

XI Profilo dei laureati italiani

Valutazione dei percorsi formativi nell'università
a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna

a cura del

Consorzio Interuniversitario
ALMALAUREA

ALMALAUREA

XI Profilo dei laureati italiani

Valutazione dei percorsi formativi nell'università
a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna

XI PROFILO DEI LAUREATI ITALIANI

A dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna, l'XI Profilo dei laureati italiani, presentato dal AlmaLaurea nelle pagine di questo volume permette di ricavare un'immagine puntuale dei traguardi raggiunti dalla riforma universitaria: un cantiere ancora aperto dove si sono verificati nuovi e significativi interventi, ma su cui è tuttavia possibile tracciare valutazioni sintetiche e puntuali, come dimostrano i dati raccolti sulle performance dei laureati prima e dopo la riforma. L'analisi mette infatti a confronto, per la prima volta, le caratteristiche del capitale umano complessivamente formatosi nel sistema universitario italiano negli anni 2008 con quelle dei laureati che hanno concluso gli studi con il vecchio ordinamento (2001). Un raffronto, questo, da cui emergono considerazioni inedite e per certi versi sorprendenti che mostrano l'esistenza di diversi «profili» declinati in base ad una pluralità di aspetti: dalla famiglia di origine dello studente all'area geografica di provenienza, dagli studi secondari compiuti alla facoltà d'iscrizione, dall'ampiezza dell'offerta formativa posta alla disponibilità delle necessarie attrezzature, fino al dinamismo del mercato del lavoro locale. Argomentazioni che sono ampiamente trattate all'interno del Profilo e che affiancano importanti contributi scientifici curati da esponenti del mondo accademico e imprenditoriale. Viene così approfondita l'analisi dello status dei laureati di diversi Paesi, il tema della regolarità degli studi prima e dopo la riforma, l'importanza e la regolarità delle votazioni in fase di esame e il significato dei processi di valutazione. All'individuazione del contesto socio-formativo si accompagna poi la scelta del percorso d'istruzione e le scelte sulla qualità percepita degli studi nell'opinione dei laureati. Un bilancio che riesce di spingere l'analisi al di là del dato aggregato di sintesi, con l'auspicio di stimolare una riflessione sul futuro costruttivo del nostro sistema accademico e dei suoi studenti.

€ 23,00

Grafica: A. Bernini



il Mulino

I laureati di II livello

di Tommaso Agasisti, Lilia Costabile e Giorgio Vittadini

1. *I laureati specialistici e la situazione dell'istruzione terziaria in Italia*

I dati scaturiti dalla XI Indagine AlmaLaurea, a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna, si prestano in maniera particolarmente efficace – anche in confronto ai risultati delle precedenti Indagini – a una valutazione dei risultati della riforma universitaria varata con il d.m. 509/1999, dal momento che l'arco di tempo maturato dall'introduzione della riforma stessa (a partire dal 2000/01 in alcune università «pilota», dal 2001/02 in tutte le altre) è ormai sufficientemente lungo per consentire il confronto tra la performance dei laureati del vecchio ordinamento e quella dei laureati «figli» del nuovo ordinamento, che sono ormai la grande maggioranza del totale nell'anno solare 2008.

In questo paragrafo si useranno quindi i risultati dell'Indagine AlmaLaurea, con il supporto di fonti Miur, Eurostat e Ocse, per offrire alcuni elementi utili ad una valutazione della riforma. Faremo riferimento in particolare al funzionamento delle lauree specialistiche: dall'esame dei dati sui laureati specialistici del 2008 scaturiscono infatti molti risultati utili ai fini di questi esercizi di valutazione. Considereremo inoltre altri dati relativi al funzionamento dell'istruzione universitaria in Italia, e alla sua diffusione nella popolazione, che ci consentono di istituire un confronto internazionale su alcuni aspetti di notevole rilievo.

Tra i possibili criteri di valutazione, si è scelto di concentrare l'attenzione su quelli che seguono:

1. il contributo della riforma alla riduzione dell'età media alla laurea (*ringiovanimento*);
2. le risposte offerte dalla riforma a quelle «sfide di equità» che sono considerate, anche dagli organismi di valutazione e monitoraggio interna-

Il presente contributo è frutto di due lavori distinti: il paragrafo 1 è di Lilia Costabile; il paragrafo 2 è Tommaso Agasisti e Giorgio Vittadini.

zionale [Oecd 2008a; Eurostat 2009a; 2009b], come centrali per l'istruzione terziaria nel terzo millennio. Queste sfide rimandano, in particolare, a due sottoinsiemi di valutazione:

- quello relativo alla democratizzazione dei processi e dei risultati educativi, da valutarsi alla luce dell'eventuale successo nel superamento dei condizionamenti esercitati dal retroterra socioculturale dei laureati (*democratizzazione*);
- quello relativo alla performance differenziale dei laureati nella distinzione tra i generi (*ruolo delle donne*);

3. La risposta dell'università italiana a quelle che possiamo definire le *sfide globali*, da valutarsi nel confronto tra gli esiti della formazione terziaria in Italia in rapporto ai paesi che sono nostri principali partner e/o concorrenti soprattutto, ma non solo, in ambito europeo.

I laureati specialistici sono suddivisi tra 12.542 laureati specialistici a ciclo unico (Lscu) e 65.239 laureati specialistici (Ls) usciti dal cosiddetto «3 + 2». A questi vanno aggiunti i 2.868 laureati magistrali della riforma d.m. 270 che, dato il loro esiguo numero e la loro sostanziale assimilabilità, ai nostri fini, con quelli usciti dalla riforma 509/1999, saranno qui considerati insieme alle due categorie dei laureati specialistici.

Occorrerà innanzitutto, a mo' di introduzione, fornire i principali dati sul numero e sull'incidenza dei laureati specialistici sul totale dei laureati del 2008.

Secondo i dati Miur, i laureati specialistici nell'anno solare 2008 hanno raggiunto ormai una notevole consistenza, essendo ormai pari a oltre il 27% del totale dei laureati nel corso dell'anno (293.234 laureati in tutto).

Un quadro riassuntivo dei dati Miur sui laureati del periodo 2001-08 viene presentato nella tabella 4.1 e nel relativo grafico (fig. 4.1). Ne emerge, sinteticamente, il quadro di un sistema universitario nel 2008 quasi completamente «a regimine», dato il peso ormai molto ridotto dei laureati appartenenti ai corsi pre-riforma (pari al 14% del totale). Nell'ambito dell'università riformata emerge il dato, sopra rilevato, del notevole peso dei laureati specialistici e specialistici a ciclo unico.

TAB. 4.1. Composizione dei laureati per tipologia di corso di laurea, 2001-2008 (valori percentuali; totali in valore assoluto)

	2001	2002	2003	2005	2006	2007	2008
Corsi pre-riforma	99,42	89,13	73,62	47,75	33,55	21,41	14,00
Corsi di laurea triennali	0,58	10,98	22,60	45,82	54,32	57,94	58,50
Lscu e Lm		0,44	2,31	2,51	3,15	3,69	5,25
Ls e Ln		0,05	1,37	3,92	9,89	16,95	22,25
Totale	100 (173.340)	100 (198.460)	100 (233.449)	100 (299.727)	100 (299.006)	100 (299.016)	100 (293.231)

Fonte: Elaborazione su dati Miur, *Indagine sull'istruzione universitaria*, vari anni.

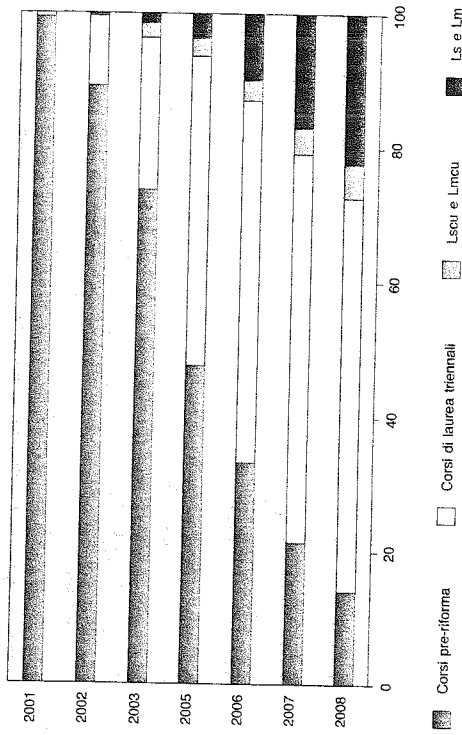


FIG. 4.1. Composizione dei laureati per tipologia di corso di laurea, 2001-2008 (valori percentuali).

Venendo ora ai dati dell'XI *Profilo dei laureati* (187.359 laureati, di cui 169.558 hanno risposto al questionario), i laureati di I livello costituiscono in questo universo il 58,25% del totale, gli specialistici costituiscono il 27%, mentre i laureati attinenti a corsi di laurea pre-riforma pesano per il 13,26%. Pesa infine per l'1,32% il corso non riformato di scienze della formazione primaria.

Come si evince dalla tabella 4.2, una corrispondenza quasi perfetta emerge dal confronto tra le percentuali calcolate sui dati del Miur e quelle calcolate sui dati AlmaLaurea¹, che sono perciò utilizzati nella figura 4.2 per illustrare visivamente il peso di ciascuna delle diverse tipologie di laurea sui laureati complessivi.

La consistenza numerica ormai ragguardevole raggiunta dai laureati specialistici e la loro incidenza sui laureati totali contribuiscono a rendere particolarmente significativo l'uso dei dati a loro riferibili ai fini dei confronti e delle analisi che saranno proposte in questo lavoro.

¹ Sull'affidabilità statistica del campione AlmaLaurea si vedano anche Ribolzi e Rossi (2009, 175-176).

TAB. 4.2. Composizione dei laureati per tipologia di corso di laurea, confronto dati Miur/dati AlmaLaurea, 2008

	Miur		AlmaLaurea	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
Corsi pre-riforma	41.051	14,0	24.862	13,27
Corso non riformato*			2.490	1,33
Corsi di laurea triennali	171.531	58,50	109.140	58,25
Lscu e Lmscu	15.407	5,25	10.476	5,59
Ls e Lm	65.242	22,25	40.391	21,56
Totale	293.231	100,00	187.359	100,00

* Scienze della formazione primaria.

Fonte: Elaborazione su dati Miur, Indagine sull'istruzione universitaria (2008) e AlmaLaurea, XI Profilo dei laureati italiani (2008).

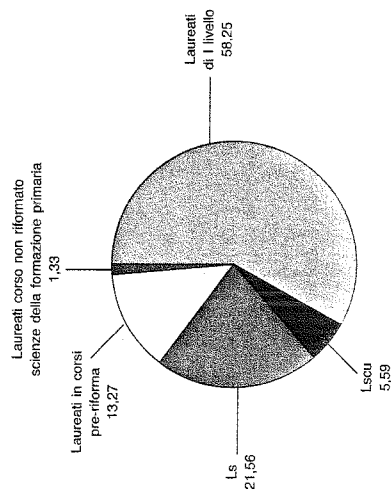


FIG. 4.2. Composizione dei laureati AlmaLaurea 2008 (valori percentuali su 187.359 laureati).
Fonte: AlmaLaurea.

1.1. Il «ringiovanimento» dei laureati

Uno degli obiettivi della riforma era quello di promuovere la riduzione dell'età alla laurea dei nostri giovani, ai fini di una loro più precoce presentazione sul mercato del lavoro e, auspicabilmente, di un loro più rapido inserimento nelle file degli occupati.

Il successo della riforma sotto questo profilo risulta già – sia pure, come vedremo, non pienamente – se si considera l'insieme di tutti i laureati. Come

TAB. 4.3. Età media alla laurea (tutti i laureati)

Anno	Età media
2001	28,0
2002	27,9
2003	27,6
2004	27,3
2005	26,9
2006	27,1
2007	27,0
2008	27,0

Fonte: AlmaLaurea, Profilo dei laureati italiani, vari anni.

TAB. 4.4. Confronto età media alla laurea tra laureati specialistici 2008 e laureati 2001

Durata legale del corso di laurea	Laureati 2001		Ls 2008	
	puri	ibridi	puri	ibridi
4 anni	27,8	26,1	26,1	30,9
5 anni	27,7			
6 anni	28,0			
				26,5 (durata 5 e 6 a.)

Fonte: AlmaLaurea, Profilo dei laureati italiani, vari anni.

si evince dalla tabella 4.3, l'età alla laurea si è ridotta esattamente di un anno tra il 2001 e il 2008, anche se non va taciuto il fatto che dal 2006 in poi il processo di «ringiovanimento» caratteristico del quinquennio precedente ha ceduto il passo ad una sostanziale stabilizzazione.

Ma i dati appena presentati, calcolati sull'insieme di tutte le tipologie di laureati, non rendono pienamente giustizia all'impatto positivo della riforma. Proviamo, infatti, a istituire un diverso tipo di confronto, tra l'età media di chi giungeva alla laurea nel 2001 e quella dei laureati specialistici nel 2008, e a tenere conto, inoltre, come informazioni rilevanti, sia della distinzione tra i laureati del 2008 in specialistici «puri» e «ibridi»², sia della durata *legale* dei corsi di laurea. La scelta del 2001 si spiega con l'esigenza di istituire un confronto tra i laureati più recenti e quelli appartenenti ad un insieme interamente estraneo agli effetti della riforma.

Su queste basi, e con l'ausilio della tabella 4.4, vediamo che il risultato è migliore di quanto i dati precedenti ci lasciassero vedere. Il dato più significativo ai fini di una valutazione del successo della riforma è il seguente:

² Come è ben noto, nei Rapporti AlmaLaurea i laureati «puri» sono quelli che hanno compiuto interamente il proprio percorso universitario nell'ambito dei nuovi corsi istituiti col d.m. 509, mentre sono definiti «ibridi» quelli che, avendo iniziato gli studi universitari prima della riforma, hanno poi ottenuto il passaggio ai nuovi corsi di laurea e nell'ambito di questi si sono laureati. Si noti che nella tabella 4.4 abbiamo preferito non operare la distinzione tra «puri» e «ibridi» per i laureati specialistici a ciclo unico a causa della minore limpidezza della distinzione per questa tipologia di laureati.

nel 2001 lo studente che usciva, laureandosi, da un corso di formazione di durata legale pari a 4 anni aveva in media 27,8 anni, mentre oggi lo studente puro esce da una laurea specialistica, la cui durata legale è pari a 5 anni, avendo in media 26,1 anni: a una durata legale del corso di 1 anno in più, corrisponde un'età media alla laurea inferiore di 1 anno e 7 mesi.

Si osservi che sul dato aggregato per il 2008 presentato nella tabella 4.3 incide negativamente (facendo rialzare l'età media), il peso dei laureati ibridi³, i quali, iscritti prima del varo della riforma (resa operativa, lo ripetiamo, nella maggioranza dei casi a partire dal 2001/02, ma per alcuni atenei già nel 2000/01) hanno portato a compimento gli studi solo nel 2008. Essi presentano infatti un'età media alla laurea di quasi 31 anni.

La tabella 4.4 ci consente inoltre di vedere come i laureati che escono nel 2008 da corsi di laurea di 5 o 6 anni hanno subito un notevole processo di ringiovanimento anche rispetto a quanti, laureatisi nel 2001, avevano seguito corsi della stessa durata legale. Il risultato migliore lo fanno registrare i laureati specialistici a ciclo unico.

Si tratta insomma di un notevole successo della riforma, che in buona misura risulta aver centrato l'obiettivo del ringiovanimento dei nostri laureati.

Un ridimensionamento, sia pur parziale, di questo successo emerge tuttavia da un diverso tipo di confronto, quello tra «contemporanei», cioè tra le diverse tipologie di laureati nel 2008: i laureati triennali, gli specialistici e gli specialistici a ciclo unico.

Questo confronto, presentato nella tabella 4.5, fa suonare un campanello d'allarme in merito al funzionamento del I livello del «3 + 2». Infatti, nelle Lscu sono comprese lauree articolate su 5 e 6 anni, e le Ls sono articolate su 5 anni: eppure i laureati triennali giungono a laurearsi con un'età media inferiore di un solo anno rispetto a quella dei laureati specialistici, e addirittura di soli 5 mesi inferiore a quella dei laureati specialistici a ciclo unico! Detto in altro modo: l'età media alla laurea di 26 anni è decisamente troppo elevata per laureati che hanno seguito corsi della durata legale di soli tre anni.

Se indaghiamo sulle cause di questa deludente performance dei laureati triennali, come ora facciamo con l'ausilio della tabella 4.6, possiamo consta-

TAB. 4.5. Confronto età alla laurea tra «contemporanei»: laureati triennali, Ls e Lscu, 2008

Ls	Lscu	Lauree triennali
27	26,5	26

Fonte: AlmaLaurea, XI Profilo dei laureati italiani.

³ Sul campione dei laureati specialistici che hanno risposto al questionario AlmaLaurea 2008, gli specialistici ibridi sono 4.253, pari all'11,6% del totale, mentre i puri sono 1.884,4%.

TAB. 4.6. Confronto tra laureati di I livello, Ls e Lscu: età all'immatricolazione e indicatori di ritardo alla laurea, 2008

Età all'immatricolazione	Lauree di I livello	
	Lscu	Ls
Regolare o 1 anno di ritardo	82,30	73,80
2 o più anni di ritardo	7,70	26,20
Ritardo alla laurea (media, in anni)	1,10	0,30
Indice di ritardo	0,19	0,14

Nota: Il ritardo alla laurea di un laureato è la parte «irregolare» (fuori corso) degli studi universitari (per le lauree specialistiche, la parte «irregolare» del biennio conclusivo) e tiene conto anche del numero dei mesi e dei giorni trascorsi fra la conclusione dell'anno accademico (30 aprile) e la data di laurea. L'indice di ritardo è il rapporto fra il ritardo alla laurea (appena definito) e la durata legale del corso di laurea.

Fonte: AlmaLaurea, XI Profilo dei laureati italiani.

tare che in parte essa è certamente attribuibile al ritardo di età già all'immatricolazione (il ritardo è pari a 2 anni o più per ben il 21%, un quinto dei laureati triennali). Tuttavia, questi laureati segnalano anche un «indice di irregolarità» e, soprattutto, un «indice di ritardo» notevolmente maggiori di quelli presentati dagli specialistici (Ls e Lscu). Questi indici sono indipendenti dall'età all'immatricolazione, e segnalano dunque un problema nel funzionamento «interno» delle lauree triennali. Questa preoccupazione, del resto, è in linea con quella espressa in riferimento ai risultati di precedenti Indagini condotte da AlmaLaurea [Cammelli 2008, 41-42].

Per sintetizzare, quindi, in merito alla performance della riforma in termini di ringiovanimento dei nostri laureati possiamo dire quanto segue:

- l'età media alla laurea si è ridotta, e questo getta un'importante luce positiva sulla riforma, che riesce nel 2008 a «produrre» laureati specialistici quinquennali con un'età più giovane di quella a cui ci si laureava con lauree quadriennali nel 2001;

- ma i laureati triennali hanno il ruolo di «tartarughe» nella gerarchia tra i laureati del 2008: accumulano ritardi maggiori degli altri e si laureano quasi alla stessa età degli specialistici del «3 + 2» e ancor più vicini, in termini di età, agli Lscu.

Ciò definisce una vasta zona d'ombra, dal momento che uno degli obiettivi della riforma era quello di produrre laureati giovani e impiegabili subito.

L'ombra si addensa se si considera che ben il 76,9% dei laureati triennali intende proseguire gli studi. Il risultato netto è che per molti giovani l'età di ingresso nel mercato del lavoro rischia nei prossimi anni di aumentare rispetto al periodo pre-riforma, per una duplice ragione: da un lato, i ritardi accumulati nel conseguire la laurea di I livello si riflettono sull'età di ingresso

nella specialistica; dall'altro, la stessa durata legale del corso di studio si è di fatto allungata dal momento che, per effetto di scelte personali e/o della conoscenza delle regole di funzionamento del mercato del lavoro, moltissimi studenti scelgono di proseguire gli studi dopo la laurea di I livello.

Tutto ciò segnala, a mio parere, l'opportunità di scelte di *policy* volte a migliorare la performance dell'uscita degli studenti da tali corsi (per esempio con incentivi alle università affinché promuovano di più), bensì di destinare più risorse didattiche, in termini sia quantitativi che qualitativi, a questo tipo di lauree, anche ai fini di un miglioramento del sistema nel suo complesso, che risulterebbe altrimenti «rallentato» dal ritardo alla laurea dei triennali.

1.2. Sfide di equità

Le sfide di equità fronteggiate dai sistemi educativi europei sono al centro, oggi più che mai, dell'attenzione degli osservatori e degli operatori internazionali.

Tra queste sfide, ci occuperemo in questo paragrafo di quelle che riguardano da un lato il *condizionamento socioculturale* dell'accesso e del successo negli studi universitari, dall'altro la dimensione di *genre*. In entrambi i casi, la nostra analisi si concentrerà sui risultati dei laureati specialistici, in conformità con l'ambito di studio su cui si concentra prevalentemente questo contributo.

Sfide di equità: «democratizzazione»

Per quanto riguarda il primo aspetto, cominciamo osservando che l'espressione «sfide di equità» viene utilizzata in Oecd [2008b, 17], dove leggiamo: «*Education at a Glance* also shows that access to education as well as educational success often remain closely tied to socio-economic conditions, which implies that countries do not fully capitalise on their human potential».

Analogamente, nel Rapporto Eurostat [2009b, 47] si legge: «Widening access to higher education is [...] a first step towards guaranteeing equal opportunities for all, reinforcing the social, cultural and economic development of European societies and finally improving the quality and attractiveness of European higher education»; e poco più avanti: «widening the constituency that higher education serves by including groups who have traditionally been excluded is a key issue in the social dimension of higher education. The extent to which disadvantages are transmitted through generations is a central point» [ibidem, 48].

I dati sui laureati specialistici, distinti tra Ls e Lscu, sono estremamente utili per valutare l'evoluzione dell'università italiana dal punto di vista della sua capacità di «allentare» e rimuovere il condizionamento derivate dall'origine socioculturale dei nostri laureati. Chiediamoci quindi: quali sono le condizioni socioculturali di partenza per l'accesso ad una laurea specialistica?

Gli indicatori che useremo sono, da un lato, il tipo di diploma di scuola superiore di cui i laureati del 2008 sono in possesso, dall'altro l'origine sociale dei laureati stessi, in base all'indicatore «classe sociale» di provenienza elaborato da AlmaLaurea. Per non appesantire la trattazione, si è scelto invece di non utilizzare l'indicatore relativo al titolo di studio dei genitori che, in precedenti studi, risultava comunque di importanza secondaria rispetto alla classe sociale di provenienza [Benadusi e Mignoli 2008].

La figura 4.3 mostra che la provenienza dal liceo (classico, scientifico e, in misura marginale, linguistico) prevale su tutte le altre forme di diploma: dal liceo proviene il 65% dei laureati specialistici del «3 + 2», mentre è addirittura l'82% dei laureati specialistici a ciclo unico a detenere un diploma liceale. Mentre un quarto circa dei laureati specialistici proviene dagli istituti tecnici, professionali e artistici, solo il 10% dei laureati specialistici a ciclo unico proviene da questo tipo di istituti (la voce «altro», che ha una consistenza pari al 6% per i laureati a ciclo unico e al 3% per i laureati Ls, si riferisce prevalentemente agli stranieri, che hanno una certa presenza soprattutto nelle facoltà di medicina).

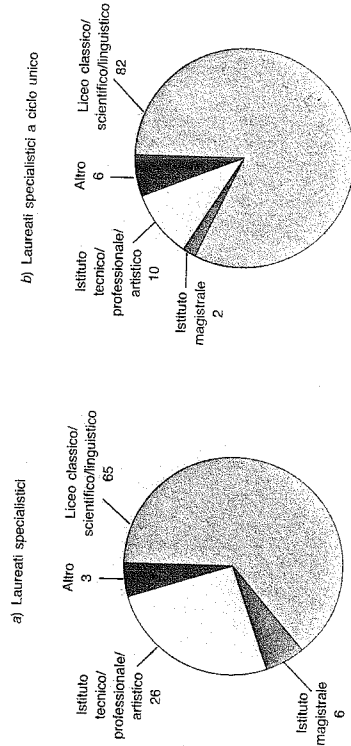


FIG. 4.3. Retroterra culturale dei laureati specialistici e dei laureati specialistici a ciclo unico, 2008 (valori percentuali).

Fonte: AlmaLaurea.

Complessivamente, questi dati rivelano che la selezione all'ingresso, anche nelle facoltà che praticano il numero chiuso, inizia in realtà non al momento della scelta della facoltà universitaria e dell'immatricolazione, ma ben prima, al momento della scelta della scuola superiore, visto che l'accesso alla laurea specialistica, specie del tipo a ciclo unico, è in realtà condizionato in misura così determinante dal tipo di diploma superiore conseguito.

Dai dati AlmaLaurea risulta che, tra tutte le discipline, medicina e odontoiatria sono quelle in cui la selezione sulla base del diploma è più forte. Soffermandoci dunque su questo caso (quello, cioè, che manifesta nella maniera più estrema i caratteri della selezione «culturale»), è interessante osservare che tale tipo di selezione non sembra tendere ad attenuarsi, ma anzi si accentua negli ultimi anni: come si vede nella figura 4.4, se si istituisce un confronto intertemporale, la provenienza da un liceo risulta un fattore di importanza addirittura crescente per medici e odontoiatri: mentre nel 2005 era il 79% dei laureati in queste discipline a provenire da un liceo, questa percentuale è salita all'88% nel 2008. Corrispondentemente, la provenienza da un istituto tecnico, professionale o artistico si è ridotta dal 10 al 3%. Certo, due sole osservazioni sono troppo poche per inferire una tendenza: bisognerà verificare negli anni a venire se questa tendenziale «estinzione» dei diplomi diversi da quello liceale come condizione di accesso a una laurea specialistica in medicina sarà confermata o meno.

Naturalmente, la provenienza da un certo tipo di scuola superiore non è sufficiente di per sé a farci concludere che la selezione avvenga lungo linee discriminatorie da un punto di vista sociale: la preparazione liceale potrebbe

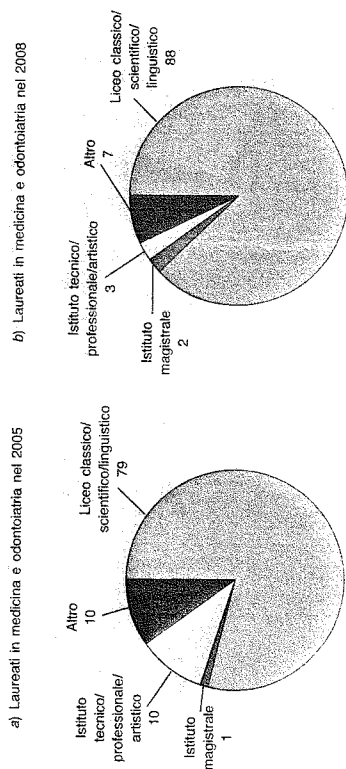


FIG. 4.4. Retrotterra culturale dei laureati in medicina e odontoiatria, confronto 2005-2008 (valori percentuali).

Fonte: AlmaLaurea.

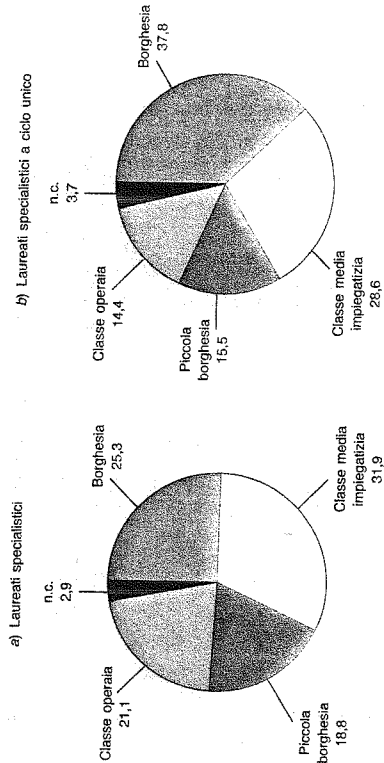


FIG. 4.5. Retrotterra sociale dei laureati specialistici, 2008 (valori percentuali).

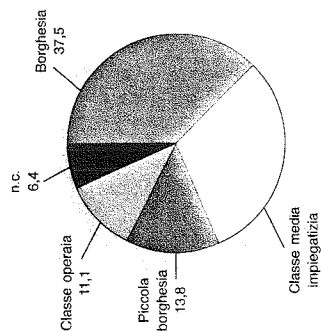
Fonte: AlmaLaurea.

essere semplicemente quella più idonea dal punto di vista qualitativo per la prosecuzione degli studi nelle discipline più *demanding* dal punto di vista culturale e/o scientifico. E certamente questo è vero. Tuttavia, la selezione sulla base del retrotterra culturale acquista una valenza meno «benigna» se essa si accoppia a una selezione sulla base del retrotterra sociale.

Venendo quindi alla scomposizione dei laureati specialistici del 2008 per classe sociale di provenienza⁴, la figura 4.5 ci consente di vedere come «borghesia» e «classe media impiegatizia» facciano insieme la parte del leone, con una prevalenza della classe media impiegatizia (da cui proviene il 32% del totale) per le lauree specialistiche del «3 + 2», e della borghesia (da cui proviene quasi il 38% del totale) per le lauree specialistiche a ciclo unico. Da segnalare ulteriormente è lo scarso peso (inferiore al 15%) della classe operaia nel background di provenienza dei laureati specialistici a ciclo unico, mentre da questo gruppo sociale proviene circa un quinto dei laureati specialistici del «3 + 2».

⁴ Nella classificazione AlmaLaurea la «borghesia» comprende liberi professionisti, dirigenti, imprenditori con almeno 15 dipendenti. Vengono definiti «classe media impiegatizia» gli impiegati con funzioni di coordinamento, direttivi o quadri intermedi. Nel raggruppamento «piccola borghesia» sono compresi i lavoratori in proprio, i coadiuvanti familiari, i soci di cooperative, gli imprenditori con meno di 15 dipendenti. La «classe operaia», infine, comprende operai, subalterni e assimilati, impiegati esecutivi. Per ulteriori informazioni sulla costruzione di tali raggruppamenti si rimanda alle *Note metodologiche* relative all'*XI Profilo dei laureati*, disponibili all'indirizzo http://www.alma-laurea.it/universita/profilo/profilo2008/premessa/pdf-file/note_metodologiche_2008.pdf.

a) Laureati in medicina e odontoiatria nel 2005



b) Laureati in medicina e odontoiatria nel 2008

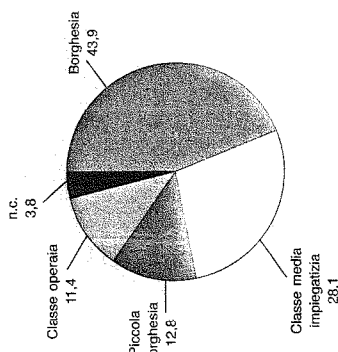


FIG. 4.6. Retroterra sociale dei laureati in medicina e odontoiatria, confronto 2005-2008 (valori percentuali).

Fonte: AlmaLaurea.

Dai dati risulta inoltre che il peso della borghesia nel retroterra sociale dei laureati a ciclo unico cresce tra il 2005 e il 2008. Tale dato diacronico è illustrato nella figura 4.6 con riferimento, anche in questo caso, alle discipline della medicina e odontoiatria, dove la provenienza borghese, che nel 2005 costituiva il 37,5%, arriva nel 2008 a coprire poco meno del 45% del totale, mentre la classe operaia si attesta più o meno stabilmente intorno all'11%.

Da questi dati emerge, in sintesi, che la riforma non sembra aver prodotto una distribuzione più «equa» degli accessi alle diverse tipologie di laurea, e che i corsi di laurea specialistici a ciclo unico, e alcune discipline in particolare, come medicina, rimangono accessibili quasi esclusivamente a chi proviene da un retroterra culturale e sociale già elevato in partenza.

Per la verità, la riforma, per come è stata concepita, non aveva probabilmente l'ambizione di intaccare questo tipo di condizionamento sociale. Rimane il fatto che, come constata l'Ocse nel passo riportato in apertura di questo paragrafo, questa situazione implica un utilizzo delle risorse umane del paese meno che ottimale.

Sfide di genere: il ruolo delle donne

I dati AlmaLaurea relativi alla composizione per genere dei laureati italiani nel 2008 confermano la ben nota, netta prevalenza delle donne, sia per

TAB. 4.7. Composizione di genere dei laureati, valori percentuali, 2008

	Laureati I livello	Lscu	Ls	Corso non riformato	Corso di laurea pre-riforma	Totale
Maschi	40,4	36,8	41,3	3,8	40,8	39,9
Femmine	59,6	63,2	58,7	96,2	59,2	60,1

Fonte: AlmaLaurea, XI Profilo dei laureati italiani.

TAB. 4.8. Percentuale della popolazione che ha ottenuto almeno la laurea, Italia, 2006

	Maschi	Femmine	Totale
Età 25-64	12	14	13
Età 25-34	14	21	17
Età 35-44	13	15	14
Età 45-54	11	11	11
Età 55-64	10	7	9

Fonte: Oecd [2008a].

quanto riguarda i laureati specialistici che per quanto riguarda, più in generale, tutti i laureati. Tra le lauree specialistiche, particolarmente impressionante è il dato relativo a quelle a ciclo unico, dove i laureati sono donne in oltre il 63% dei casi (tab. 4.7).

Il dato italiano (che conferma una situazione diffusa in tutti i paesi europei), è interessante anche perché la prevalenza delle donne nei gradini più alti dell'istruzione, se rappresenta un fenomeno ormai consolidato da anni, costituisce tuttavia un'inversione di tendenza rispetto a quanto avveniva in precedenza nel nostro paese. Osservando i dati relativi all'incidenza dei laureati sulla popolazione italiana, distinta per genere (tab. 4.8), vediamo infatti che è solo nelle classi di età comprese tra i 25 e i 44 anni che la laurea è diffusa nella popolazione in proporzione maggiore rispetto a quella maschile: nella fascia di età compresa tra i 55 e i 64 anni, al contrario, sono gli uomini che detengono più spesso una laurea. Mentre il pareggio avviene nella classe di età compresa tra i 45 e i 54 anni, il sorpasso femminile ha luogo nella classe compresa tra i 35 e i 44 e si consolida nella classe tra i 25 e i 35 anni.

La «femminilizzazione» delle lauree, come è stata definita, è dunque un processo che ribalta una situazione di svantaggio iniziale di cui rimane traccia nei dati relativi alla popolazione più anziana. Si tratta di un processo positivo nella misura in cui è condizione e insieme sintomo di un positivo, straordinario cambiamento della posizione delle donne nella nostra società.

Tuttavia questo dato non giustifica facili trionfalismi. Alla maggiore presenza delle donne nei gradi più elevati dell'istruzione non corrisponde ancora, infatti, un'adeguata remunerazione dei loro investimenti in capitale uma-

TAB. 4.9. Vantaggio remunerativo laureati/non laureati, Italia, 2006 (valori percentuali)

Femmine	Età 25-34		Età 55-64	
	38	55	62	82
Maschi	68	69	101	101

Fonte: Oecd [2008a].

no: al contrario, le donne laureate sono fortemente svantaggiate, da questo punto di vista, rispetto ai loro colleghi. Questo può essere visto considerando come indicatore il vantaggio remunerativo di cui godono i laureati dei due generi rispetto ai non laureati. Come si vede nella tabella 4.9, per le donne laureate, questo vantaggio è pari solo al 38%, mentre è pari all'88% per i laureati maschi, con un divario di ben 50 punti percentuali!

Insomma, sebbene le donne si impegnino in maggior numero nell'istruzione universitaria e (come si evince da altri studi compresi in questo volume) ottengono risultati di merito migliori, tale impegno si riflette poi nei luoghi di lavoro in un differenziale remunerativo rispetto ai non laureati molto minore di quello di cui godono i laureati maschi.

Se non giustifica trionfalismi, la tabella giustifica, bisogna dire, qualche ottimismo: essa ci mostra che questo relativo svantaggio colpisce meno le donne di età più giovane che quelle appartenenti alla generazione più matura: segnale che indica una possibile tendenza al superamento di questa discriminazione di genere.

A questo superamento, bisogna ora aggiungere, potrebbero in futuro contribuire con nuove scelte formative le stesse ragazze. Esse, come mostra la tabella 4.10, tendono ancora in qualche misura a scegliere le discipline tradizionalmente ritenute più «adatte» alle donne (cioè alle loro «carriere» di mogli e madri e alla conciliazione di questi percorsi di vita con la vita lavorativa), ma che notoriamente danno luogo a esiti meno remunerativi, come il gruppo insegnamento, quello linguistico, psicologico ecc. Al contrario, come si vede dai dati sui laureati specialistici a ciclo unico, esse sono ancora sottorappresentate in settori disciplinari tradizionalmente «maschili» come ingegneria, anche se sono molto presenti invece nelle lauree di tipo medico.

Certamente, dunque, non è una riforma dell'università a poter rimediare allo svantaggio remunerativo delle laureate, dal momento che esso ha le sue radici insieme a monte e a valle del percorso universitario (dove invece le ragazze superano bene la sfida del merito). A monte: perché le scelte formative da parte delle ragazze verso le lauree «femminili», nella misura in cui ancora persistono, sono dovute in parte non trascurabile al fatto che la conciliazione tra lavoro e famiglia è un problema che, nella società italiana, rimane interamente a carico delle donne, data la quasi totale mancanza di un'offerta pubblica di servizi di cura (ai bambini e agli anziani), come la let-

TAB. 4.10. Laureati femmine e maschi per gruppo di corso di studi, 2008 (valori percentuali)

	Femmine	Maschi
Lauree specialistiche		
Gruppo agrario	40,45	59,55
Gruppo architettura	53,77	46,23
Gruppo chimico-farmaceutico	48,70	51,30
Gruppo difesa e sicurezza	11,08	88,92
Gruppo economico-statistico	51,58	48,42
Gruppo educazione fisica	48,38	51,62
Gruppo geo-biologico	68,63	31,37
Gruppo giuridico	61,68	38,32
Gruppo ingegneria	22,72	77,28
Gruppo insegnamento	91,00	9,00
Gruppo letterario	71,72	28,28
Gruppo linguistico	88,77	11,23
Gruppo medico	62,69	37,31
Gruppo politico-sociale	67,56	32,44
Gruppo psicologico	85,91	14,09
Gruppo scientifico	38,94	63,06
Totale	56,31	43,69
Lauree specialistiche a ciclo unico		
Gruppo agrario	64,80	35,20
Gruppo architettura	57,05	42,95
Gruppo chimico-farmaceutico	72,07	27,93
Gruppo medico	61,46	38,54
Totale	63,71	36,29
Lauree magistrali		
Gruppo linguistico	100,00	0,00
Lauree magistrali a ciclo unico		
Gruppo giuridico	61,08	38,92

Fonte: Miur, statistiche 2008.

teratura sul tema ha dimostrato [cfr. per esempio Bettio e Plantenga 2008]. A valle: perché una parte del differenziale retributivo è ancora probabilmente dovuto a fenomeni di discriminazione di genere, che nulla hanno a che fare col merito (per un'analisi di questa problematica condotta sui dati AlmaLaurea 2006 si veda Giannini e Chiarini [2008]).

1.3. Sfide globali: i laureati italiani nel confronto internazionale

Riteniamo utile ora stabilire un confronto tra alcuni aspetti dell'istruzione terziaria in Italia rispetto a quanto avviene in altri paesi, sia in ambito eu-

ropeo che nel più ampio contesto dei paesi aderenti all'Ocse. Come è noto, tra questi si collocano i nostri principali partner e i nostri principali concorrenti, ed è interessante quindi stabilire in che misura l'Italia si trovi nelle condizioni di competere adeguatamente sulla scena internazionale dal punto di vista della qualità del suo capitale umano.

Prima di introdurre questo confronto, occorre osservare che i dati di cui ora parleremo non ci dicono abbastanza, né ai fini di una comparazione tra paesi, né ai fini dell'analisi dell'evoluzione del sistema dell'istruzione terziaria in Italia, se non vengono adeguatamente tarati con variabili di natura qualitativa. La dimensione qualitativa qui non verrà presa in esame data la mancanza di dati (ma è prevista una futura rilevazione da parte dell'Ocse). Ma vogliamo notare solo di sfuggita che, accanto a parametri di riconosciuta importanza, come le capacità linguistiche e matematiche dei laureati e degli studenti, andrebbero prese in considerazione anche variabili quali la capacità critica, la capacità di stabilire nessi logici tra fenomeni diversi, la padronanza di almeno alcuni «contenuti culturali forti e fondativi» [Segre e Franzini 2008, 319]. Il principale limite dell'esame che proponiamo consiste quindi nella mancanza di riferimenti a questo ordine di considerazioni sulla «qualità» della formazione universitaria. Tuttavia, pur con tali limiti, emergono dalla nostra analisi alcuni interessanti spunti di riflessione.

È noto come tanto la teoria economica quanto alcune importanti prese di posizione in ambito europeo abbiano riconosciuto il ruolo della conoscenza e di un capitale umano qualificato come perno di ogni seria politica di crescita economica e di sviluppo sociale. Nella celebre Dichiarazione di Lisbona del 24 marzo 2000 leggiamo per esempio:

L'Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una strategia globale volta a predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di R&S.

Da questo punto di vista, è importante valutare allora quale sia la performance della nostra università nel confronto internazionale, dato che l'università dovrebbe – fino a prova contraria – costituire una delle fondamentali strutture portanti su cui far avanzare il progetto dello sviluppo dell'economia della conoscenza.

Possiamo partire dalla rilevazione di un fatto positivo. Secondo i dati del Miur, tra il 2001 e il 2008 notevolissimo è stato l'aumento del numero dei nostri laureati, passati da 173.710 nel 2001 a 293.234 nel 2008 (essendosi il picco verificato nel 2007 con 299.026 laureati). Questo risultato, data

TAB. 4.11. Quota della popolazione in possesso di educazione terziaria, 2007 (valori percentuali)

	Età 25-34				Età 35-44				Età 45-64			
	Tutti		Maschi		Tutti		Maschi		Tutti		Maschi	
	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi
Eu 27	29,9	33,5	26,4	24,8	25,4	24,2	19,4	17,7	21,1	21,1	11,0	11,0
Italia	18,9	22,9	14,8	14,0	15,4	12,7	10,4	9,9	9,9	9,9	23,7	23,7
«Migliori» (≥ 40)												
Cipro	47,0	52,3	41,7	35,2	34,5	36,0	22,9	21,1	24,8	24,8	21,9	21,9
Irlanda	43,9	50,4	37,5	34,3	36,6	32,1	21,8	21,7	21,9	21,9	18,7	18,7
Francia	41,5	46,1	36,8	28,7	30,5	26,8	16,3	17,9	18,7	18,7	26,8	26,8
Belgio	41,3	47,0	35,8	35,5	38,8	32,3	25,6	24,4	26,8	26,8	31,1	31,1
Svezia	39,9	45,8	34,3	31,0	36,4	25,8	27,4	31,1	23,7	23,7	11,8	11,8
«Peggiori» (< 20)												
Austria	18,9	19,2	18,6	19,1	16,1	22,1	15,9	11,8	20,2	20,2	14,9	14,9
Rep. Ceca	15,5	17,0	14,0	14,3	12,8	15,7	12,4	10,0	14,9	14,9	11,8	11,8
Romania	16,6	17,7	15,6	10,1	10,3	9,9	10,1	8,5	11,8	11,8	12,2	12,2
Slovacchia	17,5	19,9	15,1	13,1	13,4	12,8	13,2	12,2	14,2	14,2		

Fonte: Eurostat [2009a].

la sovrapposizione cronologica con la riforma, è senza dubbio un grande successo del Processo di Bologna e della sua concreta attuazione nel nostro paese.

È importante sottolineare che questo incremento deve essere considerato positivamente in quanto viene a alleviare il problema del nostro ritardo nei confronti dei nostri partner europei. Secondo i dati diffusi da Eurostat il 28 aprile 2009, in concomitanza con la Bologna Ministerial Conference, tenutasi quest'anno a Lovanio (conferenza che discute e valuta con cadenza biennale i progressi del Processo di Bologna), ancora nel 2007 l'Italia rappresenta, in confronto agli altri paesi dell'Europa a 27, uno dei fanalini di coda in termini della quota della popolazione in possesso di una laurea⁵ [Eurostat 2009a].

La cosa più preoccupante è che questa collocazione di coda nella classifica europea si conferma anche quando il confronto viene condotto sulle fasce di popolazione più giovani. Come si evince dalla tabella 4.11, infatti, nella media europea la percentuale dei laureati sulla popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni raggiunge il 30%, mentre in Italia questa percentuale si attesta solo al 18,9%. L'Italia è, in questo, quasi la maglia nera, collocandosi esattamente a pari merito con l'Austria, ed essendo preceduta

⁵ Si ricordi che l'«Europa a 27» comprende i seguenti paesi: Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria.

nella classifica dei «peggiori» solo dalla Repubblica Ceca (16%), dalla Romania (17%), dalla Slovacchia (18%): anni luce dai paesi che presentano le performance migliori, addirittura superiori (Cipro, Irlanda, Francia, Belgio) o pari al 40% (Danimarca e Svezia).

Osservando inoltre che il divario con la media europea è, sia pure lievemente, più accentuato (10 punti percentuali) per quanto riguarda la classe di età più giovane che non per quanto riguarda quella più anziana (9 punti percentuali), se ne deduce che il processo di crescita del numero dei laureati in rapporto alla popolazione è assai più rapido negli altri paesi che non nel nostro.

Questi dati, che mostrano la nostra grande difficoltà nel tenere il passo con l'Europa, possono essere interpretati, piuttosto semplicemente, come risultato delle politiche di finanziamento dell'istruzione superiore in Italia, in confronto a quelle degli altri paesi.

Il rapporto *Education at a Glance* dell'Ocse [Oecd 2008a] ci aiuta in questa analisi. Qui leggiamo che la spesa in istruzione in Italia si colloca molto al di sotto delle medie europee, comunque si voglia misurarla: sia in termini pro capite, sia in rapporto al Pil, sia anche rapportando la spesa per studente al Pil pro capite. In ognuno di questi casi, la spesa in istruzione terziaria in Italia risulta al di sotto tanto della media Ocse che della media europea.

Per esempio, la spesa per studente universitario a parità di potere d'acquisto nel 2005 in Italia è pari a 8.026 dollari, contro una media Ocse di 11.512 dollari (cfr. tab. 4.12 e la corrispondente fig. 4.7).

TAB. 4.12. Spesa annua per studente in educazione terziaria a parità di potere d'acquisto, 2005 (dollari)

Australia	14.579	Israele	10.919
Austria	14.775	Italia ^a	8.026
Belgio	11.960	Messico	6.402
Brasile ^b	9.894	Norvegia	15.552
Cile ^b	6.620	Nuova Zelanda	10.262
Corea	7.606	Polonia ^a	5.593
Danimarca	14.959	Portogallo ^b	8.787
Finlandia	12.285	Repubblica Ceca	6.649
Francia	10.995	Slovacchia	5.793
Germania	12.446	Spagna	10.069
Giappone	12.326	Stati Uniti	24.370
Gran Bretagna	13.506	Svezia	15.946
Grecia	6.130	Svizzera ^a	21.734
Irlanda	10.468	Ungheria ^a	6.244
Islanda	9.474	Media Ocse	11.512

^a Solo istituzioni pubbliche.

^b Anno di riferimento 2006.

Fonte: Ocse [2008a].

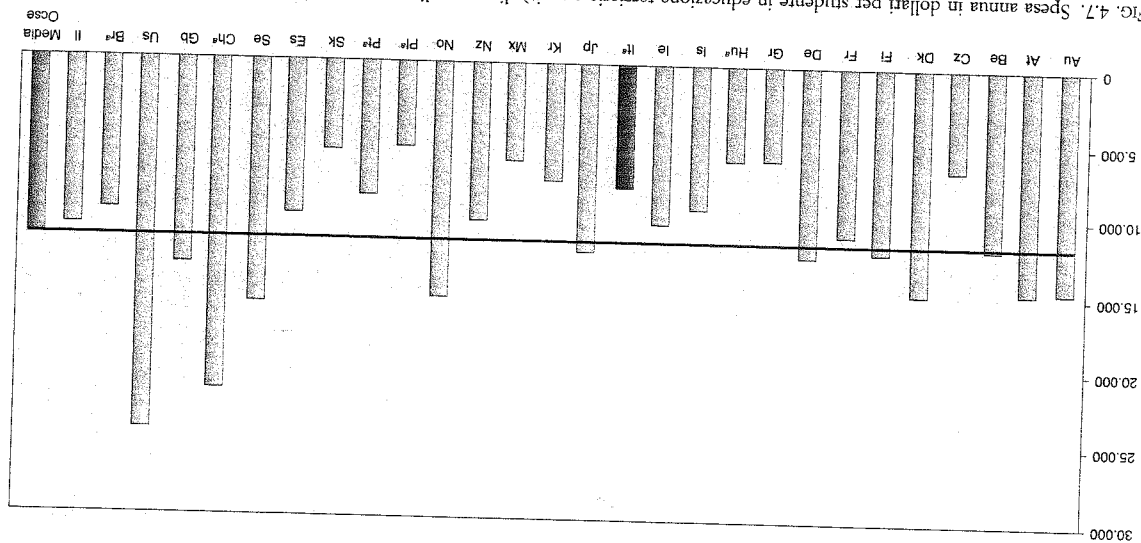


FIG. 4.7. Spesa annua in dollari per studente in educazione terziaria a parità di potere d'acquisto (2005).

Legenda: Au = Austria, Au = Australia, Be = Belgio, Br = Brasile, Ch = Svizzera, Cz = Repubblica Ceca, De = Germania, Dk = Danimarca, Es = Spagna, Fi = Finlandia, Fr = Francia, Gb = Regno Unito, Gr = Grecia, Hu = Ungheria, Ie = Irlanda, Il = Israele, Is = Islanda, It = Italia, Jp = Giappone, Kr = Corea del Sud, Mx = Messico, No = Norvegia, Nz = Nuova Zelanda, Pl = Polonia, Pt = Portogallo, Se = Svezia, Sk = Slovacchia, Us = Stati Uniti.

^a Anno di riferimento 2006.

Fonte: Ocse [2008a].

Più precisamente spendiamo lo 0,8% del Pil, totalizzando un *gap* negativo dello 0,5% rispetto alla media dei paesi Ocse, che è pari all'1,3% (cfr. fig. 4.8 e la corrispondente tab. 4.13).

Più in generale, la spesa in istruzione (complessivamente per tutti i gradi) come percentuale del Pil è sempre diminuita a partire dal 1995 (dal 4,7% al 4,5% del 2000, al 4,4% del 2005).

Sono dati sconcertanti, che smentiscono quanti in questi ultimi anni hanno denunciato un *eccesso* di finanziamenti per la nostra università. Sembrava essere emersa, più in generale, una linea di pensiero secondo cui esisterebbe in Italia un numero eccessivo di laureati, oltre che un eccesso di finanziamenti all'istruzione universitaria. I dati illustrati in questo paragrafo mostrano che è vero il contrario, sia con riferimento alla percentuale dei laureati sulla popolazione, sia con riferimento ai finanziamenti: l'Italia si colloca nel contesto internazionale agli ultimi posti da entrambi i punti di vista.

L'eccesso di laureati rispetto alla disponibilità di posti di lavoro qualificati che si riscontra nel paese, lungi dal dover essere interpretato come il segnale di un'eccessiva accumulazione di capitale umano, dovrebbe essere

TAB. 4.13. Spesa pubblica in istruzione terziaria in rapporto al Pil, 2005

Australia	1,1	Israele	1,0
Austria	1,5	Italia	0,8
Belgio	1,3	Messico	1,0
Brasile ^b	0,9	Norvegia	2,3
Canada ^a	1,7	Nuova Zelanda	1,5
Cile ^c	0,5	Paesi Bassi	1,4
Corea	0,6	Polonia ^a	1,2
Danimarca	2,4	Portogallo ^a	1,0
Estonia	0,9	Repubblica Ceca	0,9
Federazione Russa ^a	0,8	Slovacchia	0,8
Finlandia	2,0	Slovenia	1,3
Francia	1,2	Spagna	0,9
Germania	1,1	Stati Uniti	1,3
Giappone	0,6	Svezia	1,9
Gran Bretagna	1,2	Svizzera ^a	1,5
Grecia	1,4	Ungheria ^a	1,0
Irlanda	1,1	Media Ocse	1,3
Islanda	1,5	Media Ue 19	1,3

^a Anno di riferimento 2004.

^b Solo istituzioni pubbliche.

^c Anno di riferimento 2006.

Fonte: Oecd [2008a].

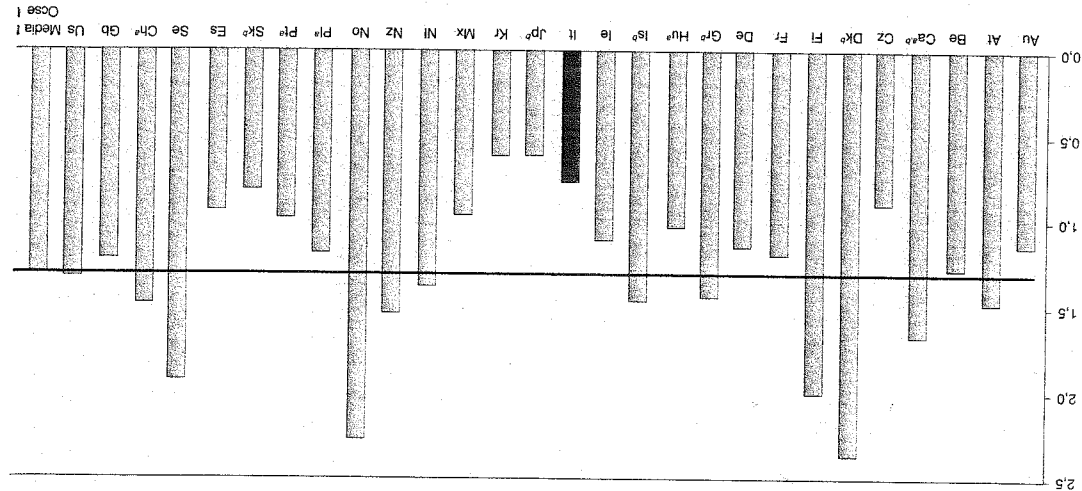


FIG. 4.8. Spesa pubblica in istruzione terziaria in rapporto al Pil (2005; valori percentuali).

Legenda: At = Austria, Au = Australia, Be = Belgio, Ca = Canada, Ch = Svizzera, Cz = Repubblica Ceca, De = Germania, Dk = Danimarca, Es = Spagna, Fi = Finlandia, Fr = Francia, Gb = Regno Unito, Gr = Grecia, Hu = Ungheria, Ic = Islanda, It = Italia, Jp = Giappone, Kr = Corea del Sud, Mx = Messico, Ni = Paesi Bassi, No = Norvegia, Nz = Nuova Zelanda, Pl = Polonia, Pt = Portogallo, Se = Svezia, Sk = Slovacchia, Us = Stati Uniti.

^a Solo istituzioni pubbliche; ^b Anno di riferimento 2006.

Fonte: Oecd [2008a].

considerato la spia di un problema che riguarda la domanda di lavoro, piuttosto che l'offerta: una spia che riflette le caratteristiche del nostro apparato produttivo [Costabile 1998; 2006; Costabile e Papagni 1998]. Su tali caratteristiche dunque andrebbe concentrata l'attenzione. Eventuali politiche volte a ridurre l'offerta di capitale umano qualificato per renderla compatibile con le caratteristiche della domanda rischierebbero di far avvolgere vieppiù l'Italia nelle spire di quei «circoli viziosi», e di farla cadere in quelle «trappole del sottosviluppo», che la letteratura sulla crescita endogena ha efficacemente descritto.

Questi dati e queste riflessioni ci inducono a interrogarci su come il nostro paese stia rispondendo, e intenda nel futuro rispondere, alla sfida europea e mondiale della competitività che, come si è detto, oggi più che mai fa perno sulla conoscenza, e sulla qualità del capitale umano. È noto che il sistema delle imprese del nostro paese non primeggia certo dal punto di vista della capacità innovativa, ma tende invece piuttosto a introdurre le innovazioni a seguito di processi imitativi. È altresì noto che, anche al solo fine di esercitare tale attività imitativa, è necessaria la presenza di un capitale umano qualificato e diffuso. Perdendo terreno nelle «sfide globali» a causa di una mancata crescita del nostro capitale umano, il paese rischia di essere danneggiato profondamente, quindi, nella propria capacità di crescere e di competere. I dati sulla decrescita della produttività del lavoro e della produttività totale dei fattori, che dall'inizio di questo decennio mostrano come l'Italia sia in assoluto il fanalino di coda tra i paesi Ocse [Oecd 2008c; 2008d] dovrebbero far suonare un campanello d'allarme, dato il ruolo del capitale umano come determinante della produttività.

1.4. Considerazioni conclusive

La riforma introdotta a partire dall'anno accademico 2000/01 ha prodotto profondi cambiamenti nell'università italiana, e l'XI Profilo dei laureati lo conferma, attraverso la ricca documentazione che il Consorzio AlmaLaurea ha reso disponibile anche quest'anno. Ne emerge il quadro di un'università quasi del tutto uscita dal processo di transizione dal vecchio al nuovo ordinamento, e ormai tendenzialmente «a regime». E ne deriva la possibilità di valutare gli effetti della riforma in maniera ancor più circostanziata di quanto non sia stato possibile negli anni precedenti.

Si è qui proposta una valutazione –necessariamente schematica – dei cambiamenti intervenuti tra il 2001 e il 2008 alla luce di alcuni criteri che definiscono, a giudizio di molti, la natura delle principali sfide che il sistema dell'istruzione terziaria si trova a fronteggiare nel terzo millennio.

Ne è scaturito un quadro che presenta luci ed ombre, riassumibili brevemente come segue.

1. Dal punto di vista del *ringiovanimento* dei nostri laureati, la riforma ha contribuito decisamente alla riduzione dell'età media alla laurea: oggi si esce dai specialistici della durata legale di cinque o sei anni a un'età media notevolmente inferiore di quella a cui si usciva dai corsi quadriennali nel 2001. Emerge tuttavia, nel confronto tra contemporanei, il problema del ritardo dei laureati triennali, che fanno registrare un'età media elevata in rapporto alla durata legale dei corsi seguiti.

2. Si conferma che il *retrotterra socioculturale* dei nostri giovani incide molto consistentemente sulle loro scelte formative e quindi sugli esiti e le prospettive occupazionali. I laureati specialistici, e quelli a ciclo unico in particolare, sono selezionati in maniera preponderante sulla platea dei giovani che, avendo frequentato un liceo, presentano anche un'origine sociale – definita in base all'appartenenza di classe dei loro genitori – che possiamo definire «alta». In alcune discipline, come medicina, l'appartenenza alla classe operaia caratterizza appena un decimo dei laureati totali. La sfida della «democratizzazione» dell'accesso e del successo formativo, considerata centrale da organismi internazionali quali l'Ocse, è ancora da vincere.

3. La componente femminile dell'universo dei laureati è molto alta. La *femminilizzazione* delle lauree, che riguarda tutti i livelli dell'istruzione terziaria, comprese le lauree specialistiche del «3 + 2» e quelle specialistiche a ciclo unico, rovescia per le generazioni giovani e intermedie il dato relativo alle classi di età più anziane, dove invece sono prevalenti i laureati maschi. La sfida di equità di genere sembra quindi vinta nell'università, ma non nella vita lavorativa, dove l'investimento in «capitale umano delle ragazze viene remunerato meno di quello dei loro colleghi.

4. La riforma ha contribuito ad un notevole *incremento del numero dei laureati*. Si tratta di un successo particolarmente importante alla luce del ritardo nella diffusione dell'istruzione terziaria nel nostro paese in confronto ai nostri partner e concorrenti internazionali, sia in ambito europeo che in ambito Ocse. Tra le ragioni di questa insufficiente accumulazione di capitale umano un ruolo centrale è certamente rivestito dalla insufficiente spesa per l'istruzione terziaria nel nostro paese, che da questo punto di vista si colloca sui livelli più bassi nelle graduatorie internazionali. L'Italia non sembra dunque ancora in grado di rispondere con sufficiente determinazione e coraggio alle sfide globali che l'economia contemporanea, sempre più basata sulla conoscenza, ci pone. La riforma potrebbe produrre risultati migliori se l'università venisse adeguatamente finanziata, ma gli orientamenti correnti sembrano puntare nella direzione opposta.

Come si evince dall'analisi qui condotta, tutte le luci e le ombre che l'attuazione della riforma universitaria presenta rimandano sia a problemi di funzionamento interno dell'università riformata, sia a condizioni e a condizionamenti esterni.

Per esempio, si è visto come alla forte prevalenza delle donne nell'uni-

verso dei laureati, e ai loro successi sul piano del merito, anche ai livelli più alti di specializzazione, corrisponda tuttora nel mondo del lavoro un significativo svantaggio remunerativo rispetto ai laureati maschi. Tra le cause di questo svantaggio sono da rintracciarsi da un lato in fenomeni di discriminazione vera e propria, dall'altro le scelte formative delle ragazze, che privilegiano ancora settori di studio considerati più compatibili con la conciliazione tra le esigenze della famiglia e quelle del lavoro. Ma queste scelte, come è evidente, sono condizionate dalla consapevolezza che il sistema italiano di welfare e di cura affida interamente alle donne stesse la soluzione di quel problema di conciliazione tra famiglia e lavoro, senza supporti se non quelli interni alla famiglia stessa.

Un altro esempio riguarda le sfide globali dell'innovatività e della competitività internazionale, sfide che sempre più richiedono, per essere affrontate con successo, il contributo di un capitale umano altamente qualificato. Si è visto come il ritardo italiano nel confronto internazionale, in termini di diffusione dell'istruzione terziaria, chiami in causa da un lato le scelte politiche relative al finanziamento dell'università nel nostro paese, dall'altro le stesse caratteristiche della domanda di lavoro, a sua volta condizionata dai caratteri del nostro apparato produttivo.

La schematica e provvisoria valutazione della università riformata presentata in questo lavoro ha avuto un duplice obiettivo: sia quello di contribuire a mettere a fuoco le luci e le ombre legate all'attuazione della riforma, sia quello di richiamare l'attenzione sui nessi che legano il funzionamento dell'università riformata ad alcuni di questi nodi strutturali della nostra società e della nostra economia.

2. I laureati di II livello: alcune considerazioni critiche

Lo scopo di questo paragrafo è rispondere alla seguente domanda di ricerca: come le caratteristiche dei laureati si sono modificate con l'introduzione della riforma degli ordinamenti didattici (d.m. 509/1999 e successive modificazioni)? Il focus dell'analisi è sui laureati di II livello; pertanto, per rispondere alla domanda, si sono confrontati i dati dei laureati pre-riforma – considerando l'ultima coorte disponibile, relativa ai laureati nel 2005 – con la coorte dei laureati specialistici «puri» del 2008 (per la definizione di laureati «puri» cfr. *supra*, cap. 1).

La scelta di considerare i laureati del 2005 come coorte di riferimento – e non coorti più indietro nel tempo – è legata a due ordini di ragioni: *i)* la comparabilità dei questionari sottoposti agli studenti laureati, e *ii)* la decisione di limitare l'analisi ai laureati di II livello, per cui i laureati nel 2005 rappresentano una coorte di laureati che hanno frequentato per intero corsi del vecchio ordinamento. Il confronto è circoscritto ai soli corsi omogenei

per tipologia disciplinare e durata (5 o 6 anni), ed è volto a verificare le performance dei laureati prima e dopo la riforma, coerentemente alla domanda di ricerca. La popolazione analizzata è costituita da 29.502 laureati che hanno compilato il questionario nel 2005 (su un totale di 33.857) e da 25.085 nel 2008 (su un totale di 27.010).

La necessità di valutare gli effetti della riforma didattica sulle performance degli studenti e delle università è stata recentemente richiamata da numerosi contributi della letteratura accademica [cfr. tra gli altri Giannessi 2006; Bratti, Broccolini e Staffolani 2006]. Qui si tenta di fornire, utilizzando i dati raccolti ed elaborati da AlmaLaurea, alcuni spunti di riflessione con riferimento al segmento dell'istruzione universitaria di II livello.

La trattazione si articola in due parti: nella prima (par. 2.1) si cerca di dare evidenza di quali siano le caratteristiche che siano sensibilmente modificate con l'introduzione della riforma, e quali invece non siano cambiate; nella seconda (par. 2.2) si propongono alcune riflessioni critiche sulle potenziali ragioni che spieghino i cambiamenti intervenuti, ed una possibile agenda di problematiche aperte con riferimento all'organizzazione del II livello degli studi universitari.

2.1. Le caratteristiche dei laureati di II livello: cambiamenti prima e dopo la riforma

I dati presentati in questo paragrafo sono «semplificati» rispetto all'analisi proposta da Andrea Cammelli nel capitolo 1 di questo volume, nel senso che il commento qui presentato si riferisce più ai dati «medi» che alle differenze di profilo tra le diverse tipologie di laureati (per età, condizioni di studio, corso di laurea ecc.). La ragione di una tale scelta è legata allo scopo specifico di questo contributo, che è quello di identificare i cambiamenti «sistemici» introdotti dalla riforma, e non quello di descrivere in modo analitico e approfondito le caratteristiche dei laureati. Di seguito sono illustrate le principali differenze tra laureati pre- e post-riforma; nella parte finale del paragrafo si prenderanno in considerazione le principali analogie.

Differenze tra laureati pre- e post-riforma

La figura 4.9 riporta la distribuzione dei laureati sulla base della regolarità negli studi, misurata in termini di anni oltre la durata legale dei corsi: la classificazione adottata prevede 6 categorie, da «in corso» sino a «5 anni fuori corso e oltre».

La regolarità è migliorata notevolmente, e nel 2008 uno studente su due si è laureato nei tempi previsti dalla durata legale dei corsi. Il fenomeno dei

del nostro paese [Triventi e Trivellato 2009], e dunque osservare questo miglioramento già nel breve periodo è un fatto indiscutibilmente positivo.

La figura 4.10 riporta la percentuale di studenti che hanno svolto esperienze di studio all'estero durante il corso di studio. La prima colonna della figura riporta la percentuale complessiva, mentre le successive tre colonne disaggregano questo dato sulla base del tipo di esperienza effettuata (Erasmus, altra esperienza riconosciuta dall'università di appartenenza, iniziativa personale).

Anche in questo caso, il cambiamento appare significativo e positivo: il 4% in più di studenti (rispetto a tre anni precedenti) ha svolto un periodo all'estero, con una crescita non solo rispetto all'esperienza Erasmus, ma anche alle iniziative di mutuo riconoscimento avviato dalle singole università, testimoniando una crescente vitalità del sistema universitario sulla necessità di maggiore internazionalizzazione. Se è vero, dunque, che i dati internazionali continuano a mostrare l'Italia come un paese poco propenso all'internazionalizzazione della popolazione universitaria [Oecd 2008a], è anche vero che la direzione del (seppur lento) cambiamento sembra quella giusta.

Il terzo aspetto che vale la pena menzionare riguarda lo svolgimento di stage e tirocini durante gli studi. Nella prima colonna della figura 4.11 è riportata la percentuale di laureati che ha svolto uno stage/tirocinio; le altre due colonne riportano la suddivisione del dato tra stage e tirocini svolti durante l'università, e al di fuori dell'università.

Il fenomeno di un maggior collegamento tra corsi di studio e mondo del lavoro sembra in crescita, in modo molto marcato. Anche in questo caso, si mostra evidente una maggiore «pro-attività» degli studenti, che riescono a svolgere attività di questo tipo anche sulla base dell'iniziativa personale – non solo, dunque, in collegamento con le università, che pure hanno più

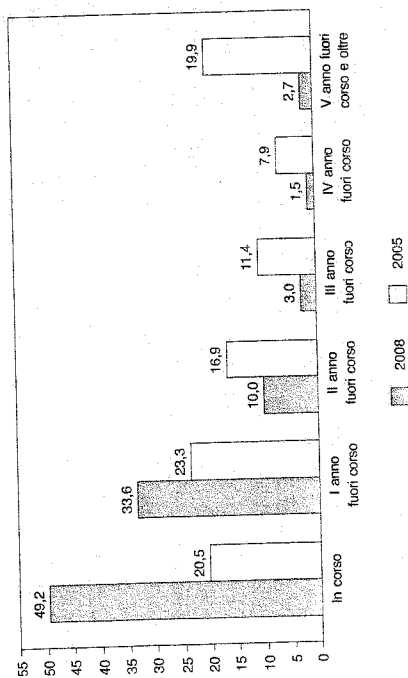


FIG. 4.9. Distribuzione dei laureati per regolarità negli studi (valori percentuali).

Fonte: Elaborazione degli autori su dati AlmaLaurea.

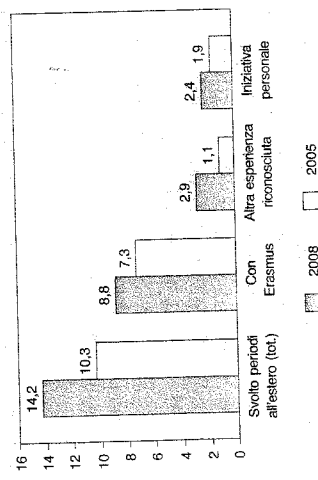


FIG. 4.10. Studenti che hanno svolto esperienze di studi all'estero durante il corso di studi (valori percentuali).

Fonte: Elaborazione degli autori su dati AlmaLaurea.

laureati «patologicamente tardivi» (5 anni fuori corso e oltre) è praticamente scomparso, mentre nel 2005 riguardava ancora il 20% dei laureati. Nel 2008 si osserva come quasi l'85% dei laureati abbia ottenuto il titolo entro un anno oltre la durata legale dei corsi. Il problema degli studenti fuoricorso è stato storicamente una piaga per il buon funzionamento del sistema universitario

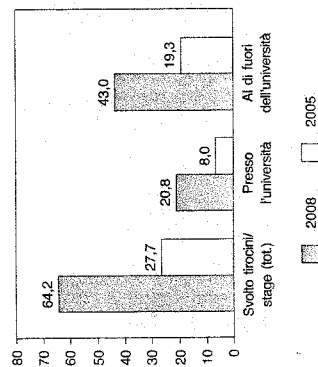


FIG. 4.11. Laureati che hanno svolto uno stage/tirocinio (valori percentuali).

Fonte: Elaborazione degli autori su dati AlmaLaurea.

che raddoppiato il numero di stage e tirocini che sono in grado di offrire. L'esito finale di questa duplice attenzione al tema è una crescita imponente del numero di studenti coinvolti in attività di stage e tirocini: da meno del 30% del 2005, a quasi il 65% del 2008.

Analogie tra laureati pre- e post-riforma

Occorre, tuttavia, porre l'accento su come vi siano numerose caratteristiche dei laureati che sono rimaste immutate (o quasi) nel passaggio da prima a dopo la riforma didattica. Tra le principali, si possono annoverare: *i)* la composizione sociale, *ii)* i titoli di studio secondari, *iii)* la «stanzialità» (iscrizione presso università della stessa provincia/regione), *iv)* l'elevata soddisfazione nei confronti dell'esperienza universitaria, *v)* le aspettative professionali.

Per ragioni di spazio, ci si focalizzerà solamente sui primi tre aspetti, rimandando ad altre parti del volume per gli approfondimenti su altri fattori.

Gli studi sul settore universitario italiano hanno da qualche tempo dimostrato come esso sia caratterizzato da scarsa «mobilità». Da un lato, la composizione sociale dei laureati non riflette la composizione sociale della popolazione, ma è maggiormente concentrata sulle fasce più elevate della stessa; dall'altro lato, i cambiamenti che intervengono per effetto della struttura dell'istruzione universitaria sono ancora molto limitati [cfr. tra gli altri Catalano e Silvestri 1993; Agasisti e Catalano 2007; Bratti *et al.* 2008; Trivellato 2009]. Le analisi sui dati AlmaLaurea confermano che tali cambiamenti continuano a essere molto lenti, in sostanza non significativi. La figura 4.12 riporta i dati sulla distribuzione dei laureati per classe sociale,

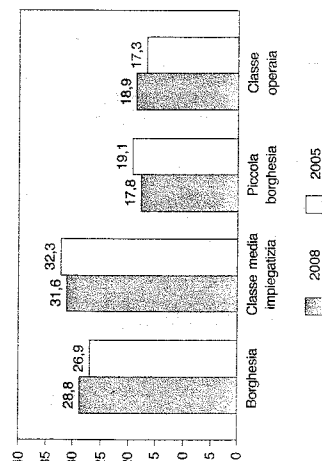


FIG. 4.12. Distribuzione dei laureati per classe sociale (valori percentuali).

Fonte: Elaborazione degli autori su dati AlmaLaurea.

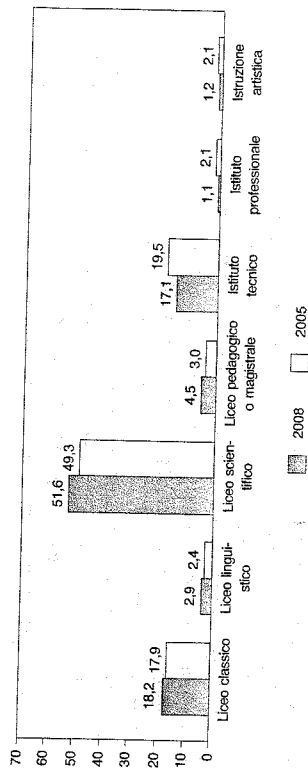


FIG. 4.13. Distribuzione dei laureati per titolo di studio secondario (valori percentuali).

Fonte: Elaborazione degli autori su dati AlmaLaurea.

adottando la classificazione Istat, che considera quattro categorie: borghesia, classe media impiegatizia, piccola borghesia, classe operaia. La figura evidenzia come le modificazioni nella composizione per classe sociale siano nell'ordine di poche unità percentuali: se è un processo di «riequilibrio» è in atto, si può certamente ritenere che esso sia molto (troppo) lento.

Un ulteriore fattore che ha tradizionalmente segnato in modo molto significativo la probabilità di ottenere la laurea è la tipologia di scuola secondaria di provenienza [Benadusi e Mignoli 2008]. In particolare, è stato rilevato come il titolo di studio liceale (classico o scientifico) sia associato a una probabilità molto più elevata di conseguire un titolo di laurea. Questa tendenza è ampiamente confermata anche per la popolazione dei laureati post-riforma. Si osservi, in tal proposito, la figura 4.13 che riporta la distribuzione percentuale dei laureati classificati sulla base del titolo di studio secondario (categorie: liceo classico, liceo linguistico, liceo scientifico, liceo pedagogico o istituto magistrale, istituto tecnico, istituto professionale, istruzione artistica).

I dati mostrano come la situazione sia pressoché identica tra le due coorti di laureati pre- e post-riforma, con oltre il 50% dei laureati in possesso di diploma di liceo scientifico, e un altro 20% circa in possesso di diploma classico. I laureati provenienti da istituti tecnico sono meno del 20%, e sono anzi in diminuzione nella coorte post-riforma. Poiché è stato ampiamente dimostrato che la scelta dei percorsi scolastici è fortemente influenzata dal background socioeconomico della famiglia, e che diversi percorsi sono associati a diverse performance (migliori per gli studenti dei licei) [Bratti, Checchi e Filippin 2007], è chiaro che questo fattore di persistenza contribuisca a generare quella «immobilità sociale» analizzata in precedenza.

Infine, la figura 4.14 riporta la distribuzione dei laureati sulla base della vicinanza dell'università frequentata rispetto alla propria residenza. I risultati ivi riportati dimostrano una preoccupante resistenza del fenomeno dell'«università sotto casa»: quasi un laureato su due ha frequentato un ateneo nella stessa provincia di residenza, e un ulteriore 27% nella stessa regione. In pratica, solitamente uno studente su quattro si è mosso in direzione di un'università di altra regione. La scarsa mobilità degli studenti, evidenziata già in precedenza da alcuni contributi della letteratura [tra gli altri Brunello e Cappellari 2008], è particolarmente grave se si considerano i positivi effetti dell'istruzione universitaria sullo sviluppo economico [per il caso italiano cfr. Di Liberto 2008] soprattutto in un paese con un'ampia differenza tra Nord e Sud, come il nostro.

Per sintetizzare, la nostra chiave interpretativa per leggere le differenze (e le mancate differenze) tra laureati pre- e post-riforma è legata agli obiettivi espliciti della riforma. Essa, infatti, seguendo lo spirito della Dichiarazione della Sorbona e quello della Dichiarazione di Bologna, ha puntato essenzialmente sulla riconoscibilità dei titoli tra diversi paesi – favorendo così un maggiore scambio internazionale tra studenti – e sull'organizzazione degli studi su due livelli, permettendo così al nostro paese di usare questo strumento per correggere il drammatico fenomeno del fuoricorso e migliorare la regolarità negli studi. Al contempo, l'occasione è stata colta nel nostro paese per favorire e potenziare un maggiore coinvolgimento degli studenti in atti-

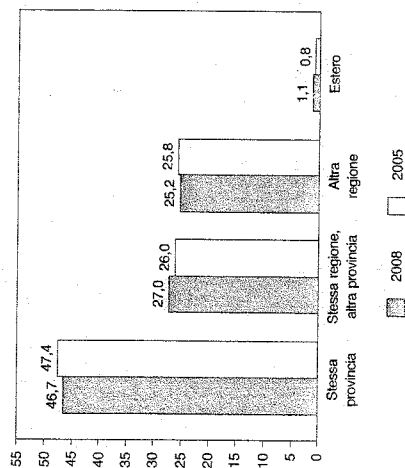


FIG. 4.14. Distribuzione dei laureati per vicinanza dell'università frequentata rispetto alla propria residenza (valori percentuali).

Fonte: Elaborazione degli autori su dati AlmaLaurea.

vità di *learning-by-job*, con attività di stage e tirocinio, che hanno così costituito la principale novità dell'innovazione formativa negli ultimi anni.

La riforma didattica ha, tuttavia, trascurato alcuni elementi essenziali dell'organizzazione (e dei problemi) del nostro sistema universitario. In particolare, troppa poca attenzione è stata posta al problema delle differenze tra le condizioni iniziali degli studenti (in termini di capitale umano acquisito, e di condizioni socioeconomiche della famiglia) che si ripercuotono sui risultati finali, perpetuando nel tempo tali differenze. Gli strumenti che possono favorire la valorizzazione degli studenti «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi» (art. 34 della Costituzione) sono gli interventi di diritto allo studio (borse, prestiti, servizi ecc.) che invece sono stati completamente ignorati dal processo riformatore. L'esito, a nostro parere, è che il «processo» della formazione sia migliorato dal punto di vista organizzativo e tecnico, ma sia rimasto indietro *l'* nella capacità di stimolare gli studenti, soprattutto quelli provenienti da famiglie in condizioni economiche svantaggiate, e *ii*) nello stimolare la mobilità territoriale degli studenti, condizione essenziale per una più efficace competizione tra gli atenei. L'attenzione ai servizi agli studenti, peraltro, è una sfida tuttora aperta a livello europeo, ed altri paesi si stanno muovendo rapidamente per migliorare questo aspetto dell'esperienza universitaria [Vossensteyn 2009].

2.2. Alcuni nodi irrisolti: quale futuro per la formazione universitaria di II livello?

In quest'ultimo paragrafo si propongono alcune riflessioni critiche sull'attuale organizzazione della formazione universitaria di II livello, derivanti anche dall'analisi dei dati illustrati in precedenza, e che possono costituire, a nostro parere, una base di riflessione per guidare i nuovi cambiamenti che potranno intervenire nel settore.

Il passaggio dalla laurea triennale alla laurea di II livello

Come ampiamente dimostrato in diversi capitoli di questo volume, il tasso di passaggio dalla laurea di I livello a quella di II livello, nel nostro paese, è particolarmente elevato. Il fenomeno è stato in precedenza descritto anche da Regini [2009, 59]: «l'Italia sembra essere un paese dove una rilevante percentuale di laureati triennali prosegue gli studi. Il 42,2% dei laureati triennali, a un anno dalla laurea, ha dichiarato di aver proseguito gli studi. In Gran Bretagna il dato, a sei mesi, è molto inferiore (15,2%)».

È difficile valutare a priori se tale tendenza sia positiva o negativa; da un lato, infatti, l'innalzamento del livello della formazione è da leggersi po-

sitivamente, in chiave di accumulo di capitale umano, dall'altro invece il fenomeno solleva parecchi dubbi sull'effettiva spendibilità del titolo triennale nel mercato del lavoro. L'osservazione empirica suggerisce che sia questa seconda la causa più forte che spinge i laureati triennali a proseguire gli studi; è dunque doveroso chiedersi se la ragione di questa difficoltà risieda nella scarsa preparazione fornita durante il I livello degli studi universitari, o *ii*) nell'incapacità del mondo del lavoro di adattarsi al cambiamento. È verosimile ipotizzare che entrambi gli elementi concorrano alla spiegazione. Questo tema rappresenta un altro una delle chiavi di volta della capacità del sistema universitario di innovarsi sostanzialmente nel prossimo futuro, ed uno degli elementi di valutazione della riuscita effettiva della riforma. Se, infatti, il tasso di passaggio si manterrà elevato nel tempo, si potrà concordare con la visione di Giarda [2006, 54] quando afferma che la laurea di II livello così concepita rappresenta un'anomalia italiana: «il +2 è stato lo strumento per l'allungamento del corso degli studi su una durata formale che non ha uguali nel mondo, e che diventerà ancora più lunga vista l'incapacità di molte facoltà di adattare i programmi di insegnamento ai mutati ordinamenti».

Il modello didattico

I dati AlmaLaurea confermano che la frequenza delle lezioni da parte degli studenti sia un fenomeno ancora in crescita: con riferimento ai laureati di II livello 2008, il 75% degli studenti dichiara di aver frequentato più del 75% degli insegnamenti previsti. Poiché è noto che il numero di corsi in ciascun semestre è molto elevato, significa che anche i laureati di II livello continuano a «subire» un modello didattico simile a quello della scuola secondaria, con intere giornate spese a frequentare lezioni, tempi ridotti per lo studio individuale e di gruppo, esami frequenti e concentrati in determinati momenti dell'anno accademico.

È giusto chiedersi se questo sia il modello didattico più adatto per una formazione di II livello. Da un lato, esso facilita sicuramente la capacità di «stare al passo» con le lezioni e gli esami (si vedano i dati sulla regolarità degli studi); dall'altro, però, svilisce la libera iniziativa e la creatività di questi studenti, in un momento della loro formazione in cui invece la capacità di scegliere i contenuti formativi più rispondenti ai loro interessi dovrebbe essere valorizzata. È chiaro che questa libertà di scelta non è compatibile con la decisione di far sostenere dai dieci ai venti esami in un biennio, come avviene per la maggior parte dei corsi di studio di II livello. È però la decisione giusta? Non sarebbe forse più opportuno prevedere un numero limitato di corsi essenziali (tre/quattro in un biennio), su cui concentrare le valutazioni d'esame più impegnative, e lasciare invece ad attività formative

diverse (seminari, lavori di gruppo, tesine ecc.) le altre discipline, per favorire una capacità critica degli studenti nella scelta dei propri interessi, presenti e futuri? È bene ricordare che già il I livello di formazione universitaria è (giustamente, a nostro parere) organizzato in modo da prevedere tanti esami e la frequenza di tanti corsi; replicare questo modello didattico anche nel II livello getta nuove ombre sull'effettiva differenza sostanziale tra i progetti educativi perseguiti dai due differenti livelli di studio.

Più in generale, questa questione richiama quella descritta in precedenza: occorre, a qualche anno dall'introduzione della riforma, tracciare in modo più deciso e preciso la fisionomia dei corsi di II livello. Nelle realtà anglosassoni (cui ci è ispirati per il modello bachelor/master) il II livello di formazione (master) ha un compito ben diverso da quello di I livello: è mirato alla specializzazione, ruota intorno a pochi insegnamenti essenziali e a una diffusa attività di formazione *complementare e ampia*, molto discrezionale per gli studenti. Tale modello, tuttavia, presuppone numeri limitati di studenti: ecco il collegamento con la discussione di cui al punto precedente. Una scelta in questa direzione implicherebbe un ripensamento della struttura organizzativa e didattica dei corsi di II livello; ma la conferma dell'attuale struttura porta invece con sé il rischio di una duplicazione di contenuti e metodi già applicati nella formazione universitaria di I livello.

I risultati dei laureati: capire di più il «processo produttivo»

Una domanda non solo lecita, ma cruciale per una corretta valutazione degli effetti della riforma, è quella riguardante la misurazione dei risultati dei laureati. A oggi, gli unici dati disponibili sono quelli meritariamente raccolti da AlmaLaurea sulla votazione di laurea: tali risultati sono commentati in altri capitoli di questo volume. Cercare di confrontare i risultati dei laureati sulla base di questi dati, e soprattutto individuarne le determinanti, è però impossibile a causa della «soggettività» delle valutazioni: ciascuna facoltà, ciascuna commissione di laurea, e perfino ciascun docente utilizza criteri di valutazione degli apprendimenti degli studenti molto differenti tra loro, compromettendo ogni possibilità di comparazione.

Inoltre, il nostro sistema universitario soffre in modo piuttosto evidente di un fenomeno di *inflation grading* (inflazione delle valutazioni) [Johnes 2004], come si evince la distribuzione dei voti di laurea, fortemente concentrata su punteggi elevati (superiori a 100/110).

L'impossibilità di analizzare in modo quanto più possibile oggettivo e statisticamente robusto i risultati degli studenti è molto grave: infatti, è così preclusa ogni possibilità d'indagine sui fattori che incidono sulle performance.

A nostro parere, questa situazione andrebbe affrontata in modo radicale, con due sperimentazioni essenziali:

• realizzazione di test standardizzati, suddivisi per discipline (per esempio facoltà o gruppi di facoltà), per testare in modo omogeneo le conoscenze dei laureati. Tali analisi dovrebbero essere condotte con metodologie simili a quelle del progetto Ocse-Pisa. Ben coscienti delle limitazioni di tipo metodologico legate a questo tipo di indagini, l'obiettivo della sperimentazione non dovrebbe essere vincolare l'ottenimento della laurea al superamento del test standardizzato, ma indagare in modo più «oggettivo» quali siano i fattori che incidono sui diversi livelli di preparazione – background familiare, istruzione precedente, politiche e risorse dell'università, organizzazione, politiche di aiuto allo studio ecc. Le analisi Ocse-Pisa, nell'istruzione secondaria, stanno permettendo passi avanti notevoli nella comprensione del «processo formativo» in questo segmento dell'istruzione;

• valutazione dei risultati sulla base degli esiti occupazionali. Da questo punto di vista, le indagini oramai consuete e approfondite di AlmaLaurea permetterebbero di integrare i dati sui risultati degli studenti (come misurati in precedenza) con gli esiti occupazionali, consentendo di studiare anche fenomeni potenzialmente interessanti (correlazione o meno tra risultati e occupazione, tra occupazione e reddito, tra risultati e progressioni di carriera ecc.).

La differenziazione delle università

Piacca o no, le università italiane non sono tutte uguali. Alcune hanno prestazioni migliori e altre peggiori. Senza entrare nel merito degli aspetti più controversi (ad esempio quelli relativi alla qualità della ricerca), è sufficiente fermarsi a un'osservazione sui dati legati all'attività didattica, che costituiscono il *focus* di questo contributo.

Si osservi, ad esempio, la tabella 4.14. Essa riporta il numero di laureati specialistici (escludendo laureati in corsi di laurea specialistici a ciclo unico, e i laureati magistrali di cui all'ordinamento previsto dal d.m. 270/2004), nell'anno solare 2008. Sono esclusi gli atenei telematici e le università per cui i laureati in questione siano stati pari a zero nell'anno di riferimento.

Le differenze risaltano, soprattutto guardando alle statistiche descrittive. Al di là degli aspetti legati alle diverse dimensioni degli atenei, il fenomeno degli studenti fuoricorso è distribuito in modo disomogeneo tra gli atenei: in alcuni di essi è un problema assente, in altri invece coinvolge la quasi totalità degli studenti. Senza addentrarci su altri indicatori più raffinati, riteniamo che già questo colga il punto dell'estrema diversificazione della realtà universitaria italiana.

Calando questo tema nello specifico delle riflessioni qui svolte, la domanda che si pone è se sia opportuno, o meno, riconoscere in modo forma-

TAB. 4.14. Numero di laureati specialistici nell'anno solare 2008

	Laureati	Fuoricorso	% fuoricorso
Ancona – Università politecnica delle Marche	498	179	35,94
Arcavacata di Rende – Università della Calabria	727	439	60,39
Bari – Politecnico	211	80	37,91
Benevento – Università degli studi	1.033	131	12,68
Bergamo – Università degli studi	95	28	29,47
Bologna – Università degli studi	407	109	26,78
Bolzano – Libera università	2.978	988	33,18
Brescia – Università degli studi	22	17	77,27
Cagliari – Università degli studi	411	108	26,28
Camerino – Università degli studi	607	262	43,16
Campobasso – Università degli studi del Molise	133	67	50,38
Casamassima – Libera università mediterranea «Jean Monnet»	108	28	25,93
Cassino – Università degli studi	85	3	3,53
Caselliana – Università «Carlo Cattaneo»	248	141	56,85
Catania – Università degli studi	246	10	4,07
Catanzaro – Università degli studi «Magna Grecia»	723	140	19,36
Chieti – Università degli studi Gabriele D'Annunzio	218	15	6,88
Ferrara – Università degli studi	861	177	20,56
Firenze – Università degli studi	455	172	37,80
Foggia – Università degli studi	1.125	402	35,73
Genova – Università degli studi	65	9	13,85
L'Aquila – Università degli studi	998	240	24,05
Lecco – Università degli studi	460	137	29,78
Macerata – Università degli studi	471	138	29,30
Messina – Università degli studi	174	61	35,06
Milano – Libera università di lingue e comunicazione (luim)	411	77	18,73
Milano – Politecnico	265	45	16,98
Milano – Università Cattolica del «Sacro Cuore»	3.396	1.562	46,00
Milano – Università commerciale «Luigi Bocconi»	2.051	332	16,19
Milano – Università degli studi	1.525	57	3,74
Milano – Università Vita-Salute San Raffaele	1.709	389	23,35
Milano-Bicocca – Università degli studi	130	3	2,31
Modena e Reggio Emilia – Università degli studi	1.007	220	21,85
Napoli – Istituto universitario «Suor Orsola Benincasa»	721	216	29,96
Napoli – Seconda Università degli studi	200	21	10,50
Napoli – Università degli studi «Federico II»	450	165	36,67
Napoli – Università degli studi «L'Orientale»	1.500	332	22,13
Napoli – Università degli studi «Parthenope»	183	13	7,10
Padova – Università degli studi	204	41	20,10
Palermo – Università degli studi	2.485	1.461	58,79
Parma – Università degli studi	688	165	23,98
Pavia – Università degli studi	900	242	26,89
Pavia – Università degli studi	1.103	232	21,03
Perugia – Università degli studi	768	231	30,08
Perugia – Università per stranieri	228	38	16,67
Pisa – Università degli studi	1.496	531	35,49

(segue)

TAB. 4.14. (segue)

	Laureati	Fuoricorso	% fuoricorso
Potenza - Università degli studi della Basilicata	92	57	61,96
Rieggio Calabria - Università degli studi mediterranea	149	81	54,36
Roma - III Università degli studi	1.009	322	31,91
Roma - Istituto universitario di scienze motorie	54	13	24,07
Roma - Libera università degli studi San Pio V	23	5	21,74
Roma - Luiss	546	43	7,88
Roma - Libera università Maria SS. Assunta (Lumsa)	429	48	11,19
Roma - Università «Campus bio-medico»	38	14	36,84
Roma - Università degli studi «La Sapienza»	3.016	1.067	35,38
Roma - Università degli studi di «Tor Vergata»	1.283	338	26,34
Salerno - Università degli studi	249	116	46,59
Sassari - Università degli studi	135	22	16,30
Sienna - Università degli studi	596	250	41,95
Sienna - Università per stranieri	20	16	80,00
Teramo - Università degli studi	183	61	33,33
Torino - Politecnico	1.484	789	53,17
Torino - Università degli studi	2.346	1.336	56,95
Trento - Università degli studi	453	202	44,59
Trieste - Università degli studi	529	160	30,25
Udine - Università degli studi	556	212	38,13
Urbino - Università degli studi «Carlo Bo»	361	107	29,64
Varese - Università dell'Insubria	188	38	20,22
Venezia - Università degli studi «Ca' Foscari»	866	428	49,42
Venezia - Università Iuav	321	109	33,96
Vercelli - Università degli studi del Piemonte orientale	218	44	20,18
Verona - Università degli studi	447	165	36,91
Viterbo - Università della Tuscia	143	58	40,56
Totale	50.493	16.565	
Media	692	227	30,83
Dev. Standard	749	327	16,66
Min	20	3	2,31
Max	3.396	1.562	80,00

Fonte: Miur, Ufficio di statistica.

le e strutturato la differenziazione che esiste tra i diversi atenei. Se è possibile e auspicabile, infatti, che tutti gli atenei si impegnino in una formazione di I livello di qualità quanto più possibile elevata, è altrettanto verosimile che questo criterio non possa essere applicato *tout court* alla formazione specialistica di II livello, su cui la presenza di eccellenze e di uno stretto collegamento con la ricerca sembra una caratteristica essenziale per garantire la qualità. Se questo è vero, significa che l'offerta di formazione universitaria di II livello dovrebbe essere più «concentrata» in alcuni atenei.

Giarda [2006, 54 e 61] affermava a tal proposito: «L'offerta dei programmi di master e di dottorato dovrebbe essere fortemente concentrata sul territorio nazionale, e dovrebbe riflettere la capacità delle singole sedi [...] la differenziazione dell'offerta è condizione necessaria per attuare l'università di massa e aumentare la qualità dei laureati». Sottoscriviamo questo suggerimento come auspicio per un futuro intervento nel settore universitario italiano.