



TAVOLO
CONOSCENZA
EDUCAZIONE E CULTURA

La formazione universitaria

**Andrea Cammelli e
Giancarlo Gasperoni**

INDICE

1 Premessa	3
1.1 Le trasformazioni dell'istruzione superiore	3
1.2 Il Processo di Bologna.....	5
1.3 La crisi economica	9
1.4 La struttura del Rapporto	14
2 L'offerta formativa universitaria a bologna	15
3 Il contesto bolognese	18
4 La domanda di istruzione universitaria	24
4.1 Immatricolati e iscritti.....	24
4.2 Lauree e laureati	29
4.3 Sostegno allo studio	33
5 L'efficacia interna dell'istruzione universitaria	33
5.1 La soddisfazione degli studenti frequentanti per le attività didattiche	34
5.2 Alcuni indicatori di efficacia interna secondo AlmaLaurea	37
5.3 Le votazioni agli esami e la pratica della valutazione	40
6 L'efficacia esterna dell'istruzione universitaria	46
7 Formare alla ricerca	52
8 L'Ateneo e la Città	54
8.1 L'impatto degli studenti fuori sede sull'economia locale	54
8.2 La valutazione dei servizi cittadini da parte dei laureati	55
9 Conclusioni	60
Riferimenti bibliografici e sitografia	62

1 | PREMESSA

1.1 | Le trasformazioni dell'istruzione superiore

Il panorama dell'istruzione universitaria – così come quello sociale e quello giovanile – è caratterizzato da aspetti positivi e negativi, da potenzialità e criticità, da punti di forza e punti di debolezza. Ci sono alcuni temi ricorrenti che animano il dibattito pubblico in questo periodo, al di là delle difficoltà economiche – congiunturali o strutturali che siano – e al di là delle turbolenze nella sfera politica. Pensiamo alla disoccupazione giovanile, alla precarietà e alla scarsa retribuzione che caratterizza la vita lavorativa dei giovani che un lavoro ce l'hanno, alla crisi del patto intergenerazionale che regola il rapporto fra anziani e giovani, fra genitori e figli, al disagio che colpisce quel perno centrale del regime welfaristico italiano che è la famiglia, alla denatalità che fa sì che nel giro di pochi anni siano “scomparsi” (quasi fosse un eccidio) due milioni di giovani, alla primavera araba animata dalle proteste dei giovani, ai movimenti degli *indignados* in Spagna e *Occupy* in altri paesi, alla mancanza di prospettive che si apre dinanzi a tanta gioventù, spinta all'abbandono di ogni progettualità, all'incapacità di pensare al lungo termine, o semplicemente a rivestire il ruolo di “bamboccioni”.

Alcuni dei motivi ricorrenti nel dibattito pubblico hanno a che fare più strettamente con i sistemi di istruzione superiore: la scarsa capacità di innovazione e di veicolarla all'economia; lo scarso contatto di parti del mondo accademico con la realtà sociale; il peso dei privilegi dei “baroni”, gli abusi della *casta* dei professori universitari; la presunta inutilità del titolo di studio universitario, per cui si gonfiano le file dei giovani che non sono impegnati in alcuna attività di qualificazione. Questo è il contesto, una *parte* del contesto, che viene trasmesso dai mezzi di informazione e che verosimilmente contribuisce a plasmare – fondatamente o meno – l'immagine sociale dell'università.

Il sistema universitario italiano è soggetto ad alcune nuove tendenze di fondo che ovunque stanno investendo l'istruzione universitaria: la “massificazione” dovuta alla democratizzazione degli accessi ai processi formativi di livello postsecondario, la crescente centralità della conoscenza per lo sviluppo economico, l'internazionalizzazione (in tutti i suoi aspetti), il tentativo di introdurre processi di concorrenza nella gestione delle università (Wooldridge 2005).

Queste tendenze – che riguardano *tutti* i sistemi di istruzione superiore – evidenziano la difficoltà di conciliare esigenze spesso contrapposte, come, ad esempio, l'accoglimento di grandi numeri di studenti e il mantenimento di standard di eccellenza, o

<http://psm.bologna.it>

la tutela di prerogative culturali “alte” e l’esigenza di servire i mercati del lavoro, l’opportunità di permettere a studenti e a ricercatori di partecipare a esperienze internazionali e la volontà di scoraggiare l’emigrazione dei migliori talenti. Come accade anche in altri paesi europei, il sistema universitario italiano fatica ad adattarsi per la presenza di cospicui vincoli, tra cui il tendenziale conservatorismo del ceto accademico (che controlla saldamente gli organi di governo degli atenei) e la difficoltà di vedere aumentare (o non tagliare) i finanziamenti per la ricerca e la didattica universitaria. Inoltre, ormai da molti anni, le università sono chiamate non solo a garantire qualità, ma a *dimostrarlo*. In altre parole, sono tenute, in misura sempre crescente a rendere conto della “qualità” del loro prodotto mediante processi di valutazione. Vi sono, però, parecchi problemi sottesi alla valutazione dell’istruzione universitaria.

I sistemi di istruzione superiore si trovano a dover conciliare la loro massificazione con l’esigenza di formare la classe dirigente dei loro paesi; ad allacciare rapporti più estesi con la realtà “esterna” al fine di contribuire allo sviluppo economico e di esaudire la domanda di “appropriazione sociale” dei risultati della ricerca (ma anche di far fronte alla contrazione delle fonti pubbliche di finanziamento); a confrontarsi con l’internazionalizzazione dei flussi di ricercatori, studenti e finanziamenti; ad innovare le loro modalità di *governance*. Peraltro, non è agevole ricondurre la conseguente riorganizzazione dei sistemi di istruzione superiore a un coerente quadro teorico, in quanto tale sforzo è complicato, tra l’altro, dalle specificità delle discipline accademiche, dal grado di autonomia che tradizionalmente contraddistingue le singole istituzioni formative nei vari paesi, dal controllo esercitato dallo Stato e dalle competenze delle autonomie locali in fatto di istruzione superiore, dalla presenza o meno di canali formativi non universitari (com’è noto, in Italia l’istruzione superiore si esaurisce quasi integralmente in quella universitaria), dalle dinamiche divergenti che interessano le attività didattiche rispetto a quelle di ricerca.

Per poter valutare un processo o un’istituzione, occorre stabilirne gli obiettivi. E quali sono gli obiettivi del sistema universitario? Le finalità assegnate alle università sono cresciute nel corso del tempo. In passato, le università dovevano occuparsi – semplificando un po’ – di formare un collettivo di giovani dalle dimensioni relativamente ristrette, di origini sociali omogeneamente alte, nell’ambito di poche specializzazioni disciplinari sotto il controllo del ceto accademico. Ma poi l’università ha cessato di essere programmaticamente un’università di elite ed è diventata sempre più aperta, accogliendo non solo molti più studenti che in passato, ma studenti più eterogenei dal punto di vista dell’estrazione sociale e culturale. Inoltre le università sono soggette in misura crescente a spinte di internazionalizzazione, che riguarda diverse sfere di attività: le comunità di ricerca scientifica, i flussi di ricercatori, i flussi di

studenti, i finanziamenti, i destini occupazionali dei laureati, e così via (Moscati *et al.* 2010).

E chi sono gli *stakeholders*, i portatori d'interesse titolati ad esprimere un parere sull'efficienza e sull'efficacia del sistema? All'università vengono rivolte sempre più rivendicazioni, infatti, da parte di attori sociali variegati:

- gli imprenditori perché la ricerca universitaria sia utile per lo sviluppo economico e perché la didattica formi lavoratori più specializzati e perché vengano loro indicati i laureati più adatti;
- le famiglie perché i loro figli siano attrezzati per competere sul mercato del lavoro e perché venga trovato loro un posto;
- le autorità pubbliche, i governi, per *tutti* questi motivi, che riguardano sia il governo del sistema sia la generazione di consenso.

Sia la ricerca, sia la didattica sono soggette – legittimamente – a pressioni esterne che confliggono con lo status autoreferenziale che ha caratterizzato tanta accademia.

I principali attori dei sistemi di istruzione superiore si trovano a dover gestire interessi diversi fra loro, ma spesso internamente contraddittori. Per questo motivo ogni attore agisce in modi non totalmente inferibili dai suoi interessi e che spesso finiscono per essere influenzati da opportunità contingenti e dalle incertezze legate ai circuiti di retroazione. Questo esito pare particolarmente importante alla luce dei tentativi di apertura dei sistemi verso il mondo del lavoro, tentativi che di solito non sortiscono effetti pienamente soddisfacenti, per resistenze della comunità accademica e anche per scarsa perizia delle aziende. Le logiche istituzionali che guidano la riorganizzazione dei sistemi e le dinamiche del mutamento mostrano un'elevata variabilità fra un paese e l'altro.

In aggiunta, la qualità della didattica dipende in modo indissolubile dalla qualità della ricerca (ma a questo argomento è affrontato in altri Rapporti elaborati nell'ambito del Piano Strategico Metropolitan).

1.2 | Il Processo di Bologna

Le trasformazioni menzionate nel paragrafo precedente sono collegate, in parte, al Processo di Bologna che ha portato, in Italia, alla riforma “3+2”. L'armonizzazione dei sistemi di istruzione universitaria in ambito europeo ha conosciuto un forte impulso sul finire degli anni novanta, con l'avvio del cosiddetto “processo di Bologna”, uno dei modi

<http://psm.bologna.it>

in cui l'Unione Europea manifestava la sua forte sensibilità nel campo dell'istruzione e alla valorizzazione del capitale umano, ritenuti fra i principali strumenti per lo sviluppo economico, politico e sociale.

L'esigenza di armonizzazione è nata dalla constatazione che le strutture europee di istruzione superiore erano molto differenziate e non allineate a uno standard internazionale. La Dichiarazione di Bologna, sottoscritta dai ministri di 29 paesi europei (ma cui partecipano ormai quasi 50 paesi), si prefiggeva di realizzare, entro il 2010, lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Fra gli obiettivi più specifici, si possono menzionare quelli di introdurre un sistema di titoli accademici trasparente e che ne agevolasse la comparazione, di promuovere la mobilità degli studenti e degli studiosi, di assicurare la qualità nell'insegnamento e di valorizzare la dimensione europea nell'insegnamento.

Più di recente, sempre nel solco tracciato dal Processo di Bologna, la Commissione Europea ha individuato una strategia per il rilancio dell'economia europea nel prossimo decennio – “Europa 2020” – che prevede cinque assi di intervento: occupazione; ricerca e sviluppo e innovazione; cambiamenti climatici ed energia; istruzione; povertà ed emarginazione. I corrispondenti obiettivi fissati da Europa 2020 sono: innalzamento al 75 per cento del tasso di occupazione per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni; aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo ed innovazione al 3 per cento del Pil dell'Unione; riduzione delle emissioni di gas serra di almeno il 20%; 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili e aumento del 20 per cento dell'efficienza energetica; riduzione degli abbandoni scolastici al di sotto del 10% e *aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria*; riduzione del numero di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione di almeno 20 milioni di unità.

Una parte degli obiettivi del Processo di Bologna è stato perseguito, in Italia, attraverso l'introduzione di un assetto articolato in due cicli principali: un primo ciclo (alla conclusione del quale si consegue un titolo di livello *bachelor*) orientato, nelle intenzioni, al mercato del lavoro e della durata di (almeno) tre anni; un secondo ciclo (alla cui conclusione si consegue un titolo di livello *master*) cui si accede solo dopo aver completato il primo. Il Processo prevede anche un terzo ciclo, di livello dottorale. L'esigenza di convergenza trova espressione anche mediante l'istituzione dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore.

In Italia la Dichiarazione di Bologna ha avuto un notevole impatto in termini di riforma del sistema universitario italiano, specie per quanto concerne gli ordinamenti didattici. Va ricordato che l'Italia, prima dell'avvio del Processo di Bologna, faceva parte di quel gruppo minoritario di paesi coinvolti nel Processo *non* caratterizzati dalla presenza di un sistema universitario articolato su due cicli. Sono due gli insiemi di

provvedimenti normativi che hanno caratterizzato la concretizzazione del Processo di Bologna in Italia:

- a. la prima riforma (d.m. n. 509 del 1999, “Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei”), implementata a partire dall’anno accademico 2001-2002), introduceva il cosiddetto sistema “3+2” su base generalizzata con un’articolazione dei titoli di studio su un primo livello (laurea, per conseguire la quale occorrono almeno 180 crediti formativi) e un secondo livello (laurea specialistica, per conseguire la quale occorrono almeno 300 crediti formativi comprensivi di quelli acquisiti in una laurea di primo livello), a sostituzione dei corsi di “vecchio ordinamento”, di durata almeno quadriennale);
- b. la seconda riforma (d.m. n. 270 del 2004, “Modifiche al Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei” e conseguenti decreti del 16 marzo 2007), volta a ridurre il numero dei nuovi corsi di laurea e il numero di esami per corso e ad introdurre un vincolo di bilancio sulle risorse, oltre ad istituire la laurea magistrale (già “laurea specialistica”) organizzata su 120 crediti formativi propri e ad aumentare i cicli unici di laurea magistrale (con particolare riguardo per la sostituzione, per la laurea in giurisprudenza, del percorso “3+2” previsto dall’ordinamento precedente con il ciclo unico).

La riforma “3+2” si prefiggeva di conseguire anche alcuni obiettivi specifici di “convergenza con l’Europa” non espressamente esposti nella Dichiarazione di Bologna, tra cui il porre rimedio ai seguenti tratti negativi ed endemici del sistema universitario italiano: uno scarso numero di laureati; un’elevata incidenza di abbandono degli studi universitari; la forte discrepanza tra durata effettiva degli studi e numero di anni previsto dagli ordinamenti didattici.

Il “3+2” ha inaugurato un rapido e, in parte, incontrollato ampliamento dell’offerta didattica: se nell’anno accademico 2000-2001 esistevano, nell’ambito del “vecchio ordinamento”, 2.262 corsi di laurea (e meno di mille corsi di diploma universitario), nell’anno accademico 2003-2004 c’erano oltre 3.000 corsi di primo livello, oltre 1.200 corsi di laurea specialistica e circa 180 corsi di laurea specialistica a ciclo unico. Nell’anno accademico 2007-2008 gli stessi tipi di corso erano lievitati, rispettivamente, ad oltre 3.100, circa 2.400 e circa 270.

La riforma ha senz’altro indotto un maggior numero di giovani (e meno giovani) ad intraprendere gli studi universitari: dai 284 mila immatricolati dell’anno accademico 2000-2001 si è raggiunto un picco di 338 mila nell’anno accademico 2003-2004; il numero di studenti universitari è cresciuto da 1,69 milioni nell’anno accademico 2000-2001 a 1,82 milioni nell’anno accademico 2005-2006. Da questi punti massimi si

registra negli ultimi anni una riduzione degli immatricolati e degli iscritti, dovuta non solo a dinamiche demografiche.

L'idea di analizzare i dati per sottocollettivi definiti in base ad alcuni criteri formali (pre/post-riforma, tipi di laurea, ambiti disciplinari) è comunque difficile da realizzare in quanto la transizione si è da poco consolidata. I corsi di vecchio ordinamento hanno continuato fino a pochi anni fa a produrre un numero significativo di laureati (che però hanno caratteristiche evidentemente diverse dai laureati di vecchio ordinamento della fine degli anni novanta), i corsi a ciclo unico e specialistici hanno cominciato a produrre numeri significativi di laureati solo negli ultimi anni. Inoltre, i primi gruppi di laureati "nuovi" erano atipici per almeno due motivi. In primo luogo, la capacità di alcuni studenti ad essere tra i primi a concludere con successo gli studi è associata, con ogni probabilità, a una loro "qualità" – in termini di preparazione, motivazione, possesso di risorse – migliore della media. In secondo luogo, i primi gruppi di "nuovi" laureati comprendevano anche individui che si sono laureati apparentemente "in fretta" grazie al loro trasferimento da corsi di vecchio ordinamento oppure da individui che hanno potuto, grazie al riconoscimento di precedenti attività formative o lavorative, immatricolarsi ad anni di corso successivi al primo. Il quadro empirico e le opportunità di effettuare comparazioni sensate si complicano ulteriormente quando si tiene conto del fatto che la maggior parte dei laureati triennali tende a continuare gli studi (piuttosto che affacciarsi esclusivamente sul mercato del lavoro) e magari ri-compare *anche* nel collettivo dei laureati specialistici/magistrali. Insomma, il processo di riforma e la dinamica del sistema universitario sono risultati lenti e vischiosi, e gli effetti della riforma hanno tardato ad evidenziarsi, specie sul piano delle caratteristiche dei laureati, che sono il "prodotto" finale dei processi formativi universitari, anche perché si mescolano in un susseguirsi di nuovi interventi normativi e di turbolenze ascrivibili alla congiuntura economica.

Inoltre, non va sottovalutato l'elevato grado di eterogeneità che contraddistingue i laureati stessi, il "capitale umano" prodotto dai processi formativi universitari, specie – ma non solo – in relazione agli atenei e alle facoltà di provenienza (Cammelli e Gasperoni 2008). Le differenze messe in risalto smentiscono l'assunto dell'indifferenziazione e legittimano l'esigenza di analisi più puntuali esposte. In realtà, un consistente processo di differenziazione fondato sulle diverse caratteristiche strutturali degli immatricolati ha origine già nella delicata fase di orientamento agli studi universitari e di scelta del corso di studi e dell'ateneo cui iscriversi.

Complessivamente, la realtà osservata – *in primis* attraverso la documentazione messa a disposizione dal Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea – rivela un orizzonte più positivo di quello frequentemente rappresentato in merito al "3+2" (Cammelli 2010). Al di là del numero consistente di *titoli di studio universitario* rilasciati (vedi anche cap.

4), è significativo l'incremento degli anni di formazione universitaria portati a termine, con un miglioramento dell'efficienza delle università. Nel periodo post-riforma, le spese sostenute dalle università statali sono sì cresciute, ma le annualità di formazione raggiunta sono aumentate ancora di più. Età alla laurea e regolarità negli studi, aspetti storicamente dolenti dell'intero sistema universitario nazionale, sono in via di miglioramento. In forte crescita è la *frequenza alle lezioni* anche in facoltà e percorsi di studio tradizionalmente poco seguiti. *Conoscenze linguistiche e informatiche* quasi ovunque risultano in forte espansione. A sottolineare la crescente, positiva collaborazione fra università e mondo del lavoro e delle professioni (a lungo rimasta a livello di reciproche promesse) stanno le *esperienze di tirocinio* e stage condotte soprattutto al di fuori dell'ambiente universitario (riscuotendo spesso positivi apprezzamenti anche per quanto riguarda la qualità delle esperienze stesse). Le *esperienze di studio all'estero* dei laureati italiani, contrattesi nei primi anni della riforma anche come conseguenza della riduzione degli anni di studio, dell'intenso calendario didattico e degli oneri a carico delle famiglie, sono andate gradualmente riprendendosi. Migliora la *soddisfazione complessiva* dei laureati per gli studi compiuti.

Anche ai più severi critici del processo riformatore il quadro che emerge, seppure come risultante di situazioni di segno diverso, con i limiti e le difficoltà evidenziate, non può non risultare complessivamente positivo. Quello in istruzione superiore risulta pur sempre il migliore investimento per la crescita culturale, per imparare ad apprendere, per contrastare la disoccupazione e la rapida obsolescenza delle conoscenze, per ottenere migliori retribuzioni

1.3 | La crisi economica

Il persistere della crisi e di un quadro macroeconomico incerto a livello mondiale e soprattutto europeo, suggerisce di evidenziare alcune dinamiche di fondo che hanno recentemente caratterizzato il nostro Paese (Banca d'Italia-Eurosistema 2011), analizzandole nel contesto internazionale al fine di suggerire alcune possibili chiavi interpretative delle connessioni tra i mutamenti strutturali e congiunturali del contesto nazionale e le prospettive occupazionali dei laureati. Fra il 2008 e i primi mesi del 2010, nel primo periodo della crisi, a fronte di una contrazione dell'occupazione complessiva nei paesi Ocse di circa il 2%, la disoccupazione era aumentata del 50%, traducendosi in 17 milioni di nuovi disoccupati. Il quadro risultava ancora più preoccupante tenendo conto anche dei lavoratori scoraggiati e di quelli sotto-occupati.

La situazione da allora non è migliorata. Gli indicatori relativi alla disoccupazione offrono solo una visione parziale delle difficoltà che i giovani stanno affrontando nel

mercato del lavoro. Coloro che non sono iscritti ad un corso di studi, né occupati o in formazione (i cosiddetti “Neet”: *Not in Education, Employment or Training*) costituiscono un gruppo a rischio di emarginazione e di esclusione non solo dal mercato del lavoro. Il permanere della debolezza sullo scenario economico mondiale fa sì che il nostro Paese, che ha affrontato la crisi in condizioni di pregresse debolezze, continui a pagare uno dei prezzi più elevati (Istat 2011).

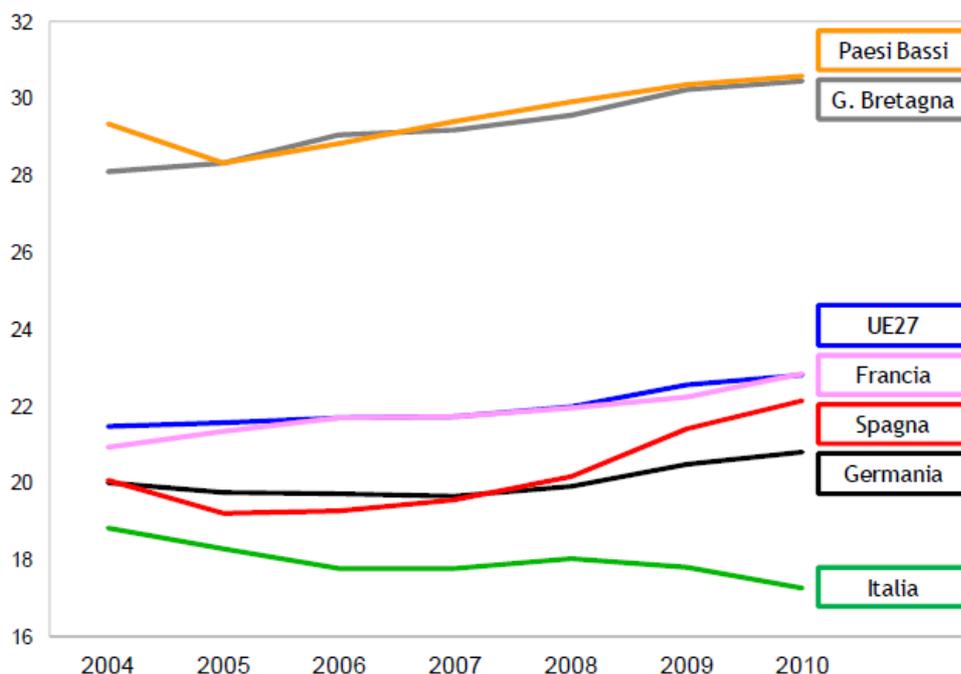
Una percentuale notevole e in crescita di giovani, tra cui vi sono anche profili che in tempi migliori non avrebbero avuto difficoltà a trovare un lavoro, è a rischio di disoccupazione prolungata o di inattività, con effetti che potrebbero divenire irreversibili. Tali rischi includono la difficoltà protratta di trovare lavoro e la persistenza di differenziali salariali. Il rischio più consistente riguarda gli effetti che una permanenza prolungata nella condizione di disoccupato potrebbe avere sull'obsolescenza delle competenze e sulle motivazioni dei laureati. La crisi prolungata ha esacerbato criticità pre-esistenti relative alla capacità delle economie nazionali di assorbire l'incremento dell'offerta di lavoro, soprattutto di quello più qualificato, fatto che ha dato luogo e darà luogo, anche in presenza di una crescita del Pil, a intensi fenomeni di emigrazione e di fuga dei cervelli. Se da un lato ciò ridurrà la pressione sociale, dall'altro determinerà una perdita di capitale umano per questi paesi. Si tratta di questioni che devono essere affrontate dalla comunità internazionale nelle sue diverse articolazioni, per offrire uno sbocco positivo alle legittime aspirazioni di cambiamento e di miglioramento socioeconomico di quei popoli.

Secondo documentazione recente, i tassi di disoccupazione giovanile nel nostro Paese hanno raggiunto livelli superiori al 31% (Istat 2012a). Contemporaneamente emergono aree a rischio di marginalità, come si è detto, per i giovani non inseriti in un percorso scolastico/formativo e neppure impegnati in un'attività lavorativa (Istat 2012b). Nel 2010, in Italia il fenomeno riguarda oltre due milioni di giovani (più del 22% della popolazione di età 15-29 anni). Su questo terreno la posizione dell'Italia, al vertice della graduatoria europea, è distante dai principali paesi quali Germania (10,7), Regno Unito e Francia (entrambi 14,6), risultando così particolarmente allarmante. I dati sui mutamenti della struttura dell'occupazione italiana relativi al 2004-2010, unitamente a quelli sulla dinamica degli investimenti in capitale fisso (beni strumentali durevoli come impianti, macchine, costruzioni, ecc.) relativi allo stesso periodo e proiettati al 2012 e 2013, offrono una convincente chiave di lettura delle cause dell'andamento sfavorevole dell'occupazione più qualificata¹ e motivi di timore per il futuro (fig. 1.1). In particolare, l'evoluzione della quota di occupati nelle professioni più

¹ Secondo la classificazione internazionale delle professioni rientrano nell'occupazione più qualificata: 1. *managers*; 2. *professionals*. Per l'Italia tale classificazione si articola in: 1. legislatori, imprenditori e alta dirigenza; 2. professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione: [www.istat.it/it/archivio/18132].

qualificate² evidenzia criticità, di natura sia strutturale sia congiunturale, queste ultime particolarmente preoccupanti. Tra il 2004 e il 2008, quindi negli anni precedenti alla crisi, tranne che in una breve fase di crescita moderata, l'Italia ha fatto segnare una riduzione della quota di occupati nelle professioni ad alta specializzazione, in controtendenza rispetto al complesso dei paesi dell'Unione Europea. Un'asimmetria di comportamento che si è accentuata nel corso della crisi: mentre al contrarsi dell'occupazione, negli altri paesi è cresciuta la quota di occupati ad alta qualificazione, nel nostro paese è avvenuto il contrario.

Fig. 1.1. Incidenza percentuale degli occupati nelle professioni più qualificate



Fonte: elaborazioni Alma Laurea su dati Eurostat.

Le tendenze in atto sono anche da mettere in relazione alla crisi del ceto medio, che sta animando il dibattito pubblico in molti Paesi. Le dinamiche economiche degli ultimi anni hanno come conseguenza l'acuirsi delle diseguaglianze e l'assottigliarsi di quelle classi sociali collocate in posizione intermedia rispetto ai ceti decisamente benestanti e quelli caratterizzati da marginalità sociale ed economica se non povertà conclamata. L'indebolimento del ceto medio, destinati ad aggravarsi in Italia mano a mano che molte

² Sul medesimo tema si veda anche ISFOL, *Formazione, competenze e competitività delle imprese. Professioni e livelli di competenze in Italia e in Europa*, Roma, 11 novembre 2011.

famiglie si vedranno costrette ad attingere ai loro risparmi, rischia di sminuire il valore dell'istruzione, che per tante generazioni ha costituito un mezzo di mobilità sociale ascendente.

I dati OCSE sugli investimenti privati destinati alla formazione del capitale fisso sembrano confermare che la dinamica registrata nell'occupazione riflette comportamenti e strategie delle imprese non orientate alla crescita e non favorevoli alla valorizzazione del capitale umano. Nel periodo 2004-2008, gli investimenti in beni strumentali durevoli sono cresciuti in media dello 0,9% in l'Italia contro il 4% del complesso dei paesi dell'Unione Europea (EU27) e del 4,9 per i paesi OCSE. Le previsioni sui tassi di accumulazione per il 2012 e il 2013 confermano queste forti asimmetrie di comportamento, con un tasso medio sostanzialmente nullo per l'Italia, contro l'1,8% di crescita dell'area EU e il 3,8 dell'area OCSE.

Si tratta di dati che, da un lato, possono aiutare a spiegare la bassa crescita della produttività registrata in Italia in questi anni e, dall'altro, gettano ombre sulla capacità del nostro Paese di realizzare, a breve-medio termine, quei processi di riqualificazione produttiva necessari per riavviare la crescita. Probabilmente almeno una parte dei laureati che in questi anni sono emigrati dall'Italia fanno parte del contingente di capitale umano che è andato a rinforzare l'ossatura dei sistemi produttivi dei nostri concorrenti. Un'inversione di rotta nelle strategie e nei comportamenti delle imprese e nelle politiche economiche deve essere realizzata tempestivamente per evitare che le spinte inerziali facciano infrangere il Paese sugli scogli della concorrenza internazionale.

Un motivo in più per sottolineare che sarebbe un errore imperdonabile sottovalutare o tardare ad affrontare in modo deciso le questioni della condizione giovanile e della valorizzazione del capitale umano; non facendosi carico di quanti, anche al termine di lunghi, faticosi e costosi processi formativi, affrontano crescenti difficoltà ad affacciarsi sul mercato del lavoro, a conquistare la propria autonomia, a progettare il proprio futuro. Tanto più in Italia, dove costituiscono una risorsa scarsa anche nel confronto con i paesi più avanzati, i giovani sono per di più in difficoltà a diventare protagonisti del necessario ricambio generazionale per il crescente invecchiamento della popolazione e per l'immobilità di tante gerontocrazie. Tutto ciò è aggravato dal limitato peso politico dei giovani rispetto a quanto accade nel resto d'Europa. L'effetto combinato del calo demografico e dell'età prevista per l'elettorato attivo e passivo per il Senato della Repubblica fa sì che l'Italia occupi l'ultimo posto, a livello europeo, per potere politico potenziale dei cittadini con meno di 40 anni. In paesi come il Regno Unito o la Spagna, negli ultimi venti anni ad ogni alternanza di governo si è assistito ad un significativo ricambio generazionale della leadership, e questo ha generato effetti di emulazione anche in altri ambiti della rappresentanza politica e della vita sociale. L'Italia rimane invece uno dei pochi paesi europei in cui chi raggiunge la maggiore età non ha nemmeno un pieno diritto all'elettorato attivo e passivo per la formazione della rappresentanza parlamentare.

Si ritiene che gli investimenti in istruzione superiore e in ricerca per lo sviluppo del Paese e per la competizione mondiale debbano svolgere un ruolo strategico, eppure l'Italia si caratterizza per la modestia delle risorse destinate ad istruzione superiore e ricerca (OECD 2010). Sull'uno e sull'altro versante il nostro Paese investe quote di Pil assai inferiori a quanto vi destinano i principali competitori a livello mondiale. La documentazione ufficiale più recente ci dice che, fra i 31 paesi dell'OCSE considerati, il finanziamento italiano, pubblico e privato, in istruzione universitaria è più elevato solo di quello della Repubblica Slovacca e dell'Ungheria (l'Italia destina l'1% del Pil, contro l'1,2 della Germania e del Regno Unito, l'1,4 della Francia e il 2,7 degli Stati Uniti). Né le cose vanno meglio nel settore strategico della ricerca e sviluppo; il nostro Paese, nel 2009 (la documentazione più recente disponibile, peraltro in linea con gli anni precedenti: Istat 2012b), ha destinato ad esso l'1,26% del Pil, risultando così ultimo fra i paesi europei più avanzati, che infatti indirizzano a questo settore percentuali del proprio Pil prossime o spesso superiori al 2% (Svezia 3,62%, Germania 2,82%, Francia 2,21%, Regno Unito 1,87%). Risulta debole anche l'apporto proveniente dal mondo delle imprese. In Italia il concorso del mondo imprenditoriale è pari allo 0,67% del Pil, poco più della metà dell'investimento complessivo, molto meno di quanto non avviene nei paesi più avanzati³.

La reale consistenza delle risorse destinate all'università, al di là dei facili luoghi comuni, è chiaramente indicata dalla documentazione OCSE più recente (OECD 2011). Il quadro che ne emerge appare decisamente diverso, per certi versi opposto a quello popolarizzato dai mezzi di informazione. Il costo totale per ogni studente che completa il percorso universitario, comprensivo anche dei costi connessi alla durata effettiva degli studi e di quelli relativi agli abbandoni, in Italia risulta decisamente inferiore (-31%) a quello medio europeo, soprattutto a quello di paesi a pari stadio di sviluppo economico; tutto ciò nel 2008, prima ancora dei pesanti tagli al sistema universitario. Il confronto con le realtà con le quali si è soliti fare le comparazioni, per evidenziare il ritardo del sistema universitario italiano in termini di performance, è impietoso: a parità di potere d'acquisto, a fronte di una spesa complessiva per il nostro Paese di 43.194 dollari, la Svezia spende due volte e mezzo più di noi, la Germania più del doppio e la Spagna il 79% in più. Inoltre, nel periodo 2000-2008, l'incremento del costo totale per studente è risultato in Italia pari all'8% contro una media dei paesi OCSE del 14% e dei paesi EU19 di ben il 19%. Probabilmente, si tratta di uno dei pochi settori nei quali, in questi anni la competitività internazionale del nostro paese è migliorata.

³ Nella gran parte di questi paesi il contributo delle imprese è almeno doppio: l'1,37% in Francia; l'1,92 in Germania; il 2,55% in Svezia.

1.4 | La struttura del Rapporto

Nelle seguenti pagine si tenterà di offrire un ritratto della formazione universitaria a Bologna, che non potrà che privilegiare l'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna. Nel prossimo capitolo si offriranno alcuni elementi che riguardano l'offerta formativa universitaria. Il peculiare contesto bolognese, caratterizzato da una popolazione residente particolarmente ben dotata di credenziali educative, costituisce il fuoco del cap. 3, che metterà in luce anche le conseguenze della trasformazione demografica del Paese e dell'Emilia-Romagna.

Si passerà, poi, nel cap. 4, a descrivere la domanda di istruzione universitaria espressa sia verso l'Università di Bologna (e le sue diverse sedi), sia dai giovani che risiedono nella provincia di Bologna. I due capitoli successivi si incentrano sull'efficacia dell'istruzione universitaria bolognese, sia nella sua dimensione interna (cap. 5), basata sulla "riuscita" negli studi, sia nella sua dimensione esterna (cap. 6), concernente i destini occupazionali dei laureati. Il cap. 7 ospita una breve riflessione sulla formazione alla ricerca, ossia sui cicli di dottorato che costituiscono il "terzo livello" dell'ordinamento didattico universitario.

Nel cap. 8 si prende in considerazione il rapporto che intercorre fra l'università e la città di Bologna, ossia l'impatto economico che deriva dalla presenza sul territorio degli studenti universitari e la percezione della città da parte di questi ultimi.

2 | L'OFFERTA FORMATIVA UNIVERSITARIA A BOLOGNA

L'offerta formativa presso l'università di Bologna – che si spalma su 23 diverse facoltà sia nella provincia di Bologna sia in diverse sedi decentrate in Romagna – è particolarmente ricca. Nell'a.a. 2010-11, erano attivati 324 diversi corsi di laurea cui possono (o potevano) accedere persone dotate di un diploma di scuola secondaria superiore. Tale cifra comprende anche i corsi di laurea di vecchio ordinamento (che non accettano più nuovi immatricolati da oltre un decennio, con la sola eccezione del corso di laurea in Scienze dell'Educazione Primaria, “non riformato”, con una durata legale di 4 anni) e che esisteranno “ad esaurimento”, ossia fino a quando gli iscritti non avranno portato a termine i loro studi, si saranno trasferiti altrove o avranno rinunciato agli studi; i corsi di laurea attivati nell'ambito della riforma “3+2” ma poi disattivati (per i quali vigono i rilievi appena esplicitati per i corsi di vecchio ordinamento); i corsi tuttora pienamente attivi. Questi ultimi sono “appena” 112; in altre parole, quasi due terzi di questo gruppo di corsi di laurea sono “vecchi”, ossia non accettano più nuovi immatricolati.

Tab. 2.1. Evoluzione del numero di corsi attivi presso l'Università di Bologna nel periodo 2000-01 / 2011-12

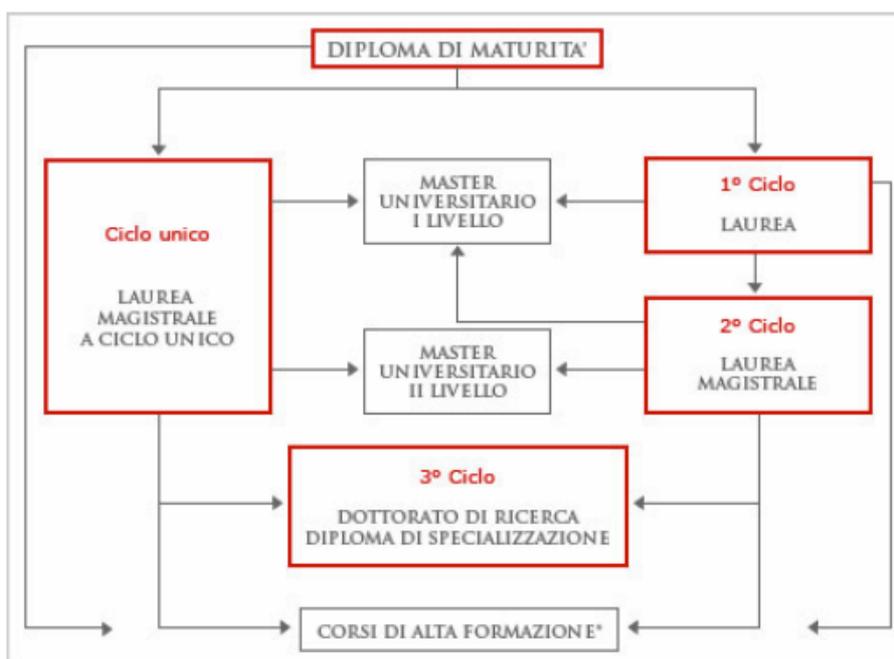
	V.o., diploma, triennale, ciclo unico			Specialistica / magistrale biennale			Totale con imm. o n.i.
	Nel complesso	Con immatricolazioni	Immat. / corso	Nel complesso	Con nuovi iscritti	Nuovi iscritti / corso	
2000-01	133	118	128				118
2001-02	256	137	111				137
2002-03	247	132	118	43	43	18	175
2003-04	250	143	111	61	59	29	202
2004-05	250	145	112	95	95	41	240
2005-06	249	140	110	106	103	50	243
2006-07	246	134	105	110	101	53	235
2007-08	245	133	97	112	103	50	236
2008-09	329	117	106	195	109	52	226
2009-10	327	115	118	216	109	47	224
2010-11	324	112	124	215	108	50	220

Fonte: Nucleo di Valutazione (2011).

Come si vede dalla tab. 2.1, il numero di corsi con iscritti è aumentato (più che raddoppiando) in maniera consistente nel corso di questo inizio secolo. Se si accentra lo sguardo solo sui corsi con immatricolazioni, il quadro che emerge è un po' diverso. Nell'a.a. 2011-12 il numero di corsi cui può iscriversi un neodiplomato è sceso a 106, dopo aver raggiunto un massimo di 145 nell'a.a. 2004-05. (Questa cifra comprende i corsi a ciclo unico, con una durata legale di 5 o 6 anni, che quindi corrispondono a un percorso completo "3+2"; tali corsi erano 10 nell'a.a. 2010-11⁴.)

A questi corsi vanno aggiunti o corsi di laurea "specialistica" (successivamente "magistrale") – che compongono il "2" del "3+2" – cui si accede soltanto se dotati di un corso di laurea di altro tipo. Nell'a.a. 2010-11 i corsi biennali di questo gruppo erano ben 215, per cui in quell'anno nell'ateneo bolognese erano attivi ben 539 corsi di laurea diversi. Anche per questo insieme di corsi, tuttavia, esiste una quota significativa (quasi la metà) che nell'a.a. 2011-12 non accettava più nuovi iscritti. I corsi biennali pienamente attivi erano "solo" 113, che comunque è il massimo storico.

Fig. 2.1. Tipi di corsi offerti presso l'Università di Bologna



⁴ Farmacia (un corso a Bologna e uno a Rimini), Chimica e Tecnologia Farmaceutiche, Medicina a Chirurgia, Odontoiatria e Protesi Dentaria, Medicina Veterinaria, Ingegneria Edile-Architettura (a Bologna), Architettura (a Cesena), Giurisprudenza (due corsi, rispettivamente a Bologna e a Ravenna).

Nel complesso (tab. 2.1, ultima colonna), i corsi pienamente attivi sono 219, scesi dal massimo di 243 raggiunto nell'a.a. 2005-06, caratterizzati da un tendenziale equilibrio fra corsi offerti ai neo-diplomati (106) e corsi biennali offerti, tipicamente, a chi ha già conseguito una laurea di primo livello (113). L'aumento nel tempo delle lauree specialistiche/magistrali rispetto ai corsi triennali e a ciclo unico è un fenomeno che ha riguardato l'intero sistema universitario, ma nell'Università di Bologna è stato più evidente, come conseguenza dell'attenzione che l'Ateneo presta alle lauree di secondo livello. Tuttavia, i corsi del primo tipo hanno un numero di immatricolati che è oltre il doppio di quello del secondo tipo.

Da qualunque punto di vista, si tratta di un'offerta formativa molto vasta, che se da una parte permette di venire incontro alle esigenze di quasi qualsiasi aspirante studente universitario, dall'altra rischia anche di costituire un "sovraccarico" e di essere fonte di disorientamento. Per certi versi, l'offerta formativa è ancora più complicata di quanto possa apparire dalla tab. 2.1, in quanto non si accenna qui né ai corsi di master (di I e di II livello), né ai corsi di dottorato, né ai corsi di alta formazione (fig. 2.1).

Come si è detto, nell'a.a. 2005-06 il numero di corsi di laurea offerti presso l'Ateneo di Bologna ha raggiunto il suo massimo. A partire da quella data l'Università ha avviato una politica di contenimento dell'offerta formativa. Quest'ultima, peraltro, è suddivisa in diverse sedi didattiche, e in particolare la Romagna ospita diverse sedi decentrate. La sede "storica" presenta un'offerta formativa più ampia (149 corsi tra lauree, lauree specialistiche, magistrali e a ciclo unico), contro i 70 del complesso delle sedi romagnole (tab. 2.2). La riduzione dei corsi negli ultimi anni ha peraltro investito più le sedi romagnole che non quella centrale, anche se a ciò non è corrisposta, come vedremo più avanti, una diminuzione proporzionale degli iscritti. Anche se è in parte improprio parlare di "concorrenza" fra sede centrale e sedi decentrate nell'ambito dell'Università di Bologna, non si può negare che esistano tensioni dovute alla ripartizione di risorse e alla parziale sovrapposizione di offerta formativa (l'Ateneo ospita tre facoltà di Economia, due di Scienze Politiche, due di Ingegneria, due preposte all'insegnamento di lingue straniere).

Tab. 2.2. Evoluzione del numero di corsi con immatricolati presso l'Università di Bologna nel periodo aa.aa. 2004-05 / 2011-12, per sede didattica

	Bologna	Totale Poli	Forlì	Cesena	Ravenna	Rimini
2004-05	158	82	24	20	22	16
2005-06	167	77	21	18	21	17
2006-07	160	75	21	19	17	18

<http://psm.bologna.it>

2007-08	162	74	19	19	17	19
2008-09	154	72	18	20	16	18
2009-10	153	71	18	19	15	19
2010-11	148	72	18	19	16	19
2011-12	149	70	17	18	16	19

Fonte: Nucleo di Valutazione (2011).

Negli ultimi anni questa restrizione dell’offerta si trova rispecchiata nel declino sia del numero di *insegnamenti* attivati (passato da 7.382 nell’a.a. 2008-09 a 6.548: – 11,3%) sia del numero di docenti e ricercatori di ruolo (passato da 3.225 a fine 2008 a 2.877 a fine 2011: –10,8%). Nell’Ateneo bolognese si registra, come in altri atenei italiani, un progressivo invecchiamento del corpo docente, che prelude a un’ulteriore restrizione per effetto dei pensionamenti dei docenti più anziani. Secondo il Nucleo di Valutazione (2011, 171), “la riduzione si attesterà a 154 unità nel 2012 e circa 135 nel 2013”, ed è pressoché certo che queste fuoriuscite non saranno compensate se non in misura esigua da nuovi ingressi in organico. Al personale docente e ricercatore strutturato si aggiunge anche una quota altrettanto numerosa di dipendenti tecnici e amministrativi, quota che peraltro esprime una dinamica positiva rispetto agli anni precedenti, nonché i docenti a contratto (la cui quantificazione è più ardua).

Con il varo di un nuovo Statuto sulla scia dell’introduzione della Riforma Gelmini, l’offerta didattica dell’Ateneo è destinata a modificarsi ancora, almeno in parte. Infatti, le attuali 66 strutture dipartimentali, finora preposte prevalentemente a gestire le attività di ricerca, stanno confluendo in 33 nuovi dipartimenti, i quali, a differenza che in passato, saranno anche responsabili per lo svolgimento delle attività didattiche. Le 23 facoltà attuali scompariranno, per far posto a 11 “scuole” che fungeranno solamente da strutture organizzative di coordinamento delle attività di formazione e di raccordo tra i dipartimenti. Quindi, anche per effetto del ridimensionamento del corpo docente e, come vedremo più avanti, per la restrizione, in termini assoluti, del corpo studentesco, l’Ateneo va incontro, a un periodo di sfide di non poco conto che ridisegneranno almeno in parte il volto della didattica universitaria.

3 | IL CONTESTO BOLOGNESE

Prima di passare ad analizzare alcuni aspetti della domanda attuale e futura di istruzione universitaria, è bene mettere in luce alcune peculiarità del territorio

bolognese ed emiliano-romagnolo dal punto di vista del livello di istruzione della sua popolazione residente. Uno dei fattori più centrali nella determinazione della domanda di istruzione superiore è, come si può facilmente immaginare, la quota di popolazione che già detiene credenziali universitarie: difficilmente una famiglia in cui esiste un genitore laureato “accetta” che i figli non conseguano un titolo di studio altrettanto elevato. La provincia di Bologna, assieme a quella di Roma (caratterizzata dalla presenza dei ministeri), presenta la più elevata concentrazione di laureati nella popolazione adulta di età compresa fra i 45 e i 64 anni (fig. 3.1).

Tab. 3.1. Immatricolati per regione di residenza (e, in Emilia-Romagna, per provincia) e per genere, per 100 residenti di 19 anni di età, a.a. 2010-11

	Maschi	Femmine	Totale
Piemonte	35,3	48,2	41,5
Valle d'Aosta	35,7	50,0	42,6
Liguria	37,4	49,9	43,5
Lombardia	35,5	49,0	42,0
Trentino-Alto Adige	24,2	39,0	31,4
Veneto	37,6	49,6	43,4
Friuli-Venezia Giulia	36,0	49,1	42,5
Emilia-Romagna	39,5	53,9	46,4
– Piacenza	33,5	52,9	42,6
– Parma	36,0	47,9	41,6
– Reggio nell'Emilia	32,0	42,7	37,2
– Modena	38,9	49,2	43,8
– Bologna	48,6	64,8	56,3
– Ferrara	36,6	53,2	44,7
– Ravenna	38,3	55,8	46,7
– Forlì-Cesena	40,2	56,9	48,2
– Rimini	43,6	58,3	50,6
Toscana	36,4	51,0	43,4
Umbria	41,4	58,1	49,4
Marche	44,7	61,5	52,8

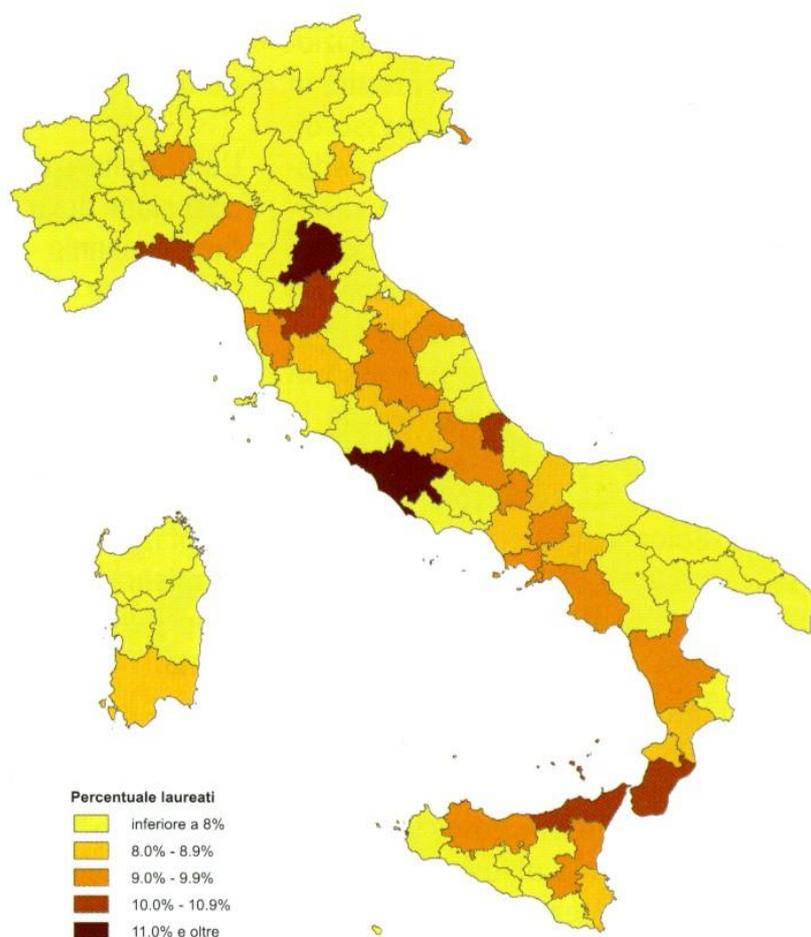


<http://psm.bologna.it>

Lazio	49,2	61,4	55,1
Abruzzo	48,2	64,8	56,3
Molise	53,9	68,0	60,6
Campania	39,1	50,1	44,5
Puglia	44,2	60,3	51,9
Basilicata	48,9	67,4	58,0
Calabria	41,4	59,3	50,1
Sicilia	31,6	42,6	37,0
Sardegna	31,0	48,4	39,4
Italia	38,7	52,2	45,3

Fonte: elaborazioni su documentazione Miur – Ufficio di statistica e Istat.

Fig. 3.1. Incidenza percentuale di laureati nella popolazione 45-64enne, per provincia

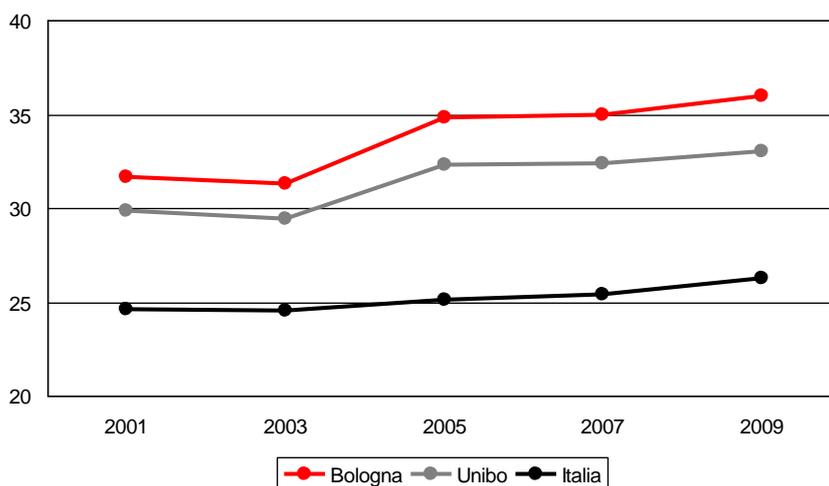


Fonte: Cammelli e di Francia (2009).

Se si esamina la propensione dei giovani italiani ad immatricolarsi in un corso di studi universitari, si osserva come tale comportamento interessi meno della metà (45,3%) dei 19enni⁵. L'Emilia-Romagna manifesta un valore (46,4%) pressoché identico all'andamento nazionale, ma che si contraddistingue per il fatto di esprimere valori più elevati di qualsiasi altra regione settentrionale (tab. 3.1). Nella nostra regione, come nelle altre, la prosecuzione degli studi a livello universitario coinvolge le ragazze in misura apprezzabilmente maggiore che non i ragazzi. Quel che più colpisce, tuttavia, è la natura eccezionale della provincia di Bologna, dove si registra una propensione ad immatricolarsi in un corso di studi universitari molto più accentuata che nel resto della regione.

Ancora, nella fig. 3.2 viene riportata l'incidenza di laureati che – in Italia, nell'Università di Bologna e presso la sede centrale dello stesso ateneo – hanno almeno un genitore laureato. Anche da questi dati – tratti da rilevazioni AlmaLaurea (vedi capp. 5, 6 e 7) – emerge come la domanda di istruzione espressa in questo territorio sia di tenore elevato. Rispetto al contesto nazionale è, infatti, più probabile che un laureato dell'Università di Bologna, e in particolare della sua sede centrale, provenga da una famiglia con elevato capitale culturale.

Fig. 3.2. Incidenza percentuale di laureati con almeno un genitore laureato, in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sua sede centrale, per anno di laurea



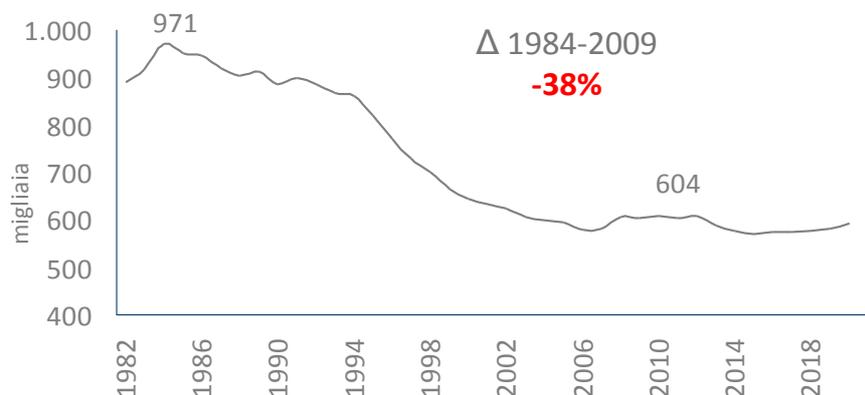
Fonte: AlmaLaurea.

⁵ Una misura più precisa della consistenza del fenomeno indagato esigerebbe, anziché il rapporto fra *immatricolati* e ammontare dei *diciannovenni*, il rapporto fra *immatricolati di età 19 anni* e ammontare dei *diciannovenni*. L'impossibilità di reperire la documentazione idonea obbliga invece al confronto con tutta la popolazione degli immatricolati (indipendentemente dall'età di immatricolazione) determinando così un sovradimensionamento dell'indice stesso, tanto più consistente quanto maggiore è la quota di immatricolati di età diversa da 19 anni. Tuttavia tale indicatore risulta largamente utilizzato in quanto è l'unico disponibile e consente di cogliere le tendenze che il fenomeno manifesta.

L'Università di Bologna – e segnatamente nelle sue sedi centrali – trae beneficio, dunque, dal fatto di essere ubicato in un territorio che, in termini comparativi, esprime una domanda di istruzione superiore alla media, specie se la si confronta con quella di altri territori del Nord.

Tuttavia, occorre anche ricordare che nel corso dell'ultimo quarto di secolo il numero dei 19enni – ossia del bacino “naturale” da cui provengono i neodiplomati che esprimono la quasi totalità della domanda di istruzione universitaria – è diminuito del 38%! Gli effetti di questo calo demografico (fig. 3.3) sono stati attenuati, in passato, da una crescita dell'incidenza di diplomati fra i 19enni e della loro propensione a proseguire gli studi a livello universitario, ma questa crescita si è arrestata e anzi mostra segni di cedimento.

Fig. 3.3. Popolazione diciannovenne in Italia: 1982-2020



Fonte: Istat.

Il calo demografico si è probabilmente arrestato e forse invertito, in Italia come in Emilia-Romagna (tab. 3.2), ma ciò solo grazie alla componente straniera della popolazione residente. Legata, evidentemente, alla dinamica dei flussi migratori, la presenza di alunni stranieri è destinata a crescere e ad influire profondamente sul funzionamento della scuola e, di riflesso, sull'università. I figli di immigrati, infatti, si trovano in una situazione di forte svantaggio non solo sul piano del profitto scolastico (si pensi alla loro scarsa familiarità con il sistema scolastico e alle difficoltà di impadronirsi di una nuova lingua e di contenuti curriculari in parte estranei), ma anche in relazione alla socializzazione e all'integrazione che passano anche per le istituzioni educative. La presenza straniera nella scuola italiana, per giunta, si presenta assai differenziata. In primo luogo per area di residenza: gli alunni non italiani si trovano soprattutto al Nord e

raggiungono livelli di concentrazione particolarmente elevati in alcune regioni, come l'Emilia-Romagna.

Tab. 3.2. Numero di 19enni residenti in Italia e in Emilia-Romagna nel 2011 e previsioni per il futuro, con relativa incidenza di cittadini stranieri

	Italia		Emilia-Romagna	
	v.a.	% Stranieri	v.a.	% Stranieri
2011	609.985	8,0	36.867	15,0
2015	581.272	10,2	37.487	17,5
2020	607.042	12,3	43.235	18,8
2025	614.813	14,9	46.570	21,8

Fonte: Istat.

4 | LA DOMANDA DI ISTRUZIONE UNIVERSITARIA

4.1 | Immatricolati e iscritti

Con l'avvio nel 2001 della riforma degli ordinamenti didattici che va sotto il nome di "3+2" e l'affermarsi di un'offerta formativa che nello spirito del Processo di Bologna ha introdotto corsi di più breve durata rispetto a quelli tradizionali, le immatricolazioni all'università sono riprese in misura cospicua, recuperando il terreno perduto nel corso degli anni '90. Fra il 1998-99 e il 2003-04 (quando viene raggiunto il massimo), le generazioni di immatricolati al sistema universitario passano da 279 mila a 338 mila, con una crescita pari ad un quinto della loro consistenza iniziale. L'onda crescente delle immatricolazioni è andata tuttavia esaurendosi negli anni più recenti (tab. 4.1). I nuovi ingressi all'università, pur rimanendo superiori a quelli precedenti la riforma, si sono ridotti e nel 2010-11 hanno raggiunto quota 288 mila (-15% rispetto al 2003-04). Una riduzione dovuta al calo demografico, alla diminuzione degli immatricolati in età adulta, al minor passaggio alla scuola secondaria superiore all'università; ma forse anche a un clima alimentato da una vasta campagna di critiche nei confronti del sistema universitario italiano. Né va dimenticata la crescente difficoltà di tante famiglie a sostenere i costi dell'istruzione universitaria.

La scuola italiana presenta una forte segregazione sociale negli indirizzi di istruzione superiore, tale per cui le classi sociali superiori si rivolgono ai licei e quelle inferiori agli istituti tecnici e professionali. La crescita degli studenti di origine non italiana potrebbe consolidare tale segregazione, e anzi rafforzarla. Se le attuali scelte formative dei giovani immigrati e figli di immigrati rimarranno stabili in futuro, essi tenderanno a concentrarsi nella formazione professionale, negli istituti professionali e (in misura minore) tecnici. In altre parole, i giovani cittadini non italiani tenderanno a compiere scelte formative che, in misura significativa rispetto ai loro coetanei italiani, *non* contemplano la prosecuzione degli studi a livello universitario.

In altre parole, si va incontro a un periodo in cui la domanda di istruzione universitaria (quanto meno da parte dei giovani) probabilmente quanto meno *non* aumenterà in termini relativi e quasi certamente diminuirà in termini assoluti. Forse si potrà ovviare a questo calo con politiche di sostegno all'istruzione presso le seconde generazioni, oppure promuovendo una maggiore domanda di istruzione universitaria da parte degli adulti, ma si tratta di dimensioni formative che vanno pianificate e sviluppate con criterio.

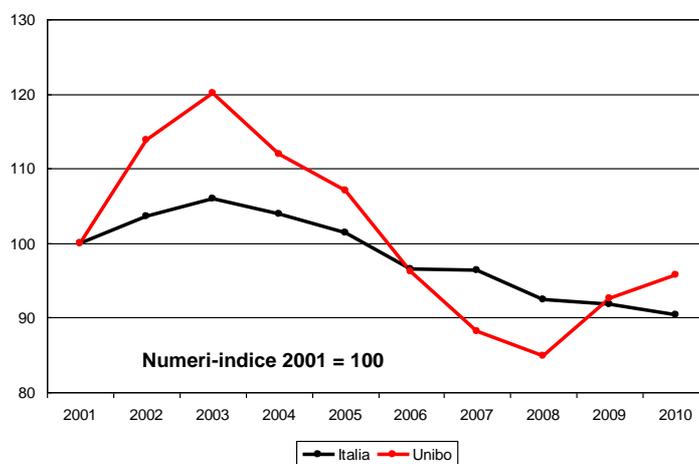
Tab. 4.1. Numero di immatricolazioni in corsi di laurea triennale, in corsi di laurea a ciclo unico e nel complesso, in Italia e presso l'Università di Bologna, nel periodo aa.aa. 2001-02/2010-11

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Lauree triennali Italia	289.746	307.544	313.205	306.713	301.429	258.687	256.638	246.100	242.059	239.066
Lauree triennali Unibo	14.711	16.712	17.719	16.443	15.817	12.724	11.602	11.099	11.900	12.847
Incidenza % Unibo	5,08	5,43	5,66	5,36	5,25	4,92	4,52	4,51	4,92	5,37
Lauree a ciclo unico Italia	15.276	17.756	19.767	20.353	18.047	46.353	47.592	45.525	48.605	47.009
Lauree a ciclo unico Unibo	732	1.085	1.094	1.097	960	2.385	2.249	2.212	2.622	2.162
Incidenza % Unibo	4,79	6,11	5,53	5,39	5,32	5,15	4,73	4,86	5,39	4,60
Totale Italia	319.264	330.784	338.036	331.893	323.930	308.185	307.586	294.907	293.096	288.298
Totale Unibo	15.820	18.013	19.008	17.708	16.927	15.207	13.942	13.431	14.649	15.131
Incidenza % Unibo	4,96	5,45	5,62	5,34	5,23	4,93	4,53	4,55	5,00	5,25

Fonte: Ufficio di Statistica-MIUR; i valori “totali” comprendono anche immatricolazioni a corsi di vecchio ordinamento, a corsi di diploma universitario e a scuole dirette a fini speciali.

L’Università di Bologna ha conosciuto una dinamica simile, ma con un’accentuazione dei “picchi” e delle “valli” (tab. 4.1 e fig. 4.1). La crescita delle immatricolazioni è stata molto marcata immediatamente in seguito all’introduzione della riforma, e la successiva contrazione della domanda di istruzione è stata più severa. Gli ultimi anni manifestano una ripresa delle immatricolazioni rispetto all’andamento nazionale. Se nell’a.a. 2001-02 l’Università di Bologna raccoglieva il 4,96% delle immatricolazioni a livello nazionale, nel 2010-11 tale quota è aumentata leggermente fino al 5,25%. Questo andamento ha privilegiato i corsi di laurea triennali più di quanto non abbia fatto per i corsi a ciclo unico.

Fig. 4.1. Numero di immatricolazioni in Italia e presso l’Università di Bologna, nel periodo a.a. 2001-02/2010-11: numeri-indice con 2001-02 = 100



Fonte: elaborazioni su dati Miur.

Tab. 4.2. Evoluzione del numero di immatricolati e di nuovi iscritti (a corsi magistrali) e del numero complessivo di iscritti presso l’Università di Bologna nel periodo aa.aa. 2004-05 / 2011-12, per sede didattica

Immatricolati e nuovi iscritti	Sede Bologna	Sedi Romagna	% Romagna
2004-05	15.089	5.033	25,0
2005-06	15.571	4.863	23,8
2006-07	14.669	4.825	24,8

<http://psm.bologna.it>

2007-08	13.320	4.738	26,2
2008-09	12.988	5.100	28,2
2009-10	13.364	5.323	28,5
2010-11	13.840	5.454	28,3

Iscritti	Sede Bologna	Sedi Romagna	% Romagna
2004-05	78.707	20.845	26,5
2005-06	76.580	20.505	26,8
2006-07	73.364	20.283	27,6
2007-08	69.609	20.040	28,8
2008-09	65.689	20.100	30,6
2009-10	63.531	20.326	32,0
2010-11	62.011	20.408	32,9

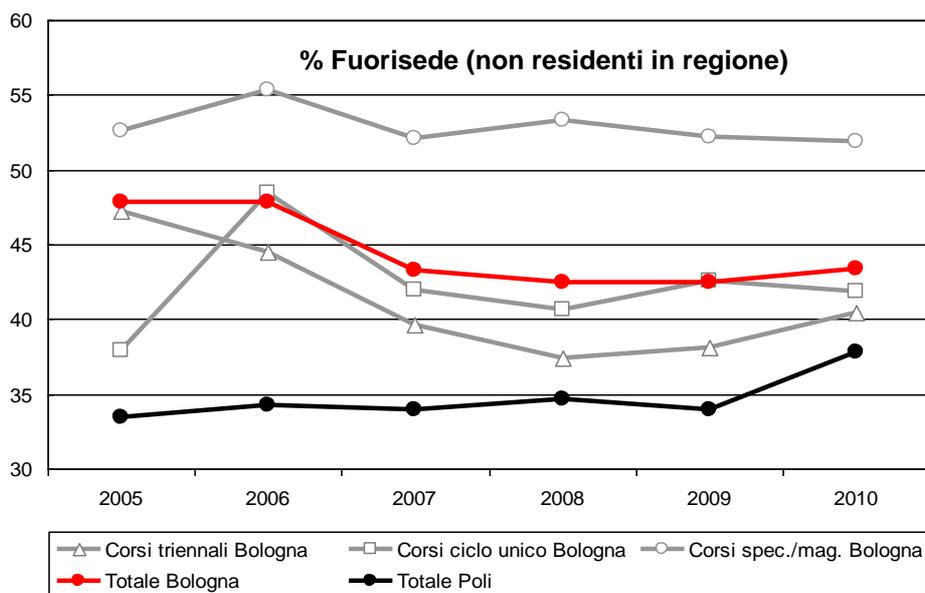
Fonte: Nucleo di Valutazione (2011).

A partire dal picco delle immatricolazioni dell'a.a. 2004-05 si è assistito anche a un maggior peso delle sedi romagnole nella raccolta di nuovi ingressi nell'Ateneo di Bologna (tab. 4.2).

Se le immatricolazioni esprimono un andamento che è legato alle specificità dell'introduzione dei corsi di laurea riformati, l'evoluzione del numero di iscritti presenta una forma più lineare e diminuisce costantemente nel corso del decennio: da oltre 102,4 mila nell'a.a. 2001-02, a 97,1 mila nell'a.a. 2005-06 fino a 82,4 mila nell'a.a. 2010-11 – una contrazione di 19,5% nel volgere di 10 anni.

Da dove provengono gli immatricolati (a corsi triennali e a ciclo unico) e i nuovi iscritti (a corsi di laurea magistrali) dell'Università di Bologna? Nel corso dell'ultimo decennio l'Ateneo ha mantenuto la sua capacità di attirare una gran parte (poco meno della metà) dei suoi iscritti da fuori regione (fig. 4.2). Questa capacità è particolarmente marcata per quanto attiene ai corsi magistrali di durata biennale, il che suggerisce che molti studenti fuorisede conseguono la laurea di primo livello in un ateneo "locale" per poi trasferirsi a Bologna per l'ulteriore specializzazione. Inoltre, la sede centrale, di Bologna, manifesta una maggiore capacità di attrazione verso i fuorisede che non le sedi decentrate, che quindi hanno una vocazione più "locale". La capacità di attrazione della sede centrale e quella delle sedi decentrate, tuttavia, stanno convergendo nel corso del tempo.

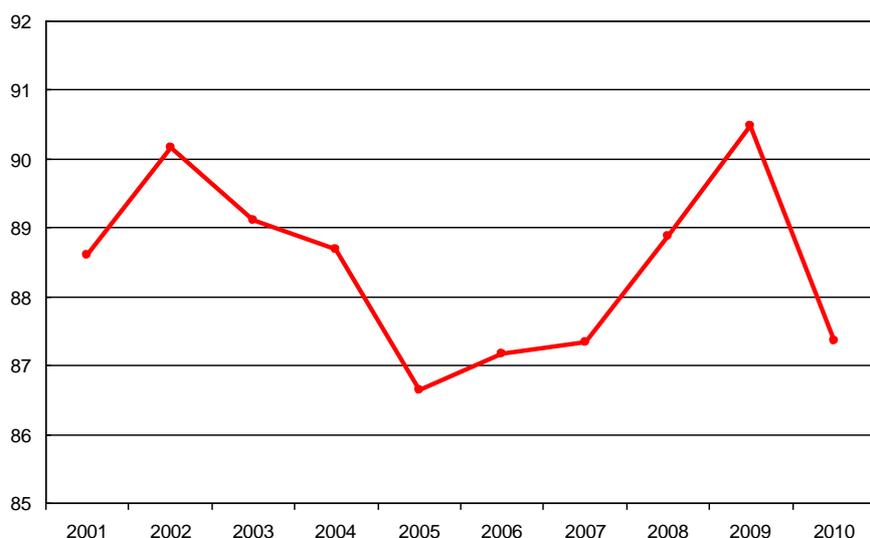
Fig. 4.2. Incidenza di fuorisede (non residenti in Emilia-Romagna) fra gli immatricolati e i nuovi iscritti all'Università di Bologna, nel periodo a.a. 2005-06/2010-11, per tipo di corso e sede didattica



Fonte: elaborazioni su dati Ufficio di Statistica-MIUR.

Oltre la metà della domanda di istruzione che si dirige verso l'Ateneo di Bologna, comunque, proviene dalle province emiliano-romagnole. E' sensato chiedersi, dunque, fino a che punto l'Ateneo di Bologna è capace di "trattenere" la domanda di istruzione superiore che viene generata *in loco*. La risposta è molto positiva: nel corso degli ultimi anni, all'incirca il 90% degli immatricolati a un corso universitario residenti nella provincia di Bologna si è iscritto presso una sede dell'Università di Bologna (fig. 4.3), con variazioni non significative di anno in anno. Fra coloro che si sono rivolti altrove, le sedi preferite sono comunque "a breve raggio": Ferrara, Modena e Reggio Emilia, alcuni atenei milanesi.

Fig. 4.3. Propensione degli immatricolati residenti nella provincia di Bologna ad iscriversi presso un corso di laurea attivato presso l'Università di Bologna (tutte le sedi; valori percentuali)



Fonte: elaborazioni su dati Ufficio di Statistica-MIUR.

Naturalmente, è noto che l'iscrizione a un corso di laurea non è garanzia di conseguimento di un titolo di studio né delle competenze impartite nei corsi di laurea. La domanda di istruzione universitaria è talvolta debole, e/o la capacità della struttura universitaria non è in grado di valorizzarla appieno. Secondo il Nucleo di Valutazione dell'Ateneo di Bologna (2011), circa il 10% degli immatricolati *non* conferma neppure l'iscrizione al primo anno. E fra gli immatricolati "confermati" all'incirca uno sui quattro non si re-iscrive all'anno di corso successivo. Dunque, per conoscere la domanda di istruzione universitaria è importante esaminare non solo l'evoluzione delle immatricolazioni ma anche l'andamento dei conferimenti di titoli di studio, che certificano il *completamento* di un ciclo di istruzione universitaria.

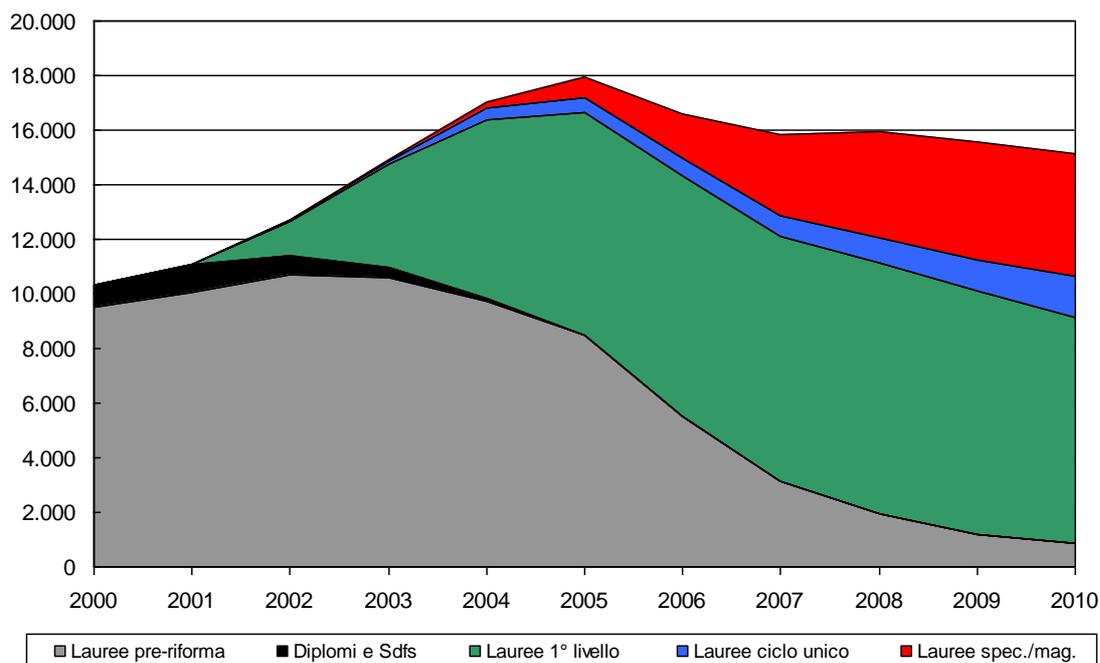
4.2 | Lauree e laureati

Gli effetti del "3+2" sono stati lenti a manifestarsi, e specularmente il vecchio ordinamento è stato lento a scomparire. Una volta introdotta il corso di laurea di primo livello, i nuovi immatricolati avrebbero potuto conseguire il corrispondente titoli solo dopo *almeno* tre anni; i nuovi immatricolati ai corsi a ciclo unico avrebbero impiegato

almeno cinque o sei anni; i nuovi immatricolati a corsi specialistici biennali sarebbero rimasti pochi – in quanto per accedervi era richiesta una laurea pre-riforma oppure una nuova laurea triennale – fino a quando i nuovi corsi di primo livello non avessero cominciato a funzionare “a regime” e cominciato a produrre un numero significativo di potenziali iscritti ai corsi di secondo livello.

Come si evince dalla fig. 4.4, ancora nel 2008 quasi 2 mila individui hanno portato a termine un corso di laurea (o di diploma universitario) non riformato: una cifra considerevolmente inferiore a quella del 2000 (oltre 10 mila) ma comunque di entità tutt’altro che trascurabile. Anche se alcuni di questi laureati fanno capo ai corsi non riformati di Scienze della Formazione, che hanno mantenuto la precedente durata quadriennale, la grande maggioranza consiste di studenti fuori corso che per concludere gli studi hanno impiegato almeno alcuni anni in più rispetto quelli della durata legale dei loro corsi. Il fatto rilevante è che ancora a fine decennio – quando ormai circolavano diversi “bilanci a consuntivo” dei nuovi ordinamenti didattici – il 10% del “prodotto” del sistema universitario faceva ancora riferimento all’ordinamento solo apparentemente “previgente”. Per giunta, questa percentuale non tiene conto dell’incidenza dei laureati di corsi post-riforma che hanno compiuto una parte, magari ampia, dei loro studi in corsi pre-riforma.

Fig. 4.4. Evoluzione dei titoli di studio conseguiti presso l’Università di Bologna, 2000-2010 (valori assoluti)



Fonte: elaborazioni su dati Ufficio di Statistica-MIUR.

<http://psm.bologna.it>

Di converso, l'incidenza di laureati dei nuovi corsi "3+2" aumenta in misura graduale nel corso del decennio. Nel 2002 essi danno conto di un decimo dell'output del sistema universitario, ma si tratta – come si è già accennato – in larga parte di individui che avevano iniziato le loro carriere nel vecchio ordinamento. Nel 2003 i laureati di primo livello si avvicinano alla soglia dei 4 mila e incidono per oltre il 26% sul totale dei laureati e diplomati universitari. Solo nel 2005 i laureati di "nuovo tipo" (di primo livello, di secondo livello, a ciclo unico) arrivano a dar conto di oltre la metà (appena: 52,5%) del complesso dei neodetentori di titoli universitari. Nel 2006, quando i corsi specialistici biennali e quelli a ciclo unico cominciano a produrre numeri significativi di laureati, la loro incidenza è comunque limitata (inferiore al 13%); solo nel 2007 i laureati specialistici/magistrali di vario tipo diventano *più* numerosi (3,8 mila) dei neolaureati dei corsi pre-riforma (3,1 mila), i loro diretti "concorrenti" in termini di livello di qualifica. Nel 2009 il divario si fa ancora più ampio: oltre 93 mila laureati specialistici/magistrali *versus* quasi 28 mila laureati di vecchio ordinamento. Anche nell'interpretazione di questi dati occorre tenere presente che, così come i laureati pre-riforma non comprendono studenti che hanno compiuto una parte significativa dei loro studi in corsi del vecchio ordinamento per transitare e conseguire i loro titoli finali nei nuovi, fra i laureati formalmente post-riforma ci sono individui che hanno percorso una parte significativa dei loro studi in corsi pre-riforma. In altre parole, i dati riportati in tab. 1 comunque tendono a sopravvalutare l'incidenza dei corsi "3+2", in quanto evidenziano il momento *finale* dei percorsi di studio anziché l'intero sviluppo di questi ultimi. Dunque, tutt'altro che immediata, la *trasformazione della composizione dei laureati* è stata un processo graduale, che ha impiegato molti anni per giungere "a regime".

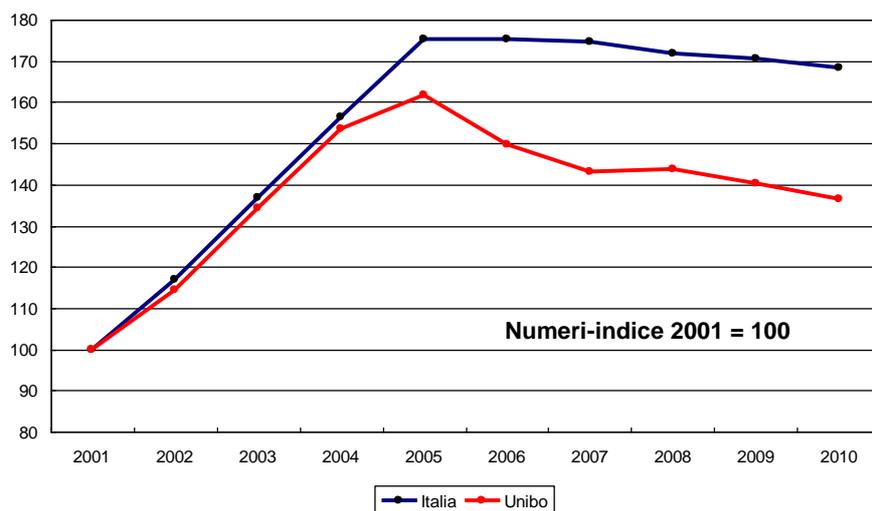
La fig. 4.4 permette di mettere in risalto anche un'altra importante conseguenza della riforma degli ordinamenti didattici: l'*aumento del numero di laureati*, o quanto meno dei titoli di studio concessi dalle università italiane. Se nel 2000 il numero di titoli (compresi i diplomi universitari) era di appena 10,3 mila, in ciascuno degli anni 2004 e 2005 il numero di titoli conseguiti è stato superiore ai 17 mila. Anche se si escludono dal compito i laureati specialistici biennali, adottando l'ipotesi generosa che si tratta di persone che avevano per definizione conseguito un precedente titolo universitario, nel 2005 si hanno comunque 17,2 mila persone che conseguono un titolo universitario: un aumento del 66% rispetto al 2000. Negli anni successivi, il numero di laureati scende (15,1 mila nel 2010, 10,7 mila se si escludono i laureati dei corsi specialistici biennali) ma rimane ampiamente al di sopra dei livelli pre-riforma.

In sintesi, dunque, si può affermare che la riforma "3+2" ha avuto il merito – nell'Università di Bologna come in Italia – di portare un numero maggiore di individui a concludere gli studi universitari. D'altra parte, però, si può argomentare che il numero

di laureati che giungono al secondo livello (laurea di vecchio ordinamento oppure laurea specialistica, biennale o a ciclo unico) offre un quadro più equivoco. Se nel 2000 erano circa 9,5 mila, essi sono cresciuti fino 10,7 mila nel 2002 e nel 2003, per poi scemare fino a scendere ad appena 6,9 mila nel 2010, un livello decisamente inferiore a quello di inizio decennio. Si tratta di un dato ambivalente in quanto si può interpretare in termini sia negativi (diminuzione del numero di laureati altamente qualificati) che positivi (successo nel convogliare gli aspiranti studenti universitari su percorsi brevi e professionalizzanti).

Tuttavia, l'evoluzione del numero di laureati – o, per meglio dire, dei titoli conferiti – che si registrata per l'Ateneo di Bologna dà luogo a un output quantitativamente inferiore rispetto a quanto si osserva a livello nazionale (fig. 4.5). Se nel 2000 l'Ateneo di Bologna conferiva il 6,4% dei titoli assegnati a livello nazionale, nel 2010 tale valore è sceso al 5,2%. Questo calo è in parte voluto, in quanto dipende da una minore concentrazione sui corsi di laurea triennali (dove l'Università di Bologna assegna “solo” il 5,0% dei titoli) e la valorizzazione dei corsi magistrali (6,8% delle lauree a ciclo unico, 5,5% delle lauree biennali).

Fig. 4.5. Evoluzione dei titoli di studio conseguiti presso l'Università di Bologna e in Italia, 2001-2010: numeri-indice con 2001=100



Fonte: elaborazioni su dati Ufficio di Statistica-MIUR.

4.3 | Sostegno allo studio

Negli ultimi anni c'è stato un sostanziale aumento nel numero di studenti che hanno ottenuto una borsa di studio dall'Azienda Regionale per il Diritto agli Studi Superiori (ER.GO): 7.452 studenti nell'a.a. 2008-09, 8.677 nell'a.a. 2009-10, 10.086 nell'a.a. 2010-11, con un contributo pro capite che si aggira al di sopra dei 3 mila euro. Nello stesso periodo i posti letto messi a disposizione ad ER.GO sono diminuiti (a Bologna, dalle 1.573 alle 1.414 unità). Altri interventi a sostegno del diritto allo studio sono erogati direttamente dall'Università di Bologna, ad esempio sotto forma di esonero totale o parziale dalle contribuzioni studentesche, di accoglienza di studenti meritevoli presso il Collegio Superiore (125 nell'a.a. 2010-11), l'assegnazione di premi per la valorizzazione del merito e di premi di studio, le collaborazioni a tempo parziale o 150 ore (2.528 beneficiari nell'a.a. 2010-11), l'attivazione di assegni di tutorato (233 nell'a.a. 2010-11), i prestiti fiduciari, il finanziamento di organizzazioni studentesche e/o di alcune loro attività specifiche, la gestione di sale studio, e altro ancora (Nucleo di Valutazione 2011).

Secondo dati AlmaLaurea, fra i laureati dell'anno solare 2010 il 20,3% ha beneficiato di borse di studio (non necessariamente erogate da enti pubblici), contro una media nazionale del 23,6% (determinata da percentuali relativamente alte negli atenei meridionali e/o ubicati in regioni a statuto speciale. Limitatamente alle borse di studio, il rapporto percentuale di borsisti rispetto agli studenti che avrebbero diritto alla borsa di studio è pari al 100% in Emilia-Romagna (CNVSU 2011).

5 | L'EFFICACIA INTERNA DELL'ISTRUZIONE UNIVERSITARIA

La "misurazione" della performance delle organizzazioni formative (scuole, università, facoltà, corsi di laurea) è stata oggetto di crescente interesse negli anni recenti. Spesso gli indicatori utilizzati nelle numerose pubblicazioni disponibili prendono la forma di rapporti che si propongono di rappresentare *efficacia* o *efficienza* conseguite nella produzione di determinati output (ad esempio, il rapporto tra studenti che ottengono un certo risultato in un certo anno sul totale di studenti iscritti a quell'anno) o efficienza nell'uso delle risorse economiche (ad esempio, costo per studente). Sulla base di tali indicatori fa poi seguito la costruzione di graduatorie in cui scuole e università vengono classificate in diverse categorie.

Per inquadrare i concetti di efficacia ed efficienza è cruciale il riferimento alla tassonomia di Lockheed e Hanushek (1994), che distinguono fra una dimensione

interna e una esterna e fra output rilevati in termini monetari e non monetari (vedi Antonelli 2008 per una discussione critica della tassonomia e per una riformulazione). Ai fini di questo Rapporto possiamo servirci di una distinzione fra efficacia interna dell'istruzione universitaria, che riguarda le valutazioni dei laureati sulla loro esperienza di studio, ed efficacia esterna, imperniata invece sull'uso e l'utilità di quell'esperienza nel mercato del lavoro dopo aver concluso gli studi. Gli indicatori di efficacia sono tratti dalle seguenti fonti:

- Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna, per quanto attiene alla rilevazione delle opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche;
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, e segnatamente il Profilo dei Laureati (che riguarda il complesso dei laureati presso gli atenei che appartengono al Consorzio, che attualmente sono 64 e danno conto del 78% dei laureati italiani) e l'Indagine sulla Condizione Occupazionale dei Laureati (che rileva le caratteristiche della situazione lavorativa a 1, 3 e 5 anni dal conseguimento del titolo; per ulteriori informazioni si consulti il sito www.almalaurea.it).

5.1 | La soddisfazione degli studenti frequentanti per le attività didattiche

La rilevazione delle opinioni degli studenti frequentanti nei confronti delle attività didattiche è affidata all'Osservatorio Statistico dell'Ateneo sotto forma di servizio nei confronti dei vari attori coinvolti nella didattica in Ateneo e dei suoi organi centrali di governo e di gestione. La rilevazione serve anzitutto a fornire agli studenti un mezzo istituzionalizzato per esprimere le loro opinioni nei confronti della qualità di un ampio ventaglio di aspetti dell'attività didattica. I risultati riferiti all'Ateneo nel suo complesso, alle singole facoltà e ai singoli corsi di laurea sono pubblicati su un apposito sito web dell'Ateneo (www.osservatoriostatistico.unibo.it).

Nel corso dell'anno accademico 2009-2010 – l'ultimo per il quale sono pubblicati i risultati – sono state raccolte ed elaborate ben 204.175 schede di valutazione compilate da studenti frequentanti. Tali schede fanno riferimento a 10.937 insegnamenti diversi. Il 72% delle schede raccolte si riferisce ad insegnamenti impartiti nell'ambito di corsi aventi sede a Bologna, e il restante 29% riguarda invece le sedi decentrate.

Prendiamo in esame, in primo luogo, i risultati riferiti alle domande riguardanti l'“organizzazione del corso di studi” (tab. 5.1). Una maggioranza non soverchiante (63%) degli studenti frequentanti ritiene che “il carico di studio complessivo” sia “accettabile”; una quota analoga (61%) giudica accettabile “l'organizzazione complessiva degli insegnamenti” dell'anno accademico. Ne consegue che poco meno della maggioranza (e dunque una minoranza cospicua) esprime una valutazione negativa in merito a ciascuno di questi due aspetti. Per entrambi, tuttavia, si registra un costante miglioramento nel

corso degli ultimi sette anni.

I giudizi sull'“organizzazione dell'insegnamento” specifico cui è riferita la scheda di rilevazione sono sensibilmente migliori di quelli riferiti all'organizzazione del corso di studi. Gli aspetti più apprezzati concernono lo svolgimento delle lezioni da parte del titolare (93% di giudizi positivi), il rispetto degli orari di svolgimento (93%) e la reperibilità dei docenti per chiarimenti e spiegazioni (91%). Pur essendo ampiamente positive, le valutazioni su altri aspetti dell'organizzazione dell'insegnamento vedono una minoranza non trascurabile di studenti (circa uno su cinque) esprimere giudizi negativi: chiarezza della definizione delle modalità dell'esame (82% di giudizi positivi), chiarezza degli scopi e del programma dell'insegnamento (82%) e chiarezza dei nessi fra le diverse parti del programma (81%). Per tutti gli aspetti legati all'organizzazione dell'insegnamento l'incidenza di giudizi positivi è simile nel corso dei diversi anni.

I giudizi incentrati sull'“attività didattica e di studio” sono, in genere, solo leggermente meno positivi di quelli rilevati per l'organizzazione dell'insegnamento, e dunque nel complesso piuttosto favorevoli. Le valutazioni migliori attengono al materiale didattico più che all'efficacia di insegnamento dei docenti. Infatti, sono di “facile reperibilità... il materiale didattico e i testi indicati per seguire l'insegnamento” per l'84% degli studenti frequentanti; e per l'81% “il materiale didattico... è adeguato per lo studio della materia”. Anche per gli altri aspetti dell'azione didattica i giudizi positivi sono piuttosto solidi: approfondimento esauriente degli argomenti a lezione (81% di pareri favorevoli), chiarezza di esposizione degli argomenti (79%), capacità del docente di stimolare l'interesse verso la disciplina insegnata (76%), natura proporzionata del carico di studio ai crediti assegnati (74%), adeguatezza degli argomenti trattati rispetto alle conoscenze preliminari possedute dagli studenti (74%). Si osserva un lieve miglioramento nel corso del tempo – o nel peggiore dei casi una stabilità – anche per questi aspetti legati alle capacità dei docenti.

L'adeguatezza delle aule viene valutata positivamente (dall'81% dei rispondenti).

Tab. 5.1. Evoluzione delle opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche dell'Università di Bologna nel periodo aa.aa. 2003-04 / 2009-10 (incidenza percentuale di giudizi positivi)

	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010
Organizzazione del corso di studi							
Il carico di studio complessivo degli insegnamenti ufficialmente previsti in questo anno accademico è accettabile?	54,8	56,1	56,4	57,7	58,5	60,0	62,7
L'organizzazione complessiva (orario, esami, intermedi e finali) degli insegnamenti ufficialmente previsti in questo anno accademico è accettabile?	54,0	55,3	55,4	56,3	57,4	58,7	61,3
Organizzazione dell'insegnamento							

<http://psm.bologna.it>

Tutte le lezioni sono state svolte o comunque presiedute dal titolare dell'insegnamento?	90,8	90,9	91,3	92,4	92,2	93,0	93,1
Gli orari di svolgimento dell'attività didattica sono rispettati?	91,4	91,6	92,0	92,6	92,0	92,9	92,6
Il personale docente è effettivamente reperibile per chiarimenti e spiegazioni?	88,8	89,3	89,8	91,0	91,2	92,0	91,4
Le modalità d'esame sono state definite in modo chiaro?	78,3	79,0	79,7	81,8	82,1	82,1	82,1
Gli scopi e il programma di questo insegnamento sono stati chiari sin dall'inizio?	79,8	79,6	80,5	81,6	82,0	82,0	81,7
I nessi fra le diverse parti dell'insegnamento sono chiari?	79,3	79,4	80,3	81,3	81,8	81,8	81,4
Attività didattiche e di studio							
Il materiale didattico e i testi indicati per seguire l'insegnamento e preparare l'esame sono di facile reperibilità?	82,2	83,0	83,5	84,2	84,4	84,9	84,2
Il materiale didattico (indicato o fornito) è adeguato per lo studio della materia?	78,7	79,2	80,0	80,7	81,0	81,1	81,0
Gli argomenti trattati nelle lezioni sono approfonditi in modo esauriente?	77,4	77,8	78,4	80,1	80,4	80,8	80,7
Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?	77,5	78,1	78,6	79,8	80,2	80,0	79,4
Il docente stimola / motiva l'interesse verso la disciplina?	73,3	74,0	74,7	75,9	76,5	76,5	76,1
Il carico di studio richiesto da questo insegnamento è proporzionato ai crediti assegnati?	72,6	71,4	71,2	71,3	72,0	73,0	74,1
Le conoscenze preliminari da te possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti trattati?	72,0	71,0	71,6	72,3	72,9	73,1	73,6
Infrastrutture							
Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate (si vede, si sente, si trova posto)?	74,8	74,1	75,6	76,6	79,0	79,1	80,1
Interesse e soddisfazione complessiva							
Sei interessato agli argomenti di questo insegnamento? (indipendentemente da come è stato svolto)	83,9	83,6	83,8	84,0	84,3	84,1	84,4
Sei complessivamente soddisfatto/a di come è stato svolto questo insegnamento?	76,8	77,3	78,0	79,1	79,4	79,3	78,9
Sei complessivamente soddisfatto/a del corso di laurea al quale sei iscritto/a?	84,8	85,3	85,8	85,9	86,7	87,2	87,8
Sei complessivamente soddisfatto/a della facoltà alla quale sei iscritto/a?	81,6	83,0	83,7	84,1	85,1	86,2	87,2

Fonte: Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna.

Alcune domande sottoposte agli studenti frequentanti vertono sul loro "interesse per gli argomenti trattati dall'insegnamento e sul livello di "soddisfazione complessiva" nei confronti, rispettivamente, dell'insegnamento rilevato, del corso di studi e della facoltà. Nell'anno accademico 2009-2010 l'84% delle schede compilate indica un elevato livello di interesse da parte degli studenti frequentanti per gli argomenti trattati negli insegnamenti. I risultati riferiti alla soddisfazione per il corso di studi (88% di soddisfatti) e per la facoltà (87%) sono migliori di quelli relativi ai singoli insegnamenti (79%). Questo risultato è in parte un artefatto, in quanto – a differenza della maggior parte delle altre domande poste nella scheda – i primi due quesiti in oggetto *non* sono

riferiti allo specifico insegnamento valutato. Infatti, data la natura della rilevazione, i giudizi sui corsi di studi e sulle facoltà espressi da uno stesso individuo vengono replicati e conteggiati *più volte* in sede di elaborazione dei dati (se, ad esempio, uno studente frequenta assiduamente sette insegnamenti nel corso dell'anno e compila le schede per ciascuno degli insegnamenti, i suoi giudizi sul corso di studi e sulla facoltà – che si può presumere essere gli stessi in ogni scheda – verranno conteggiati sette volte, senza che vi sia alcuna possibilità di eliminare le informazioni ridondanti). Ne consegue che i giudizi complessivi sulla soddisfazione per i corsi di studi e sulle facoltà vengono determinati in misura soverchiante dagli studenti che frequentano più insegnamenti, nonché dagli insegnamenti più seguiti. L'interesse e la soddisfazione per gli insegnamenti manifestano un andamento stabile nel tempo, mentre la soddisfazione complessiva per il corso di studi e per la facoltà hanno raggiunto i valori più elevati degli ultimi sette anni.

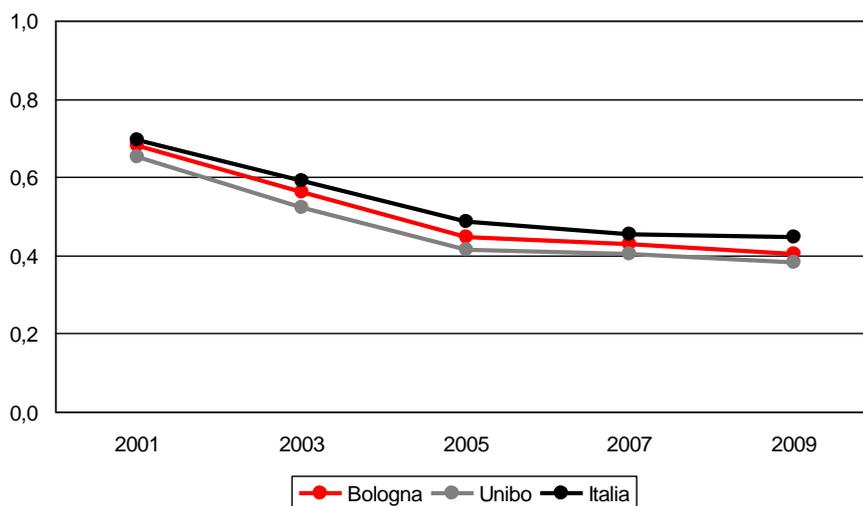
5.2 | Alcuni indicatori di efficacia interna secondo AlmaLaurea

Il Profilo dei Laureati di Alma Laurea permette di individuare alcuni indicatori, in parte oggettivi e in parte soggettivi, riferiti alla riuscita, in senso lato, dell'esperienza universitaria dei laureati. Nelle figure che seguono in questo paragrafo (e in quelle del cap. 6) vengono riportati i valori riferiti al contesto nazionale, all'insieme di tutti i laureati dell'Università di Bologna e all'insieme dei laureati di quest'ultima che hanno concluso gli studi presso la sua sede centrale (ossia a Bologna)⁶.

Un primo indicatore concerne il ritardo alla laurea, che viene rilevato mediante un indice che mette in relazione il ritardo (in anni) con cui il laureato consegue il titolo rispetto alla durata legale e la durata legale stessa del corso. Per un laureato che conclude gli studi entro i “tempi previsti” il valore dell'indice è pari a 1; un individuo che impiega 6 anni per completare un corso triennale darà luogo a un valore di 2. Come si vede dalla fig. 5.1, nel corso dell'ultimo decennio c'è stato un miglioramento nella regolarità degli studi, che è preceduto di pari passo con la progressiva implementazione e “messa a regime” della riforma “3+2”. Il miglioramento osservato a Bologna è pressoché indistinguibile da quello registrato per l'intero Ateneo e anzi per l'intero sistema universitario.

⁶ Si è controllato anche – per i laureati presso la sede didattica di Bologna – per la presenza di differenze fra residenti nella provincia di Bologna, residenti in altre province della regione e residenti in altre regioni, ma tali differenze sono risultate tendenzialmente poco significative.

Fig. 5.1. Indice di ritardo dei laureati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, dal 2001 al 2009 (indice di ritardo = ritardo alla laurea in anni / durata legale del corso in anni, tutti i laureati)

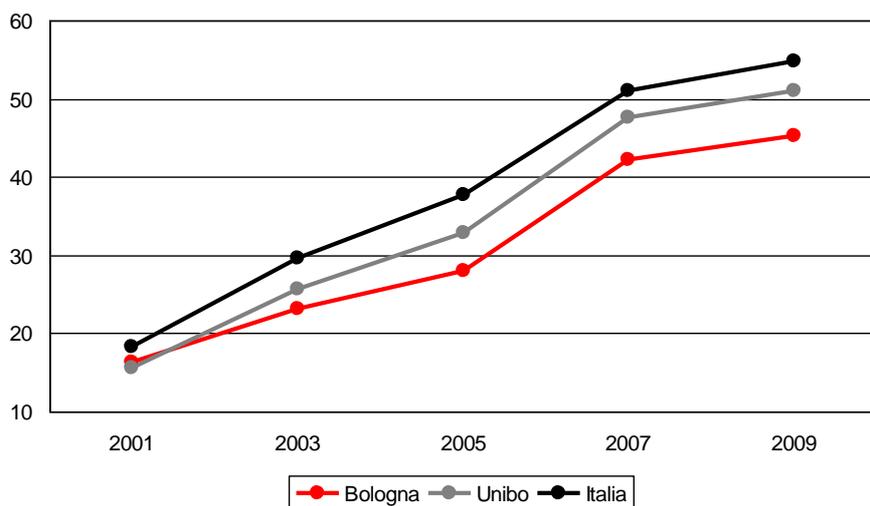


Fonte: AlmaLaurea.

Nel corso dell'ultimo decennio si sono venuti a creare legami più stretti fra gli studenti universitari e il mondo del lavoro, non solo perché è aumentata nel tempo la quota di studenti che lavora durante gli studi, ma anche per l'implementazione consapevole di percorsi di avvicinamento al mercato occupazionale. Mentre dieci anni fa l'esperienza di tirocinio coinvolgeva una quota esigua di laureati (fig. 5.2), a livello nazionale ormai la maggioranza dei laureati vanta un'esperienza del genere. Nell'Università di Bologna, e in particolare nelle sede didattica di Bologna, l'esperienza di tirocinio risulta leggermente meno diffusa, ma la differenza è lieve e la dinamica complessiva segue l'evoluzione nazionale.

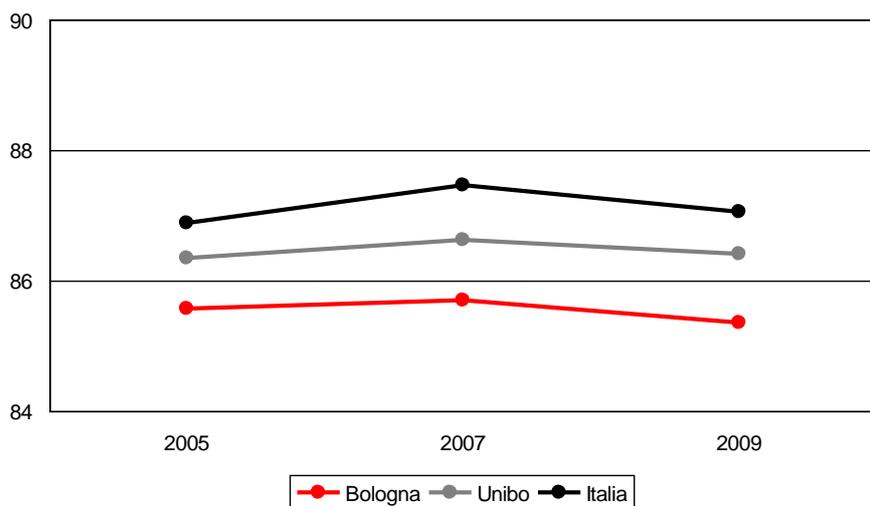
Un terzo indicatore concerne il grado di soddisfazione per gli studi compiuti. La fig. 5.3 riporta l'incidenza di laureati che si dichiarano "decisamente" soddisfatti o quanto meno "più soddisfatti che no". A livello nazionale si registra un livello di soddisfazione piuttosto elevato (intorno all'87% di soddisfatti), senza particolari fluttuazioni nel tempo. Fra i laureati dell'Università di Bologna e della sua sede didattica centrale i risultati sono pressoché eguali, con un livello di soddisfazione leggermente più basso ma che si attesta comunque su valori molto elevati (fig. 5.3).

Fig. 5.2. Esperienza di tirocinio durante gli studi universitari fra i laureati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, dal 2001 al 2009 (valori percentuali)



Fonte: AlmaLaurea.

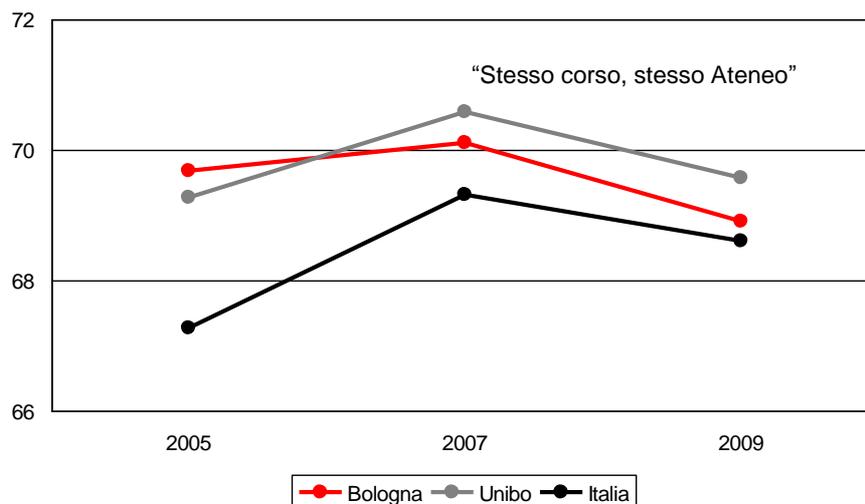
Fig. 5.3. Soddisfazione per gli studi fra i laureati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, dal 2005 al 2009 (incidenza percentuale di laureati che si dichiarano "decisamente soddisfatti" o "più soddisfatti che no")



Fonte: AlmaLaurea.

L'ultimo indicatore qui commentato fa di nuovo capo alla soddisfazione, ma con l'impiego di una definizione operativa diversa: al laureato si chiede di indicare – potendo tornare indietro nel tempo e scegliere di nuovo se intraprendere gli studi universitari, a quale corso iscriversi e presso quale ateneo – quale scelta compierebbe. La maggior parte dei laureati (intorno al 70%) opta per la categoria di risposta corrispondente alla massima soddisfazione per la scelta effettivamente compiuta: stesso corso, stesso ateneo (fig. 5.4). I laureati dell'Università di Bologna sono leggermente più convinti di questa scelta rispetto al collettivo nazionale, ma senza che la differenza sia significativa.

Fig. 5.4. Propensione a ripetere la scelta del corso di studio nell'ipotesi si potesse tornare indietro nel tempo fra i laureati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, dal 2005 al 2009 (incidenza percentuale di laureati che dichiarano che sceglierebbero lo stesso corso di laurea e lo stesso ateneo)



Fonte: AlmaLaurea.

5.3 | Le votazioni agli esami e la pratica della valutazione

Per certi versi, le votazioni conseguite negli esami dei singoli insegnamenti e nell'esame di laurea possono apparire come i migliori indicatori di riuscita negli studi, ossia di efficacia interna dell'istruzione universitaria. In un recente lavoro (Gasperoni e Mignoli 2010) è stato effettuato un esame approfondito delle votazioni degli esami di laurea e delle votazioni conseguite nei singoli esami superati nel corso della carriera universitaria e ai corsi di laurea triennali introdotti dalla riforma "3+2". La votazione conseguita in sede di esame di laurea costituisce un indicatore normativamente sancito

(e, nella percezione popolare, immediato e affidabile) del livello di preparazione di un laureato. Nelle varie facoltà e sedi territoriali si registrano distribuzioni dei voti piuttosto discordanti. In alcuni contesti il voto mediano è addirittura 110 per effetto dell'incidenza "patologica" di votazioni "110 e lode", che vengono riconosciute a una quota così ampia di candidati da smentire la loro natura di riconoscimento di prestazioni eccezionali, rinviando la delicata funzione di individuazione e di riconoscimento dei talenti ai meccanismi di selezione (non necessariamente efficaci) del mercato del lavoro e delle professioni. Naturalmente, è possibile che le distribuzioni dei voti discordanti appena richiamate e quelle che verranno presentate qui di seguito rispecchino effettivi dislivelli nelle competenze dei laureati, ma è improbabile. L'analisi delle votazioni suggerisce piuttosto l'esistenza di una forte difformità dei criteri di valutazione adottati nelle diverse aree disciplinari e mostra anche sensibili differenze fra un ateneo e l'altro. Queste difformità (che permangono anche nell'università del post-riforma) legittimano incomprensioni nella società tali da alimentare possibili sperequazioni nell'accesso al mondo del lavoro soprattutto nel settore pubblico.

Sono state usate le informazioni riferite alle carriere dei laureati triennali dell'Università di Bologna che hanno concluso gli studi nel corso del 2008. Sono state considerate, segnatamente, diverse sedi valutative: le prove legate ai singoli insegnamenti, il voto medio con cui si giunge all'esame di laurea, l'incremento di voto associato alla prova finale e infine il voto di laurea. Queste informazioni sono state articolate secondo il gruppo disciplinare del corso di studio e poi messe in relazione con altre caratteristiche degli individui, comprese alcune rilevate nell'ambito del Profilo dei Laureati 2008 di AlmaLaurea.

I risultati legati alle votazioni conseguite nei singoli insegnamenti (vedi tab. 5.2) mettono in evidenza che ben una prova su quattro è superata con la votazione di 30/30 o 30 e lode, e oltre il 40% delle prove ha come esito una votazione non inferiore a 28/30. Solo il 17% delle prove ha un voto inferiore a 23/30. La variabilità della distribuzione dei voti per gruppo disciplinare è evidente: l'incidenza dei 30/30 e 30 e lode è particolarmente elevata nel settore umanistico (dove, in alcuni gruppi di corsi – quello letterario e quello dell'insegnamento – supera il 35%), mentre in altri percorsi essa si mantiene sotto il 20%.

Ne consegue necessariamente che i voti medi con cui gli studenti giungono all'esame di laurea pure esprimono una forte variabilità. Nel complesso, se si computano le votazioni con lode come 31/30, un laureato di primo livello su dieci giunge alla prova finale con un voto medio pari ad almeno 29 (che si traduce, sulla scala 66-110 usata in tutte le facoltà, in una votazione maggiore o uguale a 106,33/110, e ciò prima di sostenere la prova finale). Ed evidentemente l'incidenza dei voti medi maggiori o uguali a 29 varia, per gruppo disciplinare, dal 25% a meno del 2%. Nel complesso, la media delle votazioni

medie si attesta sul 26,0, ma essa varia tra i diversi gruppi da 24,3 a 27,8. È interessante notare che nell'ateneo si registrano andamenti piuttosto divergenti per le votazioni conseguite in funzione dell'anno di corso in cui gli esami vengono superati. Per circa il 42-43% dei laureati, le prestazioni medie rimangono stabili nel corso della carriera universitaria; per una quota analoga, invece, si registra un miglioramento sostanziale nel corso del tempo, in cui le votazioni tendono ad aumentare. Per la restante minoranza, tuttavia non trascurabile, le prestazioni sulle prove previste al 2° e al 3° anno peggiorano rispetto a quelle iniziali. Anche in merito a questa situazione si registrano variazioni piuttosto marcate in funzione del gruppo disciplinare.

Tab. 5.2. Esami superati dai laureati di primo livello dell'Università di Bologna del 2008, per gruppo disciplinare e voto conseguito (valori percentuali)

	30 e 30 e lode	28 e 29	26 e 27	23, 24 e 25	Meno di 23	Totale	Media dei voti	(N)
Letterario	38,3	22,7	20,7	12,1	6,2	100	27,7	(39.524)
Scienze dell'educazione	44,0	14,1	23,0	12,2	6,7	100	27,7	(21.370)
Linguistico	30,7	22,1	22,0	16,1	9,1	100	27,2	(18.741)
Matematica, fisica, biotecn.	34,8	18,1	20,0	16,2	11,0	100	27,1	(5.062)
Statistico	28,1	17,4	23,5	18,8	12,2	100	26,7	(1.717)
Chimico-farmaceutico	29,9	17,2	20,7	19,5	12,7	100	26,6	(3.212)
Biologico e naturalistico	25,0	17,6	21,8	21,0	14,6	100	26,3	(7.562)
Agrario	19,6	18,9	23,9	23,6	14,1	100	26,1	(4.132)
Architettura e ingegneria edile	21,2	17,9	22,0	24,2	14,6	100	26,1	(2.019)
Psicologico	19,4	23,9	22,2	16,4	18,2	100	26,1	(2.719)
Educazione fisica	19,6	16,7	25,2	23,1	15,4	100	26,0	(5.190)
Professioni sanitarie	20,7	17,4	21,1	22,4	18,4	100	25,9	(19.373)
Servizi giuridici	23,7	13,7	20,3	23,4	18,8	100	25,8	(1.719)
Politico-sociale	17,2	17,3	22,3	22,9	20,3	100	25,6	(28.237)
Ingegneria	18,6	12,2	17,9	25,0	26,2	100	25,1	(27.603)
Economico	14,1	12,4	17,7	24,1	31,6	100	24,6	(29.998)
Informatica	16,3	10,5	15,6	23,5	34,1	100	24,5	(3.8280)
Scienze giuridiche	11,2	10,5	20,3	28,0	29,9	100	24,4	(4.399)

<http://psm.bologna.it>

Totale laureati di primo livello	25,6	16,9	20,7	19,6	17,2	100	26,2	(226.405)
Totale laureati di 2° livello	42,2	20,8	18,8	12,2	5,9	100	27,9	(87.816)

Nota: I gruppi disciplinari sono ordinati in funzione della media dei voti. Nel calcolo della media dei voti al voto “30 e lode” è stato assegnato il valore 31.

Fonte: Gasperoni e Mignoli (2010).

Il voto medio degli esami può essere considerato il risultato di tre componenti:

1. le capacità e le motivazioni degli studenti al loro ingresso all’università;
2. l’efficacia dell’azione didattica del corpo docente nel corso dell’esperienza universitaria dei laureati;
3. la prassi valutativa manifestata dal corpo docente, che si traduce in maggiore o minore “generosità” dinanzi a prestazioni dello stesso livello.

Sarebbe opportuno che il voto rispecchiasse fedelmente le prestazioni degli studenti, che sono determinate dai primi due elementi qui elencati, e che il terzo elemento avesse un ruolo molto ridotto (idealmente nullo). E questo auspicio comporta anche un’altra considerazione: sarebbe opportuno che le votazioni fossero differenziate. Una delle funzioni più importanti delle votazioni è quella di comunicare, agli studenti stessi ma anche ad altri *stakeholders* – come i datori di lavoro (ma non solo loro) – quali sono i livelli relativi di competenza che sono stati conseguiti. Uno stile valutativo che rinuncia a differenziare fra le prestazioni, e in particolare che vi rinuncia appiattendolo i voti verso l’alto, di fatto nega agli studenti più bravi un giusto riconoscimento, equiparandoli, nella comunicazione istituzionale e dunque nella percezione pubblica, a studenti che hanno espresso prestazioni meno brillanti. In altre parole, gli stili valutativi “generosi” sono di fatto contrari alla valorizzazione del merito e al riconoscimento del capitale umano.

Nell’analisi qui descritta è stato adottato l’assunto che l’efficacia della didattica (il secondo elemento fra quelli descritti poc’anzi) fosse uniforme nei diversi gruppi disciplinari. Sotto questa ipotesi, mediante analisi statistiche di regressione lineare, sono stati stimati due ordini di fattori che influiscono sul voto medio degli esami: le caratteristiche “pre-universitarie” dei laureati (genere, grado di istruzione dei genitori, tipo di diploma secondario superiore, voto di diploma e motivazione nella scelta del corso di laurea: tutte variabili che sono significativamente associate al conseguimento di

voti più elevati) e il differenziale di voto attribuibile allo stile valutativo adottato entro ogni gruppo disciplinare.

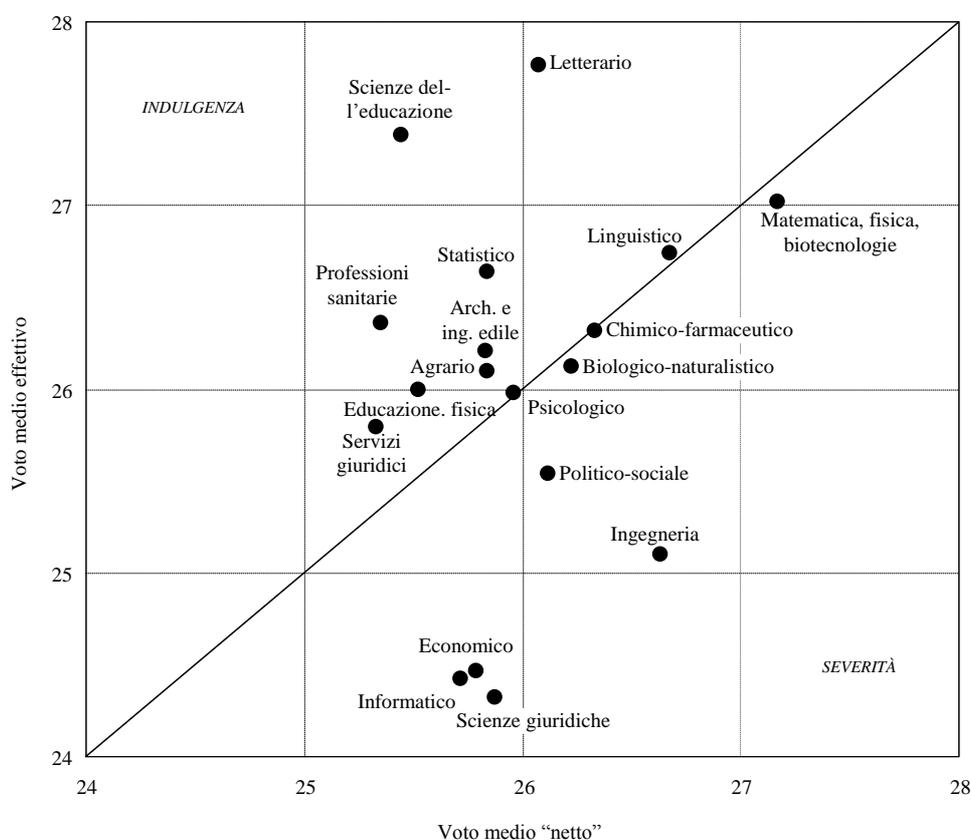
Ciò ha consentito, tra l'altro, di definire in quali discipline sono più numerosi gli studenti che, all'immatricolazione, possedevano caratteristiche favorevoli a ottenere buone votazioni d'esame. In particolare, i laureati sono stati aggregati in quattro gruppi di eguale peso – molto promettenti / abbastanza promettenti / poco promettenti / non promettenti – dove il “potenziale di successo” è stato stimato alla luce delle precedentemente citate variabili “pre-universitarie”. Com'era facile prevedere, l'incidenza di studenti molto “promettenti” varia apprezzabilmente nei diversi gruppi disciplinari ed è particolarmente elevata, ad esempio, nel gruppo matematico-fisico-biotechologico (quasi il 70%) e, in misura minore, in quelli ingegneristico e linguistico (oltre il 40%); viceversa, l'incidenza di studenti ad alto potenziale è relativamente bassa (meno del 10%) nei gruppi delle professioni sanitarie, dell'insegnamento e dell'educazione fisica.

Si può argomentare che la diversa incidenza di studenti “ad alto potenziale” e, al contrario, di quelli meno promettenti può dar conto della diversa distribuzione dei voti alti e bassi nei gruppi disciplinari. Per controllare questa tesi è stato stimato per ogni laureato il voto medio “netto”, ossia il voto medio agli esami che lo studente “avrebbe” conseguito qualora fosse omogenea la prassi valutativa adottata nei diversi gruppi disciplinari (e tenuto conto del potenziale “pre-universitario” dei laureati). Se gli stili valutativi fossero davvero omogenei, il voto medio effettivo e quello “netto” coinciderebbero. Se, invece, in un determinato contesto i voti effettivi sono superiori a quelli “netti”, ciò significa che in quel contesto i valutatori (ossia i professori universitari e i loro collaboratori che fanno parte delle commissioni d'esame) sono, in termini relativi, “di manica larga” (oppure che l'azione didattica attuata in quel contesto è particolarmente efficace – tesi che abbiamo scartato, come si è detto prima, in quanto appare poco verosimile e comunque non documentabile). Analogamente, se i voti effettivi sono inferiori a quelli “netti”, ciò è attribuibile a uno stile valutativo “di manica stretta” (e/o a un'azione didattica particolarmente inefficace, sempre che si voglia sottoscrivere l'assunto che abbiamo preferito respingere).

La fig. 5.5 mette in evidenza i valori medi, osservati in ogni gruppo disciplinare, dei voti medi effettivi e di quelli “netti”. Laddove il punto che rappresenta le due medie è prossimo alla bisettrice c'è convergenza fra i due voti medi e dunque si può ritenere che lo stile valutativo adottato sia tendenzialmente equo. Si può affermare, ad esempio, che le votazioni espresse nel gruppo matematico-fisico-biotechologico sono sì alte, ma in linea con il potenziale (tendenzialmente elevato) dei laureati di queste discipline di studio. Alcuni gruppi disciplinari si collocano nettamente al di sopra della bisettrice: il gruppo letterario, quello dell'insegnamento e quello delle professioni sanitarie. Ciò

indica uno stile valutativo indulgente. Specularmente, alcuni gruppi – l’informatico, l’economico, quello delle scienze giuridiche e, segnatamente, quello ingegneristico – si caratterizzano per uno stile valutativo severo.

Fig. 5.5. Voto medio degli esami “netto” ed effettivo conseguito dai laureati di primo livello dell’Università di Bologna del 2008, per gruppo disciplinare (valori medi)



Fonte: Gasperoni e Mignoli (2010).

Pare importante che si sviluppi il dibattito sulle distribuzioni delle votazioni e su quale debba essere la funzione di queste ultime. E, in ogni caso, pare poco opportuno che in alcuni contesti una quota così elevata di laureati si congedi dagli studi con il massimo dei voti: è iniquo nei confronti dei laureati stessi, delle loro famiglie, dei datori di lavoro e della collettività, indipendentemente dal fatto che il voto elevato sia meritato o no; e ne risulta danneggiata anche l’immagine dell’università.

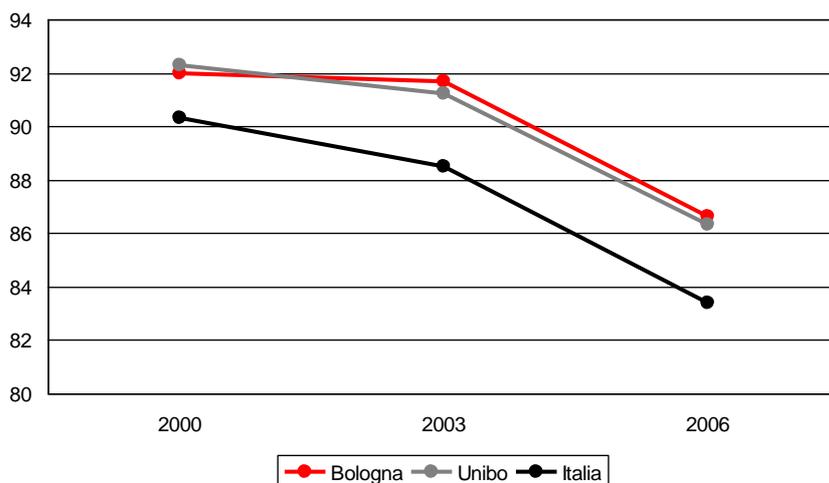
Si tenga infine presente un'altra considerazione. La distribuzione dei voti conseguiti dai laureati del secondo livello degli studi universitari (lauree specialistiche o specialistiche a ciclo unico) mette in evidenza uno squilibrio a favore dei voti alti ancora più marcato di quello ampiamente illustrato a proposito della laurea triennale: oltre 4 esami su 10 sortiscono una valutazione di 30/30 o 30 e lode e solo il 6% degli esami termina con una votazione inferiore a 23/30. Per certi versi questo fatto si limita a riflettere la circostanza che gli studenti dei corsi più avanzati tendono ad essere più bravi e quindi ad esprimere prestazioni migliori che meritano voti più elevati. Tuttavia, in misura ancora più evidente rispetto a quanto accade nei corsi triennali, si pone nei corsi specialistici il problema della differenziazione delle votazioni e della scarsa valorizzazione del merito.

6 | L'EFFICACIA ESTERNA DELL'ISTRUZIONE UNIVERSITARIA

L'efficacia esterna riguarda precipuamente l'uso e l'utilità dell'istruzione universitaria nel mercato del lavoro. È estremamente difficile vagliare l'efficacia esterna dell'istruzione universitaria in questo periodo, per il sovrapporsi – nel corso degli ultimi anni – del graduale consolidamento della riforma “3+2” e dell'avvento della crisi economica globale. Ad ogni modo, si possono prendere in esame alcuni indicatori di fonte AlmaLaurea – tratti questa volta dall'Indagine sulla Condizione Occupazionale e riferiti non più al collettivo di tutti i laureati ma solo ai laureati di vecchio ordinamento a cinque anni dal conseguimento del titolo – articolati, come nel capitolo precedente, per livello nazionale, di ateneo e di sede didattica.

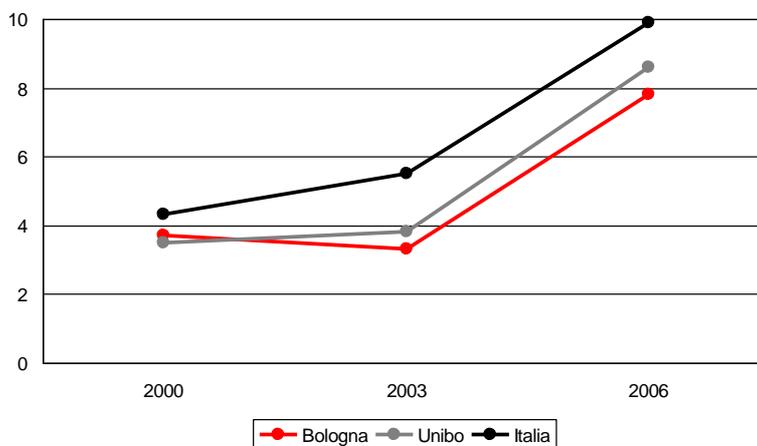
Il tasso di occupazione a cinque anni dalla laurea è in calo nel corso degli ultimi anni (fig. 6.1). Questo può essere dovuto a due ordini di motivi: la crisi economica e il fatto che le coorti più recenti di laureati di vecchio ordinamento sono in parte popolati da studenti più deboli, anche se la prima motivazione pare preponderante. Ad ogni modo, i laureati dell'Università di Bologna e della sua sede centrale esprimono tassi di occupazione più elevati di quelli nazionali. Com'era prevedibile, il tasso di disoccupazione (fig. 6.2) presenta un profilo speculare a quello dell'occupazione.

Fig. 6.1. Tasso di occupazione (secondo la definizione Istat-Forze di lavoro) fra i laureati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, per le coorti 2000, 2003 e 2006 (valori percentuali; laureati vecchio ordinamento a 5 anni dalla laurea)



Fonte: AlmaLaurea.

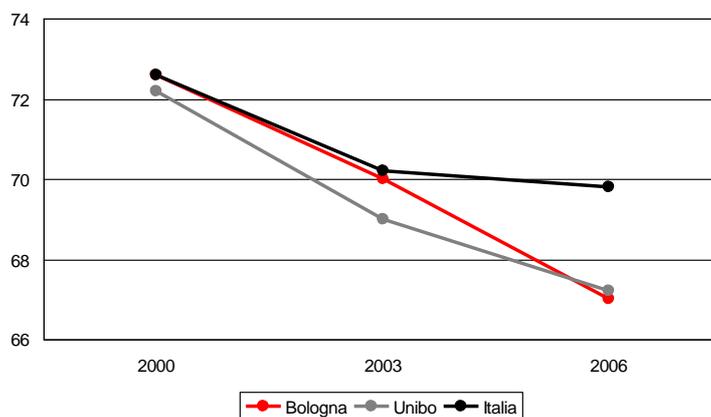
Fig. 6.2. Tasso di disoccupazione (secondo la definizione Istat-Forze di lavoro) fra i laureati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, per le coorti 2000, 2003 e 2006 (valori percentuali; laureati vecchio ordinamento a 5 anni dalla laurea)



Fonte: AlmaLaurea.

Le trasformazioni del mercato del lavoro fanno sì che sono aumentate le forme contrattuali variamente definite “precarie”, “flessibili”, e così via; la quota di laureati occupati che godono di contratti stabili (dipendente a tempo indeterminato, lavoro autonomo) è scesa nel corso del tempo (fig. 6.3) sia a livello nazionale sia fra i laureati dell’Università di Bologna.

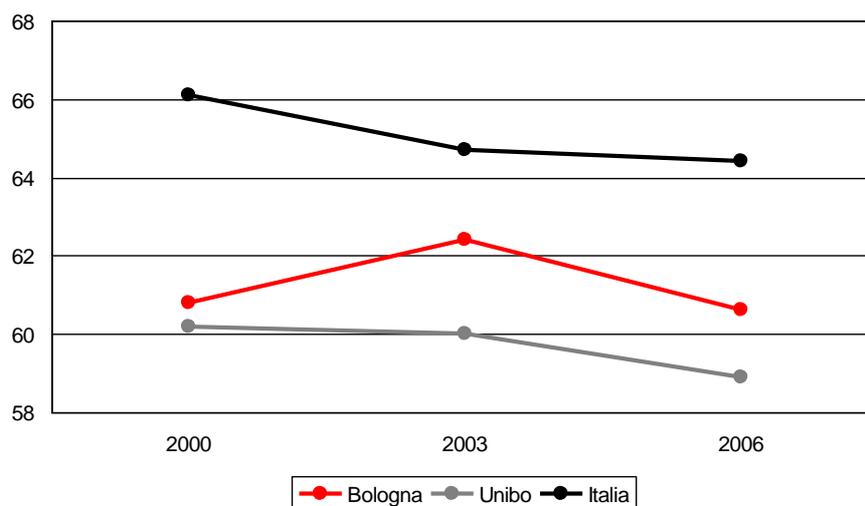
Fig. 6.3. Incidenza di occupati *stabili* fra i laureati occupati in Italia, presso l’Università di Bologna e presso la sede centrale di quest’ultima, per le coorti 2000, 2003 e 2006 (valori percentuali; laureati vecchio ordinamento a 5 anni dalla laurea)



Fonte: AlmaLaurea.

AlmaLaurea impiega da tempo un indicatore di “efficacia della laurea” sul mercato del lavoro che è determinata in parte dalla misura in cui il lavoro svolto da un laureato occupato richiede il titolo di studio universitario e in parte dal grado in cui le competenze acquisite all’università siano effettivamente usate nel lavoro. Per circa due terzi dei laureati italiani (fig. 6.4) l’istruzione universitaria si è rivelata efficace per la successiva attività lavorativa. Fra i laureati dell’Università di Bologna (specie nelle sedi decentrate) l’efficacia è leggermente minore.

Fig. 6.4. Efficacia della laurea e degli studi universitari sul luogo di lavoro fra i laureati occupati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, per le coorti 2000, 2003 e 2006 (valori percentuali; laureati vecchio ordinamento a 5 anni dalla laurea)

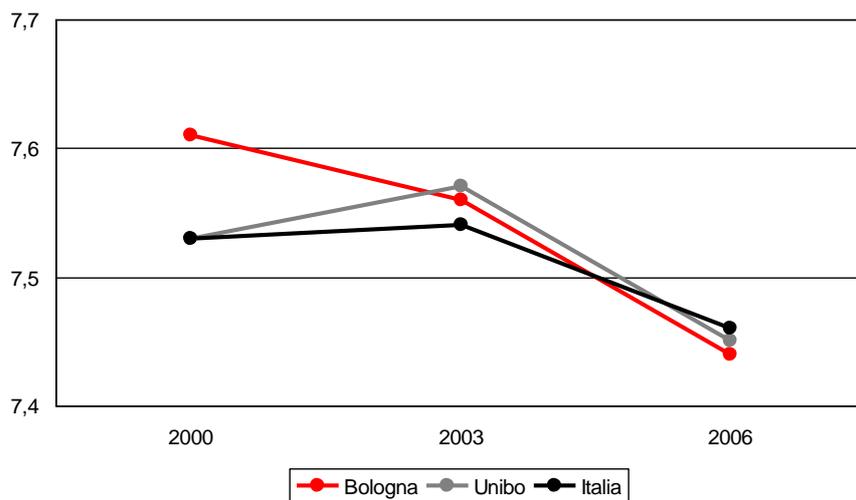


Fonte: AlmaLaurea.

Il peggioramento delle condizioni lavorative nel corso degli ultimi anni si riflette anche sul livello di soddisfazione dichiarato dai laureati occupati (fig. 6.5), che si mantiene su un saldo “sette e mezzo” (su una scala 1-10) anche se con qualche flessione recente. Nelle ultime coorti di laureati non si coglie una significativa differenza fra i laureati dell'Università di Bologna e la media nazionale. Anche per lo stipendio mensile netto dei laureati occupati si segnala un peggioramento, che però è meno marcato per i laureati dell'Università di Bologna (fig. 6.6).

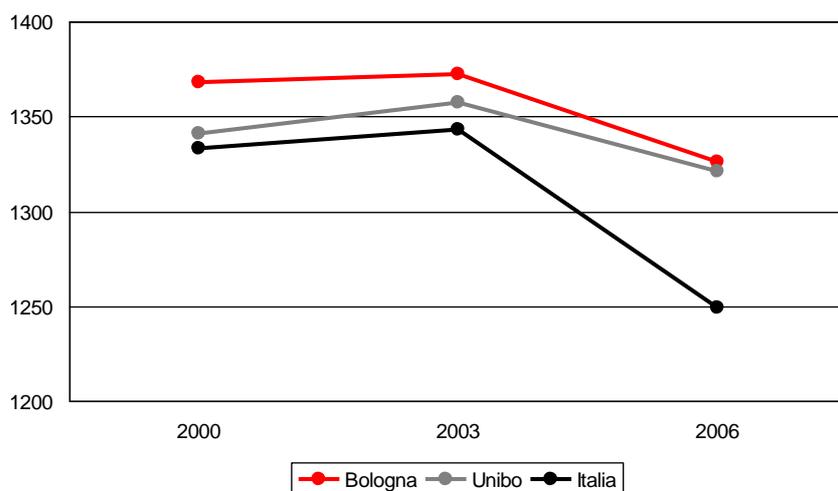
Fra i laureati a Bologna, come a livello nazionale, si registrano differenze di genere poco giustificabili nelle condizioni di lavoro: le donne hanno una maggiore probabilità di essere disoccupate, di avere un lavoro non stabile nella misura in cui sono occupate e di percepire uno stipendio apprezzabilmente più contenuto rispetto ai colleghi maschi (tab. 6.1).

Fig. 6.5. Soddissfazione per il lavoro fra i laureati occupati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, per le coorti 2000, 2003 e 2006 (valori medi su una scala 1-10; laureati vecchio ordinamento a 5 anni dalla laurea)



Fonte: AlmaLaurea.

Fig. 6.6. Stipendio netto mensile dichiarato dai laureati occupati in Italia, presso l'Università di Bologna e presso la sede centrale di quest'ultima, per le coorti 2000, 2003 e 2006 (valori medi in euro; laureati vecchio ordinamento a 5 anni dalla laurea)



Fonte: AlmaLaurea.

Tab. 6.1. Alcuni indicatori di efficacia esterna riferiti ai laureati dell'Università di Bologna, articolati per genere (laureati vecchio ordinamento del 2006 a 5 anni dalla laurea)

	Uomini	Donne
Tasso di occupazione (%)	91,1	82,9
Tasso di disoccupazione (%)	6,2	10,4
Occupazione stabile (%)	75,2	60,9
Buona efficacia della laurea (%)	61,1	58,7
Livello di soddisfazione (valore medio su scala 1-10)	7,5	7,5
Stipendio netto mensile (euro)	1.460	1.210

Gli indicatori AlmaLaurea descritti in questo capitolo e nel precedente sono in parte inadeguati, in quanto riguardano il complesso dei laureati; entro ogni coorte di laureati si registra un'importante variabilità di risultati in funzione del genere, del gruppo disciplinare, della precedente esperienza universitaria o lavorativa dello studente, della provenienza geografica e scolastica, e altro ancora. I risultati del Profilo dei Laureati e della loro Condizione Occupazionale riguardano un ventaglio di indicatori molto più ampio di quello esposto in questa sede (l'effettuazione di soggiorni di studio all'estero, l'acquisizione di competenze linguistiche, lo sviluppo di abilità nel settore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, tanto per menzionarne alcuni). Motivi di spazio ed esigenze di sintesi hanno impedito di articolare i risultati secondo questi ed altri elementi.

I dati AlmaLaurea sono consultabili da chiunque sul sito del Consorzio (www.almalaurea.it), mediante un'interfaccia che permette all'utente di "personalizzare" l'analisi, ossia di scegliere l'anno dell'indagine, il tipo di corso di laurea, nonché l'ateneo, la facoltà, il gruppo disciplinare, la classe di laurea e/o lo specifico corso di laurea cui riferire i risultati. Inoltre, l'utente può articolare i risultati per tipo di corso, ateneo, facoltà, genere, condizione occupazionale e altri fattori ancora.

Di particolare interesse è la pubblicazione *L'università. La sua capacità formativa e le sue infrastrutture nella valutazione di 12 generazioni di laureati dell'Alma Mater*, che documenta le performance di 12 coorti di laureati dell'Università di Bologna (Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea-Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna 2008).

7 | FORMARE ALLA RICERCA

Pur con le caratteristiche proprie, che lo connettono strettamente anche all'assetto del sistema della ricerca scientifica, il dottorato di ricerca si configura ormai come uno dei livelli, il terzo, nel quadro complessivo dei titoli di studio universitari; a ciò ha contribuito il "Processo di Bologna", che nei suoi diversi sviluppi fa permanente riferimento a titoli a tre livelli. L'offerta di formazione ad alta qualificazione, per mezzo dottorato di ricerca, è molto ampia nell'Università di Bologna, nonostante un processo di razionalizzazione messo recentemente in atto. Nei cicli di dottorato dal XXIII e al XVI sono stati attivati, rispettivamente, 84, 78, 78 e 51 corsi di dottorato, e gli iscritti sono stati rispettivamente 613, 600, 643 e 570. "Il contenimento del numero di dottorati ha comportato un aumento nel numero medio degli iscritti e dei borsisti per corso di dottorato, rispettivamente, a oltre 11 e oltre 6, dato quest'ultimo particolarmente importante, poiché coincide con le intenzioni ministeriali di porre a 6 il numero minimo di borse per ogni corso di dottorato (Nucleo di Valutazione 2011, 90). Circa un terzo degli iscritti si è laureati presso altri Atenei, e la maggioranza proviene da fuori regione, a testimonianza della capacità di attrazione dei dottorati bolognesi. Nell'ambito delle scuole di dottorato "l'impegno temporale dei corsi specifici e dei seminari si è stabilizzato a un rilevante numero di ore, quasi 1700 ore in media per ogni scuola (oltre a 2000 ore di laboratori e 400 ore di corsi mutuati), a testimonianza dell'impegno delle scuole in un'azione formativa specifica sempre più strutturata" (*ibidem*, 95-96). Circa un quarto dei dottorandi ha l'opportunità di un'esperienza estera; di particolare rilievo è la durata dei soggiorni all'estero, con una media di 4,8 mesi per ogni dottorando in mobilità.

Una recente ricerca condotta da AlmaLaurea (Girotti *et al.* 2009), su indicazione del Nucleo di Valutazione dell'Ateneo, prende in esame gli esiti occupazionali dei dottori di ricerca dell'Università di Bologna. L'esame degli esiti occupazionali dei corsi dottorali rientra in questa analisi, ed è particolarmente importante in relazione alla necessità, da ogni parte affermata, di superare l'attuale concezione italiana del dottorato; a differenza di quanto accade altrove, esso infatti è ancora considerato quasi esclusivamente come tappa iniziale della carriera nell'università (o tutt'al più in enti di ricerca), e non anche come formazione a posizioni professionali che richiedano elevata qualificazione scientifica.

Come primo elemento, dalla ricerca emerge un tasso di occupazione superiore al 90%, raggiunto dai laureati solo dopo cinque anni, e che viene raggiunto già dopo un anno dai dottori di ricerca. Vi è, come prevedibile, una netta prevalenza dell'attività nel settore istruzione e ricerca, e all'interno di esso nelle istituzioni scientifiche (università ed enti di ricerca), che danno conto di circa la metà dei destini occupazionali dei dottori

di ricerca. Circa un dottore di ricerca occupato su dieci è impegnato nell'industria, e quote analoghe lavorano rispettivamente nella sanità e in altri servizi.

A cinque anni dal conseguimento del titolo la stabilità riguarda il 68% dei dottori di ricerca occupati, ma la stabilità riguarda in misura assai più consistente gli uomini (53%) rispetto alle loro colleghe (43%). Il 71% dei dottori di ricerca è occupato nel settore pubblico, il 29% nel settore privato. Un'analisi approfondita ha messo in luce molteplici differenze tra i due settori, tra cui ad esempio la diversa capacità di valorizzare le competenze acquisite durante gli studi.

Il settore pubblico è caratterizzato da dottori di ricerca occupati nel ramo dell'istruzione e ricerca, in particolare all'università, in qualità di ricercatori o, anche se in misura inferiore, come insegnanti. Il titolo di dottore di ricerca risulta molto efficace per il lavoro svolto, grazie ad un utilizzo elevato delle competenze acquisite durante gli studi e alla necessità (reale o formale) del titolo per il lavoro svolto. Con maggiore probabilità, i dottori che lavorano nel pubblico svolgono un'attività sostenuta da assegno di ricerca e presentano un guadagno mensile netto inferiore alla media: 1.431 euro contro i 1.473 del totale. La soddisfazione per il lavoro svolto è più elevata della media per i seguenti aspetti: coerenza con gli studi fatti, flessibilità dell'orario di lavoro, rispondenza ai propri interessi culturali, utilità sociale del lavoro svolto, tempo libero. Minore invece la soddisfazione rispetto alle prospettive di guadagno e di carriera e alla stabilità e sicurezza del lavoro.

Al contrario, il settore privato è caratterizzato da dottori di ricerca occupati come liberi professionisti e impiegati ad alta/media qualificazione, nel ramo dell'industria o delle consulenze, in aziende di piccole o medie dimensioni. Con maggiore probabilità il titolo di dottore di ricerca risulta poco o per nulla efficace, a causa della ridotta necessità del titolo nel lavoro svolto e dello scarso o nullo utilizzo delle competenze acquisite durante gli studi. Con maggiore probabilità il settore privato è composto da dottori che si sono iscritti ad un corso di dottorato per arricchire la propria formazione culturale, non hanno svolto alcuna attività di formazione post-dottorato, provengono da una scuola di dottorato in scienze giuridiche o dell'area ingegneristica; sono più soddisfatti del lavoro svolto per le prospettive di guadagno e di carriera, e per la stabilità e sicurezza del lavoro svolto. Con maggiore probabilità gli occupati nel settore privato percepiscono un guadagno mensile netto più elevato della media: circa 1.580 euro, oltre 100 euro in più rispetto al complesso.

Sembra dunque che sia il settore pubblico che privato non siano in grado di valorizzare appieno la figura del dottore di ricerca: da un lato, il settore pubblico, seppure permetta di sfruttare le competenze acquisite durante gli studi, non garantisce una buona stabilità contrattuale né livelli retributivi che vadano in qualche modo a compensare tale precarietà; dall'altro, il settore privato non solo attira a sé un ridotto numero di dottori di ricerca, ma non riesce a sfruttarne completamente le competenze.

8 | L'ATENEIO E LA CITTÀ

8.1 | L'impatto degli studenti fuori sede sull'economia locale

Un riferimento cruciale per esplorare il rapporto fra l'Ateneo e la città sono le indagini curate da Renzo Orsi (2009) sull'impatto degli studenti fuori sede sull'economia locale. Le ricerche sono state condotte nel 2007 e nel 1998 su campioni di studenti universitari fuorisede iscritti a Bologna. Alcuni dei risultati più significativi sono i seguenti:

- Nel 2007 la quota dei contratti scritti è risultata molto elevata, pari al 76% dei casi (+5% rispetto al 1998), di cui il 69% stipulati direttamente con il proprietario o ente gestore dell'immobile e il rimanente 7% in subaffitto con un altro affittuario. La percentuale dei contratti “a voce” – ovvero “in nero” – risulta invece pari al 17%, con una flessione del 3% rispetto al 1998⁷.
- Per una camera singola, nel 2007 uno studente ha pagato in media 388 euro al mese (di cui 96 di spese), per un posto letto in camera condivisa il costo diminuisce a 300 euro al mese (di cui 73 di spese), mentre per affittare da solo un piccolo appartamento/monolocale il costo medio è di 616 euro al mese (di cui 126 di spese). Nel complesso l'incremento dei costi nel decennio 1998-2007 è stato del 47% per le spese di affitto, mentre più consistente è risultato l'incremento delle spese accessorie – condominio, pulizie, luce, gas e acqua – cresciute in media dell'84%.
- Nel 2007 uno studente *pendolare* “tipo” spendeva in media ogni mese 535 euro (+82% rispetto al 1998), sul cui bilancio pesano soprattutto le spese per lo studio (200 euro), che risultano però solo di poco superiori alle spese per la persona e il tempo libero (160 euro). Un'altra voce di costo considerevole è quella sostenuta dagli studenti pendolari per i trasporti: circa 100 euro al mese, di cui 72 per trasferimenti dalla città di residenza a Bologna e 28 euro per spostamenti interni alla città; infine i costi per la ristorazione sono valutabili in ulteriori 74 euro mensili.
- Per uno studente *domiciliato* “tipo” la spesa complessiva risulta invece pari a 1.071 euro al mese (+57% rispetto al 1998), dunque quasi doppia rispetto a un pendolare. In questo caso la voce di costo più rilevante è quella per la sistemazione abitativa (in media 319 euro al mese), seguita dalle spese per la persona ed il tempo libero (243 euro) e dalla ristorazione (236 euro), mentre le spese per lo studio incidono per 198 euro al mese. Per quanto riguarda le spese di viaggio, la spesa media mensile per i trasferimenti dalla città di residenza a Bologna risulta di 52 euro, cui si devono aggiungere altri 22 euro mensili per gli spostamenti interni al capoluogo.
- Si stima che nel 2007 la popolazione dei quasi 60 mila studenti fuori sede

⁷ Sulle condizioni di alloggio degli studenti fuori sede nell'esperienza dei laureati a Bologna, si veda anche Cammelli *et al.* (2009).

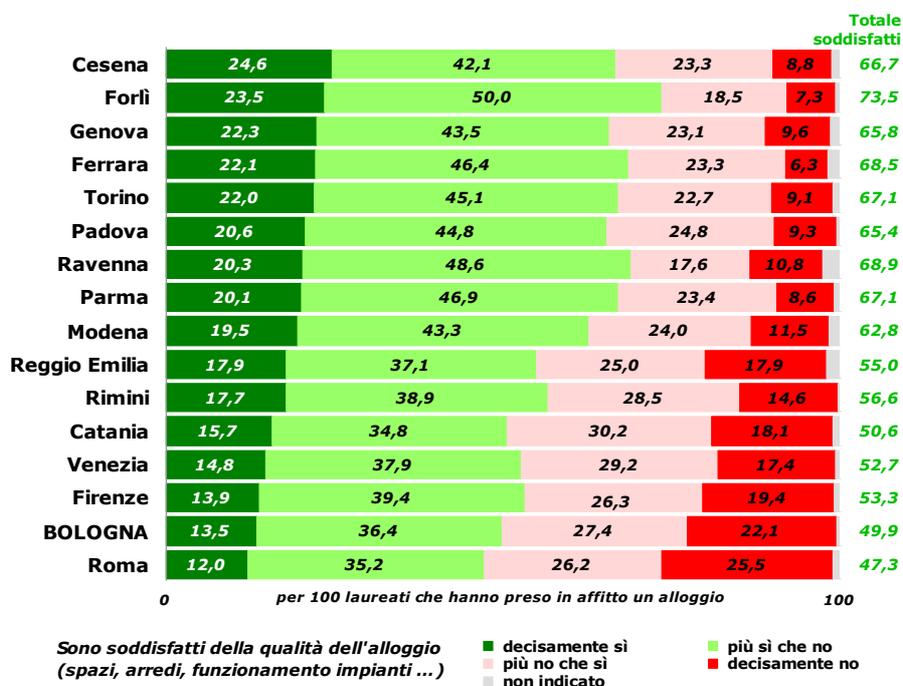
<http://psm.bologna.it>

- frequentanti hanno speso sul territorio locale oltre 456 milioni di euro, con un incremento del 70% rispetto ai 269 milioni di euro del 1998.
- Se si ipotizza che uno studente fuori sede è mediamente presente a Bologna dagli 8 ai 9 mesi all'anno, la domanda complessiva di beni e servizi risulta dunque pari a circa 1,75 milioni di euro al giorno (nel 1998 era poco più di 1,1 milioni di euro).
 - La maggior parte delle spese degli studenti ricadono direttamente sui settori economici bolognesi, in particolare quelle riferite ai servizi: il settore dove la domanda annua risulta la più elevata in assoluto è infatti quello dei servizi professionali e locazioni immobiliari con circa 118,7 milioni di euro all'anno (dove chiaramente incidono soprattutto le spese di affitto degli studenti domiciliati), seguito dei settori dell'istruzione (75,2 milioni di euro annui) e del commercio (45,9 milioni di euro all'anno).
 - L'impatto economico che la domanda di beni e servizi degli studenti fuori sede ha indotto sul territorio dell'Emilia Romagna nel 2007, è valutabile in: *301 milioni di euro annui di valore aggiunto* (reddito), con un incremento del 52% rispetto ai 198 milioni di euro del 1998 (in particolare la quota di valore aggiunto riconducibile al territorio bolognese risulta pari ad oltre 250 milioni di euro annui); *4.160 unità lavorative annue*, che rappresentano il numero di residenti in Emilia-Romagna che nel 2007 hanno lavorato e percepito reddito esclusivamente grazie alla presenza degli studenti fuori sede ed alle spese da essi sostenute sul territorio bolognese (anche in questo caso l'impatto è prevalentemente concentrato a livello locale, in particolare risultano oltre 3.300 i bolognesi che hanno lavorato unicamente per soddisfare la domanda di beni e servizi degli studenti fuori sede: +4% rispetto al 1998).

8.2 | La valutazione dei servizi cittadini da parte dei laureati

Nell'ambito del Profilo dei Laureati di AlmaLaurea ai laureati viene chiesto di esprimere un giudizio su diversi aspetti riguardanti la città sede degli studi. Nelle seguenti elaborazioni, riferite ai laureati dell'anno solare 2008, vengono poste a confronto le valutazioni di chi ha studiato a Bologna con quelle di chi ha studiato presso le sedi decentrate dello stesso Ateneo di Bologna, chi ha studiato in altre sedi universitarie in Emilia-Romagna e chi invece concluso gli studi presso alcune altre grandi città.

Fig. 8.2. Soddisfazione dei laureati per la qualità dell'alloggio in affitto, per sede degli studi (valori percentuali)



Fonte: AlmaLaurea.

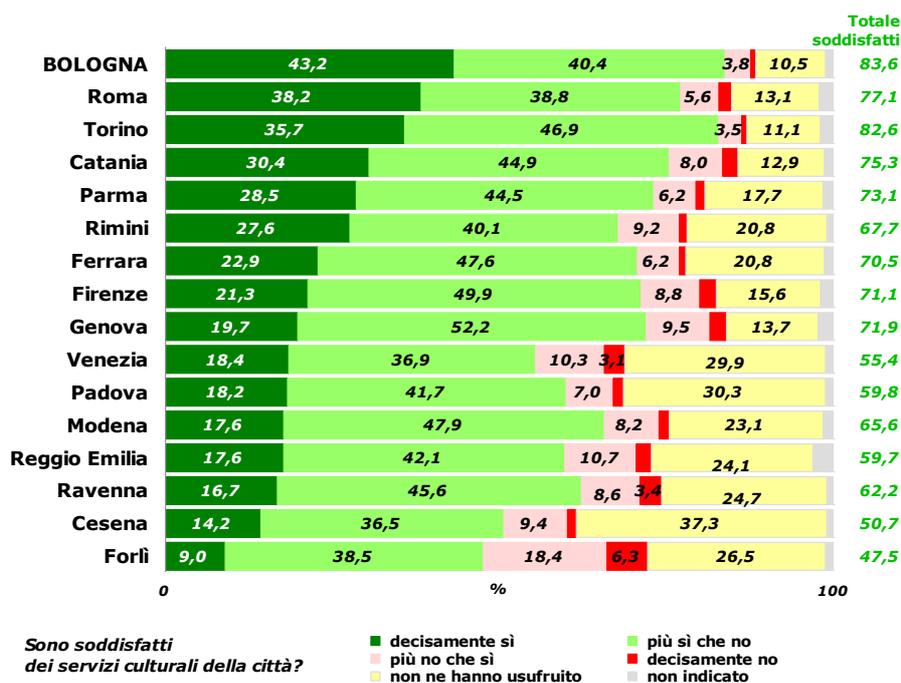
La prima dimensione presa in considerazione attiene alla soddisfazione per il *costo dell'affitto* (fig. 8.1): solo il 29% dei laureati che hanno preso in affitto una camera o appartamento ne è soddisfatto per quanto riguarda il costo. Solo a Roma si rileva un'insoddisfazione maggiore, e i giudizi su Bologna e su Firenze si equivalgono; nelle altre sedi emiliano-romagnole il livello di soddisfazione è decisamente migliore. Per quanto concerne la *qualità degli alloggi* preso in affitto (fig. 8.2), si registra una situazione analoga, anche se il livello di soddisfazione è generalmente più alto che non per il costo. La qualità e il costo delle soluzioni abitative per gli studenti costituisce, dunque, un'evidente area di criticità in cui interventi migliorativi sarebbero necessari.

Se si passa ad esaminare i giudizi dei laureati sugli altri servizi cittadini, si assiste a un ribaltamento radicale delle valutazioni. Segnatamente, in relazione ai *servizi culturali* (fig. 8.3) della sede di didattica, Bologna si posiziona in cima alla classifica, con l'84% di laureati soddisfatti (e il 43% addirittura "decisamente" soddisfatti), pressoché alla pari con Torino e Roma. Le sedi romagnole dell'Università di Bologna vanno molto peggio su questa dimensione, con la parziale eccezione di Rimini. Anche per i *servizi ricreativi* offerti dalle città che ospitano le attività formative si registra un profilo simile, con la città di Bologna di nuovo in cima alla lista (79% di soddisfatti, 38% di decisamente soddisfatti) con giudizi equiparabili a quelli espressi da laureati che hanno

concluso gli studi a Roma e Torino. Ancora più che per i servizi culturali, Rimini presenta servizi ricreativi del tutto “competitivi” con quelli di Bologna e superiori a quelli di altre grandi città. Le altre sedi romagnoli dell’Ateneo, di converso, presentano un profilo piuttosto debole.

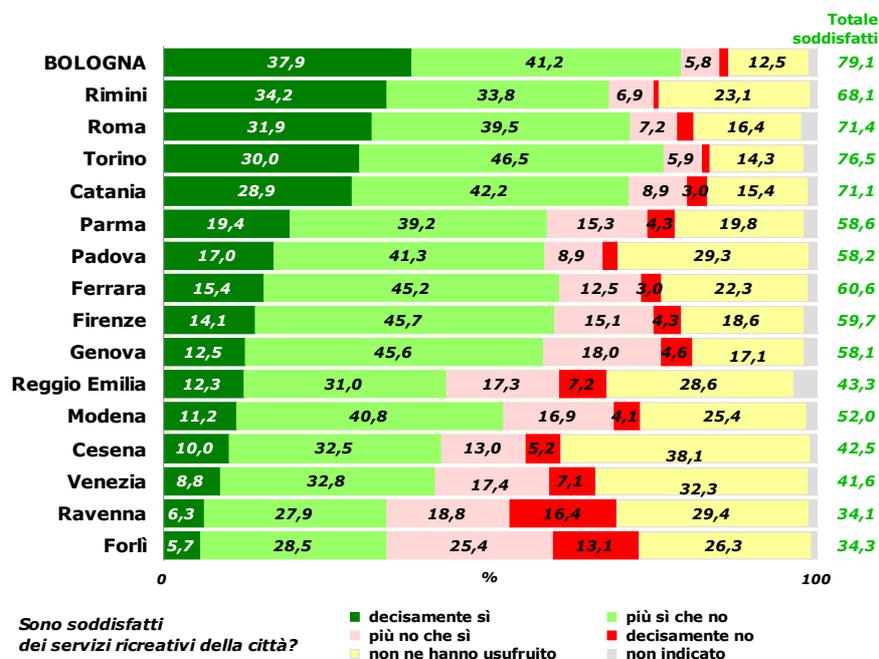
Le rimanenti due dimensioni qui prese in esame riguardano altri aspetti infrastrutturali: i *servizi sanitari* e i *trasporti*. Com’era prevedibile, alla luce dell’eccellenza e delle dimensioni dei sue strutture ospedaliere, la soddisfazione per le cure sanitarie (prenotazioni di viste, ospedali, prima assistenza, farmacie) è molto elevato a Bologna (fig. 8.5), più che nelle altre sedi didattiche prese in esame: si osserva un 56% di laureati soddisfatti. Ancora una volta, solo Rimini – fra le sedi romagnole dell’Ateneo di Bologna – riesce a “tener testa” al capoluogo regionale. In ogni caso, l’interpretazione dei giudizi è in parte complicata dalla presenza di ampie (e variabili di città in città) quote di laureati che non si sono mai serviti dei servizi sanitari. Infine, per quanto attiene ai trasporti (fig. 8.6), si assiste di nuovo a valutazioni piuttosto lusinghiere nei confronti di Bologna (che però viene superata da un’altra sede regionale: Parma): il 74% dei laureati si dichiara soddisfatto della qualità dei servizi di trasporto. Ancora una volta, Rimini è la sede decentrata dell’Ateneo che più si avvicina alle prestazioni percepite dal capoluogo regionale.

Fig. 8.3. Soddisfazione dei laureati per i servizi culturali della città, per sede degli studi (valori percentuali)



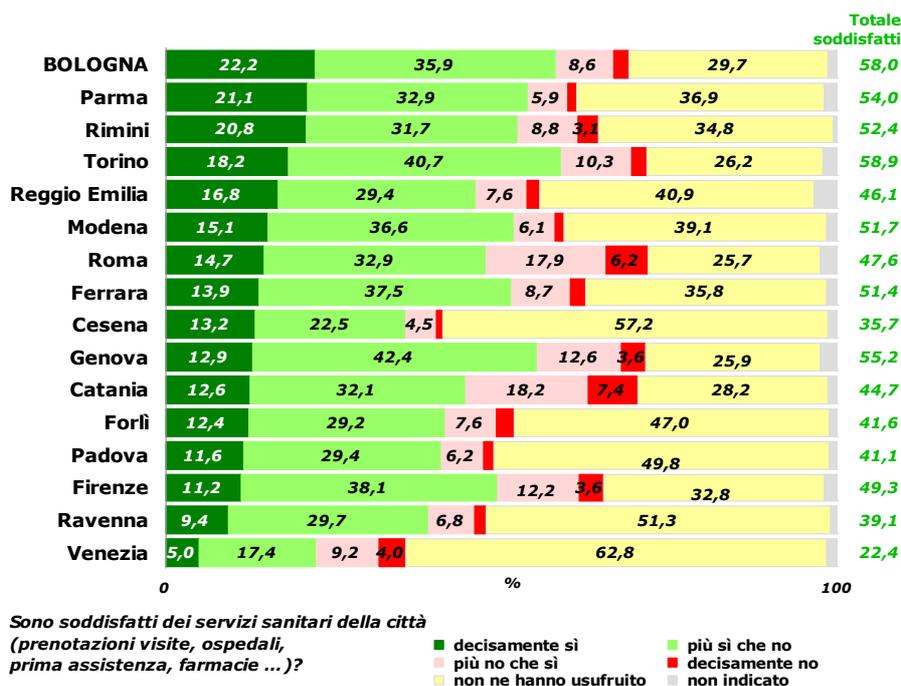
Fonte: AlmaLaurea.

Fig. 8.4. Soddisfazione dei laureati per i servizi ricreativi della città, per sede degli studi (valori percentuali)



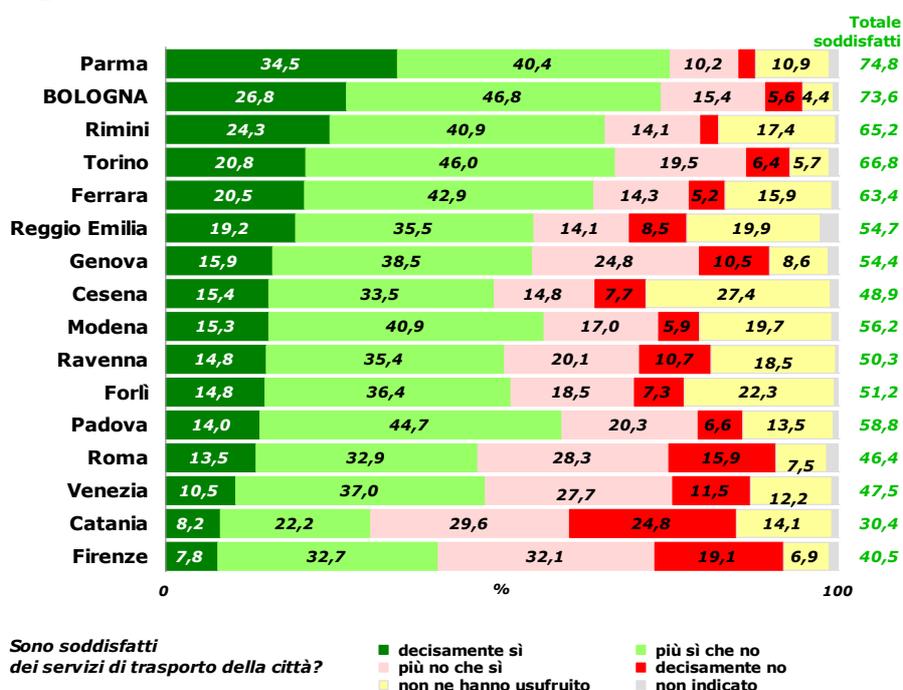
Fonte: AlmaLaurea.

Fig. 8.5. Soddisfazione dei laureati per i servizi sanitari della città, per sede degli studi (valori percentuali)



Fonte: AlmaLaurea.

Fig. 8.5. Soddisfazione dei laureati per i servizi trasportistici della città, per sede degli studi (valori percentuali)



Fonte: AlmaLaurea.

Dunque, si configura una situazione in cui la città di Bologna gode di una posizione forte sul piano dei servizi culturali, ricreativi, sanitari e trasportistici (le quali forse contribuiscono a dar conto della sua capacità di attrazione verso gli studenti provenienti da fuori regione), incrinata da una situazione di converso alquanto debole sul piano delle soluzioni abitative (qualità e costo degli alloggi). Rimini presenta gli stessi punti di forza di Bologna, senza condividerne i punti deboli. Le altre sedi romagnole sono oggetto di valutazioni meno calorose, specie in relazione ai servizi culturali e ricreativi.

9 | CONCLUSIONI

Come si è detto nella Premessa mediante la strategia per il rilancio dell'economia europea nel prossimo decennio – “Europa 2020” – la Commissione Europea mira ad aumentare *al 40%* la quota di 30-34enni forniti di un'istruzione universitaria. Per certi versi, si tratta di una dichiarazione di principio molto importante, che enfatizza il valore dell'istruzione; per altri versi, si tratta anche di un fallimento annunciato. Si stima che in Italia, nel 2010, la quota di laureati nella coorte dei 30-34enni ammontasse al 19,8%. Persino nell'Italia Centrale, la ripartizione “più istruita” del Paese, siamo al 24,3%. L'Emilia-Romagna – con il suo 20,8% – si discosta poco dalla media nazionale. È vero che dal 2004 il livello di istruzione è aumentato apprezzabilmente – in Italia si passa da un'incidenza di laureati fra i 30-34enni del 15,6 al 19,8%; in Emilia-Romagna dal 17,8 al 20,8% – ma pare abbastanza scontato che nel 2020 dovremmo constatare che l'obiettivo di Europa 2020 sarà stato mancato.

Ciò nulla toglie al valore dell'istruzione universitaria per il benessere, materiale e non, della collettività e al suo contributo nel conferire un “senso al futuro”. Ma non si deve neppure sottovalutare l'entità delle sfide che andranno affrontate negli anni a venire. E ciò vale in particolare per Bologna, che ospita l'ateneo più antico del mondo e che ha legato il suo nome al processo europeo che nel corso del nuovo millennio ha tentato e tenta ancora di riformare, rilanciare e valorizzare l'istruzione universitaria.

L'Ateneo deve far fronte a un processo di razionalizzazione, già avviato da tempo, che sta portando a un ridimensionamento dell'offerta formativa, che troverà ulteriori vincoli nelle ridotte disponibilità finanziarie, nella restrizione del corpo docente, nella ri-organizzazione delle strutture organizzative alla luce del nuovo statuto e nell'accesa competizione per la “risorsa scarsa” costituita dagli aspiranti studenti universitari. Una risorsa per il futuro è rappresentata senz'altro dalla forte presenza sul territorio bolognese di una popolazione ben istruita, che però dovrà anche mostrarsi capace di gestire una componente sempre più ampia di “seconde generazioni” tendenzialmente poco propensa ad investire nell'istruzione superiore.

Un altro punto forte da salvaguardare è la capacità di attrazione dell'Ateneo verso gli studenti fuorisede, che deve molto anche all'appeal della città di Bologna, dei suoi servizi culturali, ricreativi, sanitari e trasportistici. Questa capacità rischia di trovare però un ostacolo nella qualità e nel costo delle soluzioni abitative, elementi che rendono Bologna poco competitiva rispetto ad altre sedi universitarie e che potrebbero non essere più compensate, in futuro, dagli elementi positivi appena menzionati. Ad ogni modo, il contributo della presenza studentesca all'economia locale è di segno indiscutibilmente

<http://psm.bologna.it>

positivo, ma rischia di ridimensionarsi per effetto della restrizione del corpo studentesco, già avviato da molti anni.

A Bologna peraltro si studia bene: gli studenti e i laureati sono soddisfatti della loro esperienza universitaria, sia al momento della conclusione degli studi, sia a distanza di tempo quando l'inserimento nel mondo lavorativo offre una prospettiva diversa. Ma anche a Bologna la crisi economica si fa sentire, e i laureati dell'Ateneo mostrano segni negativi al pari del resto del Paese, ad esempio in relazione alle differenze di genere che vedono negata l'equità di trattamento alle donne, oppure all'iniquità sottesa a diffuse pratiche di valutazione da parte dei docenti.

Una preoccupazione deve essere tenuta ben più presente: i giovani, anche i più preparati, rischiano di restare intrappolati fra un sistema produttivo che non assume e un mondo della ricerca carente di mezzi. Soprattutto se il Paese continuerà a non considerare gli investimenti in formazione superiore e ricerca come investimenti prioritari e strategici. Prioritari anche nei momenti difficili, anche in regime di risorse scarse; il contadino, in anni di carestia, taglia su tutto ma non sulla semina.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFIA

- Antonelli, G. (2008) *Principi economici di base nella valutazione dell'istruzione universitaria*, in Cammelli, A. e Vittadini, G. (a cura di), *Capitale umano. Esiti dell'istruzione universitaria*, Bologna, Il Mulino, pp. 17-59;
- Banca d'Italia-Eurosistema (2011), *Relazione annuale*, Roma;
- Cammelli, A. (2010) *Perché la riforma universitaria non è fallita*, "Il Mulino", n. 5, pp. 767-776;
- Cammelli, A., G. Antonelli, A. di Francia, G. Gasperoni e M. Sgarzi (2011) *Mixed Outcomes of the Bologna Process in Italy*, in Schomburg, H. e Teichler U. (a cura di), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process*, Rotterdam-Boston-Taipei, Sense Publishers, pp. 143-170;
- Cammelli, A. e G. Gasperoni (2008) *Più diversi che eguali. Origini sociali, retroterra formativo e riuscita negli studi dei laureati*, in Cammelli, A. e Vittadini, G. (a cura di), *Capitale umano. Esiti dell'istruzione universitaria*, Bologna, Il Mulino, pp. 229-263;
- Cammelli, A., S. Bacci, A. di Francia e G. Gasperoni (2009) *Le condizioni di alloggio degli studenti fuori sede nell'esperienza dei laureati a Bologna*, in *Gli studenti e la città. Primo rapporto sugli studenti dell'Università di Bologna*, di Autori vari, Bologna, Bononia University Press, pp. 93-151;
- Cammelli, A e di Francia, A (2009), *Il processo di universitarizzazione ieri e oggi*, in M. Malatesta (a cura di), *Atlante delle professioni*, Bononia University Press, Bologna;
- CNVSU – Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (2011) *Undicesimo rapporto sullo stato del sistema universitario*, Roma [www.cnvsu.it];
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea - Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna (2008), *L'università. La sua capacità formativa e le sue infrastrutture nella valutazione di 12 generazioni di laureati dell'Alma Mater*, Bologna; [www.almalaurea.it/universita/altro/12generazioni2008/giudizi_bologna_1996-2007.pdf].
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di) (2011a), *XII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Investimenti in capitale umano nel futuro di Italia ed Europa*, Bologna, Il Mulino;
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di) (2011b), *XII Profilo dei laureati italiani. L'istruzione universitaria nell'ultimo decennio. All'esordio dell'European Higher Education Area*, Bologna, Il Mulino;
- Gasperoni, G. (2011) *Reform of the Italian University Educational System and Evolution of Selected Characteristics of Its Graduates (2000-2009)*, AlmaLaurea

<http://psm.bologna.it>

- Working Papers no. 3, Bologna, Consorzio Inter-universitario AlmaLaurea [www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/pdf/gasperoni_wp3.pdf];
- Gasperoni, G. e Mignoli, G.P. (2010) *Votazioni agli esami e pratica della valutazione nei percorsi di studio universitari*, in *XI Profilo dei laureati italiani. Valutazione dei percorsi formativi nell'università a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna*, a cura del Consorzio interuniversitario ALMALAUREA, Bologna, Il Mulino, pp. 217-241;
 - Girotti, C., G. Luzzatto e F. Mauriello (2009) *Verso il monitoraggio degli esiti occupazionali dei dottori di ricerca*, in *XI Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Occupazione e occupabilità dei laureati. A dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna*, a cura di Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA, Bologna, Il Mulino, pp. 123-151;
 - Istat (2011), *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2010*, Roma;
 - Istat (2012a), *Occupati e disoccupati* (dati provvisori-gennaio 2012), Roma;
 - Istat (2012b) *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma;
 - Lockheed M.E. ed E.A. Hanushek (1994) *Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness*, Washington DC, World Bank, HRO Working Paper no. 24;
 - Moscati, R., M. Regini e M. Rostan (a cura di) (2010) *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Bologna, Il Mulino;
 - Nucleo di Valutazione (2011) *Rapporto di valutazione. Dicembre 2011*, Bologna, Università di Bologna;
 - OECD (2010) *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*, Paris;
 - OECD (2011) *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, Paris;
 - Orsi, R., (2009) *L'Università, gli studenti e la città*, in *Gli studenti e la città. Primo rapporto sugli studenti dell'Università di Bologna*, di Autori vari, Bologna, Bononia University Press, pp. 27-91;
 - Wooldridge, A. (2005) *The Brains Business: A Survey of Higher Education*, inserto speciale di «The Economist», 10 settembre. Associazione AlmaDiploma: [www.almadiploma.it];
 - Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario: [www.cnvsu.it];
 - Consorzio Universitario AlmaLaurea: [www.almalaurea.it];
 - Nucleo di Valutazione dell'Università di Bologna: [www.unibo.it/nucleodivalutazione/];
 - Osservatorio Statistico – Università di Bologna: [www.osservatoriosstatistico.unibo.it];
 - Percorso di orientamento AlmaOrientati: [orientamento.almalaurea.it/cgi-bin/info/servizi/orientamento/orientamento.pl?PAGE=intro.shtml&].