolmente da un tipo di istituto all'altro.

I sistemi d'istruzione superiore possono differire anche per la condizione lavorativa del personale accademico, poiché in alcuni gli accademici sono considerati funzionari pubblici – ovvero personale assunto dall'autorità pubblica in conformità alla legislazione che disciplina il funzionamento delle pubbliche amministrazioni –, mentre in altri sono considerati dipendenti. Per complicare ulteriormente il quadro, i sistemi in cui gli accademici sono o possono essere funzionari pubblici hanno percentuali diverse di personale che gode dello status di funzionari pubblici.

Le ricerche sull'evoluzione delle condizioni lavorative nel settore accademico segnalano in genere una riduzione della sicurezza lavorativa degli accademici. Tale andamento è confermato dalle informazioni fornite dalle autorità di livello superiore, che parlano di vincoli di budget, opportunità di lavoro ridotte nel mondo accademico e una maggiore percentuale del personale che ricopre incarichi finanziati con fondi esterni. Tale modello è in parte controbilanciato dalle modifiche regolamentari introdotte in alcuni sistemi d'istruzione superiore con lo scopo di facilitare l'accesso degli accademici ai contratti a tempo indeterminato.

Le condizioni di lavoro nel settore accademico, inclusi orario di lavoro e doveri degli accademici, sono regolamentate solo in misura limitata. In circa un terzo di tutti i paesi europei, la legislazione stabilisce il tempo minimo che gli accademici dovrebbero dedicare a specifiche attività, inclusi l'insegnamento e/o le attività correlate. Il contenuto delle normative suggerisce che il carico di lavoro relativo all'insegnamento viene generalmente definito in base alle categorie di personale accademico, con una tendenza a imporre meno ore di insegnamento agli accademici di livello senior, rispetto a quanto non avvenga per il personale di livello intermedio e junior e/o per il personale al di fuori del percorso principale di carriera accademica. I dati suggeriscono anche che nei sistemi con diversi settori di istruzione superiore, gli accademici che lavorano al di fuori del settore universitario sono tenuti a dedicare all'insegnamento un numero maggiore di ore rispetto ai loro colleghi delle università.

Un altro aspetto legato alle condizioni di lavoro e di impiego nel settore accademico, ovvero la retribuzione degli accademici, è regolamentato in misura diversa, non soltanto tra i paesi, ma anche all'interno dei paesi stessi. In generale, lo stipendio degli accademici che sono funzionari pubblici è definito in modo abbastanza preciso, mentre quello dei colleghi che non lavorano nel pubblico impiego può essere soggetto o meno a normative di livello superiore. In quest'ultimo caso, gli stipendi possono comunque essere definiti sulla base dei contratti collettivi o di documenti di indirizzo comparabili. Quello che si applica agli stipendi base, vale anche per le retribuzioni correlate alle performance. Infatti, sebbene le retribuzioni correlate alle performance siano ora possibili in praticamente tutti i

sistemi d'istruzione superiore europei, esse sono regolamentate in misura diversa. Tuttavia, indipendentemente dal livello di regolamentazione, sembra che esse stiano guadagnando terreno nel mondo accademico europeo e vari paesi hanno di recente attuato riforme per estendere la possibilità di avere una retribuzione differenziata per gli accademici.

Un ulteriore aspetto che è stato esaminato in questo capitolo è lo sviluppo professionale continuo degli accademici, che è caratterizzato da un coinvolgimento limitato delle autorità di livello superiore. Da una prospettiva operativa, tali autorità sovvenzionano tale settore, sebbene spesso nell'ambito del budget istituzionale generale, lasciando quindi gli istituti di istruzione superiore liberi di decidere autonomamente l'ammontare dei fondi da destinare allo sviluppo professionale continuo del loro personale. Un elevato livello di autonomia istituzionale va di pari passo con la relativa assenza di programmi di sviluppo professionale continuo su vasta scala indirizzati agli accademici. Infatti, se si considera lo sviluppo professionale continuo in ambiti quali insegnamento, tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) o lingue straniere, molti paesi riferiscono di non avere programmi che vadano oltre le attività isolate dei singoli istituti di istruzione superiore.

Nonostante lo sviluppo professionale continuo degli accademici sia un'area regolamentata in modo vago, uno dei suoi aspetti – il congedo sabbatico – costituisce un'eccezione a tale modello generale. Infatti, nella maggior parte dei paesi europei esistono normative di livello superiore che definiscono una politica per la concessione di congedi sabbatici nelle accademie. In generale, esse fanno riferimento a un congedo retribuito, sebbene in alcuni sistemi sia previsto anche un congedo non retribuito. Se si considerano la durata e la frequenza del congedo sabbatico retribuito, le normative esistenti prevedono generalmente periodi di congedo da sei mesi a un anno di cui si può beneficiare ogni 5/7 anni. Sebbene questo possa essere considerato un aspetto piuttosto allettante della professione accademica, l'opportunità di prendere tale congedo è solitamente limitata ad alcune categorie di personale, in particolare gli accademici di livello medio e senior.

Infine, dopo aver esplorato alcuni aspetti specifici delle condizioni di lavoro e di impiego nel settore accademico, il capitolo ha esaminato in che misura le autorità di livello superiore monitorino tale ambito. L'indagine ha mostrato che tale livello varia da un paese all'altro e che alcune autorità monitorano un numero maggiore di aspetti rispetto ad altri. I dati presentati nel capitolo mostrano inoltre una mancanza di statistiche europee comparabili sulle condizioni di lavoro e di impiego degli accademici, incluso per quanto riguarda i loro contratti di lavoro e la percentuale di personale che ricopre posizioni finanziate con fondi esterni. Stabilire dati comparabili in questi ambiti richiederebbe un investimento nello sviluppo di concetti e definizioni comuni e condivisi.

CAPITOLO 5: ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ E VALUTAZIONE DEL PERSONALE ACCADEMICO

Il presente capitolo esamina in che modo i sistemi di assicurazione della qualità, che hanno conosciuto una rapida evoluzione negli ultimi venti anni, incidano sulle questioni relative al personale accademico. La prima sezione descrive i principali sviluppi che hanno interessato i sistemi di assicurazione della qualità in Europa negli ultimi due decenni, mentre la successiva studia quali siano le questioni affrontate nelle valutazioni dell'assicurazione esterna della qualità, se esistano criteri condivisi e chi sia responsabile di determinarli. Una terza sezione si concentra invece sulla valutazione individuale del personale, mostrando chi sono i soggetti interessati che intervengono nel definire i criteri di valutazione e nello stabilire i livelli di prestazione per le varie categorie di personale e quali sono i soggetti incaricati di prendere le decisioni definitive. L'analisi valuta anche se i documenti di indirizzo guidino gli istituti indicando le modalità con le quali le performance del personale accademico dovrebbero essere collegate agli avanzamenti di carriera e il modo in cui ricompensare i risultati conseguiti e gestire le performance non soddisfacenti. Sebbene il presente capitolo si basi principalmente sui dati forniti dalla rete Eurydice, la seconda sezione è integrata dalle informazioni raccolte mediante un'indagine delle agenzie nazionali di assicurazione di qualità, membri dell'Associazione europea per la garanzia della qualità nell'istruzione superiore (ENQA) ([77]).

5.1. Il contesto europeo di assicurazione della qualità

Non vi sono dubbi che i sistemi di assicurazione della qualità abbiano conosciuto un rapido sviluppo negli ultimi due decenni (Commissione europea, 2015), ma il dibattito circa la nozione di "qualità" nell'istruzione superiore resta ancora aperto. In senso assoluto, essa non esiste e, per acquisire significato e senso, deve essere collegata ad altri aspetti dell'istruzione superiore, come ad esempio la qualità dell'insegnamento o della ricerca. Tali concetti devono inoltre essere analizzati prima che possa svolgersi qualunque processo di assicurazione qualità.

Per esempio, quale qualità potrebbe essere considerata fondamentale per l'insegnamento e come potrebbe essere valutata? Sebbene possano essere fornite varie risposte in base al contesto in cui si svolge l'insegnamento o al soggetto a cui si pone la domanda, un aspetto chiave della risposta è spesso che l'insegnamento abbia facilitato un apprendimento efficace. Pertanto, dovrebbero ricercarsi le prove di un apprendimento efficace, che rappresentano il primo ambito di indagine dei sistemi di assicurazione della qualità. Tale processo è inoltre fortemente dipendente dal contesto e correlato agli obiettivi di insegnamento predefiniti e, ad esempio, si concentra sull'acquisizione delle capacità necessarie per trovare un posto di lavoro o sviluppare le competenze e capacità utili nel corso della vita.

L'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore è diventata un pilastro fondamentale nella creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA). Sin dall'inizio, il processo di Bologna ha agito da catalizzatore per lo sviluppo dei sistemi di assicurazione della qualità in Europa. Un comune accordo sugli elementi fondamentali dei sistemi nazionali di assicurazione della qualità è stato raggiunto alla Conferenza ministeriale di Berlino del 2003 ([78]) e ha rappresentato un punto di inizio per ripensare tali sistemi di assicurazione della qualità nell'EHEA, riconoscendo che "la responsabilità principale dell'assicurazione della qualità spetta a ciascun istituto e fornisce le basi per poter fare affidamento sulla responsabilità del sistema accademico…" ([79]). Al fine di promuovere la fiducia reciproca e aumentare la trasparenza, i ministri riuniti a Bergen nel 2005 hanno adottato gli Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG) (ENQA, 2005) ([80]), che da allora costituiscono il quadro di riferimento europeo per l'assicurazione interna ed esterna della qualità. Una versione revisionata degli stessi (ENQA, 2015) è stata adottata nel 2015 dalla Conferenza ministeriale di Yerevan.

([77]) Per ulteriori informazioni sull'indagine, vedere l'introduzione al presente rapporto. Ogni volta che tale indagine viene menzionata nel testo, essa sarà indicata come "Indagine delle agenzie di assicurazione di qualità".

([78]) *Realising the European Higher Education Area*. Comunicato della Conferenza dei ministri responsabili dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

([79]) *Realising the European Higher Education Area*. Comunicato della Conferenza dei ministri responsabili dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003, p. 3.

([80]) *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Comunicato della Conferenza dei ministri europei responsabili dell'istruzione superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005.

Gli ESG includono linee guida e standard generali relativi all'apprendimento e all'insegnamento nell'istruzione superiore applicabili alle "aree che sono fondamentali per un'offerta di qualità e ambienti di apprendimento efficaci nell'istruzione superiore" (ENQA, 2015, p. 4). In tale contesto, la qualità dell'istruzione superiore è intesa come l'interazione ottimale tra insegnanti, studenti e ambiente di apprendimento istituzionale. Gli standard europei evidenziano la principale responsabilità degli istituti di istruzione superiore per la qualità e la sua assicurazione, sottolineano l'indipendenza delle agenzie di assicurazione di qualità, promuovono la responsabilità e il miglioramento come le due finalità fondamentali dell'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore e incoraggiano l'integrazione di tutti i soggetti interessati nel processo di assicurazione della qualità (ESG, 2015).

Stando al rapporto di implementazione di Bologna 2015 (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015), negli ultimi anni sono stati realizzati progressi considerevoli nell'assicurazione della qualità. Tutti i paesi europei hanno costruito sistemi nazionali di assicurazione della qualità e molti istituti di istruzione superiore hanno sviluppato delle proprie strategie per il miglioramento della qualità. Sebbene sia le agenzie di assicurazione di qualità esterne che gli istituti di istruzione superiore tendano a lavorare in conformità agli ESG, è opportuno rilevare che vi sono comunque notevoli differenze negli approcci alla base dei sistemi nazionali di assicurazione della qualità. L'assicurazione della qualità in Europa, infatti, continua a essere un settore in dinamica evoluzione.

Il rapporto di implementazione di Bologna (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015) rivela inoltre che in quasi tutti i sistemi d'istruzione europei, gli istituti di istruzione superiore sono formalmente tenuti a introdurre sistemi di assicurazione della qualità interni, nonostante, nella maggior parte dei sistemi, essi possano determinare autonomamente l'oggetto dell'assicurazione della qualità. Esso espone inoltre che, in alcuni paesi, sebbene gli istituti di istruzione superiore siano formalmente autonomi per quanto riguarda le questioni relative all'assicurazione della qualità, essi seguono un quadro di assicurazione della qualità definito esternamente quando si tratta di decidere in merito ai loro processi interni di assicurazione della qualità.

La valutazione della qualità dell'istruzione superiore si può concentrare su diversi aspetti che vanno da governance, infrastrutture e finanziamenti a progettazione del curricolo, contenuto dei programmi, apprendimento degli studenti e capacità di insegnamento. Il presente capitolo si concentra soltanto sul processo di assicurazione della qualità esterno e sul modo in cui esso incide sul personale accademico.

5.2. Assicurazione esterna della qualità

Politici, dirigenti di istituti di istruzione superiore e ricercatori sono ampiamente concordi nell'affermare che il miglioramento della qualità nell'istruzione superiore dipenda fondamentalmente dalle competenze, dalla bravura e dalla motivazione del personale accademico. L'insegnamento è spesso citato come uno dei pilastri dei processi di assicurazione della qualità nell'istruzione superiore, dopo il quale figurano altre dimensioni relative al personale accademico, quali le attività di ricerca, le strutture organizzative e le condizioni di lavoro del personale, il rapporto studenti/personale, che fanno parte dei principali standard per la valutazione e/o l'accreditamento dei programmi. Gli ESG (ENQA, 2015) ampliano tale modo di intendere la "qualità", sottolineando l'importanza di un ambiente di lavoro che sia di sostegno. Oltre alle competenze e alla bravura del personale, lo specifico standard ESG sul personale docente si concentra su diversi aspetti dell'ambiente di lavoro, quali il processo di reclutamento, le condizioni di lavoro, lo sviluppo professionale, le opportunità di avanzamento di carriera e l'equilibrio tra insegnamento e ricerca.

La valutazione esterna dell'istruzione superiore nei paesi europei viene condotta da enti di assicurazione della qualità esterni. Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione, tale responsabilità è affidata a una o più agenzie di assicurazione della qualità (QAA) e, solo in un numero molto limitato di sistemi, è il ministero o un ente ministeriale a essere responsabile dell'assicurazione esterna della qualità (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Il rapporto di implementazione di Bologna (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015) opera due distinzioni rispetto al modo in cui è organizzata l'assicurazione esterna della qualità. La prima si riferisce allo scopo primario e all'orientamento dell'assicurazione esterna della qualità. Gli enti di assicurazione esterna della qualità si occupano dell'accreditamento dei programmi e/o degli istituti nei sistemi in cui hanno il potere diretto di autorizzarli o rifiutarli oppure di consigliare le autorità di livello superiore in merito a tali decisioni. In tali casi, il concetto di qualità consiste nel soddisfacimento di alcuni standard predeterminati o livelli soglia. Al contrario, quando gli enti di assicurazione della qualità svolgono un ruolo di consulenza orientato al miglioramento, essi valutano i programmi e/o gli istituti individuando aree in cui le prassi istituzionali potrebbero essere più efficaci. La seconda principale distinzione riguarda l'oggetto dell'assicurazione esterna della qualità. A tal riguardo, gli enti di assicurazione della qualità valutano la qualità dei programmi oppure esaminano gli istituti nel loro complesso.

Sulla base delle suddette distinzioni, è possibile identificare quattro meccanismi diffusi di assicurazione esterna della qualità: la valutazione dei programmi ai fini del miglioramento della qualità; la valutazione dei programmi ai fini del loro accreditamento; la valutazione istituzionale ai fini del miglioramento della qualità; e la valutazione istituzionale ai fini dell'accreditamento. In alcuni paesi, la valutazione istituzionale è considerata un audit, il cui scopo principale è verificare l'attuazione dei meccanismi di valutazione interna della qualità.

Un'indagine ENQA sulle procedure di qualità (ENQA, 2003) mostra che la maggior parte delle agenzie di assicurazione di qualità europee utilizza più di un meccanismo per condurre le procedure esterne di qualità e che le metodologie applicate variano notevolmente. Tra i metodi e gli strumenti più comuni utilizzati per verificare la qualità vi sono l'autovalutazione, la revisione inter pares (*peer review*), la revisione esterna, l'analisi documentale, le visite in loco, le ispezioni e le indagini aventi ad oggetto i soggetti interessati. Anche le conseguenze dell'assicurazione della esterna della qualità differiscono e spaziano dal finanziamento e/o dall'approvazione dello status formale, a consigli sul miglioramento della qualità.

La presente sezione considera quali siano le questioni relative al personale accademico che vengono affrontate dagli enti esterni di assicurazione della qualità, indipendentemente dai metodi e dai meccanismi utilizzati. A partire dallo standard ESG sul personale docente (ENQA, 2015, p. 11), sono stati determinati sei temi principali relativi al personale accademico, all'ambiente di lavoro e alla gestione delle risorse umane (vale a dire insegnamento, ricerca, procedure di reclutamento, opportunità di formazione, valutazione delle performance e sistemi di promozione). Nella raccolta dati Eurydice, è stato chiesto ai paesi di indicare su quali di queste questioni si concentri l'assicurazione esterna della qualità e se esistano criteri condivisi utilizzati per le valutazioni. La presente sezione cerca inoltre di descrivere in che modo siano misurati i vari aspetti della qualità, esaminando i criteri di valutazione applicati dalle agenzie nazionali di assicurazione della qualità. A tale scopo, sono state raccolte informazioni complementari in cooperazione con l'ENQA ([81]). Nell'ambito dell'"Indagine delle agenzie di assicurazione di qualità", è stato chiesto alle agenzie nazionali di assicurazione della qualità che sono membri dell'ENQA di fornire un resoconto sugli stessi argomenti considerati dalla rete Eurydice e di indicare gli specifici aspetti correlati a ciascun argomento, nonché i criteri di valutazione applicati. Infine, la sezione esamina anche il ruolo dei vari soggetti interessati nello specificare i criteri di valutazione per l'assicurazione esterna della qualità.

([81]) Per ulteriori informazioni sull'indagine, vedere l'introduzione al presente rapporto. Ogni volta che tale indagine viene menzionata nel testo, essa sarà indicata come l'"indagine delle agenzie di assicurazione di qualità".

5.2.1. Questioni relative al personale accademico normalmente considerate dall'assicurazione esterna della qualità

I dati ricevuti dalla rete Eurydice (vedere la figura 5.1) mostrano che, con l'eccezione della Turchia, gli enti di assicurazione esterna della qualità di tutti i paesi, indipendentemente dal meccanismo da essi utilizzato, si occupano in qualche misura delle questioni relative al personale accademico. La valutazione esterna della qualità si basa solitamente su una serie di criteri predefiniti. Sebbene alcuni paesi facciano riferimento a documenti di indirizzo che forniscono indicazioni generali o criteri con una definizione ampia, altri sostengono l'esistenza di criteri espliciti per le finalità di assicurazione interna ed esterna della qualità.

Come illustrato nella figura 5.1, quasi tutti i paesi includono l'insegnamento e la ricerca nelle procedure di assicurazione esterna della qualità e tale risultato è inatteso dal momento che insegnamento e ricerca rappresentano il cuore della missione dell'istruzione superiore. Tuttavia, emerge dall'"Indagine delle agenzie di assicurazione di qualità" che vari aspetti dell'insegnamento e della ricerca vengono valutati dagli enti di assicurazione esterna della qualità. Quasi tutte le agenzie di assicurazione della qualità si concentrano sulle questioni direttamente collegate all'insegnamento, come i metodi di insegnamento, l'innovazione e le buone pratiche, la distribuzione delle ore di insegnamento tra le varie attività (seminari per argomento, ore di pratica, valutazione, ecc.) e il tutoring (Bulgaria, Germania, Spagna, Francia, Portogallo, Romania, Finlandia e Norvegia). Alcune agenzie collocano consapevolmente l'insegnamento in un contesto globale, esaminando la coerenza di diversi aspetti dell'insegnamento, dell'apprendimento e dell'ambiente di apprendimento (Comunità francese del Belgio e Romania). Oltre a tali temi principali, alcune di esse analizzano anche questioni indirettamente collegate al processo di insegnamento. Nei Paesi Bassi, in Romania e in Finlandia ad esempio, tali agenzie considerano le qualifiche e le competenze dei docenti. L'agenzia di assicurazione della qualità francese valuta il carico di lavoro del personale e il numero di ore di ricevimento, mentre in Finlandia il benessere degli studenti viene considerato un indicatore di un insegnamento di buon livello. Alcune agenzie forniscono esempi di criteri misurabili per valutare l'insegnamento, come il numero di ore di ricevimento in Francia e il rapporto tra le ore dedicate alle lezioni, alle esercitazioni pratiche e al lavoro individuale in Lituania e Romania.

I risultati dell'"Indagine delle agenzie di assicurazione di qualità" mostrano che la valutazione della ricerca si concentra in genere su tre aspetti principali. In primo luogo, viene valutato il coinvolgimento di personale e studenti nella ricerca. In Francia, ad esempio, l'agenzia di assicurazione della qualità esamina il numero dei membri del personale docente votato alla ricerca e le opportunità di ricerca per gli studenti (progetti, ambiente di ricerca, ecc.). In Bulgaria e Romania, oltre al coinvolgimento del personale e degli studenti nella ricerca, le agenzie di assicurazione della qualità valutano la disponibilità di risorse finanziarie, umane e logistiche per le attività di ricerca.

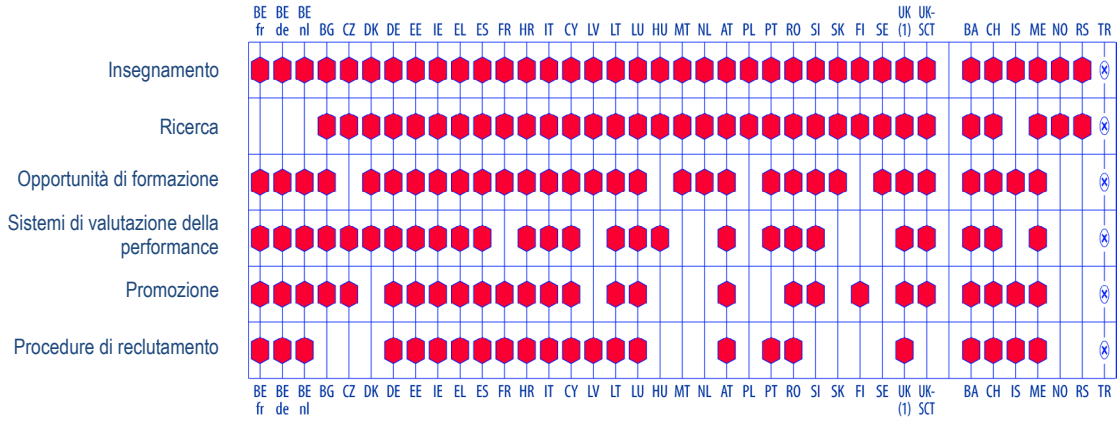
La seconda area è relativa al processo di ricerca, ai contenuti e ai risultati. La rilevanza della ricerca e il suo allineamento con la missione istituzionale, le priorità economiche nazionali/regionali, lo sviluppo culturale e sociale, nonché l'offerta nell'ambito della ricerca in Europa sono stati menzionati dall'agenzia lituana di assicurazione della qualità. L'agenzia di assicurazione della qualità della Romania esamina se la programmazione e i risultati della ricerca siano realizzati in relazione al quadro europeo e globale, mentre quella della Bulgaria considera l'utilizzo degli standard internazionali nelle attività di ricerca. I risultati accademici costituiscono uno dei criteri quantitativi per la valutazione della ricerca citati dalle agenzie di assicurazione della qualità. Mentre l'agenzia di assicurazione della qualità spagnola considera il numero totale di pubblicazioni (articoli, documenti congressuali, tesi di dottorato, libri di testo, monografie scientifiche, ecc.), in Romania il numero di borse di ricerca e di pubblicazioni è visto come una prova di un clima e una cultura accademici fortemente incentrati sulla ricerca.

Infine, un'agenzia di assicurazione della qualità analizza solitamente le strategie istituzionali, gli obiettivi e la pianificazione in relazione alle attività di ricerca e all'orientamento internazionale. L'agenzia di assicurazione della qualità lituana, ad esempio, attribuisce particolare importanza alla partecipazione alla ricerca internazionale e alla mobilità dei ricercatori.

La figura 5.1 indica anche che, nella maggior parte dei sistemi d'istruzione, l'assicurazione esterna della qualità tiene conto dell'esistenza di opportunità di formazione per il personale accademico. L'"indagine delle agenzie di assicurazione di qualità" rivela che la valutazione dello sviluppo

professionale del personale accademico è solitamente limitata alla verifica della disponibilità di opportunità di formazione, sebbene alcune agenzie forniscano comunque esempi di approcci più dettagliati. In Norvegia, gli esperti delle agenzie di assicurazione della qualità valutano in che modo vengono identificate le necessità di formazione e il tipo di supporto offerto al personale, oltre al modo in cui viene mantenuto uno sviluppo pedagogico continuo. L'agenzia di assicurazione della qualità francese considera le politiche di formazione degli istituti di istruzione superiore e il supporto fornito al personale accademico per la progressione di carriera.

Figura 5.1: Aspetti solitamente considerati nella valutazione dell'assicurazione esterna della qualità, 2015/16



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note specifiche per paese

Belgio: la ricerca è soggetta all'assicurazione esterna della qualità solo se è direttamente collegata a un programma di formazione.
Svezia: il monitoraggio delle questioni sopra indicate avviene solo nella procedura di accreditamento dei nuovi programmi.
Turchia: le questioni relative al personale accademico non sono incluse nelle procedure esterne di assicurazione della qualità.

I temi legati alla gestione delle risorse umane (procedure di reclutamento, sistemi di valutazione della performance e pratiche di promozione) sono valutati in poco più della metà dei sistemi. Tale dato riflette l'elevato livello di autonomia degli istituti di istruzione superiore europei per quanto riguarda le politiche e le procedure di reclutamento del personale. Infatti, nell'"indagine delle agenzie di assicurazione di qualità", molte agenzie hanno affermato di analizzare in genere un'autovalutazione istituzionale di tali temi. L'attuale prassi seguita dalle agenzie di assicurazione di qualità per la valutazione dei processi di reclutamento consiste nel verificare che gli istituti di istruzione superiore assumano personale adeguatamente qualificato in conformità alle norme legislative. Per quanto riguarda la valutazione delle performance del personale accademico, tali agenzie esaminano in genere i risultati conseguiti da tali sistemi e considerano anche procedure interne, metodi e criteri. Inoltre, valutano solitamente le pratiche adottate per la promozione nel contesto dei sistemi di valutazione delle performance. In alcuni paesi in cui le politiche di promozione sono rigorosamente regolamentate, gli enti esterni di assicurazione della qualità possono valutarle separatamente.

Nella raccolta dati Eurydice, alcuni paesi hanno fornito esempi più dettagliati delle questioni relative al personale accademico che vengono valutate dall'assicurazione esterna della qualità. Un certo numero di essi si concentra su aspetti collegati alla struttura del personale. In Croazia e Slovenia, ad esempio, il rapporto personale/studenti è considerato un importante indicatore della qualità, mentre in Slovacchia viene preso in considerazione il rapporto tra il numero di insegnanti qualificati e i rispettivi ambiti di studio. Nella Comunità tedesca del Belgio, in Repubblica ceca, Lettonia, Portogallo e Slovenia, la composizione del personale accademico per programma di studio (ovvero la quota associata alle categorie di personale junior e senior) rappresenta uno degli elementi considerati per le valutazioni esterne.

In alcuni paesi, diversi aspetti delle condizioni di lavoro vengono inoltre verificati dall'assicurazione esterna della qualità. Le condizioni di lavoro possono rappresentare un aspetto indicativo della stabilità della forza lavoro e, in Croazia, Ungheria e Portogallo, le agenzie di assicurazione di qualità esaminano il tipo di contratti di lavoro del personale accademico (vale a dire a tempo

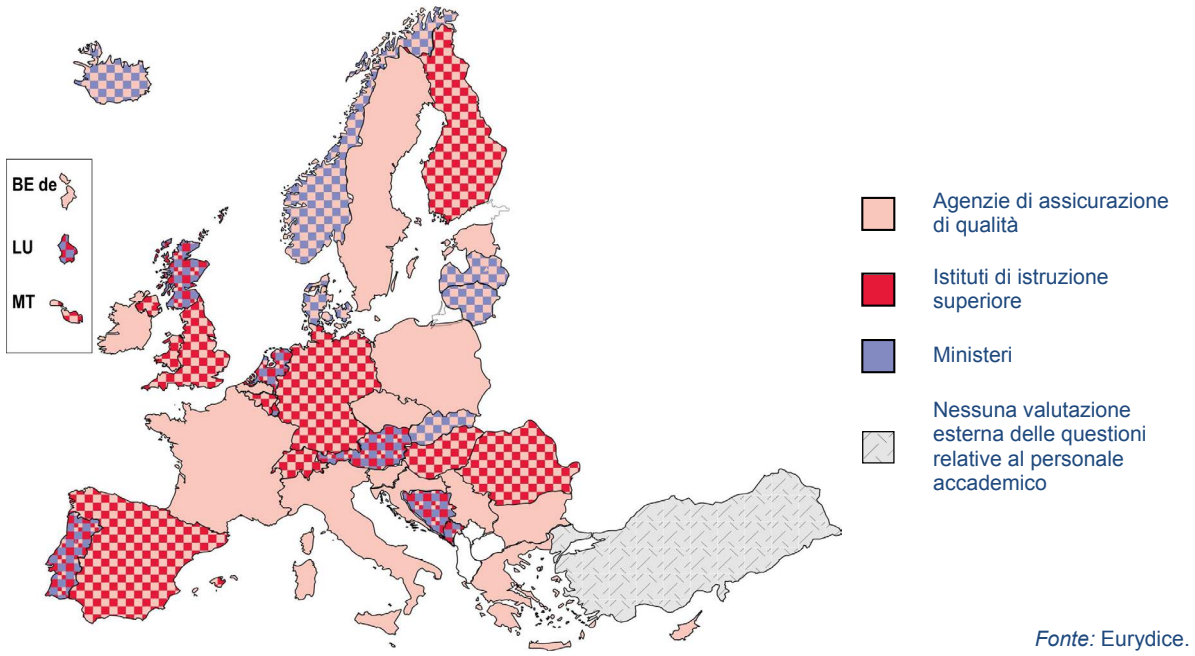
determinato/indeterminato e a tempo pieno/parziale) e la percentuale di personale in possesso di diversi tipi di contratti. Molte agenzie di assicurazione della qualità che hanno risposto all'"indagine delle agenzie di assicurazione di qualità" hanno indicato inoltre di valutare i tipi di contratti di lavoro e, se del caso, di verificare se il rapporto tra contratto di lavoro a tempo determinato e indeterminato rispetta i requisiti di legge.

Tra le altre questioni correlate alle condizioni di lavoro, quelle citate più frequentemente sono il carico di lavoro e il benessere del personale accademico, oltre alla retribuzione del personale. Infine, alcuni paesi forniscono esempi di specifici aspetti considerati dall'assicurazione esterna della qualità: la parità di genere è citata in Germania, la mobilità del personale in Bulgaria e Lettonia e l'impegno sociale a Malta. Quasi tutte le agenzie di assicurazione della qualità che hanno risposto all'"indagine delle agenzie di assicurazione di qualità" considerano la partecipazione del personale alla governance degli istituti nella loro valutazione esterna. Esse si concentrano di solito sul coinvolgimento del personale nello sviluppo di programmi di studio e nei processi di assicurazione della qualità oppure sulla rappresentanza formale del personale negli enti di governance (consigli e comitati), oltre che sulla partecipazione ai processi decisionali.

5.2.2. Principali soggetti interessati coinvolti nell'elaborazione dei criteri di valutazione dell'assicurazione esterna della qualità

La figura 5.2 mostra che, nella maggior parte dei paesi europei, l'elaborazione dei criteri di valutazione dell'assicurazione esterna della qualità è un processo collaborativo tra vari soggetti interessati, come agenzie di assicurazione di qualità, enti governativi e istituti di istruzione superiore.

Figura 5.2: Soggetti interessati coinvolti nell'elaborazione dei criteri di valutazione dell'assicurazione esterna della qualità, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Norvegia: dal 2017, oltre all'agenzia di assicurazione della qualità, anche il Ministero dell'istruzione e della ricerca è coinvolto nell'elaborazione dei criteri di valutazione.
Turchia: le questioni relative al personale accademico non sono incluse nelle procedure di assicurazione esterna della qualità.

Sebbene le missioni delle agenzie di assicurazione esterna della qualità possano variare notevolmente (vedere la sezione 5.2), esse svolgono indubbiamente un ruolo fondamentale nel determinare il processo di assicurazione esterna della qualità in ciascun paese. Infatti, in quasi tutti i paesi, tali agenzie sono coinvolte nell'elaborazione dei criteri di valutazione e, in sedici di essi, sono le

uniche responsabili di definirli. Confrontando tali informazioni con i dati forniti dal rapporto di implementazione di Bologna 2015 (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015), emerge che alla maggior parte delle agenzie di assicurazione esterna della qualità con potere decisionale compete anche la responsabilità esclusiva dell'elaborazione dei criteri di valutazione.

Le autorità educative di livello superiore partecipano all'elaborazione dei criteri di valutazione in tredici sistemi d'istruzione. In dieci di essi (Danimarca, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Austria, Slovacchia, Bosnia-Erzegovina, Islanda, Montenegro e Norvegia), un ministero responsabile o un ente ministeriale approva formalmente una serie di criteri di valutazione.

Gli istituti di istruzione superiore sono riconosciuti come attori fondamentali del processo di assicurazione della qualità e sono i principali responsabili della qualità della loro offerta e dell'assicurazione della qualità (ENQA, 2015). Tuttavia, come illustrato nella figura 5.2, solo circa la metà dei sistemi (Comunità francese del Belgio, Germania, Spagna, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Romania, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia), Bosnia-Erzegovina, Svizzera e Montenegro) coinvolge gli istituti di istruzione superiore nel processo di elaborazione dei criteri di valutazione dell'assicurazione esterna della qualità. Tale partecipazione relativamente bassa degli istituti di istruzione superiore nella definizione del quadro di assicurazione della qualità è una questione che merita ulteriori approfondimenti al di là dell'oggetto del presente rapporto.

Infine, alcuni sistemi d'istruzione superiore (Germania, Irlanda, Spagna, Lettonia, Regno Unito – Scozia e Svizzera) segnalano che vi sono altri organi importanti per l'istruzione superiore, come il Consiglio per l'accreditamento in Germania o il Consiglio per l'istruzione superiore in Svizzera, che sono coinvolti nell'elaborazione dei criteri di valutazione.

5.3. Valutazione individuale del personale accademico

Nei sistemi d'istruzione superiore europei, la valutazione del personale accademico costituisce un elemento obbligatorio della gestione istituzionale e fa solitamente parte integrante dell'assicurazione interna della qualità.

Da un punto di vista istituzionale, lo scopo principale della valutazione individuale del personale è sostenere e migliorare le performance del personale accademico nelle principali aree di responsabilità, quali insegnamento e ricerca. Le procedure di valutazione del personale consistono in genere nel valutare le performance del personale sulla base di criteri stabiliti, identificando le lacune nelle performance e, se del caso, individuando modi per migliorare le performance stesse. Inoltre, i risultati della valutazione possono avere un impatto diretto sulle prospettive professionali del personale accademico, come l'avanzamento di carriera, l'aumento dello stipendio o il rinnovo del contratto. Sistemi di valutazione delle performance ben strutturati possono essere utilizzati anche come uno strumento per riconoscere e premiare l'eccellenza nell'insegnamento e nella ricerca.

La valutazione individuale del personale può assumere forme diverse, come la valutazione regolare del personale a livello di istituto o la valutazione specifica nel contesto dell'accreditamento di programmi/istituti. Il personale può essere valutato all'inizio della carriera attraverso la procedura di reclutamento oppure nel corso della stessa tramite processi di valutazione delle performance. I metodi di valutazione possono inoltre variare e associare elementi diversi come l'autovalutazione, il dialogo costruttivo, la valutazione da parte degli studenti, ecc.

Le prove raccolte nell'ambito del presente rapporto mostrano che non esiste un approccio comune alla valutazione del personale accademico. In alcuni paesi, la valutazione del personale fa parte dell'assicurazione sia interna che esterna della qualità ed esistono sistemi di valutazione delle performance ben sviluppati, mentre in altri, il personale viene valutato solo al momento del reclutamento e/o nel contesto dell'accreditamento di programmi e/o istituti.

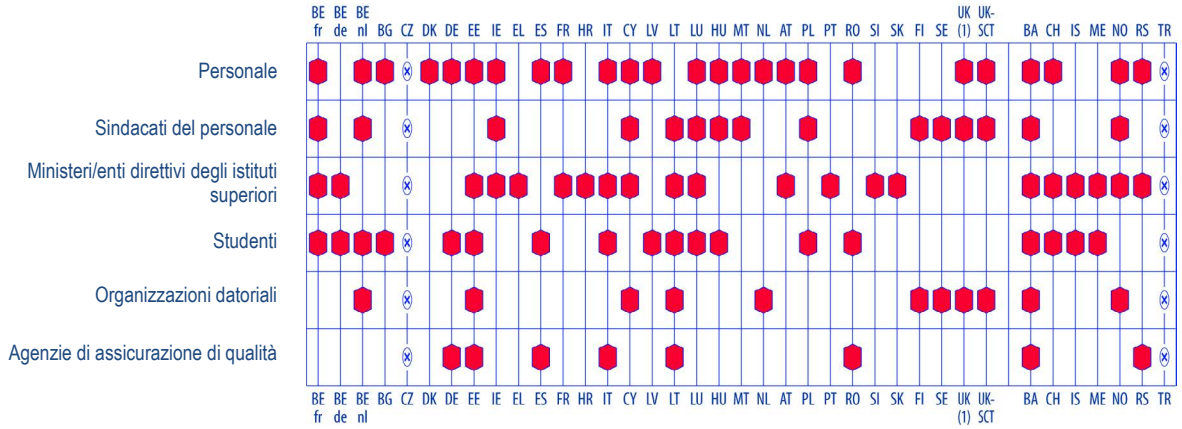
5.3.1. Soggetti interessati coinvolti nella definizione dei criteri e dei livelli di performance per la valutazione del personale accademico

Gli istituti di istruzione superiore godono in genere di piena o ampia autonomia nel definire le procedure e i criteri di valutazione delle performance del personale e, in quasi tutti i paesi, sono responsabili delle misurazioni delle performance e dei criteri di valutazione per le diverse categorie di personale. Le uniche eccezioni sono rappresentate da Grecia, Croazia e Norvegia. Mentre in Grecia sono i ministeri responsabili dell'istruzione superiore a decidere i criteri di valutazione e i livelli di performance, in Croazia, tale compito spetta agli enti di governo degli istituti di istruzione superiore, mentre in Norvegia, il Ministero dell'istruzione e della ricerca si limita a fissare gli standard minimi.

In alcuni paesi, le autorità di livello superiore stabiliscono il quadro generale definendo i principi e gli approcci principali, mentre le procedure e i criteri di valutazione sono definiti a livello istituzionale. È questo il caso di Comunità francese del Belgio, Irlanda, Francia, Cipro, Lituania, Polonia, Portogallo, Slovenia, Svizzera e Turchia. In Germania (in alcuni *Länder*), Austria, Slovenia e Montenegro, le normative di livello superiore hanno previsto l'introduzione di sistemi che garantiscono che la valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti sia obbligatoria. In Spagna, gli istituti di istruzione superiore sono, in teoria, responsabili di decidere i propri meccanismi e criteri di valutazione delle performance del personale accademico, mentre in pratica, circa il 90% di essi segue le linee guida della principale agenzia di assicurazione della qualità (ANECA) sulla valutazione individuale del personale. Una situazione simile si osserva nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), dove l'intero processo di valutazione del personale è autonomo, sebbene gli istituti di istruzione superiore possano seguire il Codice sulla qualità dell'Agenzia di assicurazione qualità per l'istruzione superiore (*Quality Assurance Agency for Higher Education* – QAA) In Finlandia, i criteri di valutazione delle performance del personale accademico fanno parte dei contratti collettivi di lavoro.

La figura 5.3 mostra i vari soggetti interessati coinvolti nella definizione dei criteri e dei livelli di performance del personale accademico.

Figura 5.3: Soggetti interessati normalmente coinvolti nella definizione dei criteri e dei livelli di performance per la valutazione del personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note specifiche per paese

Repubblica ceca e **Turchia**: autonomia degli istituti di istruzione superiore.
Malta: le informazioni si applicano solo al Malta College of Art, Science and Technology (MCAST). Non applicabile alla University of Malta.

I membri del personale accademico sono i soggetti interessati più importanti coinvolti in questi processi. Essi agiscono direttamente in tali processi in 25 sistemi, mentre i sindacati del personale svolgono un ruolo in 15 sistemi. I ministeri o gli enti direttivi degli istituti superiori hanno un ruolo attivo

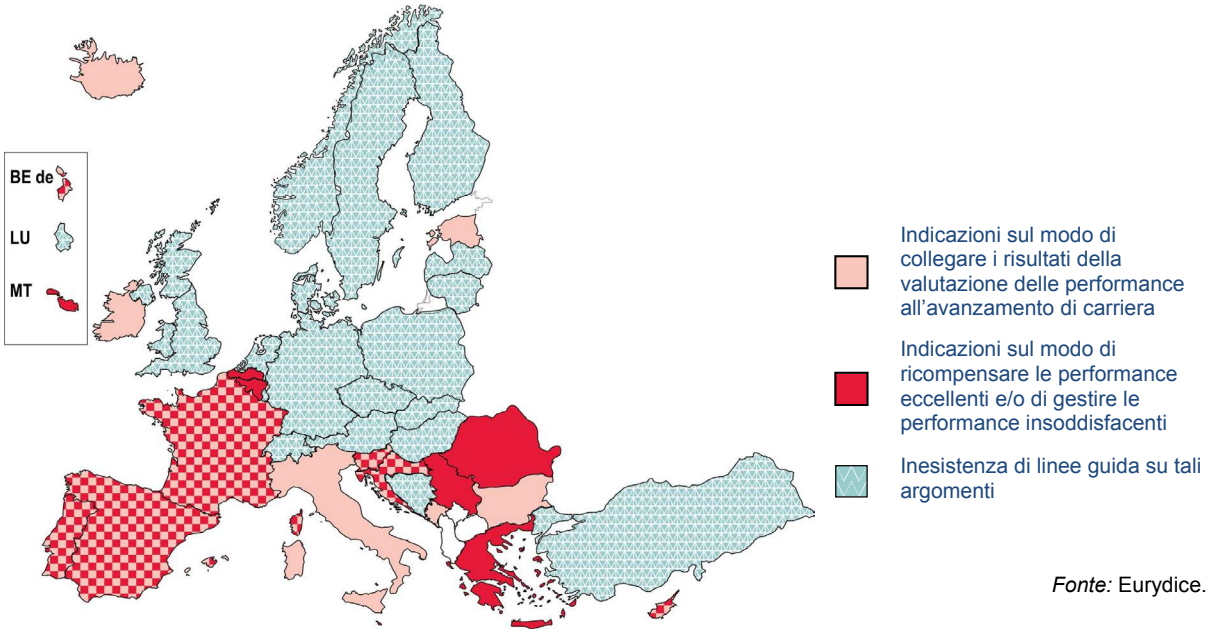
in 22 sistemi. In quasi la metà dei sistemi d'istruzione superiore europei, anche gli studenti vengono coinvolti, solitamente tramite rappresentanti eletti dagli stessi.

Otto paesi hanno menzionato la partecipazione delle agenzie di assicurazione di qualità, il cui ruolo di consulenza è stato sottolineato in tutti i casi. Le organizzazioni datoriali vengono di solito coinvolte nell'elaborazione dei criteri di valutazione e dei livelli di performance per la valutazione del personale nella Comunità fiamminga del Belgio, in Estonia, Cipro, Lituania, Regno Unito e Bosnia-Erzegovina, mentre risultano tra i principali soggetti interessati anche nei Paesi Bassi, in Finlandia, Svezia e Norvegia, dove la valutazione delle performance fa parte dei contratti collettivi.

5.3.2. Indicazioni sull'utilizzo dei risultati della valutazione individuale del personale

La figura 5.4 mostra che, in quasi la metà dei sistemi d'istruzione superiore, i documenti di indirizzo forniscono indicazioni agli istituti di istruzione superiore in merito al modo di gestire l'esito delle valutazioni. In altri, invece, gli istituti di istruzione superiore, a condizione di rispettare la legislazione generale sul lavoro, godono di notevole autonomia nell'utilizzo dei risultati della valutazione individuale e del personale accademico.

Figura 5.4: Esistenza di documenti di indirizzo che guidano gli istituti di istruzione superiore rispetto all'utilizzo dei risultati delle valutazioni, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Malta: le informazioni si applicano solo al Malta College of Art, Science and Technology (MCAST). Non esistono indicazioni per la University of Malta.

L'esito positivo della valutazione può essere correlato a vari meccanismi premianti come benefici economici, avanzamento di carriera, revisione delle mansioni o estensione del contratto. Al contrario, performance insoddisfacenti possono comportare ostacoli alla carriera o, in alcuni casi, portare alla cessazione del rapporto di lavoro. I documenti di indirizzo propongono diverse forme di benefici finanziari nell'ambito dei sistemi premianti esistenti nella Comunità fiamminga del Belgio, in Grecia, Spagna, Francia, Austria, Portogallo e Slovenia, che di solito assumono la forma di aumenti di stipendio, sussidi economici o bonus. Inoltre, come illustrato nel capitolo 4 (sezione 4.3.1), le retribuzioni correlate alle performance stanno guadagnando terreno nei sistemi d'istruzione superiore europei. In Francia e Slovenia, i risultati della valutazione delle performance sono strettamente legati alle promozioni e, di conseguenza, agli aumenti di stipendio. In Spagna, oltre ai benefici economici e agli scatti di carriera, i documenti di indirizzo menzionano tra i possibili premi per performance

eccellenti anche la riduzione delle ore di insegnamento e la concessione di permessi studio per un progetto innovativo. In Portogallo, la valutazione positiva delle performance costituisce inoltre una delle condizioni obbligatorie per ottenere un contratto a tempo indeterminato per i "professori ausiliari", oltre che per il rinnovo dei contratti a tempo determinato.

In Bulgaria, Estonia, Irlanda, Islanda e Montenegro, i documenti di indirizzo contengono orientamenti generali relativi al modo di collegare la valutazione della performance all'avanzamento di carriera.

Infine, Belgio, Grecia e Francia dispongono di normative che offrono agli istituti di istruzione superiore la possibilità di gestire dal punto di vista giuridico le performance insoddisfacenti del personale, mentre in Croazia e Cipro le normative includono anche la rimozione da un incarico tra le possibili conseguenze di performance insoddisfacenti protratte nel tempo.

Conclusioni

I sistemi nazionali di assicurazione della qualità utilizzano meccanismi e metodologie diversi per raggiungere, mantenere e migliorare la qualità dell'offerta nell'istruzione superiore. Sebbene gli enti di assicurazione esterna della qualità e gli istituti di istruzione superiore tendano a rispettare i principi generali stabiliti dagli Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore, la loro applicazione può variare a seconda del contesto politico e socio-culturale nazionale oltre che delle tradizioni legate al mondo dell'istruzione.

I dati forniti dalla rete Eurydice mostrano che, indipendentemente dal meccanismo di fatto utilizzato, in tutti i paesi, ad eccezione della Turchia, gli enti di assicurazione esterna della qualità affrontano in qualche misura le questioni relative al personale accademico. L'insegnamento e la ricerca, seguiti dalle opportunità di formazione, figurano tra i temi più spesso considerati ai fini dell'assicurazione esterna della qualità. Viceversa, i temi legati alla gestione delle risorse umane (procedure di reclutamento, sistemi di valutazione delle performance e pratiche di promozione) sono valutati con una frequenza di molto inferiore, rientrando nel quadro di riferimento di poco più della metà dei sistemi.

Dalle risposte fornite dalle agenzie di assicurazione di qualità (QAA) nell'"Indagine delle agenzie di assicurazione di qualità" ([82]), emerge che, nel giudicare l'insegnamento, la valutazione esterna considera in genere metodi di insegnamento, innovazione e buone pratiche, distribuzione delle ore di insegnamento tra diverse attività, tutoring, qualifiche per l'insegnamento e competenze. Nel valutare la ricerca, le QAA si concentrano in genere su tre aree principali: coinvolgimento di personale e studenti, progressi compiuti nella ricerca e contenuto e risultati della ricerca, considerando anche le strategie internazionali, gli obiettivi e l'orientamento internazionale.

In quasi tutti i paesi, gli enti di assicurazione esterna della qualità fanno riferimento a una serie di criteri per valutare le questioni relative al personale accademico. Vari soggetti interessati quali le agenzie di assicurazione di qualità, gli enti governativi e gli istituti di istruzione superiore possono partecipare all'elaborazione dei criteri di valutazione. In quasi tutti i paesi, le agenzie di assicurazione esterna della qualità vengono coinvolte nel processo. Gli istituti di istruzione superiore, sebbene comunemente riconosciuti come gli attori più importanti nell'assicurazione della qualità, intervengono nel processo di elaborazione dei criteri di valutazione per l'assicurazione esterna della qualità soltanto in meno della metà dei sistemi e tale loro coinvolgimento relativamente scarso merita ulteriori approfondimenti.

Per quanto riguarda la valutazione individuale del personale, non esiste un approccio comune nei sistemi d'istruzione superiore europei. Le autorità di livello superiore fissano in genere un quadro generale e gli istituti di istruzione superiore godono di piena o sostanziale autonomia nel definire le procedure e i criteri di valutazione. In quasi la metà dei sistemi d'istruzione superiore, i documenti di indirizzo forniscono anche indicazioni agli istituti di istruzione superiore in merito al modo di gestire l'esito delle valutazioni.

L'elaborazione dei criteri di valutazione e dei livelli di performance del personale accademico è un processo solitamente collaborativo. Il personale accademico viene in genere coinvolto in tale processo direttamente o tramite i sindacati nella maggior parte dei sistemi d'istruzione superiore, mentre le autorità educative e i rappresentanti degli studenti figurano tra i principali soggetti interessati in quasi la metà dei sistemi d'istruzione superiore. Le agenzie di assicurazione esterna della qualità svolgono un ruolo di consulenza e la partecipazione delle organizzazioni dei lavoratori è normalmente richiesta nei sistemi d'istruzione superiore in cui la valutazione del personale rientra nell'ambito di un contratto collettivo.

([82]) Per ulteriori informazioni sull'indagine, vedere l'introduzione al presente rapporto. Ogni volta che tale indagine viene menzionata nel testo, essa sarà indicata come l'"indagine delle agenzie di assicurazione di qualità".

CAPITOLO 6: INTERNAZIONALIZZAZIONE E MOBILITÀ DEL PERSONALE

Nell'ultimo decennio, l'internazionalizzazione dei sistemi d'istruzione superiore europei ha rappresentato una parte importante delle strategie nazionali per lo sviluppo dell'istruzione superiore. Gli sviluppi delle politiche nazionali in tale ambito sono stati fortemente influenzati dal fatto che l'internazionalizzazione e la mobilità sono tra i principali obiettivi del processo di Bologna e dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (Gruppo di lavoro BFUG sulla mobilità e sull'internazionalizzazione, 2015). Sebbene il fulcro delle attività di internazionalizzazione sia spesso stato la mobilità degli studenti, le questioni politiche correlate alla mobilità del personale accademico stanno ora ricevendo una maggiore attenzione (Education International, 2007).

Negli ultimi anni sono stati utilizzati sempre più termini per definire l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore (de Wit, 2011). Una distinzione è stata operata tra l'internazionalizzazione nel proprio paese e all'estero, sebbene entrambi gli aspetti siano correlati in vari modi. Nel primo caso, lo scopo è sviluppare una sensibilità internazionale nell'istituto di provenienza attraverso il curricolo, mentre nel secondo, l'attenzione è rivolta alla mobilità transfrontaliera di persone, progetti e programmi (Knight, 2008). Nel presente capitolo, il termine "internazionalizzazione" include una serie di aspetti che sono incentrati sulla cooperazione internazionale e sulla mobilità (temporanea), ma che non si limitano ad essi.

Politici e attori istituzionali sono ben consapevoli del fatto che la mobilità del personale accademico contribuisce a migliorare la qualità dell'istruzione superiore e della ricerca, facendo circolare conoscenze e favorendo la mobilità degli studenti (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015). Dal punto di vista del personale accademico, le opportunità relative ad attività internazionali e mobilità potrebbero essere viste come una parte fondamentale delle condizioni generali dell'incarico accademico e come un mezzo importante per lo sviluppo professionale.

Tuttavia continuano a esistere numerosi ostacoli alla mobilità del personale. A livello istituzionale, un onere amministrativo supplementare viene associato a questioni quali la sostituzione temporanea del personale in mobilità, limitazioni legali e amministrative dei contratti di lavoro e riconoscimento delle qualifiche del personale in mobilità interna. Da una prospettiva personale, ottenere un'aspettativa che preveda la continuità contrattuale, affrontare le differenze in materia di previdenza sociale, nonché non riconoscere il valore dei periodi trascorsi all'estero, possono tutti ostacolare la mobilità del personale (Education International, 2007).

Oltre alla complessità del fenomeno della mobilità accademica, le differenze nel finanziamento della ricerca e nell'infrastruttura contribuiscono a una ineguale concentrazione dei ricercatori altamente competenti in Europa (Van Der Wende, 2015). Gli squilibri geografici nei flussi di mobilità, a loro volta, stimolano dibattiti sugli effetti negativi della mobilità/migrazione indefinita (Schellinger, 2015).

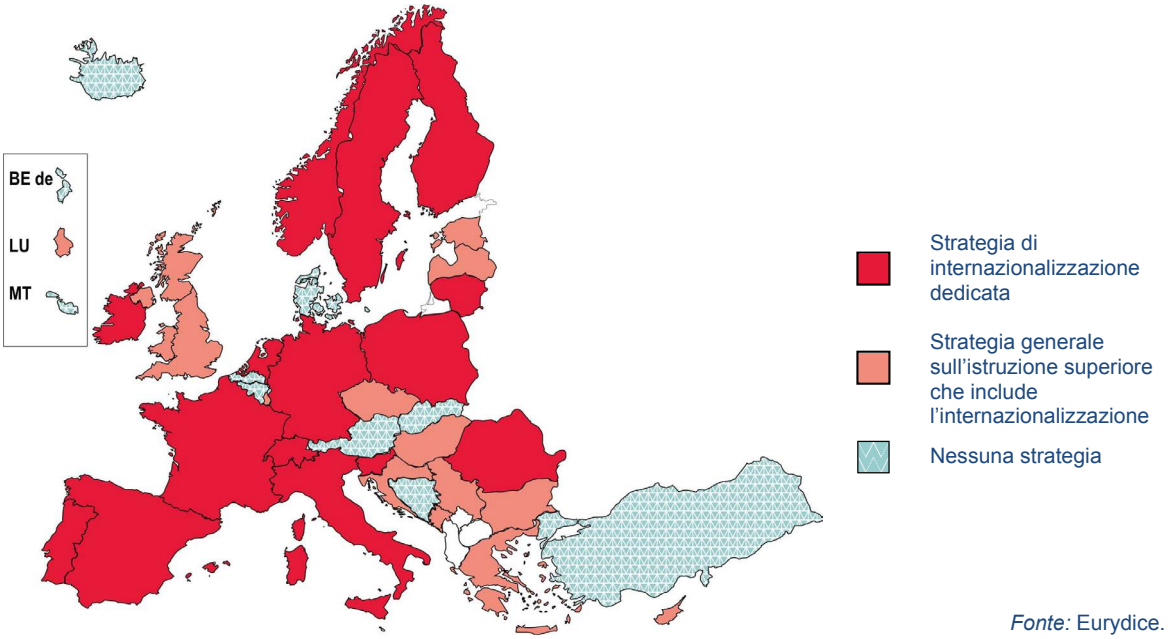
Il presente capitolo, utilizzando le informazioni sulle politiche e misure di livello centrale, esamina innanzitutto l'esistenza di strategie di livello centrale per l'internazionalizzazione e il loro contenuto, inclusa la definizione di obiettivi per la mobilità del personale, per poi analizzare i meccanismi e le definizioni utilizzati per il monitoraggio della mobilità del personale. Infine, si concentra sulle misure centrali volte a sostenere specifiche azioni per l'internazionalizzazione.

6.1. Strategie di livello superiore per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore

Nonostante in molti paesi europei la principale responsabilità delle attività di internazionalizzazione spetti agli istituti di istruzione superiore stessi, il quadro di riferimento e la direzione strategica vengono spesso stabiliti al livello centrale (di livello superiore).

In Europa, esistono tre approcci rispetto all'esistenza di una strategia di livello centrale per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, che sembrano essere distribuiti in modo relativamente omogeneo (vedere la figura 6.1).

Figura 6.1: Esistenza di strategie di livello superiore per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, 2015/16



Fonte: Eurydice.

Un primo gruppo, composto da un terzo dei paesi europei, riferisce di possedere una strategia dedicata per l'internazionalizzazione, consistente in un documento che fissa in genere gli obiettivi, come il miglioramento della qualità e della competitività del sistema di istruzione superiore nazionale, lo sviluppo della dimensione internazionale, il supporto alla mobilità interna ed esterna e la preparazione degli studenti alla vita e al lavoro in un mondo globalizzato. Tuttavia, sebbene il personale accademico abbia una grande responsabilità nel promuovere e realizzare tali strategie, esse tendono a essere menzionate esplicitamente solo in relazione alla mobilità.

Tale gruppo include la Spagna, in cui il Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport ha elaborato la Strategia per l'internazionalizzazione delle università spagnole 2015-2020 ([83]) con lo scopo generale di "consolidare un sistema universitario forte e interessante dal punto di vista internazionale, che promuova la mobilità in entrata e in uscita per i migliori studenti e membri del personale [...], valorizzando lo spagnolo come lingua dell'istruzione superiore". Tale strategia contiene un'analisi "di punti deboli, punti di forza, minacce e opportunità" per l'internazionalizzazione delle università spagnole.

Un altro esempio è costituito dalla Lituania, in cui il Ministero dell'istruzione e delle scienze ha adottato un Piano d'azione per promuovere la dimensione internazionale nell'istruzione superiore per il 2013-2016 ([84]). I suoi principali obiettivi sono: aumentare l'internazionalità nel processo di studio; favorire la mobilità interna ed esterna di studenti e insegnanti; sviluppare l'infrastruttura degli istituti di istruzione superiore lituani che promuove la mobilità e i centri di studio lituani (baltici) all'estero; e promuovere l'istruzione superiore lituana all'estero.

Un terzo esempio è quello della Slovenia, in cui la Strategia del governo per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore slovena 2016-2020 ([85]) e il Piano d'azione 2016-2018 ([86]) fissano una serie di obiettivi: rimuovere le barriere regolamentari alla mobilità internazionale del personale accademico

([83]) http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-ENGLISH.pdf

([84]) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=456685&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

([85]) http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovenskega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

([86]) http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

sloveno; incoraggiare gli sloveni in possesso di un dottorato straniero o che lavorano presso istituti di ricerca o di istruzione superiore all'estero a ritornare in Slovenia; offrire corsi di lingua e cultura slovena agli insegnanti di istituti di istruzione superiore stranieri; incoraggiare la mobilità del personale proveniente da paesi non europei; rimuovere le barriere amministrative all'accreditamento dei diplomi doppi/multipli e congiunti internazionali.

Le strategie di internazionalizzazione sono pluriennali e vengono periodicamente riviste e aggiornate. Attualmente, è in corso un processo di discussione pubblica, revisione e approvazione delle strategie di Irlanda, Lussemburgo, Finlandia e Svezia.

Le strategie di internazionalizzazione sono in genere adottate dal ministero responsabile, sebbene in Grecia e Romania importanti disposizioni per facilitare la cooperazione e la mobilità internazionale siano state incluse nelle rispettive normative in materia di istruzione superiore.

Nel secondo gruppo di sistemi, un numero simile di paesi segnala l'esistenza di una strategia di ampio respiro per l'istruzione superiore che include l'internazionalizzazione. In tali documenti, il livello di dettaglio delle politiche sull'internazionalizzazione varia. Talvolta, essi contengono solo brevi riferimenti allo specifico ambito politico dell'internazionalizzazione, come nel caso delle strategie di Repubblica ceca e Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord). In Repubblica ceca, il Piano strategico per le attività scolastiche, scientifiche, di ricerca, di sviluppo, di innovazione, artistiche e creative degli Istituti di istruzione superiore (2016-2020) promosso dal Ministero della gioventù e dello sport ([87]) raccomanda agli istituti di istruzione superiore di migliorare l'integrazione degli accademici stranieri. Gli incentivi per l'internazionalizzazione includono finanziamenti, accreditamento e politiche di informazione. Il piano specifica che "i programmi per il conseguimento di diplomi congiunti saranno adeguatamente finanziati" e stabilisce uno specifico obiettivo che prevede che "almeno il 3% dei programmi di laurea siano accreditati come diplomi congiunti/doppi/multipli".

Due ulteriori esempi sono rappresentati dai documenti strategici del Regno Unito. In Galles, la Dichiarazione politica sull'istruzione superiore (*Policy Statement on Higher Education*) del 2013 del governo gallese ([88]) afferma che "le università e il governo gallese lavoreranno in partnership per sviluppare legami internazionali che aiutino il Galles a diventare una [...] meta scelta da studenti e personale internazionali [...]. Gli studenti e il personale del Galles dovranno essere supportati ai fini della mobilità internazionale, nel ricollocarsi fisicamente in un altro paese o per una maggiore partecipazione online con i loro colleghi internazionali […]. Il Galles deve lavorare per attrarre e trattenere eminenti accademici da tutto il mondo così da aiutare a potenziare la ricerca e le borse di studio".

In Irlanda del Nord, la strategia per l'istruzione superiore, *Graduating to Success* (2012) ([89]), mira a migliorare le attività internazionali dell'istruzione superiore dell'Irlanda del Nord, aumentando il numero dei partenariati internazionali all'estero per l'insegnamento e la ricerca e potenziando la mobilità interna ed esterna di personale e studenti. In base a tale strategia, sono stati stabiliti sedici azioni o "progetti", tra cui il Progetto 7, che prevede "l'aumento dell'attività internazionale dell'istruzione superiore nell'Irlanda del Nord", e i seguenti obiettivi:

- Sostanziale aumento dell'impegno internazionale attraverso accordi collaborativi per l'insegnamento e la ricerca entro il 2020.
- sostanziale aumento della mobilità internazionale interna ed esterna entro il 2020, puntando a raddoppiare l'attività rispetto al 2010.

Negli altri casi, le strategie di ampio respiro per l'istruzione superiore includono obiettivi politici relativamente dettagliati nell'area dell'internazionalizzazione, sebbene non necessariamente accompagnati da target, parametri di riferimento o informazioni sulle modalità di raggiungimento degli

([87]) http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer

([88]) http://gov.wales/topics/educationandskills/highereducation/policy-statement/?lang=en; pp. 11-12.

([89]) https://www.economy-ni.gov.uk/publications/graduating-success-he-strategy

obiettivi. È questo il caso della Grecia, in cui il Piano strategico nazionale per l'istruzione superiore ([90]) fa riferimento a una serie di azioni per sostenere l'internazionalizzazione e la mobilità, quali posizioni simultanee del personale docente presso una Fondazione greca e un istituto estero, aumento dei professori/ricercatori in visita e supporto da parte dell'istituto, finanziamento dei curricoli universitari e post-universitari di tipo e ambito internazionale e in lingua straniera, al fine di attirare studenti e membri del personale da altri paesi. finanziando programmi post-universitari congiunti con le università e i centri di ricerca leader del settore in ambiti in cui la Grecia ha vantaggi significativi e la necessaria massa critica, nonché altre azioni.

Infine, un terzo gruppo di sistemi d'istruzione superiore europei indica di non possedere una strategia per l'internazionalizzazione a livello nazionale. Tuttavia, nella maggior parte di essi, il sostegno centrale all'internazionalizzazione e alla mobilità è organizzato in vari modi.

Molto spesso, il sostegno centrale è relativo alla partecipazione a vari progetti di ricerca e sistemi di mobilità finanziati dall'UE, nonché agli accordi bilaterali e regionali per la cooperazione. Ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, la Flanders Knowledge Area, l'agenzia per la mobilità e la cooperazione nell'istruzione superiore, fornisce linee guida per il personale accademico che desidera partecipare alla cooperazione internazionale, pubblicando un Manuale per l'internazionalizzazione che viene regolarmente aggiornato ([91]). Nella Comunità francese del Belgio, il Ministero dell'istruzione mantiene una banca dati online con oltre 80 descrittori che aiutano l'elaborazione di strategie per l'internazionalizzazione e altre azioni a livello istituzionale ([92]).

I paesi affermano inoltre che i criteri di reclutamento e promozione del personale accademico prevedono anche come requisito l'aver trascorso periodi di insegnamento o ricerca all'estero. Ad esempio, in Slovenia, la Risoluzione sul programma nazionale dell'istruzione superiore 2011-2020 rileva che, entro il 2020, "ogni insegnante dell'istruzione superiore della Slovenia sarà tenuto a vivere per un certo periodo all'estero e ad impegnarsi costantemente per la formazione e lo sviluppo mediante scambi internazionali o visite all'estero. Uno dei criteri minimi per essere designati professori associati o di ruolo è l'aver insegnato o svolto ricerca per almeno tre mesi in un istituto di istruzione superiore straniero" ([93]).

Inoltre, diversi paesi che non dispongono di una strategia di livello superiore sull'internazionalizzazione, ovvero tutte le parti del Belgio, Malta, Austria e Slovacchia, indicano di monitorare la mobilità del personale accademico (vedere la figura 6.4) e/o hanno introdotto misure di livello superiore per incoraggiare il personale a partecipare ad azioni per l'internazionalizzazione selezionate (vedere la figura 6.5). In Austria sono state poi apportate modifiche di recente, quando nell'agosto 2016 il Ministero della scienza, della ricerca e dell'economia (BMWFW) ha adottato una strategia per la mobilità nell'istruzione superiore ([94]), che include aspetti relativi sia alla mobilità degli studenti che degli insegnanti.

Tuttavia, nei restanti paesi che non posseggono una strategia centrale (Danimarca, Bosnia-Erzegovina, Islanda e Turchia), non sono state segnalate iniziative di livello superiore per sostenere la mobilità del personale.

6.1.1. Contenuti delle strategie di internazionalizzazione

Nei casi in cui esiste un documento specifico o generale sull'internazionalizzazione, è stato chiesto ai paesi di specificare se esso faccia specificamente riferimento a quattro questioni:

- obiettivi di mobilità per il personale interno;

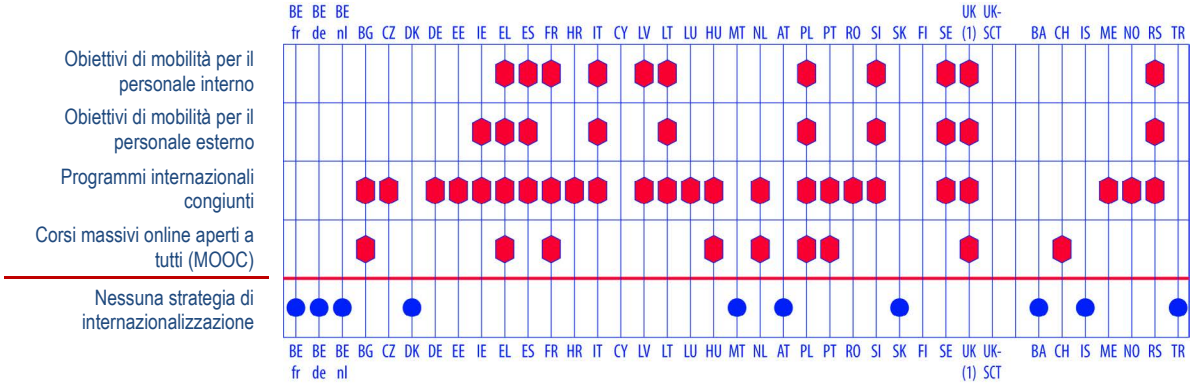
([90]) http://www.opengov.gr/ypepth/?p=397
([91]) http://www.handboek-internationalisering.be
([92]) http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3637
([93]) http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71
([94]) https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/HMS_FINAL.pdf

- obiettivi di mobilità per il personale esterno;
- programmi internazionali congiunti; e
- Corsi massivi online aperti a tutti (MOOC).

La figura 6.2 mostra che, nella maggior parte dei casi, le strategie di internazionalizzazione menzionano la creazione di programmi internazionali congiunti. Tuttavia, i riferimenti alla definizione di obiettivi di mobilità per il personale in mobilità interna e/o esterna oppure allo sviluppo di Corsi massivi online aperti a tutti (MOOC) sono molto più rari.

La strategia di internazionalizzazione applicata in Grecia menziona ciascuna delle quattro aree selezionate, mentre quelle di Spagna, Francia, Italia, Lituania e Svezia fanno riferimento a tre di esse.

Figura 6.2: Contenuti delle strategie di internazionalizzazione di livello superiore (aree selezionate), 2015/16



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota specifica per paese

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): gli obiettivi di mobilità sono menzionati nelle strategie relative all'Irlanda del Nord e al Galles.

6.1.2. Obiettivi di mobilità del personale accademico

Pochi sono i paesi che includono gli obiettivi di mobilità del personale nei documenti strategici di livello centrale. In alcuni casi, come ad esempio in Irlanda, Croazia e Finlandia, ciò è dovuto al fatto che tali obiettivi sono stabiliti a livello istituzionale e devono far parte delle strategie che vengono sviluppate da ciascun istituto di istruzione superiore. Pertanto, in Finlandia, gli accordi sulle performance tra il Ministero dell'istruzione e gli istituti di istruzione superiore contengono alcuni obiettivi quantitativi, incluso un obiettivo sulla mobilità interna ed esterna del personale.

Anche quando si segnalano obiettivi fissati centralmente, essi fanno spesso riferimento a *desiderata* più generali come l'aumento del numero di membri del personale in mobilità interna ed esterna, invece che fissare obiettivi numerici specifici. Ad esempio, questo è il caso dei documenti di livello centrale di Spagna, Italia, Svezia e Serbia. In Spagna, la Strategia per l'internazionalizzazione delle università spagnole 2015-2020 ([95]) stabilisce quattro pilastri e 28 obiettivi specifici, tra cui l'obiettivo per la mobilità interna è "promuovere l'ingresso, il soggiorno e la residenza di studenti, professori e ricercatori stranieri, in linea con le direttive e le leggi nazionali", mentre quello per la mobilità esterna è "aumentare la mobilità internazionale del personale universitario, anche, tra l'altro, considerando le attività internazionali nell'accreditamento e nella carriera professionale del personale". Un altro esempio è rappresentato dall'Italia, dove la programmazione triennale per lo sviluppo del sistema universitario 2013-2015 ([96]) fa riferimento, tra le altre cose, ai seguenti indicatori e parametri per il

([95]) http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-ENGLISH.pdf

([96]) http://attiministeriali.miur.it/media/233441/dm104_2014.pdf Vedere l'allegato al DM 104/2014 "Indicatori e parametri per il monitoraggio e la valutazione dei programmi delle università I2013-2015".

monitoraggio e la valutazione dei programmi universitari 2013-2015: reclutamento di studiosi e studenti attivi all'estero; corsi in lingua straniera a tutti i livelli; e rilascio del titolo congiunto o del doppio titolo.

Solo un numero ridotto di paesi ha stabilito obiettivi numerici per la mobilità del personale accademico. In Francia e Lettonia, gli obiettivi riguardano la percentuale di accademici stranieri. Nel caso della Francia, la pubblicazione annuale sulle performance dell'istruzione superiore (*Projet annuel de performance de l'enseignement supérieur* – PAP), allegata alla bozza di bilancio (*Projet de Loi de Finances* – PLF), fornisce dati sulla percentuale di stranieri tra insegnanti e ricercatori nell'istruzione superiore. Nel 2014, la percentuale di insegnanti e ricercatori stranieri era pari al 14,7% e si prevede che nel 2015 raggiungerà il 17,5%, mentre l'obiettivo per il 2017 è del 20% ([97]).

In Lettonia, gli obiettivi relativi al personale accademico in mobilità interna sono definiti nella Legge sugli istituti di istruzione superiore ([98]) e nelle Linee guida per lo sviluppo dell'istruzione 2014-2020 ([99]). L'articolo 3 (7) della legge stabilisce che "almeno il 5% del personale accademico di ciascun istituto sia composto da professori in visita e da altri che hanno lavorato in istituti di istruzione superiore di altri Stati membri dell'UE negli ultimi cinque anni". Inoltre, le Linee guida per lo sviluppo dell'istruzione 2014-2020 affermano che la percentuale di personale accademico straniero dovrebbe aumentare gradualmente dallo 0,5% nell'anno base 2012, al 2% nel 2017 e fino al 5% nel 2020.

Al contrario, in Lituania, le autorità centrali hanno fissato precisi obiettivi sia per la mobilità interna che esterna che riguardano tre aspetti specifici dell'internazionalizzazione.

- mobilità interna dei professori senior e lettori, finanziata con il budget dello Stato (80 visite nel 2016);
- programmi di studio congiunti (40 entro il 2016) ([100]);
- percentuale di insegnanti dell'istruzione superiore che hanno partecipato al programma di mobilità Erasmus (7% entro il 2016 e 10% entro il 2020) ([101]).

Infine, in Slovenia la strategia per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore slovena 2016-2020 ([102]) e il suo piano d'azione ([103]) fissano obiettivi per gli insegnanti dell'istruzione superiore in mobilità interna ed esterna:

- 8% del personale sloveno dell'istruzione superiore in mobilità entro il 2020 con 1.013.000 EUR di fondi per la coesione destinati a tale finalità fino al 2018;
- aumento del numero di esperti internazionali e insegnanti di istruzione superiore in visita con 3.310.000 EUR di fondi per la coesione destinati a tale finalità fino al 2018.

([97]) http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2015/pap/pdf/DBGPGMPGM150.pdf Vedere l'indicatore 5.2, p. 27.

([98]) http://likumi.lv/doc.php?id=37967. Vedere l'articolo 3(7).

([99]) https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/library/guidelines-development-education-2014-2020

([100]) Il Piano d'azione per la promozione della dimensione internazionale dell'istruzione superiore 2013-2016 http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=456685&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

([101]) Programma nazionale per lo sviluppo degli studi, della ricerca scientifica e della sperimentazione (sociale e culturale) 2013-2020 https://www.smm.lt/uploads/documents/en_smm/SMTEP%20programa_FINAL_EN.pdf

([102]) http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovenskega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

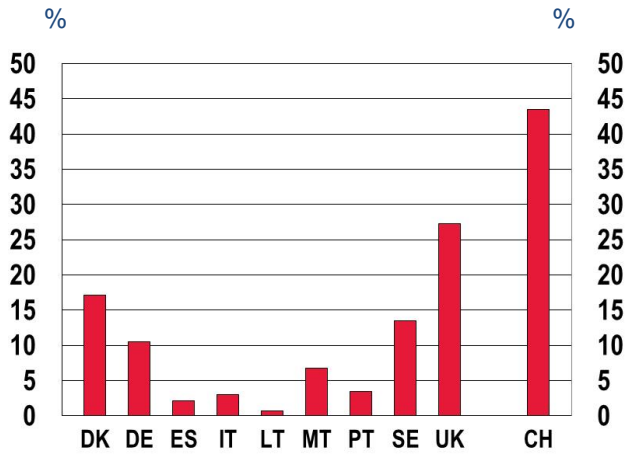
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

([103]) http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

6.2. Monitoraggio di livello superiore della mobilità del personale

Non sono attualmente disponibili statistiche generali armonizzate sulla mobilità del personale accademico in Europa. Tuttavia, i dati raccolti nell'ambito del Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) ([104]) mostrano una grande diversità tra i sistemi d'istruzione superiore per quanto concerne la quota di cittadini stranieri tra il personale accademico. Sebbene Lituania e Spagna abbiano, rispettivamente, meno dell'1% e del 2% circa del personale accademico straniero nel 2013, in Svizzera e Regno Unito, tali percentuali sono rispettivamente pari al 43% e al 27% (vedere la figura 6.3).

Figura 6.3: Percentuale di cittadini stranieri tra il personale accademico, 2013



DK	17,1
DE	10,5
ES	2,1
IT	3,0
LT	0,7
MT	6,8
PT	3,5
SE	13,5
UK	27,3
CH	43,5

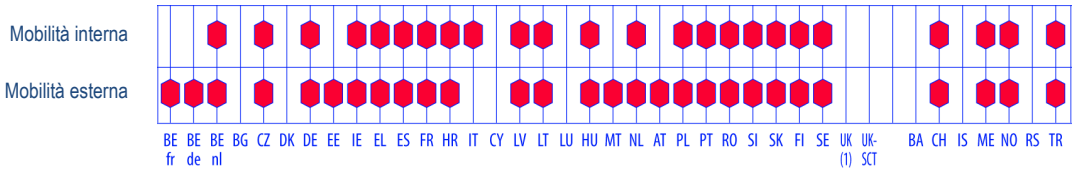
Fonte: Registro europeo dell'istruzione terziaria (dati estratti nel novembre 2016).

Nota esplicativa

Mentre il Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) include dati sul personale accademico in tre tipi di istituti (pubblici, privati e privati dipendenti dal governo), la figura considera soltanto gli istituti pubblici e quelli privati dipendenti dal governo.

La maggior parte dei sistemi d'istruzione superiore europei indica di aver introdotto meccanismi per monitorare la mobilità del personale accademico a livello nazionale (vedere la figura 6.4) che, nella maggioranza dei casi, riguarda sia la mobilità interna che esterna del personale.

Figura 6.4: Monitoraggio di livello superiore della mobilità del personale accademico, 2015/16



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note specifiche per paese

Norvegia e **Turchia**: il monitoraggio riguarda solo la mobilità del personale nel quadro del Programma Erasmus+.

I dati sui flussi di mobilità vengono solitamente trasmessi al ministero competente o alle agenzie governative che gestiscono i progetti di mobilità. Non è raro che, a seconda del tipo di programma di mobilità, siano coinvolti vari enti governativi nel monitoraggio dei flussi di mobilità. In Svezia, ad esempio, il Consiglio svedese per l'istruzione superiore sta raccogliendo dati sulla mobilità nell'ambito dei programmi Erasmus+ e Linnaeus Palme (finanziato dall'Agenzia svedese per la cooperazione allo

([104]) Il Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER) è una banca dati degli istituti di istruzione superiore europei. Vedere: https://www.eter-project.com/ [consultato il 15 maggio 2017].

sviluppo internazionale (SIDA)), mentre il Centro per la mobilità internazionale (CIMO) raccoglie dati sul Programma Nordplus per la mobilità tra otto paesi delle regioni baltiche e nordiche.

Le statistiche sulla mobilità raccolte a livello nazionale riguardano spesso tutte le categorie di personale accademico. Nella maggior parte dei casi, esclusi Irlanda, Polonia e Montenegro, le informazioni sui flussi di mobilità sono di pubblico dominio e sono in genere contenute nelle statistiche generali sull'istruzione generale e nei resoconti annuali.

6.2.1. Definizione della mobilità del personale

La mobilità del personale può assumere forme diverse quali visite accademiche, scambi, congedi sabbatici, borse di studio e posizioni lavorative (Education International, 2007). Lì dove esiste un monitoraggio della mobilità del personale, le autorità educative utilizzano varie definizioni. In diversi casi, i paesi applicano solo la definizione di mobilità utilizzata per le finalità del Programma Erasmus+, dal momento che il suo impatto sui flussi di mobilità del personale è notevole. La mobilità del personale del programma Erasmus fornisce supporto a circa 57.000 scambi di personale l'anno ed è pari al 7% del budget complessivo di Erasmus+ (Commissione europea, 2015a). La definizione del programma Erasmus+ distingue tra due tipi di mobilità e afferma che "un periodo di insegnamento o formazione tra due paesi del Programma deve durare minimo 2 giorni e massimo 2 mesi" ([105]).

La Repubblica ceca è un esempio di un paese in cui i dati raccolti al livello centrale distinguono tra mobilità nel quadro di programmi europei e altri tipi di mobilità. Nel 2013, 10.743 accademici cechi sono andati all'estero, di cui 2.257 con il sostegno di vari programmi europei (ad esempio, Erasmus, Ceepus e Action), mentre 5.318 accademici sono arrivati dall'estero, di cui 1.609 hanno svolto la mobilità nell'ambito di vari programmi europei ([106]).

In altri contesti nazionali, la mobilità è definita in termini più generali. Ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, gli istituti di istruzione superiore hanno fornito dati su "qualunque tipo di soggiorno all'estero per motivi lavorativi". In Germania, la durata della mobilità del personale è definita pari a "minimo tre mesi", mentre nei Paesi Bassi "minimo due settimane".

Alcuni paesi utilizzano definizioni più precise che distinguono tra soggiorni all'estero di durata diversa. In Austria, vengono considerati tre tipi di mobilità del personale: meno di cinque giorni; da cinque giorni a tre mesi; e oltre tre mesi. In Montenegro, la mobilità a breve termine dura fino a un mese, mentre quella a lungo termine è superiore a tre mesi.

Tuttavia, vari paesi indicano di non avere una definizione di mobilità del personale stabilita centralmente e non sono pertanto in grado di fornire un quadro nazionale completo dei flussi di mobilità. Ad esempio, in Svezia, il monitoraggio di livello centrale viene effettuato regolarmente solo per i programmi gestiti dal Consiglio svedese per l'istruzione superiore. Ciascun programma prevede una specifica definizione di mobilità in termini di durata minima del periodo all'estero, finalità, ecc. Tuttavia, a partire dal 2016, l'Autorità svedese per l'istruzione superiore assieme a Statistics Sweden includerà le domande sulla mobilità del personale dell'istruzione superiore nell'indagine biennale sull'orario di lavoro del personale accademico (che include i dottorandi con un contratto di lavoro).

([105]) Guida del programma Erasmus+ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

([106]) http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocni-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol

6.3. Sostegno di livello superiore per azioni specifiche relative all'internazionalizzazione

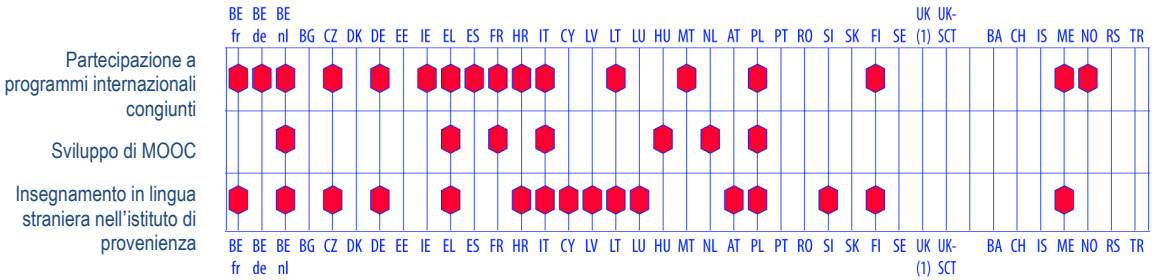
Ad eccezione di Erasmus+ e di altri programmi finanziati dall'UE, i paesi europei gestiscono una serie di programmi nazionali, regionali e bilaterali che includono un capitolo sulla mobilità del personale. Le informazioni sui programmi che sono state raccolte per il presente rapporto confermano generalmente le conclusioni di una precedente analisi Eurydice (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013). Circa la metà dei paesi europei partecipa a programmi di mobilità diversi da Erasmus+ e da altri progetti finanziati dall'UE. In particolare, i programmi regionali ben consolidati in Europa centrale e orientale e nella regione nordica continuano a svolgere un ruolo importante nel favorire la mobilità.

A titolo illustrativo, l'Allegato 2 contiene esempi nazionali di programmi su vasta scala e informazioni su specifiche categorie di personale, statistiche sulla partecipazione e supporto finanziario. Informazioni dettagliate sui programmi di mobilità per il personale accademico sono disponibili nelle descrizioni dei sistemi d'istruzione nazionali preparate da Eurydice ([107]).

Infine, emerge che il supporto centrale alle tre azioni di internazionalizzazione, ovvero i programmi internazionali congiunti, lo sviluppo di MOOC e l'insegnamento in lingua straniera nell'istituto di appartenenza, è distribuito in modo disomogeneo nei sistemi europei (vedere la figura 6.5).

Circa la metà dei paesi ha segnalato l'esistenza di misure di livello centrale per incoraggiare il personale accademico a partecipare a programmi internazionali congiunti o a insegnare in lingua straniera nelle università di appartenenza. Gli incentivi di livello centrale al personale per lo sviluppo di Corsi massivi online aperti a tutti (MOOC) risultano essere persino meno diffusi (sette sistemi).

Figura 6.5: Misure di livello elevato volte a incoraggiare il personale accademico a partecipare a specifiche azioni relative all'internazionalizzazione, 2015/16



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Sebbene 14 sistemi d'istruzione superiore non indichino l'esistenza di un supporto centrale per nessuna delle tre azioni, la Comunità fiamminga del Belgio, Grecia, Italia e Polonia forniscono incentivi per tutte le tre categorie, mentre la Comunità francese del Belgio, Repubblica ceca, Germania, Francia, Lituania, Finlandia e Montenegro, solo per due categorie su tre. Tale ampia diversità di approcci potrebbe indicare l'esistenza di differenze nella relativa priorità politica associata a ciascuna azione, ma potrebbe anche riflettere le varie fasi di sviluppo di ciascun sistema per quanto riguarda tali aspetti. In Svezia, ad esempio, non esistono misure politiche specifiche per incoraggiare l'insegnamento in lingua straniera, poiché ciò viene già realizzato nella maggior parte dei corsi del ciclo secondario.

Rispetto alle tipologie di supporto centrale fornito, gli incentivi a partecipare a programmi internazionali congiunti prevedono spesso cofinanziamenti, nonché campagne di comunicazione (Comunità tedesca del Belgio e Grecia) e l'inserimento in accordi sulle performance tra gli istituti di istruzione superiore e le autorità educative centrali (Irlanda, Finlandia e Norvegia).

([107]) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

Il supporto centrale per la creazione di MOOC varia da fondi dedicati, alla creazione di portali che promuovano l'offerta di corsi disponibili o incoraggino la rimozione degli ostacoli legislativi per lo sviluppo e la gestione di tali corsi. Nella Comunità fiamminga del Belgio, il Dipartimento dell'istruzione e della formazione fornisce finanziamenti annuali per i centri di studio dell'istruzione superiore ospitati in sei campus delle cinque università fiamminghe e la loro cooperazione con la Libera università dei Paesi Bassi. In Italia, il Ministero dell'istruzione finanzia EduOpen, il primo portale dell'università italiana, che coinvolge 14 università pubbliche italiane per l'offerta di corsi online gratuiti. In Svezia, l'Autorità per l'istruzione superiore (*Universitetskanslersämbetet*) ha pubblicato un rapporto sui MOOC all'inizio del 2016, raccomandando che il governo dia agli istituti di istruzione superiore il diritto di sviluppare e gestire MOOC e incoraggiarli. Tale decisione da parte del governo è ancora in corso.

Gli incentivi al personale accademico per insegnare in lingue straniere riconoscono che le competenze linguistiche rappresentano un aspetto importante per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore e sono inoltre collegati all'obiettivo di attrarre studenti stranieri o sviluppare programmi internazionali congiunti. In Austria e Finlandia, gli istituti di istruzione superiore sono incoraggiati ad aumentare il numero di corsi offerti in inglese negli accordi sulle performance con il ministro competente.

In alcuni sistemi, la diversità linguistica figura al centro dell'istruzione superiore. Ad esempio, il principio del multilinguismo è uno dei pilastri fondamentali dell'Università del Lussemburgo, in cui la maggior parte dei corsi è tenuta in due delle lingue ufficiali dell'università (tedesco, francese e inglese) e gli insegnanti sono tenuti a insegnare in diverse lingue ([108]).

Gli incentivi possono inoltre essere accompagnati da limitazioni riguardanti la percentuale di corsi tenuti in lingua straniera. Pertanto, nella Comunità francese del Belgio, il Decreto del 7 novembre 2013 afferma che il francese resta la lingua di istruzione e valutazione delle attività di apprendimento e aggiunge che l'inglese può essere la lingua di istruzione e valutazione in misura pari fino al 25% dei crediti nelle lauree triennali e fino al 50% dei crediti nelle lauree specialistiche.

Conclusioni

Il presente capitolo mostra che la maggioranza dei sistemi d'istruzione superiore europei ha definito obiettivi strategici relativi all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore- Tuttavia, sebbene il personale accademico abbia una grande responsabilità nel promuovere e realizzare tali obiettivi, essi tendono a essere menzionati esplicitamente solo in relazione alla mobilità e, anche in tal caso, esistono raramente obiettivi per la mobilità del personale. Al contrario, la maggior parte dei sistemi segnala di aver introdotto una qualche forma di monitoraggio dei flussi di mobilità del personale che si basa su una varietà di definizioni che potrebbero essere limitate a quelle utilizzate dal programma Erasmus+ oppure distinguere tra altri tipi di mobilità con obiettivi e durata diversi.

Infine, il sostegno di livello centrale per tre specifiche azioni di internazionalizzazione, ovvero programmi internazionali congiunti, insegnamento in lingua straniera nell'istituto di appartenenza e sviluppo di Corsi massivi online aperti a tutti (MOOC), è distribuito in modo diseguale tra i sistemi europei. Metà dei paesi ha segnalato l'esistenza di misure di livello centrale per incoraggiare il personale accademico a partecipare a programmi internazionali congiunti o a insegnare in lingua straniera nelle università di appartenenza. Gli incentivi di livello centrale al personale per sviluppare MOOC sono molto meno comuni.

([108]) http://eli.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2003/08/12/n17

ALLEGATI

Allegato 1: Diagrammi nazionali delle categorie del personale accademico

Linee guida per il lettore

Lo scopo dei presenti diagrammi è fornire una rappresentazione grafica delle categorie più rappresentative del personale accademico in ciascun sistema di istruzione superiore nazionale.

Le categorie di personale sono associate a tre fasi del percorso di carriera ([109]):

- **Categorie junior**: corrispondono alle categorie iniziali/di inizio carriera del personale accademico e includono generalmente i giovani ricercatori/insegnanti che potrebbero decidere di arrivare ai livelli più elevati della professione accademica ([110]).
- **Categorie intermedie**: includono il personale accademico con una sostanziale esperienza di ricerca e/o insegnamento che, in genere, conferisce il diritto di dirigere progetti di ricerca e di insegnare al livello post-universitario.
- **Categorie senior**: costituiscono i livelli più elevati del personale accademico, inclusi i professori, e, in alcuni paesi, anche categorie quali i ricercatori senior e i direttori scientifici.

Il diagramma offre altresì la possibilità di rappresentare le categorie di personale che non è possibile associare a nessuno dei gruppi sopra indicati e che sono qui denominate "**Altre categorie**" ([111]).

Nella maggior parte dei paesi, le categorie di personale visualizzate si possono trovare nelle principali tipologie di istituti di istruzione superiore. Tuttavia, in alcuni sistemi – che sono chiaramente indicati –, esse sono associate a tipi particolari di istituti di istruzione superiore e, in tal caso, vengono riportate solo le categorie di personale presenti nelle università ([112]).

I diagrammi non hanno la pretesa di essere esaustivi e di mostrare tutte le categorie di personale esistenti, bensì soltanto di illustrare le "categorie più rappresentative", ovvero quelle che rappresentano normalmente almeno il 5% della popolazione totale del personale accademico. In alcuni paesi, tuttavia, e in particolare in quelli con un elevato numero di categorie di personale, una categoria con una percentuale più ridotta di personale potrebbe comunque costituire un elemento strutturale importante nel sistema ed essere quindi indicata.

Inoltre, alcune categorie di personale sono state sistematicamente escluse dal diagramma, in particolare, il personale accademico cui sono affidate esclusivamente responsabilità gestionali e che non è impegnato in attività di insegnamento o ricerca. Non viene poi raffigurato il personale accademico in visita, proveniente da altri paesi o da altri istituti di istruzione superiore del paese, né quello in pensione che mantiene un titolo onorario (ad esempio, professore emerito).

Per ciascuna categoria di personale indicata ([113]), vengono presentate varie informazioni:

- I primi due elementi del diagramma illustrano le **principali mansioni** del personale appartenente alla categoria e, nello specifico, se lo stesso si dedica ad attività di insegnamento ( ) e/o di ricerca ( ). Laddove la categoria di personale svolga sia attività di insegnamento che di ricerca,

([109]) Durante la raccolta dati di Eurydice, è stato chiesto ai paesi di collocare il personale accademico esistente in una delle tre fasi proposte, cercando di effettuare la scelta migliore per quanto riguarda la fase più appropriata. Le categorie che non è stato possibile associare a nessuna delle tre fasi sono indicate separatamente e sono visualizzate sotto la voce "altre categorie".

([110]) Ai paesi è stato chiesto di non indicare i dottorandi all'interno di una categoria junior distinta del personale accademico, tranne laddove essi non potessero essere identificati con specifiche categorie del personale accademico (ad esempio, gli "assistenti"). Laddove, nonostante tali linee guida, i dottorandi siano stati indicati, essi figurano nel diagramma. Tale scelta può essere in parte spiegata dalle differenze di status tra i dottorandi, che sono discusse nel capitolo 2 (sezione 2.1.1).

([111]) Per i paesi che non hanno indicato personale alla voce "Altre categorie", la stessa risulta presente ma non sarà specificata nessuna categoria del personale.

([112]) Poiché le università sono un elemento richiesto nel diagramma, nel caso della Comunità tedesca del Belgio, che non possiede istituti universitari, tale diagramma non è stato prodotto.

([113]) Le categorie di personale sono indicate in italiano e nella lingua di Stato. La traduzione in italiano è stata parzialmente armonizzata per consentire una migliore comparabilità tra paesi.

sono indicate entrambe le opzioni, qualora invece siano previsti incarichi di insegnamento e non di ricerca, sono riportati solo i primi (e viceversa).

- I successivi due elementi mostrano due potenziali **qualifiche necessarie,** ovvero se sia richiesto per legge un dottorato (PhD) o una qualifica post-dottorato ([114]) (🏅) per accedere alla categoria di personale in questione. Laddove sia possibile accedere alla categoria senza una delle suddette qualifiche, ma la qualifica in questione debba essere conseguita entro un determinato periodo di tempo, il diagramma non visualizza la stessa come un requisito richiesto per legge ([115]).
- Gli ultimi due elementi si riferiscono a due tipologie di **contratti di lavoro** – a tempo determinato (📄) e indeterminato (♾). La prima categoria comprende i contratti che cessano al termine di un periodo specificato, mentre la seconda include quelli che prevedono una durata indefinita, siano essi a tempo indeterminato o senza una data di cessazione predefinita. Laddove oltre il 90% del personale di una categoria abbia una di queste due tipologie di contratto, il diagramma indicherà solo tale tipologia. Se, viceversa, i due principali tipi di contratto risultano equamente distribuiti, essi saranno entrambi riportati. Inoltre, nel caso in cui possano essere proposti al personale a tempo indeterminato ulteriori contratti a tempo determinato o a ore, sarà indicato solo il contratto a tempo indeterminato.

A destra di tali icone centrali, sono presentate informazioni statistiche sui numeri del personale relativi alla categoria (organico), laddove le autorità nazionali siano in grado di fornirle. In alcuni casi, non essendo disponibili i dati sull'organico, sono visualizzati i numeri del personale sotto forma di equivalenti a tempo pieno (ETP). Le statistiche ufficiali di livello centrale rappresentano la fonte principale di tali informazioni ([116]). Laddove non vi siano dati ufficiali per alcune categorie di personale, il diagramma indicherà la loro indisponibilità (n/d).

Laddove i dati lo consentano, un istogramma indicherà le percentuali del personale che rientra nelle fasi presentate nel diagramma.

Infine, in ciascun diagramma vengono incluse informazioni sul tipico percorso di carriera, ovvero sulla più frequente progressione di carriera seguita dal personale accademico, che non si riferisce necessariamente a tutte le categorie di personale visualizzate nel diagramma, poiché alcune potrebbero non rientrarvi. Potrebbero poi esistere vari percorsi di carriera distinti, in particolare nei paesi in cui le carriere nel campo dell'insegnamento e della ricerca (o dell'insegnamento/ricerca) sono chiaramente separate. Il lettore dovrebbe inoltre notare che in alcuni paesi, il concetto di tipico percorso di carriera potrebbe essere regolamentato, imponendo al personale di seguire il percorso predefinito, mentre in altri, gli accademici possono godere di flessibilità all'interno del tipico percorso di carriera e, ad esempio, unire i percorsi di insegnamento a quelli di ricerca. Le informazioni presentate nel diagramma non effettuano tale distinzione.

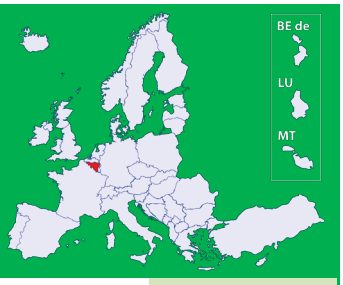
([114]) Vedere i concetti presentati nel capitolo 2 (figura 2.3) e nel Glossario.

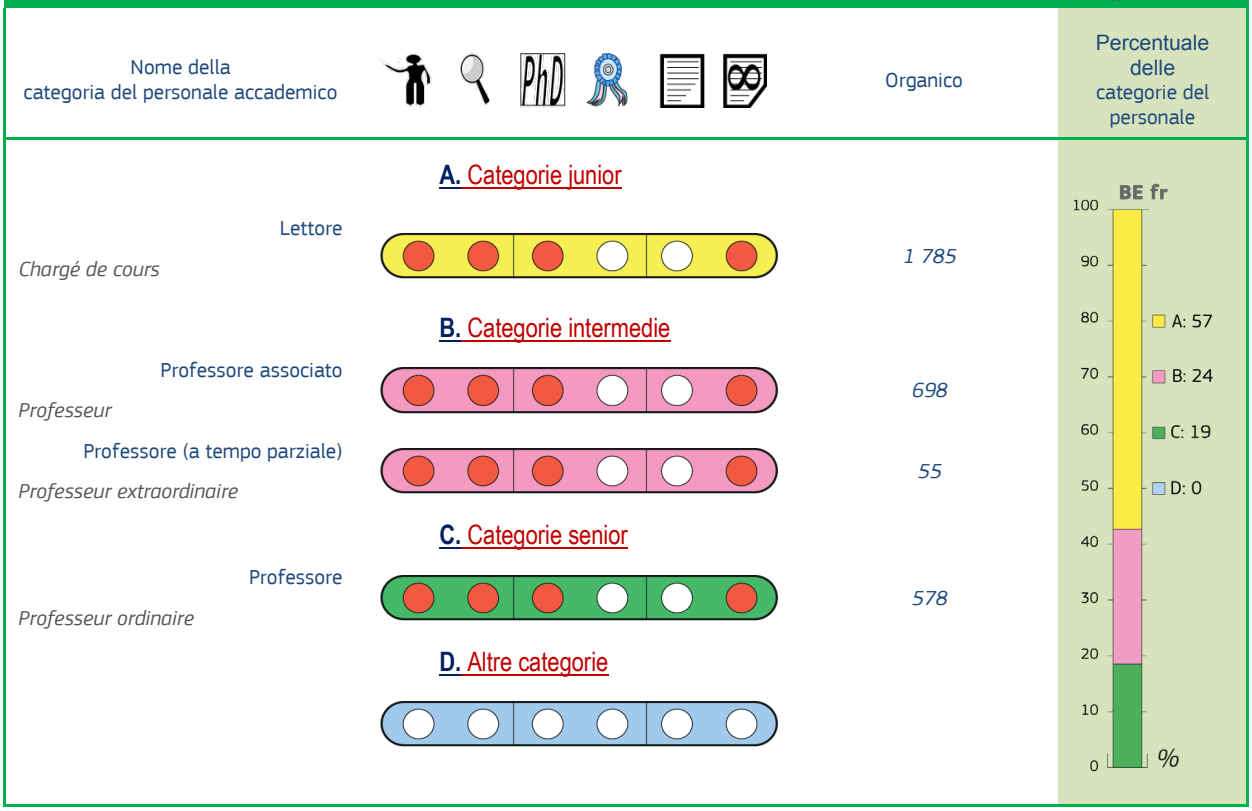
([115]) Per ulteriori dettagli, vedere l'analisi presentata nel capitolo 2 (sezioni 2.1.2 e 2.2).

([116]) I riferimenti completi alle statistiche nazionali riportate nei diagrammi sono indicati alla fine del presente allegato.

Diagrammi nazionali

BELGIO – COMUNITÀ FRANCESE





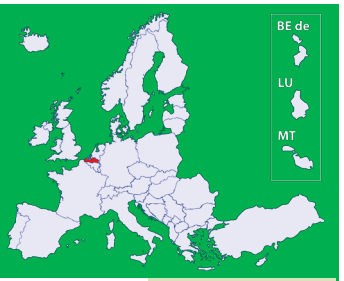
Fonte: Eurydice, statistiche CREF, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

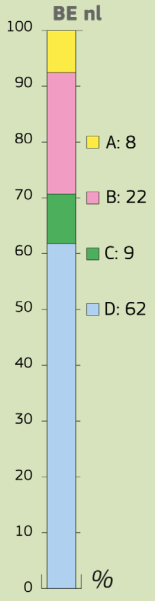
Lettore ► Professore associato ► Professore

BELGIO – COMUNITÀ FIAMMINGA



Nome della categoria del personale accademico		Organico
A. Categorie junior		
Assistente alla ricerca e all'insegnamento *Assistent*		*1 044*
Assegnista di ricerca senior *Doctor-assistent*		*456*
B. Categorie intermedie		
Assistente professore *Docent*		*1 459*
Professore associato *Hoofddocent*		*1 242*
Assistente docente *Praktijkassistent*		*1 635*
C. Categorie senior		
Professore *Hoogleraar*		*757*
Professore ordinario *Gewoon hoogleraar*		*1 006*
D. Altre categorie		
Ricercatore a contratto *Wetenschappelijk personeel*		*12 308*

Percentuale delle categorie del personale



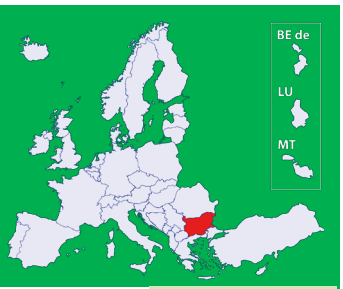
Fonte: Eurydice, statistiche Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 e VLIR, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

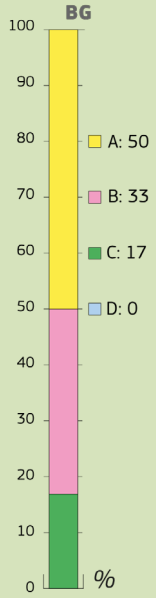
Assistente alla ricerca e all'insegnamento ► Assegnista di ricerca senior ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore ► Professore ordinario

BULGARIA



Nome della categoria del personale accademico		Organico
	A. Categorie junior	
Assistente *Асистент (Asistent)*		*5 200*
Assistente senior *Главен асистент (Glaven asistent)*		*2 935*
	B. Categorie intermedie	
Professore associato *Доцент (Dotzent)*		*5 385*
	C. Categorie senior	
Professore *Професор (Profesor)*		*2 748*
	D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

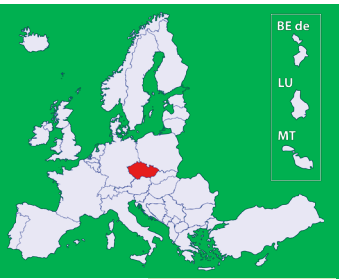


Fonte: Eurydice, statistiche CIOO, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

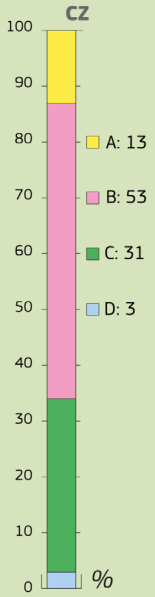
Assistente ► Assistente senior ► Professore associato ► Professore

REPUBBLICA CECA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Lettore *Lektor*	*1 081*
Assistente *Asistent*	*1 966*
B. Categorie intermedie	
Assistente senior *Odborný asistent*	*12 314*
C. Categorie senior	
Professore associato *Docent*	*4 632*
Professore *Profesor*	*2 615*
D. Altre categorie	
Ricercatore (che partecipa alle attività di insegnamento) *Vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti*	*678*

Percentuale delle categorie del personale

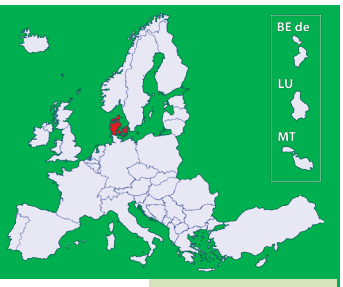


Fonte: Eurydice, statistiche MŠMT, 2015 (anno di riferimento dei dati: 2015).

Tipico percorso professionale

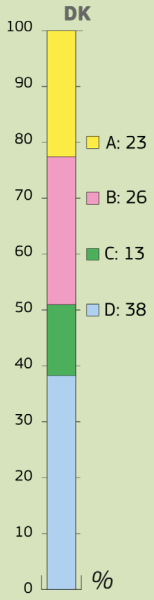
Lettore ► Assistente ► Assistente senior ► Professore associato ► Professore

DANIMARCA



Nome della categoria del personale accademico		Organico
A. Categorie junior		
Postdoc *Postdoc*		*2 701*
Assistente professore *Adjunkt*		*1 250*
Ricercatore *Forsker*		*200*
B. Categorie intermedie		
Professore associato *Lektor*		*4 231*
Ricercatore senior *Seniorforsker*		*630*
C. Categorie senior		
Professore *Professor*		*1 879*
Professore con specifiche responsabilità *Professor med særlige opgaver (MSO)*		*459*
D. Altre categorie		
Lettore a tempo parziale *Ekstern lektor*		*886*
Dottorato *Ph.d.-stipendiat*		*4 964*
Assistente alla ricerca *Videnskabelig assistent*		*1 186*
Assistente lettore *Undervisningsassistent*		*n/d*

Percentuale delle categorie del personale



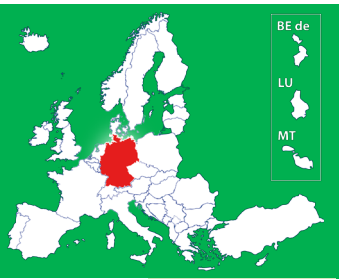
Fonte: Eurydice, statistiche Moderniseringsstyrelsen, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

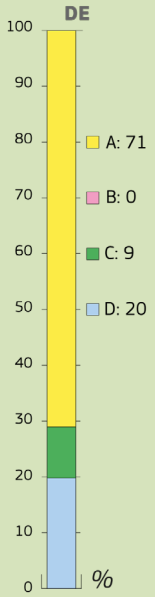
Assistente professore/Ricercatore ► Professore associato/Ricercatore senior ► Professore/Professore con responsabilità speciali

GERMANIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Personale per arti creative e scienza *Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*	*179 651*
Personale per arti creative e scienza *Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*	
B. Categorie intermedie	
Lettore e assistente *Dozenten und Assistenten*	*3 400*
C. Categorie senior	
Professore junior *Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren*	*45 749*
Professore (incluso professore junior) *Professorinnen und Professoren (einschließlich Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren)*	
D. Altre categorie	
Docente freelance *Lehrbeauftragte (lettori freelance pagati su base oraria, a tempo parziale)*	*98 944*
Docente con compiti specifici *Lehrkräfte für besondere Aufgaben*	*n/d*

Percentuale delle categorie del personale

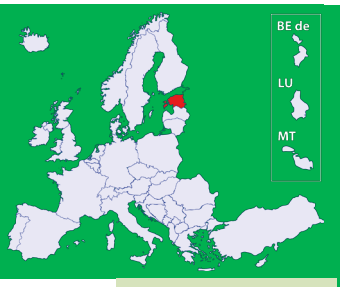


Fonte: Eurydice, statistiche Statistisches Bundesamt, 2015 (anno di riferimento dei dati: 2015).

Tipico percorso professionale

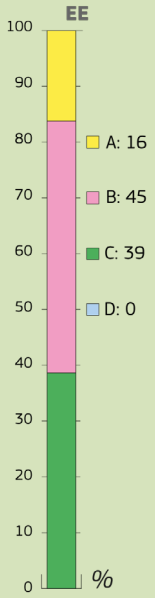
Personale per arti creative e scienza ► Assistente/Lettore ► Professore junior ► Professore

ESTONIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Ricercatore nella fase iniziale di carriera *Nooremteadur*	82
Docente *Õpetaja*	205
Assistente *Assistent*	388
Insegnante *Instruktor*	22
B. Categorie intermedie	
Lettore *Lektor*	1 508
Assegnista di ricerca *Teadur*	390
Assistente senior *Vanemassistent*	33
Docente senior *Vanemõpetaja*	7
C. Categorie senior	
Professore associato *Dotsent*	703
Professore *Professor*	551
Assegnista di ricerca senior *Vanemteadur*	380
Professore di ricerca *Juhtivteadur*	24
D. Altre categorie	

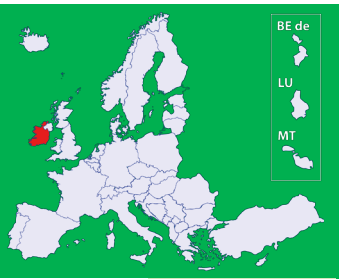
Percentuale delle categorie del personale



Fonte: Eurydice, statistiche HTM, 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

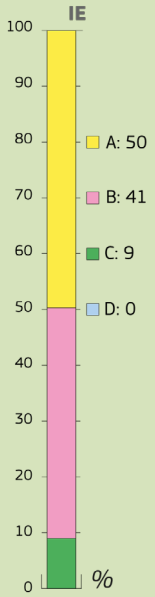
Tipico percorso professionale Insegnante ▶ Lettore ▶ Professore associato ▶ Professore

IRLANDA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente docente a tempo parziale *Part-time teaching assistant*	*1 674*
Lettore di livello inferiore *Lecturer below the bar*	*1 238*
B. Categorie intermedie	
Lettore di livello superiore *Lecturer above the bar*	*1 238*
Lettore senior *Lettore senior*	*868*
Professore associato *Associate professor*	*315*
C. Categorie senior	
Professore *Professor*	*527*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale



Fonte: Eurydice, statistiche basate sul HEA, 2013 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2012/13).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

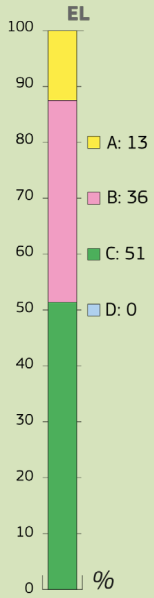
Tipico percorso professionale

Assistente all'insegnamento a tempo parziale ► Lettore di livello inferiore ► Lettore di livello superiore ► Lettore senior ► Professore associato ► Professore

GRECIA

Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Personale speciale preposto alla formazione *Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ)* *(Eidiko ekpaideftiko prosopiko (EEP))*	*245*
Personale speciale proposto all'insegnamento e ai laboratori *Εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό (ΕΔΙΠ)* *(Ergastiriako didaktiko prosopiko (EDIP))*	*1 269*
B. Categorie intermedie	
Lettore *Λέκτορας (Lectoras)*	*628*
Lettore TEI *Καθηγητής εφαρμογών* *(Kathigitis efarmogon)*	*442*
Assistente professore *Επίκουρος/Επίκουρη καθηγητής/Καθηγήτρια* *(Epikouros/Epikouri kathigitis/Kathigitria)*	*3 296*
C. Categorie senior	
Professore associato *Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια καθηγητής/Καθηγήτρια (Anaplirotis/Anaplirotria kathigitis/Kathigitria)*	*2 643*
Professore *Καθηγητής/Καθηγήτρια Α' βαθμίδας* *(Kathigitis/Kathigitria vathmidas A)*	*3 575*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

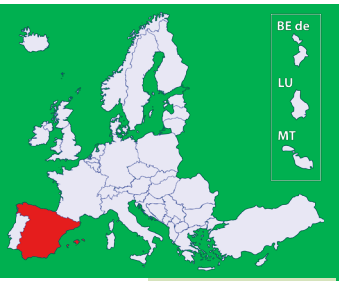


Fonte: Eurydice, statistiche del Ministero dell'istruzione, della ricerca e degli affari religiosi, 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

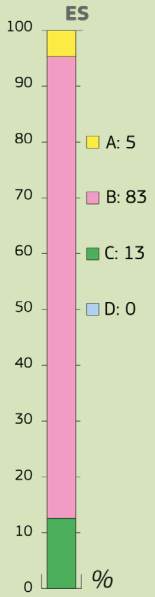
Lettore ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore

SPAGNA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente professore *Profesor ayudante*	*907*
Assistente professore con dottorato *Profesor ayudante doctor*	*2 896*
B. Categorie intermedie	
Professore associato *Profesor asociado*	*28 477*
Assistente a contratto con dottorato *Profesor contratado doctor*	*9 442*
Lettore senior universitario *Profesor titular de universidad*	*29 330*
C. Categorie senior	
Professore senior universitario *Catedrático de universidad*	*10 234*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

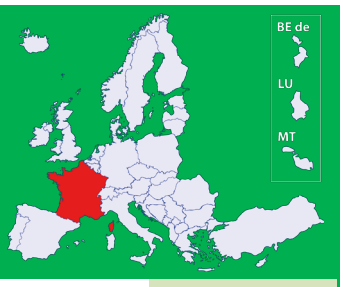


Fonte: Eurydice, statistiche basate sul MECD, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Tipico percorso professionale

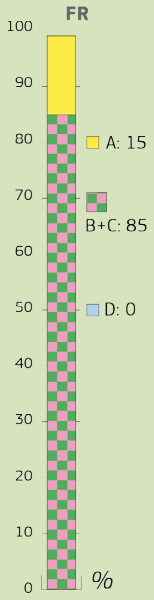
Assistente professore ► Assistente professore con dottorato ► Professore a contratto con dottorato ► Lettore senior universitario ► Professore senior universitario

FRANCIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Dottorando a contratto con incarichi di insegnamento *Doctorant contractuel assurant des missions d'enseignement*	*12 081*
Personale a tempo determinato con funzioni di ricerca e di insegnamento *Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER)*	
B. Categorie intermedie	
Assistente professore di ruolo, assistente di ruolo *Maître de conférences, Assistant titulaire*	*72 702*
Assistente professore associato *Maître de conférences associé*	
Insegnante di scuola secondaria nell'istruzione superiore *Enseignant du second degré*	
C. Categorie senior	
Professore universitario associato *Professeur des universités associé*	
Professore universitario *Professeur des universités (PU)*	
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

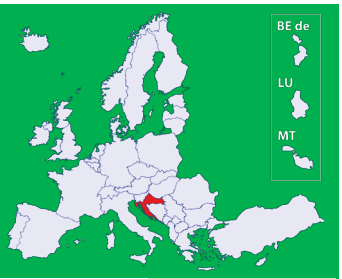


Fonte: Eurydice, statistiche MENESR-DGRH, 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

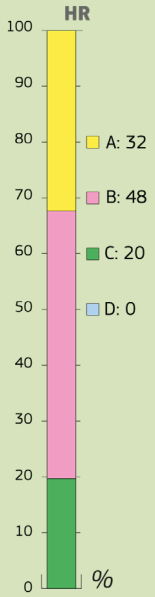
Dottorando a contratto con incarichi di insegnamento ► Personale temporaneo con funzioni di ricerca e di insegnamento ► Assistente professore di ruolo ► Professore universitario

CROAZIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente *Asistent*	*3 472*
Assegnista post-dottorato *Poslijedoktorand*	*1 360*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Docent*	*2 552*
Professore associato *Izvanredni profesor*	*1 775*
Associato di materie artistiche *Umjetnički suradnik*	*49*
Assistente di lingue *Lektor*	*133*
Lettore *Predavač*	*1 545*
Lettore senior *Viši predavač*	*1 114*
C. Categorie senior	
Professore *Redoviti profesor*	*2 563*
Professore universitario *Profesor visoke škole*	*382*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

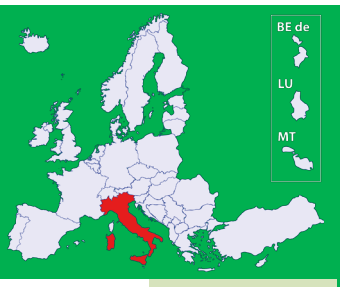


Fonte: Eurydice, statistiche DZS, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Tipico percorso professionale

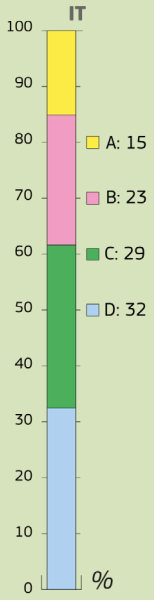
Assistente ► Assegnista post-dottorato ►Assistente professore ► Professore associato ► Professore

ITALIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assegnista di ricerca *Assegnista di ricerca*	*15 909*
B. Categorie intermedie	
Ricercatore universitario a tempo determinato *Ricercatore universitario a tempo determinato*	*3 565*
Ricercatore universitario a tempo indeterminato (categoria in graduale eliminazione) *Ricercatore universitario a tempo indeterminato*	*21 035*
C. Categorie senior	
Professore associato *Professore associato*	*17 541*
Professore *Professore ordinario*	*13 263*
D. Altre categorie	
Docente a contratto *Docente a contratto*	*34 264*

Percentuale delle categorie del personale



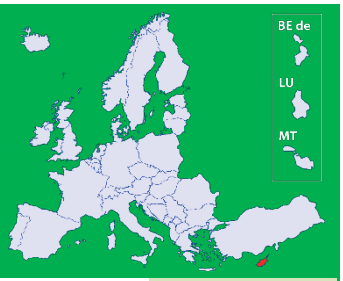
Fonte: Eurydice, statistiche MIUR, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

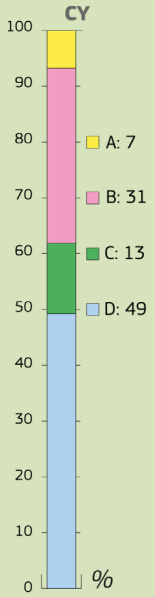
Assegnista di ricerca ► Ricercatore universitario a tempo determinato ► Professore associato ► Professore

CIPRO



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Lettore *Λέκτορας (Lectoras)*	*58*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Επίκουρος καθηγητής (Epikouros kathigitis)*	*146*
Professore associato *Αναπληρωτής καθηγητής (Anaplirotis kathigitis)*	*122*
C. Categorie senior	
Professore *Καθηγητής (Kathigitis)*	*108*
D. Altre categorie	
Personale speciale preposto all'insegnamento *Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Eidiko ekpedeutiko prosopiko)*	*109*
Tutor aggiunto di facoltà *Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό (Sunergazomeno ekpedeutiko prosopiko)*	*312*

Percentuale delle categorie del personale

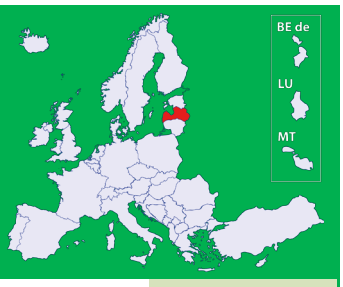


Fonte: Eurydice, statistiche basate su dati nazionali non pubblicati, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

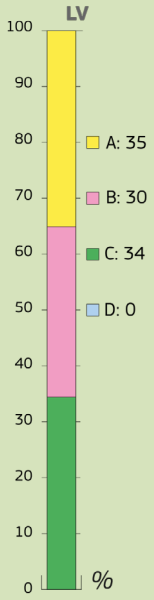
Lettore ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore

LETTONIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente *Asistents*	*273*
Lettore *Lektors*	*848*
Ricercatore *Pētnieks*	*n/d*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Docents*	*974*
Ricercatore senior *Vadošais pētnieks*	*n/d*
C. Categorie senior	
Professore associato *Asociētais profesors*	*504*
Professore *Profesors*	*596*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

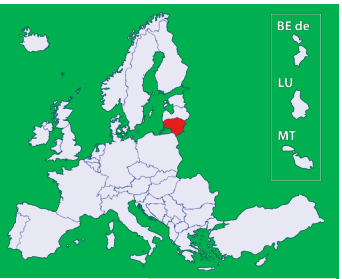


Fonte: Eurydice, statistiche IZM, 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

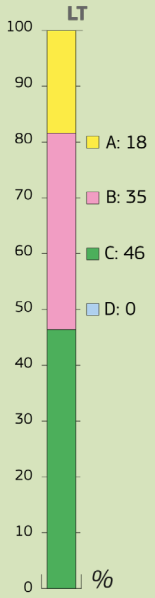
Assistente ► Lettore/ricercatore ► Assistente professore/Ricercatore senior ► Professore associato ► Professore

LITUANIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente *Asistentas*	*1 195*
Ricercatore junior *Jaunesnysis mokslo darbuotojas*	*571*
B. Categorie intermedie	
Lettore *Lektorius*	*3 012*
Ricercatore *Mokslo darbuotojas*	*361*
C. Categorie senior	
Professore associato *Docentas*	*2 552*
Professore *Profesorius*	*1 391*
Ricercatore senior *Vyresnysis mokslo darbuotojas*	*332*
Capo ricercatore *Vyriausiasis mokslo darbuotojas*	*176*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

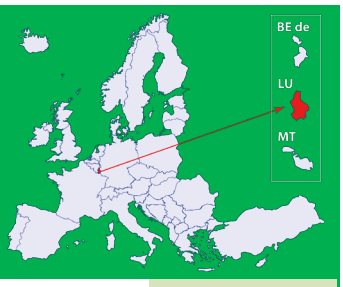


Fonte: Eurydice, statistiche ITC, 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015).
Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipici percorsi professionali:

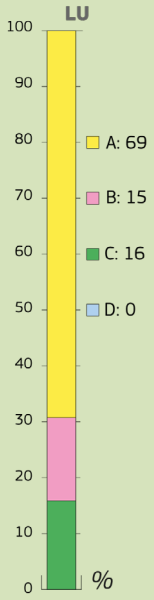
Percorso 1: Assistente ► Lettore ► Professore associato ► Professore
Percorso 2: Ricercatore junior ► Ricercatore ► Ricercatore senior ► Capo ricercatore

LUSSEMBURGO



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Dottorando *Chercheur en formation doctorale*	*374*
Ricercatore post-dottorato *Chercheur en formation postdoctorale*	*48*
Assistente *Assistant*	*28*
Assistente ricercatore *Assistant-chercheur*	*52*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Assistant-professor*	*70*
Ricercatore senior *Chargé de cours*	*38*
C. Categorie senior	
Professore *Professeur*	*115*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

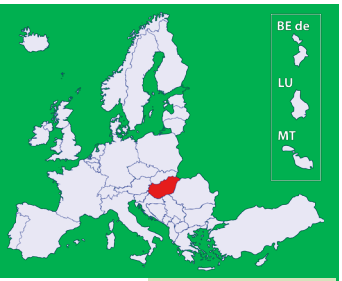


Fonte: Eurydice, statistiche basate sull'Università del Lussemburgo, 2013 (anno di riferimento dei dati: 2013).

Tipico percorso professionale

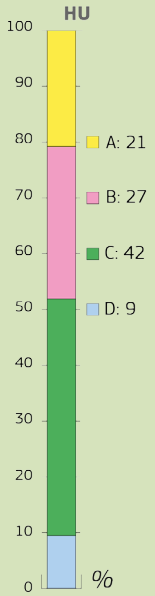
Dottorando ► Ricercatore post-dottorato ► Assistente/Assistente ricercatore ► Assistente professore ► Professore

UNGHERIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente professore junior *Tanársegéd*	*2 888*
Assistente assegnista di ricerca *Tudományos segédmunkatárs*	*842*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore senior *Adjunktus*	*4 170*
Assegnista di ricerca *Tudományos munkatárs*	*505*
Ricercatore *Tidományos főmunkatárs*	*215*
C. Categorie senior	
Professore associato *Docens*	*5 193*
Professore *Tanár*	*2 361*
Consulente scientifico *Tudományos tanácsadó*	*18*
Professore di ricerca *Kutató professzor*	*33*
D. Altre categorie	
Insegnante *Tanár*	*1 694*

Percentuale delle categorie del personale

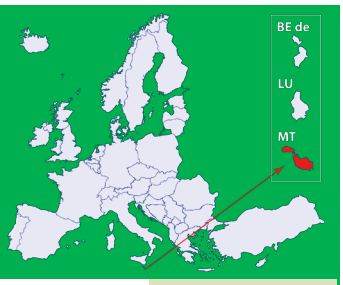


Fonte: Eurydice, statistiche FIR-OSAP, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

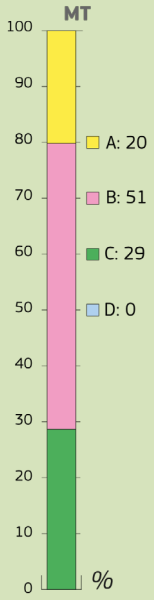
Assistente professore junior ► Assistente professore senior ► Professore associato ► Professore

MALTA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente lettore *Assistente lettore*	*147*
B. Categorie intermedie	
Lettore *Lettore*	*175*
Lettore senior *Lettore senior*	*198*
C. Categorie senior	
Professore associato *Associate professor*	*115*
Professore *Professor*	*94*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

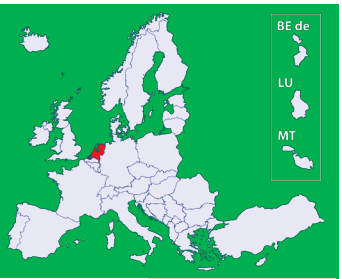


Fonte: Eurydice, statistiche basate sulla University of Malta, 2014/15 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).
Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

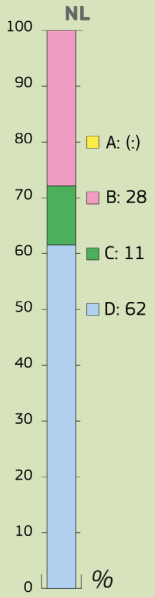
Assistente lettore ► Lettore ► Lettore senior ► Professore associato ► Professore

PAESI BASSI



Nome della categoria del personale accademico	Equivalenti a tempo pieno
A. Categorie junior	
Studente assistente *Student assistent*	*n/d*
B. Categorie intermedie	
Lettore *Universitair docent*	*4 539*
Lettore senior *Universitair hoofddocent*	*2 097*
C. Categorie senior	
Professore *Hoogleraar/professor*	*2 529*
D. Altre categorie	
Titolare di dottorato *Promovendus*	*8 160*
Altre categorie di personale accademico (post-dottorato, ricercatori) *Overig wetenschappelijk personeel (post doc, onderzoekers)*	*6 516*

Percentuale delle categorie del personale

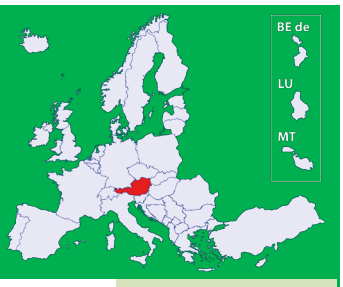


Fonte: Eurydice, statistiche VNSU, 2015 (anno di riferimento dei dati: 2014/15).

Tipico percorso professionale

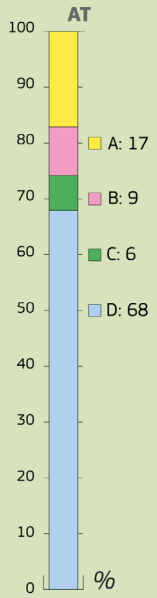
Studente assistente ► Lettore ► Lettore senior ► Professore

AUSTRIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente universitario *Universitätsassistent*	*4 855*
Personale accademico coinvolto in attività di ricerca, artistiche e di insegnamento (categoria in esaurimento) *Nicht-habilitierter Wissenschaftlicher/ Künstlerischer Mitarbeiter (auslaufende Kategorie)*	*1 890*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Assistenzprofessor*	*628*
Professore associato *Assoziierter Professor*	*614*
Professore associato *Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)*	*2 191*
C. Categorie senior	
Professore universitario *Universitätsprofessor*	*2 469*
D. Altre categorie	
Scienziato senior/artista senior *Senior Scientist/Senior Artist*	*697*
Lettore senior *Senior Lecturer*	*942*
Personale a progetto *Projektmitarbeiter*	*9 265*
Lettore *Lehrbeauftragter*	*9 810*
Assistente docente *Studentischer Mitarbeiter*	*6 062*

Percentuale delle categorie del personale

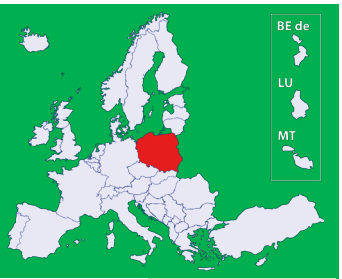


Fonte: Eurydice, statistiche BMWFW, 2015 (anno di riferimento dei dati: 2015).
Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

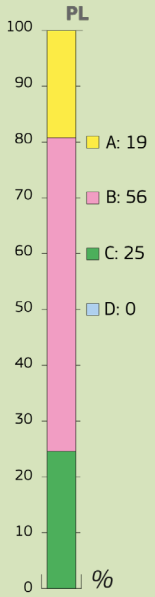
Assistente universitario ► Assistente professore ► Professore associato (impiegato pubblico) ► Professore universitario

POLONIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Lettore / *Wykładowca*	*5 031*
Assistente di lingue / *Lektor*	*1 095*
Insegnante / *Instruktor*	*761*
Assistente / *Aystent*	*10 762*
B. Categorie intermedie	
Lettore senior / *Starszy wykładowca*	*10 881*
Assistente professore / *Adiunkt*	*40 734*
C. Categorie senior	
Professore associato / *Profesor nadzwyczajny*	*14 778*
Professore / *Profesor zwyczajny*	*7 763*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale



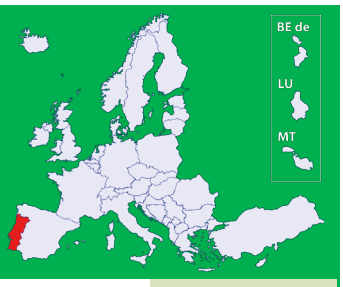
Fonte: Eurydice, statistiche GUS, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Tipici percorsi professionali:

Percorso 1: Assistente di lingue/assistente ► Lettore ► Lettore senior

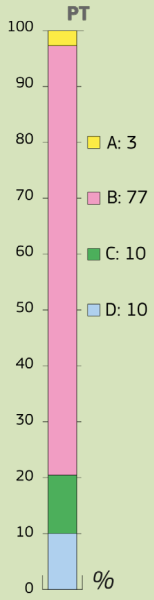
Percorso 2: Assistente ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore ordinario

PORTOGALLO



Nome della categoria del personale accademico		Organico
A. Categorie junior		
Assistente (categoria in graduale esaurimento) *Assistente*		*278*
B. Categorie intermedie		
Assistente professore *Professor auxiliar*		*5 963*
Professore associato *Professor associado*		*1 915*
C. Categorie senior		
Professore *Professor catedrático*		*1 071*
D. Altre categorie		
Lettore *Leitor*		*177*
Monitor *Monitor*		*111*
Altro personale docente *Outros docentes*		*740*

Percentuale delle categorie del personale

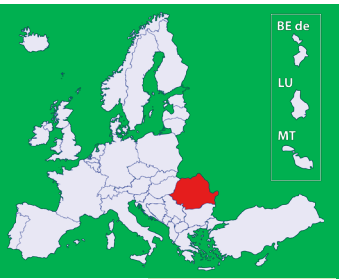


Fonte: Eurydice, statistiche basate sul DGEEC, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).
Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

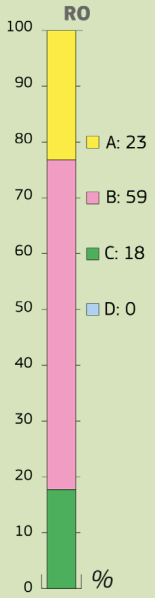
Assistente professore ► Professore associato ► Professore

ROMANIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente lettore / *Asistent universitar doctorand*	*n/d*
Assistente lettore con dottorato / *Asistent universitar doctor*	*5 319*
B. Categorie intermedie	
Lettore / *Lector universitar*	*8 258*
Professore associato / *Conferentiar universitar*	*5 299*
C. Categorie senior	
Professore / *Profesor universitar*	*4 071*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

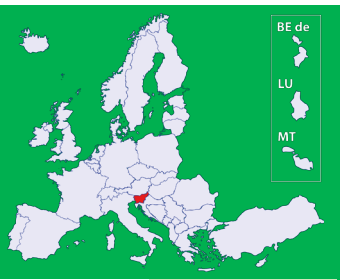


Fonte: Eurydice, statistiche CNFIS, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2013/14).

Tipico percorso professionale

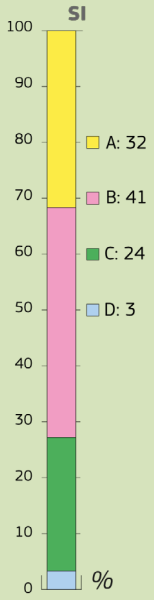
Assistente lettore ► Assistente lettore con dottorato ► Lettore ► Professore associato ► Professore

SLOVENIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente *Asistent*	*2 288*
B. Categorie intermedie	
Lettore *Predavatelj*	*327*
Assistente professore *Docent*	*1 535*
Professore associato *Izredni profesor*	*1 015*
Assegnista di ricerca *Znanstveni sodelavec*	*76*
Assegnista di ricerca senior *Višji znanstveni sodelavec*	*19*
C. Categorie senior	
Lettore senior *Višji predavatelj*	*256*
Professore *Redni profesor*	*1 442*
Consulente di ricerca *Znanstveni svetnik*	*29*
D. Altre categorie	
Assistente di lingue *Lektor*	*147*
Insegnante *Učitelj veščin*	*93*

Percentuale delle categorie del personale



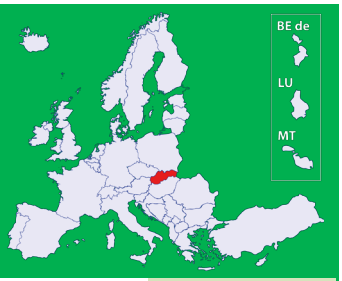
Fonte: Eurydice, statistiche SURS, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipici percorsi professionali:

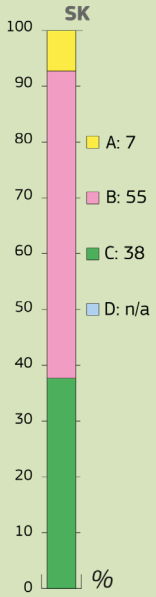
Percorso 1: Assistente ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore
Percorso 2: Lettore ► Lettore senior
Percorso 3: Assegnista di ricerca ► Assegnista di ricerca senior ► Consulente di ricerca

SLOVACCHIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Lettore *Lektor*	*244*
Assistente *Asistent*	*634*
B. Categorie intermedie	
Assistente senior *Odborný asistent*	*6 655*
C. Categorie senior	
Professore associato *Docent*	*2 823*
Professore *Profesor*	*1 734*
D. Altre categorie	
Ricercatore *Výskumný pracovník*	*n/d*
Consulente artistico *Umelecký pracovník*	*n/d*

Percentuale delle categorie del personale

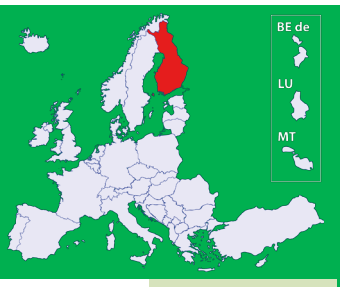


Fonte: Eurydice, statistiche CVTI SR, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

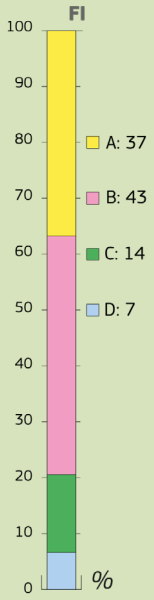
Assistente ► Assistente senior ► Professore associato ► Professore

FINLANDIA



Nome della categoria del personale accademico	Equivalenti a tempo pieno
A. Categorie junior	
Ricercatore nella fase iniziale di carriera *Tutkijanuraporras I*	*6 520*
B. Categorie intermedie	
Ricercatore riconosciuto *Tutkijanuraporras II*	*3 712*
Ricercatore di ruolo *Tutkijanuraporras III*	*3 861*
C. Categorie senior	
Ricercatore capo *Tutkijanuraporras IV*	*2 473*
D. Altre categorie	
Insegnante a ore *Tuntiopettaja*	*1 176*

Percentuale delle categorie del personale



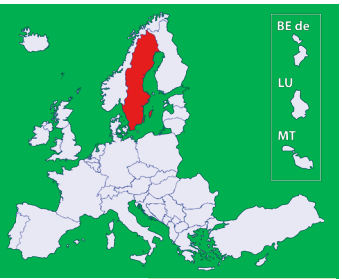
Fonte: Eurydice, statistiche del Ministero dell'istruzione e della cultura, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

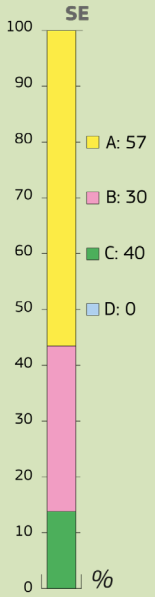
Ricercatore nella fase iniziale di carriera ► Ricercatore riconosciuto ► Ricercatore di ruolo ► Ricercatore capo

SVEZIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Altro personale di ricerca e docente, senza un dottorato *Annan forskande och undervisande personal, utan doktorsexamen*	*5 469*
Dottorando (studente di dottorato, studente di terzo ciclo) *Doktorand*	*11 098*
Lettore *Adjunkt*	*6 425*
Accademico nella fase iniziale di carriera *Meriteringsanställning*	*3 085*
B. Categorie intermedie	
Altro personale di ricerca e docente, con un dottorato *Annan forskande och undervisande personal, med doktorsexamen*	*4 118*
Lettore senior *Lektor*	*9 565*
C. Categorie senior	
Professore *Professor*	*6 354*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

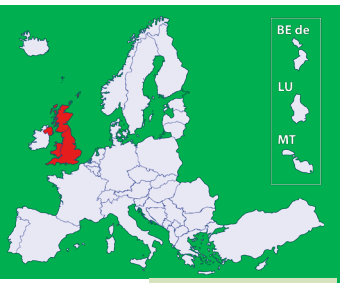


Fonte: Eurydice, statistiche dell'Autorità svedese per l'istruzione superiore, 2014 (anno di riferimento dei dati: 2014)

Tipico percorso professionale

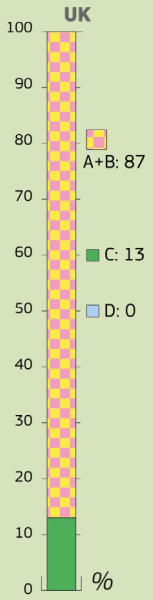
Dottorando ► Accademico nella fase iniziale di carriera ► Lettore senior ► Professore

REGNO UNITO



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente docente *Teaching assistant*	
Assistente ricercatore *Research assistant*	
B. Categorie intermedie	
Assegnista docente *Teaching fellow*	
Lettore *Lecturer*	
Lettore senior *Senior lecturer*	*172 800*
Lettore principale *Principal lecturer*	
Assegnista di ricerca *Research fellow*	
Assegnista di ricerca senior *Senior research fellow*	
Assegnista di ricerca principale *Principal research fellow*	
C. Categorie senior	
Professore *Professor*	*19 600*
Capo funzione *Function head*	
Dirigente scolastico *Head of school*	*5 935*
Direttore senior *Senior management*	
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale



(Regno Unito)

Fonte: Eurydice, statistiche HESA, 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Nota: nonostante Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia abbiano sistemi d'istruzione superiore distinti sotto alcuni punti di vista, essi sono rappresentati in un unico diagramma in quanto non vi sono differenze rilevanti nelle categorie di personale accademico. Seebbene vengano indicati due percorsi, gli accademici seguono più comunemente carriere che includono sia elementi di insegnamento che di ricerca.

Tipici percorsi professionali:

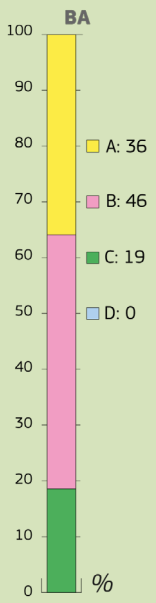
Percorso 1: Assistente docente ► Assegnista docente ► Lettore ► Lettore senior ► Lettore principale ► Professore / Capo funzione / Dirigente scolastico ► Direttore senior

Percorso 2: Assistente ricercatore ► Assegnista di ricerca ► Assegnista di ricerca senior ► Assegnista di ricerca principale ► Professore / Dirigente scolastico ► Direttore senior

BOSNIA-ERZEGOVINA

Nome della categoria del personale accademico		Organico
A. Categorie junior		
Assistente *Asistent*		*1243*
Assistente senior *Viši asistent*		*1735*
B. Categorie intermedie		
Assistente professore *Docent*		*2123*
Professore associato *Vanredni profesor*		*1651*
C. Categorie senior		
Professore *Redovni profesor*		*1540*
D. Altre categorie		

Percentuale delle categorie del personale

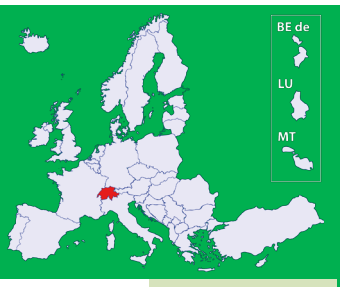


Fonte: Eurydice, statistiche FZS 2015 e RSIS 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Tipico percorso professionale

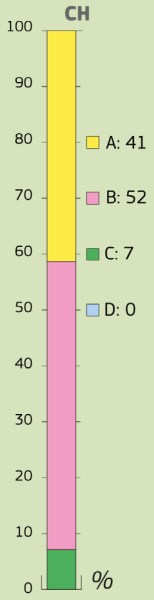
Assistente ► Assistente senior ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore

SVIZZERA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Dottorando *Wissenschaftlicher Assistierender mit Masterabschluss oder Äquivalent (Doktorierender)* *Assistant scientifique titulaire d'un diplôme de master ou équivalent (doctorant)*	*23 697*
B. Categorie intermedie	
Ricercatore post-dottorato *Wissenschaftlicher Assistierender mit Dissertation (Postdoktorierender)* *Assistant scientifique titulaire d'un doctorat (post-doctorant)*	*29 557*
Assistente lettore senior *Oberassistierender* *Maître-assistant*	
Lettore senior *Maître d'enseignement et de recherche*	
C. Categorie senior	
Professore *Professor* *Professeur*	*4 088*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale



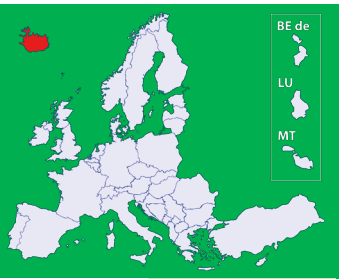
Fonte: Eurydice, statistiche BFS/OFS, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Nota: il diagramma riguarda soltanto il personale accademico universitario.

Tipico percorso professionale

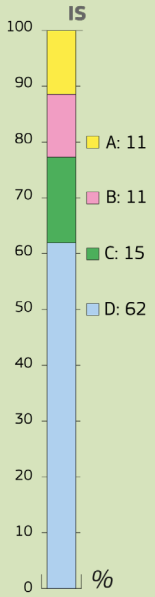
Dottorando ► Ricercatore post-dottorato ► Assistente lettore senior / Lettore senior ► Professore

ISLANDA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente lettore *Aðjúnkt*	*225*
Lettore *Lektor*	*250 (stima)*
B. Categorie intermedie	
Lettore senior *Dósent*	*221*
C. Categorie senior	
Professore *Prófessor*	*301*
D. Altre categorie	
Docenti supplementari *Altro personale docente*	*1 216*
Ricercatore specializzato *Sérfræðingur*	*n/d*
Ricercatore cultore della materia *Fræðimaður*	*n/d*
Ricercatore scienziato *Vísindmaður*	*n/d*

Percentuale delle categorie del personale



Fonte: Eurydice, statistiche di Hagstofa Islands, 2012 (anno di riferimento dei dati: 2012).

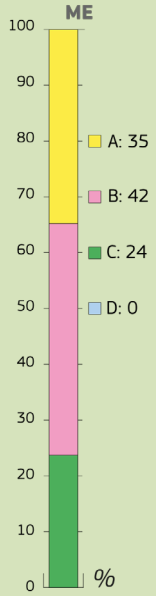
Tipico percorso professionale

Assistente lettore ► Lettore ► Lettore senior ► Professore

MONTENEGRO

Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente *Saradnik u nastavi / Stručni saradnik / Saradnik u istraživanju / Asistent*	*336*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Docent*	*223*
Professore associato *Vanredni profesor*	*178*
C. Categorie senior	
Professore *Redovni profesor*	*229*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

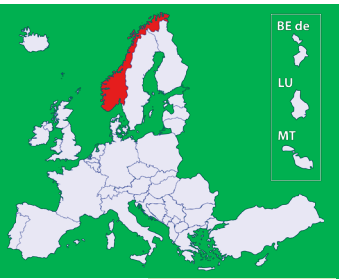


Fonte: Eurydice, statistiche UCG, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2014/15).

Tipico percorso professionale

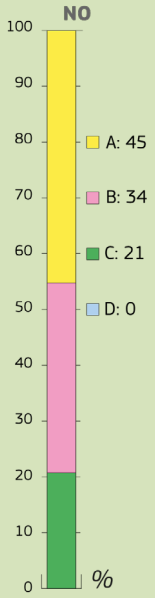
Assistente ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore

NORVEGIA



Nome della categoria del personale accademico	Equivalenti a tempo pieno
A. Categorie junior	
Lettore *Høgskolelektor/Universitetslektor*	*3 700*
Assegnista di ricerca con dottorato *Stipendiat*	*4 600*
B. Categorie intermedie	
Assegnista post-dottorato *Postdoktor*	*1 400*
Lettore *Førstelektor*	*940*
Professore associato *Førsteamanuensis*	*3 900*
C. Categorie senior	
Docente *Dosent*	*150*
Professore *Professor*	*3 650*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

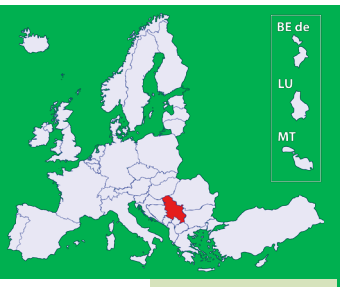


Fonte: Eurydice, statistiche DBH, 2015 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

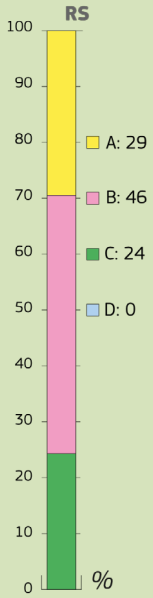
Lettore ► Professore associato ► Professore

SERBIA



Nome della categoria del personale accademico	Organico
A. Categorie junior	
Assistente docente *Сарадник у настави (Saradnik u nastavi)*	*509*
Assistente *Асистент (Asistent)*	*2 798*
Assistente ricercatore *Истраживач сарадник (Istraživač saradnik)*	*518*
Lettore *Предавач (Predavač)*	*469*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Доцент (Docent)*	*3 320*
Professore associato *Ванредни професор (Vanredni profesor)*	*2 590*
Professore di studi applicati *Професор струковних студија (Profesor strukovnih studija)*	*819*
C. Categorie senior	
Professore *Редовни професор (Redovni profesor)*	*3 540*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale

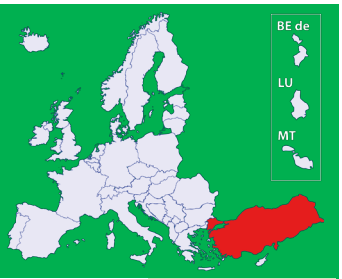


Fonte: Eurydice, statistiche MESTD, 2016 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2015/16).

Tipico percorso professionale

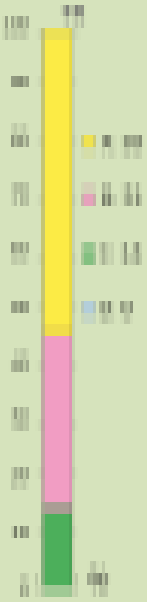
Assistente ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore

TURCHIA



Nome della categoria del personale accademico	Equivalenti a tempo pieno
A. Categorie junior	
Assistente ricercatore *Araştırma Görevlisi*	*41 362*
Lettore *Öğretim Görevlisi*	*18 278*
Insegnante *Okutman*	*9 505*
Specialista *Uzman*	*3 475*
B. Categorie intermedie	
Assistente professore *Yardımcı Doçent*	*29 614*
Professore associato *Doçent*	*11 831*
C. Categorie senior	
Professore *Profesör*	*18 985*
D. Altre categorie	

Percentuale delle categorie del personale



Fonte: Eurydice, statistiche YOK, 2014 (anno di riferimento dei dati: anno accademico 2013/14).

Tipico percorso professionale

Assistente alla ricerca/lettore/insegnante ► Assistente professore ► Professore associato ► Professore

Fonti dei dati statistici inclusi nei diagrammi nazionali

BMWFW (Bundesministerium für Wissenchaft, Forschung und Wirtschaft) [Ministero federale delle scienze, della ricerca e dell'economia (AT)], 2015 *Higher education statistics,* [Online] disponibile sul sito: http://www.bmwfw.gv.at/unidata [consultato il 10 novembre 2016].

BFS/OFS (Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique) [Ufficio federale di statistica (CH)], 2015. [Online] Disponibile sul sito: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neueveroeffentlichungen.assetdetail.272637.html [consultato il 30 maggio 2017].

CIOO (Tsentur za informatsionno osiguriavane na obrazovanieto) [Centro per l'assicurazione delle informazioni sull'istruzione del Ministero bulgaro dell'istruzione e delle scienze]. Dati non pubblicati.

CNFIS (Consiliul National pentru Finanțarea Învățământului Superior) [Consorzio nazionale per il finanziamento dell'istruzione superiore (RO)], 2015. *Raport public anual – 2014 Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impugn*. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2016/04/CNFIS-Raport-public2014_final.pdf [consultato il 13 dicembre 2016].

CREF (Conseil des Recteurs) [*Annuaire Statistique 2014*] [Online] Disponibile sul sito: www.cref.be [consultato il il 20 febbraio 2017].

CVTI SR (Centrum vedecko-technických informácií SR) [Centro slovacco di informazione tecnico-scientifica (SK)], 2015. *Statistic yearbook of education*. Bratislava: CVTI SR.

DBH (DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING) [Banca dati delle statistiche sull'istruzione superiore (NO)]. [Online] Disponibile sul sito: http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_ansatte.action [consultato il 27 febbraio 2017].

DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) [Direzione generale per le statistiche sull'istruzione e le scienze (PT)], 2015. [Online] Disponibile sul sito: http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/ [consultato il 30 maggio 2017].

DZS (Drzavni zavod za statistiku) [Ufficio croato di statistica], 2015. *Statistical report: Higher Education in 2014*. Zagabria. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1545.pdf [consultato il 7 aprile 2016].

Banca dati FIR-OSAP (Sistema informativo ungherese sull'istruzione superiore – Programma nazionale di raccolta dati statistici), Oktatási Hivatal [Autorità educativa], 2015. Budapest. Dati non pubblicati.

FZS (Federalni zavod za statistiku Federacija Bosne i Hercegovine) [Istituto di statistica della Federazione di Bosnia-Erzegovina], 2015. *Higher Education in Federation Bosnia and Herzegovina. First Release* n° 12.4. [Online] Disponibile sul sito: *http://fzs.ba/index.php/publikacije/saopcenjapriopcenja/obrazovanje/* [consultato il 27 febbraio 2017].

GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Ufficio centrale polacco di statistica], 2015. Szkoły wyższe i ich finanse [Istituti di istruzione superiore e loro finanziamenti]. [Online] Disponibile sul sito: http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2014-r-,2,11.html [consultato il 7 gennaio 2016].

Hagstofa Íslands (Islanda statistiche), 2012. Statistiche nazionali. [Online] Disponibile sul sito: https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/haskolastig/ [consultato il 12 aprile 2016].

HEA (Autorità per l'istruzione superiore (IE)), 2013. Dati non pubblicati.

HESA (Agenzia per le statistiche sull'istruzione superiore), 2016. *Characteristics of Academic Staff in 2014/15.* [Online] Disponibile sul sito: https://www.hesa.ac.uk/news/25-02-2016/academic-staff [consultato il 20 dicembre 2016].

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium) [Ministero dell'istruzione e della ricerca (EE)], 2016. Haridussilm [Banca dati delle statistiche sull'istruzione]. [Online] Disponibile sul sito: http://www.haridussilm.ee/ [consultato il 15 aprile 2016].

ITC (Švietimo informacinių technoliogijų centras) [Centro delle tecnologie dell'informazione nell'istruzione (LT)], 2016. Dati non pubblicati.

IZM (Izglītības un zinātnes ministrija) [Ministero dell'istruzione e delle scienze (LV)], 2016. PĀRSKATS par Latvijas augstāko izglītību 2015.gadā. [Rapporto statistico annuale sull'istruzione superiore in Lettonia, 2015]. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_augst/Parskats_2015.pdf [consultato il 17 marzo 2017].

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) [Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport (ES)], 2015. *Statistics on university staff. Teaching and research staff (TRS). Academic year 2014-2015. Total number of TRS at centers belonging to public universities by sex, group of age and professional category.* [Online] Disponibile sul sito: https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=19&busc_1=&cri1=00&cri1=01&cri1=02&cri1=03&cri1=04&cri1=05&cri1=06&cri1=07&cri1=08&cri1=09&cri1=10&cri1=11&cri1=12&cri1=13&cri1=14&cri1=15&cri1=16&cri1=17&cri1=18&sel_2=1&busc_2=&cri2=00&sel_3=1&busc_3=&cri3=00&rows=Categor%EDa+del+personal&columns=Sexo&columns=Grupo+de+edad&numCri=3&NumCeldas=19&type=pcaxis&path=%2FUniversitaria%2FPersonal%2F2014-2015%2FPDI%2F1_Total_Nacional%2FI0%2F&file=PDI01108.px&divi=&per=&idtab=&accion=htm [consultato il 27 dicembre 2016].

MENESR-DGRH, (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – Direction Générale des ressources Humaines), [Ministero dell'istruzione nazionale, dell'insegnamento superiore e della ricerca – Direzione generale delle risorse umane (FR)], 2016. *Repères et références statistiques,* Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Parigi. [Online] Disponibile sul sito: http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html [consultato il 27 dicembre 2016] e http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf#page=302 [consultato il 27 dicembre 2016].

MESTD (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja) [Ministero dell'istruzione, delle scienze e dello sviluppo tecnologico (RS)], 2016. *Pregled zvanja na visokoškolskim ustanovama – po ustanovama*. [Online] Disponibile sul sito: http://opendata.mpn.gov.rs/get.php?dataset=vo_ustanove_zvanja2016&lang=sr&term=xls [consultato il 24 marzo 2016].

Ministero dell'istruzione e della cultura (FI), 2015. Vipunen - Statistiche sull'istruzione in Finlandia. [Online] Disponibile sul sito: https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Henkilöstö.aspx [consultato il 5 giugno 2016].

Ministero dell'istruzione, della ricerca e degli affari religiosi (EL), Direzione generale per l'istruzione superiore, Direzione per il personale dell'istruzione superiore, 2016. Dati non pubblicati.

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), 2015. *Personale Docente a Contratto e Tecnico Amministrativo*, DGCASIS-Ufficio Statistica e studi. [Online] Disponibile sul sito: http://statistica.miur.it/scripts/PERS/vPERS0.asp [consultato il 15 maggio 2017] e *Archivio del personale docente,* DGCASIS-Ufficio Statistica e studi. [Online] Disponibile sul sito: http://statistica.miur.it/scripts/PersonaleDiRuolo/vdocenti0.asp [consultato il 16 dicembre 2016].

Moderniseringsstyrelsen [Agenzia per la modernizzazione (DK)], 2015. ISOLA (Sistema informativo sulle retribuzioni e le condizioni di impiego). Dati non pubblicati.

MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) [Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport (CZ)], 2015. *Statistická ročenka školství 2015. Zaměstnanci a mzdové prostředky* [Annuario statistico – Istruzione 2015. Fondi per i dipendenti e le retribuzioni]. [Online] Disponibile sul sito: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-6 [consultato il 6 gennaio 2017].

RSIS (Istituto di statistica della Republika Srpska), 2016. *Statistical Bulletin 2016.* [pdf] Disponibile sul sito: http://www2.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_Visoko_Obrazovanje_13_web.pdf [consultato il 27 febbraio 2017].

Statistisches Bundesamt [Ufficio federale di statistica], 2016. Fachserie 11 Bildung und Kultur [Cultura e istruzione] Reihe 4.4 Personal an Hochschulen [Personale degli istituti di istruzione superiore] 2015. [Online] Disponibile sul sito: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen.html [consultato il 27 dicembre 2016]

SURS (Statistični urad Republike Slovenije) [Ufficio di statistica della Repubblica di Slovenia], 2015. *Personnel in tertiary education*. [Online] Disponibile sul sito: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Demographics/09_education/08_terciar_education/03_09537_personnel/03_09537_personnel.asp
[consultato il 19 aprile 2016].

The Swedish Higher Education Authority (Universitetskanslersämbetet), 2014. *Employees in Higher Education (Statistiska meddelanden)*. [Online] Disponibile sul sito: http://www.uka.se [consultato il 27 ottobre 2016].

UCG (Univerzitet Crne Gore) [Università del Montenegro], 2015. *Analiza stanja i strateška opredjeljenja za reorganizaciju i integraciju Univerziteta Crne Gore* [Analisi e orientamento strategico della riorganizzazione e dell'integrazione dell'Università del Montenegro]. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.ucg.ac.me/fajlovi/UCG%20Analiza%20stanja.pdf [consultato il 12 aprile 2017].

Università del Lussemburgo, 2013. *Payroll data HR database* (al 31 dicembre 2013). Dati non pubblicati.

University of Malta, 2014/15. *University of Malta HR database.* Dati non pubblicati.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministero fiammingo dell'istruzione e della formazione (BE)], 2015. *Staff database of the Flemish Ministry of Education and Training*. Dati non pubblicati.

VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Consiglio fiammingo interuniversitario (BE)], 2015. *Staff database of the Flemish Interuniversity Council*. Dati non pubblicati.

VNSU (Associazione delle università dei Paesi Bassi), 2015. [Online] Disponibile sul sito http://www.vsnu.nl/en_GB/f_c_verhouding_vast_tijdelijk.html [consultato il 20 febbraio 2017].

YOK (Yükseköğretim Kurulu) [Consiglio dell'istruzione superiore (TR)], 2014. *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası* [Crescita, qualità, internazionalizzazione: un piano d'azione per l'istruzione superiore in Turchia], p. 93. [pdf] Disponibile sul
sito: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/2922270/B%C3%BCy%C3%BCme+Kalite+Uluslararas%C4%B1la%C5%9Fma+cetinsaya-19x27-12,5forma.pdf/e5681887-1560-4fc3-9bab-0402e7f3ec2b
[consultato il 6 giugno 2016].

Allegato 2: Esempi di programmi su vasta scala per la mobilità del personale accademico

Il presente Allegato contiene vari esempi nazionali di programmi su vasta scala volti a facilitare la mobilità esterna e interna del personale. Tali esempi includono informazioni sulle categorie del personale interessate e sulle ultime statistiche relative ai tassi di partecipazione e ai tipi di supporto finanziario forniti dalle autorità di livello superiore (incluso il cofinanziamento dei programmi finanziati dall'UE).

Ulteriori informazioni sui programmi di mobilità su vasta scala per il personale accademico sono disponibili nelle descrizioni dei sistemi d'istruzione nazionali preparate da Eurydice ([117]).

Belgio (Comunità francese)

MOBILITÀ ESTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
JSPS (Borse di collaborazione post-dottorato per i ricercatori stranieri in Giappone) ([118])	Ricercatori post-dottorato provenienti dalla Comunità francese	2 ogni anno	Borse di studio fino a 2 anni per attività di ricerca sotto la supervisione di un accademico giapponese
Contratti post-dottorato presso il Centro europeo di fisica teorica ([119])	Ricercatori post-dottorato nella fase iniziale di carriera		Contratti post-dottorato della durata di 2 anni
Borse di collaborazione post-dottorato offerte da Wallonie-Bruxelles International (WBI.World) ([120])	Ricercatori post-dottorato provenienti dalla Comunità francese	48 nel 2015 (9 progetti di breve durata e 39 di lunga durata)	Borsa di collaborazione fino a 2 anni (1.200 € al mese) e un biglietto andata e ritorno
"Missioni scientifiche"	Personale con una posizione stabile in un'università della Comunità francese	37 nel 2016-2017	Massimo 12 mesi. Indennità fissa mensile di 3.100 € per il personale in mobilità esterna.
ERASMUS+	Mobilità del personale per finalità di insegnamento/ formazione: per il personale che si reca presso un istituto di istruzione superiore di un paese partner o che partecipa al Programma.	2014: 210 missioni di insegnamento e 180 missioni di formazione	
MOBILITÀ INTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Strumento "Ulysse Mobility" ([121])	Ricercatori altamente qualificati che vivono all'estero da almeno 5 anni	1 nel 2016	Contratto di lavoro di massimo 3 anni (seguito, a determinate condizioni, da un'assunzione a tempo indeterminato) con un budget di massimo 200.000 € l'anno.
Borse di collaborazione post-dottorato per personale in mobilità interna (Wallonie-Bruxelles International)	Ricercatori post-dottorato provenienti dal di fuori della Comunità francese	25 nel 2016 (8 progetti di breve durata e 17 di lunga durata)	Borsa di collaborazione di 1 anno (rinnovabile una volta). Indennità mensile di 1.200 € e un biglietto andata e ritorno.
Personale in congedo sabbatico in mobilità interna ("missioni scientifiche")	Personale con una posizione stabile in un'università straniera	51 nel 2016-2017	Massimo 12 mesi. Indennità fissa mensile di 2.500 € per il personale in mobilità interna.
Programma "Attract brains for Brussels" gestito dalla regione di Bruxelles-Capitale ([122])	Ricercatori belgi espatriati o scienziati stranieri che vengono a Bruxelles per lavorare in un'università o college.	5 nel 2016	Stipendio mensile/borsa di studio; assistenza logistica per il progetto di ricerca pari a massimo 25.000 € al mese, spese amministrative collegate al progetto pari a un massimo di 25.000 € al mese e altro.

([117]) Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *Mobility and Internationalisation* https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

([118]) http://www.jsps.go.jp/english/e-fellow/long_list.html; http://www.frs-fnrs.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts

([119]) http://www.frs-fnrs.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts

([120]) http://www.wbi.be/fr/WBI-WORLD#.VxT549SLTIU

([121]) Finanziato da F.R.S.-FNRS (agenzia per il finanziamento della ricerca della Comunità francese).

([122]) http://www.innoviris.be/fr/soutien-financier-aux-organismes-de-recherche/programmes-bruxellois/attract-brains-for-brussels

Germania

MOBILITÀ ESTERNA			
Programma ([123])	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile) ([124])	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Servizio per gli scambi accademici tedesco (DAAD)	Tutte le categorie, con particolare attenzione al personale junior in possesso di un dottorato; personale accademico e ricercatori tedeschi e stranieri che vivono in Germania al momento della presentazione della domanda	11.269 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Fondo tedesco per la ricerca (DFG)	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	2.002 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Azioni UE Marie Sklodowska-Curie	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	1.124 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Altri programmi	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	1.541 nel 2014	
MOBILITÀ INTERNA			
Programma ([125])	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Servizio per gli scambi accademici tedesco (DAAD)	Tutte le categorie, con particolare attenzione al personale junior in possesso di un dottorato; personale accademico e ricercatori tedeschi e stranieri che vivono all'estero al momento della presentazione della domanda	18.527 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Fondo tedesco per la ricerca (DFG)	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	9.846 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Fondazione Humbolt	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	1.956 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Azioni UE Marie Sklodowska-Curie	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	1.874 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Altri programmi	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	1.346 partecipanti nel 2014	Vari sistemi di finanziamento
Hermann von Helmholtz Gemeinschaft	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	8 523 Wissenschaft weltoffen, anno di riferimento 2013	Vari sistemi di finanziamento

([123]) http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/1/1?lang=en

([124]) Le statistiche vengono raccolte dal Servizio per gli scambi accademici tedesco e dal Centro tedesco per la ricerca sull'istruzione superiore e gli studi scientifici. http://www.wissenschaftweltoffen.de/index_html?lang=en

([125]) http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/5/1?lang=en

Spagna

MOBILITÀ ESTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Soggiorni e trasferimenti nell'ambito del sub-programma di formazione dei docenti universitari ([126])	Personale preposto alla ricerca e alla formazione	550 soggiorni brevi in Spagna e all'estero e 30 trasferimenti temporanei all'estero nel 2015	Soggiorni brevi: indennità giornaliera di max 60 € e indennità di viaggio. Trasferimenti temporanei: Sovvenzione di max 1.500 € al mese, a integrazione dei sussidi del Sub-programma e dell'indennità di viaggio.
Mobilità del personale preposto alla ricerca e all'insegnamento, incluso il Programma Salvador Madariaga	Personale accademico senior	Fino a 400 soggiorni di mobilità nel 2015	Sovvenzione di max 3.100 € al mese, oltre a dell'indennità di viaggio e di nuova sistemazione
Soggiorni all'estero José Castillejo	Personale accademico che ha recentemente completato un dottorato	Fino a 260 soggiorni nel 2015	Sovvenzione di max 3.100 € al mese, oltre a dell'indennità di viaggio e di nuova sistemazione
MOBILITÀ INTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Juan de la Cierva – Assistenza per i contratti finalizzata all'inserimento	Categorie di personale junior in possesso di un dottorato	Fino a 225 partecipanti nel 2015	Contratto di due anni. 25.000 €
Ramón y Cajal – Assistenza per i contratti	Personale intermedio o senior	Fino a 175 partecipanti nel 2015	Dotazione finanziaria di 33.720 € l'anno. Ulteriore supporto per le spese di ricerca pari a 40.000 € per 4 anni.
Assistenza per la promozione di contratti a tempo indeterminato per i lettori	Personale intermedio o senior	Fino a 13 partecipanti nel 2015	Dotazione finanziaria di 10.000 € per contratti a tempo indeterminato

([126]) Vedere il Sotto-programma nazionale per la mobilità Spanish National Plan for Scientific And Technical Research And Innovation 2013-2016

Lituania

MOBILITÀ ESTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Ulteriori finanziamenti per il programma UE Erasmus+ ([127])	Tutte le categorie del personale accademico	801 visite del personale (su un totale di 1.723 visite del personale nell'ambito di Erasmus+) finanziate con finanziamenti nazionali nell'anno accademico 2014/15	Finanziamenti nazionali provenienti dal bilancio statale lituano (742.000 € totali nell'anno accademico 2014/15) Borse di studio solo per le spese di sussistenza e di viaggio (in media 925 € a visita) Visite a breve termine (fino a 2 settimane)
Programma nazionale di borse di studio ([131])	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	32 visite finanziate con finanziamenti nazionali nell'anno accademico 2015/16	Finanziamenti nazionali provenienti dal bilancio statale lituano (56.245 € totali nell'anno accademico 2015/16) Tipologie di sovvenzioni: 1. borsa di studio più spese di viaggio – in media 3.025 € a visita 2. solo spese di viaggio (nel caso in cui la borsa di studio sia messa a disposizione dal paese ospitante) – in media 120 € a visita Visite da 1 a 5 mesi
Visite accademiche o di ricerca finanziate dal Consiglio lituano per la ricerca ([128])	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori e i dottorandi	Durante il periodo 2009-2015 – 1.337 visite di ricerca complessivamente finanziate (340 visite nell'anno accademico 2015/16)	Finanziamenti nazionali provenienti dal bilancio statale lituano (periodo 2009-2015) Fondi strutturali europei (dal 2016) Tipologie di sovvenzioni: 1. Spese di sussistenza e di viaggio 2. Spese di visto e assicurative 3. Spese di registrazione a eventi 4. Spese di missioni di ricerca Ammontare del supporto: Nel periodo 2009-2015 – 1,1 milioni € (402674 € nell'anno accademico 2015/16)
MOBILITÀ INTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** ([129]) (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Programma lituano di borse di studio statali ([130])	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	20 visite nell'anno accademico 2015/16	Finanziamenti nazionali provenienti dal bilancio statale lituano (circa 40.000 € nell'anno accademico 2015/16) Tipologie di sovvenzioni: borse di studio mensili (in media, 600 € al mese) Ammontare del supporto: Visite da 1 a 10 mesi
Finanziamenti nazionali destinati agli istituti di istruzione superiore per i professori di livello elevato e i lettori provenienti dall'estero in mobilità interna ([131])	Tutte le categorie del personale accademico e dei ricercatori	80-90 visite ogni anno	Finanziamenti nazionali provenienti dal bilancio statale lituano (circa 185.000 € l'anno) Stipendio, spese di sussistenza e di viaggio (in media, 2.250 € a visita) Visite a breve termine (1-3 settimane)
Supporto alle visite di breve durata per finalità di insegnamento o ricerca finanziato dal Consiglio lituano per la ricerca ([132])	Tutte le categorie di ricercatori	10 visite nel 2015	Fondi strutturali europei (2009-2015) Spese di sussistenza e di viaggio Ammontare del supporto: In media 1.310 € per visita con finalità di insegnamento e 2.560 € per visita con finalità di ricerca

([127]) http://www.smpf.lt/en/programmes-we-administer
([128]) http://www.lmt.lt/en/rnd/other.html
([129]) Centro per l'analisi e il monitoraggio dell'istruzione superiore e della ricerca (MOSTA) http://www.mosta.lt/lt/stebesena/lietuvos-svietimas-skaiciais-studijos http://www.mosta.lt/en/reports-and-publications
([130]) www.scholarships.lt
([131]) www.smpf.lt
([132]) http://www.lmt.lt/en/rnd/other/visits.html

Austria

MOBILITÀ ESTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile) (133)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
AKTION (134)	Laureati Titolari di dottorato Scienziati	Anno accademico 2014/15: 4 beneficiari	Borsa di studio di massimo 1.500 € al mese
CEEPUS (135)	Laureati Titolari di dottorato Scienziati	Anno accademico 2014/15: 87 beneficiari	Indennità di mobilità di 200 € al mese (soggiorno minimo di 2 mesi); sussidio per le spese di viaggio
ERASMUS+	Mobilità del personale per finalità di insegnamento/ formazione: per il personale che lavora presso un istituto di istruzione superiore di un paese partner o che partecipa al Programma.	Anno accademico 2014/15: Circa 870 persone con periodi di insegnamento Circa 428 persone con periodi di formazione (dati provvisori)	Le borse di studio includono il contributo per le spese di viaggio e quelle direttamente collegate alla sussistenza dei partecipanti durante l'attività.
MOBILITÀ INTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (136) (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
AKTION	Laureati Titolari di dottorato Scienziati	Anno accademico 2014/15: 43 beneficiari	Borsa di studio di massimo 1.200 €
CEEPUS	Laureati Titolari di dottorato Scienziati	Anno accademico 2014/15: 123 beneficiari	Borsa di studio di massimo 1.040 € al mese
Mach/Werfel/ Plaschka (137)	Laureati Titolari di dottorato Scienziati	Anno accademico 2014/15: 32 beneficiari	Borsa di studio di massimo 1.040 € al mese Plaschka/Werfel: 93 € di sussidio per i libri al mese Indennità di mobilità unatantum di massimo 730 € per i beneficiari provenienti da paesi in via di sviluppo non europei

(133) Le statistiche sono raccolte dall'Agenzia austriaca per la cooperazione internazionale nell'istruzione e nella ricerca.

(134) Paesi partecipanti: Austria, Repubblica ceca, Slovacchia e Ungheria.

(135) Programma di scambio dell'Europa centrale per gli studi universitari (*Central European Exchange Programme for University Studies*).

(136) Centro per l'analisi e il monitoraggio dell'istruzione superiore e della ricerca (MOSTA) http://www.mosta.lt/lt/stebesena/lietuvos-svietimas-skaiciais-studijos http://www.mosta.lt/en/reports-and-publications

(137) Borse di studio Ernst Mach Grant/Franz Werfel/Richard Plaschka

Slovacchia

MOBILITÀ ESTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile) ([138])	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Mobilità accademica	Tutti	8 domande approvate nel 2015	Sovvenzione per le spese di viaggio
Programma nazionale di borse di studio SR	Tutti	32 domande approvate nell'anno accademico 2015/16	Sovvenzione per le spese di viaggio
CEEPUS	Tutti	208 domande di mobilità approvate nell'anno accademico 2014/15	Rimborso delle spese di viaggio da parte di CEEPUS/Slovacchia. Le borse di studio a copertura del costo della vita sono offerte dal paese ospitante.
MOBILITÀ INTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Programma nazionale di borse di studio SR	Tutti	121 beneficiari nel 2015	Borsa di studio di € 900 in media a copertura delle spese di soggiorno e amministrative.
CEPUS	Tutti	252 beneficiari nel 2015	Borsa di studio di € 480 per le spese di soggiorno. Le spese di viaggio vengono pagate dal paese di origine.
Mobilità accademica	Tutti	24 beneficiari nel 2015/16	La tipologia e l'ammontare del supporto fornito dipendono dalle condizioni dell'accordo bilaterale.

([138]) Le statistiche sono raccolte dall'Agenzia slovacca per le informazioni accademiche (SAIA). http://www.saia.sk/ SAIA è responsabile soltanto della selezione dei candidati in Slovacchia. Il completamento dei soggiorni viene monitorato dagli uffici del paese ospitante.

Svezia

MOBILITÀ ESTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile) ([139])	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Erasmus+	Tutti	485 partecipanti nell'anno accademico 2014/15 462 partecipanti nell'anno accademico 2015/16 – dati preliminari	Totale ammontare del supporto: 558,342 € per il 2014/15 (viaggio e sovvenzione)
Nordplus Higher Education ([140])	Tutti	127 partecipanti nel 2013	Borse di studio per le spese di viaggio e sussistenza. Attività ammissibili: sviluppo di materiali didattici, insegnamento, tutoring, tirocinio/cooperazione con il mercato del lavoro. Ammontare del supporto: Dati non disponibili.
Linnaeus Palme ([141])	Tutti	408 partecipanti nel 2015/16 (142)	Importo forfettario. Costi ammissibili: viaggio, sussistenza, assicurazione, visto, vaccinazioni, preparazione linguistica e culturale e ulteriori costi amministrativi. Totale ammontare del supporto: 8.546.256 SEK (2015/16)
MOBILITÀ INTERNA			
Programma	**Categorie del personale accademico ammesse**	**Partecipazione in numeri assoluti** (nell'ultimo anno disponibile)	**Supporto finanziario** (ovvero stipendi, sovvenzioni, assicurazione, ecc.)
Erasmus+	Tutti	474 partecipanti nell'anno accademico 2014/15 430 partecipanti nell'anno accademico 2015/16 – dati preliminari	Totale ammontare del supporto: 446.893 € (viaggio e sovvenzione) per il 2014/15.
Nordplus Higher Education	Tutti	132 partecipanti nel 2013	Viaggio e sussistenza. Attività ammissibili: sviluppo di materiali didattici, insegnamento, tutoring, tirocinio/cooperazione con il mercato del lavoro. Ammontare del supporto: Dati non disponibili.
Linnaeus Palme	Tutti	400 (2015/16) ([27])	Importo forfettario (costi ammissibili: viaggio, sussistenza, assicurazione, visto, vaccinazioni, preparazione linguistica e culturale e ulteriori costi amministrativi). Totale ammontare del supporto: 11.561.588 SEK (2015/16)

([139]) Le statistiche relative a Erasmus+ e Linnaeus Palme sono raccolte dal Consiglio svedese per l'istruzione superiore (*Universitets- och högskolerådet,* UHR), www.uhr.se. Le statistiche relative a Nordplus Higher Education sono raccolte dal Centro per la mobilità internazionale (CIMO), Finlandia, www.cimo.fi.

([140]) Il programma è finanziato dal Consiglio nordico dei ministri che offre supporto finanziario per la cooperazione in materia di istruzione tra partner di otto paesi partecipanti provenienti dai paesi baltici e nordici: Svezia, Danimarca, Norvegia, Finlandia, Islanda, Estonia, Lettonia e Lituania. http://www.nordplusonline.org/

([141]) Il programma è finanziato dall'Agenzia svedese per la cooperazione allo sviluppo internazionale (SIDA) ed è gestito dal Consiglio svedese per l'istruzione superiore.

([142]) Include 26 persone che hanno beneficiato di programmi di mobilità per seguire corsi preparatori di lingue e che hanno partecipato anche a scambi nell'ambito della mobilità; tale personale è stato quindi conteggiato due volte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aarrevaara, T., Dobson, I. R. and Wikstrom, J., 2015. *Changing Employment and Working Conditions*. In: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, pp. 95-116.

Ates, G., Brechelmacher, A., 2013. *Academic Career Paths*. In: U.Teichler & E.A. Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective*, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 13-35

Ates, G. et al., 2011. *Eurodoc Survey I. The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Descriptive Report.* [pdf] Disponibile sul sito: http://eurodoc.net/wp-content/uploads/2012/07/Eurodoc_survey_I_report_2011.pdf [consultato l'11 luglio 2016].

Bentley, P. J., Kyvik, S., 2012. *Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries. Higher Education*, 63(4), pp. 529-547.

Gruppo di lavoro del BFUG sulla mobilità e sull'internazionalizzazione, 2015. *Report of the 2012-2015 BFUG Working group on Mobility and Internationalisation*. [pdf] Disponibile sul sito: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf [consultato il 14 novembre 2016].

Brechelmacher, A. et al., 2015. *The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia*. In: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, pp. 13-40.

Consiglio d'Europa, Kohler, J. e Huber, J. eds., 2006. *Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. Council of Europe higher education series No. 5.* Strasburgo: Council of Europe Publishing.

Education International, 2007. *Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility*. [pdf] Disponibile sul sito: http://media.ehea.info/file/Education_International/86/5/EI_study_mobility_582865.pdf [consultato il 14 novembre 2016].

EIGE (Istituto europeo per l'uguaglianza di genere), 2016. *Integrating gender equality into academia and research organisations. Analytical paper*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea [Online] Disponibile sul sito: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=MH0116792 [consultato il 1° giugno 2017]

ENQA (Associazione Europea per l'Assicurazione della Qualità nell'Istruzione), 2003. *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-visions for the future: second ENQA Survey. Occasional Papers 14.*

ENQA, 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.*

ENQA, 2012. *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-visions for the future: third ENQA Survey. Occasional Papers 18.*

ENQA, 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.*

EUA (Associazione delle Università Europee), 2010. *Salzburg II Recommendations. European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles.* [pdf] Disponibile sul sito: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations [consultato l'11 luglio 2016].

EUA, 2011. *University Autonomy in Europe II The Scorecard*. Disponibile sul sito: http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2 [consultato l'11 luglio 2016].

Eurofound (Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro), 2014. *Working conditions and job quality: Comparing sectors in Europe*. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1384en.pdf [consultato il agosto 2016].

Commissione europea, 1999. *Women and science – Mobilising women to enrich European research*, 1999. Disponibile sul sito: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/g_wo_co_en.pdf [consultato il 1° giugno 2017].

Commissione europea, 2011a. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Sostenere la crescita e l'occupazione – un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa.* COM(2011) 567 definitivo – Non pubblicato in Gazzetta ufficiale. [pdf] Disponibile sul sito: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN [consultato il 3 novembre 2015].

Commissione europea, 2011b. *Strategy for equality between women and men,* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/strategy_equality_women_men_en.pdf [consultato il 1° giugno 2017].

Commissione europea, 2011c. *Towards a European Framework for research Careers*. [pdf] Disponibile sul sito: https://era.gv.at/object/document/1509/attach/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf [consultato l'11 luglio 2016].

Commissione europea, 2015a. *Erasmus – Fact, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-14.* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea, 2015b. *Relazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio e al Comitato economico e sociale europeo. Relazione sull'applicazione della direttiva 2004/113/CE del Consiglio che attua il principio della parità di trattamento tra uomini e donne per quanto riguarda l'accesso a beni e servizi e la loro fornitura*. COM/2015/ 0190 final. Disponibile sul sito: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0190&qid=1435757906684 [consultato il 1° giugno 2017].

Commissione europea, 2016a. *Report on equality between women and men 2015*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea [Online] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual_reports/160422_annual_report_en.pdf [consultato il 1° giugno 2017].

Commissione europea, 2016b, *She Figures 2015*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile sul sito: https://ec.europa.eu/research/swafs/index.cfm?pg=library&lib=gender_equality [consultato il 1 ° giugno 2017].

Commissione europea, 2016c. *Strategic engagement for gender equality 2016-2019.* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_en.pdf [consultato il 1° giugno 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2010. *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile sul sito: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf [consultato il 1° giugno 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Eurydice Overview. [pdf] Disponibile sul sito: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf [consultato il 20 ottobre 2016].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Eurydice, 2008. *La governance nell'istruzione superiore in Europa: Politiche, strutture, finanziamento e personale accademico.* Rapporto Eurydice. Bruxelles: Eurydice.

Fumasoli, T., Goastellec G. e Kehm, B.M, 2015. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives.* In: T. Fumasoli, G. Goastellec e B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, pp. 201-214.

Goastellec, G., Pekari, N., 2013. *Gender Differences and Inequalities in Academia: Findings in Europe.* In: U.Teichler, E.A. Höhle, eds., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe.: Findings of a Survey in Twelve Countries. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective*, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp.55-78.

Höhle, E. A., Teichler, U., 2013a. *The European Academic Profession or Academic Professions in Europe?* In: U.Teichler, E.A. Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8.* Dordrecht: Springer, pp. 249-272.

Höhle, E. A., Teichler, U., 2013b. *The Teaching Function of the Academic Profession.* In: U. Teichler, E.A. Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective*, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 79-108.

Huisman J., de Boer H. e Dill David D. eds., 2016. *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance.* Londra: Palgrave Macmillan UK.

OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro), 2016. *Working conditions*. [Online] Disponibile sul sito: http://www.ilo.org/global/topics/working-conditions/lang--en/index.htm [consultato il 16 agosto 2016].

Kelo, M., 2014. *Implementing Quality Assurance within Higher Education Institutions in the Tempus Partner Countries.* Conclusioni del seminario TEMPUS HERE, Zagabria, Croazia, 12-13 giugno 2014.

Knight, J. 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization.* Rotterdam: Sense Publishers.

Kwiek, M., Antonowicz, D., 2013. *Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction*. In: U. Teichler, E.A. Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8.* Dordrecht: Springer, pp. 37-54.

Kwiek, M., Antonowicz, D., 2015. *The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones*. In: T. Fumasoli, G. Goastellec, B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives.* Cham: Springer International Publishing, pp. 41-68.

Lepori B. et al., 2015. *ETER project. Handbook for Data Collection. Bruxelles, giugno 2015.* [pdf] Disponibile sul sito: http://eter.joanneum.at/eterDownload/handbook_final.pdf [consultato il 15 luglio 2016].

Lepori B. et al., 2016. *ETER project. Handbook for Data Collection. Bruxelles, giugno 2017.* [pdf] Disponibile sul sito: https://www.eter-project.com/assets/pdf/ETER_Handbook_running.pdf [consultato il 6 giugno 2017].

Locke W. et al. eds., 2011. *Changing Governance and Management in Higher Education. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 2.*

Musselin, Ch., 2010. *The Market for Academics.* New York: Routledge.

Moya, S., Prior, D. e Rodriguez-Perez G., 2015. *Performance-based Incentives and the Behaviour of Accounting Academics: Responding to Changes. Accounting Education: An International Journal,* 24 (3), pp. 208-232.

Rumbley, L. E., Pacheco, I. F. e Altbach, P. G., 2008. *International comparison of academic salaries*. Boston: CIHE, Boston College.

Schellinger, A., 2015. *Brain Drain-Brain Gain: European Labour Markets in Times of Crisis*. [pdf] Disponibile sul sito: http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/12032.pdf [consultato il 10 novembre 2016].

Statistisches Bundesamt [Ufficio federale di statistica (DE)], 2015. *Hochschulen auf einen Blick 2016* [Higher Education Institutions at a Glance 2016]. [pdf]. Disponibile sul sito: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile [consultato il 23 maggio 2017].

Szekér, L., Van Gyes, G., 2015. *Inventory of Working Conditions and Occupational Safety and Health Surveys. Working paper*. [pdf] Disponibile sul sito: https://inclusivegrowth.be/downloads/output/m21-9-working-paper-inventory-of-working-cond-eind.pdf [consultato il 16 agosto 2016].

Teichler, U., Höhle, E. A., 2013. *The academic profession in twelwe European countries – The approach of the comparative study*. In: U.Teichler, E.A. Höhle, eds., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 1-12.

UNESCO-UIS (Istituto di statistica dell'Unesco), 2012. *Classificazione internazionale standard dell'istruzione. ISCED 2011.* [pdf] Disponibile sul sito: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf [consultato il 16 agosto 2016].

UNESCO-UIS/OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico)/EUROSTAT, 2016. *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications. Versione dell'11 luglio 2016*. [Online] Disponibile sul sito: http://www.uis.unesco.org/UISQuestionnaires/Documents/UOE2016manual_11072016.docx [consultato il 16 agosto 2016].

Van Der Wende, M., 2015. *International Academic Mobility*: *Towards a Concentration of the Minds in Europe*. *The European Review,* 23 (S1), pp. 570-588.

Vandenbrande, T. et al., 2013. *Quality of Work and Employment in Belgium.* [pdf] Disponibile sul sito: www.employment.belgium.be/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=36686 [consultato il 16 agosto 2016].

de Wit, H., 2011. *Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 8, N. 2, pp. 241-248. UOC.

GLOSSARIO

Abilitazione: si riferisce a una qualifica accademica avanzata che può costituire il requisito minimo per una particolare categoria di personale, un ruolo o una posizione. Essa non dà accesso a una posizione concreta all'interno di un istituto, ma può essere necessaria per essere assunti o per fare carriera e raggiungere una determinata posizione. Viene solitamente organizzata tramite una valutazione formale e strutturata di risultati conseguiti ed esperienze, ma non si basa su concorsi aperti o altre prove competitive. L'abilitazione prevede in genere una specifica dissertazione/tesi (con o senza altri elementi).

Accreditamento di livello superiore dei risultati accademici: si riferisce a una valutazione formale, strutturata e coordinata centralmente di risultati accademici ed esperienze. Esso non dà accesso a una posizione concreta all'interno di un istituto, ma può essere necessario per essere assunti o per fare carriera e raggiungere una determinata posizione. Contrariamente all'abilitazione (vedere → "Abilitazione"), l'accreditamento di livello superiore non prevede una specifica dissertazione/tesi e può includere alcuni elementi di competizione.

Altri istituti di istruzione superiore: tutti gli istituti che non rientrano nella descrizione di università (vedere → "Università) o di università di scienze applicate (vedere → "Università di scienze applicate) sono classificati come "altri istituti di istruzione superiore". Tale definizione si può applicare a istituti quali accademie d'arte, scuole militari o anche scuole tecnologiche e professionali in paese in cui non esiste un sistema binario ([143]) (adattato da Lepori et al., 2015, p. 32).

Assicurazione della qualità: processo continuo di valutazione (valutazione, monitoraggio e miglioramento) della qualità di un sistema, un istituto o un programma di istruzione superiore.

Autorità centrali/Autorità di livello centrale: vedere → Livello superiore/Autorità di livello superiore.

Avviso di selezione pubblica: metodo di reclutamento solitamente disciplinato dall'istituto che assume, ad esempio pubblicando l'annuncio e definendo tutti i criteri di assunzione e della procedura oppure alcune parti di essi. Anche i requisiti vengono stabiliti dagli istituti, sebbene possano esistere alcune qualifiche stabilite dalle autorità di livello superiore. La procedura porta solitamente alla stipula di un contratto con un dipendente.

Concorso aperto: metodo di reclutamento solitamente utilizzato dall'autorità di livello superiore competente nel settore, ad esempio, le autorità educative, che prevede la pubblicazione degli annunci, dei criteri e/o delle modalità di selezione e che, nella maggior parte dei casi (ma non necessariamente), porta all'assunzione di funzionari pubblici. Talvolta è anche chiamato "concorso nazionale".

Condizioni contrattuali: si riferisce alla tipologia di contratto (vedere → "contratto a tempo determinato"; → "contratto a tempo indeterminato").

Congedo sabbatico: si riferisce a un congedo che offre al personale accademico l'opportunità di dedicare un determinato periodo di tempo a specifiche attività (invece che ai normali incarichi). Solitamente, i docenti in congedo sabbatico si dedicano alla ricerca, ma possono anche concentrarsi su altre attività, come la crescita professionale o l'insegnamento presso un altro istituto.

Contratto a tempo determinato: si riferisce a un contratto che scade alla fine di un periodo specificato.

Contratto a tempo indeterminato: si riferisce a un contratto concluso per un periodo di tempo indefinito. Tale concetto include i contratti fissi come anche quelli senza la garanzia del tempo indeterminato, ma che non prevedono una scadenza predefinita.

([143]) Un sistema binario è quello in cui l'insegnamento superiore viene erogato in almeno due tipi di istituti: le università (accademiche) tradizionali e gli istituti più orientati verso la formazione professionale.

Corsi massivi online aperti a tutti (MOOC): si riferisce a un corso online rivolto a un numero illimitato di partecipanti e con accesso libero su internet.

Criteri condivisi (assicurazione esterna della qualità): si riferisce a criteri espliciti, che si applicano a più di un programma o istituto e che vengono pubblicati prima di una valutazione dell'assicurazione della qualità.

Dipendente pubblico: si riferisce al personale impiegato da autorità/amministrazioni pubbliche, solitamente a seguito di un concorso aperto. L'assunzione/inquadramento avviene in conformità alla legislazione che disciplina il funzionamento delle amministrazioni pubbliche, che è diversa da quella applicabile ai rapporti contrattuali nel settore pubblico o privato. In alcuni paesi, il gli accademici potrebbero essere inquadrati come funzionari pubblici di ruolo, con l'aspettativa di una carriera permanente. La mobilità da un istituto all'altro non incide normalmente sullo status contrattuale. Sinonimi comuni: "funzionario pubblico", "funzionario".

Documenti di indirizzo: documenti ufficiali che definiscono il quadro di base del funzionamento degli istituti di istruzione superiore. Per lo stesso livello d'istruzione possono esistere diversi tipi di documenti di indirizzo con differenti livelli di flessibilità nell'applicazione.

Dottorandi: si riferisce a coloro che frequentano il livello 8 dell'ISCED 2011, conosciuto con il nome di dottorato di ricerca

ISCED (Classificazione internazionale standard dell'istruzione): la Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione (ISCED) costituisce uno strumento idoneo per la compilazione di statistiche sull'istruzione a livello internazionale. Essa comprende due variabili di classificazione incrociata: i livelli e i settori di istruzione con le dimensioni complementari dell'orientamento generale/professionale/pre-professionale e l'istruzione e la destinazione sul mercato del lavoro. L'ultima versione, l'ISCED 2011, distingue tra otto livelli di istruzione. Per conoscere le informazioni complete relative a ciascun livello ISCED, vedere: UNESCO-UIS (2012).

Istituti di istruzione superiore (oggetto del rapporto): istituti di istruzione superiore pubblici o privati finanziati con fondi pubblici (ovvero istituti di istruzione superiore privati che ricevono il 50% o più di finanziamenti di base da fonti pubbliche) e riconosciuti ufficialmente, previsti dalla legislazione del paese in questione. Essi sono definiti come entità/organizzazioni distinte, riconosciute a livello nazionale come istituti di istruzione superiore e per i quali i livelli ISCED 5,6, 7 e/o 8 nel 2011 costituiscono l'attività principale e fanno parte della loro missione. Sulla base della definizione sopra riportata, il **rapporto esclude**:

- gli istituti di istruzione superiore privati indipendenti;
- gli istituti di ricerca il cui principale incarico consiste in attività di ricerca e sviluppo (R&S);
- entità/organizzazioni non considerate istituti di istruzione superiore che, oltre ai programmi di istruzione superiore, offrono vari tipi di istruzione/formazione o altri servizi (ad esempio, scuole secondarie che offrono programmi del livello ISCED 2011 5 nell'ambito delle loro attività, scuole professionali di livello terziario collegate a scuole secondarie, ecc.).

Tra gli istituti che rientrano nella definizione di "istituti di istruzione superiore", si distinguono tre tipologie: le "università" (vedere → Università), le "università di scienze applicate" (vedere → "Università di scienze applicate) e gli "altri istituti di istruzione superiore" (vedere → "Altri istituti di istruzione superiore").

Livello superiore/Autorità di livello superiore: autorità di livello superiore competenti in materia di istruzione in un determinato paese, solitamente operanti a livello nazionale (di Stato). Nel caso di Belgio, Germania, Spagna e Regno Unito, tuttavia, *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas* e le amministrazioni rispettivamente designate sono competenti in tutti gli ambiti relativi all'istruzione o nella maggior parte di essi. Pertanto, tali amministrazioni sono considerate autorità di livello superiore

per gli ambiti di cui sono competenti, mentre per gli ambiti in cui esse condividono la competenza con le autorità di livello nazionale (di Stato), entrambe sono considerate autorità di livello superiore.

Metodo di reclutamento: approccio seguito per la selezione (ad esempio, concorso aperto, avviso di selezione pubblica, procedura ristretta, chiamata diretta, ricorso a un elenco di candidati idonei, ecc.).

Normativa: legge, decreto o qualunque altro documento ufficiale vincolante emanato dalle autorità educative di livello superiore (vedere → Livello superiore/Autorità di livello superiore).

Pari opportunità: politiche e pratiche in materia di occupazione e in altri campi che non discriminano le persone per motivi di razza, colore, età, sesso, origine nazionale, religione o disabilità mentali o fisiche.

Posizioni finanziate con fondi esterni: si riferisce alle posizioni accademiche che si basano su fondi terzi/di progetti invece che su finanziamenti istituzionali/statali regolari. Tali posizioni sono generalmente collegate a contratti a tempo determinato (vedere → "Tipologia di contratto"). Lavorare ricoprendo una posizione finanziata con fondi esterni può essere visto come un'alternativa a una posizione fissa nell'istruzione superiore.

Programma internazionale congiunto: programmi di studio sviluppati e realizzati congiuntamente da vari istituti in diversi paesi e che portano al conseguimento di un titolo congiunto. Alcune parti dei programmi congiunti seguite dagli studenti presso istituti partner sono riconosciute automaticamente dagli altri istituti partner.

Programmi/azioni su vasta scala: si riferisce a programmi/azioni che vengono condotti in un intero paese o in una zona geografica significativa, invece che essere limitati a un particolare istituto o un'area geografica. Essi sono pensati per essere un elemento a lungo termine del sistema e hanno risorse pianificate per finanziare vari anni consecutivi (a differenza delle iniziative con finanziamenti a breve termine basati su progetti, che si estendono solo per uno o due anni).

Qualifica post-dottorato: si riferisce all'"abilitazione" *o* all'accreditamento di livello superiore dei risultati accademici (vedere → "Abilitazione"; → "Accreditamento di livello superiore dei risultati accademici").

Raccomandazione: linee guida non obbligatorie di carattere consultivo, emanate da autorità educative di livello superiore.

Reclutamento: processo volto a coprire una posizione aperta mediante la selezione di candidati. Essa è solitamente legata a una specifica posizione e può anche consentire al candidato di accedere a una categoria accademica superiore. Ai fini della definizione, la tipologia di contratto in questione è irrilevante (ovvero può essere a tempo indeterminato o determinato).

Retribuzione correlata alle performance: sistema di incentivazione economica per i dipendenti che prevede che l'intera retribuzione o parte di essa sia commisurata alla valutazione del loro rendimento sulla base di criteri enunciati.

Soggetti interessati: soggetti che hanno un interesse acquisito relativamente alla funzione svolta, alle pratiche seguite e ai risultati conseguiti degli istituti di istruzione superiore (vedere → Istituti di istruzione superiore) e che possono includere rappresentanti del governo centrale, regionale o locale, associazioni datoriali o altri rappresentanti del mondo dell'industria, membri di associazioni sindacali e di associazioni studentesche nazionali, rappresentanti della società civile, laureati, genitori di studenti, ecc.

Strategia/Piano strategico: piano o metodo di approccio sviluppato solitamente dal governo nazionale o regionale, nel tentativo di raggiungere con successo uno scopo o un obiettivo generale. Una strategia non specifica necessariamente azioni concrete. Un piano strategico si riferisce a un documento che stabilisce la missione e le finalità strategiche di un istituto di istruzione superiore, collegandole a obiettivi e attività dettagliati per un periodo di durata variabile.

Sviluppo professionale continuo (SPC): si riferisce ad attività di sviluppo professionale formali e non formali, che possono, ad esempio, includere la formazione pedagogica e basata su materie. In alcuni casi, tali attività possono condurre al conseguimento di ulteriori qualificazioni.

Tipologia di contratto: Vedere → "contratto a tempo determinato"; → "contratto a tempo indeterminato".

Università: tali istituti di istruzione superiore mostrano un orientamento prevalentemente accademico (senza escludere un certo livello di attenzione per la ricerca applicata), sono autorizzati a conferire dottorati e possono utilizzare la denominazione di "Università" (incluse alcune varianti quali "università tecnologica", ecc.). In generale, il conferimento dei dottorati dovrebbe rappresentare il principale criterio da utilizzare per classificare gli istituti di istruzione superiore in tale categoria (adattato da Lepori et al., 2015, p. 32).

Università di scienze applicate: tali istituti sono ufficialmente riconosciuti come facenti parte dell'istruzione superiore, anche se non come università (vedere → "Università"). Solitamente, essi si concentrano sull'istruzione e formazione professionale e, nella maggior parte dei casi, non sono autorizzati a conferire dottorati (sebbene siano possibili eccezioni). Le denominazioni utilizzate a livello nazionale sono, ad esempio, *Fachhochschule* (Austria, Germania), *Hogescholen* (Paesi Bassi), *colleges* (Norvegia) e *Polytechnics* (Finlandia). Tale categoria istituzionale si applica soltanto ai paesi che hanno un sistema di istruzione superiore binario ([144]), in cui a tali istituti viene attribuito uno specifico status giuridico. Gli esempi includono Norvegia, Svizzera e Paesi Bassi (adattato da Lepori et al., 2015, p. 32).

Valutazione delle performance: valutazione strutturata del lavoro del personale accademico effettuata comparandolo con gli standard attuali e fornendo un feedback che guidi al miglioramento. Essa può includere uno o più metodi di valutazione quali l'autovalutazione e le relazioni dei supervisori, le valutazioni degli studenti, la valutazione strutturata dell'insegnamento, della ricerca e delle altre attività, ecc.

([144]) Un sistema binario è quello in cui l'insegnamento superiore viene erogato in almeno due tipi di istituti: le università (accademiche) tradizionali e gli istituti più orientati verso la formazione professionale.

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(http://ec.europa.eu/eurydice)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Autori

David Crosier (coordinamento); Peter Birch, Olga Davydovskaia, Daniela Kocanova, Teodora Parveva

Esperto esterno

Christian Monseur

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Impaginazione della copertina

Virginia Giovannelli

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

ALBANIA

Unità Eurydice
Integrazione europea e cooperazione internazionale
Dipartimento per l'integrazione e i progetti
Ministero dell'istruzione e dello sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Vienna
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

BELGIO

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelles
Contributo dell'Unità: Ben Cohen e Eline De Ridder (coordinamento); esperti Dipartimento fiammingo per l'istruzione e la formazione: Ann Raiglot, Marie-Anne Persoons

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contributo dell'Unità: Xavier Hurlet

BOSNIA-ERZEGOVINA

Ministero degli affari civili
Settore istruzione
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contributo dell'Unità: Milijana Lale

BULGARIA

Unità Eurydice
Centro per lo sviluppo delle risorse umane
Unità per la pianificazione e la ricerca sull'istruzione
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'Unità: Ivana Radonova (esperto)

CIPRO

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della cultura
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'Unità: Christiana Haperi;
esperto: Anthi Antoniadou (Dipartimento per l'istruzione superiore e terziaria, Ministero dell'istruzione e della cultura)

CROAZIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagabria
Contributo dell'Unità: Duje Bonacci

DANIMARCA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione superiore e delle scienze
Agenzia danese per l'istruzione superiore
Bredgade 43
1260 Copenaghen K
Contributo dell'Unità: Ministero dell'istruzione superiore e delle scienze

ESTONIA

Unità Eurydice
Dipartimento analisi
Ministero dell'istruzione e della ricerca
Munga 18
50088 Tartu
Contributo dell'Unità: Kersti Kaldma (coordinamento); esperto: Janne Pukk (esperto capo, Ministero dell'istruzione e della ricerca)

EX-REPUBBLICA JUGOSLAVA DI MACEDONIA

Agenzia nazionale per i programmi d'istruzione europei e la mobilità
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FINLANDIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'Unità: Paula Paronen (consulente) e Hanna Laakso (consulente senior)

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Parigi Cedex 15
Contributo dell'Unità: Emmanuelle Annoot (esperto) e Anne Gaudry-Lachet (MENESR)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn
Contributo dell'Unità: Thomas Eckhardt

GRECIA

Unità Eurydice
Direzione per gli affari europei e internazionali
Ministero della cultura, dell'istruzione e degli affari religiosi
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'Unità: Magda Trantallidi;
Nicole Apostolopoulou e Maria Spanou

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublino 1 – DO1 RC96
Contributo dell'Unità: Tim Cullinane (esperto)

ISLANDA

Unità Eurydice
Direzione per l'istruzione
Víkurhvarfi 3
203 Kópavogur
Contributo dell'Unità: Þorbjörn Kristjánsson

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contributo dell'Unità: Erika Bartolini; esperti: Paola Castellucci (Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore – Ministero dell'Istruzione, dell'Università a della Ricerca); Federico Cinquepalmi (Dirigente dell'Ufficio per l'Internazionalizzazione della formazione superiore, Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore – Ministero dell'Istruzione, dell'Università a della Ricerca)

LETTONIA

Unità Eurydice
Agenzia statale per lo sviluppo dell'istruzione
Vaļņu street 3 (5° piano)
1050 Riga
Contributo dell'Unità: Daiga Ivsiņa (esperto del Dipartimento dell'istruzione superiore, delle scienze e dell'innovazione presso il Ministero lettone dell'istruzione e delle scienze)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz

LITUANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per la valutazione scolastica della Repubblica di Lituania
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contributo dell'Unità: Ilona Kazlauskaitė e Virginija Rinkevičienė

LUSSEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORE ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contributo dell'Unità: Esperto: Corinne Kox (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MESR)

MALTA

Eurydice National Unit
Research and Policy Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contributo dell'Unità: University of Malta (UM), Malta College of Arts, Science and Technology (MCAST) e Institute of Tourism Studies (ITS) assieme all'Unità nazionale Eurydice maltese

MONTENEGRO

Unità Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contributo dell'Unità: prof.ssa dott.ssa Mira Vukčević (Università del Montenegro), Mubera Kurpejović (Vice-ministro per l'istruzione superiore) e Biljana Mišović (consulente senior per l'istruzione superiore)

NORVEGIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della ricerca
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contributo dell'Unità: Mads Gravås (esperto)

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ L'Aia
Contributo dell'Unità: Sophie ter Vrugt (esperto)

POLONIA

Unità Eurydice
Fondazione per lo sviluppo del sistema d'istruzione
Aleje Jerozolimskie 142A
00-551 Varsavia
Contributo dell'Unità: Esperto nazionale: Mariusz Luterek, PhD (Università di Varsavia), coordinamento dell'unità: Magdalena Górowska-Fells in consultazione con il Ministero delle scienze e dell'istruzione superiore

PORTOGALLO

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisbona
Contributo dell'Unità: Isabel Almeida

REGNO UNITO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Contributo dell'Unità: Liz Ravalde (esperto)

REPUBBLICA CECA

Unità Eurydice
Centro per la cooperazione internazionale in materia di istruzione
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contributo dell'Unità: Simona Pikálková e Helena Pavlíková; esperti esterni all'Unità: Centro studi sull'istruzione superiore: Helena Šebková e Vladimír Roskovec; Charles University: Věra Šťastná; Ministero dell'istruzione, dei giovani e dello sport: Vladimír Hulík

ROMANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per i programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione professionale
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucarest
Contributo dell'Unità: Veronica – Gabriela Chirea, in cooperazione con gli esperti dell'Università di Bucarest: Romiță Iucu (professore, Ph.D., Vice-rettore Programmi di studio e questioni accademiche); Georgeta Ion (professore, Ph.D.); Bogdan Murgescu (professore, Ph.D.); Mihaela Stîngu (docente, Ph.D.); Elena Marin (assistente docente, Ph.D.); Simona Iftimescu (assistente docente, Ph.D)

SERBIA

Unità Eurydice Serbia
Fondazione Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrado
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

SLOVACCHIA

Unità Eurydice
Associazione accademica slovacca per la cooperazione internazionale
Krížkova 9
811 04 Bratislava
Contributo dell'Unità: Martina Račková

SLOVENIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione, delle scienze e dello sport
Ufficio per lo sviluppo dell'istruzione
Masarykova 16
1000 Lubiana
Contributo dell'Unità: Tanja Taštanoska;
esperti: Darinka Vrečko, Duša Marjetič, Marija Škerlj and Nataša Hafner Vojčić (Ministero dell'istruzione, delle scienze e dello sport)

SPAGNA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contributo dell'Unità: Tania Fátima Gómez Sánchez, Jorge David Serrano Duque, Ana Isabel Martín Ramos, Ana Prados Gómez, Ricardo Martínez Zamorano, Elena Vázquez Aguilar

SVEZIA

Unità Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Consiglio svedese per l'istruzione superiore
Box 450 93
104 30 Stoccolma
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

SVIZZERA

Unità Eurydice
Conferenza svizzera dei ministeri cantonali dell'istruzione (EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna 7
Contributo dell'Unità: Segretariato generale delle università svizzere (esperto esterno)

TURCHIA

Unità Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'Unità: Osman Yıldırım UĞUR

UNGHERIA

Unità ungherese Eurydice
Autorità per l'istruzione
19-21 Maros utca (stanza 517)
1122 Budapest
Contributo dell'Unità: András Derényi (esperto)

Agenzie di assicurazione di qualità – membri o affiliati dell'Associazione Europea per l'Assicurazione della Qualità nell'Istruzione (ENQA)

ENQA

http://www.enqa.eu/

Belgio – Comunità francese

Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES)

http://www.aeqes.be/

Belgio – Comunità fiamminga

Organizzazione per l'accreditamento dei Paesi Bassi e delle Fiandre (NVAO)

https://www.nvao.com/

Bulgaria

Agenzia nazionale per la valutazione e l'accreditamento (NEAA)

http://www.neaa.government.bg

Croazia

Agenzia per le scienze e l'istruzione superiore

https://www.azvo.hr/en/

Finlandia

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

https://karvi.fi

Francia

Consiglio superiore per la valutazione della ricerca e dell'istruzione superiore (HCERES)

http://www.hceres.fr/

Commission des Titres d'Ingénieur (CTI)

https://www.cti-commission.fr/

Germania

FIBAA (Agenzia europea di orientamento internazionale per l'assicurazione e lo sviluppo della qualità nell'istruzione superiore).

http://www.fibaa.org/en/welcome-page.html

Lituania

Centro per la valutazione della qualità nell'istruzione superiore (SKVC)

http://www.skvc.lt/

Norvegia

Agenzia norvegese per l'assicurazione della qualità nell'istruzione (NOKUT)

http://www.nokut.no/

Paesi Bassi

Organizzazione per l'accreditamento dei Paesi Bassi e delle Fiandre (NVAO)

https://www.nvao.com/

Portogallo

Agenzia per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione superiore (A3ES)

http://www.a3es.pt/

Regno Unito

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

http://www.qaa.ac.uk/en

Repubblica ceca

Ufficio nazionale di accreditamento per l'istruzione superiore (NAB)

https://www.nauvs.cz/en/

Romania

Agenzia rumena per l'assicurazione della qualità nell'istruzione (ARACIS)

http://www.aracis.ro/

Spagna

Fundación para el Conocimiento Madrimasd

http://www.madrimasd.org/

Agenzia nazionale spagnola per l'assicurazione della qualità e l'accreditamento (ANECA)

http://www.aneca.es/eng/ANECA

Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC-DEVA)

http://deva.aac.es/

Agenzia per l'assicurazione della qualità nel sistema universitario della Galizia – Agenzia nazionale per la valutazione e l'accreditamento (ACSUG)

http://www.acsug.es

Membri dei sindacati del personale accademico di Education International

Education international

https://ei-ie.org/en/

Danimarca

Dansk Magisterforening

https://www.dm.dk/

Estonia

Universitas

http://universitas.ee/en/

Finlandia

Unione finlandese dei ricercatori e dei docenti universitari (FUURT)

https://tieteentekijoidenliitto.fi/en/membership/welcome_to_the_union

Francia

Syndicat National des Chercheurs Scientifiques SNCS-FSU

http://sncs.fr/

Germania

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) – (sindacato tedesco per l'istruzione e la ricerca)

https://www.gew.de/

Irlanda

Teachers' Union of Ireland

http://www.tui.ie/

Italia

Federazione Lavoratori della Conoscenza Flc Cgil

http://www.flcgil.it

Lettonia

Sindacato lettone dei lavoratori del settore dell'istruzione e delle scienze

http://www.lizda.lv/en/about-us

Lituania

Associazione dei sindacati lituani dell'istruzione superiore (ALTUHE/FLESTU)

http://www.lpsk.lt/en/

Norvegia

Associazione norvegese dei ricercatori

https://www.forskerforbundet.no/english/

Polonia

ZNP – KSN NSZZ 'Solidarność'

http://www.solidarnosc.org.pl/ksn/pl/

Portogallo

Federação Nacional dos Professores (FENPROF)

http://www.fenprof.pt/

Regno Unito

University and College Union

https://www.ucu.org.uk/

Romania

Federaţia Naţională Sindicală (FNS) Alma Mater

http://www.almamater.ro

Slovacchia

Università di Zilina, Slovacchia

Svezia

Associazione svedese dei docenti e ricercatori universitari (SULF)

https://sulf.se/en/

EC-01-17-491-IT-N

Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: il personale accademico – 2017

Il rapporto *Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: il personale accademico – 2017* esplora le attuali realtà del personale accademico nell'ambito del mutevole panorama europeo dell'istruzione superiore. Si incentra sulle qualifiche richieste per accedere al profilo di personale accademico, sulle procedure per il reclutamento, sulle condizioni di lavoro in ambito accademico, sull'impatto dell'assicurazione di qualità esterna e sulle strategie di livello superiore per l'internazionalizzazione.

Il rapporto si basa principalmente su dati qualitativi raccolti dalla rete Eurydice, che coprono i sistemi di istruzione superiore di 35 paesi. La raccolta dati si è incentrata sul personale accademico dell'istruzione superiore principalmente responsabili dell'insegnamento e/o della ricerca. Inoltre, sono stati utilizzati dati quantitativi di Eurostat e del Registro europeo dell'istruzione terziaria (ETER), nonché informazioni tratte da indagini sviluppate per questo rapporto presso organizzazioni sindacali del personale accademico e agenzie di assicurazione della qualità.

Il compito della rete Eurydice è principalmente quello di comprendere e spiegare l'organizzazione e il funzionamento dei vari sistemi educativi europei. La rete offre descrizioni dei sistemi educativi nazionali, studi comparativi dedicati a tematiche specifiche, indicatori e dati statistici. Tutte le pubblicazioni di Eurydice sono disponibili gratuitamente sul sito di Eurydice o, a richiesta, in versione cartacea. Eurydice, attraverso il suo lavoro, mira a promuovere la comprensione, la cooperazione, la fiducia e la mobilità a livello europeo e internazionale. La rete è costituita da unità nazionali con sede nei paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura dell'Unione europea. Per ulteriori informazioni su Eurydice, vedi http://ec.europa.eu/eurydice.

Ufficio delle pubblicazioni

ISBN 978-92-9492-647-0