

**A cura di Mario Morcellini,  
Paolo Rossi,  
Elena Valentini**

# **UNIBOOK**

Per un database  
sull'Università

Scienze della comunicazione

Collana diretta  
da Marino Livolsi e Mario Morcellini

**FrancoAngeli**

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

**Scienze della Comunicazione**  
**Collana diretta da Marino Livolsi e Mario Morcellini**

**Comitato scientifico:**

Guido Gili (Presidente, Università del Molise);  
Erica Antonini (Sapienza Università di Roma);  
Massimo Arcangeli (Università di Cagliari);  
Antonietta Censi (Sapienza Università di Roma);  
Maurizio Ciaschini (Università di Macerata);  
Peter Dahlgren (Lund University);  
Luciano D'Amico (Università di Teramo);  
Franca Faccioli (Sapienza Università di Roma);  
Mario Giacomarra (Università di Palermo);  
Rolando Marini (Università per Stranieri di Perugia);  
Alberto Mattiacci (Sapienza Università di Roma);  
Paolo Nepi (Università Roma Tre);  
Gianfranco Pecchinenda (Università di Napoli "Federico II");  
John B. Thompson (University of Cambridge);  
Luca Toschi (Università di Firenze);  
José Miguel Túñez López (Università Santiago de Compostela).

**Comitato editoriale:** Laura Minestrone (Sapienza Università di Roma), Paola Panarese (Sapienza Università di Roma), Valentina Martino (Sapienza Università di Roma).

Cosa cambia nella Comunicazione, e cioè nella dimensione industriale e sociale di Media e tecnologie? L'obiettivo della collana è rispondere, da diverse angolazioni scientifiche, a questa radicale domanda, enfatizzando una lettura sociologica dei diversi fenomeni della cultura, con particolare riferimento ai processi comunicativi e alle dinamiche media/industria culturale, a quelle della socializzazione, della formazione e dell'informazione fino all'impatto sociale dei mass media, dei *new media*, delle tecnologie avanzate e della pubblicità.

Rivolta agli studenti nelle discipline delle scienze sociali e della comunicazione e agli operatori del settore, la collana si articola in due sezioni, "Saggi" (riflessioni dedicate a fenomeni o temi di interesse generale) e "Ricerche" (studi sul campo dedicati a casi concreti o tematiche applicative).

I volumi pubblicati sono preventivamente sottoposti alla revisione di almeno due *referees* anonimi.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

**A cura di Mario Morcellini,  
Paolo Rossi,  
Elena Valentini**

# **UNIBOOK**

Per un database  
sull'Università

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca  
Sociale della Sapienza Università di Roma.

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

# Indice

<b>Idee e strumenti per rafforzare il dibattito sull'Università. Premessa alla lettura</b> , di <i>Mario Morcellini, Paolo Rossi e Elena Valentini</i>	pag.	7
<b>Governance di sistema: attori, reti, prospettive</b> , di <i>Andrea Lombardinilo</i>	»	13
<b>Le Scuole superiori universitarie</b>	»	21
<b>L'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (Afam)</b>	»	22
<b>Gli Istituti Tecnici Superiori (Its)</b>	»	23
<b>Il diritto allo studio universitario</b>	»	23
<b>Mapa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione</b> , di <i>Barbara Mazza e Raffaele Lombardi</i>	»	27
<b>Risorse finanziarie del sistema universitario (2006-2016)</b> , di <i>Paolo Rossi</i>	»	42
<b>Evoluzione della docenza universitaria (2006-2016)</b> , di <i>Paolo Rossi</i>	»	47
<b>Pre-ruolo universitario: ricercatori a tempo determinato, assegnisti di ricerca e altre figure a termine</b> , di <i>Alessandro Arienzo</i>	»	57
<b>Personale tecnico-amministrativo</b> , di <i>Laura Bocci e Renato Comanducci</i>	»	69
<b>Studenti</b> , di <i>Alessandra Decataldo</i>	»	87
<b>Dinamica laureati/iscritti</b> , di <i>Barbara Mazza e Alessandra Palermo</i>	»	106

<b>Formazione post-lauream: Dottorato di ricerca, Scuole di specializzazione, Master</b> , di <i>Mario Morcellini e Simone Mulargia</i>	pag. 119
<b>Internazionalizzazione del sistema universitario italiano: la didattica e altre dimensioni</b> , di <i>Andrea Pranovi e Elena Valentini</i>	» 133
<b>Valutazione della ricerca e delle riviste</b> , di <i>Mario Morcellini, Paolo Rossi e Teodoro Valente</i>	» 158
<b>Abilitazione Scientifica Nazionale</b> , di <i>Riccardo Scateni</i>	» 163
<b>Dinamiche di genere nel sistema universitario italiano</b> , di <i>Flavia Marzano</i>	» 180
<b>Università nel mezzogiorno</b> , di <i>Stefania Parisi</i>	» 188
<b>Università italiana e Terza missione</b> , di <i>Marco Binotto e Stefano Nobile</i>	» 200
<b>Iniziative di public engagement</b> , di <i>Andrea De Bortoli</i>	» 211
<b>L'Alternanza Scuola-Lavoro (Asl). Il ruolo degli atenei</b> , di <i>Alessandra De Marco</i>	» 223
<b>Appendice statistica</b>	» 227
<i>Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione</i> , di <i>Barbara Mazza e Raffaele Lombardi</i>	» 227
<i>Evoluzione della docenza universitaria (2005-2016)</i> , di <i>Paolo Rossi</i>	» 231
<i>Pre-ruolo universitario: ricercatori a tempo determinato, assegnisti di ricerca e altre figure a termine</i> , di <i>Alessandro Arienzo</i>	» 233
<i>Studenti</i> , di <i>Alessandra Decataldo</i>	» 236
<i>Dinamica laureati/iscritti</i> , di <i>Barbara Mazza e Alessandra Palermo</i>	» 241
<i>Internazionalizzazione del sistema universitario italiano: la didattica e altre dimensioni</i> , di <i>Andrea Pranovi e Elena Valentini</i>	» 245
<i>Dinamiche di genere nel sistema universitario italiano</i> , di <i>Flavia Marzano</i>	» 253
<b>Glossario</b> , di <i>Veronica Lo Presti</i>	» 256
<b>Gli autori</b>	» 262

# *Idee e strumenti per rafforzare il dibattito sull'Università. Premessa alla lettura*

di Mario Morcellini, Paolo Rossi e Elena Valentini

È tempo di ricostruire un pensiero sull'Università non travolto dalle passioni politiche e dall'incattivimento delle relazioni interne ed esterne. Ma da dove ricominciare per facilitare questo obiettivo? Come cercare elementi capaci di sostenere un punto di vista conoscitivo, possibilmente in grado di spostare in avanti dispute e divisioni, spesso fondate su pregiudizi puramente rappresentativi?

Il testo che segue propone di incontrarci sui dati, come scelta intellettuale capace di conseguire un prezioso consenso. Partiamo dall'illuministica convinzione che un elemento rilevante di crisi dell'Università, e persino del dibattito che su essa si accende (coinvolgendo il suo rapporto con l'opinione pubblica e il Paese), consiste in un deficit di socializzazione e di conoscenza diffusa dei dati di base. Un miglioramento delle informazioni di sfondo, meglio se accompagnato da un'attenzione selettiva alla comunicazione dei dati essenziali, è allora la preconditione di un dibattito serio. Ma rappresenta pure una base di partenza per qualunque punto di vista anche critico, a maggior ragione per chi ha la responsabilità di adottare le decisioni.

La scelta di questo volume è allora quella di mettere al centro i dati, ma di non morire soffocati dalla loro moltitudine; essi saranno dunque selezionati secondo un rigoroso ordine di priorità, ispirandoci all'idea che un database volutamente essenziale non possa che essere leggibile anche dai non addetti ai lavori. Seguendo la lezione indimenticata di Tullio De Mauro.

E proprio perché abbiamo citato un professore che continua a mancarci, ribadiamo che una più forte conoscenza dell'oggetto di ricerca Università è un requisito inevitabile per essere più integralmente docenti universitari oggi.

All'Università contemporanea l'opinione pubblica avanza molte richieste, ma sovente in un clima di sospetto, talvolta incoraggiato dalla debolezza progettuale della politica e delle classi dirigenti, anche se più spesso bastano i mediamen a offrire versioni semplificate e talora populiste dei problemi



dell'alta formazione. Il luogo comune attorno a cui si esercita una critica (un genere letterario, nel nostro Paese, esportato sempre verso gli altri) è quello dell'autoreferenzialità delle istituzioni accademiche; un'accusa contro la quale il cambiamento universitario si è impegnato con rilevanti sforzi di apertura alle culture dell'orientamento e della comunicazione, ma non al punto che questa nuova tendenza sia stata capace di rimuovere una riserva di fondo. Persiste infatti una resistenza strutturale, che costituisce un'opinione spesso pregiudiziale, frutto di riserve e pigrizie, da attaccare e rimuovere solo con una politica di comunicazione dei dati oggettivi.

Ecco perché chiediamo anzitutto alla comunità dei docenti di considerare l'Università come il primo oggetto di ricerca, un naturale punto di partenza per recuperare un'autoriflessione che sia al tempo stesso una piena valorizzazione deontologica di un sistema culturale cui appartenere.

È una strategia intenzionale, dunque, quella che alimenta la scelta di puntare sui dati di base per leggere l'Università, per reagire all'exasperante rima della crisi e per valorizzare in avanti gli eccessi di potere, il disordine normativo regalato da una politica tecnicamente debole e, in una parola, il declino di questi anni (Morcellini e Martino, 2005).

Il diffuso clima di disagio negli atenei è provocato dalla compulsività delle riforme, ma anche da una partenza dei processi valutativi che ha dimenticato, soprattutto nella fase iniziale, tutti i moniti degli studiosi del funzionamento dei processi istituzionali e delle organizzazioni no profit. Entrambe queste dimensioni non hanno aiutato il sistema quanto avrebbero dovuto, e spesso quanto avevano dichiarato di perseguire.

Solo partendo da questo contesto, l'Università può provare ad allinearsi all'aumento di aspettative sul suo ruolo, fatto proprio anche e inevitabilmente dall'utenza studentesca. Del resto, se chiediamo agli studenti di essere migliori, non abbiamo scampo dal vincolo di applicarlo in primis a noi. È un messaggio che rinuncia agli eccessi di fiducia nella politica o nella pura espressione del dissenso, forte com'è di una scelta di leggere nell'Università un presidio rimasto pressoché unico di un'autentica società della conoscenza, proteso a mettere il sapere e i meriti al centro dei meccanismi di valorizzazione della vita e del lavoro. Questa scelta ci chiede di contribuire all'aumento di trasparenza del sistema, animati da una doppia convinzione etica. Anzitutto la questione storica ripetutamente sollevata in merito all'adeguatezza, certezza e tempestività dei dati sull'alta formazione, nonostante l'impegno delle istituzioni, delle agenzie pubbliche e dell'Anvur. A ciò si aggiunge la convinzione che la promozione di un aumento selettivo di informazioni sugli atenei riduce la discrezionalità della politica, dei media e, in una parola, di quei poteri che fino a oggi hanno segnato negativamente la narrazione dell'Università.

Conforta in questa direzione la presa d'atto che, rispetto al passato, c'è più letteratura di qualità sull'alta formazione, a partire dal ruolo delle istituzioni comunitarie, dalla sistematica ricognizione storico-comparativa consentita dai dati Istat<sup>1</sup> e Miur fino al rilevante contributo dei due rapporti già firmati dall'Anvur. Le premesse positive ci sono, dunque, anche perché aumentano studiosi e manager accademici incessantemente vocati a descrivere e certificare il loro lavoro, implementando un sapere diffuso intorno all'istituzione. Ma il dibattito sull'Università è comunque inquinato da una sostanziale difficoltà a partire dai dati e dagli indicatori. Questo elemento ha costruito la prevedibile fortuna di Roars, che ha ormai conquistato una sua riconoscibile vocalità nello spazio pubblico, in parte dovuto all'omissione di compiti istituzionali e alla penuria di dati certi e semplici da acquisire e commentare.

In altre parole, intendiamo contribuire a valorizzare una risorsa elementare di democrazia informativa. I saggi raccolti nel volume offrono, con un taglio analitico e interpretativo, una mappatura a tutto tondo dell'Università e un quadro aggiornato dei suoi diversi aspetti: dalla governance di sistema alla mappa dell'offerta formativa e ai finanziamenti, dal focus su tutti i protagonisti (studenti, docenti, figure pre-ruolo, personale tecnico-amministrativo) al post lauream e all'internazionalizzazione. Non manca l'attenzione a temi strategici al centro del dibattito, dalla valutazione della ricerca e delle riviste all'Abilitazione Scientifica Nazionale e alla Terza missione, fino ad una riflessione specifica sugli atenei meridionali e sul gender divide nell'Università.

Un ruolo importante nella direzione di monitorare e registrare i cambiamenti è stato svolto in passato da *Università in cifre* curato dall'Ufficio statistico del Miur (ora Dgcasis-Ufficio VI Statistica e studi) fino all'a.a. 2009/2010 e dai *Rapporti annuali sullo stato del sistema universitario* curati dal Cnvsu fino al 2010. Il vuoto in questo senso lasciato dalla disattivazione del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario è stato colmato solo nel 2013 dal Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca dell'Anvur, giunto alla sua seconda edizione. Non possiamo non citare anche il ruolo di AlmaLaurea con i Rapporti annuali su *Profili dei laureati* e su *Condizione occupazionale dei laureati*.

Un altro contributo importante in termini di documentazione e autoriflessione sull'evoluzione del sistema universitario è arrivato dalle attività di studio e ricerca promosse dalla governance ministeriale, e in particolare

<sup>1</sup> Tra i diversi Rapporti Istat sul sistema universitario, si segnala, accanto a quelli citati nei saggi del volume, quello su *Studenti e bacini universitari* (Istat, 2016).

dalla Direzione Generale per l'Università e dal Dipartimento per l'Università, l'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica e per la Ricerca del Miur, nell'ambito di una pluriennale collaborazione con la ex Facoltà di Scienze della Comunicazione e con il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza, per favore un'analisi delle continuità e discontinuità nella produzione legislativa sull'Università (Morcellini e Vittorio, 2007, Martino e Valentini, 2007).

Il volume punta a offrire un quadro aggiornato della situazione, con un taglio analitico e interpretativo parzialmente diverso dai testi citati. Vengono ricostruite le principali tendenze a partire dal 2005, con riferimenti agli anni precedenti ove opportuno, fino al 2016, nei casi in cui i dati siano disponibili. Differenti livelli di aggiornamento, legati a esigenze e obiettivi di analisi diversi, sono chiariti di volta in volta nei saggi.

Gli autori sono docenti e ricercatori impegnati da tempo in studi e ricerche sul riformismo e sui processi di innovazione negli atenei, con una diversa provenienza disciplinare che è alla base di approcci talora differenti di analisi, pur nell'ambito di un'impostazione comune a tutti i saggi. Ciascun capitolo si apre infatti con un'introduzione che contestualizza il tema e chiarisce obiettivi e articolazione del saggio, insieme alle fonti impiegate, seguita dall'analisi dei dati relativi al tema indagato e si chiude con considerazioni finali che richiamano le principali tendenze o nodi problematici. Gli autori hanno raccolto autonomamente, talora con il prezioso supporto della Direzione e dello staff dell'Ufficio VI Statistica e studi del Miur (e dell'Agenzia Nazionale Erasmus + Indire per il Programma Erasmus), i dati sugli aspetti del sistema universitario oggetto di ciascun saggio nel periodo 2005-2015, e con riferimento ai dati aggiornati al 2016 ove disponibili. Al fine di ricostruire e documentare le principali tendenze sono state svolte analisi mono, bi e multi-variate e i risultati sono stati interpretati anche alla luce della letteratura di riferimento e del dibattito scientifico sul tema considerato, seppur nel rispetto della diversità di approccio, prima richiamata, legata prevalentemente alla provenienza disciplinare degli autori.

Il volume è arricchito da un'appendice statistica che raccoglie tabelle relative a ciascun capitolo, ove previste, e da un database on line, curato da Mascia Ferri a partire dai dati raccolti e analizzati dagli autori, in cui sono documentati e messi in trasparenza i dati presentati e discussi nel volume e le relative elaborazioni.

Grazie al Miur non solo per aver offerto supporto nella messa a disposizione dei dati, ma per lo stimolante confronto sulle analisi e sui risultati. Il ringraziamento va in particolare a Sabrina Bono, Capo di Gabinetto del

Miur (già Capo Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali), Gianna Barbieri, Direttore generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica, e a tutto lo staff del Dgcasis-Ufficio VI Statistica e studi del Miur, in particolare Stefano Manassei, M. Teresa Morana, Claudia Pizzella, Simonetta Sagradora, Michele Scalisi, Paolo Turchetti, Maurizio Valoppi.

Un ringraziamento va inoltre all'Agenzia Nazionale Erasmus + Indire che ha fornito dati relativi alla mobilità Erasmus, in particolare a Giovanni Biondi, Presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire), Flaminio Galli, Direttore generale, Cristina Coccimiglio, Sara Pagliai, Luisella Silvestri e lo staff della Segreteria Direzione generale Indire.

Un attestato di gratitudine particolare va infine ad amici e colleghi per la paziente lettura e i preziosi consigli che hanno contribuito ad arricchire il volume, in particolare al Presidente del Cun Carla Barbati, al Direttore generale di Sapienza Carlo Musto D'Amore e a Maria Carmela Agodi, Paola Borgna, Davide Borrelli, Lia Fassari, Orazio Giancola, Alessandra Petrucci, Marco Pitzalis, Gianluca Senatore, Roberto Serpieri.

## Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea (1999-2017), Rapporti annuali su *Profili dei laureati*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, Bologna [www.almalaurea.it](http://www.almalaurea.it).
- AlmaLaurea (1998-2017), Rapporti annuali su *Condizione occupazionale dei laureati*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, Bologna [www.almalaurea.it](http://www.almalaurea.it).
- Anvur (2014), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, Roma.
- Anvur (2016), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, Roma.
- Cnvsu (2001-2011), *Rapporti annuali sullo stato del sistema universitario*, Roma.
- Istat (2016), *Studenti e bacini universitari*, Roma, testo disponibile al sito <http://www.istat.it/it/files/2016/11/Studenti-e-bacini-universitari.pdf>.
- Martino V. e Valentini E., a cura di (2007), *Il sistema Università nella XIV Legislatura. Riforme e questioni aperte*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Marzano F. e Rossi P. (2008), "Le dinamiche di reclutamento e di carriera delle donne nel sistema universitario italiano", *Astrid Rassegna*, 77.
- Masia A. e Morcellini M., a cura di (2009), *L'Università al futuro. Sistema progetto innovazione*, Giuffrè, Torino.
- Morcellini M. e Martino V. (2005), *Contro il declino dell'Università. Appunti e idee per una comunità che cambia*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Morcellini M. (2013), "Eutanasia di un'istituzione. Il cortocircuito riforme/valutazione sulla crisi dell'Università", *Sociologia e ricerca sociale*, 100: 33-51.

- Morcellini M. (2014), “Nuovismo senza riforme”, *Articolo 33*, 7/8.
- Rossi P. (2012), “Evoluzione normativa ed evoluzione della docenza”, *Astrid Rassegna*, 151.
- Rossi P. (2012), “Dinamica e prospettive del reclutamento universitario”, *Sociologia Italiana – AIS Journal of Sociology*, 0: 159-172.
- Rossi P. (2015), “Donne nella ricerca: a quando una vera parità?”, in Marzano F. e Pietrafesa E., a cura di, *Anche i maschi nel loro piccolo...*, Wister:17-25.
- Rossi P. (2016), “Stato giuridico, reclutamento ed evoluzione della docenza universitaria (1975-2015)”, *Roars Transactions* 4, 1: 1-14.
- Rossi P. (2016), “Luci e ombre della Vqr”, *Analysis*, 2: 7-11.
- Rossi P. (2016), “L’evoluzione della docenza universitaria (1998-2016)”, *Munus*, 3.
- Valentini E. (2013), “Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali”, *Sociologia e ricerca sociale*, 100: 72-90.

# *Governance di sistema: attori, reti, prospettive*

*di* Andrea Lombardinilo

Il capitolo propone una istantanea della governance di sistema delle Università italiane (pubbliche e non statali), di cui si tratteggia la recente evoluzione funzionale e normativa verso l'affermazione dell'autonomia responsabile sancita dalla programmazione triennale 2016-2018 (d.m. 635/2016)<sup>1</sup>. In primo piano i cambiamenti impressi dalle riforme dell'ultimo ventennio e dalle procedure di valutazione e accreditamento definite dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (Anvur), che ha di fatto avvocato a sé molte delle prerogative amministrative e di controllo demandate al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur). Il capitolo delinea il ruolo svolto dai principali organi di rappresentanza del sistema universitario, senza trascurare l'azione politica condotta dai Ministri, viceministri e sottosegretari all'Istruzione che si sono succeduti a partire dalla XIV Legislatura. Il capitolo propone inoltre focus specifici dedicati all'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (Afam), agli Istituti Tecnici Superiori (Its) e al Diritto allo Studio Universitario (Dsu).

## **Il sistema di governo dell'Università**

Nell'arco dell'ultimo decennio il sistema universitario è stato sottoposto ad un intenso processo di rinnovamento, che ha investito la vita accademica nei suoi diversi ambiti: dai corsi di laurea al reclutamento del personale docente, dai Dottorati di ricerca al diritto allo studio, passando per il sistema di finanziamento, la valutazione della ricerca, l'internazionalizzazione (Trivel-

<sup>1</sup> D.m. 635/2016, "Linee generali d'indirizzo della programmazione delle università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati".

lato, Triventi, 2015). L'ansia riformistica seguita all'introduzione del doppio livello (d.m. 509/1999)<sup>2</sup> ha progressivamente modificato gli equilibri interni degli atenei, che hanno dovuto far fronte ad una ipertrofia normativa che si è andata progressivamente stratificando, fino all'entrata in vigore della Legge 240/2010<sup>3</sup> (Moscati, 2012; Arcari e Grasso, 2011).

Com'è noto, la sua applicazione ha comportato l'emanazione di una serie di decreti e regolamenti attuativi (circa quaranta), volti a rafforzare un processo di razionalizzazione avviato nel corso della XV Legislatura. Con la serie di interventi inseriti nel cosiddetto "Pacchetto serietà" del 2007, l'azione ministeriale mirava infatti ad ottenere una complessiva riconfigurazione dell'assetto funzionale degli atenei, soprattutto alla luce delle criticità palesatesi nella fase di espansione e consolidamento del 3+2: coriandolizzazione dei corsi, scollamento con il mondo delle professioni, proliferazione delle sedi decentrate, stanzialità di docenti e studenti, scarso livello di internazionalizzazione (Morcellini e Martino, 2005).

Le procedure di accreditamento dei corsi e delle sedi (introdotte dal d.m. 47/2013)<sup>4</sup> hanno sancito il nuovo corso impresso da Ministero e Anvur alla vita degli atenei, proiettati in un regime di autonomia "controllata" da perseguire in nome della valutazione e dell'*accountability*. La stessa composizione della filiera cui sono demandate le procedure di accreditamento interne agli atenei (corsi di laurea, commissioni paritetiche, presidi di qualità, nuclei di valutazione) dà conto degli effetti determinati dalla nuova stagione valutativa (Morcellini, 2013; Valentini, 2013), anche sul piano della governance interna (De Martin, 2017).

Ad ispirare e monitorare il corso del cambiamento è il Miur, la cui azione normativa si è allineata, evidentemente, all'indirizzo politico impresso dai singoli Governi. Tra i nodi da sciogliere nel recente passato vi è stata la divisione di ruoli e competenze con l'Anvur: si tratta di una delle principali sfide affrontate sia dal legislatore che dagli attori di governo del sistema universitario, soprattutto alla luce del deficit di rappresentatività istituzionale che gli atenei palesano ormai da un decennio (Masia e Morcellini, 2009).

D'altro canto le linee generali di indirizzo della programmazione delle università emanate dal Miur per il triennio 2016-2018, mirano a stimolare

<sup>2</sup> D.m. 509/1999, "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei".

<sup>3</sup> L. 240/2010, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario".

<sup>4</sup> D.m. 47/2013, "Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica".

una maggiore efficienza del sistema, attraverso l'incentivazione di alcuni obiettivi programmatici: miglioramento dei risultati, innovazione delle metodologie didattiche, premi per merito alla docenza, autonomia responsabile, nel quadro più ampio dell'"autonomia responsabile" degli atenei.

In base a questo provvedimento, gli atenei sono chiamati a perseguire i quattro macro-obiettivi sulla base di precisi Indicatori (contenuti negli allegati al decreto), utilizzati in sede di ripartizione delle risorse. Sul piano programmatico, l'obiettivo è la sostenibilità finanziaria e funzionale degli atenei, in ossequio al processo di razionalizzazione incentivato dall'introduzione delle procedure di accreditamento Ava<sup>5</sup>. Tali obiettivi vanno nella direzione dell'auspicata sostenibilità degli atenei, finanziaria e formativa, in una fase caratterizzata dalla riduzione dei fondi statali, dal blocco del turn-over, dalla contrazione delle immatricolazioni, ma anche dalla missione dell'internazionalizzazione (Boffo e Moscati, 2010).

Tutto questo avviene nella fase di consolidamento amministrativo degli atenei e della loro missione formativa, nel quadro più ampio di rilancio del sistema di alta formazione (che vede interessato anche il sistema di alta formazione artistica e musicale), che ha portato alla nascita delle Università telematiche, allo sviluppo di nuovi atenei non statali e scuole di eccellenza, e ha condotto alla nascita degli Istituti tecnici superiori. Sullo sfondo, il sostanziale riallineamento dei rapporti tra gli attori di governo del sistema universitario, sospeso tra innovazione e complessità (d'Alessandro, 2016).

## **Rete della governance: gli attori**

Nell'ultimo decennio, la discussione sulla governance del sistema universitario ha riguardato soprattutto la necessità di definire una rete solida e definita di poteri, competenze e responsabilità (Martino e Valentini, 2007). La priorità è stata quella di costruire un raccordo programmatico tra Ministero, sistema di valutazione, atenei e regioni, nel tentativo di stimolare buone pratiche di confronto e promuovere sinergie su alcuni dei temi portanti della riforma permanente dell'università, tra tutti il rispetto dell'autonomia universitaria sancita dall'articolo 9 della Costituzione (Moscati, 1997).

La nascita del Miur, risultante dall'accorpamento del Ministero dell'Istruzione e del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, è avvenuta nel corso della XIII Legislatura in base al d. lgs. n. 300 del

<sup>5</sup> Introdotta dal citato d.m. 47/2013.



30 marzo 1999. Per quanto riguarda la creazione del Miur, non si è trattato evidentemente di una questione di carattere lessicale o di mera opportunità governativa: la centralità dell'istruzione, della ricerca e della formazione universitaria nello sviluppo del Paese, e quindi nel suo governo, ha richiesto una precisa posizione ministeriale, in grado di assumere piena e diretta responsabilità sui temi della scuola, dell'Università e della ricerca, assicurando il giusto ruolo e la necessaria visibilità all'interno del governo (Masia e Morcellini, 2009: 67).

Secondo l'attuale riconfigurazione (definita dal D.p.c.m. 98/2014)<sup>6</sup>, il Ministero sovrintende al sistema universitario mediante il Dipartimento per la formazione superiore e per la ricerca, che svolge funzioni di coordinamento, direzione e controllo in diverse aree dell'istruzione universitaria e dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, compresa la programmazione degli interventi sul sistema universitario. Il Dipartimento per la formazione superiore e per la ricerca avoca a sé funzioni di indirizzo, vigilanza e coordinamento, monitoraggio sulle attività, normazione generale e finanziamento di università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale.

Il Dipartimento dispone di tre direzioni generali: per la programmazione, il coordinamento e il finanziamento delle istituzioni della formazione superiore; per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca; per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore. Tra le competenze del Dipartimento vi è la «cura dei rapporti tra il Ministero e l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (Anvur), assicurando quanto previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 76 del 2010 in tema di programmazione e vigilanza sull'Anvur» (Dpcm. 98/2014, art. 6, comma 1).

Proprio la nascita dell'Agenzia di Valutazione<sup>7</sup> ha sancito la definitiva presa d'atto della centralità della valutazione nello sviluppo del sistema, soprattutto in relazione alla necessità di allocare le risorse sulla base di parametri condivisi e meritocratici. Da questo punto di vista, l'avvento dell'Anvur ha comportato non solo una maggiore centralizzazione dell'azione amministrativa del legislatore, ma anche una significativa responsabilizzazione degli atenei, chiamati al rispetto di vincoli e parametri con funzione autorizzativa (Lombardino, 2014).

<sup>6</sup> D.p.c.m. 98/2014, "Regolamento di organizzazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca".

<sup>7</sup> Istituita ai sensi dell'art.2, comma 138, del decreto legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla Legge 24 novembre 2006, n. 286.

La costruzione di un sistema nazionale di valutazione autorevole e affidabile è attualmente in corso, soprattutto alla luce della gran quantità di competenze che l’Agenzia ha avocato a sé: dall’accreditamento dei corsi di laurea e di Dottorato alla valutazione della qualità della ricerca e delle sedi, fino alla gestione del reclutamento del corpo docente, attraverso le procedure di conferimento dell’Abilitazione Scientifica Nazionale, necessaria per prendere parte alle procedure comparative di prima e seconda fascia bandite dagli atenei (Bixio, 2013).

Di qui la trasformazione dell’Agenzia in attore di primo piano del sistema di governo dell’Università, in possesso di prerogative e competenze che travalicano quelle di una semplice authority per la valutazione, come inizialmente accaduto per i soppressi Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (Cnvsu) e Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (Civr). Sia il Cnvsu che il Civr hanno operato con l’obiettivo di contribuire alla costruzione di una effettiva cultura della valutazione in Italia, avviando monitoraggi sistematici della qualità didattica e scientifica degli atenei, in una fase storica caratterizzata dall’espansione sovente “incondizionata” del sistema (Reale, 2008).

Inoltre, la nascita dell’Anvur ha comportato una profonda riconfigurazione del confronto tra i principali attori della rete di governo del sistema universitario, anche alla luce del processo di internazionalizzazione in atto (Trombetti, Stanchi, 2010) e del rinnovamento delle politiche pubbliche per l’alta formazione rispetto al periodo di avvio del Processo di Bologna (Capano, 1998).

Nonostante la connotazione autorizzativa dei recenti provvedimenti normativi, la Conferenza dei Rettori delle Università italiane (Cruì) è impegnata a livello istituzionale ad ottenere riconoscimento in ambito legislativo e adeguate risorse economiche. Più in generale, la Cruì mira a favorire l’elaborazione e la realizzazione di interventi volti all’implementazione complessiva del sistema, sul versante sia progettuale che operativo (Stefani, 2007).

Dal canto suo, il Consiglio Universitario Nazionale (Cun) continua a svolgere una inderogabile attività di monitoraggio e regolamentazione della vita delle università, documentata da mozioni, verbali, resoconti, pareri (tutti pubblicati sul sito [www.cun.it](http://www.cun.it)).

All’azione di Cruì e Cun si affianca quella della Conferenza dei Direttori di Dipartimento, Presidi e Responsabili di strutture universitarie (Interconferenza Nazionale dei Dipartimenti), già Coordinamento nazionale delle Conferenze dei Presidi delle Facoltà italiane, costituitosi il 26 giugno 2003. L’Interconferenza costituisce un punto di riferimento strategico per la manutenzione e l’autocorrezione del sistema, nel tentativo di rappresentare al Ministro e agli organismi dell’autogoverno universitario «la posizione di

chi ha la responsabilità diretta della gestione della didattica universitaria, in sinergia con gli organi dell'autonomia universitaria – il Cun e la Crui – con cui intendono perseguire una articolata collaborazione» (Masia e Morcellini, 2009: 77).

Si tratta di un ruolo quanto mai rilevante oggi, nella fase applicativa delle procedure di accreditamento delle sedi e della didattica monitorate dall'Anvur, assunta in breve tempo ad attore di primissimo piano del sistema di governo del sistema universitario italiano.

## **Ministri e Sottosegretari**

Nel corso dell'ultimo decennio l'indirizzo politico del Miur è stato ispirato all'azione riformistica e legislativa dei Ministri che si sono succeduti nelle due sedi di viale Trastevere (Istruzione) e piazzale Kennedy (Università e Ricerca) fino all'accorpamento con il Ministero della Pubblica Istruzione avvenuto nel 2001 con l'avvento del secondo Governo Berlusconi<sup>8</sup> (d. lgs. 300/1999).

Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel secondo e terzo Governo Berlusconi è stata Letizia Moratti, rimasta in carica fino alla conclusione naturale della Legislatura (16 maggio 2006), coadiuvata dal viceministro Guido Possa e dai sottosegretari Valentina Aprea, Maria Grazia Siliquini e Stefano Caldoro (viceministro dal 30 dicembre 2004).

Un cambio di rotta politico si registra con l'avvento del secondo Governo di Prodi<sup>9</sup>, che individua in Fabio Mussi il Ministro del neonato Ministero dell'Università e della Ricerca, spacchettato dal Ministero dell'Istruzione. Ad affiancare il Ministro *pro tempore* i sottosegretari Nando Dalla Chiesa e Luciano Modica. Al timone del Ministero dell'Istruzione viene nominato Giuseppe Fioroni, affiancato dal viceministro Mariangela Bastico e dai sottosegretari Gaetano Pascarella e Letizia De Torre.

I due Ministeri sono nuovamente accorpati in avvio di XVI Legislatura dal quarto Governo Berlusconi<sup>10</sup>, in ottemperanza alla Legge finanziaria per il 2008<sup>11</sup>. A guidare il riunito dicastero Mariastella Gelmini, coadiuvata

<sup>8</sup> Il secondo Governo Berlusconi è rimasto in carica dall'11 giugno 2001 al 22 aprile 2005, il terzo dal 23 aprile 2005 al 16 maggio 2006.

<sup>9</sup> Il secondo Governo Prodi è stato attivo dal 17 maggio 2006 al 6 maggio 2008.

<sup>10</sup> Il quarto Governo Berlusconi è rimasto in carica dal 7 maggio 2008 al 15 novembre 2011.

<sup>11</sup> L. 244/2007, "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello

dai sottosegretari Giuseppe Pizza, Giuseppe Galati (dal 14 ottobre 2011) e Guido Viceconte (dal 5 maggio al 14 ottobre 2011).

Con la caduta del quarto Governo Berlusconi e l'avvicendamento con il Governo tecnico guidato da Mario Monti<sup>12</sup>, il nuovo Ministro è Francesco Profumo, affiancato dai sottosegretari Elena Ugolini e Marco Rossi-Doria.

A distanza di un anno e mezzo dal suo insediamento, il Governo Monti cede il passo all'esecutivo guidato da Enrico Letta<sup>13</sup>, che individua in Maria Chiara Carrozza il nuovo Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. A coadiuvarla i sottosegretari Gabriele Toccafondi (fino al 16 novembre 2013), Marco Rossi-Doria e Gianluca Galletti.

Com'è noto, il Governo Letta rimane in carica meno di un anno: il nuovo Governo di Matteo Renzi si insedia e giura a Montecitorio il 22 febbraio 2014. A capo del Miur è nominata Stefania Giannini, insieme ai sottosegretari Angela D'Onghia, Davide Faraone (dal 10 novembre 2014), Roberto Reggi (fino al 19 settembre 2014) e Gabriele Toccafondi.

In seguito all'esito referendario del 4 dicembre 2016 e alle conseguenti dimissioni di Matteo Renzi, il nuovo Presidente del consiglio, Paolo Gentiloni<sup>14</sup>, nomina Valeria Fedeli a capo del Miur, affiancata dai sottosegretari Angela D'Onghia (confermata), Vito De Filippo e Gabriele Toccafondi (confermato).

## **Governance delle autonomie: atenei statali e non**

Nell'ultimo quindicennio il sistema universitario italiano è stato sottoposto ad un intenso restyling strutturale, caratterizzato anche dalla riduzione delle sedi decentrate e del numero dei corsi di laurea. Per quanto riguarda l'alta formazione specialistica e l'istituzione di nuovi atenei, le novità di rilievo concernono la nascita delle Università telematiche e il consolidamento di alcuni atenei non statali di eccellenza, finanziati annualmente dal Ministero mediante apposita voce di spesa inserita nel Fondo di Finanziamento Ordinario.

Ad oggi, la rete del sistema universitario è composta da 67 atenei statali, con una netta prevalenza dei Dipartimenti rispetto alle Facoltà. Tale nuovo assetto è il prodotto delle disposizioni della Legge 240/2010, che ha abolito

Stato (Legge finanziaria 2008)".

<sup>12</sup> Il Governo Monti è rimasto in carica dal 16 novembre 2011 al 27 aprile 2013.

<sup>13</sup> Il Governo Letta ha avuto durata breve: dal 28 aprile 2013 al 21 febbraio 2014.

<sup>14</sup> In carica dal 12 dicembre 2016.

le tradizionali facoltà e imposto la riconfigurazione dei Dipartimenti, cui è stato attribuito maggiore peso decisionale.

Inoltre la Legge 240/2010 è intervenuta a modificare il sistema di governo degli atenei, stabilendo un limite temporale al mandato dei rettori (6 anni), introducendo la figura del direttore generale e prevedendo la possibilità di istituire strutture di raccordo tra i vari Dipartimenti (le cosiddette scuole). Inoltre la Legge n. 133 del 6 agosto 2008<sup>15</sup> (art. 16) conferisce alle università la possibilità di trasformarsi in fondazioni di diritto privato.

Per quanto riguarda invece le università non statali (libere università), esse sono regolamentate da apposita normativa e legalmente riconosciute con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Esse sono autorizzate al rilascio titoli di studio accademici aventi valore legale, previo riconoscimento del Miur.

Nel complesso sono 30 gli atenei non statali attivi sul territorio nazionale, di cui 11 Università telematiche, nate in seguito all'emanazione del decreto interministeriale dell'11 aprile 2003. Di particolare rilievo, in termini di eccellenza formativa e scientifica, l'attività svolta dagli Istituti speciali (9), dalle tre Università per stranieri (Perugia, Siena e Reggio Calabria), dagli Istituti di alta formazione dottorale (3) e dalle Scuole superiori (3).

Godono del finanziamento pubblico gli atenei statali e alcuni "ad ordinamento speciale": tra questi le tre Scuole superiori (Normale Pisa, Sant'Anna Pisa e Sissa Trieste), le tre Scuole dottorali (Imt Alti Studi Lucca, Iuss Pavia, Gran Sasso Science Institute), le tre Università per stranieri.

## Conclusioni

L'ipertrofia normativa dell'ultimo decennio ha prodotto cambiamenti sostanziali all'interno dei nostri atenei, sospesi tra aspirazioni riformistiche, aporie applicative e ansie tassonomiche (Taylor, 2014). Sono fattori che hanno generato ripercussioni significative sul versante della riconoscibilità sociale e culturale dell'agire accademico, sempre più costretto nelle maglie di un impianto normativo di natura autorizzativa, che ha irreggimentato gli stessi corsi di laurea.

Va da sé che le novità introdotte dall'Anvur sono ancora in fase di recepimento e ottimizzazione, in uno scenario cognitivo caratterizzato dalla sfida

<sup>15</sup> L. 133/2008, "Conversione in Legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria".

della qualità, della ricerca e della didattica, nel segno dei cambiamenti profondi impressi dalla globalizzazione e della digitalizzazione delle conoscenze (Turkle, 2015; Biggs and Tang, 2007). Di qui la necessità che la governance di sistema degli atenei supporti e alimenti il necessario riposizionamento funzionale dell'Università, che i cambiamenti comunicativi ed economici in atto su scala internazionale rendono sempre più imperativo: «Ed infatti se la *mission* dell'Università è quella dell'allargamento dei confini del sapere, questa *mission* ogni volta che ve ne è la possibilità, cioè *potere*, diventa *dovere*» (d'Alessandro, 2016: 87).

---

## **Le Scuole superiori universitarie**

Le Scuole superiori di studi universitari e di alta formazione sono istituzioni statali dedicate alla didattica universitaria, dottorale e post-dottorale. Esse dispongono di personale docente stabilizzato, di un proprio bilancio e di organismi dirigenti autonomi, ivi incluso il rettore.

Esse prendono a modello l'esempio francese della rete delle "grandes ecoles" francesi, con l'obiettivo di promuovere percorsi formativi e di ricerca innovativi.

Tra le prerogative più significative delle Scuole superiori si segnalano l'attività svolta in settori strategici per lo sviluppo culturale, sociale e produttivo del Paese, l'approccio eminentemente interdisciplinare (scientifico e umanistico), l'alta qualificazione del corpo docente, l'elevato grado di internazionalizzazione, l'autonomia rispetto alla rete delle università statali.

Le Scuole superiori attive in Italia sono la Scuola Normale Superiore di Pisa, la Scuola superiore di studi universitari e perfezionamento Sant'Anna di Pisa e l'Istituto universitario di studi superiori di Pavia (Iuss). Secondo i dati Miur, nell'anno accademico 2014/2015 gli studenti sono stati 1.099 (714 nel 2004/2005), i docenti strutturati 246 (213 dieci anni prima).

Sono inoltre attivi tre Istituti di alta formazione dottorale, anch'essi istituiti dallo Stato e dotate di autonomia: il Gran Sasso Science Institute, la Scuola internazionale superiore di studi avanzati di Trieste (Sissa) e la Scuola Iimt (Istituzioni, Mercati, Tecnologie) Alti Studi Lucca.

Annualmente sono indetti concorsi per merito, rivolti agli studenti che abbiano conseguito il diploma di scuola secondaria. Lo studente ammesso deve obbligatoriamente seguire i corsi e superare tutti gli esami entro la sessione autunnale con una determinata media (di norma 27) e senza scendere al di sotto del 24. L'obbligo di frequenza vige anche per i corsi supplementari e per i seminari interdisciplinari e corsi di lingue. Lo studente che frequenta una Scuola superiore gode di vitto e alloggio gratuiti in un collegio o in una residenza studentesca riservata alla scuola o di un contributo per il mantenimento. Ha inoltre a disposizione un contributo variabile da scuola a scuola per le spese in materiale di studio.

Esiste inoltre una rete di Scuole superiori universitarie non autonome, attivate cioè da singoli atenei sul modello della Scuola Normale di Pisa. Si segnalano, in particolare, le seguenti strutture: Collegio europeo di Parma; Collegio superiore dell'Università di Bologna; Collegio internazionale Ca' Foscari dell'Università di Venezia; Istituto superiore universitario di formazione interdisciplinare (Isufi) di Lecce; Scuola di studi superiori dell'Università degli studi di Torino; Scuola di studi superiori "Giacomo Leopardi" di Macerata; Scuola galleiana di studi superiori di Padova; Scuola superiore di Udine; Scuola superiore di Catania; Scuola superiore San-

## **L'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (Afam)**

Il sistema di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (Afam) comprende una rete di istituzioni di istruzione superiore a vocazione artistica appartenenti al sistema universitario. Istituito con la Legge 508/1999<sup>16</sup>, il sistema Afam è regolamentato e gestito dal Miur.

“Le Accademie di belle arti, l'Accademia nazionale di arte drammatica e gli Isia, [...] i Conservatori di musica, l'Accademia nazionale di danza e gli Istituti musicali pareggiati costituiscono, nell'ambito delle istituzioni di alta cultura cui l'articolo 33 della Costituzione riconosce il diritto di darsi ordinamenti autonomi, il sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale. Le predette istituzioni sono disciplinate dalla presente legge, dalle norme in essa richiamate e dalle altre norme che vi fanno espresso riferimento» (art. 2, comma 1, Legge n. 508 del 21 dicembre 1999).

La rete Afam comprende 59 Conservatori, 20 Accademie di belle arti, l'Accademia nazionale d'arte drammatica, l'Accademia nazionale di danza di Roma, 5 Istituti superiori per le industrie artistiche, 18 Istituti superiori di studi musicali, 19 Accademie di belle arti legalmente riconosciute, 17 (altri) Istituti autorizzati al rilascio di titoli Afam<sup>17</sup>. Sono al momento escluse la Scuola nazionale di cinema, il Centro sperimentale di cinematografia e l'Accademia nazionale del dramma antico.

Nel 2015/2016 gli studenti iscritti sono stati 87.003, di cui 11.092 stranieri. Nell'anno solare 2015 si sono diplomati 13.758 studenti. I docenti sono 13.034, mentre il personale non docente ammonta a 2.430 unità (Dati Miur, Ufficio Statistica e studi).

Le istituzioni Afam sono dotate di personalità giuridica e godono di autonomia statutaria, didattica, scientifica, amministrativa, finanziaria e contabile. Considerate storicamente istituzioni scolastiche, le accademie di belle arti e i conservatori di musica sono stati a lungo sottoposti alla supervisione del Ministero della Pubblica istruzione. L'esigenza di attribuire un valore universitario ai diplomi rilasciati ha portato accademie e conservatori (non senza significativi episodi di protesta studentesca) a richiedere l'equipollenza con le università e ad ottenere la supervisione del Ministero. Tra i fattori che hanno condotto a tale riconoscimento vi è stata l'esigenza di equiparazione con le analoghe istituzioni comunitarie e la scelta degli atenei di promuovere percorsi formativi nel settore artistico e musicale (corsi Dams), provocando la diretta concorrenza con accademie e conservatori. Di qui la decisione del legislatore di equiparare, con la Legge 508/1999, le accademie e i conservatori alle istituzioni universitarie, ponendole sotto la vigilanza del Dipartimento Afam del Miur.

---

<sup>16</sup> L. 508/1999, “Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati”.

<sup>17</sup> Ai sensi dell'art.11 del d.p.r. 212/2005.

---

## **Gli Istituti Tecnici Superiori (Its)**

Gli Istituti Tecnici Superiori (Its) (nati con decreto interministeriale del 7 settembre 2011) sono “scuole ad alta specializzazione tecnologica”, istituite con l’obiettivo di soddisfare le esigenze occupazionali e professionali delle imprese con elevate competenze tecnologiche. Appartengono all’ambito della formazione terziaria non universitaria.

La missione degli Its è formare professionisti impiegati in comparti tecnologici strategici per lo sviluppo economico e la competitività. Sono organizzati secondo la forma della Fondazione di partecipazione che comprende scuole, enti di formazione, imprese, università e centri di ricerca, enti locali.

Attualmente gli Its italiani sono 91, afferenti alle 6 aree di pertinenza: 34 nell’area delle nuove tecnologie per il made in Italy; 17 nell’area della mobilità sostenibile; 13 nell’area dell’efficienza energetica; 12 nell’area delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali; 8 nell’area delle tecnologie della informazione e della comunicazione; 7 nell’area delle nuove tecnologie della vita (dati Miur).

I corsi sono organizzati in 4 semestri, per una durata di 1800/2000 ore. Il curriculum formativo prevede didattica in laboratorio e tirocini obbligatori per almeno il 30% del monte orario complessivo (anche all’estero). Il 50% dei docenti proviene dal mondo delle professioni.

A conclusione dei corsi gli studenti conseguono il “Diploma di tecnico superiore” e la certificazione delle competenze corrispondenti al V livello del Quadro europeo delle qualifiche (Eqf). Per incentivare la circolazione in ambito nazionale ed europeo, il titolo è provvisto dell’Europass diploma supplement.

Sono previste 29 figure nazionali di riferimento afferenti a 17 ambiti cui corrispondono le cosiddette “macro-competenze tecniche” da conseguire dopo aver frequentato i percorsi. Ciascun Its definisce inoltre, per ciascuna figura nazionale di riferimento, uno specifico profilo tecnico-professionale sulla base delle esigenze del territorio in cui opera.

Nell’arco di un triennio gli Its hanno raddoppiato il numero di studenti, passando dalle 2486 unità del 2012/2013 alle 5.201 del 2013/2014, fino ai 6548 studenti del 2014/2015 (dati Miur, Ufficio Statistica e studi).

Un primo bilancio sulle attività degli Its è stato stilato nel corso del seminario di studio “Its – Strumenti di innovazione. Un metodo di valutazione”, promosso il 10 giugno 2016 presso il Miur nell’ambito della Conferenza nazionale “Il sistema della formazione terziaria professionizzante – Obiettivi di sviluppo”. Si è approfondito, in particolare, il tema della valutazione dei corsi Its. Per l’occasione è stato presentato lo schema di valutazione dei corsi ed è stata illustrata la relativa applicazione, con particolare riguardo per il metodo e il processo dello schema di valutazione, unitamente all’applicazione dello schema attraverso la Banca dati Indire.

---

---

## **Il diritto allo studio universitario**

Tra le contraddizioni interne del nostro sistema universitario vi è la progressiva riduzione delle risorse destinate al diritto allo studio, che ha conseguenze dirette sulla capacità di inclusione e attrazione degli atenei.



Secondo la VII Indagine Eurostudent (2012-2015) è aumentata la quota di studenti impegnati a tempo pieno nello studio; è cresciuto il tasso di mobilità internazionale e diminuita l'attrattività dei corsi di laurea magistrale, e non solo per ragioni economiche; si sono diffusi gli aiuti indiretti agli studenti meritevoli, tra cui le forme di esonero totale dalle tasse; è cresciuto l'indice di gradimento della qualità dei servizi didattici. Di contro è salita la contribuzione studentesca e si è ampliato il divario tra atenei del centro-nord e del sud, senza considerare l'incremento degli studenti idonei che non riescono ad usufruire di borse di studio.

L'Indagine Eurostudent consente di analizzare indirettamente l'impatto delle riforme di sistema promosse nell'ultimo decennio, che hanno portato (tra le altre cose) alla definizione dei Livelli essenziali delle prestazioni (Lep, art. 5, comma 1, lett. d, Legge 240/2010) e all'introduzione del costo standard per studente (d.m. 815/2014).

I dati dell'Ufficio Statistica e studi del Miur riferiti al 2014/2015 (aggiornati al 1° aprile 2016) e relativi agli interventi messi in campo dalle Aziende regionali sul diritto allo studio (in ottemperanza al Dpcm 9/4/2001) fotografano una situazione ancora in parte deficitaria. 136.669 le borse di studio erogate a favore di studenti meritevoli iscritti a corsi di laurea, a fronte di 245.949 richieste e 173.130 idonei, per uno sforzo economico di 422.783.939 euro. Sul versante della mobilità internazionale, sono stati 3.222 i contributi concessi a studenti iscritti a corsi di laurea universitari, a fronte di 8.246 richieste, per un investimento di euro 5.222.301.

Buono il tasso di erogazione di interventi a favore di studenti in situazione di handicap, 853 su 1.144 richieste. 1.710 le collaborazioni a tempo parziale stipulate con studenti. In merito ai posti alloggio, su 64.449 domande sono state 33.426 quelle evase a favore di iscritti a corsi di laurea, per una spesa di euro 3.758.413. Nell'anno accademico 2014/2015 sono stati 167.967 gli studenti totalmente esonerati dal pagamento delle tasse, 10.997 per anni accademici precedenti.

Agli interventi per il diritto allo studio erogati con fondi regionali si affiancano le azioni sostenute con fondi in dotazione agli atenei. Nel complesso, la spesa impegnata nel 2014 dagli atenei ammonta a euro 1.340.678.790, di cui 74.225.379 su fondi regionali. La gran parte di queste risorse è destinata a finanziare borse di studio (euro 1.140.353.658, di cui euro 69.896.154 su fondi regionali). Si tratta di un impegno economico sostanzialmente in linea con quello del 2013.

---

## Riferimenti bibliografici

- Arcari A., Grasso G., a cura di (2011), *Ripensare l'Università*, Giuffrè, Milano.
- Biggs J, Tang C. (2007), *Teaching for Quality Learning at University*, McGraw Hill, Maidenhead (UK).
- Bixio A. (2013), "Noterelle sull'irrazionalità: l'attuale sistema di valutazione", *Sociologia e ricerca sociale*, 100: 123-131.
- Boffo S., Moscati R. (2010), *Modelli europei di governance universitaria a confronto*, in Moscati R., a cura di, *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa*, Liguori, Napoli.
- Capano G. (1998), *La politica universitaria*, il Mulino, Bologna.
- d'Alessandro L. (2016), *Università quarta dimensione*, Mimesis, Torino.

- D.p.c.m. 98/2014, “Regolamento di organizzazione del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca”, Gazzetta Ufficiale 20 aprile 2015, Serie Generale n. 91 - Supplemento Ordinario n. 19.
- D.m. 509/1999, “Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei”, Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000, n.2.
- D.m. 47/2013, “Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica”.
- D.m. 635/2016, “Linee generali d’indirizzo della programmazione delle università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati”, Gazzetta Ufficiale 22 settembre 2016, n. 222.
- De Martin J. C. (2017), *Università futuro. Tra democrazia e bit*, Codice, Torino.
- Fondazione Rui (2015), *Settima indagine Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari 2012-2015*, Universitas Quaderni, Roma.
- L. 244/2007, “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 2008)”, Gazzetta Ufficiale 28 dicembre 2007, Serie Generale n. 300 – Supplemento Ordinario n. 285.
- L. 133/2008, “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria”, Gazzetta Ufficiale 21 agosto 2008, n. 195 - Supplemento Ordinario n. 196.
- L. 240/2010, “Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l’efficienza del sistema universitario”, Gazzetta Ufficiale 14 gennaio 2011, n. 10 – Supplemento Ordinario n. 11.
- Lombardinilo A. (2014), *Building University. In una società aperta e competitiva*, Armando, Roma.
- Martino V. e Valentini E., a cura di (2007), *Il sistema Università nella XIV Legislatura. Riforme e questioni aperte*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Masia A. e Morcellini M., a cura di (2009), *L’Università al futuro. Sistema progetto innovazione*, Giuffrè, Torino.
- Mazzoli L. (2013), “Per una metacultura della valutazione, fra saperi nazionali e pratiche disciplinare”, *Sociologia e ricerca sociale*, 100: 17-22.
- Morcellini M., Martino V. (2005), *Contro il declino dell’Università. Appunti e idee per una comunità che cambia*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Moscato R. (2012), *L’Università: modelli e processi*, Carocci, Roma.
- Moscato R., a cura di (1997), *Chi governa l’Università? Il mondo accademico tra conservazione e mutamento*, Liguori, Napoli.
- Reale E., a cura di (2008), *La valutazione della ricerca pubblica. Un’analisi della valutazione triennale della ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Stefani E. (2007), *Il sistema universitario italiano. Normativa e operatività*, Cedam, Padova.
- Taylor M. et al. (2014), “Rankings Are the Sorcerer’s New Apprentice”, *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13: 73-99.

- Trivellato P. e Triventi M., a cura di (2015), *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma.
- Trombetti A. L. e Stanchi A. (2010), *L'Università italiana e l'Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Turkle S. (2015), *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*, Penguin, New York.
- Valentini E. (2013), "Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali", *Sociologia e ricerca sociale*, 100: 72-90.

# *Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione*

di Barbara Mazza e Raffaele Lombardi<sup>1</sup>

## **Nuovi assetti organizzativi della formazione universitaria**

Il volto e la configurazione dell'Università italiana, specie in termini di assetti organizzativi, ha subito veri e propri stravolgimenti nel corso degli ultimi quindici anni determinando da un lato, l'incremento delle università non statali, grazie soprattutto alla costituzione e alla conseguente proliferazione delle Università telematiche e, dall'altro – peraltro in misura ancora più significativa – la ridefinizione degli assetti organizzativi che ha coinvolto l'intero comparto.

Nel primo caso, l'attivazione e il successivo incremento di Università telematiche si concentra soprattutto fra il 2004 e il 2010. L'avvio viene sancito dalla Legge finanziaria 289/2002 e dal successivo d.m. 262/2004, cui è seguita l'attuale sospensione prevista dal d.m. 50/2010 e prorogata sino al 2015 dal d.m. 827/2013.

Il processo di ridefinizione gestionale e amministrativa degli atenei italiani prende invece avvio con la riforma Gelmini nel 2010 e con il successivo d.l.19/2012. Semplificazione ed efficienza sono le parole chiave della concezione volta ad avviare un “ridimensionamento razionale” delle strutture universitarie attraverso la riduzione dei Dipartimenti – ai quali peraltro vengono attribuite, oltre alle funzioni relative alla gestione della ricerca, anche quelle della didattica – l'abolizione delle Facoltà, almeno così come intese sino a

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro coordinato e condiviso fra gli autori. Per finalità di valutazione scientifica, Barbara Mazza è responsabile del paragrafo “Nuovi assetti organizzativi della formazione universitaria” e delle “Considerazioni conclusive”; Raffaele Lombardi è responsabile dei paragrafi “Gli atenei italiani nel decennio 2005-2014: il boom delle Università telematiche”, “Le strutture della didattica e della ricerca: Facoltà, Scuole, Dipartimenti” e “L'offerta formativa dell'Università italiana nel decennio 2005-2014”.

quel momento, e l'attivazione di strutture di raccordo. Il tutto con evidenti impatti sugli aspetti strutturali relativi a ciò che attiene alla governance della didattica e della ricerca, nonché del comparto docente e studentesco direttamente coinvolti in tali trasformazioni.

A distanza di poco più di un quinquennio dalla riforma è ancora presto per poter tracciare un quadro sugli effetti prodotti, anche se alcuni aspetti risultano già evidenti. Come emerso dall'indagine Unires (2014), il numero dei Dipartimenti si è quasi dimezzato, producendo però anomalie e differenze evidenti tra le sedi in base alle differenze geografiche e dimensionali degli atenei. Se, in particolare, per i medio-piccoli ciò ha prodotto una sorta di *facoltizzazione* degli organi dipartimentali, nel senso che riproducono sostanzialmente la composizione delle precedenti Facoltà, nelle medio-grandi la semplificazione può dirsi avvenuta, sebbene nel complesso il numero di strutture sia aumentato in seguito alla costituzione delle strutture di raccordo, suggerite dal legislatore per svolgere azioni di coordinamento delle attività didattiche. Di contro, la norma indicava una certa omogeneità disciplinare nella composizione dei Dipartimenti che, invece, si traduce per lo più in agglomerati pluridisciplinari derivanti dalle indicazioni di includere almeno 35-40 componenti e di assolvere alle funzioni della didattica, basate sull'esigenza di ricostruire identità disciplinari mediante la costituzione di sezioni o di centri di ricerca interni ai Dipartimenti.

In questo scenario si muove l'analisi secondaria realizzata sui dati forniti dal Miur, Dgcasis-Ufficio VI Statistica e studi e relativa al decennio 2005/06-2014/15. Al fine di verificare gli effetti prodotti dai cambiamenti dettati dalla normativa, lo studio ha inteso rilevare l'andamento del numero di atenei, distinti tra statali e non statali e ripartiti per aree geografiche di appartenenza (nord, centro e sud-Italia). Allo stesso modo, è stata riportata la tendenza di Dipartimenti, Facoltà (quando ancora in vigore) e strutture di raccordo nello stesso periodo, organizzandole per macro-aree disciplinari (area sanitaria, scientifica, umanistica, sociale)<sup>2</sup>. Da ultimo, l'attenzione è stata posta sui cor-

<sup>2</sup> Le macro-aree disciplinari corrispondono a grandi aggregazioni con metodi comuni di valutazione scientifica e di gestione didattica e possono comprendere i settori scientifico-disciplinari appartenenti ad aree diverse. Cfr: d.m. 855 del 30 ottobre 2015, che richiama quanto definito nel d.m. 509/1999, nella L. 30/2000 (cosiddetta Riforma Berlinguer), nella L. 53/2003 (cosiddetta Riforma Moratti) nella L. 169/2008 (cosiddetta Legge Gelmini) e nella L. 240 /2010 e successive modificazioni. Nel dettaglio, le macro-aree ricomprendono le 14 aree Cun: sanitaria (area 3-scienze chimiche, area 5-scienze biologiche, area 6-scienze mediche, area 7-scienze agrarie e veterinarie); scientifica (area 1-scienze matematiche e informatiche, area 2-scienze fisiche, area 4-scienze della terra, area 8-ingegneria civile e architettura, area 9-ingegneria industriale e dell'informazione); politico-sociale (area 12-scienze giuridiche, area 13-scienze economiche e statistiche, area 14-scienze politico-

si di studio al fine di esaminarne, mediante analisi mono e bivariate, l'evoluzione storica a livello nazionale, sempre distribuiti per macro-aree disciplinari di appartenenza.

Nei paragrafi che seguono si riportano i principali andamenti esaminati allo scopo di comprendere come si configurano ad oggi gli assetti organizzativi delle università italiane.

## Gli atenei italiani nel decennio 2005-2014: il boom delle Università telematiche

Gli atenei italiani, nel 2015, sono 91 (Fig. 1). Oltre alla tradizionale distinzione fra atenei statali (61) e non statali (30), in questo universo sono comprese diverse tipologie. Anzitutto le Università per Stranieri, che in Italia sono 3 (due delle quali statali)<sup>3</sup> e, in numero sempre crescente, le Università telematiche.

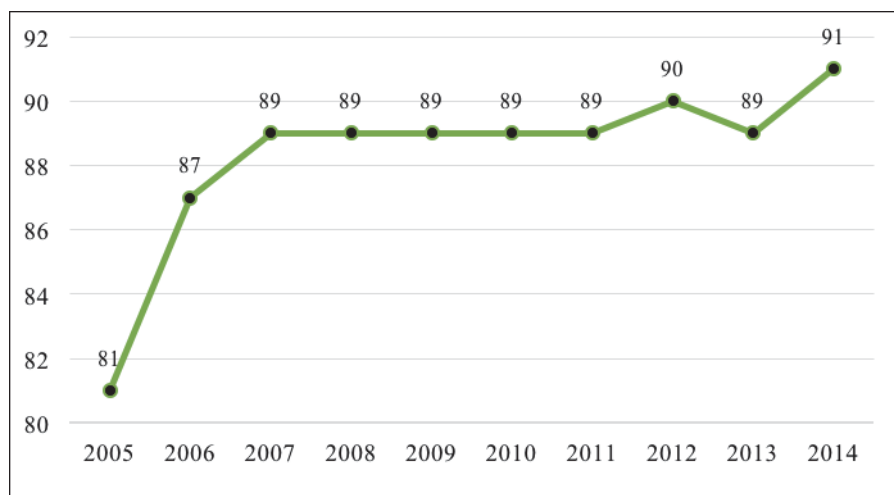


Fig. 1 - Le università italiane dal 2005 al 2014.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

sociali); umanistica (area 10-scienze dell'antichità, filologico-letterarie, storico-artistiche, area 11-scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche).

<sup>3</sup> Si tratta dell'Università per Stranieri di Siena e dell'Università per Stranieri di Perugia, entrambe statali; mentre l'Università per Stranieri di Reggio Calabria "Dante Alighieri" è un ateneo non statale.

Dal nostro universo di riferimento sono invece escluse altre istituzioni dedite all'alta formazione. Nonostante alcune di queste godano di uno storico riconoscimento internazionale, *in primis* la Scuola Normale Superiore di Pisa fondata nel 1810, non erogano titoli di studio equiparati alle lauree di primo e di secondo livello e, in alcuni casi, si concentrano su una formazione avanzata nell'ambito della ricerca e della formazione dottorale<sup>4</sup>.

Nell'ultimo decennio la crescita del numero di atenei italiani (+10; Fig.1) ha risentito in particolare della nascita delle Università telematiche. Agli 81 atenei del 2005 si aggiungono, nel decennio che segue, 2 atenei non statali che privilegiano la formazione in presenza e nati nelle due città italiane che detengono il primato in quanto a numero di atenei. Si tratta de: l'Università degli studi Link Campus a Roma, fondata in verità nel 1999 i cui corsi di laurea entrano nell'Anagrafe Nazionale del Miur dal 2012; e la Humanitas University, l'ultima università fondata in Italia, a Milano, nel 2014 presso l'Istituto clinico Humanitas e, quindi, dedicata completamente alle scienze mediche. Un terzo ateneo nato in questo decennio è proprio una delle tre Università per Stranieri sopra citate: l'ateneo di Reggio Calabria "Dante Alighieri" fondato nel 2007.

I restanti 7 atenei istituiti in questo decennio sono tutti telematici. Le prime due Università telematiche, in Italia, risalgono infatti al 2004<sup>5</sup> e rispettivamente dedicate a "Leonardo Da Vinci" e "Guglielmo Marconi". Nel 2005 nascono anche l'Università Telematica Internazionale Uninettuno e l'Università Telematica Iul-Italian University Line che avvierà i primi corsi di laurea nell'anno successivo. Il 2006 rappresenta un vero e proprio *boom* con l'istituzione di ben 6 atenei telematici<sup>6</sup> per un totale di 11 università che, più o meno stabilmente<sup>7</sup>, a tutt'oggi erogano oltre settanta fra corsi di laurea di primo e di secondo livello (Lombardinilo, 2014; Valentini, 2007). L'incre-

<sup>4</sup> Si tratta di: Scuola Normale Superiore di Pisa (fondata nel 1810); Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati di Trieste (1978); Scuola Superiore di Studi Universitari e Perfezionamento Sant'Anna (1987); Istituto Universitario di Studi Superiori di Pavia (1997); Scuola Imt (Istituzioni, Mercati, Tecnologie) Alti Studi Lucca (2004); Gran Sasso Science Institute (nato come centro di ricerca e scuola di Dottorato internazionale nel 2012, è diventato Scuola Superiore Universitaria nel 2016).

<sup>5</sup> Il Miur, a partire dal 2003, ha riconosciuto le Università telematiche come atenei che rilasciano titoli equipollenti a quelli delle università tradizionali.

<sup>6</sup> Gli atenei fondati nel 2006 sono: Unicusano-Università degli studi Niccolò Cusano Telematica Roma; Università Telematica E-Campus; Università Telematica Giustino Fortunato; Università Telematica Universitas Mercatorum; Università Telematica Pegaso; Università Telematica San Raffaele di Roma.

<sup>7</sup> La Link Campus, ad esempio, non ha attivato corsi di laurea in tutti gli anni accademici a partire dalla sua fondazione.

mento è quindi tutto a favore delle università non statali (Fig. 2), a fronte di una stabilizzazione degli atenei statali già dagli anni Novanta<sup>8</sup> (Crui, 2006).

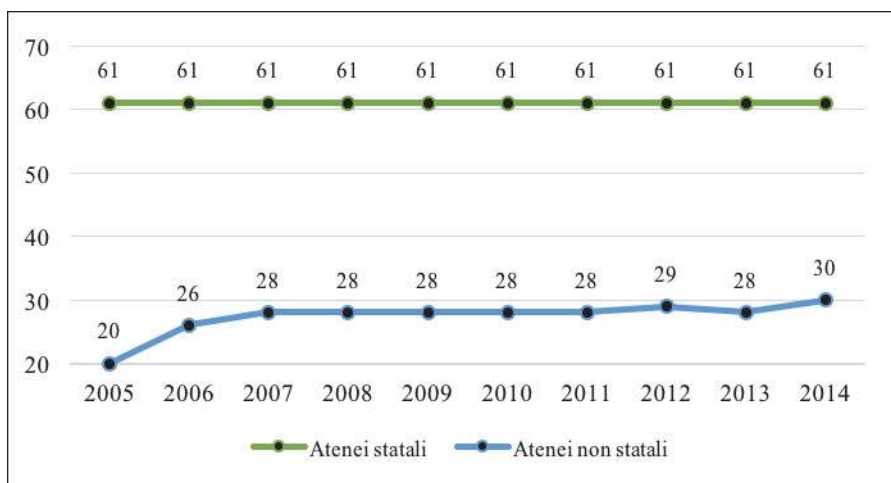


Fig. 2 - La crescita delle università non statali.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Quanto alla distribuzione geografica (Fig. 3), le Università telematiche, per definizione, non insistono su un determinato territorio. Nonostante la presenza di una sede legale e, in due casi, anche la denominazione della città di appartenenza nell'epigrafe dell'ateneo, si tratta di università che aspirano ad attrarre studenti on-line sul territorio nazionale e internazionale. Infatti, le sedi legali degli atenei telematici sono principalmente nelle due città italiane, Roma e Milano, che già godono del più alto numero di atenei statali e non statali, generalisti o specializzati in settori specifici e di dimensioni variabili, fino ad atenei che vantano una proliferazione delle sedi in tutta la città metropolitana e provincia. Dunque, isolata la collocazione geografica degli 11 atenei telematici, per i restanti 80 la distribuzione nelle tre aree del Paese<sup>9</sup> assegna un primato al nord per numero totale di atenei (31), evidenziando però che tale traguardo è raggiunto soprattutto grazie all'investimento in atenei

<sup>8</sup> Sono ben 11 gli atenei statali italiani che sorgono negli anni Novanta, l'ultimo dei quali è l'Università degli studi di Foggia (1999). A partire dal 2000, con la fondazione della Università Kore di Enna, tutti gli atenei italiani fondati saranno di natura privata (Lombardi, 2015).

<sup>9</sup> La distribuzione delle regioni rispetta le indicazioni e le denominazioni Istat (2014).



non statali. È il mezzogiorno ad avere il maggior numero di università statali (23) a fronte, però, di solo 4 realtà universitarie di natura privata.

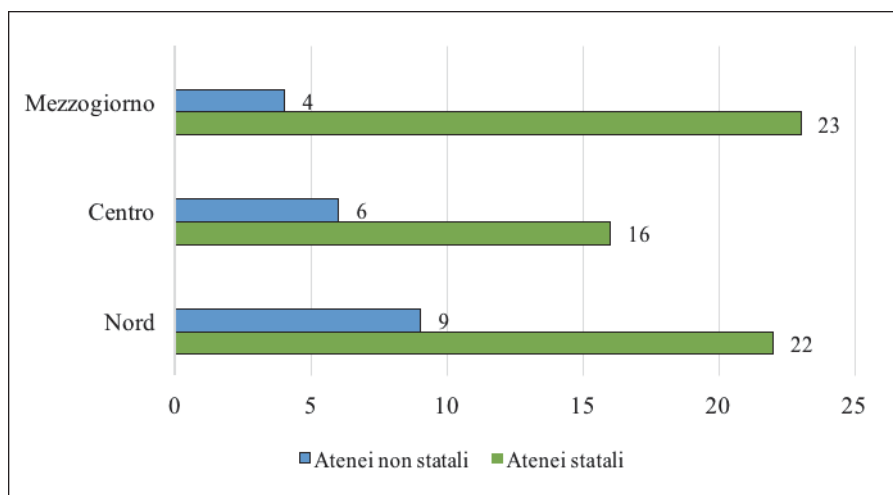


Fig. 3 - Collocazione geografica degli atenei.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

## Le strutture della didattica e della ricerca: Facoltà, Scuole, Dipartimenti

L'istituzione delle Facoltà, dopo il travagliato cammino della Legge 240/2010, le successive integrazioni al testo (Calvano, 2012) e gli incalzanti sistemi di valutazione e accreditamento (Morcellini, 2013), cessa di esistere nella forma e nelle funzioni che fino a quel momento hanno caratterizzato l'organizzazione interna delle strutture universitarie. Il decennio in esame, quindi, non può restituire una fotografia omogenea ma deve tener conto di una situazione *in progress* e, a tutt'oggi, non ancora del tutto stabilizzata. Infatti, l'istituzione delle Facoltà non scompare del tutto, lasciando spazio a "strutture di raccordo" come le Scuole, di cui si parlerà più avanti, previste dalla Legge, che coordinano le attività dei diversi Dipartimenti.

Un effetto principale della riforma è dato dalla centralità del ruolo del Dipartimento universitario, prima relegato a soddisfare solo una delle tre tradizionali *mission*, ovvero la ricerca e, di fatto, non protagonista della formazione erogata.

Da sempre, l'identità del percorso di studi scelto dallo studente si caratterizzava per l'appartenenza a una data Facoltà, evocatrice anche di un imma-

ginario collettivo costruito nel tempo. A partire dal 2012, il numero delle Facoltà cala progressivamente (Fig. 4). In un solo anno, dalle circa 600 strutture esistenti, più o meno stabilmente in Italia fino al 2011, si passa a poco più di un centinaio di Facoltà nel 2012, fino ad arrivare alle 71 del 2014 (Fig. 4).

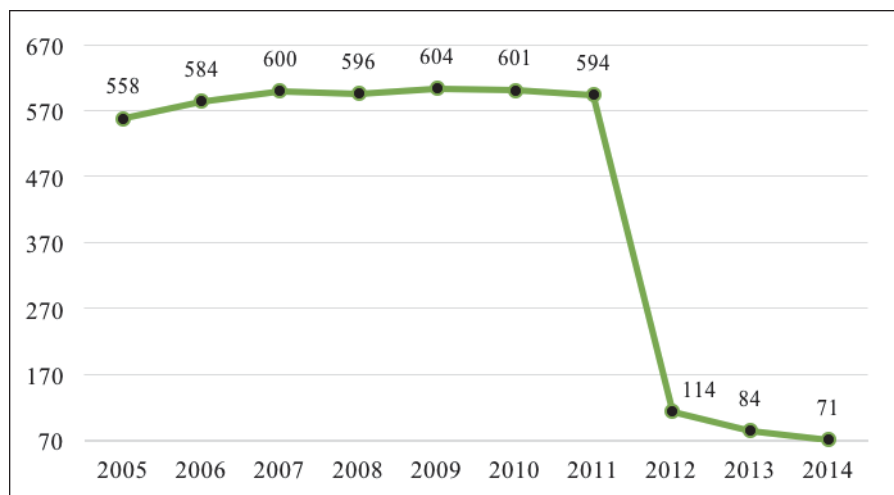


Fig. 4 - Il calo delle Facoltà nell'Università italiana.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Una diminuzione rilevante, ma non una scomparsa totale. Tre sono le ragioni principali: per gli atenei di piccole dimensioni la Legge prevede ancora l'utilizzo delle Facoltà come struttura di coordinamento didattico e di ricerca; per gli atenei di grandi dimensioni la Legge stabilisce un numero massimo di 12 strutture di raccordo che, però, in molti casi hanno mantenuto l'epigrafe di Facoltà; da ultimo e, paradossalmente, sono soprattutto le Università telematiche ad aver mantenuto o istituito le Facoltà, forse proprio per la necessità di un vivo riconoscimento istituzionale in un momento in cui, in Italia, si dibatte sul proliferare di queste istituzioni e sulla possibilità, da parte di alcune, di accedere al Fondo di Finanziamento Ordinario.

Molti atenei hanno invece scelto la strada dell'eliminazione completa della Facoltà, lasciando spazio ad epigrafi quali Scuola (soprattutto in ambito medico-sanitario); Centro; Struttura didattica. In particolare, sono le ex Facoltà di Medicina e Chirurgia ad aver optato in larga misura per le cosiddette Scuole (Medicina e Chirurgia; Odontoiatria; Medicina Veterinaria; Medicina e Farmacia; ecc.), al punto da far evidenziare, nel 2014, la presenza di 22 Scuole da aggiungere alle altre 71 strutture denominate Facoltà (Fig. 5).

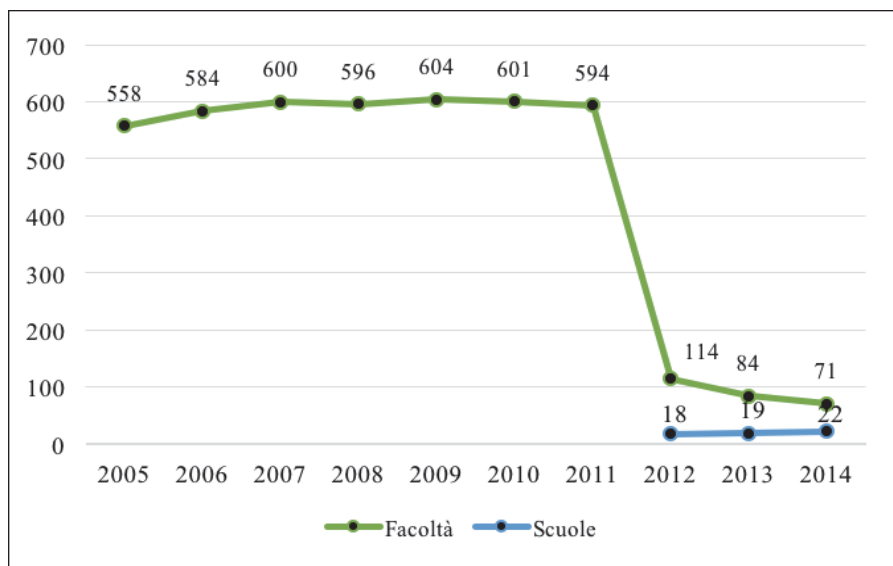


Fig. 5 - La nascita delle strutture di raccordo (2012-2014).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Al di là del nome scelto (Facoltà, Scuola, Centro, ecc.), le funzioni di coordinamento tra le strutture dipartimentali incardinate sono le stesse. I dati, quindi, evidenziano un decrescere delle Facoltà a partire dal 2012 e un conseguente aumento dei Dipartimenti (Fig. 6). A tutt'oggi è ancora presto per pretendere una stabilizzazione della situazione, che vede tempi e modalità differenti di attuazione dei principi ispiratori la riforma universitaria. Sarà necessario probabilmente continuare a monitorare il fenomeno nel decennio successivo per poter auspicare una omogeneizzazione delle "strutture di raccordo" che, in molti casi, mantengono ancora la "tradizionale" denominazione. Allo stato attuale, non è difficile ipotizzare il crescere progressivo delle nuove strutture organizzative. Nel decennio preso in esame in questo studio, è possibile solo approfondire la situazione relativa agli ultimi tre anni (2012-2014). Nonostante il breve lasso di tempo, il cambiamento organizzativo in transizione (Turri, 2011) è evidente: si può notare, infatti, che nonostante l'aumento delle Scuole (da 19 a 22; Fig. 5), le strutture di raccordo (Facoltà e Scuole) nel complesso sono in calo (da 132 a 93; Fig. 6); mentre i Dipartimenti sono in costante aumento (da 799 a 840; Fig. 6).

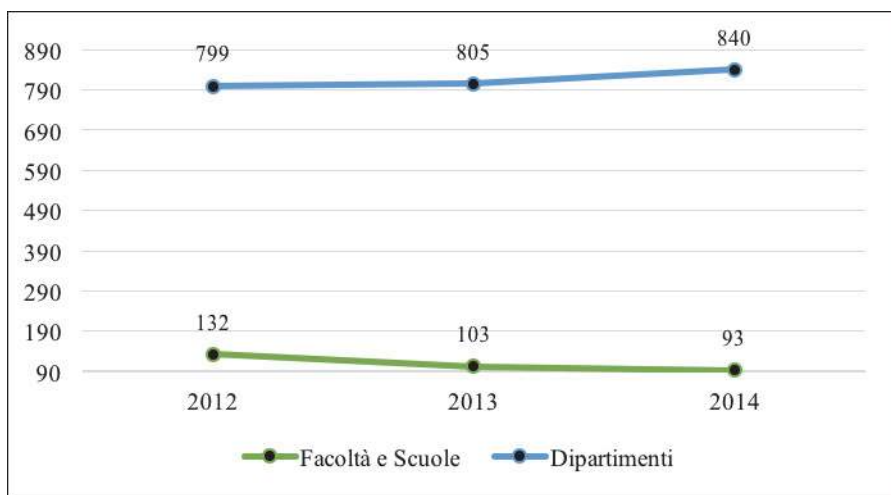


Fig. 6 - Come cambia l'assetto organizzativo negli atenei (2012-2014).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Forse uno degli effetti più importanti di questo nuovo assetto organizzativo è relativo alla scomparsa netta di tutte le *Facoltà fotocopia* all'interno dello stesso ateneo. Guardando infatti l'elenco delle Facoltà, fino al 2010, non è difficile notare, specie nei grandi e mega atenei italiani, la presenza di più Facoltà che insistono nella medesima area disciplinare. Gli esempi più eclatanti sono per le Facoltà di area sanitaria (medicina e chirurgia I; medicina e chirurgia II, ecc.), ma questo proliferare ha riguardato anche le strutture di architettura, economia, psicologia, lettere e filosofia ecc.

L'esistenza di due Facoltà, ad esempio di psicologia, nello stesso ateneo, era chiaramente supportata anche da una diversa specificità disciplinare e/o in termini di orientamento alla ricerca. Non a caso, quindi, le Facoltà erogavano spesso corsi di laurea differenziati sulla base delle peculiarità che caratterizzavano il corpo docenti della Facoltà e la tradizione di ricerca scientifica portata avanti in essa. Tale differenziazione, però, era possibile soprattutto per le lauree magistrali, oppure a livello di formazione post-lauream e Dottorato di ricerca. Nelle lauree triennali questo si traduceva spesso nella duplicazione di un corso di laurea di primo ciclo all'interno dello stesso ateneo.

## L'offerta formativa dell'Università italiana nel decennio 2005-2014

L'aver accorpati le strutture didattiche e, non di meno, gli stringenti criteri di razionalizzazione promossi dalla riforma (Masia, 2007), hanno portato a un *restyling* all'insegna dello slogan (più giornalistico che reale) “meno corsi e più qualità”. Si è infatti verificata una diminuzione del -16% dei corsi di laurea nel decennio preso in esame (Fig. 7), nonostante l'aumento di ben 11 atenei nello stesso arco temporale.

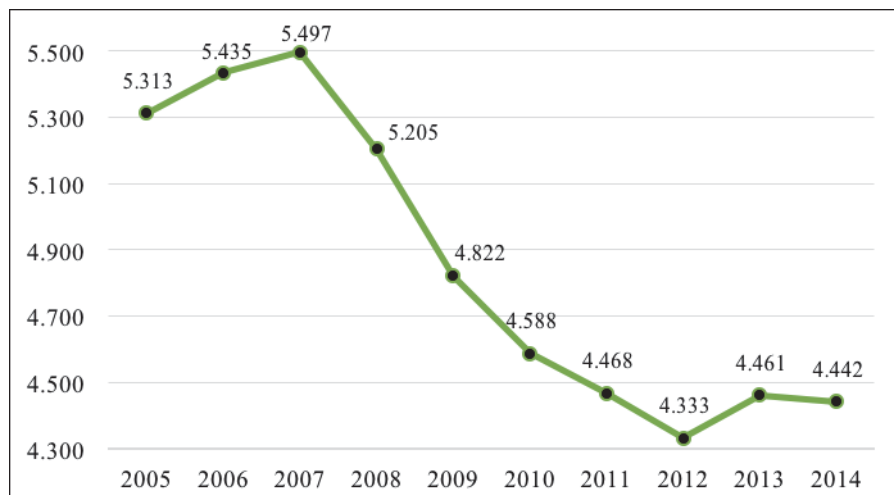


Fig. 7- Corsi di laurea attivati nel decennio 2005-2014.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Prima di entrare nel dettaglio delle aree disciplinari con l'obiettivo di comprendere quali ambiti del sapere abbiano subito una maggiore contrazione dell'offerta formativa, sono necessarie alcune specificazioni sulle quattro macro-aree disciplinari<sup>10</sup>. Non si presentano infatti omogenee e vi è una con-

<sup>10</sup> Si rinvia all'Introduzione al presente capitolo per gli approfondimenti relativi alla natura delle macro-aree disciplinari e alle classi di laurea incardinate. I corsi di laurea e i corsi di laurea magistrale sono raggruppati in classi di laurea. La classe è indicata da un codice e riunisce corsi di studio caratterizzati dai medesimi obiettivi formativi (conoscenze e delle abilità che caratterizzano il profilo culturale e professionale), che sono stati definiti per legge. I corsi della stessa classe hanno identico valore legale (il titolo di studio è un vero e proprio certificato pubblico che ha valore su tutto il territorio per l'ammissione agli esami di stato o per la partecipazione a pubblici concorsi). Cfr: d.m. 855 del 30 ottobre 2015, che ri-

centrazione di classi di laurea soprattutto nell'area scientifica (Fig. 8). In questo studio, focalizzato sull'arco temporale 2005-2014, sono stati presi in considerazione tutti i corsi di laurea a cui, a tutt'oggi, risultano studenti iscritti, quindi in riferimento sia all'attuale ordinamento in vigore (*ex 270*) sia in riferimento al precedente ordinamento (*ex 509*). A partire da quattro variabili (L 509; Ls 509; L 270; Lm 270), il totale delle classi di laurea di primo e di secondo livello e in entrambi gli ordinamenti citati è pari a 296, di cui 98 appartenenti all'area scientifica e, al secondo posto, le 83 classi di laurea iscritte nell'area umanistica. Al terzo posto, con ben venti classi di laurea in meno, l'area sociale detiene un totale di 63, mentre l'area sanitaria ne ha 52.

Tale configurazione è importante perché determina anzitutto il più elevato numero dei corsi di laurea nell'area scientifica che, di fatto, comprende un maggior numero di aree scientifico-disciplinari<sup>11</sup>. È inoltre interessante notare che, nel passaggio di ordinamento le classi di laurea di primo ciclo sono rimaste pressoché invariate (Fig. 8). Al di là del cambio di denominazione e relativo codice identificativo, il totale delle classi di laurea non ha subito modificazioni importanti all'interno di tutte e quattro le aree di riferimento.

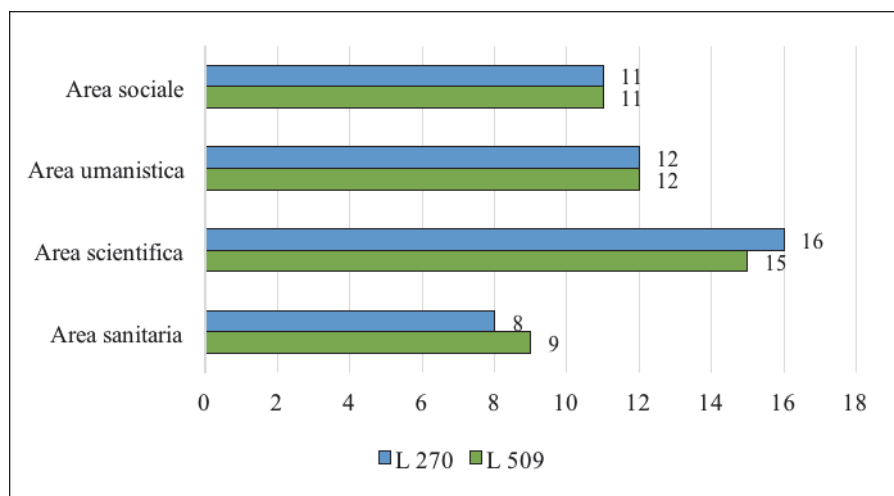


Fig. 8 - Le classi di laurea di primo livello negli Ordinamento *ex 509* e *ex 270*.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

chiama quanto definito nel d.m. 509/1999, nella L. 30/2000 (cosiddetta Riforma Berlinguer), nella L. 53/2003 (cosiddetta Riforma Moratti) nella L. 169/2008 (cosiddetta Legge Gelmini) e nella L. 240 /2010 e successive modificazioni.

<sup>11</sup> Si fa riferimento alle 14 aree scientifico-disciplinari classificate dal Consiglio Universitario Nazionale (Cun).

Il totale resta stabile con un aumento di una classe nell'area scientifica e la diminuzione di un'altra nell'area sanitaria. Se guardiamo invece all'andamento delle classi di secondo livello, notiamo una importante contrazione di quest'ultime nell'area sociale (da 22 a 19), nell'area sanitaria (da 20 a 15), nell'area umanistica (da 33 a 26). Tale contrazione non riguarda però l'area scientifica che, al contrario, vede aumentare il loro numero da 32 a 35 (Fig. 9).

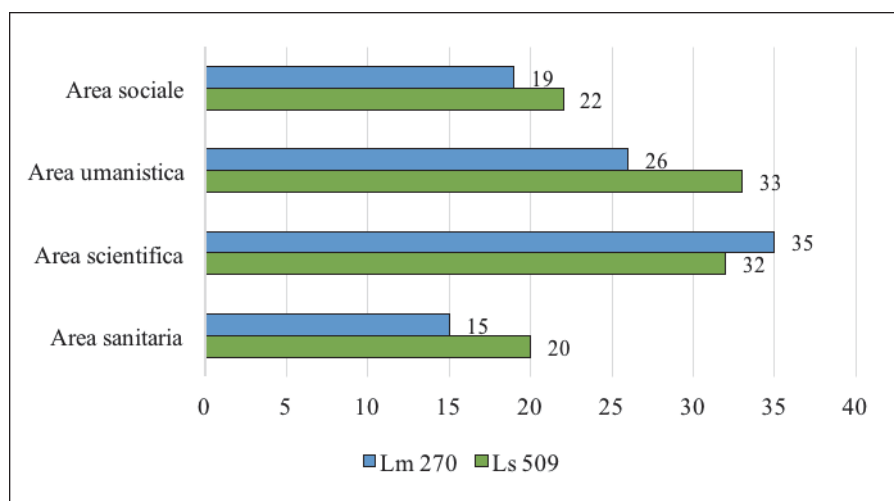


Fig. 9 - Le classi di laurea di secondo livello negli Ordinamenti ex 509 ed ex 270.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Un ulteriore approfondimento che si propone in questo saggio è relativo all'andamento dei corsi di laurea all'interno di ciascuna area disciplinare. A partire da una differenza strutturale che, come detto, riguarda la diversa ampiezza delle quattro macro-aree, in termini di classi di laurea iscritte, è possibile notare anzitutto che l'area sanitaria, nonostante sia quella con meno classi di laurea, si trova al secondo posto per numero di corsi attivati. Mentre l'area umanistica, seppur con un numero di classi elevato e vicino a quello dell'area scientifica, è il comparto con meno corsi di primo e di secondo livello. Questo, almeno, nel punto di partenza del nostro arco temporale (2005). La situazione che si presenta quindi, vede il maggior numero di corsi di laurea in area scientifica, ovvero 1.474 (in linea con la maggiore numerosità delle classi di laurea); al secondo posto l'area sanitaria con 1.284 corsi, probabilmente rafforzata dall'ingente presenza di corsi nelle cosiddette professioni sanitarie; al terzo posto, e a debita distanza, l'area sociale (1.175 corsi); in fondo, con 1.125 corsi l'area umanistica. Dal 2005 al 2014 la situazione

ne, però, presenta particolarità interessanti che, in questa sede, si sceglie di riportare a partire da una suddivisione in tre periodi del decennio in esame.

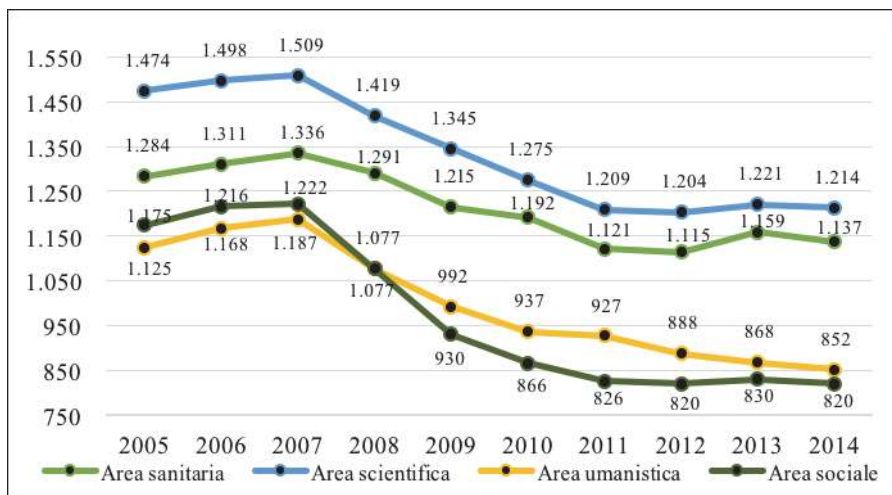


Fig. 10 - I corsi di laurea di primo e di secondo livello nell'Università italiana.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

1. Il primo (2005-2007; Fig. 10) si caratterizza per un progressivo incremento dei corsi di laurea in tutte e quattro le aree. L'aumento pare costante rispettando le differenti dimensioni iniziali delle aree. Si nota, però, già dal 2007, come la crescita dei corsi dell'area sociale sia ridotta rispetto a quella delle altre aree, accorciando la distanza fra essa e l'area umanistica.

2. Il secondo periodo (2008-2011; Fig. 10) evidenzia due differenze importanti: da un lato, la diminuzione costante dei corsi di laurea in ciascuna delle macro-aree disciplinari, con un calo importante soprattutto negli anni 2008-2009; dall'altro, questa contrazione di corsi ha riguardato soprattutto l'area sociale che, dal 2007, ha visto scomparire decine di corsi, al punto da sostituire l'area umanistica nell'ultima posizione della classifica dimensionale iniziale. Dal 2008 al 2011, la distanza fra l'area sociale e quella umanistica si accentua fino ad arrivare a una differenza di ben 101 corsi in più per il comparto umanistico.

3. Il terzo periodo (2012-2014; Fig. 10) si caratterizza per una generalizzata stabilizzazione dei corsi di laurea. Nello specifico, le aree scientifica e sanitaria, restando rispettivamente al primo e al secondo posto, si mantengono ad una quota compresa fra i 1.100 e i 1.200 corsi, con piccole differenze nei singoli anni di riferimento. Anche l'area sociale, fino ad ora in netto calo, sembra arrivare a un punto di stasi, fra gli 820 e gli 830 corsi di laurea, conti-



nuando a detenere l'ultima posizione. L'area umanistica, se da un lato vede frenare la forte diminuzione dei corsi, dall'altro non sembra nemmeno essere giunta a una totale normalizzazione. Infatti, nell'ultimo periodo in esame continua, anno dopo anno, a veder diminuire il numero di corsi di laurea afferenti (dai 927 del 2011 agli 852 del 2014; Fig. 11). Resta quindi al di sopra dell'area sociale ma, stando a questo breve arco temporale, appare interessante continuare a monitorare la situazione per capire se l'area umanistica si stabilizzerà, come avvenuto per le altre aree oppure se il calo, seppur lieve ma costante, la collocherà in ultima posizione.

## Considerazioni conclusive

In questo contributo ci si è limitati a fornire una prima fotografia di quanto avvenuto nell'ultimo decennio, in quanto non si ritiene ancora possibile poter avviare un approfondimento sistematico e una riflessione puntuale su una trasformazione così radicale. Una situazione ancora in divenire e che, peraltro, non trova nemmeno la possibilità di avviare un confronto a livello europeo, dove la situazione non è univoca né per tipologia né per distribuzione di responsabilità demandate alle strutture di base e a quelle intermedie (Arcari e Grasso, 2011). I cambiamenti di sistema richiedono infatti tempi ben più ampi per poterne comprendere a pieno il consolidarsi di prassi e la portata delle conseguenze. Basti solo pensare che gli stessi Dipartimenti furono avviati in fase sperimentale – e si potrebbero citare molti altri casi simili nella legislazione universitaria – con la Legge 28/1980, con la chiara intenzione di creare una struttura deputata alla ricerca scientifica separata dalla didattica. Ebbene, sono passati trent'anni prima di avviare – nel bene o nel male – un nuovo ciclo di ridefinizione delle strutture.

## Riferimenti bibliografici

- Arcari, A. M., Grasso, G., a cura di (2011), *Ripensare l'Università. Un contributo interdisciplinare sulla Legge n. 240 del 2010*, Giuffrè Editore, Napoli.
- Calvano R. (2012), *La legge e l'Università pubblica. I principi costituzionali e il riassetto dell'Università italiana*, Jovene, Napoli.
- Crui (2006), *Relazione sullo stato delle Università italiane*, Roma.
- D.l. n.19, 27 gennaio 2012, “Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della

- figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della Legge 30 dicembre 2010, n. 240", *Gazzetta Ufficiale* 8 marzo 2012, n.57.
- D.m. n. 262, 5 agosto 2004, "Programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006", art. 10 "Istituzione di nuove Università telematiche non statali legalmente riconosciute", *Gazzetta Ufficiale* 25 novembre 2004, n. 277.
- D.m. n. 50, 23 dicembre 2010, "Definizione delle linee generali di indirizzo della Programmazione delle università per il triennio 2010-2012", *Gazzetta Ufficiale* 31 maggio 2011, n. 125.
- D.m. n. 827, 15 ottobre 2013, "Linee generali di indirizzo della programmazione 2013-15", *Gazzetta Ufficiale* 10 gennaio 2014, n. 7.
- L. n. 240, 30 dicembre 2010, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario", *Gazzetta Ufficiale* 14 gennaio 2011, n. 10 - Suppl. Ordinario n. 11.
- L. n. 28, 21 febbraio 1980, "Delega al governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione, e per la sperimentazione organizzativa e didattica", *Gazzetta Ufficiale* 25 febbraio 1980, n. 54.
- L. n. 289, 27 dicembre 2002, "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 2003)", art. 26, comma 5, *Gazzetta Ufficiale* 31 dicembre 2002, n. 305 - Supplemento Ordinario n. 240.
- Lombardi R. (2015), *Heritage University. Comunicazione e memoria degli atenei*, Aracne, Roma.
- Lombardinilo A. (2014), "Il caso delle telematiche", in Id., *Building University. In una società aperta e competitiva*, Armando, Roma: 238-239.
- Masia A., 2007, "Requisiti minimi e indicatori di sistema", *Universitas*, 106: 6-22.
- Morcellini M. (2013), "Eutanasia di un'istituzione. Il cortocircuito riforme/valutazione sulla crisi dell'Università", *Sociologia e ricerca sociale*, 100: 33-51.
- Paletta A. (2004), *Il governo delle università. Tra competizione e accountability*, il Mulino, Bologna.
- Turri M. (2011), *L'Università in transizione. Governance, struttura economica e valutazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Valentini E. (2007), "Il caso italiano delle Università telematiche", in Martino V., Valentini E., *Il sistema Università nella XIV Legislatura*, Cedam, Padova: 117-121.

# *Risorse finanziarie del sistema universitario (2006-2016)*

*di Paolo Rossi*

## **Obiettivi dell'analisi**

Un sistema complesso e articolato come quello universitario deve poter contare su risorse finanziarie ragionevolmente certe e quantitativamente adeguate per essere messo in grado di garantire i servizi che è chiamato ad offrire, sia in termini di didattica sia in termini di ricerca, senza trascurare la Terza missione.

L'andamento e la tipologia dei finanziamenti ottenuti sono quindi elementi determinanti per comprendere e misurare quale sia l'attuale capacità dell'Università italiana di far fronte ai propri impegni, tenendo conto anche del fatto che, mentre non è nel complesso diminuita la richiesta di servizi, è nel frattempo aumentata, a seguito dell'attivazione di serrati e pervasivi meccanismi di valutazione, la pressione verso il conseguimento di migliori risultati in tutti gli ambiti di attività.

## **Il Fondo di Finanziamento Ordinario (Ffo)**

Il Ffo è e resta di gran lunga il capitolo più importante per il finanziamento delle università pubbliche, in quanto anche la tassazione studentesca, non potendo comunque superare il 20% del Ffo, è ancorata quantitativamente al valore del fondo, oltre a costituirne una frazione relativamente piccola, anche se non trascurabile per i soggetti ad essa sottoposti, già scarsamente tutelati da meccanismi di diritto allo studio.

L'evoluzione del Ffo nel corso degli ultimi dieci anni è segnata da tendenze che, con qualche oscillazione, si sono mantenute quasi inalterate nel corso di tutto il periodo.

Il dato più significativo è la progressiva riduzione dell'importo totale del Fondo che, al netto di voci riferite fino al 2013 ad altri capitoli di spesa, scende dai circa 6.900 milioni di euro del 2006, dopo una crescita fino a 7.350 milioni nel 2008, fino ai circa 6.700 milioni del 2016, con un calo del 9% rispetto al massimo.

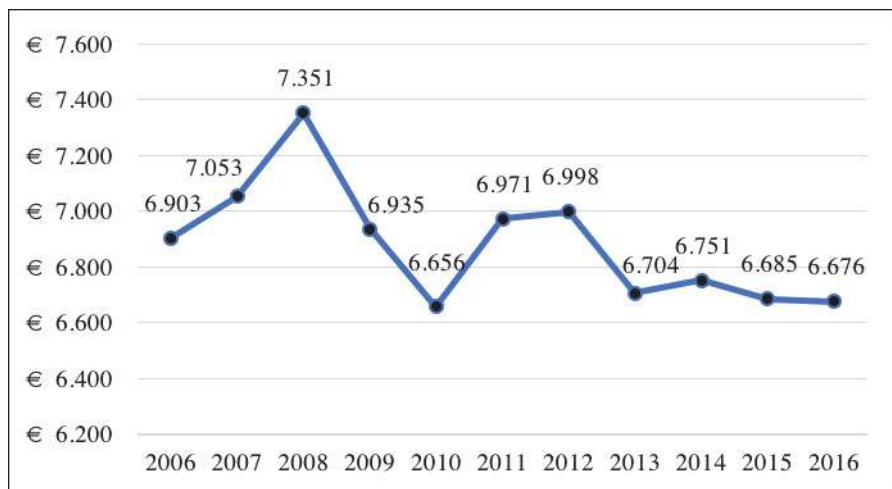


Fig. 1 - Andamento del Ffo (v. mld).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur.

La riduzione dei finanziamenti è stata accompagnata da misure di contingentamento della spesa, fra cui merita ricordare il blocco o la successiva limitazione del turn-over del personale docente, e il congelamento quinquennale degli incrementi stipendiali.

All'interno di questo processo la distribuzione delle quote di finanziamento tra le differenti voci ha visto un'evoluzione anch'essa significativa. Per i dettagli si rimanda alla Tabella 1, ma merita sottolineare che la cosiddetta "quota base" è passata in sei anni da circa 6.500 milioni (94% del Ffo totale) a circa 4.600 milioni (69% del totale); lo scarto risultante tra risorse e fabbisogno è stato affrontato con misure palliative (perequazione). Ciò è avvenuto soprattutto per la volontà del legislatore di incrementare costantemente la cosiddetta "quota premiale", scelta che appare discutibile in un contesto di risorse decrescenti.

Tab. 1 - Andamento del Ffo per grandi capitoli (tutte le cifre in migliaia di euro).

Anno	Base	Premialità	Perequaz.	Reclutamento	Accordi	Altre voci	Totale
2008	6.645.218	550.000		35.113	8.500	112.624	7.351.456
2009	5.758.523	1.035.000		24.951		116.624	6.935.099
2010	5.239.284	1.199.000	11.500	12.416	86.560	107.624	6.656.385
2011	5.571.038	832.000	104.000	37.262	347.028	79.500	6.970.829
2012	5.303.587	910.000	105.000	224.569	339.804	115.500	6.998.460
2013	5.156.867	819.000	91.000	187.579	337.841	111.400	6.703.687
2014	4.912.812	1.215.000	105.000	203.696	237.476	77.300	6.751.284
2015	4.808.062	1.385.000	105.000	191.749	129.033	66.100	6.684.944
2016	4.596.288	1.433.000	195.000	244.740	155.745	51.400	6.676.182

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur.

Un'altra evoluzione nella destinazione delle risorse consiste nella tendenza a vincolare una quota crescente del Ffo a specifiche iniziative di reclutamento, a tutti i livelli della carriera accademica, un orientamento anche in questo caso rispetto alla riduzione complessiva delle risorse (con un calo del personale docente di ruolo superiore al 20%)

Tra i rilievi di carattere generale occorre segnalare il forte impatto del meccanismo di calcolo del "costo standard per studente", che fatica a rendere conto della grande variabilità delle tipologie degli atenei (grandi e piccoli, generalisti e specializzati, storici e recenti) e dei relativi contesti territoriali.

Nel futuro prossimo è prevedibile che, come si deduce dalla Legge di bilancio dello Stato per il 2017, le quote dedicate agli interventi finalizzati e alla premialità siano destinate a crescere ulteriormente, mentre si ridurrà ancora la quota base, con rischi per la tenuta complessiva del sistema a fronte degli incrementi stipendiali del personale docente e tecnico-amministrativo.

## I Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale

Il bando Prin 2010-11 (d.m. 12 gennaio 2012 n. 2) corrispondeva a un importo totale di € 169.671.851. Progetti approvati: 247; Percentuale di successo 36%. Finanziamento medio: € 688 mila

Il bando Prin 2012 (d.m. 28 dicembre 2012 n. 957) corrispondeva a un importo totale di € 38.259.894. Progetti approvati: 141; Percentuale di successo 10%. Finanziamento medio: € 271 mila

Il bando Prin 2015 (d.d. 4 novembre 2015 n. 2488) corrisponde a un importo totale di € 91.908.209. Progetti approvati: 300; Percentuale di successo 6,8%. Finanziamento medio: € 306 mila

Per quanto riguarda il Fibr (Fondo per gli Investimenti della Ricerca di Base), dopo il bando del 2010 “Futuro in Ricerca” per giovani ricercatori, per un importo complessivo di 50 milioni di euro, si è avuto soltanto il programma Sir (*Scientific Independence for young Researchers*) del 2014, con una dotazione di 54 milioni di euro.

I dati elencati sono già in larga misura esplicativi della situazione che si è di fatto venuta a creare per quanto riguarda il finanziamento della ricerca. Sono evidenti il crollo dei finanziamenti totali e la saltuarietà dei bandi (con la cancellazione delle tornate 2013 e 2014), ma anche la continua variabilità dei meccanismi di valutazione. Anche il finanziamento medio dei progetti si è ridotto sensibilmente rispetto al passato.

Emerge chiaramente la sottovalutazione dell'importanza di un adeguato finanziamento delle ricerche su base nazionale come ineludibile preconditione per lo sviluppo di una reale capacità di competizione per l'accesso ai finanziamenti europei. Nessun altro Paese, tra quelli che conseguono i migliori risultati, dedica alla ricerca risorse nazionali in misura così limitata.

## **I progetti europei**

Un'analisi dettagliata degli esiti della partecipazione italiana al programma *Horizon 2020* è presentata nel Rapporto Anvur 2016, di cui richiamiamo le osservazioni più significative.

La quota media di contribuzione italiana ai programmi comunitari è pari all'11,6%, mentre la quota di partecipazione ai bandi competitivi si attesta al 12,7% e quella di successo si limita al 10,6% dei progetti e addirittura al 7,5% dei finanziamenti.

Il rapporto mostra una maggior “efficienza” individuale dei ricercatori italiani nel recupero di risorse rispetto a quelli di altri Paesi come Francia, Germania e Spagna, e una situazione di sostanziale parità con il Regno Unito. Più complessa risulta l'analisi relativa al successo nel conseguimento di *grant* Erc, in particolare per quanto riguarda la scelta, assai limitata, di utilizzare i *grant* in istituzioni di ricerca italiane.

È anche da rilevare l'efficacia solo parziale delle considerevoli risorse derivanti dai Pon (Programmi Operativi Nazionali) per un'effettiva valorizzazione delle capacità di ricerca e sviluppo delle aree interessate a questa tipologia di finanziamenti.

## Considerazioni conclusive

Il complesso dei dati presi in esame mostra l'evidenza di una sistematica sottovalutazione, da parte del decisore pubblico, dell'impegno finanziario necessario per assicurare al Paese il mantenimento di un sistema della formazione superiore e della ricerca che sia all'altezza delle sfide poste dalla crescita della cosiddetta "società della conoscenza". Nel medio periodo tale sottovalutazione non potrà che tradursi inevitabilmente in una perdita di efficienza e di qualità, i cui livelli sono ancora in qualche misura preservati anche per l'impegno di chi opera nel sistema, dove a fianco di limitati casi di scarsa produttività didattica e scientifica si riscontrano ancora livelli di dedizione e anche di eccellenza certamente superiori a quelli che sarebbero coerenti con i limitati investimenti.

Occorre aggiungere che uno dei problemi strutturali del finanziamento alla formazione superiore e alla ricerca risiede nella debolezza cronica degli interventi da parte del settore privato. Senza un maggior impegno dei privati nella ricerca applicata, che libererebbe anche risorse per un maggior impegno pubblico nella ricerca di base, ogni tentativo di raggiungere l'obiettivo europeo del 3% di risorse investite in ricerca e sviluppo resta fuori della portata del nostro Paese.

# *Evoluzione della docenza universitaria (2006-2016)*

di Paolo Rossi

## **Obiettivi dell'analisi**

La capacità del sistema universitario italiano di adeguarsi al bisogno di alta formazione e di ricerca innovativa espresso esplicitamente o implicitamente dal Paese si commisura in primo luogo alla quantità di risorse finanziarie, ma soprattutto umane che il Paese stesso è disposto a investire nel sistema.

Si tratta quindi di comprendere in quale misura l'evoluzione dell'ultimo decennio, per molti aspetti accelerata e drammatica, abbia inciso, in primo luogo sul piano quantitativo, su tale capacità. A tal fine occorre indagare non soltanto le dinamiche generali del reclutamento<sup>1</sup>, ma anche la sua articolazione per fasce, per aree disciplinari, per genere e per distribuzione geografica, la caratterizzazione anagrafica dei reclutati e l'impatto del passaggio da un sistema basato su tre livelli di docenza a tempo indeterminato a uno basato su due soli livelli preceduti da una (lunga) fase di contratti a tempo determinato<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Per una sintetica ed efficace ricostruzione dell'evoluzione delle dinamiche concorsuali in Italia a partire dall'unità d'Italia fino agli anni Settanta del Novecento si rinvia a Graffi, 2010.

<sup>2</sup> Considerata la necessità di un aggiornamento al 31 dicembre 2016, la fonte dei dati relativi alla docenza universitaria nel presente saggio è rappresentata dal sito di consultazione dell'archivio del ruolo dei professori di I fascia, II fascia e ricercatori del sistema accademico nazionale messo a disposizione dal Cineca. Come chiarito sul sito Cineca, quest'ultimo è infatti «costantemente aggiornato per consentire esclusivamente ai docenti e ricercatori in servizio di prendere parte ai processi amministrativi nei quali sono coinvolti». In considerazione degli obiettivi di analisi parzialmente diversi, nei saggi "Pre-ruolo universitario: ricercatori a tempo determinato, assegnisti di ricerca e altre figure a termine" e "Università nel mezzogiorno" la fonte è costituita dall'Ufficio Statistica e studi che, a febbraio 2017 (data di chiusura del volume), rende disponibili dati aggiornati al 3 agosto 2016. Le minime diffe-



## Meccanismi e dinamiche del reclutamento

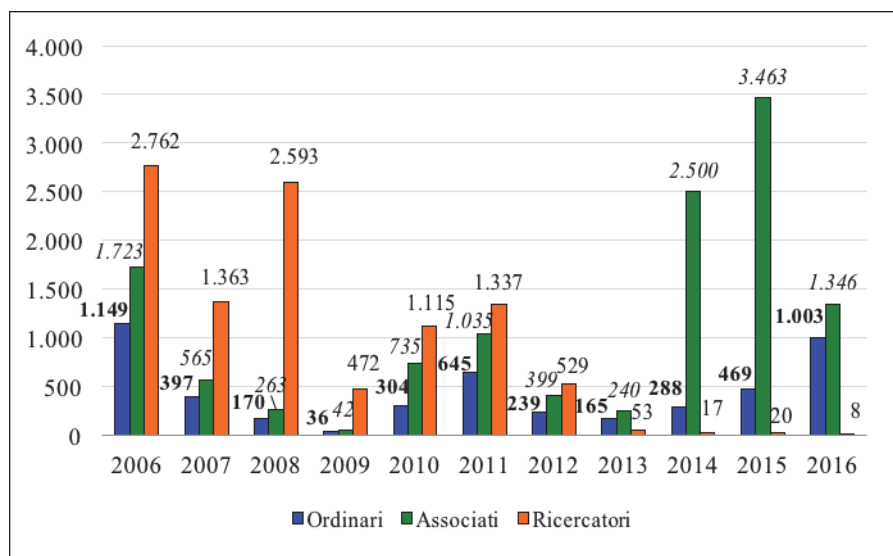


Fig. 1 - Andamento del reclutamento.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

Nel decennio 2006-2016 il reclutamento ha avuto tre fasi molto diverse. Per qualche tempo fu riattivata la procedura prevista dalla Legge 210/1998 (prevedendo dapprima due idonei e infine uno solo), poi (2009) si giunse alla definitiva interruzione di tale procedura, in attesa della concreta attivazione dei meccanismi previsti dalla Legge 240/2010, che introduceva il vincolo del conseguimento di un'Abilitazione Scientifica Nazionale come premessa necessaria per la partecipazione ai concorsi locali per posti di ruolo di professore di prima e seconda fascia, e metteva definitivamente a esaurimento il ruolo dei ricercatori. Il reclutamento avvenuto negli anni 2010-2013 è quindi soltanto la "coda" delle chiamate di soggetti risultati idonei in valutazioni svoltesi negli anni precedenti o conclusesi in ritardo rispetto ai relativi bandi.

A partire dal 2014, terminato il primo ciclo delle abilitazioni, è poi ripreso il reclutamento dei professori. Risulta abbastanza contenuto il processo che ha visto la promozione a ordinario di circa 1.500 associati. Viceversa appare quantitativamente assai rilevante il reclutamento degli associati, per effetto

renze riscontrabili non incidono sulle tendenze.

del piano straordinario<sup>3</sup>, che in sostanza ha consentito il passaggio alla fascia superiore, nell'arco di un triennio, di circa 6.500 ricercatori del ruolo a esaurimento, mentre l'immissione dall'esterno del sistema è stata più limitata.

Merita qui ricordare, per un significativo confronto, che nel periodo che va dagli ultimi concorsi nazionali (svoltisi nel corso degli anni Novanta) fino al blocco del 2009, la media degli ordinari reclutati era stata di oltre 750 per anno, quella degli associati di circa 1.400, quella dei ricercatori di poco meno di 2.000.

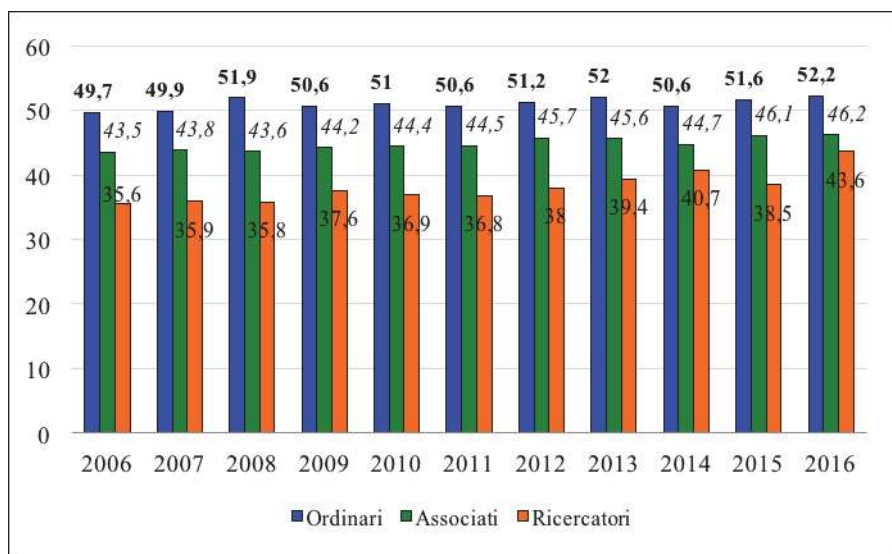


Fig. 2 - Età media al reclutamento.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

Il fenomeno della deriva verso l'alto dell'età media al reclutamento, che aveva segnato drammaticamente il ventennio 1980-2000, sembra invece essersi quasi arrestato, almeno per quanto riguarda ordinari e associati.

L'età media al reclutamento per gli ordinari (Fig. 2), che nel 1980 superava di poco i 43 anni, dopo il 2000 si è attestata stabilmente intorno ai 51-52 anni. L'età media di accesso al ruolo degli associati, che nel 1980 era di circa 41 anni, oscilla ormai da tempo intorno ai 45-46 anni, mentre quella dei ricercatori, che era di circa 30 anni nel 1980 e di circa 35 anni intorno al 2000,

<sup>3</sup> Art. 1, comma 24 della Legge n. 220 del 13 dicembre 2010 (Legge di stabilità 2011).

nel 2010-11 risultava prossima ai 37 anni (i dati dell'ultimo quinquennio non sono statisticamente significativi).

Vale anche la pena di notare che, nonostante la deriva nell'età media, la distribuzione in età intorno al valor medio (con una semi-larghezza di circa sette anni) e la permanenza media nel ruolo di chi ha poi ottenuto una promozione (con una media armonica di 6-7 anni) sono rimaste sostanzialmente inalterate nel tempo.

## L'evoluzione quantitativa della docenza

L'andamento del reclutamento si è ovviamente riflesso nella composizione quantitativa e nell'articolazione della docenza universitaria. Tenendo conto del fatto che nella maggior parte dei casi il reclutamento degli ordinari è avvenuto partendo dalla fascia degli associati e che il reclutamento degli associati, pur con un piccolo influsso dall'esterno, è prevalentemente legato a promozioni dal ruolo dei ricercatori, appare chiaro che la dinamica evolutiva complessiva del sistema universitario è da ascrivere soprattutto da un lato al reclutamento di nuovi ricercatori e, dall'altro, alle dinamiche di pensionamento.

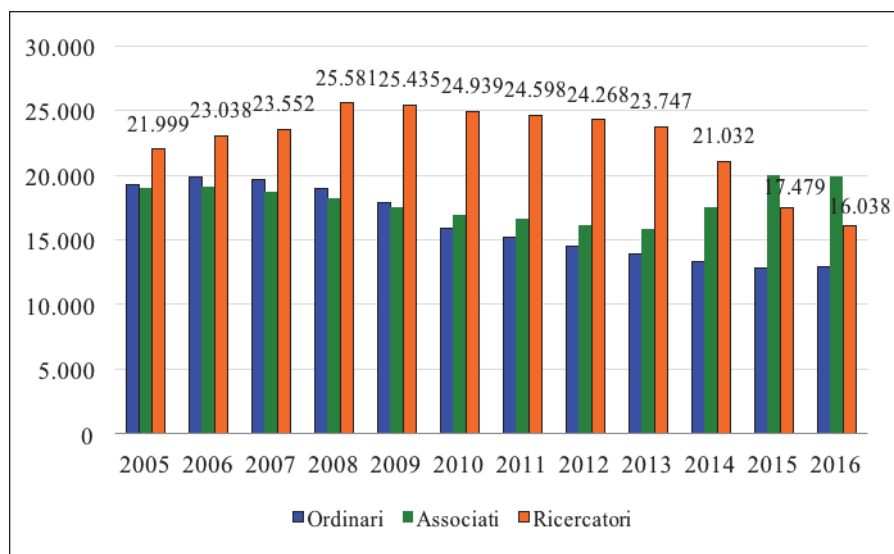


Fig. 3 - Docenti in servizio.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

Dopo la forte crescita dei primi anni Duemila, peraltro associata a una precedente significativa crescita del numero degli studenti iscritti, nel 2005 il corpo docente di ruolo (ordinari, associati e ricercatori) raggiunse le 60.234 unità e nel 2008 si toccò il record di 62.766 unità (Fig. 3).

Per effetto congiunto del blocco dei concorsi, della messa a esaurimento dei ricercatori e dell'accelerazione dei processi di pensionamento iniziò immediatamente una rapida decrescita, dell'ordine di 1.800 unità annue, e l'ultimo dato disponibile (fine 2016) indica per la somma di professori e ricercatori una cifra di poco inferiore alle 49.000 unità, con una riduzione del 22% rispetto al massimo storico.

Gli ordinari avevano raggiunto nel 2006 un massimo assoluto di quasi 20.000, cui seguì un rapido calo, per cui a fine 2016 il numero degli ordinari risulta inferiore a 13.000. Il numero degli associati risultava relativamente più stabile: saliti fino a 19.000 nel 2006, poi ripresero a scendere ed erano meno di 16.000 alla fine del 2013. Nello stesso periodo il numero dei ricercatori era salito negli anni 2008-2009 fino a oltre 25.500, per poi ridiscendere sotto i 24.000 nel 2013 per effetto di maggiori pensionamenti e del blocco del reclutamento. Il triennio 2014-16 ha però visto un rapido cambiamento del rapporto numerico tra associati e ricercatori, con una forte diminuzione del numero dei ricercatori, dovuta, come rilevato in precedenza, agli effetti del piano straordinario di reclutamento, che ha riportato il numero dei professori di seconda fascia a circa 20.000, mentre quello dei ricercatori è nel frattempo sceso a circa 16.000.

Il ritmo del pensionamento degli ordinari è ormai stabile ed è stimato per il prossimo quinquennio in circa 800 unità annue, mentre quello degli associati è stimato intorno alle 350 unità annue, con un'età media al pensionamento in entrambi i casi prossima al massimo legale (70 anni). Il pensionamento dei ricercatori è invece stimato per il prossimo quinquennio in circa 350 unità annue, all'età media di circa 65 anni.

Si noti che, a fronte della messa a esaurimento del ruolo dei ricercatori a tempo indeterminato, avrebbero dovuto popolarsi in misura adeguata le due fasce dei ricercatori a tempo determinato previste dalla Legge 240/2010, che a regime dovrebbero contare non meno di 4.000 individui ciascuna. Di fatto tuttavia a fine 2016 i ricercatori di tipologia a) erano circa 3.250 e quelli di tipologia b) (tenure track) erano poco meno di 1.900, con una vera crescita solo nel corso del 2016, anche in questo caso stimolata da un piano straordinario.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Art. 1, comma 247 della Legge n. 208 del 28 dicembre 2015 (Legge di stabilità 2016).

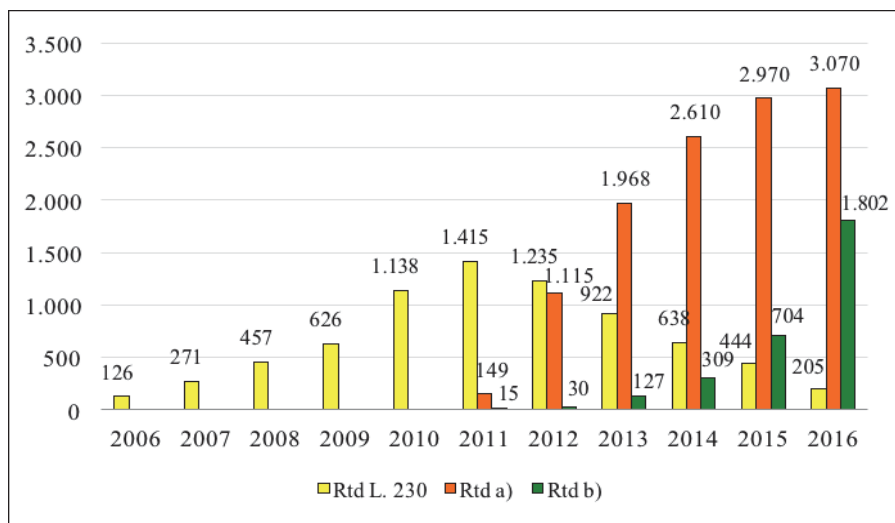


Fig. 4 - Ricercatori a tempo determinato in servizio.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

Chiaramente un reclutamento iniziale che prevede un lungo periodo di tempo determinato, contribuisce a mantenere elevata l'età di reclutamento nei successivi ruoli stabili.

Un ineludibile corollario dell'innalzamento dell'età di reclutamento è l'invecchiamento del corpo docente. L'età media degli ordinari in servizio, che negli anni Ottanta del Novecento, nonostante l'esistenza di un periodo di fuori ruolo di durata quinquennale, si collocava intorno ai 53 anni, dal 2014 ha ormai raggiunto i sessant'anni, mentre la carriera nella fascia ormai difficilmente supera la durata ventennale. L'età media degli associati è passata in un trentennio dai 45 ai 53 anni, e quella dei ricercatori, che era di poco più di trent'anni quando il ruolo fu creato nei primi anni Ottanta, è ormai prossima ai 50 anni ed è destinata in questo caso a crescere costantemente per effetto della messa a esaurimento.

Si aggiunga che una riduzione del reclutamento a livelli inferiori a quelli del pensionamento, quale quella che si è verificata a partire dal 2007, non può che produrre un ulteriore innalzamento dell'età media del personale in servizio, e in effetti nel corso dell'ultimo decennio l'età media degli ordinari è aumentata di un anno e mezzo, mentre quella degli associati è aumentata di un anno soltanto grazie alle recenti immissioni di ricercatori abilitati, e l'età media dei ricercatori cresce ormai di quasi un anno ogni anno dal 2011, anche per effetto delle promozioni, che incidono soprattutto nella fascia anagrafica relativamente più giovane

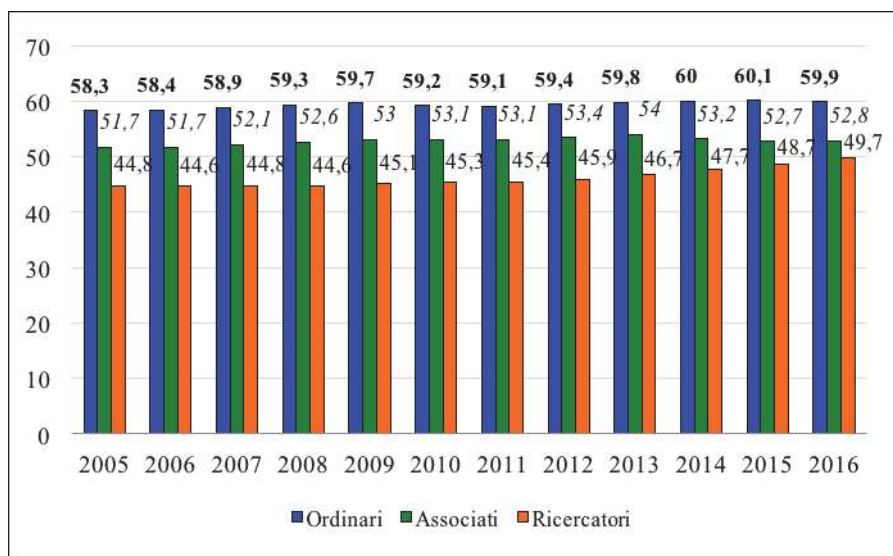


Fig. 5 - Andamento dell'età media.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

## L'evoluzione della composizione per area

Un altro importante fenomeno di evoluzione dei processi di reclutamento riguarda la distribuzione dei reclutati tra le diverse aree disciplinari.

Senza entrare nei dettagli vale comunque la pena di segnalare che, ragionando per macro-aree, v'è certamente un osservabile declino nel reclutamento e nelle progressioni di carriera per quanto riguarda le aree delle cosiddette "scienze dure" (aree Cun 1-4), che nell'arco di tre lustri sono passate dal 18,5% al 16,5% dell'intero sistema.

Invece è evidente la crescita del reclutamento e delle promozioni nelle aree delle scienze economiche, giuridiche e sociali (aree 12-14), che nello stesso periodo sono passate da meno del 16% al 19,5%, mentre per il resto del sistema, pur con fluttuazioni anche importanti nella composizione per fasce, si registra una sostanziale tenuta delle posizioni lungo tutto il periodo.

## L'evoluzione della composizione per genere

Uno degli aspetti più interessanti delle dinamiche della docenza universitaria è quello che riguarda l'evoluzione della composizione per genere delle diverse fasce (Marzano e Rossi, 2008; Frattini e Rossi, 2012).

Occorre partire dalla constatazione che la presenza femminile nella fascia degli ordinari, dopo una fase di crescita negli anni Settanta e Ottanta del Novecento, era salita nel 1990 al 10%.

A partire dal 2000, la crescita si è fatta più rapida: nel 2010 le donne hanno raggiunto la quota del 20% degli ordinari e a fine 2016 erano il 22,2%; appare tuttavia evidente che, malgrado gli importanti progressi, siamo ancora ben lontani da una situazione di effettiva parità, che non si verifica tuttora nemmeno nella fase del reclutamento, dove negli ultimi dieci anni la quota femminile si è attestata intorno al 27%.

Nella fascia degli associati il dato di partenza era una presenza femminile di poco superiore al 20%. Nel 2000 si era giunti al 27,7%, poi si ebbe una crescita abbastanza rapida fino al 33,4% del 2006, seguita da una relativa stasi per cui la percentuale alla fine del 2016 era pari al 37,1%, un dato peraltro coerente con una percentuale media al reclutamento prossima al 38% nell'ultimo decennio.

Nel caso dei ricercatori la percentuale di donne, già superiore al 40% negli anni Ottanta, dopo una rapida crescita fino al 45% nel periodo 2000-2005 si è poi assestata intorno a tale valore, confermato anche dal dato medio del 44% di assunzioni femminili, relativo agli ultimi dieci anni di effettivo reclutamento.

La crescita percentuale della presenza femminile nella fascia dei ricercatori osservata nell'ultimo triennio, poiché è cessato il reclutamento, è purtroppo soltanto il segnale di una maggior difficoltà e lentezza nel passaggio delle ricercatrici alla fascia degli associati.

Non v'è dubbio che la composizione per genere dipenda fortemente anche dall'area di appartenenza. La differenza è già forte nella fascia dei ricercatori, dove si va dal 57% di presenze femminili nelle scienze umane e nelle scienze della vita al 28% nell'area di ingegneria, e diventa ancor più marcata tra gli ordinari dove si va dal 37% delle scienze umane al 16% delle scienze "dure", al 13% di medicina e al 10% di ingegneria.

## **L'evoluzione della distribuzione geografica**

L'evoluzione del sistema ha inciso anche sulla distribuzione dei docenti: considerando l'insieme degli atenei storici (cui nel 1971 afferiva il 75% degli ordinari), oggi si supera di poco il 50% dei docenti (considerando la somma delle tre fasce), con una graduatoria che vede ai primi posti Roma Sapienza (7,0%), Bologna (5,1%), Napoli Federico II (4,5%), Padova (3,9%), Milano Statale (3,8%), Torino (3,6%), Firenze (3,2%), Palermo (3,0%), Bari (2,8%) e Pisa (2,8%).

Sembra interessante notare anche che, mentre i primi quaranta atenei hanno tutti almeno 500 docenti (ossia almeno l'1% dei circa 50.000 docenti in servizio a fine 2015), si registra una brusca discontinuità nella distribuzione, e nella restante quarantina di istituzioni non telematiche il numero dei docenti è sempre inferiore a 400 e scende fino a poco più di 150 unità, anche senza voler tenere conto di alcune istituzioni di natura particolare (Scuole Superiori, Università per Stranieri, Libere Università, ecc).

## **Considerazioni conclusive**

L'insieme dei dati fin qui presentati sembra indicare in modo chiaro l'esistenza di un preoccupante deficit di programmazione strategica, almeno per quanto riguarda gli aspetti quantitativi. Il numero complessivo dei docenti, anche includendo i ricercatori a tempo determinato tenure track, si è ridotto del 20% nel corso del decennio, scendendo ai valori degli anni Novanta. Il rapporto tra numero degli studenti iscritti e numero degli ordinari, sempre prossimo al valore di 100 fin dagli anni Cinquanta del secolo scorso, è ormai superiore a 130. L'età media dei docenti continua ad aumentare, mentre il reclutamento, anche a tempo determinato, appare inadeguato al mantenimento nel tempo anche dei già insufficienti livelli attuali dell'organico. Ci sono evidenti problemi anche per quanto riguarda il reclutamento per genere, la distribuzione tra le aree scientifiche e la distribuzione territoriale della docenza.

Questi problemi non possono essere risolti, a risorse finanziarie invariate, dalla sola autonoma iniziativa degli atenei, e richiedono un'assunzione di responsabilità da parte dei decisori politici, che non possono esimersi dal prendere atto del ruolo strategico della formazione e della ricerca universitaria e degli interventi normativi e finanziari, che appaiono del tutto necessari per il mantenimento della funzionalità del sistema.

## **Riferimenti bibliografici**

Anvur (2014), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, Roma.

Cnvsu (2001-2011), *Rapporti annuali sullo stato del sistema universitario*, Roma.

Cun (2013), *Le emergenze del sistema*, Roma.

Figà Talamanca A. (2014), "Il reclutamento dei docenti universitari negli ultimi cinquanta anni. Parti I-V", *Roars*.



- Frattini R. e Rossi P. (2012), “Report sulle donne nell’Università italiana”, *Meno-dizero*, 8-9.
- Graffi S. (2010), “Considerazioni sulla grandezza e decadenza dei concorsi universitari in Italia”, *Quaderni di Storia*, 71: 77-110.
- Graziosi A. (2010), *L’Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, il Mulino, Bologna.
- Marzano F. e Rossi P. (2008), “Le dinamiche di reclutamento e di carriera delle donne nel sistema universitario italiano”, *Astrid Rassegna*, 77.
- Rossi P. (2012), “Evoluzione normativa ed evoluzione della docenza”, *Astrid Rassegna*, 151.
- Rossi P. (2012), “Dinamica e prospettive del reclutamento universitario”, *Sociologia Italiana – AIS Journal of Sociology*, 0: 159-172.
- Rossi P. (2015), “Donne nella ricerca: a quando una vera parità?”, in Marzano F. e Pietrafesa E., a cura di, *Anche i maschi nel loro piccolo...*, Wister: 17-25.
- Sylos Labini F. e Zapperi S. (2010), *I ricercatori non crescono sugli alberi*, Laterza, Roma-Bari.

# *Pre-ruolo universitario: ricercatori a tempo determinato, assegnisti di ricerca e altre figure a termine*

di Alessandro Arienzo

## **Introduzione**

La definizione di confini che separano il ruolo e il cosiddetto pre-ruolo universitario è un'operazione che ha ampi margini di "arbitrarietà". Basti pensare che l'attuale quadro legislativo attribuisce uno status peculiare alla figura del ricercatore a tempo determinato di tipo b) che, pur essendo a termine, può essere interpretata, con qualche forzatura, già "in ruolo". Questa figura, spesso descritta in tenure track, può essere analizzata in analogia a quella del professore associato non confermato pre-Legge 240/2010 per almeno tre ragioni: la prima è che essa gode di uno stato giuridico equiparabile a quella del professore universitario, seppure a termine e con un minore carico didattico; la seconda è nella riserva di punti organico necessari alla sua attivazione (0.7); la terza è relativa alla possibilità di chiamare nel ruolo del professore di seconda fascia quegli studiosi che abbiano ottenuto l'Abilitazione Scientifica Nazionale<sup>1</sup>.

Di difficile collocazione nel pre-ruolo universitario è anche la figura del dottorando di ricerca. Il Dottorato costituisce il terzo ciclo di istruzione superiore e il dottorando è innanzitutto impegnato in un percorso di formazione alla ricerca scientifica ampiamente intesa. Tuttavia, non è inusuale, nel nostro Paese, accedere al Dottorato dopo aver già avuto esperienze di lavoro nella ricerca come assegnisti, borsisti o contrattisti. In tal senso, se il Dottorato è

<sup>1</sup> Tuttavia, se nel caso del professore associato la conferma in ruolo è l'esito necessario delle procedure di valutazione, i ricercatori a tempo determinato di tipo b) debbono comunque essere "chiamati" dai Dipartimenti cui la L. 240/2010 attribuisce margini di discrezione. Il confine non è comunque chiaramente definito e sono già in atto ricorsi al Tar da parte di studiosi abilitati non chiamati.

parte specifica del percorso formativo post-lauream, i dottorandi sono talvolta studiosi già inseriti in un percorso professionale.

Per tentare di offrire elementi di comprensione dell'articolazione del pre-ruolo universitario in questo contributo le figure oggetto di analisi sono quelle del ricercatore a tempo determinato (sia *ex lege* 230/2005 che *ex lege* 240/2010 “tipo a”) gli assegnisti di ricerca contrattualizzati dai nostri atenei<sup>2</sup>, i collaboratori e borsisti di ricerca, i docenti a contratto. Sfuggono alla nostra analisi, per mancanza di dati affidabili, tutti quegli studiosi che pur non avendo in atto rapporti di lavoro o collaborazione retribuita con gli atenei italiani, contribuiscono alle attività di ricerca e di didattica. Prima di offrire un'analisi quantitativa del lavoro a termine nel periodo che va dal 2005 al 2016, è opportuno delineare i principali riferimenti al quadro normativo che regola e configura il pre-ruolo.

## **Il pre-ruolo della docenza universitaria dal 1980 ad oggi**

L'attuale organizzazione del pre-ruolo è in larga parte determinata dalle disposizioni previste dalla Legge 240/2010, che ha sensibilmente modificato le carriere universitarie. Il decreto presidenziale dell'11 luglio 1980 n. 382 articolava la docenza in tre distinti livelli. I primi due componevano il ruolo del professore universitario definito in due fasce, la prima degli ordinari, la seconda degli associati. Il terzo livello era quello del ricercatore universitario, cui si attribuivano limitati compiti didattici e una prevalente attività di ricerca. Questa figura ha rappresentato fino al 2010 il primo e principale livello di accesso nel ruolo della docenza universitaria, cui si affiancava la possibilità di essere reclutati per particolari meriti scientifici come professori di prima fascia. Il ruolo dei ricercatori universitari è stato posto in esaurimento dalla Legge 230/2005 a partire dal 2013, e in via definitiva dalla Legge 240 già dal 2010.

Fino all'approvazione della Legge 230/2005, il pre-ruolo universitario vedeva affiancarsi di una serie di figure contrattuali diverse, tutte egualmente riconoscibili quali titoli scientifici e/o professionali in procedure concorsuali di tipo comparativo. Tra il personale “non strutturato” delle università italiane impegnate in attività di ricerca si potevano annoverare i titolari di borse di studio e di ricerca per i laureati (*ex lege* 168/1989, art. 6, comma 4) nonché i

<sup>2</sup> Non sono conteggiati tutti quegli assegnisti che pure svolgono attività di ricerca nei Dipartimenti o in laboratori universitari ma che sono reclutati su fondi gestiti da enti di ricerca quali, ad esempio, l'Infn, l'Infm, l'Ingv, il Cnr.

collaboratori ai programmi di ricerca (*ex lege* 449/1997, art. 51, comma 6). Queste due figure sono ancora oggi presenti nel nostro ordinamento. Fino al 2011 facevano parte di questo insieme anche i titolari di borse post-Dottorato (*ex lege* 398/1989), che sono state però abolite dalla Legge 240/2010 (art. 29, comma 11, lettera b). Ulteriore figura pre-ruolo è quella dell'assegnista che costituisce la principale forma di collaborazione per attività di ricerca con le università. Introdotta dalla Legge 449/1997 (art. 51, comma 6), essa è stata definita con il decreto ministeriale del 11 febbraio del 1998 e successivamente modificata dalla Legge 240/2010 (art. 22), che ha fatto valere, in una fase transitoria, un regime differenziato tra assegni pre e post-Legge 240/2010. La stessa normativa che per la prima volta ha introdotto gli assegni di ricerca ha autorizzato università e enti di ricerca a stipulare, per lo svolgimento di prestazioni previste da programmi di ricerca, appositi contratti d'opera, compatibili anche con altri rapporti di lavoro subordinato. In ultimo, vi sono i contratti di diritto privato per attività di docenza a contratto. Questa è stata introdotta con gli articoli 25 e 100 del d.p.r. 382/1980 che ne permettevano il ricorso per l'attivazione di corsi integrativi di quelli ufficiali impartiti nelle facoltà, finalizzati all'acquisizione di «significative esperienze teorico-pratiche di tipo specialistico provenienti dal mondo extrauniversitario, ovvero risultati di particolari ricerche, o studi di alta qualificazione scientifica o professionale». Essa è oggi regolata dall'articolo 23 della Legge 240/2010, variamente modificato con successive norme.

La Legge 240/2010 ha quindi riordinato il sistema di reclutamento e di promozione del personale docente prefigurando un percorso pre-ruolo – pur non esclusivo – articolato in tre passaggi basati sulla centralità della figura del ricercatore a tempo determinato<sup>3</sup>. Questa figura è rappresentata da studiosi in possesso del titolo di dottore di ricerca reclutati per svolgere, con contratto di lavoro subordinato, attività di ricerca, di didattica, di didattica integrativa e di servizio agli studenti (art. 24, comma 1). Il ricercatore a tempo determinato si articola in due diverse tipologie contrattuali. La prima, il c.d. “ricercatore di tipo a)” (di cui all'art. 24, comma 3, lettera a) dispone di un contratto triennale prorogabile per soli due anni, previa valutazione positiva della didattica e della ricerca svolta. La seconda, il c.d. “ricercatore di tipo b)”, (di cui all'art. 24, comma 3, lettera b) dispone di un contratto triennale non rinnovabile riservato a ricercatori che abbiano già usufruito del contratto di tipo “a)”<sup>4</sup>, ad assegnisti di ricerca o borsisti post-Dottorato per almeno tre

<sup>3</sup> Queste due figure hanno sostituito quelle previste dalla Legge 230/2005, peraltro una sola delle quali ha trovato applicazione e, pur in esaurimento, è attiva ancora oggi.

<sup>4</sup> Di recente, questo contratto – sebbene non rinnovabile – è stato reso prorogabile dal d. lgs. n. 244 del 30 dicembre 2016 fino al 31 dicembre 2017. Sulla base di una interpretazione

anni anche non consecutivi (o analoghi contrattisti presso atenei stranieri), oppure studiosi che siano in possesso di Abilitazione Scientifica Nazionale. Il ricercatore di tipo b) che nel corso del triennio abbia acquisito l'abilitazione è valutato dall'università che lo ospita per la chiamata diretta nel ruolo di professore associato previa valutazione positiva del Dipartimento (art. 24, comma 5). Appare allora evidente che la Legge 240/2010 ha delineato un percorso pre-ruolo, del tutto "teorico", articolato nei seguenti passaggi: 1. Dottorato di ricerca (3 anni); 2. assegno di ricerca/ricercatore a tempo determinato di tipo a (almeno 3 anni). Al termine di questo percorso si può accedere ad un contratto da ricercatore a tempo determinato di tipo b). Questo percorso è delimitato dalla Legge 240/2010 in un termine massimo di 12 anni, anche non consecutivi, oltre i quali diviene possibile accedere ai ruoli universitari esclusivamente attraverso procedure concorsuali. In alternativa, qualsiasi studioso abilitato può concorrere alle procedure comparative (*ex* articolo 18) per professore di seconda o di prima fascia.

## **Le figure pre-ruolo: i dati dal 2005 al 2015**

Per cogliere le evoluzioni del variegato mondo del pre-ruolo universitario prenderemo in esame i dati dal 2005, anno di approvazione della Legge 230/2005, a tutto il 2016 laddove possibile<sup>5</sup>. In questo arco di tempo possiamo rilevare che:

1. nel 2005 i docenti di ruolo erano 60.235 e hanno raggiunto il loro massimo nel 2008 (62.768), per scendere nel 2016 a 48.856 unità (nel 2015 erano 50.354, cui si possono sommare 705 ricercatori di tipo b))<sup>6</sup>;

estensiva di questa norma, sono stati segnalati casi di studiosi abilitati cui, pur in presenza di abilitazione, è stato "prorogato" il contratto.

<sup>5</sup> I dati sono quelli pubblicati dall'Ufficio Statistica e studi del Miur. La fonte dei dati relativi alla docenza universitaria nel presente capitolo e nel saggio "Università nel mezzogiorno" sono costituiti dall'Ufficio Statistica e studi che, a febbraio 2017 (data di chiusura del volume), rende disponibili dati aggiornati al 3 agosto 2016. Considerati gli obiettivi di analisi parzialmente diversi e, in particolare, la necessità di un aggiornamento al 31 dicembre 2016, nel saggio "Evoluzione della docenza universitaria (2006-2016)" la fonte impiegata è invece rappresentata dal sito di consultazione dell'archivio del ruolo dei professori di I fascia, II fascia e ricercatori del sistema accademico nazionale messo a disposizione dal Cineca. Come chiarito sul sito Cineca, infatti, quest'ultimo è «costantemente aggiornato per consentire esclusivamente ai docenti e ricercatori in servizio di prendere parte ai processi amministrativi nei quali sono coinvolti». Le minime differenze riscontrabili non incidono sulle tendenze.

<sup>6</sup> La cifra è ricavata sommando i dati relativi ai professori ordinari, associati e ricercatori (Fonte: Miur, Ufficio Statistica e studi). Il dato non riporta, quindi, i ricercatori a tempo determinato di tipo b) che sono attualmente 1.850.

2. nel 2005 la somma delle diverse posizioni contrattuali attivate per attività di collaborazione nei nostri atenei, rilevabile dalla banca dati dell'Ufficio Statistica e studi del Miur, era di circa 67.696 unità. Nel 2015 queste posizioni sono aumentate a circa 83.724<sup>7</sup>, dato che non tiene conto dei ricercatori a tempo determinato di tipo b) (705 posizioni).

#### a. I ricercatori a tempo determinato

Introdotta nel 2005, questa figura è passata dalle iniziali 23 posizioni da ricercatore a tempo determinato *ex lege* 230/2005 alle attuali 3.283 posizioni *ex lege* 240/2010 art. 24, comma a (dato 2016, somma delle figure *ex lege* 230/2005 e degli attuali ricercatori di tipo a)). Se a queste figure sommiamo anche i ricercatori di tipo b) le posizioni salgono, nel 2016, a 5.096 e mostrano l'evoluzione presentata in Fig. 1.

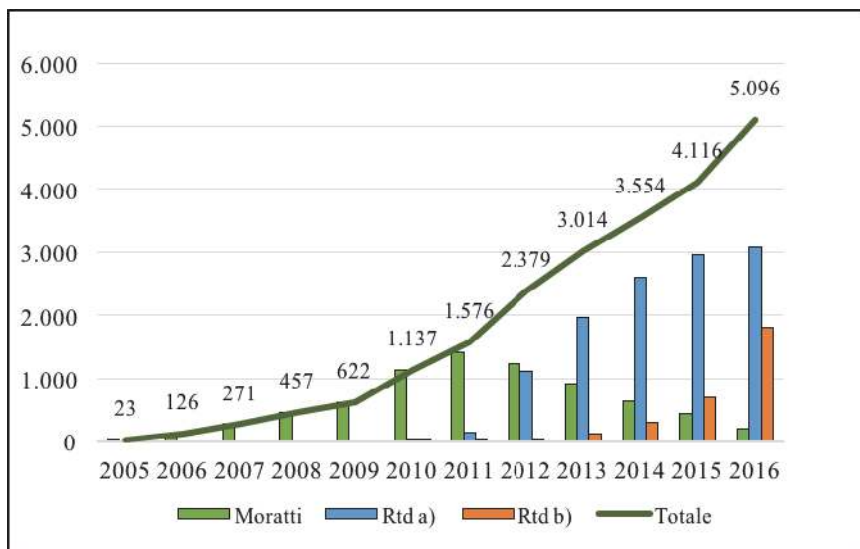


Fig. 1 - Ricercatori a tempo determinato.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

<sup>7</sup> I dati riportano la somma di: professori a contratto con incarichi di insegnamento per le attività formative che consentono di acquisire crediti formativi; personale a contratto impegnato in attività di tutorato e/o in attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero; altre tipologie di collaborazione; ricercatori con contratto a tempo determinato *ex lege* 230/2005 e *ex lege* 240/2010 "tipo a)". Nella rilevazione di questi dati, l'Ufficio Statistico del Miur richiede agli atenei di conteggiare le persone e non i contratti, in particolare di indicare il numero di individui con almeno un contratto attivo nell'anno solare (considerandoli nel computo una sola volta nel caso ne avessero più di uno nello stesso anno).

Da questi dati emerge un trend che vede aumentare le posizioni da ricercatore a tempo determinato “di tipo a” fino alle circa 3.000 unità attuali. Solo il 2016 mostra un significativo aumento di ricercatori a tempo determinato *ex lege* 240/2010 “tipo b”).

#### b. Gli assegnisti di ricerca.

Se le posizioni da ricercatore a tempo determinato mostrano un’evoluzione positiva nell’ultimo triennio, più complesso è il dato relativo agli assegnisti. Nel 2005 l’Ufficio Statistica e studi del Miur censiva 9.936 contratti. Nel 2015 il numero era salito a 20.668<sup>8</sup>. Poiché già nel 2012 i contratti erano diventati 20.078, il dato sembra essersi assestato nell’ultimo quadriennio poco sopra le 20.000 unità<sup>9</sup>.

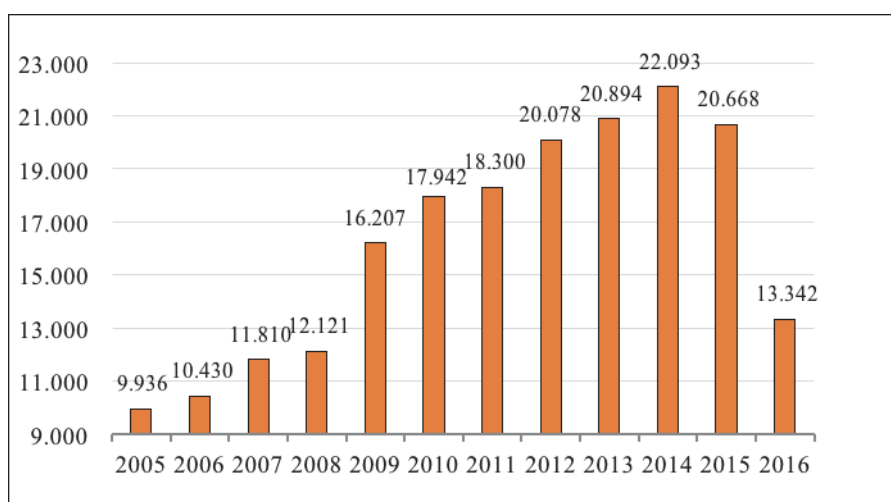


Fig. 2 - Assegnisti di ricerca.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

<sup>8</sup> Si segnala che fino al 2008 i dati erano rilevati al 31 dicembre di ogni anno e successivamente si è utilizzato come riferimento l’anno solare. Questo spiega parzialmente il notevole aumento osservato tra il punto iniziale e quello finale della serie.

<sup>9</sup> Fino al 2013 una piccola percentuale di assegnisti è costituita anche da dottorandi. I dati indicano circa 900 unità dal 2005 al 2009, e 1200-1300 unità tra il 2010 e il 2013. Dal 2014 ad oggi l’Ufficio Statistica e studi del Miur non censisce più queste posizioni tenuto conto della nuova normativa introdotta dalla Legge 240/2010. Alla fine del 2016 il Miur riporta 13.164 assegnisti attivi: il dato differisce da quelli dell’Ufficio Statistica e studi che tengono conto di tutte le posizioni aperte nell’anno solare, anche quelle nel frattempo cessate.

Fino al 2010 gli assegni sono stati largamente utilizzati come uno strumento per il reclutamento a tempo definito di studiosi a inizio carriera, pur in assenza di un loro riconoscimento specifico come parte di un percorso pre-ruolo. Con la Legge 240/2010 gli assegni hanno assunto una più chiara riconoscibilità quale requisito per l'accesso a posizioni di tipo b). In tal modo, nel contesto della messa ad esaurimento del ruolo dei ricercatori e del numero ancora ridotto di contratti da ricercatore a tempo determinato, l'assegno di ricerca è diventato lo strumento più utilizzato di "reclutamento a tempo definito" di studiosi in molti casi già maturi (Anvur, 2016, p. 393)<sup>10</sup>. Nel *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca* del 2016, l'Anvur mostra come in molti casi i beneficiari degli assegni di ricerca continuino la carriera accademica con l'accesso ai ruoli della docenza: nel 2015 il 22,1% dei docenti in servizio risultavano ex assegnisti<sup>11</sup>.

### c. Borsisti e collaboratori

Se i ricercatori a tempo determinato e gli assegnisti di ricerca rappresentano le forme più strutturate del percorso pre-ruolo, pur con caratteristiche profondamente diverse, la galassia delle forme di collaborazione con le università per le attività di ricerca resta ancora poco indagata. L'ufficio Statistica e studi del Miur censisce diversamente queste figure nei suoi database: nel 2005 all'assegno di ricerca erano affiancate le borse di studio post-Dottorato, i contratti di prestazione autonoma per programmi di ricerca e un generico "altro"; nel 2015 i dati riportano invece le tipologie delle borse di studio, di ricerca e per il perfezionamento all'estero, il numero di partecipanti a progetti/gruppi di ricerca e la dicitura "altro"<sup>12</sup>. Per il decennio di riferimento i dati mostrano l'evoluzione presentata in Fig. 3.

I dati rivelano il complessivo incremento dei contratti di "collaborazione" e per borse di studio e di ricerca che passano dalle 7.632 posizioni totali del 2005 alle 20.421 del 2015. Se le borse di studio post-Dottorato sono rimaste relativamente stabili dal 2005 al 2011, oscillando tra le 700 e le 500 unità (con un picco a poco più di 900 nel 2007), le borse di studio e di ricerca per laureati sono raddoppiate, passando dalle 3.290 unità del 2008 alle 6.791 del 2015. Lo stesso andamento si registra per i contratti di collaborazione ai progetti di ricerca che passano dalle 5.950 unità del 2005 alle 10.568 del 2015.

<sup>10</sup> Nel frattempo, però, l'età media degli assegnisti si è progressivamente innalzata e gli under 40 sono diminuiti passando dall'87% al 83,4% del totale (Anvur, 2016).

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> In questo caso vengono indicate tutte quelle posizioni che, per le loro caratteristiche, non possono essere chiaramente inserite tra le figure esplicitamente previste dal modello di raccolta dei dati.



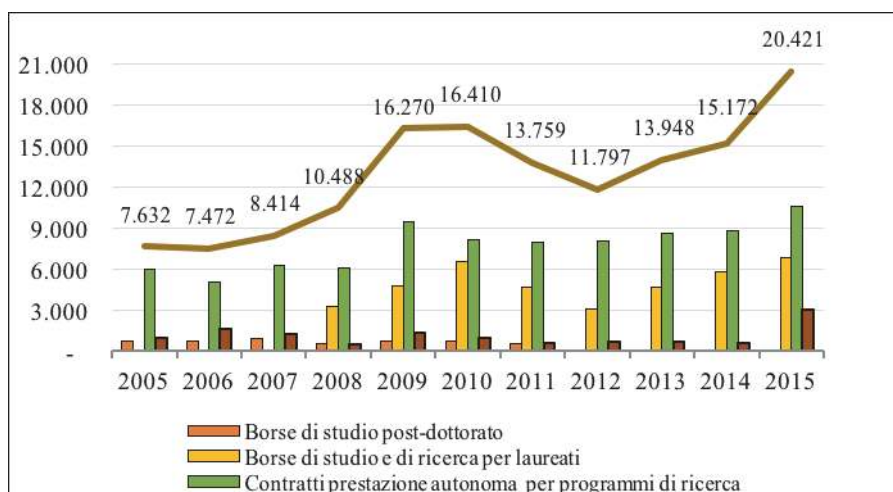


Fig. 3 - Borsisti e collaboratori a programmi di ricerca.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

Forme di collaborazione non riconducibili chiaramente alle precedenti fattispecie sono invece raccolte sotto la dicitura “Altro” che, pur con oscillazioni significative, mostra una varianza che va dalle poco più di 600 posizioni tra il 2011 e il 2014, alle circa 3.062 del 2015. Nel complesso, i dati rivelano il crescente ricorso a forme di collaborazione per attività di ricerca. Da un lato, questi numeri sono riconducibili all’incremento delle attività di ricerca “a progetto”, e quindi di collaborazioni finalizzate ad attività a esse strumentali e non immediatamente connesse a profili che perseguono una carriera accademica. Dall’altro lato, essi possono anche essere interpretati, almeno in parte, come il ricorso a fondi dedicati ad attività strumentali e di servizio per la ricerca al fine di sostenere giovani studiosi impegnati in vere e proprie attività di ricerca.

#### d. Docenti a contratto

Una parte significativa delle attività didattiche degli atenei italiani sono svolte da docenti a contratto. Questi dovrebbero rappresentare “un’eccezione” nel sistema nazionale universitario, tuttavia la costante riduzione del personale di ruolo e l’incremento dell’offerta formativa dovuto alle riforme degli ordinamenti didattici del 1999 e del 2004 ne hanno determinato il progressivo aumento fino al 2010. L’Ufficio Statistica e studi riporta il numero dei professori con incarichi di insegnamento «non già ricoperti dal personale do-

cente di ruolo»<sup>13</sup>; possiamo quindi far riferimento a dati relativi ai docenti e non alle posizioni contrattuali o agli insegnamenti. L'Ufficio, tuttavia, fino al 2009 ha distinto tra: (a) professori a contratto titolari di insegnamenti ufficiali; (b) personale a contratto impegnato in attività di tutorato e/o in attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero; (c) professori a contratto titolari di insegnamenti ufficiali e/o attività didattiche integrative<sup>14</sup>. Dopo il 2009, invece, i dati riguardano: (d) professori a contratto con incarichi di insegnamento per le attività formative che consentono di acquisire crediti formativi universitari; (e) personale a contratto impegnato in attività di tutorato e/o in attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero per Facoltà<sup>15</sup>. Nella scheda che segue sono quindi conteggiati in un unico profilo i professori a contratto titolari di insegnamenti ufficiali (fino al 2008) e quelli con incarichi di insegnamento per le attività formative che consentono di acquisire crediti formativi (dal 2009). Queste figure sono quindi distinte dal personale a contratto impegnato in attività di tutorato e/o in attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero. I dati sono presentati in Fig. 4.

Il grafico in Fig.4 mostra la crescita del personale a contratto impiegato su insegnamenti ufficiali e che attribuiscono crediti dal 2005 al 2009 (dai 31.531 a 41.571 docenti). Questi contratti scendono ai 26.871 del 2015. Le ragioni di questa evoluzione sono molteplici. In una prima fase, come proseguimento di un trend avviato dalle riforme dei cicli universitari del 1999 e del 2004 e in ragione del numero crescente di pensionamenti, gli atenei hanno incrementato i contratti di docenza fino al massimo raggiunto nel 2009. Dal 2010 ad oggi, i limiti posti ai contratti di docenza dalla Legge 240/2010, gli effetti dei piani straordinari di reclutamento, quindi i più recenti interventi sui requisiti minimi per l'accREDITAMENTO dei corsi di studio, hanno tamponato il fenomeno. Ciò nonostante il numero di questi docenti rimane ancora molto alto (pari a un terzo del corpo docente dei nostri atenei). Se si tiene conto anche della quantità di didattica integrativa, propedeutica, di recupero e di tutorato erogata<sup>16</sup>, pur scorporando la quota coperta dagli studenti, il contributo allo svol-

<sup>13</sup> Cfr. le Note tecniche predisposte dall'Ufficio Statistica e studi, testo disponibile al sito [http://statistica.Miur.it/scripts/PERS\\_2016/PERS\\_Note2016.pdf](http://statistica.Miur.it/scripts/PERS_2016/PERS_Note2016.pdf).

<sup>14</sup> Tra i dati delle tipologie (a) e (b) ci sono anche quelli relativi al personale già di ruolo che è possibile, quindi, scorporare. Allo stesso modo, nella tipologia (c) sono indicati i numeri di quelle attività "coperte" da studenti di cui non terremo conto.

<sup>15</sup> Anche in questo caso è possibile scorporare i dati relativi al personale già di ruolo e quelle coperte da studenti.

<sup>16</sup> In questo caso, i dati mostrano una lenta diminuzione dei docenti impiegati, diminuzione tuttavia ridimensionata se si tiene conto del fatto che proprio dal 2005 al 2015 è aumentata la quota di studenti impegnati nelle attività di tutorato e propedeutiche.

gimento delle ordinarie attività didattiche dei nostri atenei da parte di personale “precario” è rimasto decisamente rilevante.

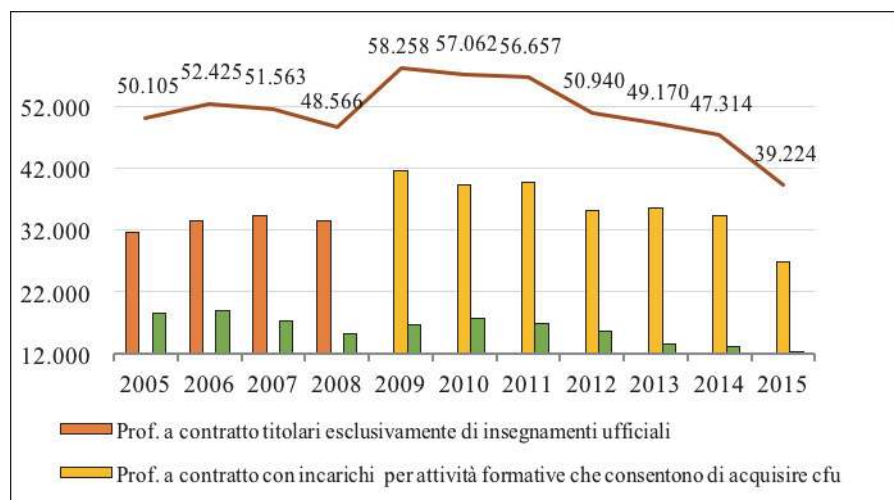


Fig. 4 - Docenti a contratto.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

## Brevi conclusioni

Presi nel loro insieme, questi dati mostrano un complessivo incremento delle posizioni a termine dal 2005 al 2015, con un andamento meno marcato dal 2005 al 2008, che si attesta intorno alle 70.000 unità, e un salto dopo il 2010 che porta alle attuali 83.724 posizioni dovuto principalmente all’incremento del numero degli assegnisti e dei borsisti:

Fatta salva la sostituzione della figura del ricercatore a tempo indeterminato *ex lege* 382/1980 con quella del ricercatore a tempo determinato *ex lege* 240/2010, nell’attuale contesto la fase di formazione che accompagna un giovane studioso dall’acquisizione del titolo di Dottorato a quello dello status di ricercatore di tipo b), pur avendo assunto una configurazione più definita di quanto non fosse prima del 2010, non è né univoca, né sufficientemente definita. Infatti, la scarsità di risorse e i limiti al turn-over continuano a favorire l’uso improprio degli assegni, delle collaborazioni e della docenza a contratto. Peraltro, le figure dell’assegnista e del ricercatore a tempo determinato che rappresentano le due principali figure pre-ruolo si caratterizzano per forme contrattuali e situazioni professionali profondamente diverse e disomogenee.

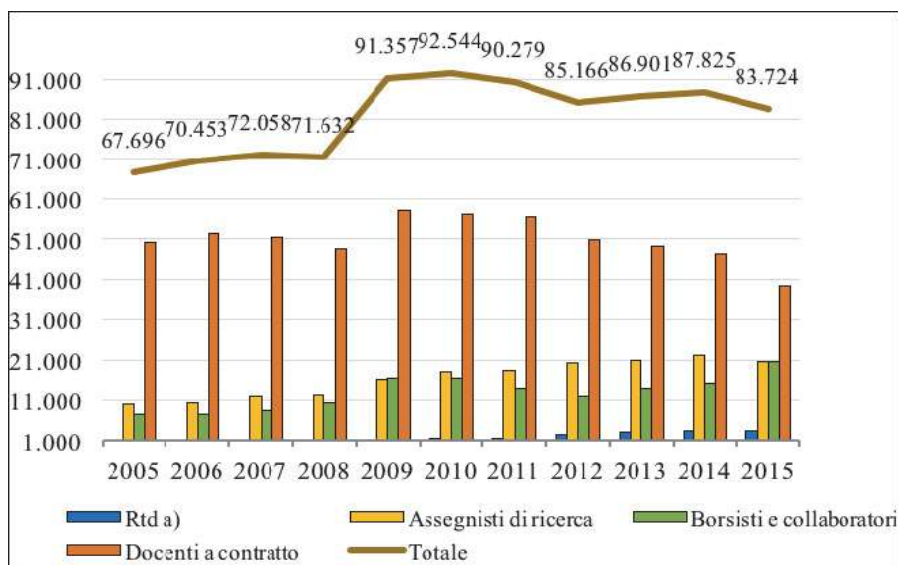


Fig. 5 - Sintesi delle posizioni pre-ruolo.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

Come mostra l'indagine *Ricercarsi* (2017), la condizione di precarietà che vivono gli studiosi nella fase pre-ruolo è addebitabile tanto alla frammentazione contrattuale/retributiva che non garantisce una adeguata continuità di impegno (assegno di ricerca, borse di studio e di ricerca, collaborazioni di ricerca, ricercatore a tempo determinato di tipo a), docenze a contratto, forme di collaborazione retribuita ma anche volontaria), quanto all'indeterminatezza di un percorso accademico che può articolarsi nei più diversi modi (Toscano *et alii*, 2013). Certamente, il sistema appare tanto "caotico", dato il moltiplicarsi delle forme contrattuali pre-ruolo, quanto "ingessato" dalla gestione rigida delle scarse risorse esistenti dovute ai cosiddetti punti organico. Tutto ciò non rende possibile la composizione di un pre-ruolo ordinato. Peraltro, in assenza di una chiara separazione tra le risorse impiegabili per nuovo reclutamento e quelle per le carriere di chi è già in ruolo, l'aver fatto convergere sia i ricercatori a tempo indeterminato in esaurimento, sia i nuovi ricercatori a tempo determinato di tipo b) (i cui requisiti di accesso, peraltro, sono stati a lungo estremamente restrittivi) nella medesima fascia dei professori associati ha reso di fatto scarse le possibilità di effettivo reclutamento di nuovi studiosi.

## Riferimenti bibliografici

- Anvur (2014), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, Roma.
- Anvur (2016), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, Roma.
- Clarke M., eds. (2015), *Creating a Supportive Working Environment for Academics in Higher Education*, Education International Research Institute, Bruxelles.
- Cnvsu (2011), *XI Rapporto sullo stato del sistema universitario*, Roma.
- Coin F., Giorgi A., Murgia A. (2017), *In/disciplinate: soggettività precarie nell'Università italiana*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Freschi A.C., a cura di (2005), "I ricercatori precari e il futuro dell'Università", *Inchiesta*, 150.
- Toscano E., Coin F., Giancola O., Gruening B., Pontecorvo E. e Vitucci F. M. (2013), *Ricercarsi. Indagine sui percorsi di vita e di lavoro del precariato universitario*, Roma.
- Viesti G., a cura di (2016), *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da nord a sud*, Donzelli, Roma.

# *Personale tecnico-amministrativo*

di Laura Bocci e Renato Comanducci<sup>1</sup>

## **Introduzione**

Le risorse umane impegnate nell'Università si distinguono in personale docente (professori ordinari, associati e ricercatori), personale tecnico-amministrativo, personale dirigente, lettori e personale non strutturato, tra cui figura il personale adibito a compiti di ricerca o di supporto all'attività istituzionale (assegnisti, borsisti, collaboratori).

Nel presente capitolo si analizza l'evoluzione nel corso di 10 anni, dal 2005 al 2015, del personale tecnico-amministrativo.

Il personale tecnico-amministrativo (TA), o in alternativa tecnico-amministrativo-bibliotecario (Tab), delle università statali è attualmente inquadrato in categorie professionali.

Diversa la situazione per il personale TA delle università non statali, che qui non affrontiamo, e che hanno discipline non omogenee tra di loro. In alcuni atenei non statali si applica come contratto di riferimento quello in vigore nelle università statali, in altre un contratto ad hoc, in altre ancora sono in vigore degli specifici "regolamenti" e varia quindi anche l'inquadramento professionale ed il trattamento economico.

Fino al 1997, ovvero fino alla stipula del Contratto collettivo nazionale di lavoro (Ccnl) per il quadriennio 1998-2001, il personale era inquadrato in "qualifiche funzionali" che andavano dalla I alla VIII con una puntuale e puntigliosa descrizione delle mansioni ascritte ai vari profili che componevano la singola qualifica funzionale. Tale descrizione era contenuta nel Decreto del

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro coordinato e condiviso fra gli autori. Per finalità di valutazione scientifica, Renato Comanducci è responsabile dell'Introduzione e delle Conclusioni; Laura Bocci è responsabile del paragrafo "Consistenze ed evoluzione del personale TA".

Presidente del Consiglio dei Ministri (d.p.c.m.) del 24 settembre 1981. Vi erano inoltre, introdotte dalla Legge n. 23 del 29 gennaio 1986, tre qualifiche “speciali”: la nona qualifica riservata al personale amministrativo e la I e II qualifica del ruolo speciale del personale tecnico-scientifico e delle biblioteche riservata al personale tecnico.

La Legge 23/1986 fissava, tra le altre cose, la dotazione organica nazionale del personale universitario, all’epoca definito “non docente” (Tab. 1).

*Tab. 1 - Dotazione organica nazionale del personale universitario non docente secondo la Legge 23/1986.*

<i>Qualifica del personale universitario</i>	<i>Numero unità</i>
IX	400
VIII	5050
VII	8150
VI	12700
V	10700
IV	10200
III	4200
II	3100
I	-

<i>Ruolo speciale del personale tecnico, scientifico e delle biblioteche</i>	<i>Numero unità</i>
I qualifica funzionale	900
II qualifica funzionale	650

*Fonte:* Gazzetta Ufficiale 12 febbraio 1986, Serie Generale n. 35.

I 1.550 posti previsti per la I e II qualifica funzionale del ruolo del personale tecnico, scientifico e delle biblioteche dovevano comportare un’analogia riduzione numerica nella dotazione organica delle altre qualifiche portando il totale del personale a 52.950 unità, cui però si sarebbero dovute aggiungere fino a 7.000 unità di personale (articolo 29 della medesima Legge 23/1986) entro il quadriennio 1986-1989.

Considerato che al 31 dicembre 2015 il personale TA in servizio era composto da 52.482 unità, in sostanza nell’Università di quasi trent’anni fa si prevedeva un fabbisogno di personale tecnico-amministrativo di ben oltre 7000 unità in più rispetto a quello attuale.

In due occasioni, con la Legge n. 312/1980 e con la Legge n. 63/1989 il personale TA delle università statali ha potuto usufruire di una procedura di «riconoscimento delle mansioni e delle funzioni svolte» che, a fronte di una rigidità pressoché assoluta nella possibilità di progredire nella carriera e di inquadramenti non corrispondenti in larga misura alle professionalità svolte, garantiva una concreta possibilità di riconoscimento di quelle che erano effetti-

vamente le funzioni svolte. Peraltro si era ancora in una stagione in cui era di là da venire il Contratto collettivo nazionale di lavoro e si procedeva a normare il lavoro pubblico con Decreti del Presidente della Repubblica (d.p.r.) che recepivano però sostanzialmente gli accordi raggiunti tra sindacati e Ministero. Vi erano poi gli “accordi intercompartimentali” che disciplinavano le materie comuni (congedi, permessi, diritti sindacali), mentre i singoli d.p.r. stabilivano le norme specifiche di settore, da un punto di vista anche salariale.

È con il Contratto relativo al quadriennio 1998-2001 che cambia l’inquadramento professionale del personale TA. Vengono introdotte quattro categorie, in cui confluiscono i dipendenti inquadrati nelle precedenti qualifiche funzionali, di cui una riservata alle elevate professionalità, denominate rispettivamente B, C, D, EP (Elevate specifiche tipologie professionali).

Alle categorie professionali corrispondono insieme affini di competenze, conoscenze e capacità necessarie per l’espletamento di una gamma di attività lavorative, descritte attraverso apposite declaratorie, secondo il diverso grado di autonomia e di responsabilità (Tab. 2).

Per l’accesso dall’esterno sono richiesti specifici titoli di studio, integrabili dai Regolamenti di ateneo con eventuali requisiti professionali in relazione alla tipologia dell’attività lavorativa; inoltre per ciascuna categoria è individuata una area funzionale di inquadramento (Tab. 3). Le attività delle scienze motorie sono attribuite all’Area tecnica, tecnico-scientifica ed elaborazione dati della categoria C e D.

All’interno di ogni categoria è previsto uno sviluppo economico (progressione economica orizzontale) soggetto a valutazione e sulla base di precise risorse economiche stabilite dalla contrattazione integrativa a partire da quelle liberate dal personale cessato dal servizio.

*Tab. 2 - Competenze, conoscenze e capacità per categoria professionale.*

	<i>Grado di autonomia</i>	<i>Grado di responsabilità</i>
Categoria B	Svolgimento di compiti sulla base di procedure prestabilite	Corretta esecuzione delle procedure
Categoria C	Svolgimento di attività inerenti procedure, con diversi livelli di complessità, basate su criteri parzialmente prestabiliti	Correttezza complessiva delle procedure gestite
Categoria D	Svolgimento di funzioni implicanti diverse soluzioni non prestabilite	Correttezza tecnica e/o gestionale delle soluzioni adottate
Categoria EP	Soluzione di problemi complessi di carattere organizzativo e/o professionale	Qualità ed economicità dei risultati ottenuti

*Fonte:* Aran (Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni).



Il passaggio da una categoria all'altra avviene invece esclusivamente per prova selettiva ed in possesso del previsto titolo di studio.

Alla luce di questa contestualizzazione normativa necessaria per poter poi capire ed interpretare i dati presi in esame, nel prossimo paragrafo si farà luce sull'evoluzione del personale TA nel periodo 2005-2015.

I dati utilizzati per l'analisi derivano dall'archivio del Miur, in particolare dalle Rilevazioni Miur sul Personale docente a contratto e tecnico-amministrativo realizzate utilizzando il Modello F e gestite dall'Ufficio Statistica e studi del Ministero. I dati fanno riferimento all'organico delle università statali<sup>2</sup> in essere al 31 dicembre degli anni dal 2005 al 2015 e sono articolati per ateneo, tipo di contratto (contratto a tempo indeterminato, contratto a tempo determinato, altre tipologie contrattuali<sup>3</sup>), area funzionale e genere.

Tab. 3 - Requisiti di accesso al ruolo del personale TA e area funzionale.

	<i>Titoli di studio richiesti per l'accesso</i>	<i>Area funzionale di inquadramento</i>
Categoria B	Scuola d'obbligo più eventuale qualificazione professionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amministrativa</li> <li>• Servizi generali e tecnici</li> <li>• Socio-sanitaria</li> </ul>
Categoria C	Diploma di scuola secondaria di secondo grado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amministrativa</li> <li>• Tecnica, tecnico-scientifica ed elaborazione dati</li> <li>• Socio-sanitaria</li> <li>• Biblioteche</li> </ul>
Categoria D	Diploma di laurea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amministrativa-gestionale</li> <li>• Tecnica, tecnico-scientifica ed elaborazione dati</li> <li>• Socio-sanitaria</li> <li>• Biblioteche</li> </ul>
Categoria EP	Diploma di laurea e abilitazione professionale ovvero diploma di laurea e particolare qualificazione professionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amministrativa - gestionale</li> <li>• Tecnica, tecnico-scientifica ed elaborazione dati</li> <li>• Medico-odontoiatrica e socio-sanitaria</li> <li>• Biblioteche</li> </ul>

Fonte: Aran (Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni).

<sup>2</sup> Per i dati e l'evoluzione delle università statali e non statali si rinvia al saggio "Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione". Cfr. Mazza e Lombardi, *infra*.

<sup>3</sup> Nella banca dati viene usata l'etichetta "Altre tipologie contrattuali" in tutta la serie storica esaminata (2005-2015), anche se non viene meglio specificato quali tipi di forme contrattuali e/o di collaborazione vengono classificate nel corso degli anni sotto tale epigrafe.

## Consistenze ed evoluzione del personale TA

Il personale tecnico-amministrativo (TA) in servizio nelle università statali ammonta al 31 dicembre 2015 a 52.482 unità, di cui 49.382 con contratto a tempo indeterminato e 1.927 con contratto a tempo determinato.

A tale cifra si dovrebbero sommare le 1.555 unità di personale inquadrato al 31 dicembre 2015 come *collaboratore ed esperto linguistico*, di cui 285 a tempo determinato e 1.270 a tempo indeterminato, dato che nei contratti collettivi nazionali di lavoro del personale TA, già a partire da quello del 1994-97, è stata ricompresa anche questa figura professionale. Si tratta di una figura che prende origine da quella del “lettore di madre lingua straniera”. Tuttavia nella presente analisi questa figura professionale non verrà presa in considerazione, stante il fatto che ancora oggi per essa esistano trattamenti profondamente diversi tra ateneo ed ateneo a causa dell’incapacità di portare a soluzione una vicenda che ha visto intrecciarsi cause giudiziarie, trattative sindacali e norme contrattuali.

Sarebbe auspicabile che all’interno del nuovo contratto del comparto “Istruzione e Ricerca”, determinato dall’accorpamento dei contratti di Scuola, Università, Ricerca ed Afam, si trovasse una soluzione condivisa che riconoscesse la loro professionalità di insegnanti di lingua e ne uniformasse il trattamento economico.

Delle 52.482 unità di personale TA al 2015 (Tab. 4), la metà risulta inquadrato nell’area amministrativa ed amministrativa-gestionale (47%), il 31% nell’area tecnica, tecnico-scientifica ed elaborazione dati, mentre il restante 22% si distribuisce nelle altre aree funzionali con solo lo 0,6% del totale rappresentato dai dirigenti<sup>4</sup>. Questa funzione si dimostra essere oggetto di incarico specifico dato che solo lo 0,5% dei contratti a tempo indeterminato sono per l’area dirigenziale mentre si sale al 3% tra i contratti a tempo determinato (Tab. 4). Infatti 1 dirigente su 5 ha un contratto a termine.

Dal punto di vista territoriale, la distribuzione del personale TA nei vari atenei del Paese è fortemente disomogenea per la presenza di alcuni grandi atenei e molti atenei di piccole dimensioni presenti su tutto il territorio nazionale: sul podio si trovano un ateneo del centro<sup>5</sup>, uno del nord e uno del sud. Al primo posto, il più grande ateneo d’Europa, Sapienza Università di Roma, che

<sup>4</sup> Il personale dirigente è distinto dal personale TA e regolato da un diverso Ccnl; a questa categoria è attualmente applicato il Contratto collettivo nazionale di lavoro dell’area VII (Dirigenza delle università e degli enti di sperimentazione e di ricerca).

<sup>5</sup> La ripartizione geografica nelle tre aree del nord, centro e sud segue la definizione Istat. Si precisa che dei 67 atenei statali in essere al 31 dicembre 2015, nella ripartizione del nord rientrano 24 atenei, in quella del centro 20 atenei e in quella del sud 23 atenei.

assorbe la maggior parte del personale (4.130 unità), seguito dall'Università degli studi di Bologna, che tuttavia conta ben 1.100 unità in meno (in totale sono 3.029), mentre al terzo posto con 2.879 unità c'è l'Università Federico II di Napoli.

Tab. 4 - Personale tecnico-amministrativo per contratto di lavoro nell'anno 2015 (valori assoluti e percentuali).

Area funzionale	Contratto di lavoro				Valori % per tipo di contratto di lavoro			
	Tempo		Altre tipologie	Totale	Tempo		Altre tipologie	Totale
	Indeterminato	Determinato			Indeterminato	Determinato		
Dirigenza amministrativa	251	60	2	313	0,5	3,1	0,2	0,6
Amministrativa ed Amministrativa-gestionale	23228	1090	341	24659	47,0	56,6	29,1	47,0
Tecnica, Tecnico-scientifica ed Elaborazione dati	15440	541	60	16041	31,3	28,1	5,1	30,6
Socio sanitaria, Medico-odontoiatrica e Socio sanitaria	3866	12	11	3889	7,8	0,6	0,9	7,4
Servizi generali e tecnici	3595	127	13	3735	7,3	6,6	1,1	7,1
Biblioteche	2988	74	5	3067	6,1	3,8	0,4	5,8
Area non specificata	14	23	741	778	0,0	1,2	63,2	1,5
<b>Totale</b>	<b>49382</b>	<b>1927</b>	<b>1173</b>	<b>52482</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Benché nel centro Italia ci sia la più grande università sia in termini di studenti che di docenti di ruolo e personale TA, negli atenei del centro è inquadrato solo il 26,6% dell'ammontare del personale tecnico-amministrativo-bibliotecario; a disporre del maggior numero di unità di personale sono gli atenei del nord seguiti da quelli del mezzogiorno dove si trova 1 unità ogni 3 (rispettivamente 40,7% e 32,7%) (Tab. 5).

Tab. 5 - Personale tecnico-amministrativo per ripartizione geografica negli anni 2005-2008-2015 (valori assoluti e percentuali).

Ripartizione	2005	2008	2015	Valori %			Variazione % rispetto al 2005		
				2005	2008	2015	2008	2015	
<i>Nord</i>	24.278	25.088	21.381	36,9	37,3	40,7	3,3	-11,9	
<i>Centro</i>	19.001	18.530	13.941	28,9	27,5	26,6	-2,5	-26,6	
<i>Sud</i>	22.445	23.685	17.160	34,2	35,2	32,7	5,5	-23,5	
<i>Italia</i>	65.724	67.303	52.482	100,0	100,0	100,0	2,4	-20,1	

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

La distribuzione del personale per area funzionale è piuttosto disomogenea per macro-area territoriale (Fig. 1): mentre nel nord c'è una quota di personale inquadrato nell'area amministrativa e tecnica (rispettivamente 51% e 32,5%) più elevata della media nazionale, nell'area socio sanitaria e in quella dei servizi è il mezzogiorno ad impiegare più unità di personale rispetto a quanto accade a livello nazionale. La concentrazione elevata dei cosiddetti *policlinici universitari* nel centro-sud del nostro Paese fa sì che nell'area socio sanitaria, in particolare nel mezzogiorno, venga inquadrato il 13% del personale contro solo il 2% del personale degli atenei del nord, mentre il centro si attesta in una posizione intermedia, ma comunque sopra il dato nazionale (rispettivamente 9% e 7%). Negli atenei del centro rispetto agli altri prevale l'inquadramento del personale nell'area tecnica, tecnico-scientifica ed elaborazione dati: circa 1 unità di personale su 3.

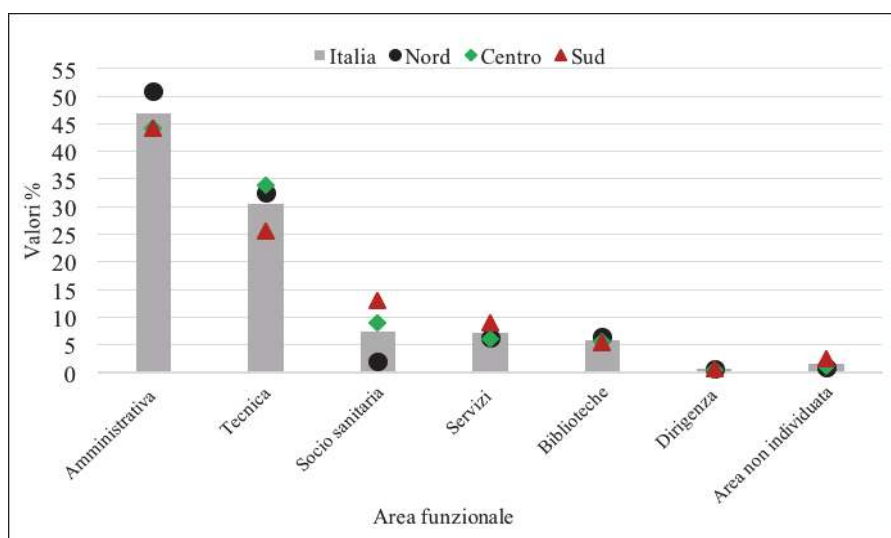


Fig. 1 - Personale tecnico-amministrativo per area funzionale e ripartizione geografica (2015).

Nota: Amministrativa = amministrativa ed amministrativa-gestionale, Tecnica = tecnica, tecnico-scientifica ed elaborazione dati, Socio sanitaria = Socio sanitaria, Medico-odontoiatrica e Socio sanitaria, Servizi = Servizi generali e tecnici, Dirigenza = dirigenza amministrativa

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Il personale TA si connota per una elevata presenza femminile sin dal 2005: più della metà delle unità di personale sono donne (56% nel 2005 e 58% nel 2015). Le aree amministrativa e bibliotecaria sono sempre state rosa e si confermano tali anche nel 2015: quasi sempre ci sono 3 donne ogni 4 uni-

tà di personale. La proporzione si ribalta a favore degli uomini nelle altre aree, in particolare tra i dirigenti e il personale tecnico dove, nel 2015, è circa il 64% delle unità ad essere di genere maschile.

Rispetto al 2005, il personale TA si è ridotto del 20% con una perdita totale di 13.242 unità, di cui 7.075 maschi con una riduzione ben più forte di quella subita dalle donne (rispettivamente -24% per i primi e -17% per le seconde) (Fig. 2).

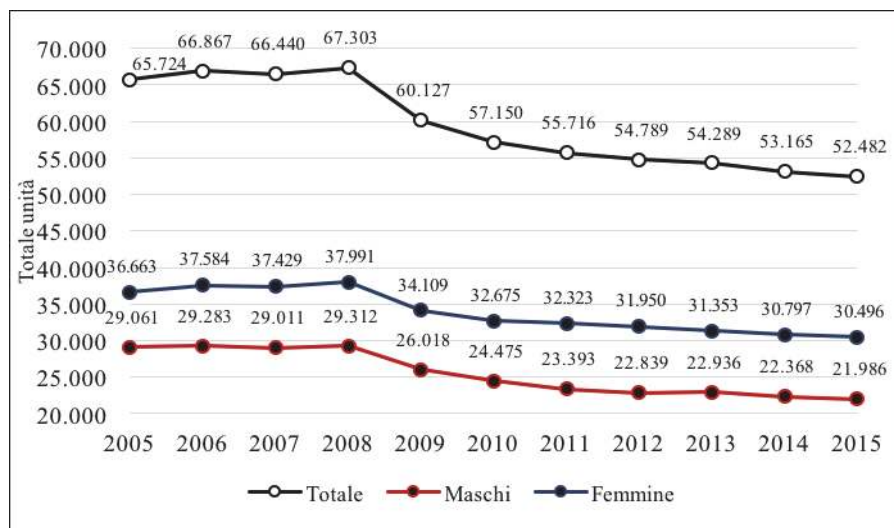


Fig. 2 - Personale tecnico-amministrativo per genere (anni 2005-2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Diminuisce anche il rapporto TA/docente di ruolo: se nel 2005 ogni 100 docenti di ruolo ci sono 109 unità di personale tecnico-amministrativo, nel 2015 se ne trovano 104. Tale riduzione è dovuta non solo ad una contrazione, come si è visto, del personale TA, ma anche a un'altrettanto significativa contrazione del numero dei docenti. Guardando con maggior dettaglio questa tendenza negativa della consistenza del personale TA, si nota che essa non è omogeneamente distribuita su tutte le aree funzionali: mentre le aree con maggior unità di personale, quella amministrativa e quella tecnica, contengono la riduzione tra gli 8 e i 10 punti percentuali (Fig. 3), a soffrire di più sono l'area socio sanitaria<sup>6</sup>, quasi dimezzata, e quella dei servizi generali, ridotta di

<sup>6</sup> L'elevata diminuzione del personale socio-sanitario è dovuta al blocco del turn-over: è fatto divieto di assumere personale rientrante in questa area funzionale.

un terzo (rispettivamente, -43% e -33%), seguite dal personale bibliotecario ridotto del 20% (Fig. 4).

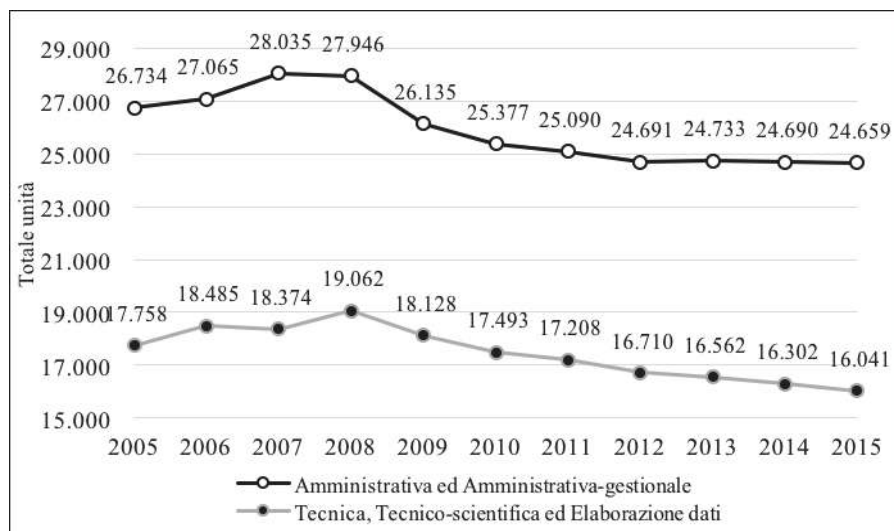


Fig. 3 - Personale tecnico-amministrativo per area funzionale (anni 2005-2015, valori assoluti).  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

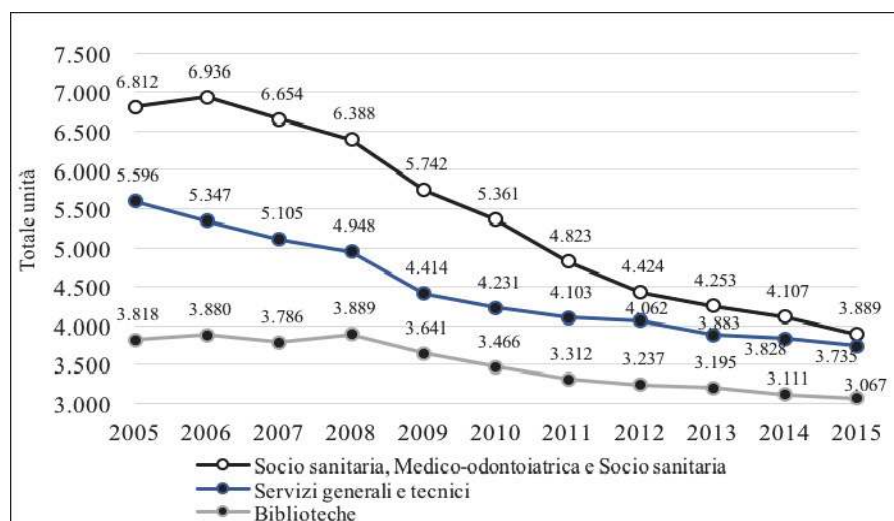


Fig. 4 - Personale tecnico-amministrativo per area funzionale (anni 2005-2015, valori assoluti).  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Nella riduzione generalizzata del personale TA, la componente femminile ha attutito il colpo sia nell'area amministrativa che tecnica, dove la riduzione si deve principalmente agli uomini, ma anche nelle aree socio-sanitaria e bibliotecaria pur se con livelli differenti: infatti in queste due aree, pur essendo cospicua la diminuzione di personale sia femminile che maschile, gli uomini quasi si dimezzano nella prima e si riducono di un quarto nella seconda (rispettivamente -47% e -25% per gli uomini contro -40% e -18% per le donne).

Differente, invece, l'andamento nell'area dei servizi generali e della dirigenza. Nei primi, questa volta, sono le donne ad avere la peggio (-40% contro -28% degli uomini), mentre tra i dirigenti anche in presenza di una riduzione del personale (-9%), l'andamento di genere è contrapposto: a fronte di una riduzione del 20% dei dirigenti maschi, la presenza femminile aumenta del 18%, portando le dirigenti a 116 unità di personale contro i 197 uomini e riducendo quindi fortemente il divario di genere (nel 2005 i dirigenti uomini erano 245 contro le 98 donne).

Tuttavia, come si può notare dalle figure 2 e 3, l'andamento nel periodo in esame per il personale TA non è stato sempre negativo, almeno non in tutte le aree. In totale le unità di personale aumentano tra il 2005 e il 2008 del 2,4%, portandosi alla cifra massima di 67.303 unità, dalle 65.724 del 2005; ancora una volta il peso maggiore lo hanno le donne che rafforzano la loro presenza del 3,6% con ben 1.328 unità in più rispetto ai 251 uomini. La tendenza positiva, però, nei primi tre anni considerati la si registra solo nelle aree amministrativa e tecnica con un aumento, rispettivamente, del 4,5% e 7,3%; in quest'ultima poi le donne crescono di ben il 14%.

Una riflessione a parte merita l'evoluzione del personale nell'area dirigenziale, anche se le consistenze, trattandosi di una posizione apicale, sono ovviamente limitate rispetto all'ammontare di personale TA delle altre aree funzionali. Tra il 2005 e il 2015 i dirigenti si riducono di sole 20 unità, numeri bassi se si pensa all'ammontare del personale TA, ma questa riduzione (-8,8%) è in linea con quanto accaduto nell'area amministrativa (-7,8%). Interessante è, poi, l'andamento altalenante (Fig. 5) delle consistenze del personale dirigenziale, in alcuni periodi perfino in controtendenza rispetto a quanto accaduto al resto del personale. In primo luogo, un forte incremento del personale dirigenziale tra il 2005 e il 2008 (+14,3%), di proporzioni doppie rispetto a quanto registrato nell'area tecnica, che è risultata essere quella che ha assorbito più personale nel triennio; una forte contrazione nell'anno successivo, il 2009, e poi di nuovo, e in misura maggiore, nel 2013 (rispettivamente -10,2% e -12,2% rispetto all'anno precedente) per poi tornare ad aumentare di 6 punti percentuali nel 2015 rispetto al 2014, quando tutte le altre aree continuavano a registrare segno negativo (Fig. 5).

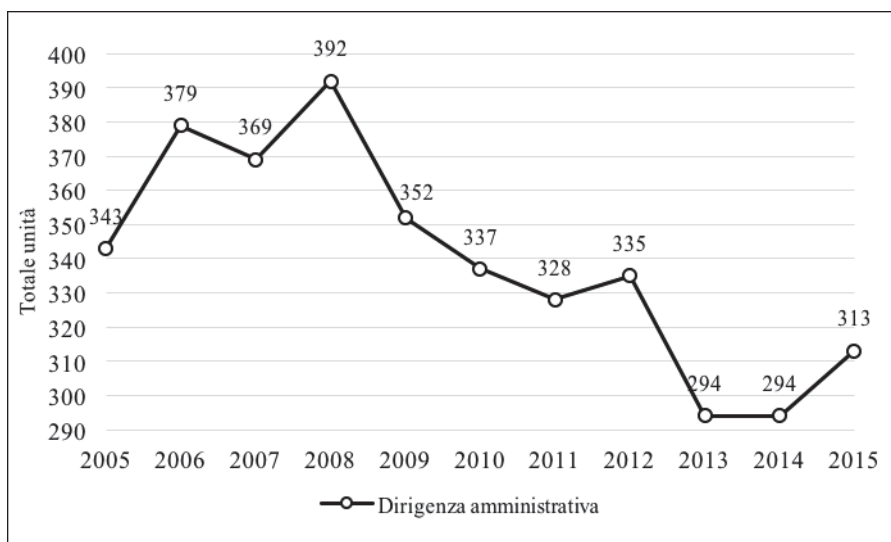


Fig. 5 - Dirigenti amministrativi (anni 2005-2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Anche la distribuzione territoriale del personale TA ha subito cambiamenti nell'arco dei dieci anni in esame. In particolare si nota come l'andamento tendenziale delle consistenze del personale a livello dell'intero territorio nazionale (Fig. 2) non venga riprodotto nelle tre grandi aree geografiche del Paese (Tab. 5) evidenziando quindi differenze nella gestione del personale dei vari atenei statali. L'aumento del personale TA tra il 2005 e il 2008 di fatto si è realizzato negli atenei del nord (+3,3%) e del mezzogiorno (+5,5%); in questi ultimi l'aumento in termini di punti percentuali è stato più che doppio rispetto a quanto avvenuto a livello nazionale (Tab. 5). Questo andamento, come visto già a livello nazionale, tuttavia cambia verso tra il 2009 e il 2015, ma è il mezzogiorno a pagare di più (-23,5% del personale in essere nel 2005) mentre gli atenei del nord contengono le perdite (solo -11,9% rispetto al 2005). Come già illustrato a livello nazionale (Fig. 3 e 4), anche a livello territoriale, in generale, il decremento subito dal personale TA è ascrivibile in misura maggiore alla contrazione del personale socio-sanitario, per il quale è imposto il blocco del turn-over, e di quello dell'area dei Servizi generali e tecnici. Tuttavia, mentre nell'area dei Servizi generali e tecnici la riduzione del personale negli atenei del mezzogiorno è comparabile con quella degli atenei del nord (rispettivamente -31% e -29%), l'elevata concentrazione di policlinici universitari nel mezzogiorno fa sì che il personale socio-sanitario si dimezzi in questa area geografica mentre si riduca di circa un terzo al nord.



Le conseguenze di questo diverso andamento nelle due aree estreme del Paese acuisce il differenziale tra il mezzogiorno e il nord: se nel 2005 poco più di un terzo del personale si trovava sia negli atenei del nord che in quelli del mezzogiorno, nel 2015 la presenza di personale al nord sale al 40,7% mentre nel mezzogiorno si riduce (32,7%) (Tab. 5).

Gli atenei del centro Italia invece non si allineano a questa tendenza: qui il personale ha subito una contrazione per tutto il decennio fino a far registrare una perdita totale nel 2015 del 26,6% (5.060 unità delle 13.242 complessive). La riduzione maggiore, ben più elevata di quella registrata nel resto del Paese, si registra tra il personale dell'area dei Servizi generali e tecnici (-42%), mentre il personale socio-sanitario si contrae in misura minore (-28%). Inoltre, mentre tutte le aree funzionali registrano segno negativo, il numero dei dirigenti cresce (+9%).

Guardando con maggior dettaglio alle componenti di personale TA rispetto al contratto di lavoro, si può meglio descrivere le dinamiche registrate tra il 2005 e il 2015 (Tab. 6).

*Tab. 6 - Personale tecnico-amministrativo per ripartizione geografica e contratto di lavoro negli anni 2005 e 2015 (valori assoluti e variazioni percentuali per area geografica).*

Ripartizione	2005				2015				Var % 2015 rispetto al 2005			
	TI	TD	Altro	Totale	TI	TD	Altro	Totale	TI	TD	Altro	Totale
<b>Nord</b>	18627	3159	2492	24278	19883	1083	415	21381	6,7	-65,7	-83,3	-11,9
<b>Centro</b>	14243	1632	3126	19001	13483	279	179	13941	-5,3	-82,9	-94,3	-26,6
<b>Mezzogiorno</b>	20217	996	1232	22445	16016	565	579	17160	-20,8	-43,3	-53,0	-23,5
<b>ITALIA</b>	53087	5787	6850	65724	49382	1927	1173	52482	-7,0	-66,7	-82,9	-20,1

*Nota:* TI = Tempo Indeterminato; TD = Tempo Determinato; Altro = Altra tipologia contrattuale.

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

L'aumento di personale a livello nazionale tra il 2005 e il 2008 è dovuto in parte anche alla stabilizzazione del personale con contratto a tempo determinato o con altro tipo di contratto. Questo indirizzo politico ha portato a ridurre sensibilmente i differenziali tra le tre macro-aree del nostro Paese, che quindi convergono verso uno scenario in cui quasi tutte le unità di personale sono stabilizzate con solo una parte residuale dei contratti (circa il 6%) diversi dal tempo indeterminato (Tab. 7). Nonostante ciò, si può notare come al nord ci sia una maggior tendenza a stipulare contratti di lavoro a tempo indeterminato mentre nel mezzogiorno quelli di altro tipo.

Entrando più in dettaglio, tra il 2005 e il 2008 a livello Paese, a fronte di una riduzione del 35% dei contratti a tempo determinato, aumentano quelli a tempo indeterminato (+6,6%), riducendo il peso dei primi nell'ammontare dei

contratti di 3 punti percentuali guadagnati dai secondi: i contratti a tempo indeterminato passano dall'80,8% del 2005 all'84,1% del 2008, mentre quelli a tempo determinato scendono dall'8,8% al 5,6% (Tab. 7). Tuttavia, l'inversione di tendenza attuata a partire dal 2009 ha portato nel 2015 ad una riduzione, rispetto al 2005, di tutti i tipi di contratto. Su tale riduzione ha però inciso solo in modo marginale la contrazione del numero di contratti a tempo indeterminato, mentre significativa è stata la riduzione degli altri tipi di contratto (determinato -66,7%, altro contratto -82,9%) (Tab. 6): infatti nel 2015 i contratti diversi dal tempo indeterminato rappresentano solo il 5,9% del totale dei contratti (Tab. 7).

Tab. 7 - *Personale tecnico-amministrativo per ripartizione geografica e contratto di lavoro negli anni 2005-2008-2015 (valori percentuali per area geografica).*

Ripartizione	2005			2008			2015		
	TI	TD	Altro	TI	TD	Altro	TI	TD	Altro
Nord	76,7	13,0	10,3	84,2	7,0	8,8	93,0	5,1	1,9
Centro	75,0	8,6	16,5	81,9	5,7	12,5	96,7	2,0	1,3
Sud	90,1	4,4	5,5	85,7	4,0	10,3	93,3	3,3	3,4
Italia	80,8	8,8	10,4	84,1	5,6	10,3	94,1	3,7	2,2

Nota: TI = Tempo Indeterminato; TD = Tempo Determinato; Altro = Altra tipologia contrattuale.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Gli atenei del nord convergono sostanzialmente verso questo andamento nazionale, benché con qualche elemento distintivo: nel 2008 incrementano sensibilmente l'inserimento di personale con contratto a tempo indeterminato (+13,4% rispetto al +6,6% a livello nazionale), a fronte di una pari riduzione degli altri contratti, mentre nel 2015 riescono a far registrare segno positivo per i contratti a tempo indeterminato (+6,7% rispetto al 2005) quando in tutto il resto del Paese anche questi contratti subiscono una contrazione (-7%) (Fig. 6).

Diversa la situazione per il centro Italia: la riduzione di personale verificatasi tra il 2005 e il 2008 in realtà è dovuta ad una forte riduzione del personale con contratto a tempo determinato (-35,7%) (Fig. 7) o di altro tipo (-26,2%) (Fig. 8), mentre i contratti a tempo indeterminato sono aumentati anche se non di molto (+6,5%) (Fig. 6), ma comunque in linea con il dato nazionale. Nel 2015, poi, negli atenei del centro i contratti a tempo determinato e le altre forme contrattuali sono praticamente spariti rispetto al 2005 (rispettivamente -82,9% e -94,3%): questa riduzione, sommata a quella seppur contenuta dei

contratti a tempo indeterminato (-5,3%), ha prodotto la più elevata riduzione di personale rispetto alle altre aree del Paese (Tab. 6).

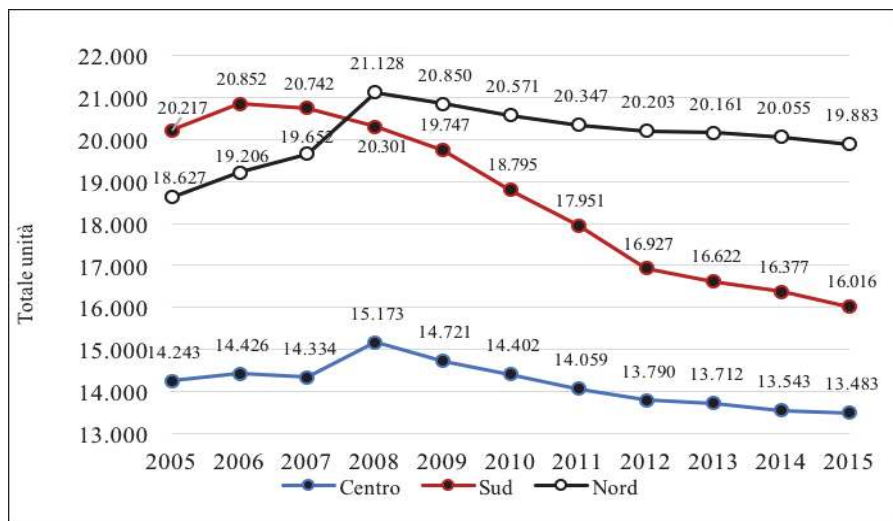


Fig. 6 - Personale tecnico-amministrativo con contratto a tempo indeterminato per ripartizione (anni 2005-2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

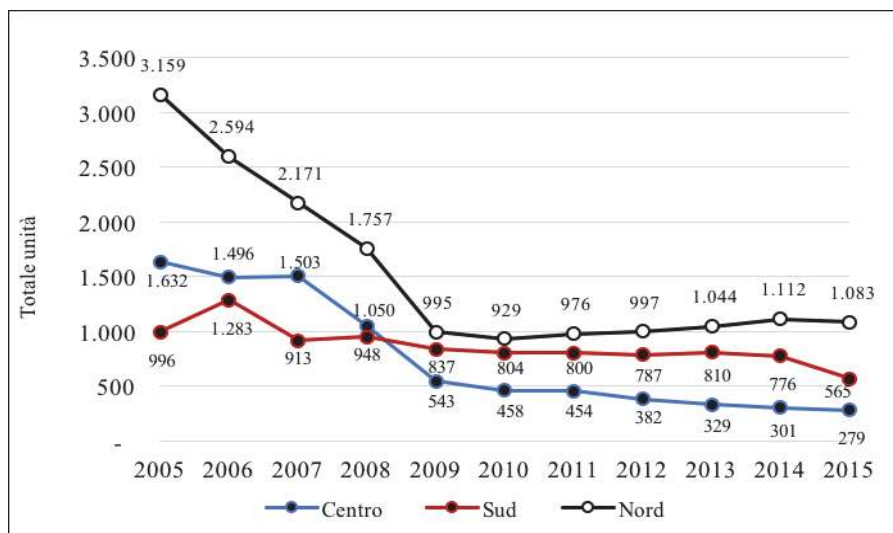


Fig. 7 - Personale tecnico-amministrativo con contratto a tempo determinato per ripartizione (anni 2005-2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Infine, nel mezzogiorno si può evidenziare un andamento ancora diverso rispetto al nord e al centro. Se in termini di andamento generale nell'acquisizione di personale nel 2008 e nel 2015 il mezzogiorno è paragonabile a quanto rilevato per il nord, di fatto le determinanti di questa gestione sono completamente diverse. Il più consistente aumento di personale a livello territoriale registrato nel 2008 nel mezzogiorno, di cui si è detto sopra, in realtà è stato determinato, a differenza di quanto avvenuto al nord, da un aumento considerevole del personale con forme di contratto atipiche (Fig. 8), né a tempo indeterminato né determinato: le altre forme contrattuali di fatto sono raddoppiate. Nel 2015, poi, diversamente dalle altre aree del Paese, la riduzione del personale rispetto al 2005 è stata determinata da una forte riduzione del personale con contratto a tempo indeterminato (-20,8%) contro una più contenuta riduzione, decisamente al di sotto del livello nazionale, del personale con gli altri contratti (che si attestano tra il 43 e il 53%) (Tab. 6).

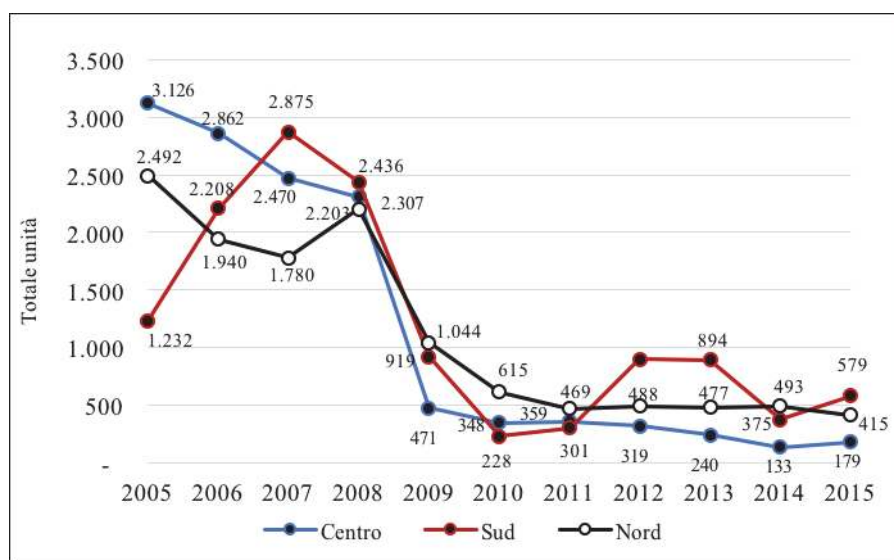


Fig. 8 - Personale tecnico-amministrativo con altre tipologie contrattuali per ripartizione (anni 2005-2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

## Conclusioni

Il recente Contratto collettivo nazionale quadro del 13 luglio 2016, stipulato tra l'Agenda per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni (Aran) e le Organizzazioni Sindacali maggiormente rappresentative,

ha, in base alle disposizioni del decreto legislativo 150/2009, ridefinito i comparti di contrattazione, tra cui il comparto contrattuale *Istruzione e Ricerca*, che saranno quindi la cornice dei prossimi rinnovi.

Nella lunga fase che si è determinata dalla firma dell'ultimo Ccnl ad oggi, durata finora 8 anni, creando un'assoluta anomalia nel panorama delle relazioni sindacali pubbliche e private, si è prepotentemente inserita la produzione legislativa con norme che hanno inteso cambiare molti aspetti del rapporto di lavoro dei pubblici dipendenti, sancendo la supremazia del legislatore sugli accordi tra le parti anche su materie da sempre soggette all'accordo tra le parti.

In data 30 novembre 2016 il Governo e Cgil, Cisl e Uil hanno firmato un accordo che dovrebbe però consentire l'avvio delle trattative per il rinnovo contrattuale dei dipendenti pubblici per il triennio 2016-2018. L'accordo prevede tra l'altro, in un apposito provvedimento legislativo che dovrebbe vedere la luce entro il mese di giugno 2017, il superamento della normativa introdotta dall'ex Ministro Brunetta, ristabilendo la potestà contrattuale delle parti rispetto agli interventi legislativi.

Il contratto del nuovo comparto *Istruzione e Ricerca* sarà presumibilmente composto da una parte comune uguale per tutti i lavoratori della Scuola, dell'Università, della Ricerca e dell'Afam, e da specifiche sezioni che riguarderanno tutti quegli aspetti, ad esempio gli ordinamenti professionali, che non sono uniformabili interamente.

Il Ccnl avrà probabilmente anche il compito di registrare le modifiche nell'organizzazione del lavoro delle novità introdotte dalla Legge 240/2010 e dai suoi numerosissimi decreti applicativi.

Questa Legge, senza entrare qui nel merito dei suoi contenuti e pur non citando praticamente mai il personale TA, ha in realtà inciso molto sul lavoro del personale, basterebbe pensare alle modifiche introdotte nel regime della contabilità, alla diversa strutturazione della carriera dei docenti, alle modifiche dei Dipartimenti e della governance.

A fronte di una Università in cambiamento e spesso con maggiori complessità, non sempre giustificate e giustificabili, è mancata quindi finora l'opportunità di registrarne i necessari adeguamenti tramite lo strumento principe del contratto nazionale di lavoro e con una contrattazione integrativa di ateneo spesso mortificata dai vincoli ad essa imposta dal Ministero dell'Economia e dalle varie "Finanziarie".

Oltre al personale delle categorie sopra descritte (B, C, D, EP), dove si nota la progressiva diminuzione di quello inquadrato nella categoria B anche per l'esternalizzazione delle funzioni svolte da questo personale, è stata introdotta una nuova figura di personale universitario non disciplinata contrattualmente: si tratta del *Tecnologo a tempo determinato*, previsto dall'articolo 24 bis della

Legge 240/2010, al fine di svolgere attività di supporto tecnico e amministrativo alle attività di ricerca degli atenei anche nello svolgimento di progetti di ricerca finanziati dall'Unione europea e degli altri enti e organismi pubblici e privati. A questa figura professionale, che sarà inquadrata con contratto di lavoro subordinato a tempo determinato, potranno accedere soggetti in possesso almeno del titolo di laurea e di una particolare qualificazione professionale in relazione alla tipologia di attività prevista.

La politica delle assunzioni ormai da molti anni è legata al meccanismo dei punti organico, ovviamente insieme ai vari blocchi delle assunzioni che si sono succeduti nel tempo ed alle assegnazioni “variabili” fatte dal Miur in base a criteri di opinabile “virtuosità”. Tale politica, oltre al più volte citato blocco del rinnovo del contratto nazionale, ha portato il personale tecnico-amministrativo a ridursi progressivamente, fino ad arrivare a dicembre 2015 a poco più di 49.000 unità a tempo indeterminato.

A questa riduzione le amministrazioni universitarie hanno fatto fronte ricorrendo ad assunzioni attraverso le più svariate forme di lavoro precario, purtroppo non censibili precisamente (le altre tipologie di contratto risultano essere 1.173) ad eccezione delle assunzioni “più garantite”, come quelle a tempo determinato, che a dicembre 2015 ammontavano a 1.927.

Le scelte operate dai singoli atenei differiscono tra loro per quanto riguarda la distribuzione dei punti organico tra personale docente e personale TA. Abbiamo così università che hanno un rapporto docenti/TA favorevole a questi ultimi o viceversa. Il rapporto a livello nazionale nel 2015 è di circa 102 docenti di ruolo ogni 100 unità di personale se si considera solo il personale sia docente che TA a tempo indeterminato. La fissazione di un rapporto rigido tra docenti e personale TA, uguale per tutti gli atenei, come aveva previsto in un primo tempo la Legge 240/2010, non sembrerebbe una scelta opportuna, perché diverse sono le storie di ciascuna università, diverse le “vocazioni” e le necessità di ciascuna. Piuttosto sarebbe necessario, per docenti e tecnici-amministrativi, un intervento straordinario per riportare il personale a tempo indeterminato almeno ai livelli precedenti l'approvazione della Legge 240/2010.

Come è stato evidenziato precedentemente, la riduzione di personale ha riguardato gli atenei in maniera diversa tra di loro, rischiando di produrre un sistema universitario a due velocità, in cui soprattutto il centro-sud del Paese sarebbe penalizzato. Si corre il rischio concreto di avere un'istruzione universitaria divisa tra atenei di serie A e di serie B, con i primi vocati ad un alto livello di insegnamento e di ricerca e gli altri configurati come una sorta di superliceo.

Invertire questa politica di depauperamento del sistema universitario, a partire dal ripristino di adeguati finanziamenti in termini di risorse umane e

finanziarie, dovrebbe essere un elemento indispensabile non solo per creare cittadini responsabili, coscienti e preparati, ma anche per dare al Paese una concreta possibilità di sviluppo e benessere.

## **Riferimenti bibliografici**

“Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al quadriennio normativo 1998-2001 ed al biennio economico 1998-1999 del personale del comparto ‘Università’”, Gazzetta Ufficiale 22 settembre 2000, n. 156.

Pirelli W., Guariniello R. e Rucci E., a cura di (2009), *Contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto università 2006-2009. Parte normativa e bienni economici. Schede e commenti*, Edizioni Conoscenza, Roma.

Rosati P. e Rucci E., a cura di (1997), *Il nuovo contratto di lavoro del personale tecnico ed amministrativo delle università*, Snur Cgil, Roma.

Timoteo A. e Rucci E., a cura di (2005), *Tutto contratto università. Contratto collettivo nazionale di lavoro del personale del comparto università*, Edizioni Valore Scuola, Roma.

# *Studenti*

di Alessandra Decataldo

## **Introduzione**

Nell'a.a. 2015/2016 sono state attive sul territorio italiano 96 istituzioni universitarie, 67 delle quali statali (comprese 3 Scuole Superiori ad “ordinamento speciale”, che si occupano principalmente di formazione post-lauream, e 3 Istituti di alta formazione dottorale<sup>1</sup>) e 30 non statali legalmente riconosciute (incluse 11 telematiche). Di esse, 12 sono grandi atenei, in grado di assorbire da soli il 42,7% del totale degli iscritti all'Università italiana (Anvur, 2016).

L'offerta formativa ha previsto 4.586 corsi di laurea, dei quali 2.255 sono triennali e 316 magistrali a ciclo unico. Ed è proprio su questi due tipi di corsi di laurea e i loro studenti che si concentra la nostra attenzione dal momento che questi corsi rappresentano il percorso obbligato per ogni individuo che decida di intraprendere gli studi terziari. I rimanenti 2.015 sono, infatti, corsi magistrali, ai quali è possibile accedere solo dopo l'acquisizione di 180 crediti formativi (cfu), ossia successivamente al conseguimento di una laurea triennale oppure a seguito del riconoscimento del corrispondente numero di crediti acquisiti durante un percorso magistrale a ciclo unico.

Maggiore attenzione è riservata ai corsi di laurea triennali, più numerosi in termini sia di offerta formativa sia di numero di immatricolati ed iscritti (come si avrà modo di vedere nel prossimo paragrafo). Questi corsi rappresentano, inoltre, l'architrave della “grande riforma degli ordinamenti universitari” introdotta con il d.m. 509/1999 (si veda, tra gli altri, Morcellini e Mar-

<sup>1</sup> Nel saggio “Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione” queste sei istituzioni dedite all'alta formazione sono escluse dal computo in quanto non erogano titoli di studio equiparati alle lauree di primo e di secondo livello e, in alcuni casi, si concentrano su una formazione avanzata nell'ambito della ricerca e della formazione dottorale.



tino, 2005; Tanucci e Fasanella 2006; Fasanella 2007; Masia e Morcellini, 2009; Benvenuto, Decataldo e Fasanella 2012). Ad essi, infatti, è stato affidato il compito di aumentare la democratizzazione del ciclo terziario dell'istruzione, attraendo e, plausibilmente, portando alla conclusione degli studi una vasta parte della popolazione nazionale fino ad allora esclusa dal percorso universitario (adulti lavoratori o comunque aggravati da altri impegni come quelli famigliari, ma anche neodiplomati con una formazione secondaria più debole per tipo – tecnica o professionale – e qualità – bassi rendimenti). A questo tipo di corso di laurea è stato, inoltre, principalmente demandato il compito di fronteggiare i mali storici che affliggevano l'Università italiana di precedente ordinamento: basso numero di laureati, soprattutto regolari (4,1% di laureati e 1,8% di laureati regolari nel 2000 secondo Cnvsu 2006), percorsi universitari eccessivamente lunghi rispetto alla durata legale dei corsi di studio (con una media degli ultimi 3 anni del vecchio ordinamento pari al 44,4% di studenti cosiddetti “fuoricorso”, Ibidem), alto numero di dispersi (con una media degli ultimi 3 anni del vecchio ordinamento pari al 19,5% di abbandoni già nel passaggio dal primo al secondo anno di corso, Ibidem).

Questo contributo intende, in particolare, dare conto delle trasformazioni del bacino di utenza del sistema italiano di higher education nel decennio 2005-2015, periodo che è stato caratterizzato da un lato dai primi effetti netti<sup>2</sup> della cosiddetta grande riforma degli ordinamenti (d.m. 509/1999) e dall'altro dall'esplosione di una grave crisi economica che, tra le varie conseguenze, ha prodotto un consistente taglio della spesa pubblica, soprattutto nel settore dell'istruzione<sup>3</sup>.

Il capitolo si articola in ulteriori sei paragrafi. Il primo dà conto dell'andamento delle immatricolazioni e delle iscrizioni nel periodo in analisi (e, tangenzialmente, degli abbandoni di percorso). Il successivo descrive la mobilità geografica dei nostri studenti al fine di individuare potenziali flussi migratori della formazione. Il terzo dà conto della formazione scolastica pre-

<sup>2</sup> Alcuni effetti lordi, tra i quali spicca quello che altrove è stato definito «effetto annuncio della riforma» (Benvenuto, Decataldo e Fasanella 2012), sono rintracciabili già nel periodo antecedente e, persino, negli ultimi anni del precedente ordinamento. Si tratta delle accelerazioni impresse proprio dall'annuncio dell'introduzione della riforma del 3+2 a carriere di vecchio ordinamento da parte di studenti timorosi di essere coercitivamente trasferiti in corsi del nuovo assetto; al contempo, si fa riferimento ai trasferimenti di studenti del vecchio ordinamento in corsi di nuovo più brevi (triennali, anziché quadriennali o quinquennali), nella speranza di poter concludere delle carriere durate più del dovuto (Fasanella e Tanucci 2006; Fasanella 2007; Benvenuto, Decataldo e Fasanella 2012).

<sup>3</sup> La spesa pubblica per l'istruzione in Italia è diminuita del 14% tra il 2008 e il 2013. In particolare, nel 2013 la spesa totale per l'istruzione dal livello primario a quello terziario è stata pari al 4% del Pil, rispetto alla media Oecd del 5,2% (Oecd 2016).

gressa, che, come noto, include due elementi (tipo di diploma *in primis*, ma anche voto di diploma) in grado di determinare, almeno parzialmente, gli esiti dei percorsi universitari. In seguito, si esplorano i diversi tipi di formazione prescelti dagli studenti e, all'interno di questi, la durata delle carriere. Nell'ultimo paragrafo si propongono brevi conclusioni. I dati presentati fanno riferimento alla banca dati Anagrafe Nazionale Studenti del Miur<sup>4</sup> e sono stati consultati a maggio 2016.

## L'andamento delle immatricolazioni e delle iscrizioni

Come si può notare nella Fig. 1, l'andamento delle immatricolazioni ai corsi triennali è andato decrescendo dall'a.a. 2005/2006 fino all'a.a. 2012/2013, per poi attestarsi su un valore di circa 1.400 unità inferiore nell'a.a. successivo e crescere di approssimativamente 3.000 casi nell'a.a. 2014/2015. Come noto (si veda, tra gli altri, Benvenuto, Decataldo e Fasanello 2012), i primi anni del cosiddetto 3+2 (2001/2002-2002/2003) sono stati caratterizzati da una forte crescita delle immatricolazioni per effetto della capacità attrattiva dei corsi triennali, più brevi e in teoria meno complessi rispetto ai precedenti corsi di laurea quadriennali o quinquennali, da parte sia di soggetti fino ad allora estranei al mondo universitario (specialmente lavoratori che hanno avuto con il nuovo ordinamento la possibilità di vedere riconosciute le proprie competenze professionali), sia di studenti del vecchio ordinamento che hanno visto nei nuovi corsi l'opportunità di concludere un percorso di studi spesso durato più del dovuto<sup>5</sup>. Ma già a partire dall'a.a. 2003/2004 (cioè solo 2 anni dopo), il numero degli immatricolati

<sup>4</sup> <http://www.anagrafe.miur.it/index.php>. Per ciascun anno solare i dati si riferiscono al 31 dicembre. La fonte dei dati relativi a iscritti, immatricolati e laureati, presentati nei saggi "Studenti", "Dinamica laureati/iscritti" e "Università nel mezzogiorno" è rappresentata dall'Anagrafe Nazionale Studenti (Ans), ossia l'archivio amministrativo attraverso il quale vengono registrati gli iscritti al sistema universitario italiano. Come indicato sul sito Ans, i dati vengono inviati mensilmente dagli atenei, per cui possono variare ad ogni aggiornamento. Poiché i dati presentati in ciascun capitolo sono stati consultati in mesi diversi, in relazione a differenti esigenze e obiettivi di analisi, si registrano variazioni rispetto agli stessi anni accademici considerati. Tali variazioni non incidono sulle tendenze. In ogni saggio è inoltre specificata la data di aggiornamento.

<sup>5</sup> In realtà, la crescita delle immatricolazioni è stata un processo continuo dal secondo dopoguerra, che ha visto la sua massima espressione nel corso degli anni '90 del secolo scorso a seguito di una generalizzata maggiore richiesta di istruzione e conseguente saturazione dei livelli di istruzione inferiori a quello universitario (Istat 2011; Decataldo e Giancola 2014).

cominciava a calare significativamente, determinando un'emorragia del 20% in 10 anni. La parte più consistente di questo calo si è verificata prima della crisi economica del 2008 e, pertanto, non può essere attribuita ad essa né come esito della valutazione costi/benefici delle potenziali matricole<sup>6</sup> né come effetto dei pesanti tagli al sistema universitario che hanno caratterizzato il periodo della crisi economica.

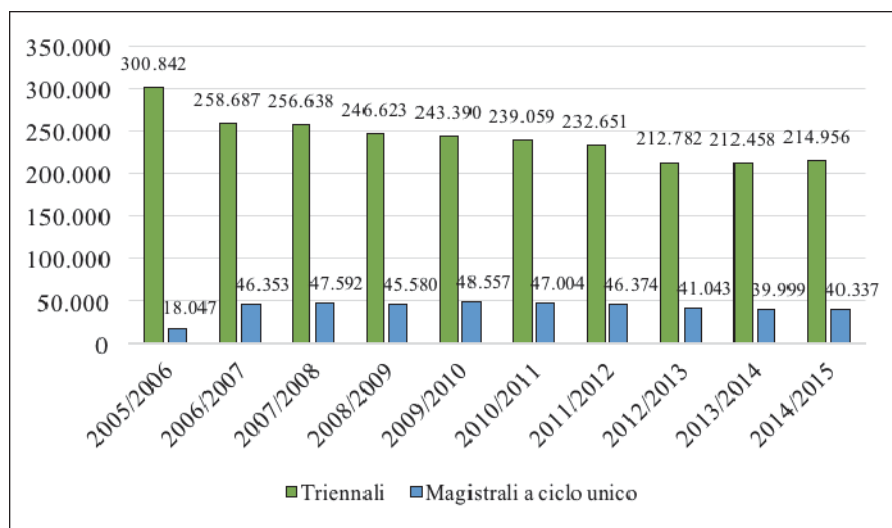


Fig. 1 - Andamento delle immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Diversamente da quanto registrato per i corsi triennali, il numero di immatricolati a corsi di laurea magistrale a ciclo unico è cresciuto notevolmente a partire dall'a.a. 2006/2007 fino all'a.a. 2009/2010, per poi decrescere e stabilizzarsi intorno alle 40.000 unità. La crescita delle immatricolazioni a que-

<sup>6</sup> Si fa qui riferimento alla relazione circolare tra macro-micro, micro-macro e al concetto di meccanismo (Boudon 1973; tr. it. 1980; Coleman, 1984; 1986a; 1986b) in base ai quali le scelte degli attori rappresentano risposte alle situazioni personali, ma anche ai contesti nei quali si trovano ad agire. In particolare, un contesto economico di crisi potrebbe risultare disincentivante rispetto agli studi soprattutto qualora la laurea non venisse percepita come un elemento in grado di garantire l'occupabilità.

Si ricorda come, in contrapposizione al *decision-making process* teorizzato da Boudon nell'ambito della teoria dell'attore razionale, un'altra corrente della sociologia dell'educazione fa riferimento al capitale familiare come fattore esplicativo delle differenti scelte di vita e degli esiti delle stesse; è nella famiglia che maturano i modelli culturali e gli atteggiamenti, nonché una specifica visione dell'istruzione (Bourdieu e Passeron 1964; tr. it. 1976).

sto tipo di corso di laurea è sostanzialmente dovuta all'istituzione, proprio nell'a.a. 2006/2007, del corso di laurea quinquennale in Giurisprudenza. Quest'ultimo ha raccolto storicamente circa il 10% del totale delle immatricolazioni al sistema universitario italiano, ma negli ultimi anni ha iniziato a registrare un costante declino.

Per quanto riguarda la diminuzione delle immatricolazioni ai corsi triennali, come riconosciuto anche dall'Anvur, gran parte del calo osservato è riconducibile agli studenti in età matura ed è chiaramente legato agli effetti temporanei della introduzione del 3+2 e al venire meno progressivo della possibilità di riconoscere crediti per l'esperienza lavorativa maturata, possibilità comunemente indicata con la formula "laureare l'esperienza". In base al decreto ministeriale 3 novembre 1999, n. 509, era possibile riconoscere dei crediti formativi alle esperienze maturate in ambito professionale o culturale (Anvur, 2016: 75).

Tale riconoscimento è stato gradualmente ridotto fino a 12 cfu, determinando un drastico calo di immatricolazioni dal mondo del lavoro.

Recentemente la caratterizzazione per età delle matricole mostra, inoltre, come sia in atto anche una riduzione del tasso di passaggio dalle Scuole superiori all'Università, in parte attribuibile alla crescente presenza straniera nel livello secondario dell'istruzione e alla più bassa propensione di questi diplomati a proseguire gli studi (Ibidem). Questo dato è particolarmente preoccupante se si considera che l'Italia è agli ultimi posti (seguita solo da Messico, Sud Africa, Brasile, Cina e Indonesia) fra i 44 Paesi comparati dall'Oecd (2016) per presenza di cittadini tra i 25 e i 64 anni in possesso di un livello di istruzione terziario.

La Fig. 2 permette di osservare chiaramente come, rispetto al numero totale di immatricolati di ogni anno accademico, nonostante una diminuzione in valori assoluti degli immatricolati più giovani, la loro quota è andata aumentando nel tempo fino ad assestarsi dall'a.a. 2010/2011 fra l'87% e l'88%.

La percentuale di 21-24enni è rimasta sostanzialmente inalterata, con oscillazioni intorno a un punto percentuale. Mentre è proprio la quota di matricole con 25 anni e oltre ad essersi ridotta in maniera drastica, passando rapidamente dal 16,3% dell'a.a. 2005/2006 a poco più del 4%. Questo risultato può essere letto come un primo fallimento sul lungo periodo della riforma del 3+2, quantomeno nel suo intento di attirare studenti dal mondo del lavoro.

Per quanto riguarda la composizione per sesso degli immatricolati, prevale ormai stabilmente la componente femminile (circa il 55%, in lieve riduzione rispetto ai massimi della fine dello scorso decennio: 56,7% nell'a.a. 2008/2009), seppur il quadro cambi in base all'area disciplinare. È noto, infatti, che le donne tendano a segregarsi non semplicemente lungo la tradizionale frattura tra discipline umanistiche (preferite dalle donne) e scientifiche

(privilegiate dagli uomini), ma all'interno delle discipline stesse tra corsi di laurea a contenuto tecnico (scelti dagli uomini) e corsi che preparano per i lavori qualificati di cura (favoriti dalle donne) (Barone 2010; Decataldo e Ricotta 2015).

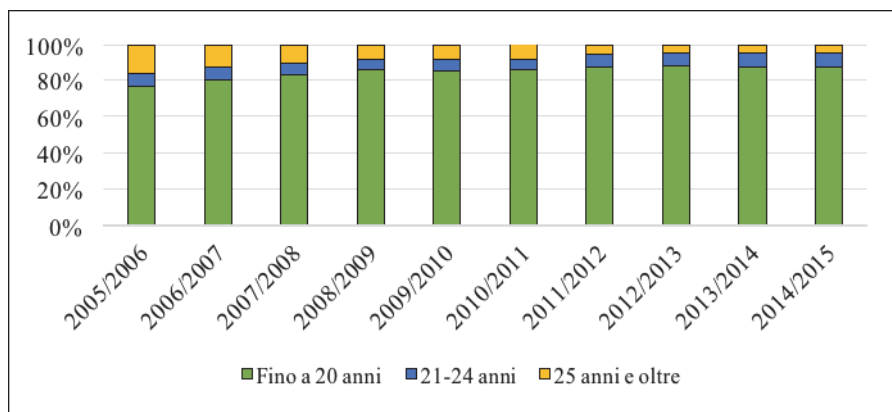


Fig. 2 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per età (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Nell'a.a. 2014/2015 risultavano iscritti ad anni di corso successivi al primo 1.652.588 studenti, di cui circa un milione iscritti a un corso di laurea triennale, 330.000 a un corso di laurea a ciclo unico, 283.000 a un corso di laurea magistrale e 31.000 a un corso del vecchio ordinamento, la cui quota si sta progressivamente riducendo (Anvur, 2016).

Coerentemente rispetto alle immatricolazioni, anche il numero di iscritti complessivi ai corsi di laurea triennali è andato decrescendo a partire dall'a.a. 2005/2006 (Fig. 3). Di contro, gli iscritti ai corsi magistrali a ciclo unico sono cresciuti costantemente nel periodo sotto osservazione (pur continuando a rappresentare una quota minoritaria degli iscritti all'Università italiana)<sup>7</sup>.

Ancora una volta la spiegazione di tale andamento è da trovare nell'esponentiale crescita di iscritti ai corsi triennali, soprattutto di età superiore ai 25 anni, nel primo periodo di introduzione della riforma. Si tratta di individui a cui sono stati riconosciuti numerosi crediti (e quindi sono stati direttamente iscritti ad anni di corso successivi al primo) o per una precedente carriera (so-

<sup>7</sup> Anche il numero di iscritti a corsi magistrali risulta in costante crescita e conta 282.915 studenti nell'a.a. 2014/2015. Si registrano ancora iscritti (anche se in decremento) ai corsi di laurea di ordinamento precedente al d.m. 509/1999: nell'a.a. 2014/2015 risultano 31.632.

litamente non conclusa) nel vecchio ordinamento o per abilità professionali. Tale numero era destinato a ridursi per il naturale esaurimento del bacino di studenti del vecchio ordinamento e per la già citata riduzione dei crediti riconosciuti per abilità professionali.

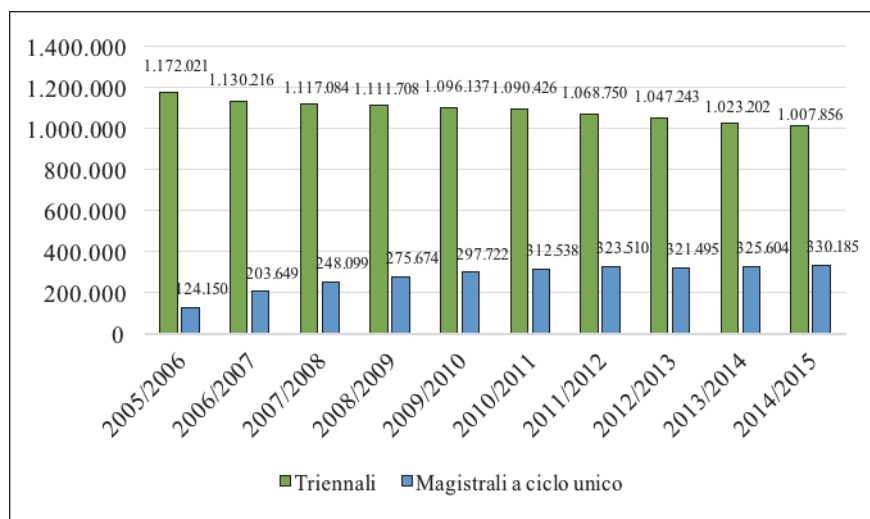


Fig. 3 - Andamento delle iscrizioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

## La mobilità geografica sul territorio nazionale

Come è possibile osservare dalla Fig. 4, il più ampio bacino di utenza delle immatricolazioni nel decennio in analisi è rappresentato dal sud (tra il 29,5% e il 27% del totale degli immatricolati in ogni anno accademico del periodo considerato), seguito dal nord-ovest (tra il 21,4% e il 23,6%) e dal centro (tra il 20,5% e il 20,3%). Ma gli immatricolati meridionali sono anche quelli che hanno visto una considerevole contrazione, con un calo dall'a.a. 2005/2006 all'a.a. 2014/2015 del 22,3% (superata solo dal 25,5% di riduzione delle immatricolazioni di soggetti residenti nelle isole), seguiti dagli studenti del centro con il 16,4%. Nel nord-ovest, invece, il calo è stato solo del 7,3% e nel nord-est del 7,9%.

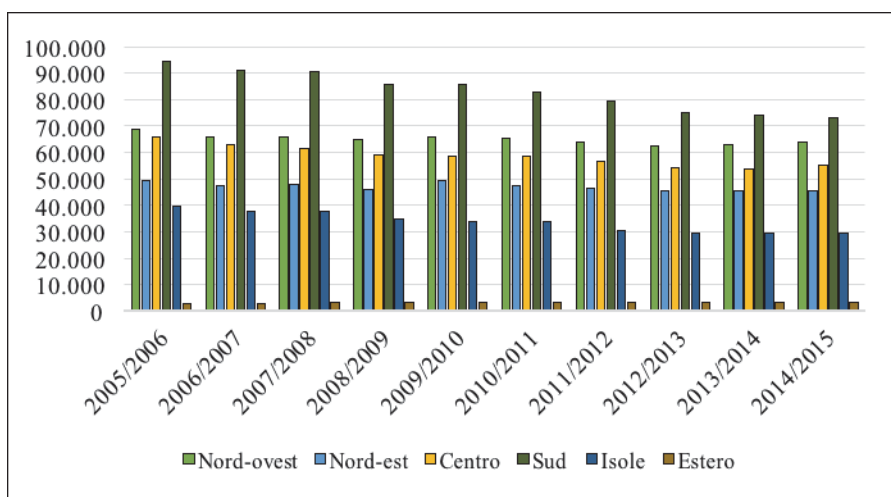


Fig. 4 - Andamento delle immatricolazioni per area di residenza (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Se si pensa a quanto affermato nel paragrafo precedente in merito alle principali cause del calo delle immatricolazioni, si può trovare una spiegazione plausibile (oltre a quelle connesse ai mutamenti demografici citati in Anvur, 2016) della situazione per cui il calo maggiore si sia registrato al sud e nelle isole, seguiti dal centro. Infatti, in queste zone d'Italia si registra la maggiore presenza di dipendenti pubblici e, quindi, di soggetti che hanno usufruito di un riconoscimento di crediti per attività professionali. Si consideri, ad esempio, che secondo i dati del Ministero della Difesa, ben il 50,8% delle forze in servizio presso i Corpi armati proviene dal sud, il 20,7% dalle isole, il 16,5% dal centro, mentre solo il 9,4% dal nord e il 2,6% dall'estero (<http://www.esercito.difesa.it/Rapporto-Esercito/Istantanea-EI/Personale/Pagine/Provenienza.aspx>). Un quadro meno marcato, ma che mostra una preponderanza di dipendenti pubblici nelle regioni centrali, meridionali e insulari emerge anche dalla mappa geografica della distribuzione dei dipendenti pubblici in Italia nel 2010 e 2011 (<http://www.eticapa.it/eticapa/mappa-geografica-della-distribuzione-dei-dipendenti-pubblici-in-italia-nel-2010/>). Pertanto, si può ipotizzare che queste aree abbiano risentito maggiormente prima di un aumento delle immatricolazioni connesso con la possibilità di un riconoscimento consistente di cfu per le proprie competenze professionali e, successivamente, di un calo delle immatricolazioni connesso alla limitazione di questo riconoscimento a soli 12 cfu.

Un discorso a parte meritano gli immatricolati residenti all'estero, che rappresentano ancora una fetta troppo piccola della popolazione universitaria

italiana. Nonostante gli sforzi che a partire dal 1998 sono stati condotti per favorire l'attrazione e la permanenza di studenti stranieri (Emn Italia 2013), essi rappresentavano solo lo 0,8% degli immatricolati nell'a.a. 2005/2006 e sono diventati l'1,2% nell'a.a. 2014/2015.

L'andamento delle immatricolazioni per area geografica del corso di studio (Fig. 5) mostra una netta preferenza degli immatricolati per gli atenei settentrionali e per quelli dell'Italia centrale.

Tale preferenza e il relativo andamento sono chiaramente evidenziati nella Fig. 6, che mette in confronto gli immatricolati in corsi di laurea delle cinque aree d'Italia con gli immatricolati residenti nelle medesime aree.

La Fig. 6 permette, inoltre, rispetto alla precedente Fig. 5 di evidenziare come solo gli atenei del nord-ovest abbiano aumentato nel decennio in analisi il loro potere attrattivo, passando da uno scarto positivo di poco meno di 1.000 casi nell'a.a. 2004/2005 ad uno di oltre 8.000 nell'a.a. 2014/2015. Gli atenei del nord-est hanno, invece, mantenuto uno scarto positivo e costante (sempre superiore alle 6.000 unità).

Di contro, il forte potere attrattivo delle sedi del centro si è decisamente ridotto, perdendo nel corso del decennio oltre 5.000 unità rispetto allo scarto positivo di +15.685 casi nell'a.a. 2004/2005.

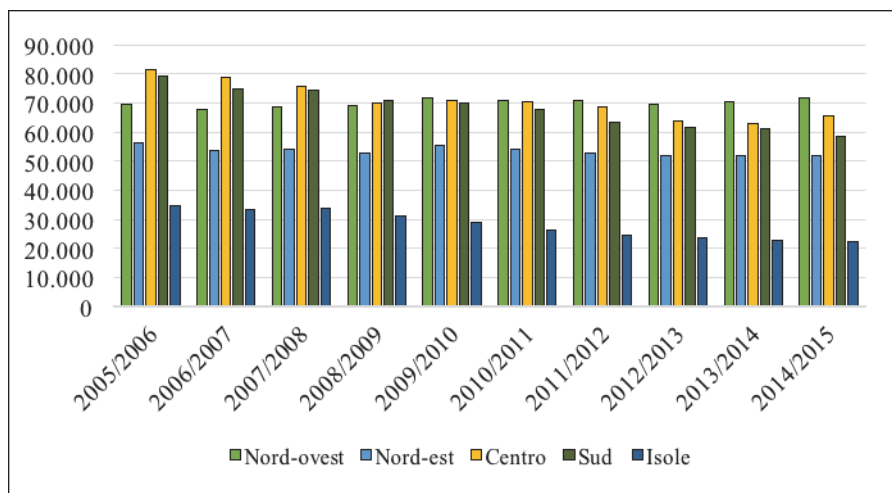


Fig. 5 - Andamento delle immatricolazioni per area geografica del corso di laurea (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.



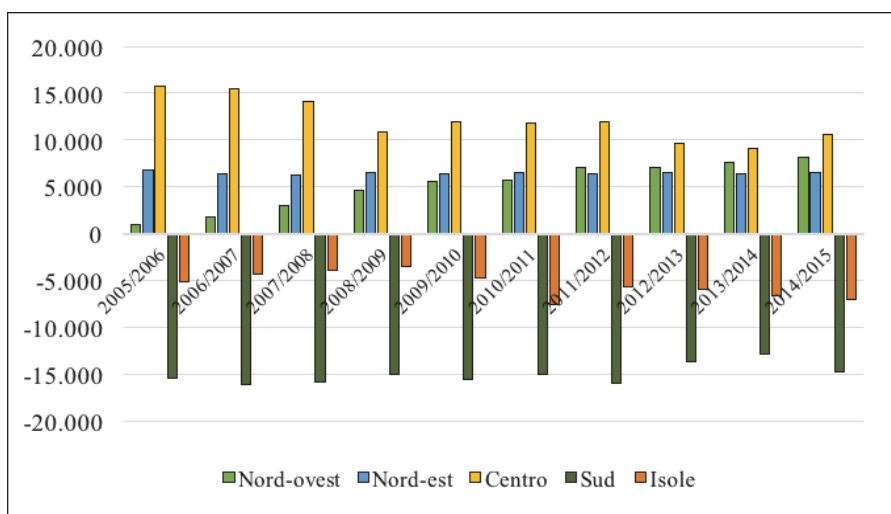


Fig. 6 - Andamento degli scarti tra immatricolati in corsi di laurea delle cinque aree e immatricolati residenti nelle medesime aree (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Anche le aree con scarto negativo, protagoniste di emigrazioni per motivi di studio, mostrano andamenti differenziati tra di loro. Gli atenei del sud, infatti, registrano un consistente scarto negativo, ma esso appare in lieve diminuzione nel periodo in esame. Di contro, gli atenei delle isole evidenziano uno scarto più contenuto, ma in crescita, essendo passati da -5.094 nell'a.a. 2004/2005 a -7.029 nell'a.a. 2014/2015.

La mobilità degli studenti è cresciuta in tutte le aree del Paese: la quota di quanti studiano fuori regione è salita dal 18% dell'a.a. 2007/2008 al 22% dell'a.a. 2015/2016; anche tra gli studenti che proseguono dopo la laurea triennale è aumentata la quota di quanti scelgono corsi magistrali di altra regione, soprattutto nel sud e nelle isole, dove gli studenti preferiscono spostarsi lungo la direttrice centro-nord (Anvur, 2016). Si tratta di un successo della riforma degli ordinamenti, che puntava proprio ad un aumento della mobilità degli studenti. Questo successo, però, è solo parziale, riguardando quasi esclusivamente spostamenti da sud verso il centro-nord e potrebbe, almeno in parte e a partire dall'a.a. 2011/2012, essere un effetto non voluto della Vqr-Valutazione della Qualità della Ricerca 2004-2010, il cui bando è stato pubblicato nel 2011. Questa valutazione ad opera dell'Anvur, infatti, ha prodotto una classifica delle università sulla base della qualità dei prodotti della ricerca che ha visto ai primi posti le università del nord e, invece, in fondo alla classifica quelle del sud. Tali risultati, oltre a essere stati utilizzati per l'attribuzione della quota di riequilibrio del Ffo da parte del Miur, potrebbero aver

avvalorato nell'opinione pubblica – soprattutto perché di tale classifica si è molto e non sempre correttamente parlato sui media – l'idea di una migliore qualità delle università settentrionali. Negli ultimi decenni, infatti, la valutazione dei sistemi educativi è sempre più stata vittima di un'interpretazione distorta (che incorpora la logica dei *ranking* and *rating*, che interpreta lo studente come consumatore) (Decataldo e Fiore 2018).

Evidentemente la mobilità geografica lungo la direttrice sud-nord e la perdita di attrattività degli atenei del centro dipendono anche dalle condizioni del mercato del lavoro e del livello della qualità della vita. Le differenze strutturali tra il mercato del lavoro del nord e quello del sud caratterizzano da sempre il nostro Paese e si sono ulteriormente acuite in concomitanza della crisi economica che ha investito l'Italia (e non solo) a partire dal 2008 (Reyneri e Pintaldi 2013; Istat 2016).

## La formazione pregressa

La Fig. 7 permette di osservare come, nel quadro complessivo del calo delle immatricolazioni durante il periodo osservato, sia aumentata nella composizione annuale di immatricolati la quota di liceali (passati dal 54,8% dell'a.a. 2005/2006 a circa il 68% già a partire dall'a.a. 2011/2012) a discapito di quelle degli studenti provenienti dagli istituti professionali (scesi dal 7,6% a circa il 5%) e, soprattutto, dagli istituti tecnici (calati dal 32,7% al 22%).

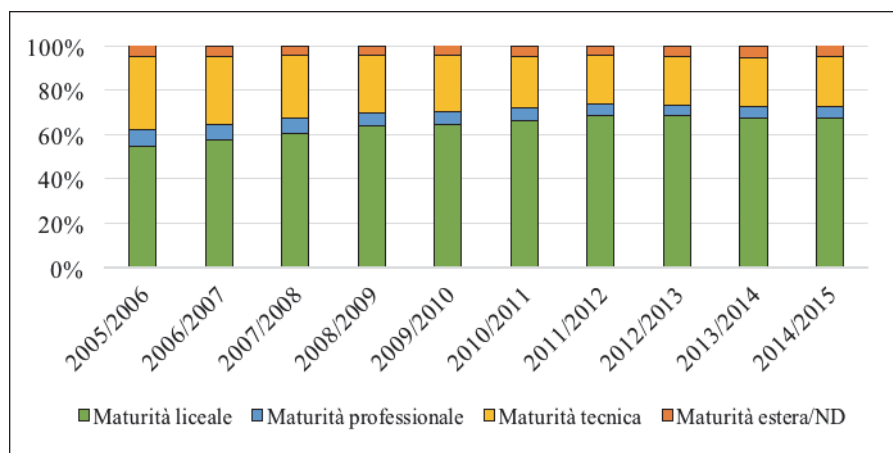


Fig. 7 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per tipo di diploma (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Questo risultato è interpretabile come un ulteriore fallimento dell'intento di democratizzazione insito nella riforma degli ordinamenti, sebbene, almeno in parte, sia attribuibile alla progressiva "liceizzazione" degli studenti italiani. Tra l'anno scolastico 2003/2004 e il 2014/2015 il numero dei maturi liceali è, infatti, salito del 20%, mentre quello dei tecnici è sceso in egual misura (-20%). Inoltre, i tassi di passaggio dalla Scuola all'Università si sono ridotti sia per i liceali che per gli studenti provenienti dai tecnici e professionali, ma in misura più intensa per questi ultimi (Anvur, 2016).

Nella Fig. 8 è possibile osservare come nel tempo si sia assottigliata la quota di immatricolati con voti di diploma eccellenti (100-100 con menzione): sono passati, infatti, dal 12% dei primi anni osservati a circa il 7%. Anche gli immatricolati con votazioni molto buone (90-99) sono leggermente diminuiti, scendendo da poco più del 15% al 13%<sup>8</sup>.

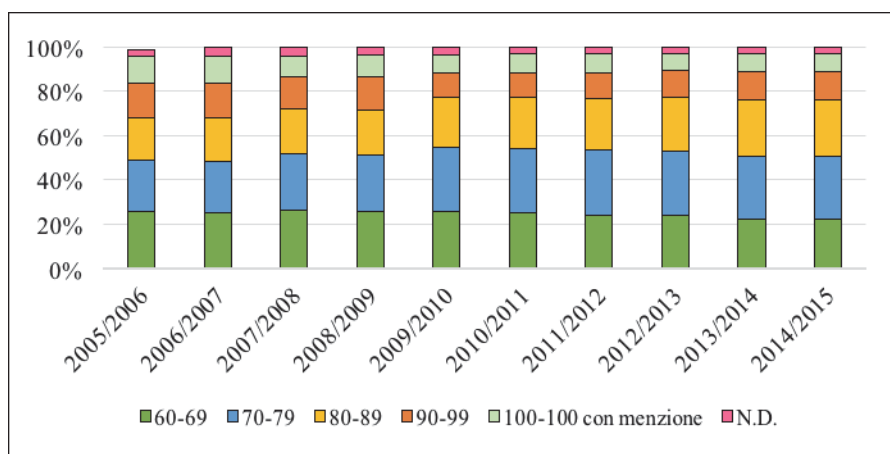


Fig. 8 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per voto di diploma (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Contemporaneamente si è lievemente assottigliata la fetta di studenti con votazioni basse (60-69), che è scesa dal 25,5% al 22%. Naturalmente risultano, invece, rimpolpate le fasce intermedie (da 70 a 89). Si consideri che, secondo il Miur (2016), nell'anno scolastico 2014/2015 i diplomati con voti eccellenti sono stati solo il 5,8%, mentre quelli con risultati tra 90 e 99 circa il

<sup>8</sup> È soprattutto il profilo degli immatricolati a corsi di laurea a ciclo unico a risultare maggiormente indebolito, con un tracollo dei voti eccellenti dal 26% (a.a. 2005/2006) al 12,8% (a.a. 2014/2015) e di quelli molto buoni dal 26% al 16,5%.

10%. Pertanto, nonostante l'indebolimento del profilo formativo degli immatricolati dal punto di vista del voto di maturità (almeno questo risultato tendenzialmente in linea con l'aumento della democratizzazione voluto dal d.m. 509/1999), questi dati confermano la tradizionale maggiore propensione a proseguire gli studi degli studenti diplomati con voti più alti.

## Il tipo di formazione prescelto

La Fig. 9 permette di osservare l'andamento delle preferenze degli immatricolati rispetto ai 15 gruppi in cui l'Istat (2005) ha classificato i corsi di laurea attivi in Italia<sup>9</sup>.

Come si può notare, si è assistito ad una crescita delle immatricolazioni ad ingegneria, che è passata da rappresentare il 10,2% del totale degli immatricolati al 14%, e al gruppo linguistico, cresciuto dal 5,5% al 7,8%. Di contro, sono calate le preferenze per i gruppi politico-sociale, che è passato dal 13,1% al 9,7%, giuridico, dal 11,5% al 8,2%, e letterario, dal 7,9% al 6,6%. Gli altri gruppi hanno fatto registrare solo minime oscillazioni in aumento o in diminuzione.

La Fig. 10 permette di osservare, invece, come si distribuiscono gli iscritti per gruppo Istat. Complessivamente si può osservare una contrazione del gruppo giuridico (1,2 punti percentuali), letterario (0,8) e di architettura (0,8); di contro, risultano in aumento il gruppo medico (1,6 punti percentuali), di ingegneria (1,2), linguistico (0,8), agrario (0,5) e di educazione fisica (0,4).

Gli andamenti non sono perfettamente speculari a quelli delle immatricolazioni: in una condizione di perfetto equilibrio del sistema (stesso fisiologico tasso di *dropping out* per tutti i gruppi disciplinari), le quote di immatricolati per gruppo in un anno accademico dovrebbero corrispondere a quelle di iscritti tre anni dopo. Invece, il gruppo politico-sociale, ad esempio, mostra la presenza del fenomeno del *dropping out*, ma esso appare più contenuto nel tempo: se si confronta la quota di immatricolati rispetto al totale degli immatricolati nell'a.a. 2005/2006 (Fig. 9) con quella degli iscritti tre anni dopo – rispetto al totale degli iscritti tre anni dopo – (a.a. 2007/08, Fig. 10) si può notare uno scarto di -1,7 punti percentuali, mentre facendo lo stesso confronto tra gli immatricolati dell'a.a. 2012/2013 e gli iscritti dell'a.a. 2014/2015 lo scarto è solo di -0,2. Questo risultato potrebbe far pensare ad una maggiore capacità di contenimento del *dropping out* sviluppato nel periodo in analisi,

<sup>9</sup> In realtà, le aree sono 16 e includono difesa e sicurezza, che nel periodo in analisi ha rappresentato costantemente lo 0,1% delle immatricolazioni.

anche se non vuol automaticamente indicare un aumento del numero di laureati. Non è detto, infatti, che questi studenti siano tutti attivi in egual modo nel conseguire crediti; potrebbero, ad esempio, anche restare all'interno dell'Università per un periodo più lungo rispetto alla durata del corso di laurea. Questa riflessione introduce l'analisi che si intende sviluppare nel prossimo paragrafo e relativa alla durata delle carriere.

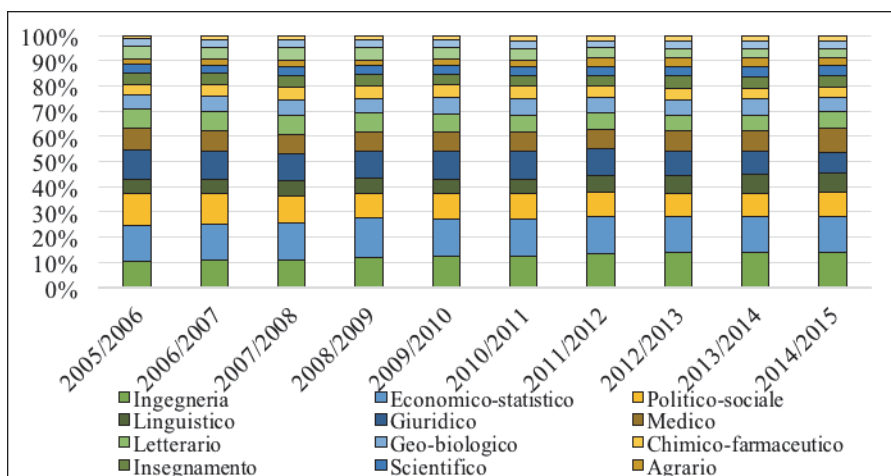


Fig. 9 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per gruppo Istat dei corsi frequentati (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

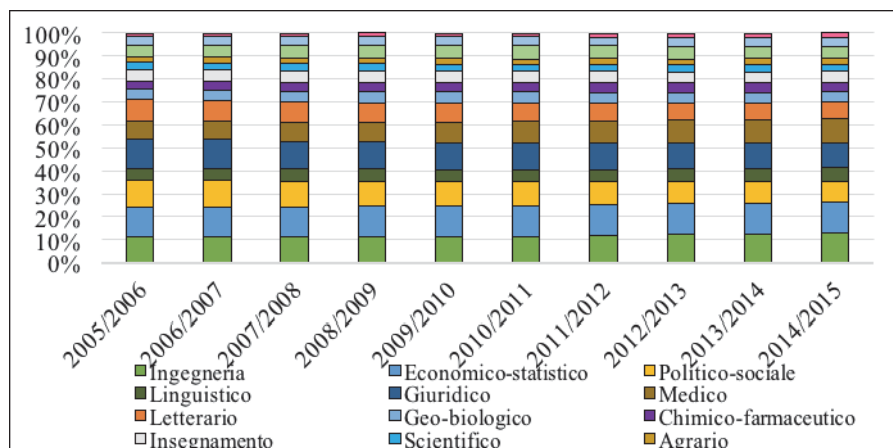


Fig. 10 - Iscrizioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per gruppo Istat dei corsi frequentati (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

## La durata delle carriere

Uno dei mali storici del sistema universitario italiano, a cui la riforma degli ordinamenti intendeva porre un argine, era l'elevato numero di studenti che prolungavano le loro carriere ben oltre la durata legale del corso di studi (Fasanella e Tanucci 2006; Fasanella 2007; Benvenuto, Decataldo e Fasanella 2012). In termini di valori assoluti, il numero di studenti regolari mostra un andamento non dissimile a quello degli iscritti totali riportati nella Fig. 3.

La Fig. 11 ci permette di osservare per ogni anno accademico (i dati sono disponibili dall'a.a. 2006/2007) e per le cinque aree geografiche in cui è possibile dividere l'Italia, la percentuale di iscritti regolari (ossia di studenti iscritti al proprio corso di laurea da un numero di anni uguale o inferiore a quanto previsto dall'ordinamento) rispetto al totale degli iscritti. Si può osservare ancora una volta il miglior stato di salute delle università del nord (con valori di iscritti regolari tra minimo il 70% e oltre il 75%) rispetto a quelle del centro (con punte massime del 68,4%), del sud (massimo di 64,7%) e delle isole (massimo inferiore al 62%). Comunque, la Fig. 11 mostra come la riforma degli ordinamenti abbia avuto successo rispetto all'obiettivo di ridurre il numero di studenti cosiddetti "fuoricorso". Complessivamente, infatti, si registra un aumento nel tempo di 3,6 punti percentuali di studenti regolari; tale aumento è più cospicuo al nord (variazione sull'intero periodo di 5,1% al nord-ovest e 4,4% al nord-est) rispetto al sud e al centro (2,5% al sud e 2,4% al centro); solo le isole fanno registrare un apparente<sup>10</sup> leggero calo nella presenza di studenti regolari (-0,5% sull'intero periodo).

Evidentemente le quote complementari a quelle riportate nella Fig. 11 sono composte da studenti iscritti da un numero di anni superiore alla durata legale del corso di studi e che, peraltro, non è detto che giungeranno alla laurea. I dati (Anvur, 2016) mostrano, comunque, una riduzione del fenomeno del *fuoricorsismo*<sup>11</sup> che, al doppio della durata legale del corso di studi (6 anni), si attesterebbe intorno al 15% delle coorti di immatricolati ai corsi triennali<sup>12</sup> (rispetto al 20% dei primi anni di riforma degli ordinamenti).

La quota di laureati risulta lievemente in crescita, attestandosi intorno al 50% della coorte, sebbene bisogna sottolineare come la metà dei laureati abbia impiegato più anni del necessario per laurearsi. Questi due aspetti ap-

<sup>10</sup> In realtà, se si confrontano l'a.a. 2006/2007 e l'a.a. 2014/2015, lo scarto è, invece, positivo e pari a 2,2.

<sup>11</sup> Per maggiori dettagli in merito agli esiti dei percorsi universitari si rinvia al saggio "Dinamica laureati/iscritti". Cfr. Mazza e Palermo, *infra*.

<sup>12</sup> Per i corsi a ciclo unico, l'esito delle carriere appare leggermente migliore, ma molto differenziato in base all'area Cun di appartenenza del corso di laurea.

paiono come un parzialmente positivo esito del d.m. 509/1999, che mirava ad aumentare la quota dei laureati (soprattutto di quelli regolari) e ridurre quella degli iscritti permanenti oltre la durata regolamentare.

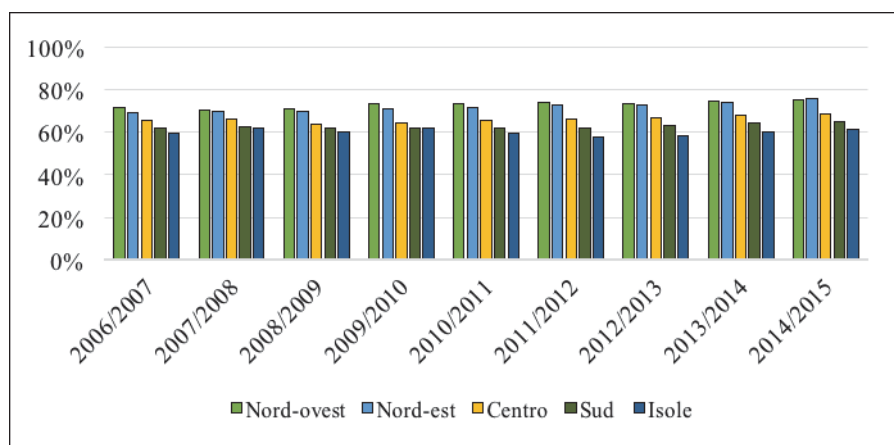


Fig. 11 - Andamento degli studenti regolari per area geografica del corso di laurea (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Di contro, la riforma puntava anche a ridurre il tasso di abbandono, ma i dati (Ibidem), come si è già avuto modo di evidenziare, mostrano come la quota di drop out sarebbe rimasta immutata e pari, dopo 6 anni, a circa il 30% delle coorti di triennialisti; nella netta maggioranza dei casi l'abbandono continua ad avvenire nel passaggio tra il primo e il secondo anno. Il primo anno continua ad essere, quindi, quello maggiormente strategico e in cui si dovrebbero concentrare le azioni di prevenzione del dropping out (Fasanella e Tanucci 2006; Fasanella 2007; Benvenuto, Decataldo e Fasanella 2012).

## Conclusioni

In questo capitolo si è inteso dare un rapido sguardo ai cambiamenti nella composizione del bacino dei principali *stakeholder* (gli studenti) del sistema universitario nel periodo compreso tra l'a.a. 2005/2006 e l'a.a. 2014/2015. In questo arco temporale, infatti, sarebbero dovuti giungere a maturazione gli obiettivi di democratizzazione e riduzione delle criticità delle carriere introdotti dal d.m. 509/1999 e ribaditi dal d.m. 270/2004.

Come ricordato nella Premessa a questo volume, rispetto all'Università vige in Italia da quasi due decenni un atteggiamento compulsivo riformista e valutatore, che però dimentica di riflettere adeguatamente sugli effetti dei processi avviati. Insomma, si è deciso che l'Università pubblica non funziona e che bisogna cambiarla a tutti i costi. È così che il personale, docente e non docente, ma anche gli studenti, si trovano quotidianamente a fronteggiare incombenze burocratiche nuove per dimostrare di essere all'altezza, senza aver inteso chiaramente all'altezza di cosa. Qual è il benchmark a cui il legislatore pensa? E soprattutto come ipotizza che si possa raggiungere senza aggravio sulla finanza pubblica, ma addirittura tagliando costantemente le risorse umane ed economiche messe a disposizione dell'Università? Banalizzando, il d.m. 509/1999 chiedeva di accrescere la quota di laureati, aumentare gli immatricolati ed arginare definitivamente il fuoricorsismo e l'abbandono degli studi. Tutto questo allargando il diritto allo studio universitario a fasce della popolazione fino ad allora escluse dall'higher education. Ma, questi obiettivi ambiziosi e condivisibili (l'istruzione superiore è, infatti, il principale motore dei processi di mobilità sociale, ma le evidenze empiriche rilevano anche forti connessioni tra livelli di istruzione e competenze sociali, qualità della salute, ecc., si veda, tra gli altri, Oecd 2015), andavano raggiunti senza fare investimenti, senza potenziare le risorse. Tutto ciò, nonostante l'Italia spendesse già molto poco per l'istruzione pubblica (e nel tempo vada spendendo sempre meno) rispetto agli altri Paesi Oecd, soprattutto quelli più competitivi. Inoltre, non contando che la riforma dell'istruzione terziaria è avvenuta senza alcuna riflessione rispetto alla totale inadeguatezza del mercato del lavoro italiano, assolutamente incapace di accogliere forza lavoro qualificata (Istat 2016). Le analisi presentate in queste pagine mostrano in modo inequivocabile come gli studenti, anche quelli sulla carta più deboli, abbiano creduto alla possibilità che l'Università potesse accoglierli. Ma si siano dovuti arrendere dopo pochi anni dall'entrata in vigore della riforma all'evidenza che il nostro Paese, senza investimenti reali, continua ad essere fortemente statico: numerose indagini empiriche mostrano come la mobilità sociale continui a risultare difficile e spesso limitata a passaggi tra classi sociali attigue (si veda ad esempio Schizzerotto, Trivellato e Sartor 2011). È inoltre un'Italia a due velocità, caratterizzata da un nord che procede, seppur con difficoltà, e da un centro-sud che continua ad arrancare, sotto i duri colpi di una politica dell'istruzione e del mercato del lavoro inadeguata.



## Riferimenti bibliografici

- Anvur (2016), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, Roma.
- Barone C. (2010), “La segregazione di genere nell’Università: il caso italiano in una prospettiva comparativa e diacronica”, *Stato e mercato*, 2: 287-320.
- Benvenuto G., Decataldo A. e Fasanella A., a cura di (2012), *C’era una volta l’Università. Analisi longitudinale delle carriere degli studenti prima e dopo la “grande riforma”*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Boudon R. (1979), *La logique du social. Introduction à l’analyse sociologique*, Hachette, Paris; tr. it. (1980), *La logica del sociale*, Mondadori, Milano.
- Bourdieu P. and Passeron J.C. (1964), *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris; tr. it. (1976), *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guarraldi, Firenze.
- Coleman J.S. (1984), “Introducing Social Structure into Economic Analysis”, *The American Economic Review*, 74 (2): 84-88.
- Coleman J.S. (1986a), “Micro Foundations and Macrosocial Theory”, in Lindenberg S., Coleman J.S. and Nowak S., edited by, *Approaches to Social Theory*, Russell Sage, New York: 345–363.
- Coleman J.S. (1986b), “Social Theory, Social Research and a Theory of Action”, *American Journal of Sociology*, 91: 1309-1335.
- Cnvsu (2006), *VII Rapporto sullo stato del sistema universitario*, Roma.
- Decataldo A. e Giancola O. (2014), “Essere più istruiti vuol dire essere più competenti? Analisi dei risultati Piac in quattro coorti di italiani”, *Sociologia e ricerca sociale*, 104: 85-113.
- Decataldo A. e Ricotta G. (2015), “Scegliere Sociologia: le motivazioni e il percorso formativo”, in Facchini C., a cura di, *Fare i sociologi. Una professione plurale tra ricerca e operatività*, il Mulino, Bologna.
- Decataldo A. e Fiore B. (2018, in corso di pubblicazione), *Valutare l’istruzione. Scuola e Università a confronto*, Carocci, Roma.
- Emn-European Migration Network (2013), *Sesto Rapporto Emn Italia. Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Idos, Roma, testo disponibile al sito <http://www.emnitaly.cnr.it/wp-content/uploads/2015/02/publ10ita.pdf>.
- Fasanella A., a cura di (2007), *L’impatto della riforma universitaria del “3+2” sulla formazione sociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Fasanella A. e Tanucci G., a cura di (2006), *Orientamento e carriera universitaria. Ingressi ed abbandoni in cinque Facoltà dell’Università di Roma “La Sapienza” nel nuovo assetto didattico*, FrancoAngeli, Milano.
- Istat (2005), *Classificazione Istat dei titoli di studio italiani. Nota metodologica*, Istituto nazionale di statistica, Roma, testo disponibile al sito [http://www.istat.it/it/files/2011/01/Classificazione-titoli-studio-28\\_ott\\_2005-nota\\_metodologica.pdf](http://www.istat.it/it/files/2011/01/Classificazione-titoli-studio-28_ott_2005-nota_metodologica.pdf).

- Istat (2011), *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, Istituto nazionale di statistica, Roma, testo disponibile al sito [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118\\_00](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118_00).
- Istat (2016), *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*, <http://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf>.
- Lindesberg S., Coleman J.S. and Nowak S., edited by (1986), *Approaches to Social Theory*, Russell Sage, New York.
- Masia A. e Morcellini M., a cura di (2009), *L'Università al futuro: sistema, progetto, innovazione*, Giuffrè, Milano.
- Miur, Ufficio Statistica e studi (2016), *Focus "Esiti degli esami di stato nella scuola secondaria di II grado". Anno scolastico 2014/2015*, testo disponibile al sito [http://www.istruzione.it/allegati/2016/focus\\_esiti\\_esami\\_stato\\_II\\_grado\\_b.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/focus_esiti_esami_stato_II_grado_b.pdf).
- Morcellini M. e Martino V. (2005), *Contro il declino dell'Università. Idee e appunti per una comunità che cambia*, Il Sole 24 ore, Milano.
- Oecd (2015), *How's Life? 2015. Measuring Well-being*, testo disponibile al sito [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-s-life-2015\\_how\\_life-2015-en#.WJBpXFXhAdU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en#.WJBpXFXhAdU).
- Oecd (2016), *Education at a Glance*, testo disponibile al sito [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en#.WE\\_bzn3w5Tc#page2](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#.WE_bzn3w5Tc#page2).
- Reyneri E. e Pintaldi F. (2013), *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*, il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N., a cura di (2011), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di oggi e di ieri: un confronto*, il Mulino, Bologna.

## Sitografia

- Sito del Ministero della Difesa, Rapporto Esercito, <http://www.esercito.difesa.it/Rapporto-Esercito/Istantanea-EI/Personale/Pagine/Provenienza.aspx>.
- Sito eticaPA, <http://www.eticapa.it/eticapa/mappa-geografica-della-distribuzione-dei-dipendenti-pubblici-in-italia-nel-2010>.
- Sito dell'Anagrafe Nazionale Studenti, <http://www.anagrafe.miur.it>.

# *Dinamica laureati/iscritti*

di Barbara Mazza e Alessandra Palermo<sup>1</sup>

## **Obiettivi e impianto della ricerca**

Questo saggio intende restituire una fotografia dell'andamento delle immatricolazioni e delle iscrizioni all'Università italiana nel decennio 2006-2015 al fine di stimare la propensione degli studenti a laurearsi e, dunque, a portare a termine il loro percorso formativo.

La scelta dell'ultimo decennio consente di verificare l'efficacia della cosiddetta riforma del 3+2, introdotta dal d.m. 509/1999 e dalla successiva Legge quadro 30/2000 e avviata ufficialmente nel 2001/2002. Il primo quinquennio coincide – come naturale – con una fase iniziale di “normalizzazione” della riforma, nella quale si assiste all'adeguamento, da parte degli atenei, alle nuove disposizioni normative e all'attuazione completa di entrambi i cicli di primo e secondo livello, nonché allo “smaltimento” più ingente dei corsi pre-riforma. Di conseguenza, gli andamenti degli ingressi e delle uscite dal sistema sono ovviamente influenzati da questa condizione particolare di transizione. Al contrario, il decennio successivo permette, sulla base di una maggiore stabilizzazione, di osservare gli effetti della riforma. L'intento è comunque di evitare approssimazioni o conclusioni azzardate che possono derivare dalla lettura sintetica qui presentata.

Il corso riformistico che ha *investito* l'accademia – non di certo l'unico della storia universitaria e che trova peraltro le sue fondamenta concettuali nella Dichiarazione di Bologna (1999) e nella Riforma Berlinguer (L.

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro coordinato e condiviso fra le autrici. Per finalità di valutazione scientifica, Barbara Mazza è responsabile del paragrafo “Obiettivi e impianto della ricerca” e delle “Considerazioni conclusive”; Alessandra Palermo è responsabile dei paragrafi “Percorsi irregolari di matricole e iscritti in un'accademia poco attrattiva” e “Il conseguimento del titolo in corso: una meta per pochi”.

30/2000), sino ad estendersi alla revisione apportata dalla Legge Gelmini (L. 240/2010) – si proponeva di risolvere alcuni problemi endemici del sistema accademico italiano, che lo ponevano come fanalino di coda rispetto agli standard europei. In particolare, l'urgenza era legata alla necessità di superare il basso tasso di conseguimento del titolo di laurea, alimentato da abbandoni ed elevata dispersione studentesca. Come ricorda Fasanella (2007:11), prima degli interventi riformistici che hanno segnato l'inizio di quest'ultimo millennio, dal lato dell'offerta, il sistema universitario italiano «stava pericolosamente metabolizzando la formula “70 e 30” dove per ogni 100 iscrizioni, si registravano 70 abbandoni e 30 lauree», queste ultime, peraltro, nella stragrande maggioranza dei casi, conseguite fuori corso. Efficacia ed efficienza del sistema erano dunque obiettivi primari, volti a garantire una maggiore produttività dell'Università italiana in termini di numero di laureati immessi nel mercato del lavoro; un modo per il sistema di divenire attore attivo in favore dello sviluppo sociale e culturale del Paese (Vaira, 2011).

A processo avviato, nel 2005, la percentuale dei laureati sugli iscritti appare in Italia ancora alquanto bassa (45%) rispetto alla media dei Paesi Oecd (69%, Oecd, 2015). Ad oggi, però, nonostante gli interventi riformistici, la situazione non risulta molto migliorata, nonostante la forbice con il resto d'Europa si sia ridotta: la percentuale di laureati sugli iscritti è salita in Italia di appena 3 punti percentuali (al 48%) rispetto alla media europea (64%, Oecd, 2015). Nel dettaglio, i dati Oecd ci dicono che al primo livello l'Italia appare più penalizzata (28% vs. 36% della media europea), però al secondo livello ha superato il dato medio (20% vs. 17% della media europea).

È sulla base di queste considerazioni che si muove l'analisi secondaria su matricole, iscritti e laureati<sup>2</sup> presentata in questa sede. Nel dettaglio, i dati – concernenti il periodo in esame – sono stati raccolti nel mese di febbraio 2016<sup>3</sup>, ripartiti per ciclo (triennale, magistrale e ciclo unico) e aggre-

<sup>2</sup> Per i laureati, al momento della rilevazione non erano disponibili i dati relativi al 2014/2015 e, dunque, il periodo esaminato è relativo agli a.a. 2005/2006-2013/2014. Sebbene si tratti di 9 anni, anziché 10, si è preferito mantenere questo arco temporale per omogeneità così da concentrare l'attenzione sempre sulla stessa decade e poter esaminare con continuità quelle coorti di studenti che hanno poi conseguito il titolo di studio.

<sup>3</sup> La fonte dei dati relativi a iscritti, immatricolati e laureati, presentati nei saggi “Studenti”, “Dinamica laureati/iscritti” e “Università nel mezzogiorno” è rappresentata dall'Anagrafe Nazionale Studenti (Ans), ossia l'archivio amministrativo attraverso il quale vengono registrati gli iscritti al sistema universitario italiano. Come indicato sul sito Ans, i dati vengono inviati mensilmente dagli atenei, per cui possono variare ad ogni aggiornamento. Poiché i dati presentati in ciascun capitolo di questo volume sono stati consultati in mesi diversi, in relazione a differenti esigenze e obiettivi di analisi, si registrano

gati per macro-aree disciplinari (area sanitaria, scientifica, umanistica, sociale)<sup>4</sup> al fine di studiarne, mediante analisi mono e bivariate, l'andamento storico delle coorti di matricole, iscritti e laureati a livello nazionale. Si è, inoltre, tenuto conto, della distribuzione tra iscritti e laureati in corso, specie ai fini di esaminare la regolarità del percorso formativo finalizzato al conseguimento della laurea nei tempi e nei modi previsti dagli ordinamenti didattici. Nei paragrafi che seguono si riportano i principali andamenti esaminati allo scopo di comprendere come si configura il percorso formativo degli studenti, specie di quelli che conseguono la laurea.

## **Percorsi irregolari di matricole e iscritti in un'accademia poco attrattiva**

La devastante crisi economica che ha caratterizzato quest'ultimo decennio, non ha di certo favorito il processo di "rinnovamento" dell'accademia, anzi al contrario, lo ha ulteriormente penalizzato, sin dalla fase del primo inserimento nel mondo accademico. Di conseguenza, non stupisce come vi sia stato un decremento di fiducia nell'opinione pubblica, specie da parte dei giovani e delle famiglie (Morcellini e Parisi, 2015).

Nel decennio 2006-2015 (Fig. 1), le sole immatricolazioni – ovvero le iscrizioni effettuate per la prima volta all'Università – hanno subito nel complesso una perdita pari al -16% e l'appeal degli atenei italiani è calato in maniera lenta e costante, perdendo nel periodo in media diecimila unità all'anno. Per essere stimato in maniera più oggettiva, questo dato necessita di essere considerato alla luce degli andamenti demografici. In termini di natalità, gli studi elaborati dall'Istat confermano una costante decrescita, specie per la coorte di giovani che si immettono nel sistema universitario nel periodo in esame. Nello specifico, nel periodo 1986-1995, nel quale si concentrano le matricole iscritte nell'ultimo decennio, si nota come il calo si attesta all'8%, quindi la sua incidenza è molto elevata, nonostante non costituisca – come abbiamo visto – l'unico fattore utile a giustificare la significatività del calo delle immatricolazioni.

variazioni rispetto agli stessi anni accademici considerati. Tali variazioni non incidono sulle tendenze. In ogni saggio è inoltre specificata la data di aggiornamento.

<sup>4</sup> Le macro-aree disciplinari corrispondono a grandi aggregazioni con metodi comuni di valutazione scientifica e di gestione didattica e possono comprendere i settori scientifico-disciplinari appartenenti ad Aree diverse. Cfr. nota 1 del saggio "Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione".

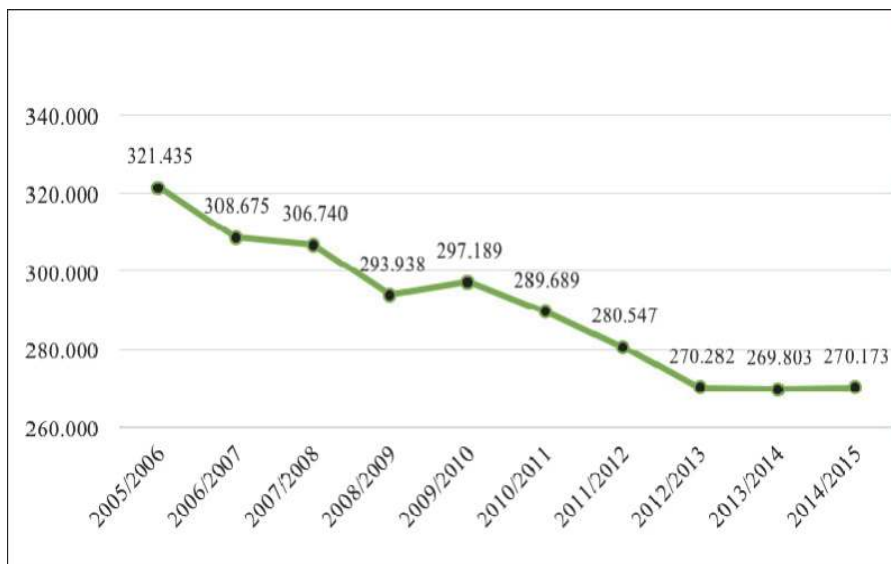


Fig. 1 - Andamento delle immatricolazioni nel decennio.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Dall'osservazione dei dati analizzati nel decennio è possibile rintracciare qualche spiraglio positivo. Solo nell'ultimo biennio si registra, infatti, una lieve ripresa per le immatricolazioni al primo livello, con un incremento dello 0,6%. Diversa invece è la situazione per le matricole del ciclo unico che, nell'intero periodo, registrano un incremento del 126%<sup>5</sup> (Fig.2).

<sup>5</sup> Tra i corsi di laurea a ciclo unico rientrano le Facoltà di architettura, farmacia e medicina, medicina e odontoiatria, ingegneria e scienze della formazione primaria (psicologia), medicina e veterinaria, giurisprudenza.



Fig. 2 - Matricole del primo livello e del ciclo unico.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

Per un'analisi ancora più dettagliata è possibile ricondurre le matricole in quattro macro-aree: sanitaria, scientifica, umanistica e sociale<sup>6</sup>. Osservando i dati (Fig. 3) si nota come la macro-area scientifica non abbia subito alcuna battuta d'arresto: registra nel decennio un trend sempre stabile (+0,8%), sia per quanto riguarda i corsi di laurea triennale (+1,5%) che quelli a ciclo unico (+17%).

<sup>6</sup> La suddivisione delle macro-aree è la medesima utilizzata dalla Banca dati anagrafe Miur (<http://anagrafe.miur.it/index.php>) che sono così composte: **Area sanitaria**: scienze e tecnologie farmaceutiche, professioni sanitarie e infermieristiche, professioni sanitarie tecniche, farmacia e farmacia industriale, medicina e chirurgia, medicina veterinaria, odontoiatria e protesi dentaria. **Area Scientifica**: biotecnologie, ingegneria edile-civile-ambientale-dell'informazione-industriale, urbanistica, scienze biologiche, scienze della terra, scienze e tecnologie agrarie, scienze e tecnologie chimiche-fisiche-della navigazione-informatiche-per l'ambiente e la natura, scienze matematiche, scienze delle attività motorie, scienze statistiche, tecnologie per la conservazione e il restauro dei beni culturali, architettura. **Area Umanistica**: scienze della mediazione linguistica, lettere, lingue e culture moderne, scienze dei beni culturali, scienze dell'educazione e della formazione, dams, filosofia, scienze geografiche, scienze storiche, beni culturali, storia. **Area sociale**: scienze dei servizi giuridici, scienze del servizio sociale, scienze della comunicazione, scienze politiche, scienze dell'economia e della gestione aziendale, scienze dell'amministrazione, scienze economiche, scienze giuridiche, scienze e tecniche psicologiche, scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace, scienze sociologiche, scienze del turismo, scienze della difesa e della sicurezza, scienze del turismo.

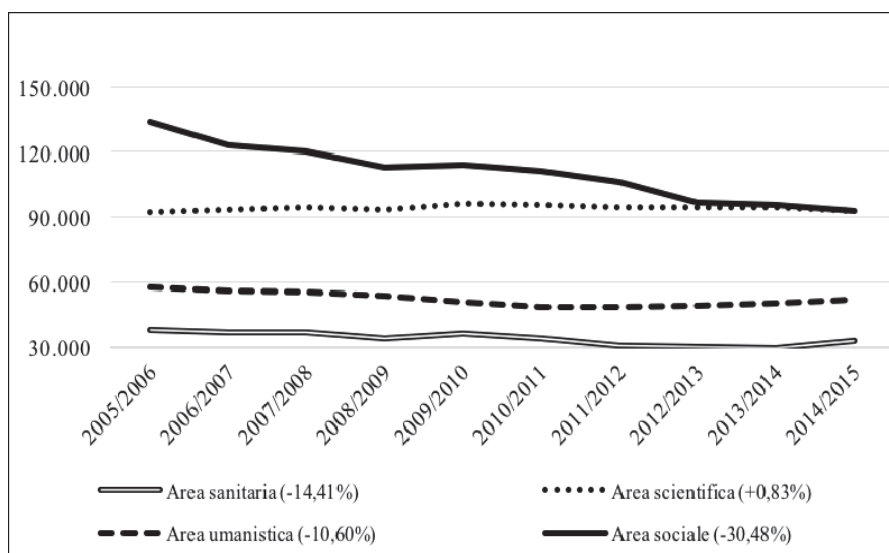


Fig. 3 - Matricole nelle quattro macro-aree.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

In generale, rispetto alla media nazionale, pure le altre macro-aree hanno perdite più contenute, ad eccezione di quella sociale, ove la contrazione registrata è particolarmente elevata e la riduzione di nuovi ingressi incide in negativo per quasi un terzo rispetto alla composizione iniziale (complessivamente -30,5%).

Accanto alle matricole, la popolazione studentesca si compone degli iscritti, il cui andamento complessivo nel decennio in esame sfiora il 10%.

Per esaminare il dato delle iscrizioni con maggior rigore, specie nell'ottica di comprendere quanti proseguono il percorso e accedono con regolarità alla laurea, è bene soffermare l'attenzione solo sugli studenti in corso, tenendo presente che, mentre alle lauree magistrali e nel ciclo unico, gli iscritti fuori corso si attestano in media intorno all'1%, il fenomeno incide in maniera significativa nelle lauree triennali, dove costituiscono ben un terzo degli iscritti.

In questo caso, al netto dei fuori corso, il numero di iscrizioni regolari cresce nel decennio dell'8,2% (Fig.4). A far registrare il segno positivo incide soprattutto la crescita degli iscritti magistrali (+72%; Fig.5) e di quelli a ciclo unico (+172%). Di contro, le iscrizioni in corso alle lauree triennali appaiono in calo (-16%).



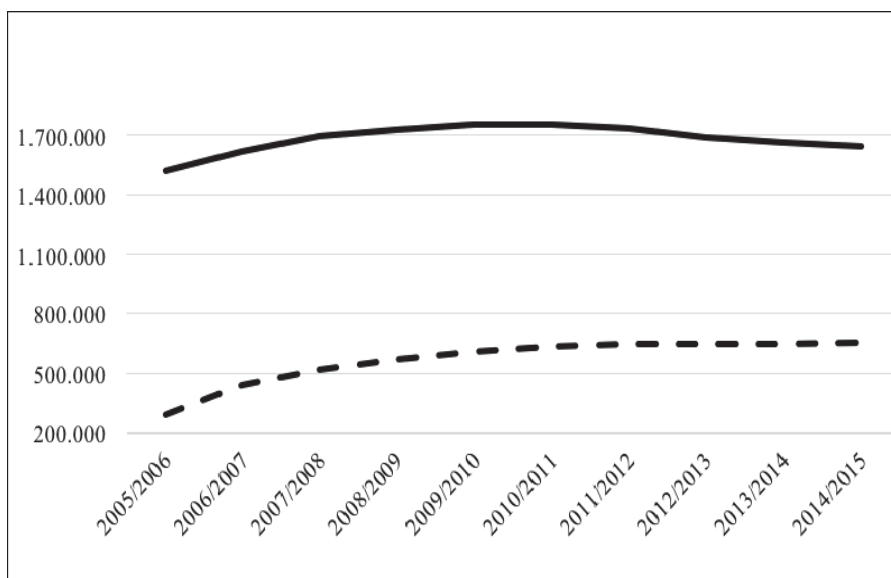


Fig. 4 - Andamento delle iscrizioni degli studenti in corso e fuori corso.  
 Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

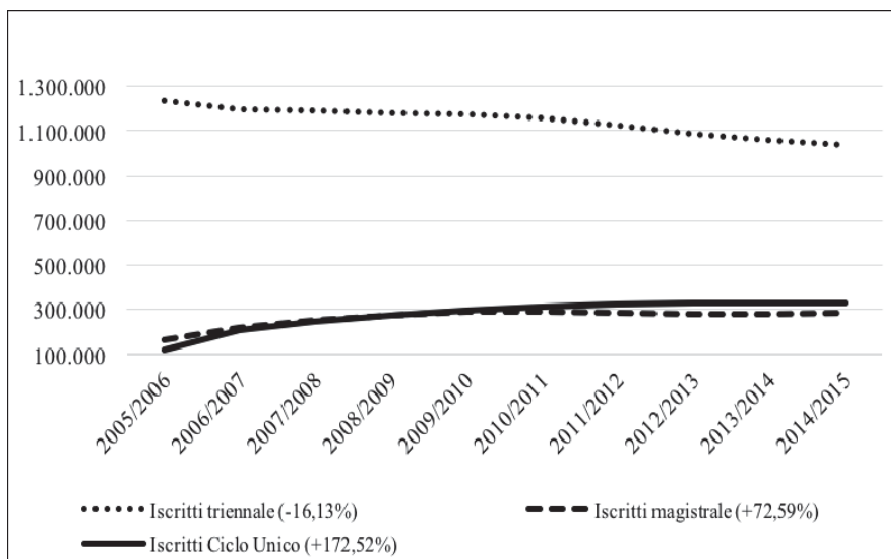


Fig. 5 - Iscritti in corsi nei diversi cicli di studio.  
 Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

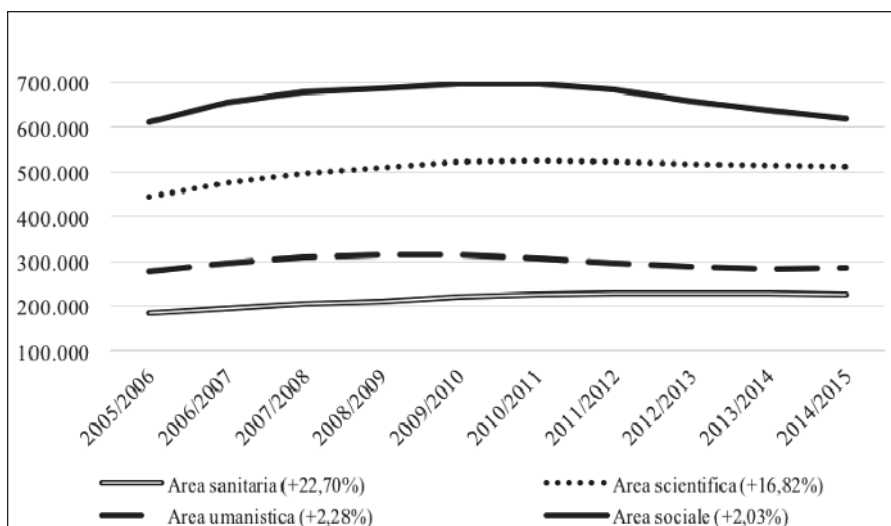


Fig. 6 - Iscritti in corso nelle quattro macro-aree.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

A segnare tendenze superiori alla media sono le macro-aree sanitaria (22,7%; Fig.6) e scientifica (16,8%), mentre quelle umanistica e sociale si attestano rispettivamente al 2,3% e al 2%, influenzate dai valori negativi registrati negli andamenti delle iscrizioni triennali (rispettivamente, -14,6% per l'ambito umanistico e -33,6% per quello sociale). Se al primo livello, i trend positivi delle iscrizioni si riscontrano nelle macro-aree sanitaria (+9,3%) e scientifica (+2,8%), al secondo livello, la tendenza appare particolarmente positiva per la macro-area scientifica (+80%) e umanistica (+118%), seguite da quella sociale (+50,6%) e da quella sanitaria (+16,7%).

## Il conseguimento del titolo in corso: una meta per pochi

Pure per i laureati, come nel caso degli iscritti, l'osservazione del dato nell'ottica di comprendere la propensione degli studenti italiani a concludere il loro percorso formativo nei tempi e nei modi previsti, richiede di focalizzare l'attenzione su quanti conseguono il titolo in corso.

È notevole la percentuale di studenti che si laureano oltre i tempi previsti dai propri corsi di studio (Fig.7), specie nelle lauree di secondo livello: 86,7% nella triennale, 33,6% nella magistrale. Di contro, il segmento dei laureati in corso (Fig.8) costituisce, in media, un terzo del totale, con una tendenza in crescita sul decennio tra il 31,1% e il 35,5%.

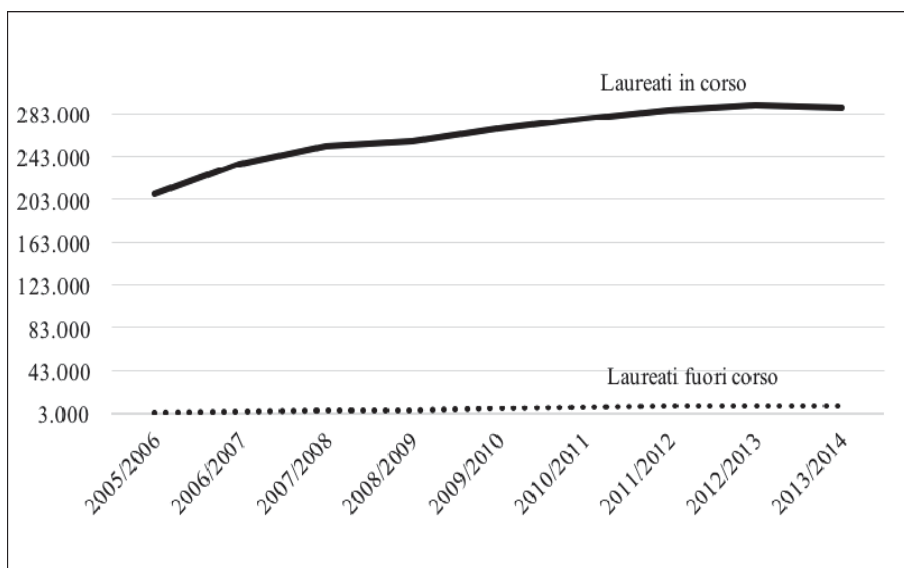


Fig. 7 - Andamento dei laureati in corso e fuori corso.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

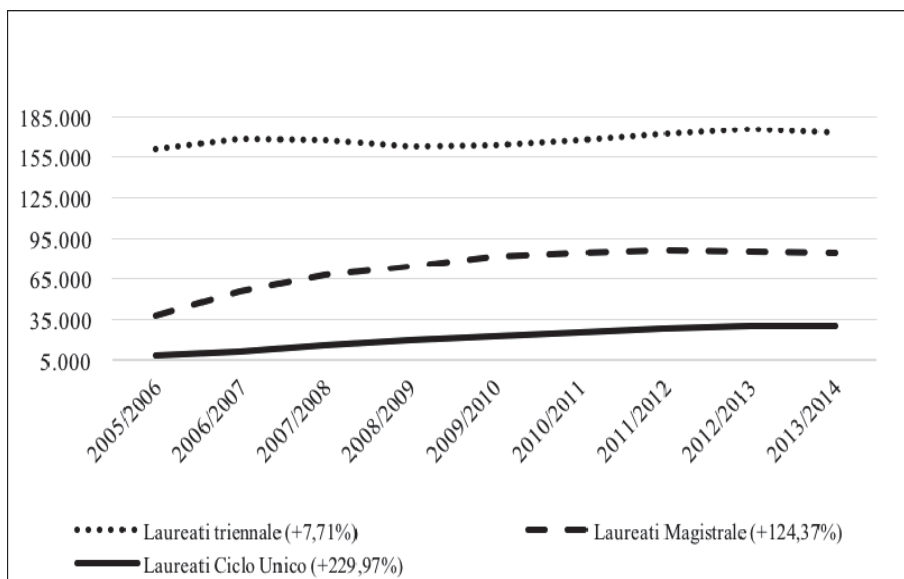


Fig. 8 - Laureati in corso nei diversi cicli.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

La lettura dei trend del decennio risulta poco incoraggiante, anche se con alcuni distinguo, l'andamento dei laureati in corso scende sia nel ciclo unico (dal 39% al 26,9%) che nelle lauree magistrali (dal 51% al 48,4%). Di contro, dopo un primo quinquennio altalenante, dal 2010/11, si registra una tendenza in aumento nel numero di laureati regolari triennali che passa dal 28% al 33% nel 2013/14.

Questa inversione di tendenza al primo livello appare comunque molto confortante, specie se si considera che nel confronto europeo è il ciclo nel quale vi è maggiore necessità di recuperare il divario con il resto dei Paesi europei.

Nel dettaglio, mentre nel ciclo unico (Fig.9) l'unica tendenza in crescita si segnala nella macro-area scientifica (dal 18,2% al 22,3%), nelle lauree magistrali si riscontra nella macro-area umanistica (dal 38,9% al 44,6%). Nelle lauree triennali, le macro-aree umanistica (dal 23,9% al 31,7%) e sociale (dal 26,7% del 2009/2010 al 32,3% del 2013/2014) fanno da traino verso una ripresa del dato, seguite dall'area scientifica (dal 26,5% del 2011/2012 al 28,9% del 2013/2014), mentre l'area sanitaria si mantiene stabile nel decennio, con un andamento ben superiore alla media che si attesta intorno al 61% nell'intero decennio.

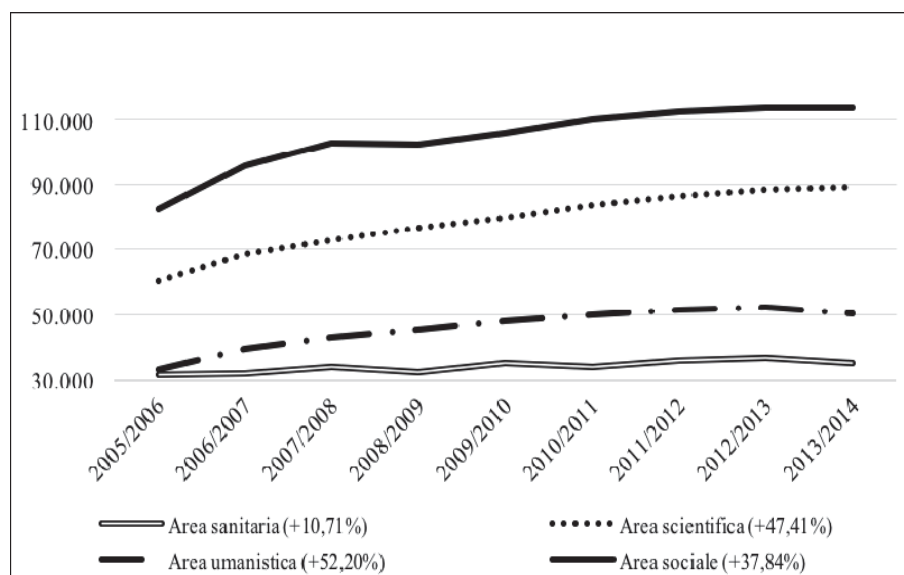


Fig. 9 - Laureati in corso nelle quattro macro-aree.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti (2015).

## Considerazioni conclusive

Il decennio appena trascorso mostra come, nonostante gli sforzi riformistici, la strada verso un'Università idealtipica in cui gli studenti accedono all'accademia e, nei tempi e nei modi previsti, conseguono il titolo per poi immettersi nel mercato del lavoro è ancora ardua. Questo spaccato – che si limita a fotografare sinteticamente lo stato dell'arte dall'ingresso all'uscita – non ha di certo la pretesa di poter tracciare le fondamenta per un ragionamento più profondo, ma contribuisce a evidenziare una disaffezione verso l'istituzione universitaria che incide sul numero degli ingressi al primo anno, su una crescita molto contenuta di iscrizioni – che cela probabilmente il permanere delle problematiche relative agli abbandoni e alla dispersione non approfonditi in questa sede per ragioni di brevità – e su una conclusione del percorso ancora molto irregolare e sottodimensionata rispetto al numero di iscritti.

Un quadro che mostra come il contributo delle politiche intraprese non si riveli del tutto efficace, così come ci si potrebbe interrogare sul fatto che inseguire standard, all'interno di un sistema socio-culturale e normativo – prima ancora che accademico – differente da quello di altri Paesi, implica necessariamente la difficoltà e, forse addirittura l'impossibilità, di perseguire determinati obiettivi. Si pensi, ad esempio, a come il fenomeno dei fuori corso – e lo stesso potrebbe dirsi per il pendolarismo dei fuori sede – sia endemico in Italia e non sia necessariamente determinato dalla scarsa volontà o capacità dello studente di portare a termine il suo percorso di studi, quanto piuttosto dalla necessità di abbinare l'assiduità negli studi allo svolgimento di attività altre (ben diverso dal concetto di alternanza studio-lavoro, così come intesa a livello europeo<sup>7</sup>). Allo stesso modo, è ben nota – e reiteratamente dimostrata anche dagli stessi rapporti Oecd (2015) – la carenza degli investimenti nella formazione e il recente disinvestimento nel valore dell'Università.

A ciò si aggiunge la questione della perdita di attrattiva. Per riabilitare l'immagine dell'accademia occorre ricostruire e comunicare la reputazione, intesa come riconoscibilità legata a quello che realmente accade nell'istituzione universitaria, alle buone pratiche, ai servizi erogati, ai rapporti tra docenti e studenti e a quelli tra ateneo e mercato del lavoro. Una rappresenta-

<sup>7</sup> Caratterizzato da una forte concertazione tra tutti gli attori coinvolti a livello istituzionale, imprenditoriale e sindacale. Si pensi, solo per fare un esempio, al sistema duale adottato in Germania e ritenuto fra i più efficaci a livello europeo. Cfr: Eurydice-Banca dati della rete Eurydice sui sistemi educativi europei (dossier Germania): <http://www.eurydice.org>.

zione realistica e certificata può sicuramente aiutare in termini di fiducia a migliorarne l'immagine (Lovari e Orsini 2005) Secondo Giuseppe De Nicolao<sup>8</sup>, la laurea ancora oggi viene considerata una carta vincente, nonostante le difficoltà di assorbimento da parte del mercato, come evidenziato da AlmaLaurea<sup>9</sup>. Per chi lo consegue comunque, il titolo può assumere un ruolo “salvagente”, in una situazione di peggioramento delle prospettive di occupazione e di reddito causato dalla crisi, in quanto costituisce una tappa strategica per la formazione del capitale umano nel nostro Paese. Un buon punto da cui ripartire e avviare campagne in favore della valorizzazione della cultura e delle risorse umane nel nostro Paese.

## Riferimenti bibliografici

- Baldisserra A. (2009), “Verso un'Università di massa: la difficile transizione”, *Turin D@ms Review*, testo disponibile al sito <http://www.turindamsreview.unito.it/link/transazioneitaliana.pdf>.
- Ceurybase (2013), *Banca dati della rete Eurydice sui sistemi educativi europei (dossier Germania)*, testo disponibile al sito <http://www.eurydice.org>.
- Dichiarazione di Bologna (19 giugno 1999), *Lo spazio europeo dell'istruzione*, Ehea-European Higher Education Area.
- D.m. 855 del 30 ottobre 2015, “Rideterminazione dei macro-settori e dei settori concorsuali”.
- D.m. 509 del 3 novembre 1999, “Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei”, *Gazzetta Ufficiale* 4 gennaio 2000, n.2.
- Fasanella A., a cura di (2007), *L'impatto della riforma universitaria del «3+ 2» sulla formazione sociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- L. 30 del 10 febbraio 2000, “Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione”, *Gazzetta Ufficiale* 23 febbraio 2000, n. 44.
- L. 53 del 28 marzo 2003, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, *Gazzetta Ufficiale* 2 aprile 2003, n.77.

<sup>8</sup> “Più (in-)formazione e meno “sentito dire”. Tra Università e mercato del lavoro, ranking e rating, analisi scientifiche e falsi miti”, Intervista a Giuseppe De Nicolao socio fondatore dell'Associazione Roars. 20 luglio 2015, testo disponibile al sito <http://www.alma laurea.it/informa/news/2015/07/20/pi%C3%B9-formazione-e-meno-sentito-dire>.

<sup>9</sup> Secondo il Rapporto AlmaLaurea 2014 vi è stato l'allargamento della forbice occupazionale e di reddito tra laureati e non laureati (dal 2008 al 2014 il differenziale del tasso di disoccupazione tra diplomati e laureati è passato da 3,6 a 16,3 punti. Il tasso di disoccupazione è del 26,6%). Testo disponibile al sito <https://www.alma laurea.it/universita/occupazione/occupazione>.

- L. 169 del 30 ottobre 2008 “Conversione in Legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di Istruzione e Università”, Gazzetta Ufficiale 31 ottobre 2008, n.256.
- L. 240 del 30 dicembre 2010, “Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l’efficienza del sistema universitario”, Gazzetta Ufficiale 14 gennaio 2011, n.10.
- Lovari A. e Orsini D., a cura di (2005), *La comunicazione utile*, FrancoAngeli, Milano.
- Istat, *Banca Dati*, testo disponibile al sito [www.demo.istat.it](http://www.demo.istat.it).
- Miur, *Banca Dati*, testo disponibile al sito <http://anagrafe.Miur.it/index.php>.
- Morcellini M. e Parisi S. (2015), “L’Università perde appeal. Ma perché? Dibattito sull’Università/Crisi delle immatricolazioni e crisi di fiducia”, *Articolo 33*, 5-6.
- Oecd (2015), *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*, testo disponibile al sito <https://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>.
- Vaira M. (2011), *La costruzione della riforma universitaria e dell’autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*. Led Edizioni Universitarie, Milano.

# *Formazione post-lauream: Dottorato di ricerca, Scuole di specializzazione, Master*

di Mario Morcellini e Simone Mulargia<sup>1</sup>

## **La formazione post-lauream: la fiducia dei giovani oltre la crisi**

L'analisi dei dati relativi alla formazione post-lauream in Italia restituisce l'immagine di un Paese che ha saputo imboccare la strada della modernizzazione, riformattando in profondità il panorama sociale delle giovani generazioni impegnate in percorsi di educazione avanzati; ma racconta altresì le contraddizioni di una crisi che ha profondamente eroso le basi materiali e simboliche di quella fiducia che conduce a impegnarsi in un ulteriore percorso di raffinazione delle proprie competenze, al fine di inserirsi con maggiore soddisfazione in una società percepita come luogo desiderabile.

Alcuni segnali di ripresa che riusciamo (a fatica) a intercettare, soprattutto in relazione agli anni più recenti (quelli per cui si prefigura la tanto agognata uscita dalla crisi), non cancellano i segni di un momento storico che ha profondamente inciso sulle aspettative e sui percorsi esistenziali dei giovani. Eppure, come ben messo in evidenza da Colasanto e Lodigiani (2005) il secolo appena concluso si chiudeva con un forte appello all'investimento nella formazione. Erano, infatti, gli anni in cui si procedeva all'elaborazione intellettuale dell'idea che conoscenza e competenze fossero la chiave di volta per diventare protagonisti di una nuova società, letteralmente modellata sul paradigma della conoscenza, del sapere e della informazione (Giddens, 1994; Castells, 1996).

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro coordinato e condiviso fra gli autori. Per finalità di valutazione scientifica, Mario Morcellini è responsabile dei paragrafi "La formazione post-lauream: la fiducia dei giovani oltre la crisi" e "Formazione post-lauream: per un'Università che guarda al futuro"; Simone Mulargia è responsabile dei paragrafi "Il Dottorato di ricerca"; "Le Scuole di specializzazione" e "I Master universitari".



Il disallineamento tra le oscillazioni repentine del mercato e i tempi lunghi delle riforme del sistema della formazione hanno reso meno automatica la possibilità di cogliere le potenzialità della società della conoscenza. E anche quando i giovani sono realmente riusciti ad approfondire i propri percorsi di formazione, ecco che si sono trovati di fronte a nuova sfida: la formazione non basta più come sistema di riconoscimento formale delle capacità, e il mercato del lavoro fatica ad assorbire il crescente numero di giovani meglio formati. La scommessa della formazione post-lauream può, dunque, racchiudersi nel binomio tra capitale umano (Vittadini, 2004) e overeducation (Caroleo e Pastore, 2013): la faticosa costruzione di un bagaglio di competenze in grado di agire attivamente come fattore di migliore inserimento nel mondo del lavoro rischia, infatti, di scontrarsi con il pericolo di non vedere il riconoscimento del proprio sforzo.

I dati che stiamo per commentare, consultati sul sito dell'Ufficio Statistica e studi del Miur, mettono dunque al centro i soggetti che hanno deciso di investire nel loro futuro. Affetti dalla "sindrome di Peter Pan" (Martini, 2002) o alla ricerca di un *buon lavoro* (Fabbris et al., 2010), questi giovani rappresentano una risorsa complessiva per il Paese, che merita di essere prima di tutto riconosciuta.

## **Il Dottorato di ricerca**

Il dato nazionale relativo al numero degli iscritti al Dottorato, entro questa visione, rappresenta un indicatore di fiducia nelle istituzioni formative e un segnale di investimento avanzato dei percorsi biografici dei giovani. Ci si iscrive al Dottorato per compiere un ulteriore affinamento della propria strumentazione professionale e di ricerca, ma si può scegliere questa strada anche come forma di estensione di quella sorta di *sabatico* dalla vita rappresentato dall'Università. L'osservazione dei dati relativi agli iscritti al Dottorato di ricerca<sup>2</sup> (Fig. 1) consente di inquadrare sinteticamente il profilo degli studenti che, negli anni, si sono impegnati nel processo di approfondimento che più di altri mette in campo la sfida con l'innovazione. L'elemento di maggiore interesse riguarda la crescita costante del numero

<sup>2</sup> I dati commentati rappresentano elaborazioni tratte dal Miur, Ufficio Statistica e studi. I dati sugli iscritti ai corsi di Dottorato di ricerca sono stati rilevati a partire dall'a.a. 2000/2001; per gli a.a. 2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003 non sono pervenuti i dati della Sapienza Università di Roma; per gli anni 2012/2013 e 2013/2014 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Iuav di Venezia. Ultimo aggiornamento dei dati: 26 giugno 2015.

degli iscritti al Dottorato dall'inizio della rilevazione (2000/2001) fino al 2006/2007: un incremento robusto che quasi raddoppia il numero degli iscritti nel breve volgere di un sessennio. Un cambiamento di impatto nella fisionomia della formazione post-lauream italiana che resta a testimonianza di un circolo virtuoso tra miglioramento delle aspettative di crescita e percezione positiva del sistema universitario. Proprio il 2006/2007 rappresenta un momento di svolta: con quasi 40.000 iscritti è il valore più alto nella serie storica disponibile e insieme l'inizio di un trend negativo che, con l'eccezione del 2008/2009 (in cui il numero degli iscritti torna a salire rispetto all'anno precedente), continua sino all'ultima rilevazione disponibile. Il numero degli iscritti nel 2014/2015 è, malgrado l'andamento negativo descritto, comunque ben al di sopra del valore per il 2002/2003 (l'ultimo riferimento al di sotto della quota 30.000 iscritti). Soprattutto a partire dal 2008 è difficile non chiamare in campo la crisi economica complessiva (nelle sue declinazioni nazionali e internazionali), ma anche il percorso di riduzione degli investimenti nel comparto della formazione come effetto del tentativo di ridurre la spesa pubblica italiana.

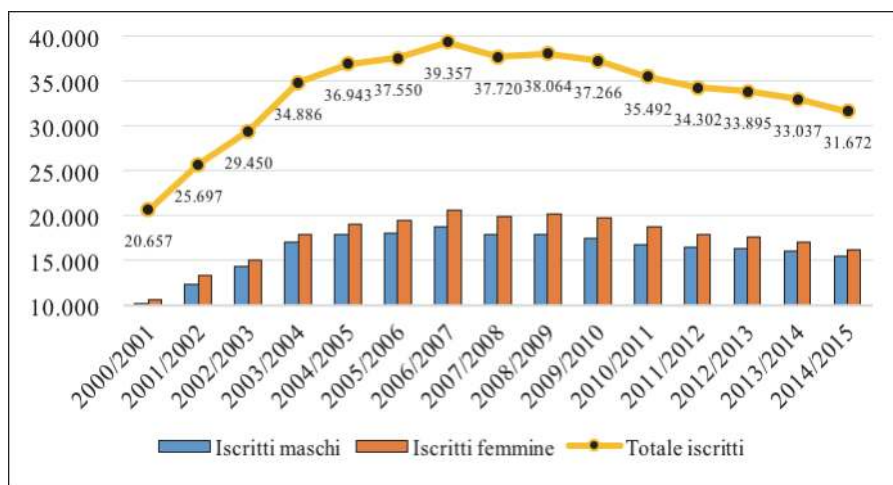


Fig. 1 - Iscritti al Dottorato di ricerca per anno accademico e sesso.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

I dati relativi al numero di dottori di ricerca per anno<sup>3</sup> (Fig. 2) possono essere inquadrati nel ragionamento già condotto a ridosso dell'andamento

<sup>3</sup> I dati commentati rappresentano elaborazioni tratte dal Miur, Ufficio Statistica e studi. Come da nota metodologica dell'Ufficio Statistica e studi, i dati relativi alla Sapienza

degli iscritti al Dottorato, con alcune lievi variazioni temporali: essendo il percorso per conseguire il titolo di dottore di ricerca triennale, infatti, esso risulta dipendente dal numero degli iscritti e segue, grosso modo, l'andamento di quest'ultimo mostrando però un lieve ritardo. Gli anni iniziali della rilevazione a disposizione sono caratterizzati da un aumento praticamente costante del numero di dottori di ricerca (tranne una lieve flessione nel 2001), con un incremento significativo tra il 2002 e il 2005. A partire dal 2006, malgrado un andamento altalenante, il numero di dottori di ricerca rimane stabilmente sopra quota 10.000 toccando il punto più alto nel 2010 quando il numero di dottori è 11.334. Per gli anni successivi si osserva l'effetto del decremento nel numero degli iscritti.

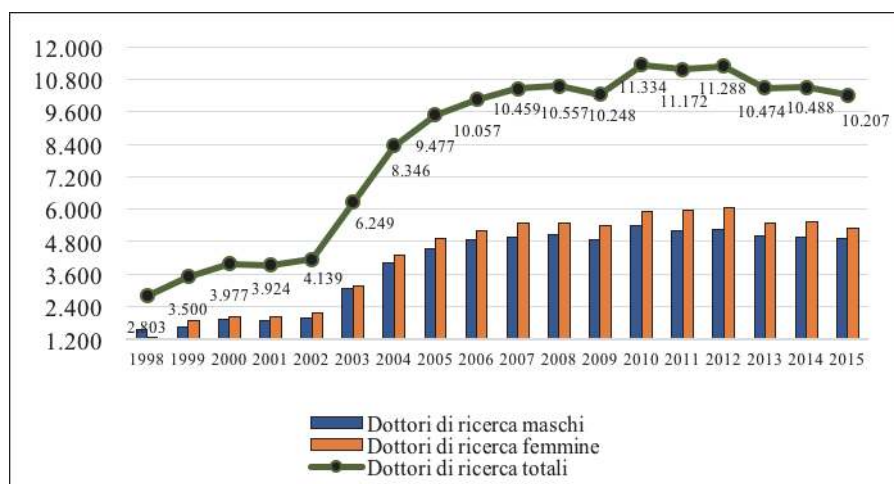


Fig. 2 - Dottori di ricerca per anno e sesso.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Università di Roma non sono pervenuti per gli anni 1998, 1999, 2000, 2001 e 2002; per gli anni 1998 e 1999 non sono pervenuti quelli relativi alle Università degli studi di Lecce e Messina e per l'anno 2001 non sono pervenuti i dati relativi a Napoli L'Orientale; per l'anno 2012 e 2014 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Iuav di Venezia. Il dato messo a disposizione dal Miur, al momento, non tiene conto dei dottori di ricerca Sapienza per gli anni 2008 e 2009 perché il numero preciso è in corso di verifica a seguito di una segnalazione formulata dagli scriventi. Ultimo aggiornamento 23 dicembre 2015.

## Le Scuole di specializzazione

Le Scuole di specializzazione, ancor più del Dottorato, sono orientate a fornire agli allievi un set di strumenti (concettuali, disciplinari, ma anche in termini di riconoscimento legale del percorso di studi) per l'esercizio delle professioni. Esse rappresentano il comparto della formazione post-lauream più attraversato da cambiamenti (in termini di iscritti e diplomati) come diretta conseguenza delle scelte del legislatore.

Venendo all'analisi puntuale del dato relativo agli iscritti alle Scuole di specializzazione<sup>4</sup> si osserva un deciso trend positivo che, a partire dall'a.a. 1998/1999, arriva sino al 2003/2004. Su questo andamento positivo hanno influito le Scuole di specializzazione per le professioni legali, istituite a partire dal 1997 e introdotte in termini di offerta di corsi a partire dall'a.a. 2001/2002. Malgrado un lieve decremento nel numero degli iscritti per il 2004/2005 il dato rimane pressoché costante anche per l'anno accademico successivo (2005/2006), facendo registrare per il 2006/2007 il valore più alto nella serie storica analizzata. A partire dall'anno successivo il dato relativo al numero degli iscritti alle Scuole subisce un drastico ridimensionamento, sotto il peso della riforma dei meccanismi di collegamento tra Scuola di Specializzazione all'insegnamento Secondario (Ssis) e mondo della scuola<sup>5</sup>. Come noto infatti, la Ssis era stata pensata per la formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado. Il corso, di durata biennale, fu attivo nel periodo 1999/2000 – 2008/2009 (nove cicli biennali; gli ultimi esami si svolsero nel 2010, come sessione straordinaria dell'a.a. 2008/2009). L'elemento di maggiore motivazione per la partecipazione alla Ssis era la possibilità, per gli specializzati, di iscriversi nelle graduatorie permanenti provinciali del perso-

<sup>4</sup> I dati commentati rappresentano elaborazioni tratte dal Miur, Ufficio Statistica e studi. Come da nota metodologica dell'Ufficio Statistica e studi non risultano pervenuti i dati relativi all'a.a. 1998/1999 per Università degli studi di Messina e quelli relativi all'a.a. 2002/2003 per la Sapienza Università di Roma; a partire dall'anno accademico 2006/2007 i dati relativi alle Scuole di specializzazione includono, oltre ai corsi ordinari, anche i corsi per il sostegno e i corsi *ex lege* 143/2004.

<sup>5</sup> Un brusco riorientamento dei destini professionali e di formazione di un numero elevati di soggetti, e insieme una decisione che ha inciso sull'organizzazione didattica delle Scuole e, più in generale, delle sedi universitarie che le ospitavano. Non sorprende, dunque, che questo cambiamento sia stato vissuto con sentimenti quasi drammatici da alcuni protagonisti, come ben messo in evidenza nel dibattito ospitato dal seminario «La Ssis “rapita”: la formazione docente nel guado», a cura di Luciana Bellatalla coordinatore della Ssis – Sede di Ferrara (Bellatalla, 2008).

nale docente. In seguito alla riforma, il percorso di formazione per la classe docente venne incentrato sull'istituto del tirocinio formativo attivo<sup>6</sup>.

A seguito del drastico calo di iscritti alle Scuole di specializzazione a partire dal 2007/2008 (il 2011/2012 è l'anno accademico che registra il più basso numero di iscritti), il dato mostra timidi segnali di ripresa nel 2012/2013 e nel 2013/2014. All'interno di questa dinamica particolarmente sensibile al contesto istituzionale e legislativo che regola l'accesso alle professioni, si collocano le Scuole di specializzazione dell'area sanitaria, con un numero di iscritti che appare più solido e stabile. Nel periodo 1998/1999-2007/2008 il numero di iscritti alle Scuole di specializzazione legate alle Facoltà di Medicina e Chirurgia, ad esempio, oscilla tra le 30.000 e le 35.000 unità. Il numero di questi iscritti scende per la prima volta sotto quota 30.000 nel 2009/2010 inaugurando un trend negativo che continua sino al 2011/2012<sup>7</sup>.

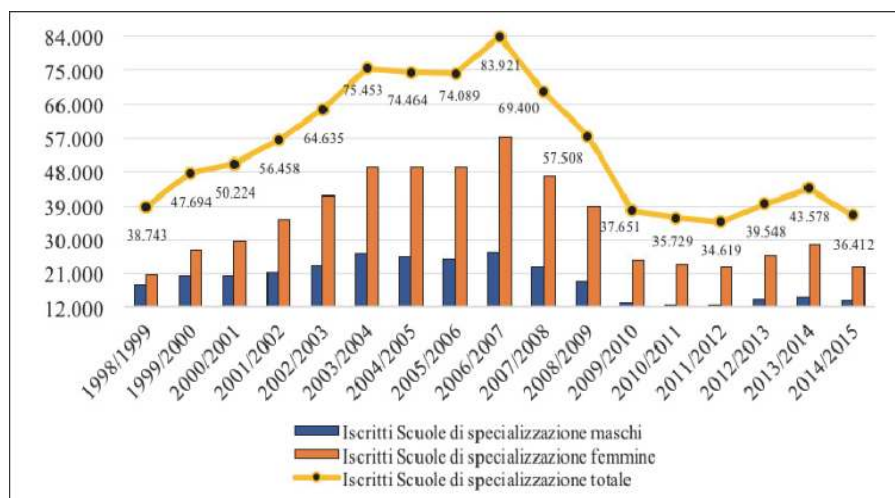


Fig. 3 - Iscritti alle Scuole di specializzazione per anno accademico e sesso.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

<sup>6</sup> Il percorso verso la nuova configurazione del sistema di formazione per gli insegnanti fu, in realtà, più tortuoso. Inizialmente gli specializzati Ssis che avevano diritto a iscriversi alle graduatorie erano quelli dell'VIII ciclo (a.a. 2006/2007 e 2007/2008). Malgrado questa decisione fu comunque attivato il IX ciclo (a.a. 2007/2008 e 2008/2009) anche se gli specializzati non avrebbero potuto iscriversi alle graduatorie. In seguito le graduatorie furono comunque riaperte per consentire l'iscrizione anche agli specializzati del IX ciclo.

<sup>7</sup> Il 2011 è l'ultimo anno per cui si ha a disposizione il dettaglio della Facoltà di appartenenza delle Scuole di specializzazione (attraverso il quale è stato possibile indicare il numero di Iscritti alle Scuole di specializzazione collegate alle Facoltà di Medicina e Chirurgia).

Gli elementi esplicativi richiamati per inquadrare l'andamento del dato relativo agli iscritti alle Scuole di specializzazione sono gli stessi utili a raccontare il dato annuale relativo ai diplomati<sup>8</sup>. Il numero dei diplomati cresce costantemente dal 1997/1998 al 2006 (tranne un lieve decremento nel 2000) passando da 9.857 diplomati a ben 33.441. Da quel momento in poi, osserviamo un lieve decremento (fino al 2009) e poi un decisivo abbassamento del numero di diplomati che, complessivamente per gli anni 2012-2014 torna ai livelli del 1997/1998.

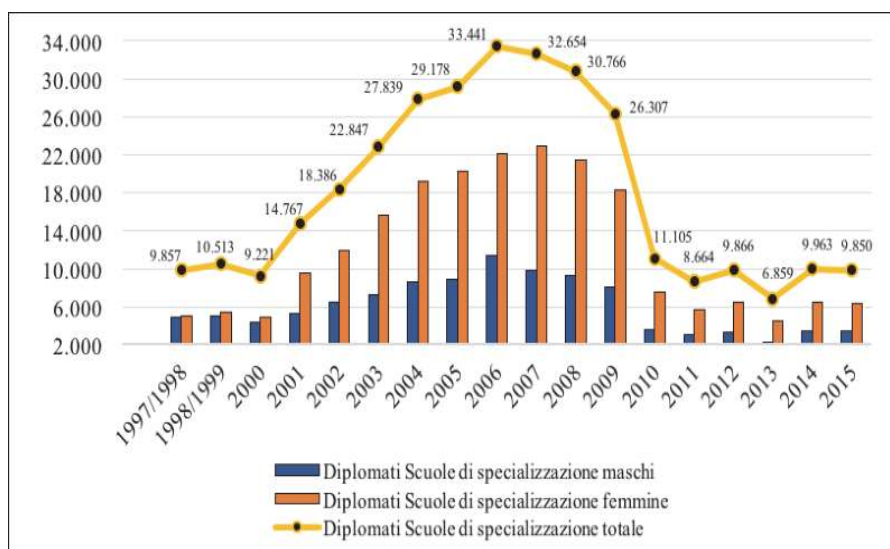


Fig. 4 - Diplomati alle Scuole di specializzazione per anno e sesso.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

All'interno di questi numeri, è opportuno considerare il numero di diplomati delle Scuole di specializzazione gestite dalle Facoltà di Medicina e Chirurgia: per gli anni che vanno dal 1997/1998 al 2009 il numero di di-

<sup>8</sup> Il dato relativo ai diplomati delle Scuole di specializzazione rappresenta un'elaborazione su fonte Miur, Ufficio Statistica e studi. Come da nota metodologica dell'Ufficio Statistica e studi, nell'a.a. 1997/1998 si sono diplomati 8.639 studenti nelle sessioni del 1998 e 1.218 in quelle del 1999, nell'a.a. 1998/1999 si sono diplomati 8.447 studenti nelle sessioni del 1999 e 2.066 in quelle del 2000; a partire dall'anno 2006 i dati relativi alle Scuole di specializzazione includono, oltre ai corsi ordinari, anche i corsi per il sostegno e i corsi *ex lege* 143/2004; i dati relativi all'a.a. 1997/1998 (Università degli studi di Messina), all'anno 2002 (Sapienza Università di Roma) non sono pervenuti.

plomati oscilla tra le 7.000 e le 8.000 unità, salvo scendere bruscamente nel 2010 e nel 2011<sup>9</sup> intorno a quota 5.000.

## I Master universitari

I Master testimoniano il ruolo dell'Università come erogatore di servizi finalizzati a costruire un elemento di collegamento stabile e aggiornato tra mondo della formazione e mercato del lavoro; questo comparto si trova nella posizione di dover intercettare (quando non anticipare) le oscillazioni delle richieste del mercato, costruendo profili professionali specifici e altamente diversificati. I Master, dunque, come luogo della massima autonomia dell'Università, possono rappresentare lo strumento più idoneo per la riqualificazione e per il superamento dell'obsolescenza professionale e, quindi, trovare congrua collocazione e svolgere un ruolo importante nell'ambito della formazione permanente e ricorrente (lifelong learning), uno dei nodi principale che il sistema universitario italiano è chiamato ad affrontare (Russo, 2008: 72).

I Master sono, quindi, caratterizzati da autonomia e apertura agli stimoli provenienti dalla società, come messo in evidenza dai dati relativi al numero di Master di primo livello attivati per anno (Fig. 5).

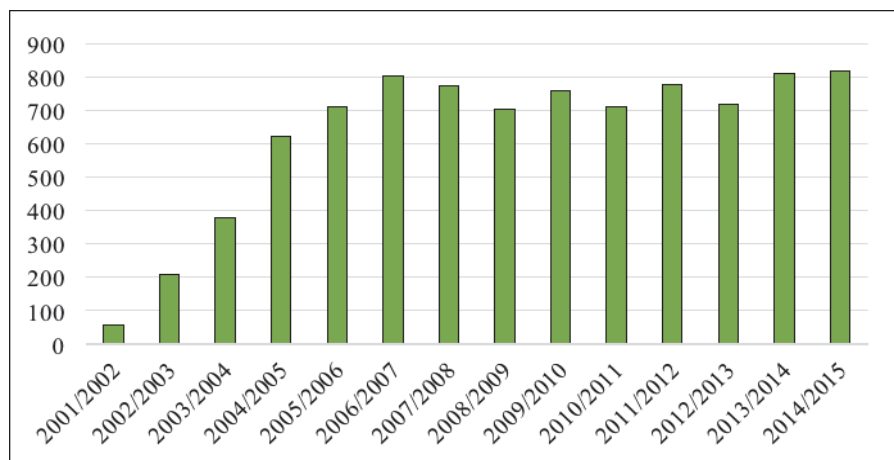


Fig. 5 - Master di I livello per anno accademico.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

<sup>9</sup> Il 2011 è ultimo anno per cui si ha a disposizione il dettaglio della Facoltà di appartenenza delle Scuole di specializzazione (attraverso il quale è stato possibile indicare il numero di diplomati alle Scuole di specializzazione collegate alle Facoltà di Medicina e Chirurgia).

Il numero di Master di I livello risulta in crescente aumento dall'anno accademico 2001/2002 sino al 2006/2007 (più di 800 Master attivati), decresce lievemente negli anni successivi stabilizzandosi a partire dal 2013/2014 sopra quota 800.

Malgrado un panorama variegato e la presenza di elementi così diversificati da rendere ardua una sintesi in termini di giudizio, i dati relativi agli iscritti al Master di primo livello<sup>10</sup> mostrano una decisa crescita nel passato, a cui è seguito un momento di assestamento. Nel dettaglio il numero di iscritti ai Master di primo livello cresce costantemente dal 2001/2002 al 2009/2010, quando supera quota 35.000: un segnale di gradimento significativo di questa opportunità formativa se si pensa che la quota di iscritti in 8 anni passa da poco più di 3.000 ad appunto più di 35.000 unità. Negli anni successivi il numero degli iscritti subisce un ridimensionamento rimanendo comunque intorno a quota 25.000 iscritti.

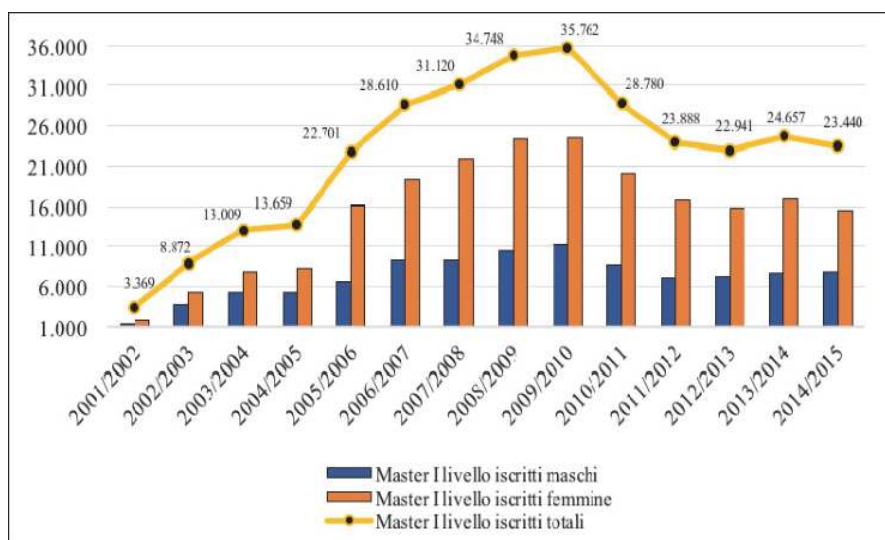


Fig. 6 - Iscritti ai Master di I livello per anno accademico e sesso.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

<sup>10</sup> I dati relativi agli iscritti ai Master di I livello rappresentano un'elaborazione tratta dal Miur, Ufficio Statistica e studi. Come da nota metodologica dell'Ufficio Statistica e studi, per l'a.a. 2001/2002 i dati relativi alle Università degli studi di Modena e Reggio Emilia e Sapienza Università di Roma non sono pervenuti; per l'a.a. 2002/2003 i dati relativi alla Sapienza; per l'a.a. 2004/2005 i dati relativi alla Università degli studi di Messina non sono pervenuti; per gli anni accademici 2012/2013 e 2013/2014 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Iuav di Venezia.



L'osservazione del dato relativo al numero di diplomati per il Master di primo livello<sup>11</sup> restituisce un andamento analogo a quello degli iscritti, pur se con alcune specificità. Nel dettaglio, analogamente al trend rinvenuto per gli iscritti, il numero di diplomati cresce costantemente sino al 2009, anno in cui si raggiunge il valore più elevato della serie storica con più di 26.000 diplomati. Gli anni successivi vedono un andamento altalenante: poco meno di 20.000 diplomati nel 2011, più di 20.000 nel 2014 e ancora sotto quota 20.000 nel 2015.

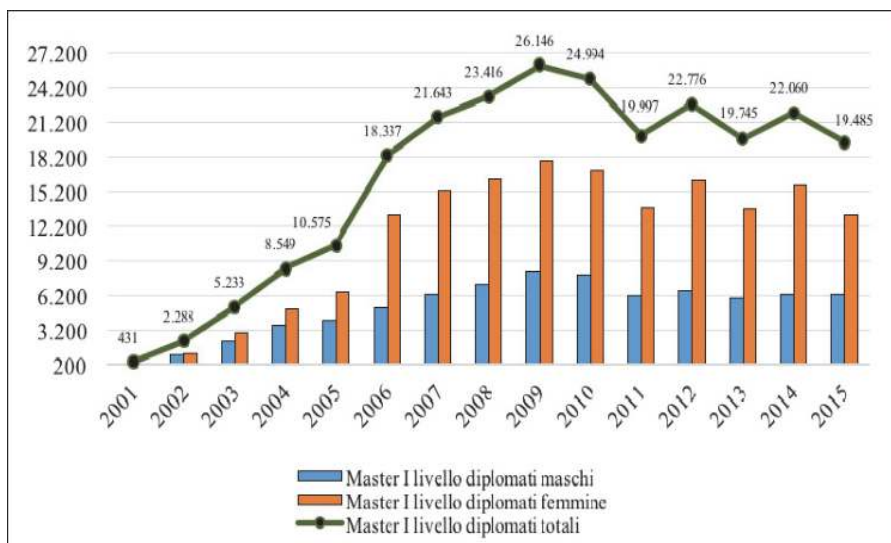


Fig. 7 - Diplomati ai Master di I livello per anno e sesso.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

I Master di secondo livello (per l'iscrizione ai quali è necessario il possesso della Laurea Magistrale) rappresentano la punta più avanzata della

<sup>11</sup> I dati relativi ai diplomati nei Master di primo livello rappresentano un'elaborazione tratta dal Miur, Ufficio Statistica e studi. Come da nota metodologica dell'Ufficio Statistica e studi, per l'anno 2001 i dati relativi alle Università degli studi di Modena e Reggio Emilia e di Sapienza Università di Roma non sono pervenuti; per l'anno 2002 i dati relativi alla Sapienza non sono pervenuti; per l'anno 2004 i dati relativi alla Università degli studi di Messina non sono pervenuti; per l'anno 2012 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Iuav di Venezia, all'Istituto Iul di Firenze e alla Università Pegaso di Napoli; per l'anno 2013 non sono pervenuti i dati relativi all'Istituto Iul di Firenze e alla Università Pegaso di Napoli; per l'anno 2014 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Pegaso di Napoli, alla Università Iuav di Venezia e all'Università Telematica "San Raffaele" di Roma.

formazione post-lauream dedicata alla professionalizzazione degli studenti. I Master di secondo livello mostrano un andamento simile a quelli di primo per quanto riguarda il numero di percorsi formativi attivati (Fig. 7).

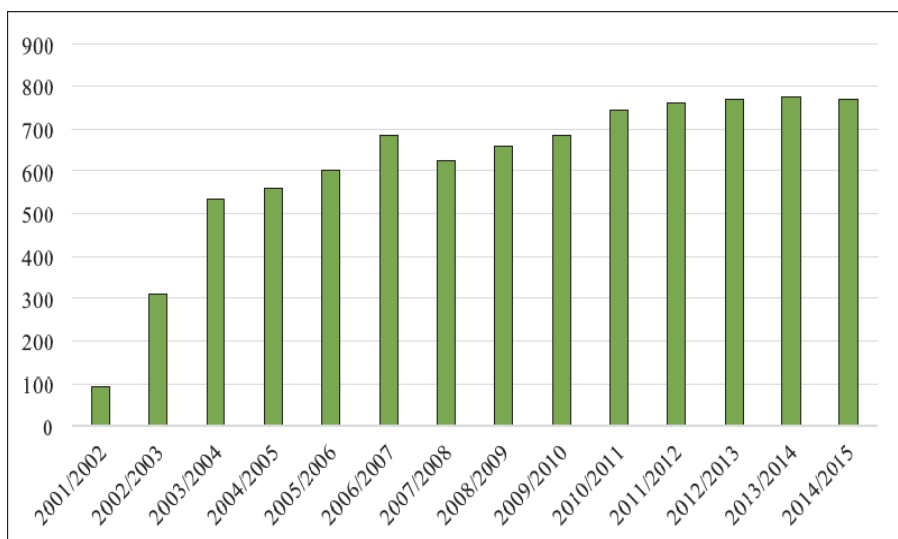


Fig. 8 - Master di II livello per anno accademico.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Dopo una fase iniziale di rapida crescita del numero di Master (anni 2001/2002- 2006/2007), infatti, il dato si stabilizza sopra quota 700 a partire dal 2010/2011.

L'elevata autonomia nella costruzione di questi percorsi di approfondimento, risorsa e criticità dell'intero sistema, si rispecchia nei dati relativi al numero di iscritti<sup>12</sup>, caratterizzati da elevata variabilità nel tempo e più difficilmente inquadrabili in termini di regolarità.

I primi anni per cui abbiamo a disposizione la rilevazione Miur raccontano il consolidamento del sistema della formazione attraverso i Master, e la sua capacità di intercettare la domanda di formazione professionalizzan-

<sup>12</sup>I dati relativi agli iscritti ai Master di II livello rappresentano un'elaborazione tratta dall'Ufficio Statistica e studi del Miur. Come da nota metodologica dell'Ufficio Statistica e studi, per l'a.a. 2001/2002 i dati relativi alle Università degli studi di Modena e Reggio Emilia e della Sapienza Università di Roma non sono pervenuti; per l'a.a. 2002/2003 i dati relativi alla Sapienza non sono pervenuti; per l'a.a. 2004/2005 i dati relativi alla Università degli studi di Messina non sono pervenuti; per gli a.a. 2012/2013 e 2013/2014 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Iuav di Venezia.

te: in questo caso una crescita elevata e costante che trasforma letteralmente la platea degli iscritti passando da poco più di 2.000 (nel 2001/2002) a più di 15.000 (2006/2007). Dopo quell'anno l'andamento è meno regolare: nel 2007/2008, infatti, osserviamo una significativa riduzione nel numero degli iscritti, ma il dato torna l'anno successivo immediatamente sui lavori precedenti. Il triennio 2009/2010-2011/2012 è caratterizzato da un trend negativo: il numero degli iscritti decresce ad ogni rilevazione e tocca il punto più basso nel 2011/2012 (13944 iscritti); dall'anno successivo, invece, una inversione di tendenza che conduce, per l'anno 2014/2015, al valore più alto in termini di iscritti per la serie storica a disposizione.

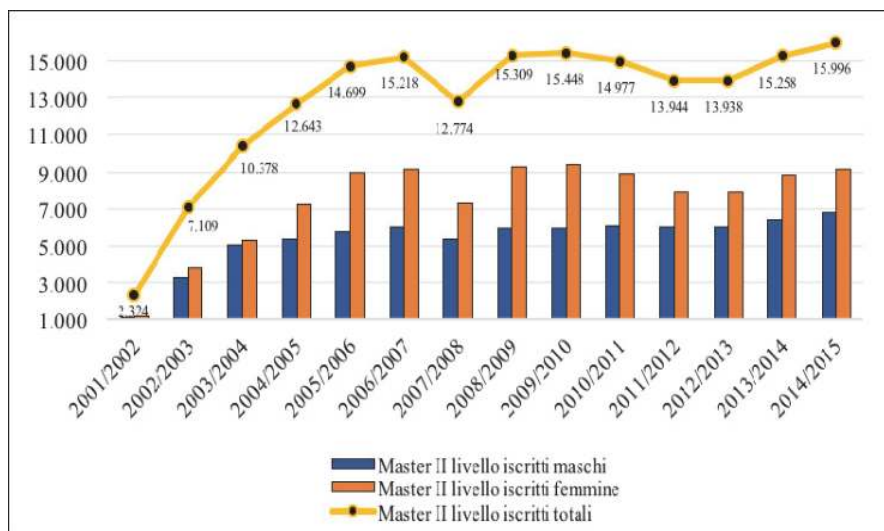


Fig. 9 - Iscritti ai Master di II livello per anno accademico e sesso.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Anche per quanto riguarda il numero di diplomati dei Master di secondo livello<sup>13</sup> l'analisi dei dati restituisce un andamento davvero peculiare testi-

<sup>13</sup> I dati relativi ai diplomati ai Master di II livello rappresentano un'elaborazione tratta dal Miur, Ufficio Statistica e studi. Come da nota metodologica dell'Ufficio Statistica e studi, per l'anno 2001, i dati relativi alle Università degli studi di Modena e Reggio Emilia e di Sapienza Università di Roma non sono pervenuti; per l'anno 2002 i dati relativi alla Sapienza non sono pervenuti; per l'anno 2004 i dati relativi alla Università degli studi di Messina non sono pervenuti; per l'anno 2002 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Iuav di Venezia e alla Università Pegaso di Napoli; per l'anno 2013 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Pegaso di Napoli; per l'anno 2014 non sono pervenuti i dati relativi alla Università Iuav di Venezia, alla Università Pegaso di Napoli e all'Università

moniano la forza attrattiva di questo comparto della formazione post-lauream. Il primo periodo per cui si hanno a disposizione i dati mostra una crescita davvero elevata nel numero dei diplomati: si passa dalle poche centinaia per l'anno 2001 a più di 10.000 diplomati nell'anno 2006 (in soli cinque anni un incremento di più del 2.000%! ). Nel 2007 si osserva un ridimensionamento del numero dei Diplomati (9907) e da quel momento in poi il dato ha un andamento altalenante rimanendo però sempre al di sopra di quota 10.000. In maniera dissimile rispetto agli altri dati analizzati relativamente alla formazione post-lauream, il numero di diplomati ai Master di secondo livello raggiunge nel 2015 (ultimo anno per cui è disponibile il dato) il valore più alto nella serie storica analizzata (ben 12887 diplomati).

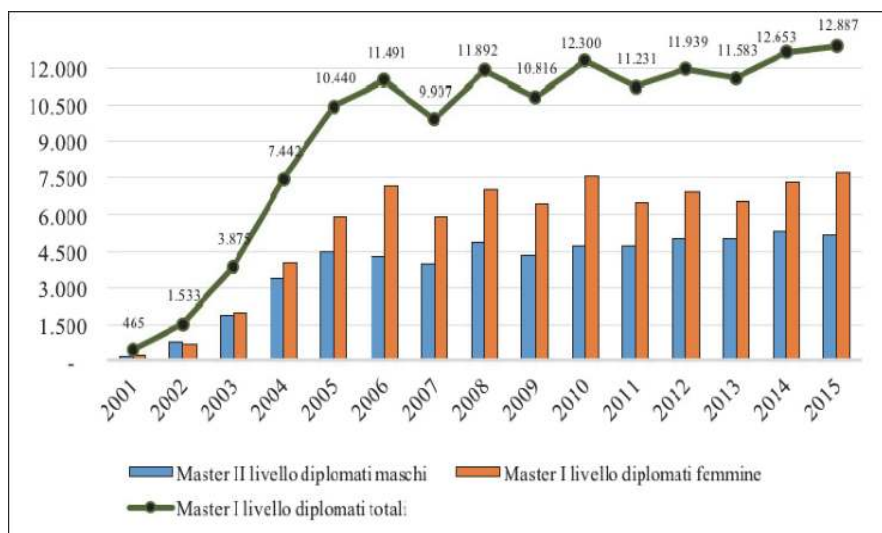


Fig. 10 - Diplomati ai Master di II livello per anno e sesso.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

## Formazione post-lauream: per un'Università che guarda al futuro

L'Università si trova ancora una volta a un bivio, proprio per quanto riguarda il sistema della formazione post-lauream, quello che più di altri ha la sua ragion d'essere come cinghia di trasmissione tra l'acquisizione delle

Telematica "San Raffaele" di Roma.

competenze e degli strumenti culturali e cognitivi e la loro messa in pratica nel mercato del lavoro al fine di una più completa realizzazione personale e sociale dei soggetti. Da una parte l'idea di «dominare il cambiamento con competenze sottratte al cambiamento» (Pescia 2006: 750); dall'altra l'invito a uscire dall'autoreferenzialità per affrontare le sfide poste dal sistema produttivo. Per far questo, però, è necessario costruire e alimentare una rete di soggetti in comunicazione che comprenda, oltre all'Università, la Pubblica Amministrazione (anche nel ruolo di valorizzatrice professionale dei profili formati nei percorsi post-lauream), le imprese (in un equilibrio tra possibilità di progettazione condivisa dei percorsi formativi e autonomia dei ruoli) e i soggetti finanziatori (soprattutto per quanto riguarda il ricorso a fondi europei per la progettazione di nuovi percorsi di formazione), senza però cadere nella trappola della nuova retorica delle competenze (Colasanto e Lodigiani, 2005).

## Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L., a cura di (2008), *La Ssis "rapita": la formazione docente nel guado*, Atti del Seminario di studi, Ssis Sede di Ferrara.
- Caroleo F. E. e Pastore F. (2013), "L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea", *Scuola democratica*, 4, 2: 353-378.
- Castells M. (1996), *The Informational Age: Economy, Society and Culture*, Basil-Blackwell, Oxford.
- Colasanto M. e Lodigiani R. (2005), "L'Università incompetente. L'istruzione terziaria tra competenze, formazione ed educazione", *Sociologia del lavoro*, 100: 171-198.
- Fabbris L., Favaro D. e Scarsi E. (2010), "Un buon lavoro al primo impiego come indicatore di efficacia della formazione universitaria e del capitale umano del laureato", in Fabbris L., a cura di, *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Cleup, Padova.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna.
- Martini M. C. (2002), "La decisione di proseguire gli studi universitari dopo la laurea", Progetto Prin Transizioni università-lavoro e valorizzazione delle competenze professionali dei laureati: modelli e metodi di analisi multidimensionale delle determinanti (Coordinatore: Luigi Fabbris-Università degli studi di Padova).
- Pescia L. (2006), "I Master universitari fra dubbi e potenzialità", *il Mulino*, 55, 4: 745-752.
- Vittadini G. (2004), "Linee guida per la valutazione dell'efficienza esterna della didattica mediante il Capitale Umano", *Strategie metodologiche per lo studio della transizione Università-Lavoro*, 5: 375-390.

# *Internazionalizzazione del sistema universitario italiano: la didattica e altre dimensioni*

di Andrea Pranovi e Elena Valentini<sup>1</sup>

## **Introduzione**

Negli ultimi decenni, l'internazionalizzazione dei sistemi europei dell'istruzione superiore è stata causa e conseguenza di importanti trasformazioni che hanno interessato le università italiane nella più generale cornice comunitaria, a partire dal Processo di Bologna. Ha inoltre assunto, soprattutto recentemente, un ruolo rilevante nella valutazione individuale, nell'ambito dell'Asn-Abilitazione Scientifica Nazionale e delle procedure di reclutamento, e in quella delle strutture, nella Vqr-Valutazione della Qualità della Ricerca e nel sistema Ava-Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditemento, nonché nei correlati meccanismi di finanziamento alle università. Al punto di rischiare di diventare un fine in sé per soddisfare criteri premiali e parametri quantitativi. Come sottolinea De Wit (2012: 122), infatti,

si considera spesso l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore più un obiettivo in sé che non uno strumento per raggiungere un fine. Sostanzialmente, l'internazionalizzazione è un modo di valorizzare la qualità dell'istruzione e della ricerca. Questo scopo viene fin troppo dimenticato nella lotta per il raggiungimento degli obiettivi quantitativi.

La pervasività crescente dell'internazionalizzazione ne fa anche un *tema di moda* (Enders, 2003): è innegabile si tratti di un processo sociale in via di consolidamento, ma alcuni studiosi (Guillén, 2001) sottolineano che tale

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro coordinato e condiviso fra gli autori. Per finalità di valutazione scientifica, Elena Valentini è responsabile dell'"Introduzione", dei paragrafi "I docenti e il personale tecnico-amministrativo", "L'offerta formativa" e della "Considerazioni conclusive"; Andrea Pranovi è responsabile dei paragrafi "Studenti", "Dottori di ricerca", "Post lauream" e "Placement".

aspetto coesiste con una diffusa tendenza a caratterizzarsi come *repertorio retorico* nel dibattito politico e pubblico.

Cosa intendiamo per internazionalizzazione dei sistemi universitari e come è possibile rilevarla operativamente? È un concetto mutevole e nel tempo ha assunto significati diversi. Fino agli anni Novanta, è prevalsa una definizione di *international education*, orientata al prodotto, frammentata e riferita ad attività specifiche, come la mobilità di docenti e studenti. Già a metà degli anni Novanta si è passati a una concezione più ampia e integrata, considerandola un «processo di integrazione di una dimensione internazionale, interculturale o globale nell'ambito delle finalità, delle funzioni o dell'erogazione dell'istruzione post-secondaria» (Knight, 2008: 21 citata in De Wit, 2012). Negli ultimi due decenni si è accentuata la sua natura multidimensionale, sono aumentate e si sono diversificate le componenti che la caratterizzano, portando alla ricerca di definizioni alternative nell'ottica di una *comprehensive internationalization* (de Wit, 2012).

Conseguentemente sono molteplici le attività e i soggetti coinvolti. Il saggio si concentra su una selezione di indicatori che permettono di osservare l'evoluzione di alcune dinamiche riconducibili all'internazionalizzazione degli atenei italiani. Nella consapevolezza di un quadro composito costituito da un complesso intreccio di processi e azioni che faticano a trovare una univoca identificazione<sup>2</sup>, e del fatto che, al di là di specifici parametri, l'internazionalizzazione, in termini più generali, si intenda come capacità del sistema universitario di configurare l'offerta formativa e la ricerca in modo da collocarla sullo scenario internazionale e «di farsi interlocutore di altri contesti anche sovranazionali» (Barbati, 2015: 640).

Per i principali ambiti del sistema universitario considerati in questo volume (studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo, offerta formativa) sono stati selezionati azioni/attività e relativi indicatori per i quali è stato possibile raccogliere dati per l'intero decennio considerato, ad eccezione dei corsi di laurea in lingua straniera.

Si tratta di indicatori prevalentemente riferibili alla didattica, sebbene, come appena detto, l'internazionalizzazione abbia una natura multidimensionale, molto ampia e diversificata. Non prevediamo un'analisi specifica sull'internazionalizzazione della ricerca a causa della difficile reperibilità di dati relativi all'ultimo decennio rispetto a una varietà di possibili indicatori/a-

<sup>2</sup> Nel nostro Paese il tentativo più recente di individuazione di un set di indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano, a partire da documenti europei e tenendo conto della normativa nazionale, è stato fatto da un Gruppo di lavoro per l'internazionalizzazione della Crui (Crui, 2015). Per l'individuazione degli indicatori ai fini del presente saggio, si rinvia a Crui, 2015; Beerkens *et al.*, 2010; Miur, 2009.

zioni. Ne citiamo comunque a titolo esemplificativo alcuni: numero di progetti di ricerca finanziati da organismi esteri/internazionali e/o con partner internazionali; altre forme di cooperazione tra università straniere e promozione di attività di ricerca congiunte tra atenei di Paesi diversi; iniziative di knowledge transfer con partner internazionali; iniziative di ricerca su temi globali; entità delle risorse acquisite dall'Unione europea e da agenzie e enti, esteri e internazionali; numero pubblicazioni con coautori stranieri (Crui, 2015); numero di pubblicazioni in lingua straniera.

L'individuazione di alcuni indicatori si scontra inoltre con limiti legati alla scelta di parametri di natura quantitativa e conseguentemente si intreccia con il dibattito sulla valutazione della qualità della ricerca (Di Benedetto, 2015), che in questa sede non viene affrontato.

Nel saggio viene analizzata l'evoluzione della mobilità in entrata e in uscita di studenti, dottori di ricerca, studenti di Master, docenti e personale tecnico-amministrativo. In particolare, vengono presi in considerazione gli studenti stranieri iscritti a corsi di laurea, Dottorato e Master<sup>3</sup>; gli studenti, i docenti<sup>4</sup> e il personale tecnico-amministrativo in mobilità Erasmus<sup>5</sup>. Per

<sup>3</sup> La fonte è l'Ufficio Statistica e studi del Miur.

<sup>4</sup> Altri indicatori dell'internazionalizzazione del corpo docente, non analizzati in questo saggio, sono il numero di: visiting scholar (Miur, 2009), visiting professor cui è stato assegnato un corso ufficiale o comunque con periodi di presenza certificati di almeno tre mesi, docenti reclutati vincitori di progetti finanziati dall'UE ai sensi del d.m. 1 luglio 2011 e successive modificazioni, professori reclutati per chiara fama, ovvero che hanno prestato servizio per almeno 3 anni in università o enti di ricerca esteri in posizioni accademiche equipollenti, fellow di società scientifiche internazionali, attribuzione a docenti, ricercatori, dottorandi e assegnisti nel periodo di riferimento di incarichi (ufficializzati formalmente e documentabili) di insegnamento presso atenei esteri (Crui, 2015).

<sup>5</sup> Le fonti dei dati relativi al programma Erasmus (dal 2014 Erasmus +) sono rappresentate dalla Commissione europea, DG Istruzione e Cultura ([http://ec.europa.eu/education/tools/statistics\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm)) e dall'Agenzia Nazionale Erasmus + Indire. I dati sono stati messi a disposizione direttamente dall'Agenzia o reperiti consultando specifici report indicati nei Riferimenti bibliografici e i siti <http://www.programmallp.it> e <http://www.erasmusplus.it>. Il primo è l'archivio del programma Llp 2007-2013, Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme (Llp), istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006, che riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea, tra cui il Programma Erasmus, nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. Ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006. Il secondo è il sito del Programma Erasmus+ (il programma dell'Unione europea per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport 2014-2020), gestito dalla Commissione europea, Direzione Generale Istruzione e Cultura, in cooperazione con gli Stati Membri, con l'assistenza dell'Eacea-Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, e delle Agenzie nazionali dei diversi Paesi partecipanti. In Italia la gestione operativa delle azioni decentrate del programma è affidata a tre Agenzie nazionali competenti per ambiti diversi, con il coordinamento di tre autorità nazionali: Agenzia



quanto riguarda la mobilità degli studenti, viene presentata inoltre un'analisi del placement di laureati e dottori di ricerca italiani che lavorano all'estero<sup>6</sup>.

L'analisi fa riferimento al trend nel decennio dall'a.a. 2005/2006 all'a.a. 2014/2015 poiché è l'arco temporale per il quale sono pubblicati, al momento della chiusura del saggio, i dati definitivi relativi a tutte le categorie presentate<sup>7</sup>. Per offrire una fotografia della situazione più recente, vengono comunque riportati i dati relativi all'a.a. 2015/2016, in particolare per gli studenti stranieri iscritti negli atenei italiani a corsi di laurea, Dottorati, Scuole di specializzazione e Master e quelli italiani in mobilità Erasmus (questi ultimi sono dati provvisori). Si segnala infine che la mobilità Erasmus per placement è stata introdotta nel 2007, dunque il trend è analizzato dalle sue origini (a.a. 2007/2008). Quella docente è stata avviata nell'a.a.1997/1998, dieci anni dopo l'avvio del programma. Per questo viene offerto un quadro evolutivo a partire dal 1997.

Il saggio si chiude con una fotografia dell'offerta formativa di corsi di laurea in lingua straniera nel nostro Paese<sup>8</sup>, per i quali i dati sono disponibili dal 2013.

nazionale Erasmus+ Indire, Agenzia nazionale Erasmus+ Inapp e Agenzia nazionale per i Giovani. I dati riferiti all'a.a. 2015/2016 sono provvisori, aggiornati a gennaio 2017.

<sup>6</sup> La fonte è l'indagine *Condizione occupazionale dei laureati* realizzata annualmente dal Consorzio AlmaLaurea a partire dal 1998. Nel periodo 2005-2016 il rapporto AlmaLaurea ha dedicato un approfondimento sul lavoro all'estero relativamente alle indagini effettuate negli anni 2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. È inoltre presa in considerazione l'Indagine Istat 2015 sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati e dei laureati (Istat, 2016).

<sup>7</sup> Ad eccezione dei dati relativi alla mobilità Erasmus per studio e per placement degli studenti nell'a.a. 2014/2015.

<sup>8</sup> Altri possibili indicatori dell'internazionalizzazione dell'offerta formativa sono il numero di: corsi di laurea, laurea magistrale e laurea magistrale a ciclo unico internazionali con titolo congiunto, titolo doppio o multiplo (Cruì, 2015); Master con titolo congiunto, titolo doppio o multiplo. I corsi di studio con titolo congiunto, sono «corsi di studio (o curricula congiunti all'interno di un corso di studio) progettati sulla base di accordi formali da una università italiana e da una o più università di altri Paesi, realizzati in varie sedi e comprendenti un periodo di mobilità di tutti gli studenti (generalmente un semestre o un anno)» (Miur, 2009). Altri indicatori sono il numero di: convenzioni per percorsi di mobilità strutturata finalizzati al rilascio di titoli doppi (simultanei, consecutivi, indipendenti o mutuamente legati) o anche – più raramente – di titoli congiunti (Miur, 2009), insegnamenti in lingua veicolare, corsi di Dottorato in convenzione con atenei o enti di ricerca stranieri (Cruì, 2015).

## Studenti

A livello teorico, la definizione di studenti stranieri può comprendere, come osserva Lagomarsino (Lagomarsino, Ravecca, 2014), sia i *foreign students*, cioè gli studenti figli di immigrati, sia gli *international students*, ossia gli studenti che cambiano Paese per motivi di studio. In questo saggio vengono presentati i dati relativi agli studenti stranieri resi disponibili dall'Ufficio Statistica e studi del Miur, che considera stranieri gli studenti di cittadinanza non italiana, indipendentemente dalla loro residenza<sup>9</sup>.

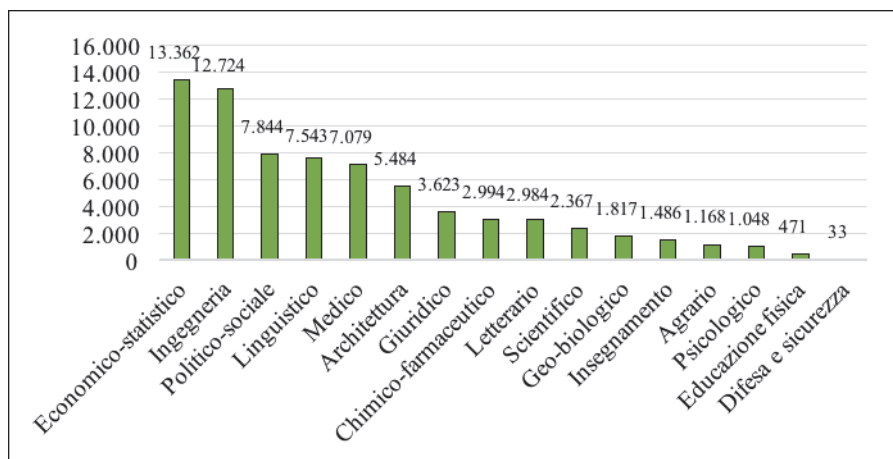


Fig. 1 - Iscritti stranieri alle università italiane per gruppo Istat dei corsi frequentati nell'anno accademico 2015/2016.

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Gli studenti stranieri iscritti negli atenei italiani nell'anno accademico 2015/2016 sono 72.027, ossia il 4% del totale degli iscritti<sup>10</sup>. Analizzando la distribuzione per gruppo disciplinare<sup>11</sup> (Fig. 1), la maggior parte (19%) appartiene a quello economico-statistico, seguito da ingegneria (18%).

<sup>9</sup> Sul sito dell'Ufficio Statistica e studi del Miur si legge infatti che «se un cittadino straniero risiede in Italia va in ogni caso contato come straniero» ([http://statistica.miur.it/u-stat/Statistiche/IU\\_Definizioni.asp](http://statistica.miur.it/u-stat/Statistiche/IU_Definizioni.asp)).

<sup>10</sup> Sono considerati iscritti triennali, magistrali e ciclo unico (dati Ufficio Statistica e studi del Miur, aggiornati a febbraio 2017).

<sup>11</sup> La distribuzione per gruppo disciplinare fa riferimento alla classificazione Istat. Poiché tale classificazione non coincide esattamente con le 14 aree Cun non viene riportata l'aggregazione per macro-aree disciplinari come avviene in altri capitoli.

Per quanto riguarda la nazionalità, prevale quella albanese (13,92%). È elevata anche la presenza di studenti romeni (10,46%) e cinesi (10,03%). Tra i Paesi africani quello da cui proviene la maggior parte degli studenti stranieri è il Camerun (3,48% del totale), mentre dalle Americhe la nazionalità prevalente è quella peruviana (2,90% del totale)<sup>12</sup>.

La presenza di studenti stranieri iscritti negli atenei italiani nel corso degli anni è cresciuta nel tempo (Fig. 2): dai 41.575 dell'anno accademico 2005/2006 ai 70.337 del 2014/2015. In media, in ciascun anno accademico il numero di studenti iscritti stranieri è aumentato di circa 3.045 unità.

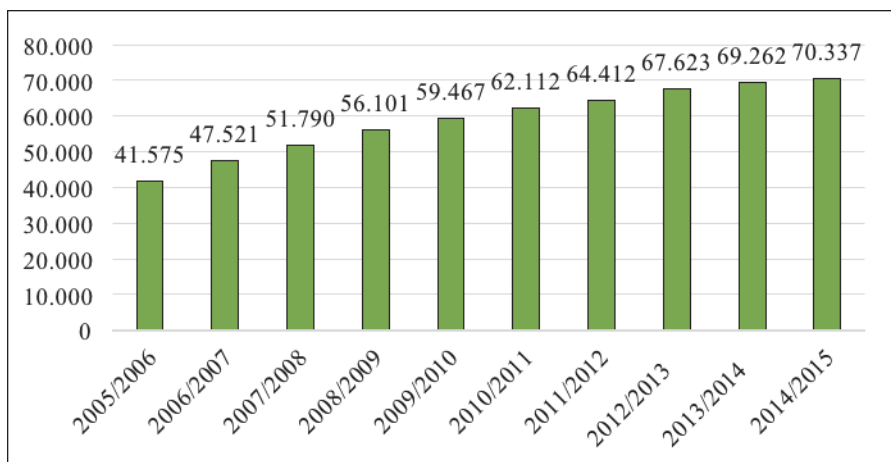


Fig. 2 - Iscritti stranieri nelle università italiane (anni accademici 2005/2006-2014/2015).

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Oltre che in valore assoluto, gli studenti iscritti stranieri negli atenei italiani sono aumentati anche in percentuale sul totale degli studenti iscritti (rilevato dall'Ufficio Statistica e studi del Miur), passando dal 2,3% nell'anno accademico 2005/2006 al 4,3% nell'anno accademico 2014/2015<sup>13</sup>.

La presenza di stranieri che studiano in Italia è più rilevante nel settore Afam. Infatti gli iscritti stranieri agli istituti di Alta Formazione Artistica e Musicale nell'anno accademico 2015/2016 sono 11.092, ossia il 13% del to-

<sup>12</sup> Per il prospetto completo di tutti i Paesi di provenienza, si rinvia alla Tab. 1 nell'Appendice statistica.

<sup>13</sup> I valori percentuali sono più bassi se si considerano gli immatricolati residenti all'estero, come segnalato nel saggio "Studenti" di Alessandra Decataldo. In questo saggio sono invece considerati gli iscritti stranieri intesi come studenti di cittadinanza non italiana, indipendentemente dalla loro residenza.

tale degli iscritti a tali istituti<sup>14</sup>. Più della metà è iscritto all'Accademia di Belle Arti (52%). Per completare l'analisi relativa agli studenti stranieri nelle università italiane prendiamo in considerazione il programma Erasmus, attraverso il quale negli anni si sono registrati flussi crescenti di studenti stranieri in entrata nel nostro Paese e in uscita di studenti italiani verso atenei all'estero per studio (Fig. 3) e per placement<sup>15</sup> (Fig. 4).

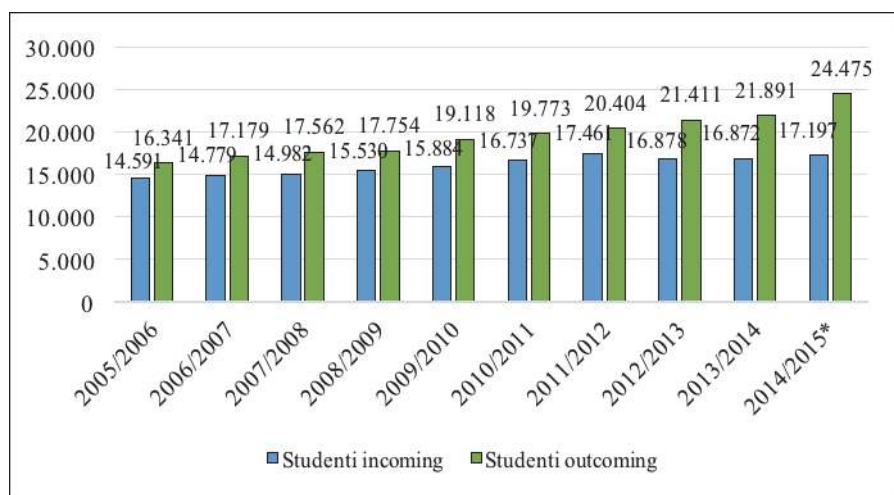


Fig. 3 - Studenti in mobilità Erasmus per studio (anni accademici 2005/2006-2014/2015).  
Fonte: nostra elaborazione su dati Commissione Europea e Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

Focalizziamo l'attenzione sui flussi di Erasmus in entrata, esaminando sia il trend che la situazione attuale. Il numero di studenti iscritti ad università di altri Paesi europei che hanno partecipato al progetto Erasmus per studio in Italia è cresciuto dai 14.591 partecipanti dell'anno accademico 2005/2006 ai 17.197 dell'anno accademico 2014/2015. Dal 2012/2013 si è registrato un lieve decremento, per tornare sopra le 17 mila unità dal 2014/2015. Nel

<sup>14</sup> Il riferimento a dati Afam è presente solo nel saggio sull'internazionalizzazione in considerazione della rilevante incidenza di studenti stranieri che gli autori ritengono utile evidenziare rispetto al tema trattato. Negli altri capitoli non sono previste analisi dettagliate relative a studenti e offerta formativa— ad eccezione del box dedicato all'Afam nel saggio "Governance di sistema: attori, reti, prospettive" — in considerazione delle specificità del sistema dell'Alta formazione artistica, musicale e coreutica.

<sup>15</sup> Esistono due tipi di mobilità Erasmus: per studio, ossia per la frequenza di corsi e lo svolgimento di esami in università di altri Paesi; per placement, ovvero per lo svolgimento di tirocini in enti o aziende di altri Paesi.

2015/2016 il numero è pari a 17.117. Gli atenei italiani che hanno ospitato il maggior numero di studenti Erasmus sono quelli di Bologna-Alma Mater Studiorum, Sapienza Università di Roma, Firenze, Milano-Statale e Padova. Gli stranieri che hanno partecipato al progetto Erasmus per studio in università italiane nel 2015/2016 provengono principalmente da Spagna, Francia, Germania, Polonia e Turchia, seguite da Regno Unito e Portogallo. Negli anni si è consolidata per i flussi in entrata, come pure per quelli in uscita come vedremo tra breve, la posizione delle sedi “storiche” di provenienza (e di destinazione) quali Spagna (32%), Francia (11%) e Germania (10%). Al tempo stesso si è registrata una diversificazione che ha riguardato anche i Paesi dell’Europa orientale. Tra questi si segnala in particolare la Polonia (Paese di provenienza del 7% di studenti Erasmus incoming) che ha intensificato gli scambi con l’Italia negli ultimi anni (Silvestri, 2017).

Vediamo ora i flussi di Erasmus in uscita. Dall’a. a. 2005/2006 al 2014/2015 si registra un aumento complessivo da 16.389 a 24.475 del numero di studenti iscritti ad università italiane che hanno partecipato al progetto Erasmus per studio in altri Paesi europei. Il trend è in crescita e continua ad essere in aumento anche nel 2015/2016 (26.311). Gli atenei dai quali si registrano le percentuali più alte di flussi in uscita sono quelle di Bologna, Padova, Sapienza Università di Roma, Torino e Milano. I tre Paesi di destinazione con le più alte percentuali sono gli stessi da cui provengono gli studenti Erasmus in entrata: Spagna (29%), Francia (13%) e Germania (12%). Sono seguiti da Regno Unito (9%), Portogallo e Belgio (5%)<sup>16</sup>.

Focalizziamo adesso l’attenzione sulla mobilità per placement, in entrata e in uscita. Come per quella per studio, si registra un aumento nel tempo degli iscritti ad atenei di altri Paesi europei che hanno partecipato al progetto Erasmus per placement in Italia: dai 1.295 dell’anno accademico 2007/2008 (anno nel quale è stata introdotta questa possibilità) ai 4.408 nel 2014/2015 (Fig. 4). Il trend continua ad essere in aumento anche nel 2015/2016 con 4.769 di studenti incoming. La crescita si riscontra anche nel numero di studenti iscritti ad università italiane che hanno partecipato al progetto Erasmus per placement in altri Paesi europei: dagli 802 (4% del totale di partecipanti in Europa) dell’anno accademico 2007/2008 ai 6.400 (7% del totale di partecipanti in Europa) dell’anno accademico 2014/2015<sup>17</sup>. Anche in questo caso il trend continua ad essere in crescita, infatti, nell’a.a. 2015/2016 gli studenti outcoming per placement sono stati 7.666.

<sup>16</sup> Per il prospetto completo di tutti i Paesi di destinazione, si rinvia alla Tab. 2 nell’Appendice statistica.

<sup>17</sup> I dati relativi alla mobilità per studio e per placement dell’anno accademico 2014/2015 sono provvisori, come quelli relativi al 2015/2016.

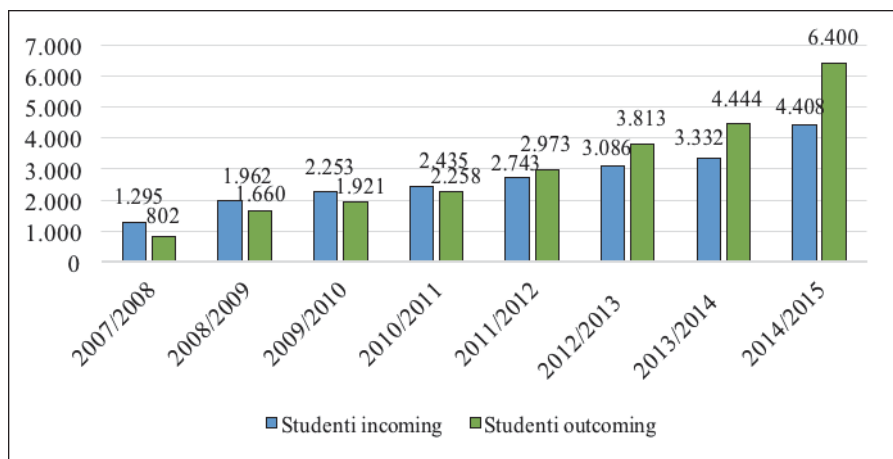


Fig. 4 - Studenti in mobilità Erasmus per placement dall'anno accademico 2007/2008 all'anno accademico 2014/2015.

Fonte: nostra elaborazione su dati Commissione Europea e Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

Considerando complessivamente mobilità per studio e per placement, il peso della mobilità italiana su quella europea, ovvero la percentuale di studenti italiani che hanno partecipato al progetto Erasmus sul totale dei partecipanti in tutta Europa nel 2015/2016 è pari al 12%: tale percentuale si è mantenuta pressoché costante nel tempo (era pari all'11% nel 2005/2006 ed è scesa lievemente sotto il 10% negli anni dal 2008/2009 al 2013/2014)<sup>18</sup>.

## Dottori di ricerca<sup>19</sup>

Il numero degli ammessi ai Dottorati di ricerca in Italia ha fatto registrare un calo nel corso degli anni: rispetto ai 13.825 ammessi del XXI ciclo (a.a. 2005/2006), infatti, nel XXX (a.a. 2014/2015) ciclo si registrano 9.328, segnando un calo del 32%. L'interpretazione di questo dato non può prescindere dall'osservazione della drastica riduzione dei posti messi a bando per i

<sup>18</sup> Per il prospetto completo relativo alla comparazione della mobilità studenti Italia/Europa, si rinvia alla Tab. 3 nell'Appendice statistica.

<sup>19</sup> Per una panoramica sulle tendenze di carattere generale relative al Dottorato di ricerca, si rinvia ai saggi "Formazione post-lauream: Dottorato di ricerca, Scuole di specializzazione, Master" e "Pre-ruolo universitario: ricercatori a tempo determinato, assegnisti di ricerca e altre figure a termine". Cfr. Morcellini e Mulargia, *infra* e Arienzo, *infra*.

Dottorati: dai 15.733 posti del 2006 agli 8.737 del 2016; in altre parole, il numero di posti banditi è diminuito del 44,5% in dieci anni<sup>20</sup>.

Tuttavia, se il totale degli ammessi ai Dottorati è in calo, gli ammessi stranieri sono invece aumentati del 90%: da 720 nel XXI ciclo a 1.369 nel XXX; tuttavia dal XXIX al XXX ciclo si riscontra un calo di 166 unità. Interessante è anche il dato riguardante la percentuale degli ammessi stranieri ai Dottorati di ricerca sul totale degli ammessi: in questo caso si verifica un incremento dal 5% del XXI ciclo al 15% del XXX. In altre parole, al calo degli ammessi totali ai Dottorati di ricerca non corrisponde un calo dell'incidenza degli ammessi stranieri sul totale, che invece è in aumento.

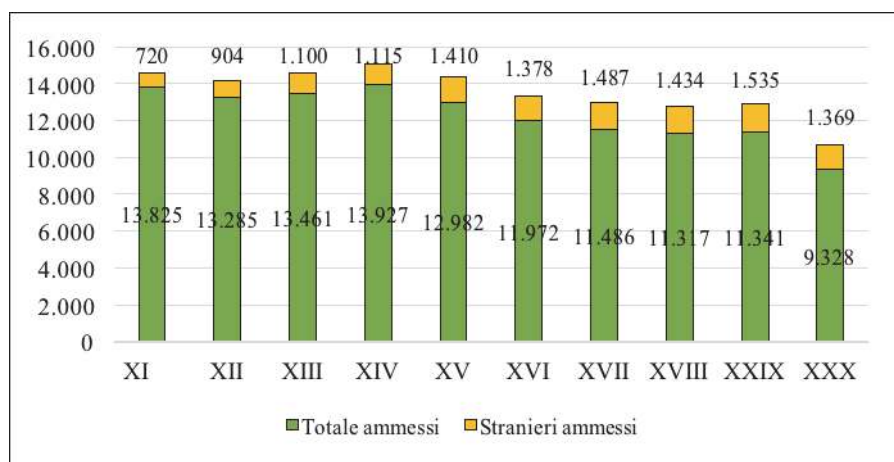


Fig. 5 - Totale degli ammessi e ammessi stranieri ai Dottorati di ricerca dal XXI al XXX ciclo.

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Il genere maschile è prevalente rispetto a quello femminile nel corso di tutto il periodo monitorato. Nel XXX ciclo si registra il divario più forte (63% maschi e 37% femmine).

Oltre agli ammessi stranieri ai Dottorati di ricerca, aumentano anche gli stranieri che conseguono il titolo di dottore di ricerca: si tratta di un dato che dal 2005 al 2015 ha fatto registrare una crescita costante, con una media di 85,4 unità in più ogni anno. Aumenta ogni anno anche la percentuale degli stranieri sul totale di coloro che ottengono il titolo di dottore di ricerca: dal 3% del 2005 all'11% del 2015. Anche in questo caso, si registra una preva-

<sup>20</sup> Adi – Associazione dottorandi e dottori di ricerca italiani (2016), *VI Indagine Adi su dottorato e post-doc*, 6 ottobre, Roma.

lenza maschile in tutto il periodo considerato, al contrario di quanto avviene per il totale dei dottori di ricerca in Italia<sup>21</sup>.

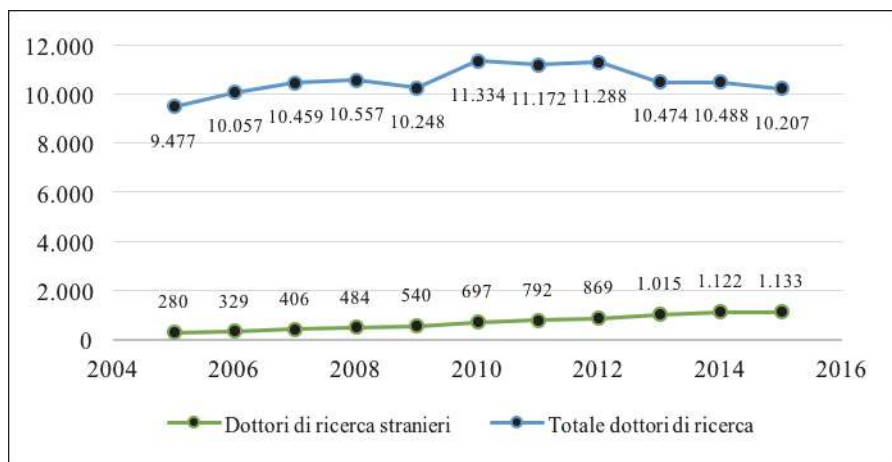


Fig. 6 - Dottori di ricerca stranieri dal 2005 al 2015.

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

## Post lauream<sup>22</sup>

Nelle Scuole di specializzazione il numero di stranieri diplomati è diminuito dalle 230 unità del 2005 alle 153 del 2015<sup>23</sup>: si registra quindi una riduzione del 33,5%, comunque inferiore al calo del 66,2% registrata nello stesso periodo per quanto riguarda il totale dei diplomati nelle Scuole di specializzazione. Nel complesso, la presenza di stranieri sul totale dei diplomati nelle Scuole di specializzazione è scarsa: il dato più alto nel periodo di rilevazione, infatti, è il 2,1% del 2012 (su un totale di 9.866).

Come vedremo anche nel caso dei Master di I livello, in tutto il periodo analizzato la presenza del genere femminile è superiore a quello maschile, con la percentuale più alta riscontrata nel 2013. Si registra dunque una tendenza analoga a quella del totale degli iscritti alle Scuole di specializzazio-

<sup>21</sup> Cfr. Morcellini e Mulargia, *infra* e Marzano, *infra*.

<sup>22</sup> Per una panoramica sulle tendenze di carattere generale relative al post lauream, si rinvia al saggio “Formazione post-lauream: Dottorato di ricerca, Scuole di specializzazione, Master”. Cfr. Morcellini e Mulargia, *infra*

<sup>23</sup> Per il prospetto completo del numero di studenti stranieri diplomati nelle Scuole di specializzazione dal 2005 al 2015, si rinvia alla Tab. 4 nell’Appendice statistica.



ne<sup>24</sup>. Il 2015, anno di rilevazione più recente a disposizione, ha fatto registrare il più alto numero di stranieri dal 2005 che hanno conseguito un Master, sia di I livello (2.026 unità) sia di II livello (1.425). Nel 2015 è stata registrata anche la più alta percentuale nel periodo esaminato i diplomati stranieri di Master sul totale di coloro che hanno conseguito il titolo: il 10% per quanto riguarda quelli di I livello, l'11% per quelli di II livello. A differenza di quanto osservato nei Dottorati di ricerca, dove il genere maschile prevale in ogni rivelazione sia tra gli stranieri ammessi sia tra gli stranieri che conseguono il titolo, e coerentemente con quanto avviene per le Scuole di specializzazione, i diplomati di Master di I livello sono soprattutto donne, con percentuali che oscillano dal 61% del 2015 al 68% del 2006. In quelli di II livello il genere femminile prevale in tutti gli anni monitorati, ad eccezione del 2007 e del 2009. La tendenza è dunque analoga a quella che si registra considerando i diplomati di Master nel loro complesso<sup>25</sup>.

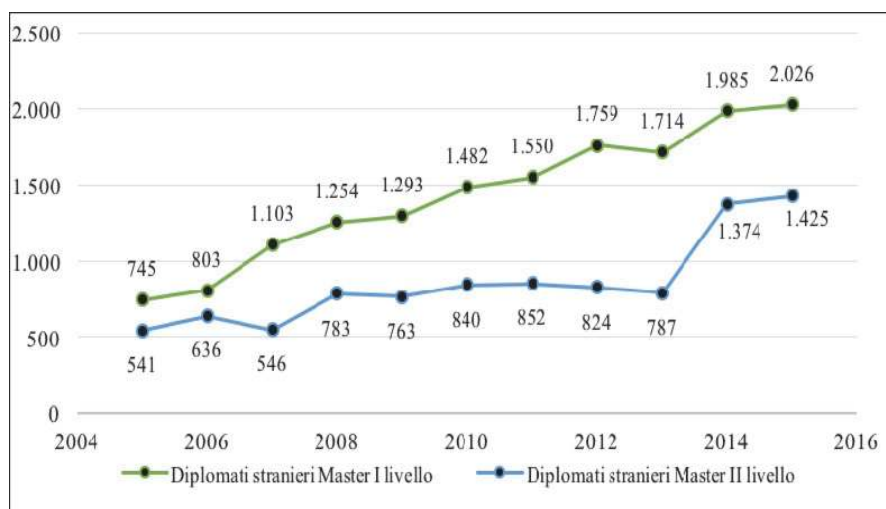


Fig. 7 - Diplomati stranieri ai Master di I e II livello dal 2005 al 2015.

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

<sup>24</sup> Cfr. Morcellini e Mulargia, *infra* e Marzano, *infra*.

<sup>25</sup> Cfr. Morcellini e Mulargia, *infra* e Marzano, *infra*.

## Placement

Se in generale la retorica sull'internazionalizzazione, come abbiamo anticipato, caratterizza negli ultimi anni il dibattito pubblico, ciò è ancor più evidente rispetto al tema dello spostamento all'estero dei giovani italiani per motivi di lavoro, al punto che è nata l'espressione "fuga dei cervelli".

Dall'indagine AlmaLaurea del 2007 emerge che ad un anno dal conseguimento della laurea il 4% dei laureati degli atenei italiani occupati lavora all'estero, «quota in continua crescita se si pensa che tra i laureati del 1999 superava di poco l'1 per cento. Il dato si conferma di analoga intensità anche a cinque anni dalla laurea» (AlmaLaurea, 2007: 103).

Le indagini AlmaLaurea degli anni successivi indicano come ad un anno dal conseguimento della laurea il 4% dei laureati post-riforma occupati lavori all'estero fino al 2014, aumentando di un punto percentuale nel 2015. Considerando esclusivamente i laureati di secondo livello, il dato si attesta tra il 6% del 2009 ed il 5% del 2014; tra il 4,5% ed il 6% se si tengono in considerazione, nello stesso periodo, soltanto i cittadini italiani laureati di secondo livello e occupati.

Nell'indagine AlmaLaurea 2015 si osserva un calo della quota dei laureati post-riforma occupati che ad un anno dalla laurea lavorano all'estero: la percentuale si attesta infatti al 5%. Ad un anno dal conseguimento della laurea magistrale lavora all'estero il 5% degli occupati. Nel rapporto si osserva che «quanti decidono di spostarsi all'estero per motivi lavorativi risultano mediamente più brillanti (in particolare in termini di votazione negli esami e regolarità negli studi) rispetto a quanti decidono di rimanere in madrepatria» (AlmaLaurea, 2015: 220). Interessante anche la distribuzione territoriale di coloro che lavorano all'estero: l'85% in Europa, 5% in Asia, il 5% in America; il 2% in Africa e il 2% in Oceania. In particolare, il 21% lavora nel Regno Unito, il 12% in Germania, in Svizzera il 10% ed in Francia il 10%. Altri dati interessanti emergono dall'indagine AlmaLaurea 2015:

risulta difficile un'analisi per gruppi disciplinari, se non per quelli più numerosi: ingegneria ed economico-statistico (da questi due gruppi proviene rispettivamente il 22% degli occupati all'estero), linguistico (17%) e politico-sociale (12%); gruppi dove, tra l'altro, si confermano le principali tendenze di seguito evidenziate. Da una prima analisi descrittiva è emerso che i laureati magistrali italiani che lavorano all'estero provengono per la maggior parte da famiglie economicamente favorite, risiedono e hanno studiato al nord e già durante l'università hanno avuto esperienze di studio al di fuori del proprio Paese (AlmaLaurea 2015: 220).

La stessa indagine AlmaLaurea 2015 indica come a cinque anni dal conseguimento del titolo magistrale il 6% dei cittadini italiani laureati occupati lavori all'estero. La maggior parte di coloro che lavorano all'estero proviene dal gruppo disciplinare ingegneria (26%), da quello economico-statistico (14%), da quello politico-sociale (14%) e da quello linguistico (10%). Dal punto di vista geografico, l'83% dei laureati cittadini italiani occupati che a cinque anni dal titolo sono occupati all'estero lavora in Europa, il 7% in America e il 5% in Asia. Nello specifico, il 19% nel Regno Unito, il 13% in Svizzera, l'11% in Germania e il 11% in Francia. Il rapporto sull'indagine AlmaLaurea 2015 indica, inoltre, che «così come evidenziato a un anno, anche i laureati 2010 a cinque anni trasferitisi all'estero per lavoro presentano caratteristiche di *curriculum* mediamente più brillanti [...]» (Ivi: 222).

I dati Istat (2016) pubblicati nell'indagine *I percorsi di studio e lavoro dei diplomati e dei laureati. Indagine 2015 su diplomati e laureati 2011* presentano una ripartizione per residenza dei laureati del 2011 prima dell'iscrizione all'Università ed una loro ripartizione per lavoro nel 2015. Per quanto riguarda i laureati di I livello i dati sono riportati nella Tab. 1.

Tab. 1 - Laureati di primo livello del 2011 per ripartizione di residenza prima dell'iscrizione all'Università e ripartizione in cui lavorano nel 2015.

Ripartizione per residenza prima dell'iscrizione all'Università	Ripartizione per lavoro						Totale
	Nord- ovest	Nord- est	Centro	Sud	Isole	Estero	
Nord-ovest	91,6%	1,6%	0,9%	0,4%	0,1%	5,4%	100
Nord-est	5,8%	87,0%	1,8%	0,2%	0,2%	5,0%	100
Centro	4,5%	3,6%	86,3%	0,8%	0,5%	4,3%	100
Sud	12,9%	7,8%	10,1%	65,2%	0,6%	3,4%	100
Isole	10,6%	5,1%	5,6%	1,1%	74,3%	3,3%	100
Estero	12,1%	9,3%	8,1%	3,5%		67%	100
Totale	30,9%	20,6%	21,7%	14,9%	6,8%	5,1%	100

Fonte: Istat, 2016.

Soltanto il 5,1% di coloro che hanno conseguito la laurea di primo livello nel 2011 lavora all'estero nel 2015. Considerando esclusivamente quelli che prima dell'iscrizione all'università già risiedevano in Italia, la percentuale degli occupati all'estero nel 2015 oscilla dal 5,4% di coloro che risiedevano nel nord-ovest al 3,3% di coloro che risiedevano nelle isole.

I dati riportati nella Tab. 2 mostrano lo stesso tipo di ripartizioni per i laureati di II livello.

Tab. 2 - Laureati di secondo livello del 2011 per ripartizione di residenza prima dell'iscrizione all'Università e ripartizione in cui lavorano nel 2015.

Ripartizione di residenza prima dell'iscrizione all'Università	Ripartizione di lavoro						Totale
	Nord-ovest	Nord-est	Centro	Sud	Isole	Estero	
Nord-ovest	87,8%	2,8%	2,1%	0,4%	0,2%	6,7%	100
Nord-est	5,9%	84,1%	2,3%	1,0%	0,1%	6,7%	100
Centro	4,8%	3,2%	84,9%	1,9%	0,2%	4,9%	100
Sud	11,5%	6,0%	14,6%	63,8%	0,5%	3,6%	100
Isole	13,1%	5,1%	7,6%	0,9%	68,4%	4,9%	100
Estero	14,0%	12,9%	7,9%	2,2%		62,2%	100
Totale	28,1%	17,9%	23,3%	17,7%	7,0%	6,0%	100

Fonte: Istat, 2016.

In questo caso il dato fa registrare un aumento rispetto ai laureati di primo livello: il 6% dei laureati di secondo livello del 2011, infatti, lavora all'estero nel 2015. Aumentano rispetto ai laureati di primo livello anche quelli di secondo livello del 2011 che nel 2015 sono occupati all'estero per ciascuna delle aree di residenza precedenti all'iscrizione all'università.

## I docenti e il personale tecnico-amministrativo

Nell'a.a. 1997/1998, a dieci anni dall'avvio del progetto Erasmus, nell'ambito dello stesso programma, è stata introdotta anche per i docenti la possibilità di usufruire di borse di studio per mobilità all'estero, per svolgere attività didattiche e, a partire dal 2007 con la creazione del Lifelong Learning Programme, per attività di formazione, ad esempio partecipazione a workshop, attività di affiancamento, presso Istituti di Istruzione Superiore o presso imprese all'estero, estesa anche al personale tecnico-amministrativo (European Commission, 2016).

Tab. 3 - Rapporto tra docenti italiani in mobilità Erasmus per attività didattica e numero di docenti universitari.

<i>Anno accademico</i>	<i>Docenti italiani in uscita per didattica (v.a.)</i>	<i>Docenti italiani (v.a.)<sup>26</sup></i>	<i>Rapporto tra docenti in mobilità e docenti totali (v.p.)</i>
1997/1998	541	49.207	1,10%
1998/1999	648	50.501	1,28%
1999/2000	735	51.953	1,41%
2000/2001	825	54.856	1,50%
2001/2002	922	57.533	1,60%
2002/2003	896	56.480	1,59%
2003/2004	1.045	57.402	1,82%
2004/2005	1.087	60.251	1,80%
2005/2006	1.223	61.974	1,97%
2006/2007	1.428	61.929	2,31%
2007/2008	1.508	62.768	2,40%
2008/2009	1.565	60.882	2,57%
2009/2010	1.613	57.748	2,79%
2010/2011	1.598	56.449	2,83%
2011/2012	1.651	54.929	3,01%
2012/2013	1.728	53.446	3,23%
2013/2014	1.944	51.839	3,75%
2014/2015	1.871	50.354	3,72%

*Fonte:* nostra elaborazione su dati Agenzia Nazionale Erasmus + Indire e Miur, Ufficio Statistica e studi.

Dall'introduzione della mobilità docente, il numero di professori italiani che hanno svolto attività didattica all'estero è costantemente aumentato, sia

<sup>26</sup> La fonte del numero totale di docenti italiani è l'Ufficio Statistica e studi del Miur. Poiché i dati della popolazione docente sono riferiti al 31 dicembre di ogni anno solare e non a ciascun anno accademico e in considerazione del fatto che l'anno accademico inizia convenzionalmente il 1 novembre di ogni anno e termina il 31 ottobre di quello successivo, per calcolare il rapporto è stato considerato il numero di docenti riferiti all'anno solare in cui termina l'anno accademico (ad esempio, per l'a.a. 1997/1998 è stato considerato il numero dei docenti in servizio al 31 dicembre 1998).

in valori assoluti (ad eccezione di una riduzione di poco più di una decina di unità dall'a.a. 2009/2010 a quello successivo e dall'a.a. 2013/2014 all'a.a. 2014/2015), sia in percentuale (con una lieve flessione pari a -3,7% nell'ultimo anno accademico per il quale è disponibile la rilevazione), considerando il rapporto tra docenti italiani in mobilità Erasmus e il totale dei docenti universitari (Tab.3). L'incremento è ancor più significativo, considerando che dal 2008/2009 la popolazione docente è in diminuzione.

Focalizziamo l'attenzione sul decennio più recente, osservando anzitutto il trend riferito ai docenti italiani in uscita per didattica (docenti outcoming) e a quelli stranieri in entrata (incoming) (Fig. 8).

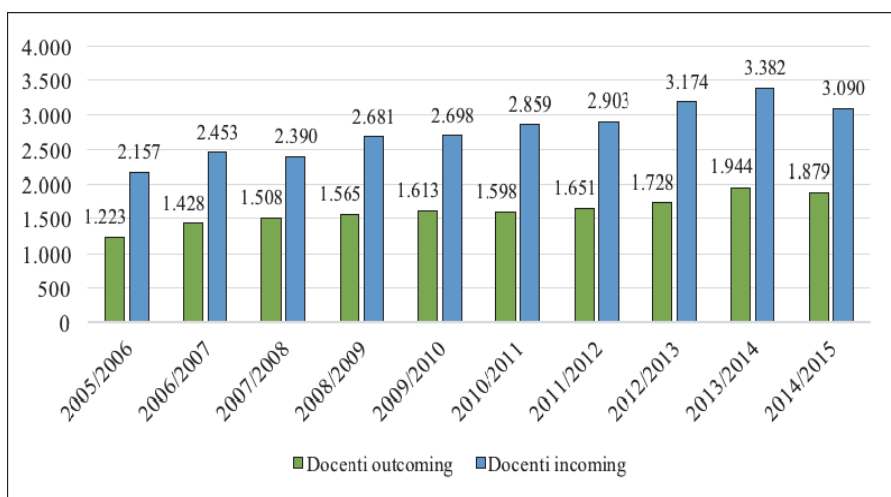


Fig. 8 - Docenti in mobilità Erasmus per attività didattica (anni accademici 2005/2006–2014/2015).

Fonte: nostra elaborazione su dati Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

Il numero di docenti in uscita per attività didattica è passato da 1.223 dell'a.a. 2005/2006 a 1.879 dell'a.a. 2014/2015. Sono più numerosi i docenti stranieri in entrata, passati nello stesso decennio da 2.157 a 3.090. L'Italia dunque attrae docenti stranieri più di quanto si realizzi la mobilità in uscita. Nel 2014/2015 l'Italia è seconda dopo la Spagna per numero di docenti in entrata per attività didattica, guadagnando una posizione rispetto all'anno precedente.

Il peso della mobilità italiana su quella europea, ovvero la percentuale di docenti italiani che hanno partecipato al progetto Erasmus sul totale dei par-

tecipanti in tutta Europa nel 2014/2015 è pari al 5% e si è mantenuta costante nel tempo<sup>27</sup>. Nell'a.a. 2015/2016 i primi Paesi di destinazione dei docenti in mobilità per docenza sono Spagna (606 docenti, pari al 30% del totale degli outcoming), Francia (238 docenti, pari al 12%), Germania (145, pari al 7%)<sup>28</sup>. Si tratta, nello stesso ordine, dei primi Paesi per destinazione per la mobilità Erasmus studenti.

Tornando agli ingressi, l'Italia nel 2013/2014 è il Paese che registra il maggior numero di docenti stranieri in Erasmus dopo Spagna e Germania (European Commission, 2016).

Se la mobilità Erasmus per attività didattica ha subito una lieve diminuzione nell'a.a. 2014/2015 rispetto all'anno accademico precedente (-3,7%), quella per formazione, considerando sia docenti che personale tecnico-amministrativo, è in crescita, con un incremento del 9,2% rispetto all'anno accademico precedente (Silvestri, 2015). Le partenze coinvolgono per il 28% dei casi personale con un'anzianità di servizio inferiore a 10 anni; il 40% con un'esperienza tra i 10 e i 20 anni, per il 32% oltre 20 di attività lavorativa (Ibidem). In Fig. 9 è presentato il dettaglio, relativo ai soli anni accademici per i quali i dati sono disponibili. Si tratta di numeri comunque bassi, caratterizzati da una prevedibile prevalenza del personale tecnico-amministrativo.

Per quanto riguarda il personale incoming in entrata per attività di formazione, includendo sia i docenti che il personale tecnico-amministrativo, analogamente si è registrata una crescita, passando da 323 unità dell'a.a. 2007/2008 a 1.312 dell'a.a. 2012/2013<sup>29</sup>.

La dinamica del rapporto tra mobilità in entrata e in uscita assume caratteristiche completamente diverse in relazione al fenomeno della cosiddetta "fuga dei cervelli", già richiamato a proposito degli studenti. Coinvolge infatti non solo giovani in cerca di lavoro, ma anche docenti e figure non strutturate che cercano all'estero opportunità lavorative che non trovano in Italia.

<sup>27</sup> Non è possibile calcolare la percentuale relativa all'a.a. 2015/2016 poiché non è disponibile il dato relativo alla mobilità europea. Per il prospetto completo relativo alla comparazione della mobilità docenti Italia/Europa, si rinvia alla Tab. 5 nell'Appendice statistica.

<sup>28</sup> Per il prospetto completo di tutti i Paesi di destinazione, si rinvia alla Tab. 6 nell'Appendice statistica.

<sup>29</sup> I dati sono disponibili in forma aggregata per questi anni accademici.

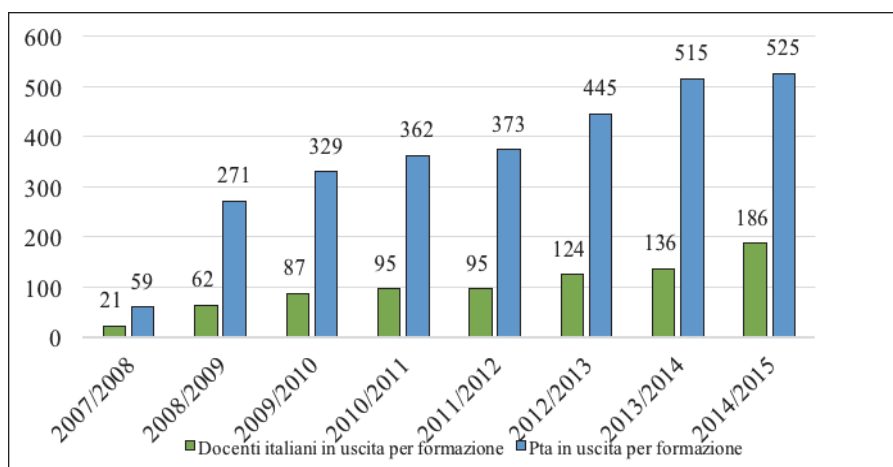


Fig. 9 - Docenti e personale tecnico-amministrativo outgoing (mobilità Erasmus) per attività di formazione (anni accademici 2007/2008 – 2014/2015).

Fonte: nostra elaborazione su dati Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

Il tema dell'*academic mobility*, tanto per i docenti che per gli studenti, può essere analizzato da diverse prospettive di analisi (Pitzalis e Porcu, 2015). Da un lato, dal punto di vista degli individui, per i quali rappresenta tendenzialmente un'opportunità per la crescita personale e professionale. Dall'altro lato, dal punto di vista delle ricadute sul territorio e sulle università, per i quali le implicazioni sono più contraddittorie, con una spiccata caratterizzazione negativa nella misura in cui la partenza è mossa da motivi economici e non si traduce in un ritorno (Ibidem) e potenzialmente positive nel momento in cui il flusso è in entrata. La mobilità dei docenti, ad esempio, sarebbe un fenomeno positivo in sé per sé, se fosse tuttavia accompagnato da una corrispondente mobilità di ricercatori stranieri verso le università italiane e dalla possibilità di rientrare facilmente nel sistema universitario, qualora gli studiosi lo volessero (Cun, 2017). I livelli di docenza straniera incoming nelle università italiane sono bassi, fatta eccezione per la mobilità di breve durata legata agli scambi del Programma Erasmus +, per motivi riconducibili prevalentemente alle scarse risorse per la ricerca e per il reclutamento, che rendono il nostro Paese poco attrattivo per studiosi stranieri o studiosi italiani impegnati all'estero.



## L'offerta formativa

La Legge 240/2010 ha previsto la possibilità di istituire corsi di studio “anche” in lingua straniera. Ciò ha dato impulso all’aumento del numero di corsi in lingua inglese, la cui offerta limitata è stata considerata uno degli ostacoli alla presenza di stranieri iscritti nelle università italiane (Emn, 2013).

Come mostra la Fig. 10, se nell’a.a. 2013/2014<sup>30</sup>, i corsi di laurea erogati in lingua straniera erano 157 (di cui 143 esclusivamente in inglese), pari al 4% dei corsi di laurea attivati presso gli atenei italiani, nel 2016/2017 diventano 423 (di cui 279 esclusivamente in inglese), pari al 10% dell’offerta formativa e nel 2017/2018 saranno 515 (di cui 338 esclusivamente in inglese).

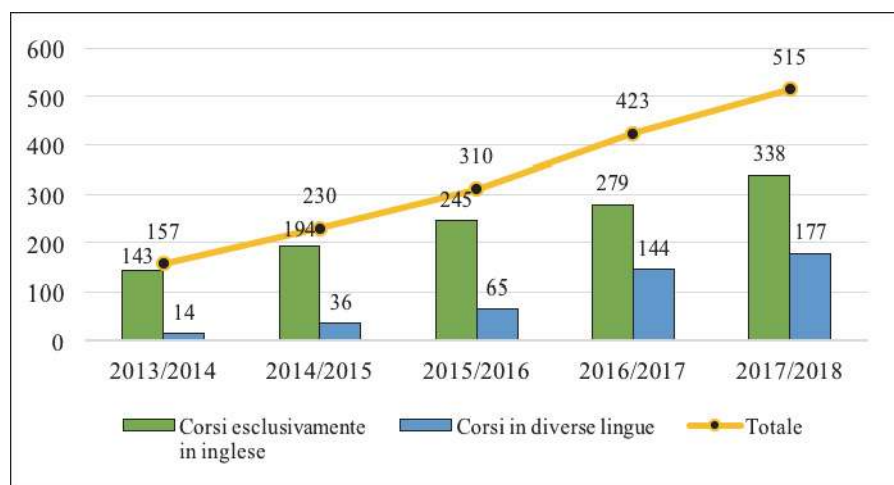


Fig. 10 - Corsi di laurea in lingua straniera.

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Prevalgono, in tutti gli anni considerati, i corsi erogati esclusivamente in lingua inglese, ma aumentano di anno in anno anche quelli erogati contemporaneamente in diverse lingue: nella maggior parte dei casi si tratta di inglese e italiano, ai quali nel 2016/2017 e 2017/2018, si aggiungono due corsi di laurea in inglese, spagnolo e francese e, negli stessi anni, cinque corsi in inglese e francese. In tutti gli anni considerati ci sono poi due corsi di laurea in lingue

<sup>30</sup> Dati completi relativi all’offerta formativa in lingua straniera sono disponibili a partire da questo anno accademico. Nel 2012 è stato svolto un monitoraggio dalla Crui, ripetuto nel 2016, considerando anche corsi di Dottorato, Master e Winter/Summer School. I dati non vengono riportati per garantire una comparabilità legata alla stessa fonte.

straniere diverse dall'inglese, ossia uno in italiano, tedesco e ladino, e un altro in italiano e francese (non attivo nel 2015). La distribuzione dei corsi esclusivamente o anche in lingua straniera è differente a seconda delle aree disciplinari<sup>31</sup> (Fig. 11).

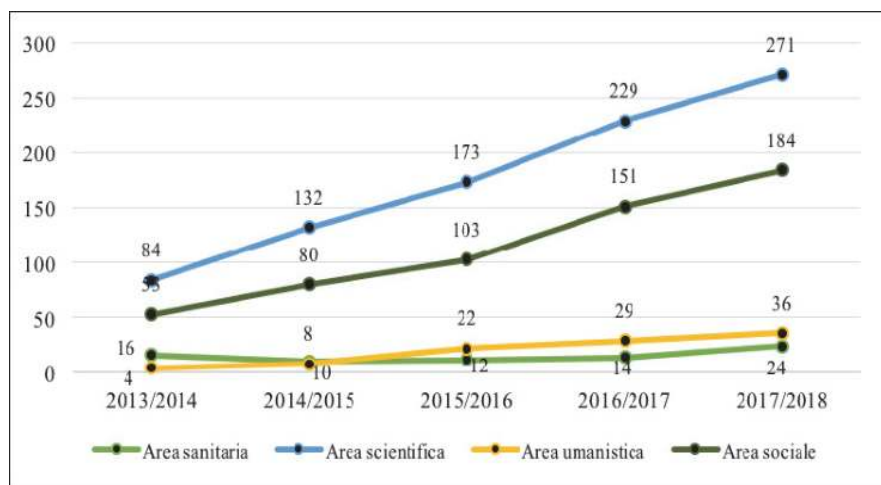


Fig. 11 - Corsi di laurea in lingua straniera per macro-area disciplinare.  
Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

L'area che registra il maggior numero di corsi in lingua inglese è quella scientifica, cui peraltro appartengono gli unici casi di corsi erogati in un'altra lingua straniera diversa dall'inglese. Questa maggior consistenza è in parte riconducibile a motivi strutturali, ossia al fatto che è l'area con il più elevato numero di classi di laurea e di corsi di laurea, oltre a comprendere un maggior numero di aree scientifico-disciplinari. Colpisce però che l'area sociale, negli ultimi anni all'ultimo posto per numero di corsi di laurea attivati, è al secondo per corsi di laurea in lingua inglese. Viceversa, l'area sanitaria, che a livello di offerta formativa generale è al secondo posto per corsi erogati, è quella che ha il minor numero di corsi in lingua inglese<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Le macro-aree disciplinari corrispondono a grandi aggregazioni con metodi comuni di valutazione scientifica e di gestione didattica e possono comprendere i settori scientifico-disciplinari appartenenti ad Aree diverse. Cfr. nota 1 del saggio "Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione".

<sup>32</sup> Si rinvia al saggio "Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione". Cfr. Mazza e Lombardi, *infra*.

L'aumento di lauree in inglese ha suscitato un vivace dibattito interno ed esterno alla comunità scientifica, che ha assunto un rilievo giurisdizionale (Gnes, 2017) con la sentenza della Corte Costituzionale 42/2017, depositata il 24 febbraio 2017 (relatore Franco Modugno), a seguito della proposta del Politecnico di Milano di attivare lauree magistrali e Dottorati di ricerca esclusivamente in inglese. La Corte è intervenuta sui limiti all'attivazione di corsi universitari erogati esclusivamente in una lingua straniera, affermando che «l'obiettivo dell'internazionalizzazione [...] deve essere soddisfatto [...] senza pregiudicare i principi costituzionali del primato della lingua italiana, della parità nell'accesso all'istruzione universitaria e della libertà d'insegnamento»<sup>33</sup>.

## Considerazioni conclusive

La propensione degli atenei a promuovere azioni orientate all'internazionalizzazione è cresciuta negli ultimi anni. Anche il peso maggiore che essa sta assumendo nei processi di valutazione individuale e a livello di strutture e nella ripartizione delle risorse finanziarie sta favorendo un orientamento verso questi processi. Rischia tuttavia di diventare un fine in sé per sé la soddisfazione di parametri quantitativi e criteri premiali, come anticipato nell'introduzione. Con la conseguente prevalenza di una visione in cui di fatto l'internazionalizzazione è uno strumento di valutazione impiegato in termini prevalentemente burocratici: le regole che fanno dell'internazionalizzazione «un parametro di valutazione dei titoli e delle pubblicazioni scientifiche dei singoli o criterio premiante per la valutazione della produzione scientifica condotta presso le strutture» sono infatti orientate a una «concezione di un'internazionalizzazione-presupposto» (Barbati, 2015: 639). Un presupposto nel senso di «condizione che deve accompagnare le scelte delle diverse componenti del sistema universitario [...] più che un esito delle riforme per l'incentivazione della qualità e dell'efficienza dell'istruzione superiore» (Ivi).

Un'altra criticità legata allo sviluppo dell'internazionalizzazione dell'higher education è rappresentata dalle croniche difficoltà di ordine burocratico, legate ad esempio al riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero o alle equipollenze tra posizioni accademiche, ma soprattutto connesse alla carenza di fondi, che ostacolano l'internazionalizzazione della ricerca e sono alla base dei problemi di attrattività del nostro Paese per studiosi stranieri e per gli italiani che lavorano all'estero. Basti pensare che nel piano europeo

<sup>33</sup> Per approfondire il tema e questo dibattito, si rinvia a Gnes, 2017.

Horizon 2020, nel 2016 su 390 ricerche finanziate, 29 sono state presentate da studiosi italiani. L'Italia si colloca in questo modo al terzo posto per la nazionalità dei proponenti dopo la Germania (con 62 progetti approvati e la Francia, con 45). Tuttavia scende all'undicesimo posto considerando i Paesi delle università sede dei proponenti. La maggior parte degli studiosi italiani vincitori, infatti, lavora all'estero e non sceglie l'Italia per svolgere il programma di ricerca finanziato (European Research Council, 2016).

La complessiva decrescita delle risorse – nonostante timidi e ancora deboli segnali che vanno in una direzione contraria – nella sostanza contraddice quella *retorica* dell'internazionalizzazione che caratterizza le politiche ministeriali. Rappresenta inoltre uno dei preoccupanti indicatori del carente riconoscimento, se non a parole, del valore della conoscenza e dell'Università per lo sviluppo del Paese<sup>34</sup>.

Ciononostante atenei e docenti stanno puntando su questi processi, con azioni e attività in costante aumento, che hanno bisogno di più incisivi e sistemici sostegni e di una progettualità “dall'alto”, in grado di sostenere nei fatti quelle richieste che (im)pongono la stessa politica universitaria, la società della conoscenza e il mercato, a vocazione sempre più internazionale.

## Riferimenti bibliografici

- Adi-Associazione dottorandi e dottori di ricerca italiani (2016), *VI Indagine Adi su dottorato e post-doc*, 6 ottobre, Roma.
- AlmaLaurea (2006-2016), Rapporti annuali su *Condizione occupazionale dei laureati*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, Bologna [www.almauniversity.it](http://www.almauniversity.it).
- Barbati C. (2015), “Alla ricerca di un «diritto per l'Università»”, *Istituzioni del federalismo*, 3: 625-645.
- Beerkens E., Brandenburg U., Evers N., van Gaalen A., Leichsenring H and Zimmermann V. (2010), *Indicator Projects on Internationalisation-Approaches, Methods and Findings*, testo disponibile al sito <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/indicator-projects-on-internationalisation.pdf>.
- Crui (2015), *Indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano*, Roma.
- Cun (2017), *Università: le politiche perseguite, le politiche attese - Il difficile percorso delle autonomie universitarie 2010-2016*, Roma.
- De Wit H. (2012), “Le università e il ruolo dell'internazionalizzazione”, *Vita e Pensiero*, 6: 117-122.

<sup>34</sup> Per un'analisi e una riflessione su limiti e ostacoli allo sviluppo del Paese rinvenibili proprio nelle politiche universitarie, si rinvia a Stella, 2017.

- Di Benedetto A. (2015), “Un’analisi del concetto di qualità della ricerca nella Vqr”, *Sociologia e Ricerca Sociale*, 108: 95-112.
- Enders J. (2003), “Istruzione superiore ‘à la bolognese’? Retorica e realtà della riforma universitaria in Germania”, *Rassegna italiana di sociologia*, 3: 371-386.
- European Commission (2012), *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2010-2011. A Statistical Overview*, testo disponibile al sito [http://ec.europa.eu/education/resources/statistics\\_it](http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_it).
- European Commission (2013), *On the way to Erasmus+. A Statistical Overview of the Erasmus Programme in 2011-12*, testo disponibile al sito [http://ec.europa.eu/education/resources/statistics\\_it](http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_it).
- European Commission (2014), *Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013*, testo disponibile al sito [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf).
- European Commission (2016), *Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014*, testo disponibile al sito [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf).
- European Commission (2016), *Italy. Erasmus+ statistics 2014*, testo disponibile al sito [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/statistics/2014/italy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/2014/italy_en.pdf).
- European Commission (2006-2010), *Statistics of the Erasmus Sub-programme Academic Year 2005-2006; 2006-2007; 2007-2008; 2008-2009; 2009-2010*, testi disponibili al sito [http://ec.europa.eu/education/resources/statistics\\_it](http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_it).
- European Migration Network-Emn Italia (2013), *Sesto Rapporto Emn Italia. Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Roma, Idos, testo disponibile al sito <http://www.emnitaly.cnr.it/wp-content/uploads/2015/02/pub110ita.pdf>.
- European Research Council (2016), *Erc Starting Grants 2016. Outcome: Indicative statistics*, testo disponibile al sito [https://erc.europa.eu/sites/default/files/document/file/erc\\_2016\\_stg\\_statistics.pdf](https://erc.europa.eu/sites/default/files/document/file/erc_2016_stg_statistics.pdf).
- Gnes M. (2017), “Una d’arme, di lingua...: l’ufficialità della lingua italiana nelle università”, *Giornale di diritto amministrativo*, 3: 324-338.
- Guillén M.F. (2001), “Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature”, *Annual Review of Sociology*, 27: 235-260.
- Knight J. (2008), *Higher Education in Turmoil*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Istat (2016), *I percorsi di studio e lavoro dei diplomati e dei laureati. Indagine 2015 su diplomati e laureati 2011*, testo disponibile al sito <http://www.istat.it/it/files/2016/09/I-percorsi-di-studio-e-lavoro-dei-diplomati-e-laureati.pdf?title=Percorsi+lavorativi+di+diplomati+e+laureati+-+29%2Fset%2F2016+-+I+percorsi+di+studio+e+lavoro+dei+diplomati+e+laureati.pdf>.
- Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera*, FrancoAngeli, Milano.

- Peritore C., Silvestri L., a cura di (2014), *Rapporto Annuale Erasmus a.a. 2012/2013*, Agenzia Nazionale Erasmus + Indire, Firenze.
- Silvestri L. (2015), *La mobilità Erasmus italiana in LLP: tutti i numeri sull'istruzione superiore a.a. 2013/2014*, testo disponibile al sito <http://www.erasmusplus.it/la-mobilita-erasmus-italiana-nellultimo-anno-di-llp-2>.
- Silvestri L. (2017), *I Paesi di destinazione degli studenti Erasmus*, testo disponibile al sito <http://www.erasmusplus.it/i-paesi-di-destinazione-degli-studenti-erasmus>.
- Stella A. (2017), “Le politiche italiane sull'Università: un serio ostacolo sulla strada della ripresa e della crescita del paese”, *RT. A Journal on Research Policy & Evaluation*, 1.
- Teichler U. (2009), “Internationalisation of higher education: European experiences”, *Asia Pacific Education Review*, 10: 93-106.

# *Valutazione della ricerca e delle riviste*

di Mario Morcellini, Paolo Rossi e Teodoro Valente

## **La Vqr**

La Vqr – Valutazione della Qualità della Ricerca ha già visto il completamento di due esercizi (2004-10 e 2011-14), con obiettivo dichiarato di una ricognizione ampia dei risultati della ricerca, e in particolare di quella prodotta nelle istituzioni pubbliche a ciò preposte: università, enti, consorzi interuniversitari.

Tale obiettivo è perseguito richiedendo a ogni docente la presentazione di un numero prefissato di pubblicazioni (tre nel primo esercizio e due nel secondo), selezionate dall'autore, ma con il previsto intervento della struttura di appartenenza in caso di duplicazioni per lavori in collaborazione. Il sistema adottato ha lo scopo di valutare le istituzioni e loro ampie sezioni, prevedendo il ricorso a strumenti che non sono adeguati per una valutazione dei singoli ricercatori.

La valutazione è effettuata con metodi prevalentemente bibliometrici per le aree Cun 1-9, e mediante *peer review* per le aree 10-14.

Il risultato si traduce in un ranking che tiene anche conto della minore o maggior presenza di soggetti inattivi.

Al di là di possibili considerazioni di natura generale sull'impatto di un tale processo di valutazione sulla reale qualità della ricerca (spinta verso le ricerche *mainstream* a scapito di quelle più originali, possibili condizionamenti ideologici o di scuola, Matthew effect nei finanziamenti), occorre certamente notare che esistono alcune scelte tecniche migliorabili, che determinano in modo negativo l'esito del processo.

In primo luogo è meritevole una considerazione di sistema, pur ribadendo convintamente la necessità di un sistema valutativo che sia strumento di miglioramento continuo. Il sistema adottato non è privo di autoreferenzialità nazionale. In tutti i sistemi, siano essi pubblici o privati, la valutazione in iti-

nere ovvero ex-post è funzionale al raggiungimento di obiettivi resi noti e prestabiliti ex-ante, in stretto collegamento anche con le risorse rese disponibili per il loro raggiungimento. E gli obiettivi *in primis* sono di indirizzo, di contesto, elaborati dal decisore “politico” nel quadro di strategie di sistema. Non possono essere, pertanto, obiettivi derivanti da un calcolo postumo, individuati dallo stesso soggetto deputato allo svolgimento della valutazione. Senza richiamare nel merito tecnico la teoria dei sistemi, che si articola in modo differenziato in base alla complessità degli stessi, la definizione degli obiettivi da cui deriva un set di indicatori – anche misurabili – è sempre a monte del processo ed è, infatti, di sistema. Costituisce il punto verso cui si ritiene corretto tendere, traguardo che – per il sistema della ricerca nazionale – non può non tener conto delle diverse situazioni di contesto, in un carattere di generale applicabilità, e non può quindi prescindere da una fase di “alta” negoziazione. Definiti gli obiettivi, così individuati i parametri, inizia la valutazione che, in un tale schema, consente ai singoli attori di implementare in autonomia le eventuali o necessarie azioni correttive, finalizzate alla correzione degli scostamenti per il raggiungimento del risultato atteso. In altre realtà il concetto si tradurrebbe in gestione per obiettivi o per risultati con la piena responsabilizzazione del soggetto valutato.

È mancata la definizione degli obiettivi a monte da parte del decisore politico, è così mancata la fase negoziale, per realtà, confrontabili per affinità scientifica, ma che operano in condizioni di contesto del tutto differenti. E a ciò si è supplito con esercizi, interessanti, non certamente non risolutivi, di calcolo matematico. Si è proceduto con l’individuazione di pesi, medie, mediane, valori soglia calcolati in modo statico, su dati storici, confinati a livello nazionale, anche mediando dati poco omogenei – per significato – tra loro. Da qui deriva una ridotta spinta ad un effettivo miglioramento, in mancanza di un chiaro quadro di strategie di sistema.

Negli esercizi avviati, poi, la preselezione di un numero definito di pubblicazioni rappresenta ciò che in statistica è definito come *sampling bias*, ovvero una violazione dei protocolli di campionamento che rende il risultato statisticamente non efficace. Anche l’attribuzione di una significativa rilevanza alla presenza di soggetti inattivi altera una valutazione di qualità che per definizione dovrebbe riguardare soltanto la produzione effettiva.

Infine la presentazione dei risultati sotto forma di ranking (invece che di rating) introduce a false interpretazioni, in quanto un ranking può benissimo allontanare soggetti qualitativamente vicini quando le differenze tra i rating sono piccole, e viceversa avvicinare impropriamente soggetti lontani nel caso opposto.



Più propriamente i soggetti valutati andrebbero raggruppati in un limitato numero di cluster all'interno dei quali le differenze sono sostanzialmente prive di significato statistico.

Minori criticità sono quelle legate all'arbitrarietà nella definizione di indicatori composti, alla comparazione tra tipologie istituzionali anche molto differenti, al mancato peso della differenza tra lavori di singoli o pochi autori e i risultati di grandi collaborazioni.

Un'alternativa strategica potrebbe essere quella di ricorrere a una valutazione ancor più massiva ma del tutto automatica, quale quella che si potrebbe ottenere con l'attivazione dell'Anpreps-Anagrafe Nazionale dei Professori e Ricercatori e delle Pubblicazioni Scientifiche, prevista dalla Legge 1/2009, ancora in attesa di piena attuazione, rendendo così possibile il ricorso a metodi di analisi più moderni, basati sul trattamento dei *big data* e sulla *sentiment analysis*. Il tutto sempre in presenza di obiettivi di sistema pre-definiti e quindi noti a priori.

I risultati, da presentarsi in forma completamente aggregata e senza più alcun riferimento, neanche implicito o riservato, ai contributi individuali, potrebbero fornire un quadro più attendibile della produttività scientifica delle nostre istituzioni di ricerca e fornire utili elementi non solo per l'incentivazione della qualità ma anche per il necessario sostegno delle situazioni strutturalmente più deboli.

## **La valutazione delle riviste**

In molte aree scientifiche le riviste si pongono come un *asset* strategico di identità, mentre le tendenze del riformismo didattico e istituzionale, avendo stressato tutte le "scienze nuove", hanno rischiato di rendere la riconoscibilità e vocalità di questo comparto più debole e insicura. Questo significa che le riviste sono una linea di eccellenza da circondare di cure e attenzioni; non espressioni di protagonisti solitari o di scuole, ma ossatura scientifica che aumenta la forza formativa dei curricula e ne valorizza l'apertura all'esterno, anche a livello internazionale.

Ciò non vale solo per le aree scientifiche, nelle quali esiste una tradizione più consolidata rispetto a questa tipologia di pubblicazione, ancorché esistono aree disciplinari italiane considerate omogenee, tuttavia molto ampie e per le quali già la confrontabilità la loro interno pone problemi sostanziali. Le riviste sono infatti uno strumento identitario e di riconoscimento accademico importante anche in altri campi come quello delle Scienze sociali, costituito da un polmone già presente nella tradizione dell'Università medievale (Giurisprudenza) a cui si sono affiancate, a partire dall'800, prima le Scienze eco-

nomiche e poi quelle politiche e infine sociali e comunicative. Senza trascurare quei veri e propri “beni culturali” costituiti dalle riviste delle aree contigue, e in particolare dell’Umanistica nelle sue varie declinazioni.

Pur individuando criticità nel processo di classificazione e valutazione delle riviste, così come si è configurato fino a questo momento, occorre ripartire da questa linea culturale per una riflessione sulle proposte e sulle prospettive di sviluppo, rifiutando una logica difensiva e ammettendo che la stagione della valutazione è servita a entrare in una fase nuova, mentre non poche delle reazioni “accademiche” sembrano ancora attardate su un’idea di Università che non c’è più.

Anzitutto, c’è un evidente legame logico tra la tematizzazione delle riviste e la valutazione della ricerca. Si tratta di evidenziare i pericoli del legame tra meccanismi di premialità (che in un sistema di penuria di risorse si traducono prevalentemente in penalizzazione, ancor più nel momento in cui la premialità non prevede nella sostanza risorse aggiuntive, ma uno storno dalle risorse di base) e strumenti di misurazione della qualità, che hanno limiti metodologici e di merito da più parti individuati.

In secondo luogo, ribadendo la presa d’atto delle differenze tra aree bibliometriche e non, occorre proporre una graduazione diversa nel ricorso ai criteri quantitativi legati alla valutazione delle riviste nelle une e nelle altre. Ciò vale in riferimento ad altri livelli, strumenti e oggetti di valutazione. Come anticipato a proposito della Vqr, i criteri quantitativi non possono essere completamente uguali per le valutazioni individuali, per quelle di macro-area o, ancor di più, per la valutazione delle riviste e delle Istituzioni. È necessaria una razionalità diversa, basata su meccanismi e strumenti parzialmente differenti a seconda del livello di valutazione (di area o di struttura), che non possono prescindere dalle risorse disponibili e dal contesto socio-economico e culturale in cui si opera.

Inoltre, la necessità di differenziare i meccanismi a seconda dei processi e dell’oggetto di valutazione chiama in causa anche le interferenze tra risultati della Vqr e classificazione delle riviste e gli effetti distorsivi che possono derivarne. Sebbene vi sia un indubbio collegamento tra valutazione degli articoli su rivista (che entra in gioco nei risultati Vqr) e valutazione della rivista stessa (nel processo di riesame, nella forma della conferma o della revisione, dell’accreditamento), i due processi non possono coincidere e l’influenza del primo sul secondo non tiene adeguatamente conto delle diversità e delle specificità degli obiettivi, degli attori e degli “oggetti” coinvolti nei differenti processi di valutazione. Inoltre, come rileva con sensibilità giuridico-istituzionale Cavallo Perin (2017), entra in conflitto con principi rilevanti per il diritto.

Infine, in attesa che si consolidi l'Anpreps, si può ipotizzare una moratoria del sistema delle citazioni nei settori non bibliometrici, mentre il ricorso al «numero di articoli in riviste di Fascia A nelle aree non bibliometriche» può avere vantaggi nel definire efficacemente la valutazione delle strutture. Infatti, coerentemente con la riflessione portata avanti nella prima parte di questo saggio, l'indicatore quantitativo «numero di articoli su riviste in fascia A» sui grandi numeri (valutazione di strutture) permette di avvicinarsi a conoscere il livello medio di qualità di un ateneo o di una macro-area. È evidente che, sui grandi numeri, le distorsioni che si registrano impiegando indicatori quantitativi tendono a ridursi e ad essere compensati dai vantaggi e da un miglior livello di approssimazione alla qualità media. Diversamente, nelle valutazioni individuali è indispensabile che venga letto l'articolo perché la sua sola pubblicazione su una rivista di fascia A non può garantirne la qualità, e apre comunque a rischi di casualità paradossali.

In ogni caso, è opportuno continuare a richiedere una elevata attenzione alla trasparenza dei processi e alla loro comunicazione pubblica. Non può essere la valutazione il luogo in cui si annida una cultura del segreto di sapore quasi ottocentesco. Non sono utili sistemi di valutazione in cui non vi sia fin dall'inizio del processo – e prima dell'avvio dello stesso – una limpida chiarezza di criteri e metodologie. È rilevante osservare che, senza trasparenza, non c'è un'adeguata indicizzazione dei parametri e si producono solo “inutili contrapposizioni”, che vorremmo lasciarci alle spalle.

## Riferimenti bibliografici

- Cavallo Perin R. (2017), “Il dibattito nelle comunità scientifiche”, Intervento in occasione del seminario *La valutazione delle riviste scientifiche in ambito umanistico*, Roma, 26 gennaio 2017.
- L. 1/2009, “Conversione in legge, con modificazioni, del d.l. 10 novembre 2008, n.180 (disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario)”, *Gazzetta Ufficiale* 9 gennaio 2009, n. 6.
- Morcellini M. (2017), “Il dibattito nelle comunità scientifiche”, Intervento in occasione del seminario *La valutazione delle riviste scientifiche in ambito umanistico*, Roma, 26 gennaio 2017.
- Morcellini M. (2014), “Mobbing normativo”, in *Articolo* 33, 7/8.
- Rossi P. (2016), “L'evoluzione della docenza universitaria (1998-2016)”, *Mumus*, 3.

# *Abilitazione Scientifica Nazionale*

di Riccardo Scateni

## **Obiettivi e impianto della ricerca**

In questo capitolo si vuole brevemente ripercorrere i meccanismi che hanno permesso alle università di assumere il proprio personale docente, per poi concentrare l'attenzione sulla normativa corrente. La Legge 240/2010, cosiddetta Legge Gelmini, ha, per la prima volta nella legislazione italiana, definito un reclutamento a due livelli: una Abilitazione Scientifica Nazionale (Asn) e un concorso bandito dalle università riservato<sup>1</sup> al personale abilitato.

Nel saggio vengono presentati i risultati delle prime due tornate di abilitazione, per poi analizzare come è stato rivisto il meccanismo con una modifica legislativa e come questi risultati possono avere influito sulle dinamiche del reclutamento attuate dalle università. Per comprendere come si possa confrontare il sistema di reclutamento tramite abilitazione italiano con altri in vigore in Paesi a noi vicini, vediamo preliminarmente anche come sono stati progettati e, senza scendere in dettagli numerici, come funzionano i sistemi di reclutamento in Francia e in Spagna.

## **Il reclutamento dei docenti universitari negli ultimi cinquant'anni**

Sin dalla riforma più importante dello stato giuridico dei docenti universitari, avvenuta con il d.p.r. 382/1980, che introduceva le nuove figure dei professori associati e dei ricercatori universitari, il reclutamento dei docenti universitari ha sempre previsto due meccanismi distinti per i ricercatori e per i

<sup>1</sup> La partecipazione, oltre che agli abilitati tramite Asn, è consentita anche ai docenti di pari grado in servizio nelle altre università italiane, agli idonei nei concorsi *ex lege* 210/1998 e ai docenti in servizio all'estero che ricoprono una posizione equivalente.

professori (associati e ordinari). Lo stato giuridico prevedeva, infatti, due ruoli distinti tra loro, con i professori inquadrati in un unico ruolo suddiviso in due fasce: la prima per i professori ordinari e la seconda per i professori associati.

Fino alla loro messa a esaurimento, prima con la cosiddetta Legge Moratti (230/2005) e poi, definitivamente con la 240/2010, i ricercatori venivano reclutati direttamente da ogni singola sede, con concorsi che inizialmente prevedevano una commissione di tre membri di cui uno designato dal Consiglio della Facoltà che avrebbe inquadrato il vincitore e altri due (un ordinario e un associato) sorteggiati all'interno di terne predisposte dal Consiglio Universitario Nazionale (Cun). In seguito alla riforma del reclutamento determinata dalla L. 210/1998 nella commissione, rimasta di tre componenti, si prevede di inserire un rappresentante per ogni categoria di docenti e, quindi, anche un ricercatore.

Per quanto riguarda professori associati e ordinari, il d.p.r. 382/1980 prevedeva invece un concorso nazionale, in linea con la gestione dei posti di professore che li vedeva assegnati direttamente dal Ministero e, quindi, vedeva il Ministero stesso attore del reclutamento con una propria commissione. Le commissioni, distinte per fascia, avevano il compito di individuare i vincitori in numero pari ai posti messi a concorso, mentre l'assegnazione alla sede avveniva in base ad un accordo tra sede stessa e vincitore del concorso.

Con la Legge 168/1989, pur attribuendo l'autonomia di gestione alle singole università, non si era provveduto a rendere autonomo anche l'istituto del reclutamento. Si è dovuto attendere quasi dieci anni, fino alla Legge 210/1998, perché la selezione dei docenti fosse in carico definitivamente all'autonomia degli atenei.

Il meccanismo previsto era però più complesso del prevedere un singolo vincitore per ogni posto messo a concorso dall'università. Si era previsto di avere una rosa di idonei, tre in una fase iniziale, due a regime, tra i quali l'ateneo potesse scegliere il proprio nuovo professore. Questo sistema consentiva altresì alle università di chiamare direttamente candidati che avessero conseguito un'idoneità come professori. I membri delle commissioni di concorso erano eletti dalle comunità di riferimento, tranne uno indicato dalla Facoltà che metteva a bando il posto.

Le critiche ricevute da questo procedimento, accusato di localismo e scarsa trasparenza e competitività, hanno portato prima alla riforma del meccanismo di formazione delle commissioni i cui membri, tranne il designato dalla sede, erano sorteggiati. Il cambiamento definitivo è stata l'introduzione della Asn.

## Le abilitazioni francese e spagnola

In Francia il sistema della docenza universitaria, regolato da una Legge del 1984, prevede due ruoli per gli *enseignants-chercheurs*: il *professeur des universités* e il *maître de conférences*. La medesima Legge fissa il processo di reclutamento in due fasi, la prima in cui si ottiene l'abilitazione e la seconda, a cura di ogni singola università, in cui si ottiene il posto di ruolo come impiegato dello Stato.

Per poter inoltrare domanda per l'abilitazione a *maître de conférences* è sostanzialmente necessario aver conseguito un Dottorato<sup>2</sup>.

Per poter inoltrare domanda di abilitazione per *professeur des universités* è invece necessario aver prima conseguito un'altra abilitazione, l'*Habilitation à Diriger des Recherches* (Hdr), che viene rilasciata dalle singole università a seguito della valutazione di un dossier in cui il candidato presenta la sua carriera scientifica e accademica, in particolare mettendo in evidenza la propria capacità di dirigere e supervisionare attività di ricerca di altri.

In entrambi i casi, le domande di abilitazione sono esaminate dalla sezione competente del “*Conseil National des Universités*” (Cnu).

Il Cnu ha una sezione generale e una speciale per le discipline legate alla salute (Medicina, Odontoiatria e Farmacia). L'abilitazione e il reclutamento sono divise per *section*, 52 nella sezione generale più quelle legate alla salute. È l'unica suddivisione presente all'interno delle discipline. Ogni *section* ha due commissioni (una per professori e una per MC) composte da un numero variabile di persone (circa una ventina) che restano in carica per quattro anni. Le abilitazioni sono effettuate con regolarità una volta all'anno dal 1985.

In Spagna una Legge del 2007<sup>3</sup> ha introdotto la “*Acreditación Nacional Para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios*”. La gestione dell'abilitazione è a carico di Aneca (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), una struttura nazionale che potremmo in qualche modo paragonare all'italiana Anvur. A fronte di un numero abbastanza alto (185) di “*Áreas de Conocimiento*”, più o meno simili ai nostri settori concorsuali, la scelta sulle commissioni di abilitazione è stata abbastanza drastica: ne sono insediate solo 21, che operano sia per “*Titulares*” (associati) che per “*Catedráticos*” (ordinari), ricomprese all'interno di cinque grandi aggregazioni disciplinari: scienze, scienze della salute, ingegneria e architettura, scienze sociali e giuridiche e arti e scienze umane. Ogni commissione è composta da

<sup>2</sup> Il testo completo, in lingua francese, è consultabile sul sito [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr).

<sup>3</sup> Il testo completo, in lingua spagnola, è consultabile sul sito [www.boe.es](http://www.boe.es).

un numero variabile tra sette e tredici titolari (tra cui un presidente designato ufficialmente) e alcuni supplenti. Nelle commissioni sono presenti sia *Catedráticos* che *Titulares* e le abilitazioni per *Catedráticos* sono decise solo dai pari grado.

È possibile inoltrare la propria domanda in qualsiasi momento (cosiddetta “domanda a sportello”), la commissione decide entro un mese e la lista degli abilitati è pubblicata, di conseguenza, una volta al mese a cura di Aneca.

Entrambi i sistemi hanno in comune, con la nostra Asn, il principio del controllo centralizzato della preparazione dei candidati che assumono una carica accademica. È, d'altronde, da ricordare che, sia in Francia sia in Spagna, i professori universitari sono funzionari dello Stato, al contrario dell'Italia, dove i professori sono assunti, secondo il dettato dell'autonomia, dai singoli atenei.

Una differenza rilevante del sistema spagnolo è la grande considerazione che viene attribuita ai compiti didattici e organizzativi nella valutazione del candidato, soprattutto per quanto riguarda l'abilitazione alla posizione equivalente al nostro ordinario.

Nel caso dell'abilitazione francese è da sottolineare l'eccezionalità del non conseguimento dell'abilitazione. Quando a un candidato professore non viene concessa l'abilitazione, la commissione può anche convocarlo per spiegare come migliorare il proprio dossier di candidatura per ripresentarlo con successo l'anno successivo.

Una differenza molto rilevante sta nel meccanismo di formazione delle commissioni: i membri sono, in Francia, eletti e in Spagna nominati dal *Consejo de Universidades* all'interno di una lista di professori predisposta da Aneca tramite sorteggio. I membri delle commissioni fanno tutti parte della comunità accademica nazionale, al contrario di quanto accaduto in Italia nelle prime due tornate di Asn. Inoltre la rappresentano pienamente in tutte le sue componenti, al contrario del modello italiano in cui solo i professori ordinari sono designabili a far parte delle commissioni.

## **L'Abilitazione Scientifica Nazionale: le tornate 2012 e 2013**

Con l'approvazione della Legge 240/2010 si ponevano le basi per terminare il periodo di blocco dei concorsi per professori. Gli ultimi bandi di concorso per professori di prima e seconda fascia, ai sensi della Legge 210/1998 erano stati emanati a dicembre del 2008, due anni prima, quindi, dell'approvazione della nuova Legge.

Vale giusto la pena di ricordare, per inciso, che il sistema universitario italiano ha sofferto di una mancanza di prevedibilità nell'assunzione di nuovi professori a partire dalla modifica dello stato giuridico prevista dal d.p.r. 382/1980.

La norma prevedeva che i concorsi per professore, sia ordinario che associato, dovessero avere cadenza biennale. Nell'intera durata di applicazione, diciotto anni circa, si sarebbero dovuti bandire nove concorsi da ordinario e nove da associato, nel rispetto della norma. Bene, i concorsi da ordinario svolti ex d.p.r. 382/80 sono stati, in totale, tre (banditi nell'agosto 1984, nel settembre 1988, e nel giugno 1992), altrettanti i concorsi per associato (banditi nell'agosto 1984, nel settembre 1990, e nel gennaio 1996).

In questo clima di incertezza sui tempi, è chiaro come fosse stato salutato favorevolmente il nuovo modello di reclutamento della Legge 210/1998 che prevedeva una sostanziale libertà di azione per le singole università rispetto ai vincoli di pianificazione nazionali. Era stata vista, in altri termini, come una conquista di autonomia. Questo aveva portato, per circa sei anni, dal 1999 al 2005, ad una continuità di emanazione di bandi di concorso e, di conseguenza, alla possibilità, per le singole università, di fare una politica di assunzione e avanzamento di carriera libera da vincoli esterni.

Con la Legge 230/2005 si prevedeva già un sostanziale blocco di questo meccanismo, riformando le norme per la composizione delle commissioni e, soprattutto, delegando a un d.l. governativo il riordino della disciplina del reclutamento. Questo ha avuto come conseguenza il termine delle procedure di concorso gestite autonomamente dalle università nel 2008, come accennato in precedenza.

Si capisce quindi come la nuova normativa fosse fortemente attesa dalla comunità accademica e come, in primo luogo, si attendesse che venissero rispettati i tempi di attuazione previsti. La L. 240/2010 parlava, infatti, esplicitamente di «indizione obbligatoria, con frequenza annuale inderogabile, delle procedure per il conseguimento dell'abilitazione». Questa dizione, per una comunità che ancora forse ricordava la previsione biennale, poi totalmente disattesa, dei concorsi nazionali pareva una garanzia, stavolta, di certezza dei tempi.

L'attuazione della norma, che prevedeva l'emanazione entro novanta giorni dei decreti attuativi, ha preso circa un anno e mezzo per portare alla pubblicazione del primo bando, giunto a luglio 2012, dopo una lunga gestazione del d.p.r. regolamentare<sup>4</sup> e del d.m. che definiva i criteri e i parametri

<sup>4</sup> D.p.r. 222 del 14 settembre 2011.



per l'accertamento della qualificazione di candidati e commissari<sup>5</sup>. La scadenza, fissata al 31 ottobre di ciascun anno, dei termini per presentare domanda era giunta dopo quasi quattro anni dagli ultimi bandi per professore dell'autunno del 2008.

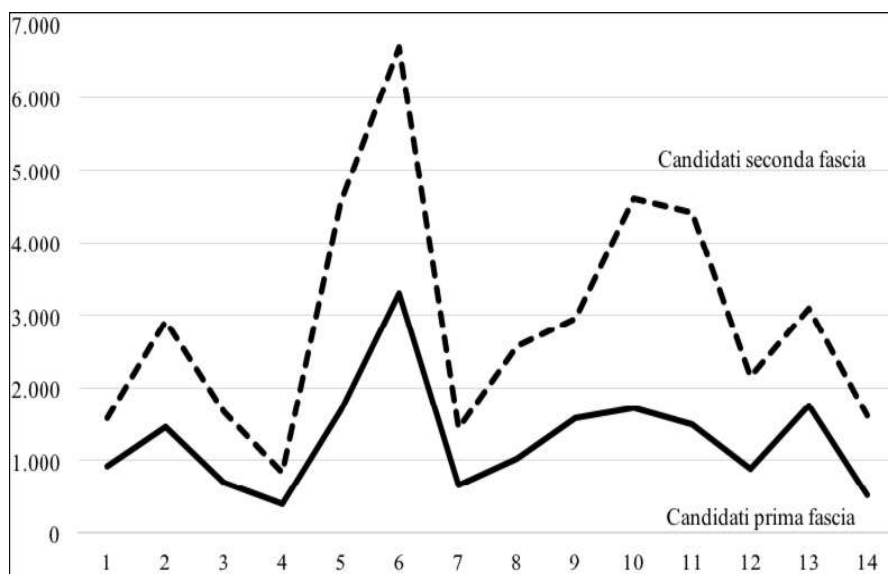


Fig. 1 - Candidature alla tornata Asn 2012 per area disciplinare Cun.  
 Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, sito [abilitazione.miur.it](http://abilitazione.miur.it).

Si era, in qualche modo, riprodotta la situazione degli anni Ottanta e Novanta del Novecento in cui, non avendo una sostanziale certezza sui tempi del prossimo bando, si tendeva a vedere ogni tornata concorsuale come una sorta di “ultima spiaggia” per raggiungere i propri obiettivi. La conseguenza di questa lunga gestazione del primo bando è stato il numero veramente rilevante di candidati che hanno presentato la loro domanda di partecipazione. Alla chiusura dei termini per la presentazione delle candidature, il 31 ottobre 2012, erano state, infatti, presentate ben 18.061 candidature per la prima fascia, e 41.101 per la seconda fascia<sup>6</sup>.

Questo numero non corrisponde al numero delle persone che avevano presentato la propria candidatura, in quanto, in molti casi, lo stesso soggetto aveva presentato domanda in più settori concorsuali. L'elaborazione dei dati

<sup>5</sup> D.m. 76 del 7 giugno 2012.

<sup>6</sup> Tutti i dati sono ricavati dalle informazioni disponibili sul sito [abilitazione.miur.it](http://abilitazione.miur.it).

grezzi presenti sul sito del Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca ha permesso di calcolare che il numero di candidati fosse poco meno di quarantamila, un numero pressoché equivalente al numero totale dei ricercatori e professori associati in servizio nelle università italiane al momento della chiusura del bando. In Fig. 1 è riportato un riepilogo, per aree disciplinari Cun, del numero di candidature presentate.

Ovviamente questo non significa affatto che tutti i ricercatori e professori associati abbiano presentato domanda, dato che un numero considerevole di candidati non aveva posizioni permanenti nell'accademia italiana. Rimane comunque un indicatore dell'impatto che ha avuto sulla comunità scientifica italiana il meccanismo di Abilitazione Scientifica Nazionale. Mentre nei modelli che abbiamo esaminato in precedenza, il francese e lo spagnolo, il passaggio abilitativo è visto come un passaggio molto naturale di evoluzione della figura di docente universitario, in Italia si è percepito che si dovesse comunque provare a ottenere l'abilitazione quando fossero verificate alcune condizioni legate alla produzione scientifica.

Il motivo di questo comportamento va principalmente ricercato nei due provvedimenti attuativi della Legge 240/2010 che abbiamo citato in precedenza: il d.p.r. 222/2011 e il d.m. 76/2012. La somma di disposizioni contenuta nei due decreti aveva reso, nell'opinione di molti, alquanto meccanica la determinazione della concessione o meno dell'abilitazione. Definendo, per ogni settore concorsuale, come condizione sostanzialmente necessaria, anche se non sufficiente, per ottenere l'abilitazione, il superamento, per tre indicatori della produzione scientifica, del valore mediano della fascia per cui si chiedeva l'abilitazione, si dava l'impressione di invitare tutti coloro che rispettassero questa condizione a concorrere, indipendentemente dalla posizione coperta al momento. È l'effetto paradossale di questa scelta, nata invece per "convincere" tutti coloro che non rispettavano questa condizione a non presentare la propria candidatura.

La conseguenza di questo irrigidimento delle procedure di verifica della maturità scientifica dei candidati ha portato sia a dei comportamenti difformi delle commissioni che vedremo, sia a una valanga di ricorsi amministrativi la cui trattazione non è ancora terminata, a più di quattro anni dall'inizio dell'iter procedurale.

Nello spirito del legislatore l'Asn avrebbe dovuto essere un procedimento unico per tutte le diverse anime disciplinari dell'accademia: le operazioni di formazione delle commissioni, gli insediamenti e il termine dei lavori avrebbero dovuto essere unici per tutte le 184 commissioni di concorso (una per ciascun settore concorsuale). Diversi fattori hanno determinato il mancato

rispetto di queste previsioni: il rinvio della nomina di tutte le commissioni di area giuridica<sup>7</sup>, la carenza di candidature da parte di docenti appartenenti a sistemi universitari diversi da quello italiano per molti settori, le dimissioni di decine di commissari sia appartenenti al sistema italiano che ad altri<sup>8</sup>, in casi sporadici la ricasazione di commissari e, ultimo ma non meno rilevante motivo, la volontà da parte ministeriale di effettuare un controllo puntuale su tutte le operazioni effettuate dalle commissioni con un numero esiguo di personale dedicato.

Questa serie di cause ha portato alla pubblicazione dei risultati in un arco temporale ampio: i primi risultati sono stati resi noti a inizio dicembre 2013 e gli ultimi ad agosto 2014, anche se per 175 settori concorsuali su 184 i risultati sono stati pubblicati nei tre mesi tra dicembre 2013 e febbraio 2014.

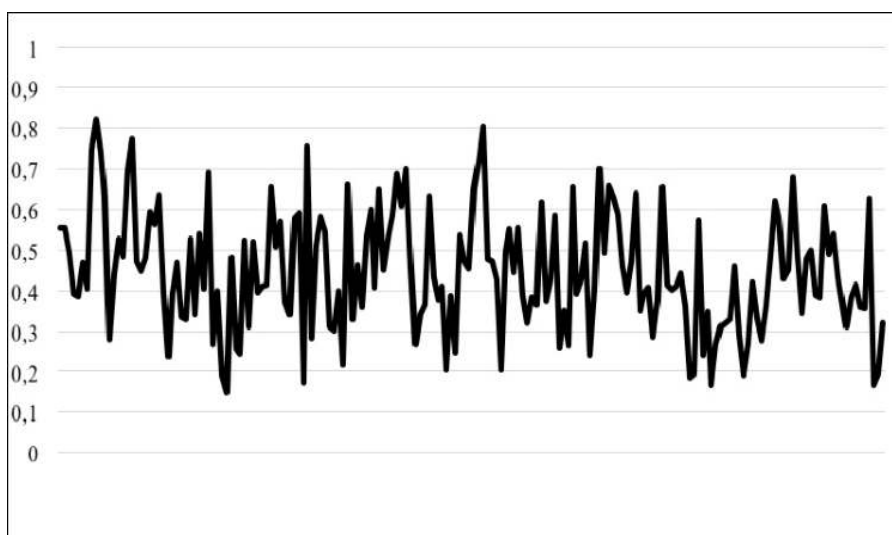
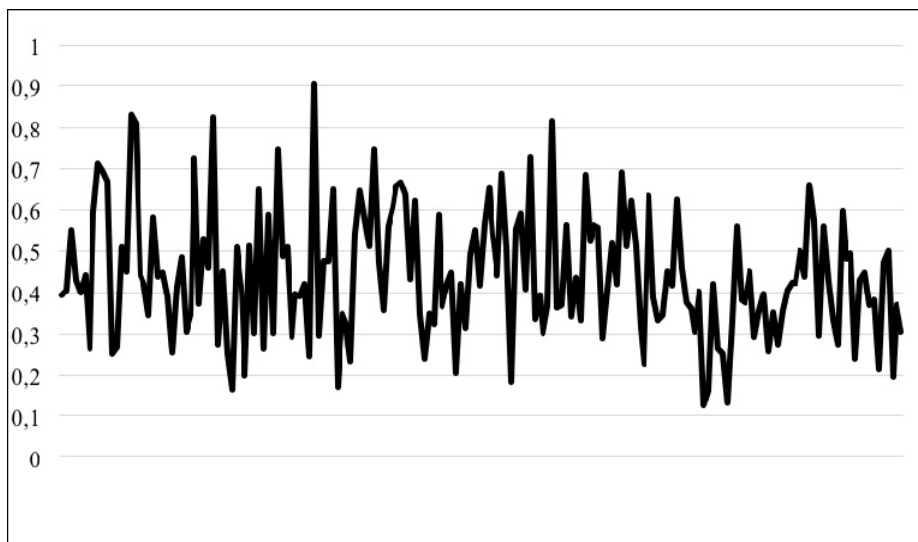


Fig. 2 - Percentuale di candidati abilitati alla seconda fascia (torната Asn 2012) nei 184 settori concorsuali (da sx verso dx: da 01/A1 a 14/D1).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, sito [abilitazione.miur.it](http://abilitazione.miur.it).

<sup>7</sup> Rinvio dovuto ad un ricorso, primo tra molti, sulla determinazione dei criteri e parametri per le abilitazioni.

<sup>8</sup> Evitiamo di utilizzare la terminologia “commissario italiano” e “commissario straniero” perché in molti casi i commissari provenienti da sistemi accademici stranieri erano comunque italiani.



*Fig. 3 - Percentuale di candidati abilitati alla prima fascia (tornata Asn 2012) nei 184 settori concorsuali (da sx verso dx: da 01/A1 a 14/D1).*

*Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, sito [abilitazione.miur.it](http://abilitazione.miur.it).*

A conclusione dei lavori di tutte le commissioni è risultato evidente lo squilibrio dei risultati. Quello che ci si sarebbe potuto ragionevolmente aspettare è che il numero percentuale di candidati abilitati fosse più o meno lo stesso in ogni Settore Concorsuale, invece, abbastanza sorprendentemente, si sono avuti esiti molto diversi tra di loro. Nelle abilitazioni per la seconda fascia si va da un 82,2% di abilitati nel settore concorsuale “Fisica Teorica delle Interazioni Fondamentali” al 15,0% nel settore concorsuale “Genetica e Microbiologia”.

Nelle abilitazioni per la prima fascia l’intervallo di variazione è ancora più vasto, da un 90,3 % nel settore concorsuale “Otorinolaringoiatria e Audiologia” al 12,5% di “Pedagogia e Storia della Pedagogia”.

I due grafici di Fig. 2 e Fig. 3, pur non consentendo di valutare quantitativamente i risultati (presenti nel database disponibile on line), rendono bene l’idea di quale sia stata la fluttuazione statistica, tenendo conto del fatto che settori concorsuali contigui per coerenza scientifica e culturale sono anche contigui nel grafico. È facile capire che una differenza così ampia non è potuta dipendere solo da una pura casualità dell’attitudine con cui i candidati hanno presentato domanda, ma deve essere spiegata anche con atteggiamenti non uniformi da parte delle commissioni.

Valutando, poi, i risultati in relazione all’organico, al momento della chiusura della domanda, dei ricercatori e professori associati, si ottengono dei

valori percentuali ancora più discosti. Prendiamo il rapporto tra professori associati inquadrati in un certo settore concorsuale e abilitati alla prima fascia nel medesimo settore. Ci si potrebbe aspettare che una quota più o meno omogenea, settore per settore, di persone già inquadrate nel ruolo abbiano la piena maturità scientifica<sup>9</sup> per poter aspirare a una promozione a professore ordinario e che le differenze possano essere accentuate da candidati non inquadrati nel ruolo di professore associato, come professori in università estere o ricercatori di enti pubblici di ricerca, che in certi settori concorsuali possono essere più presenti che in altri.

Questa percentuale<sup>10</sup> ha invece delle fluttuazioni fortissime, si va dal 232,8% nel settore concorsuale “Biologia Applicata” dove, a fronte di 67 professori associati ci sono stati ben 156 abilitati, al 10,8% nel settore concorsuale “Pedagogia e Storia della Pedagogia” che risultava essere anche il settore concorsuale con la minor percentuale assoluta di abilitati rispetto ai candidati e nel quale, a fronte di 102 professori associati si sono avuti solo 11 abilitati. La distribuzione completa è mostrata in Fig. 4.

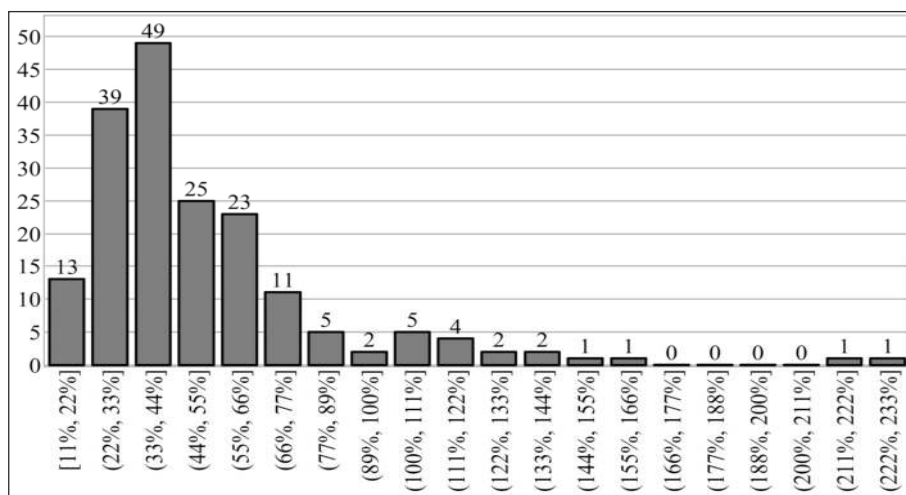


Fig. 4 - Distribuzione in classi della percentuale di abilitati alla prima fascia confrontata con il numero di unità di personale in servizio.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, sito [abilitazione.miur.it](http://abilitazione.miur.it).

<sup>9</sup> Si ricorda che questa dizione è riportata nella normativa.

<sup>10</sup> Numero di abilitati alla prima fascia in un settore concorsuale/Professori associati inquadrati nel medesimo.

Le analoghe percentuali calcolate sugli abilitati alla seconda fascia<sup>11</sup> hanno come estremi il 326.3% nel settore concorsuale “Economia Applicata”, che con 38 ricercatori a tempo indeterminato (Rti) ha avuto 124 abilitati alla seconda fascia e il 10,1% nel settore concorsuale “Malattie Apparato Visivo” con soli 14 abilitati e 138 Rti in servizio. La distribuzione completa è mostrata in Fig. 5.

Mentre valutare il numero esiguo di abilitati rispetto al personale in servizio meriterebbe una puntuale analisi dei giudizi delle commissioni, è più semplice vedere cosa possa aver portato ad un largo numero di abilitati. Entrambi i settori concorsuali con i valori più alti per le due fasce, infatti, hanno avuto un numero molto elevato di candidati da settori concorsuali contigui, in ragione delle “mediane più basse” in questi settori concorsuali. Il meccanismo previsto dalla normativa aveva reso più facile presentare la propria candidatura soltanto (o anche) in questi settori concorsuali e questo ha comportato una vera e propria “sovrapproduzione di abilitati” per le probabili esigenze di reclutamento di quel settore concorsuale.

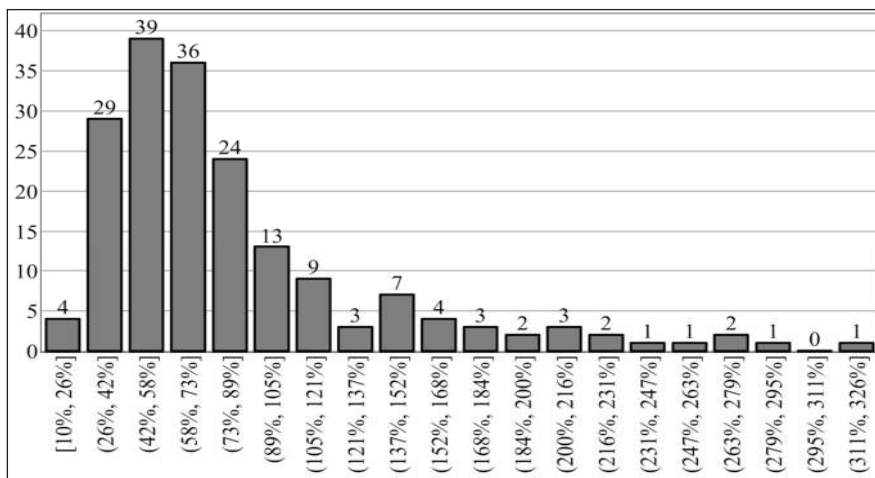


Fig. 5 - Distribuzione in classi della percentuale di abilitati alla seconda fascia confrontata con il numero di unità di personale in servizio.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, sito [abilitazione.miur.it](http://abilitazione.miur.it).

Nella tornata 2013 l’andamento delle abilitazioni non è risultato molto differente da quello del 2012, con la sola netta differenza della riduzione

<sup>11</sup> Numero di abilitati alla seconda fascia in un settore concorsuale/ricercatori universitari a tempo indeterminato inquadrati nel medesimo settore concorsuale.

del numero di candidature, passate dalle quasi sessantamila del 2012 alle poco più che diecimila del 2013, una percentuale non trascurabile delle quali attribuibile a persone che avevano di nuovo presentato la loro candidatura pur avendola già presentata nel 2012 (riepilogo per aree disciplinari Cun in Fig. 6).

L'aspetto curioso nell'analisi dei risultati 2013 è dato dalla presenza di settori concorsuali in cui tutti i candidati alla prima fascia sono stati abilitati oppure non abilitati. Nei settori concorsuali "Patologia Veterinaria e Ispezione degli Alimenti di Origine Animale" e "Linguistica e Filologia Italiana" tutti i, rispettivamente, 7 e 9 candidati sono risultati abilitati mentre nel settore concorsuale "Storia Medievale" gli 11 candidati non sono risultati abilitati. Lo stesso è accaduto nel settore concorsuale "Storia del Diritto Medievale e Moderno" ma, in questo caso, il candidato era solo uno.

È il caso di precisare che queste analisi sono state effettuate sui risultati dell'Asn pubblicati sul sito dedicato al termine del lavoro delle commissioni.

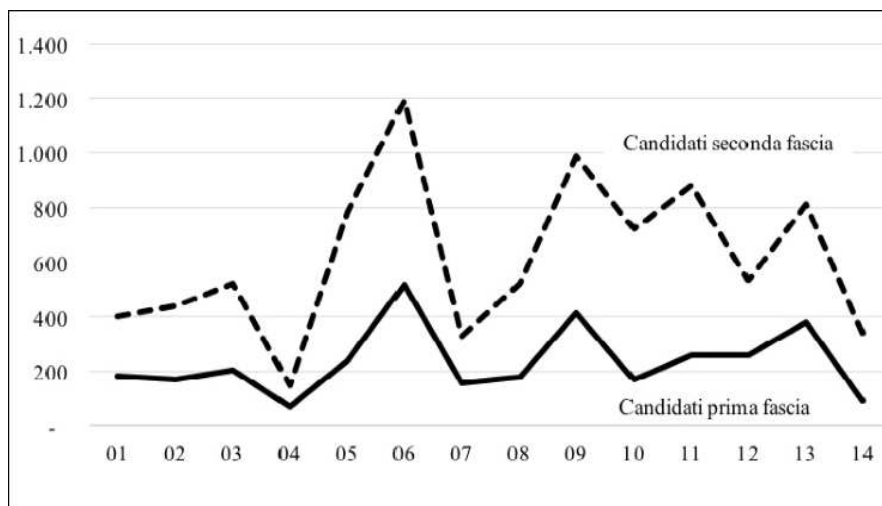


Fig. 6 - Candidature alla tornata Asn 2013 per area disciplinare Cun.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, sito [abilitazione.miur.it](http://abilitazione.miur.it).

Dopo la fine dei lavori si è assistito alla presentazione di un numero di ricorsi assolutamente impressionante in relazione al numero di persone interessate, che hanno modificato leggermente i dati presentati. Per avere un'idea del contenzioso che si è generato, basta effettuare una ricerca sul sito in cui vengono pubblicati gli atti della giustizia amministrativa. Ricercando tutte le sentenze che contengono, nel testo, le tre parole "abilitazione", "scientifica" e

“nazionale” si ottengono ben 1.719<sup>12</sup> documenti. Volendo fare una media, circa dieci sentenze per ogni settore concorsuale. Ovviamente questo valore medio non è significativo, in quanto non tutti i settori concorsuali hanno avuto la medesima percentuale di contenzioso. Basti pensare, per esempio, al caso del settore concorsuale “Diritto Privato” in cui tutti gli atti della commissione di abilitazione sono stati annullati con sentenza amministrativa.

È comunque rilevante che, a più di quattro anni dalla scadenza dei termini per la presentazione delle domande, ci siano ancora delle commissioni nominate in esecuzione di provvedimenti amministrativi che stanno esaminando posizioni di candidati<sup>13</sup>.

## **La modifica delle abilitazioni e i primi dati del 2016**

Lo svolgimento delle prime due tornate di abilitazione aveva messo in luce alcuni problemi, non ultimo l’altissimo numero di ricorsi da parte dei candidati. Questo ha portato il legislatore ad apportare alcune modifiche all’impianto della procedura di abilitazione.

Con il d.l. 90/2014, poi convertito in Legge 114/2014, si sono apportate una serie di modifiche che avrebbero dovuto migliorare e, magari, rendere “meno attaccabile”, tramite ricorsi, l’intero procedimento. Le principali modifiche si possono sintetizzare in: trasformazione della procedura in una “a sportello”, per effetto della quale i candidati possono presentare domanda in determinati periodi; costituzione della commissione con soli professori delle università italiane, abolendo la previsione di avere un membro appartenente a atenei stranieri; allungamento della durata dell’abilitazione da quattro a sei anni. In conseguenza della modifica legislativa le procedure di abilitazione, dopo solo due anni di funzionamento, si sono interrotte in attesa della preparazione dei nuovi decreti applicativi che la norma di Legge prevedeva dovessero essere emanati entro il febbraio del 2015.

Questa previsione, come ormai abbiamo capito essere abitudine, è stata largamente disattesa e i due decreti che modificavano il d.p.r. 222/2011 e il d.m. 76/2012, rispettivamente il d.p.r. 95/2016 e d.m. 120/2016, sono stati pubblicati con circa un anno e mezzo di ritardo a inizio dell’estate 2016. I due decreti hanno ulteriormente irrigidito il meccanismo con cui le commissioni possono (o non possono) concedere l’abilitazione ai candidati. È stato introdotto un criterio, obbligatorio, da rispettare, non soddisfacendo il quale

<sup>12</sup> Ricerca effettuata sul sito [www.giustizia-amministrativa.it](http://www.giustizia-amministrativa.it) in data 18 febbraio 2017.

<sup>13</sup> Alla data di chiusura del saggio (gennaio 2017).



la commissione ha il dovere di non prendere in considerazione la domanda del candidato. Il criterio consiste nel superare almeno due tra tre soglie di produzione scientifica, determinate separatamente per ogni settore concorsuale, che sono state rese pubbliche con il d.m. 602/2016. Inoltre le commissioni devono verificare che ogni candidato rispetti tre condizioni tra quelle scelte dalla commissione da un elenco contenuto nel d.m. 120/2016, prima di valutare realmente la qualità scientifica del candidato.

Nelle intenzioni di chi ha scritto questa normativa c'è il tentativo di ridurre notevolmente, se non addirittura azzerare, lo spazio per i ricorsi. È ancora troppo presto per giudicare se questo obiettivo sia realistico o meno.

## **Conclusioni**

L'introduzione dell'Abilitazione Scientifica Nazionale all'interno del sistema di reclutamento dell'Università italiana è stata un indubbio momento di rottura con le modalità di reclutamento del passato. Si è introdotto un meccanismo su due livelli, uno nazionale e uno locale, che non aveva precedenti in campo nazionale ma che era stato già adottato in due Paesi a noi molto vicini, la Francia e la Spagna.

Il sistema italiano è stato, però, costruito con un intento ben chiaro nella visione del normatore: togliere il più possibile alle commissioni di abilitazione la libertà di giudizio che, sempre nella visione del normatore, era letta come inaccettabile arbitrio. Questo ha portato a una serie di scelte piuttosto originali nel panorama accademico mondiale: la determinazione della commissione tramite puro sorteggio, per esempio, è un unicum che non trova riscontro in altri sistemi; l'aver introdotto, a fianco dei membri nazionali, la presenza obbligatoria di un membro internazionale, quasi a garanzia di controllo dei possibili "maneggi" locali, è anch'essa una scelta piuttosto strana per dei processi che riguardano il sistema universitario nazionale, scelta, tra l'altro, rivelatasi fallimentare e già rivista; la volontà di obbligare le commissioni a rispettare dei criteri e parametri previsti per decreto, anziché basarsi sul giudizio di maturità scientifica che una commissione di docenti del medesimo ambito disciplinare dovrebbe essere largamente in grado di formulare, ha portato talvolta le commissioni a trasformarsi quasi in notai che si limitano a confrontare i valori presentati dai candidati con quelli definiti nei decreti ministeriali.

Riprendendo anche delle considerazioni inserite nel recente documento del Consiglio Universitario Nazionale sullo stato dell'Università italiana (Cun, 2017), si può anche provare a considerare quale sia stato l'impatto dei risultati delle prime due tornate Asn sul reclutamento di nuovo persona-

le e sulla progressione di carriera del personale già in servizio. L'avvio delle procedure Asn e l'attivazione del Piano Straordinario Associati (Psa)<sup>14</sup> avevano come obiettivo congiunto di dare una risposta alla messa a esaurimento del ruolo dei Rti. Si presumeva che le risorse stanziato fossero sufficienti per poter consentire a tutti gli Rti che avessero conseguito l'abilitazione di essere promossi a professori associati senza aggravio diretto di spesa per la singola università. La riduzione dei fondi del Psa a più o meno la metà di quanto inizialmente previsto, ha invece lasciato un numero non esiguo di Rti abilitati ancora senza avanzamento di carriera. Più di un terzo dei circa diecimila Rti abilitati sono, ad oggi, ancora in attesa di progressione. Questo costituisce un problema per le università che si vedono costrette a mettere in competizione per le scarse risorse disponibili gli Rti in attesa di avanzamento con nuovi posti per Ricercatore a tempo determinato in tenure track<sup>15</sup>.

Per concludere, è da credere che il sistema universitario italiano non abbia bisogno di essere messo "sotto tutela" da parte del legislatore e del Ministro pro tempore e che, quindi, mantenendo il sistema a doppio livello dell'Asn, possa essere previsto di ridare quella libertà di giudizio a commissioni scelte e non sorteggiate che consentirebbe un migliore, in quanto più ragionato, procedimento di conferimento dell'Abilitazione Scientifica Nazionale.

## Riferimenti bibliografici

- Cun (2017), *Università: le politiche perseguite, le politiche attese - Il difficile percorso delle autonomie universitarie 2010-2016*, Roma.
- D.p.r. 382 dell'11 luglio 1980, "Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica", Gazzetta Ufficiale 31 luglio 1980, n. 209.
- L. 210 del 3 luglio 1998, "Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo", Gazzetta Ufficiale 6 luglio 1998, n. 155.
- L. 240 del 30 dicembre 2010, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario", Gazzetta Ufficiale 14 gennaio 2011, n. 10.

<sup>14</sup> Previsto dalla Legge di stabilità 2011 L. 220/2010.

<sup>15</sup> I cosiddetti Rtd b).

- Décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. En BOE núm. 240, de 06/10/2007.
- D.p.r. n. 222 del 14 settembre 2011, “Regolamento concernente il conferimento dell’Abilitazione Scientifica Nazionale per l’accesso al ruolo dei professori universitari, a norma dell’articolo 16 della Legge 30 dicembre 2010, n. 240”, Gazzetta Ufficiale 16 gennaio 2012, n. 12.
- D.m. n. 76 del 7 giugno 2012, “Regolamento recante criteri e parametri per la valutazione dei candidati ai fini dell’attribuzione dell’Abilitazione Scientifica Nazionale per l’accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori universitari, nonché le modalità di accertamento della qualificazione dei Commissari, ai sensi dell’articolo 16, comma 3, lettere a), b) e c) della Legge 30 dicembre 2010, n. 240, e degli articoli 4 e 6, commi 4 e 5, del decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 222”, Gazzetta Ufficiale del 11 giugno 2012, n. 134.
- Figà Talamanca A. (2014), “Il reclutamento dei docenti universitari italiani negli ultimi cinquanta anni (parti III-V)”, Roars.
- Marzolla M. (2015) “Quantitative analysis of the Italian National Scientific Qualification”, *Journal of Informetrics*, 9(2): 285-316.
- Marzolla M. (2016) “Assessing evaluation procedures for individual researchers: The case of the Italian National Scientific Qualification”, *Journal of Informetrics*, 10(2): 408-438.
- D.l. n. 90 del 24 giugno 2014, “Misure urgenti per la semplificazione e la trasparenza amministrativa e per l’efficienza degli uffici giudiziari”, Gazzetta Ufficiale 24 giugno 2014, n. 144.
- Legge n. 114 del 11 agosto 2014 “Conversione in Legge, con modificazioni, del decreto-legge 24 giugno 2014, n. 90, recante misure urgenti per la semplificazione e la trasparenza amministrativa e per l’efficienza degli uffici giudiziari”, Gazzetta Ufficiale 18 agosto 2014, n. 190, S.O. n. 70.
- D.p.r. n. 95 del 4 aprile 2016, “Regolamento recante modifiche al decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 222, concernente il conferimento dell’Abilitazione scientifica nazionale per l’accesso al ruolo dei professori universitari, a norma dell’articolo 16 della Legge 30 dicembre 2010, n. 240”, Gazzetta Ufficiale 6 giugno 2016, n. 130.
- D.m.n. 120 del 7 giugno 2016, “Regolamento recante criteri e parametri per la valutazione dei candidati ai fini dell’attribuzione dell’Abilitazione scientifica nazionale per l’accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori universitari, nonché le modalità di accertamento della qualificazione dei Commissari, ai sensi dell’articolo 16, comma 3, lettere a), b) e c) della Legge 30 dicembre 2010, n. 240, e successive modifiche, e degli articoli 4 e 6, commi 4 e 5, del decreto del Presidente della Repubblica 4 aprile 2016, n. 95”, Gazzetta Ufficiale 5 luglio 2016, n. 155.

- D.m.n. 602 del 29 luglio 2016, “Determinazione dei valori-soglia degli indicatori di cui agli allegati C, D ed E del d.m. 7 giugno 2016, n. 120”, Gazzetta Ufficiale 5 luglio 2016, n. 155.
- L. 220 del 13 dicembre 2010, “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge di stabilità 2011)”, Gazzetta Ufficiale 21 dicembre 2010, n. 297, S.O. n. 281.
- D.l. 15 dicembre 2011, “Piano straordinario per la chiamata di professori di seconda fascia art. 29, comma 9, Legge 240/2010” in Gazzetta Ufficiale 14 gennaio 2012, n. 14.

# *Dinamiche di genere nel sistema universitario italiano*

di *Flavia Marzano*

## **Obiettivi dell'analisi**

La presenza femminile nel sistema universitario è sempre stata caratterizzata dal fenomeno del “soffitto di cristallo”, per cui la componente femminile, paritaria se non addirittura maggioritaria nel processo formativo, tende progressivamente a diminuire ad ogni passaggio a un livello più elevato della carriera accademica.

Un'indagine diacronica, sistematica e quantitativa di questo fenomeno, dalle immatricolazioni fino all'ordinariato, permette di individuare gli elementi di continuità e le linee di tendenza. Consente inoltre di valutare se e in quale misura si possa prevedere un superamento di questa forma di discriminazione, nociva non soltanto per il genere più penalizzato ma anche per l'intera comunità, che così perde certamente una quota significativa del suo potenziale capitale umano.

## **Immatricolate, iscritte e laureate**

Nel corso del decennio 2006-2015, pur nel quadro di una generale diminuzione degli immatricolati e degli iscritti, il rapporto tra i generi è rimasto sostanzialmente invariato, con una percentuale media del 56% di immatricolazioni femminili e una percentuale media di iscritte pari al 56,8%, indice di una piccola, ma non trascurabile, maggior tendenza dei maschi all'abbandono (Fig. 1).

Il numero complessivo dei laureati è invece rimasto pressoché costante nel decennio, seppur con differenti tendenze tra i cicli e tra le macro-aree di-

sciplinari<sup>1</sup>. Sostanzialmente invariata anche la proporzione tra i generi, che vede in media un 58,5% di donne sul totale dei laureati. Anche in questo caso la determinazione a concludere il ciclo degli studi sembra più spiccata tra le femmine che tra i maschi.

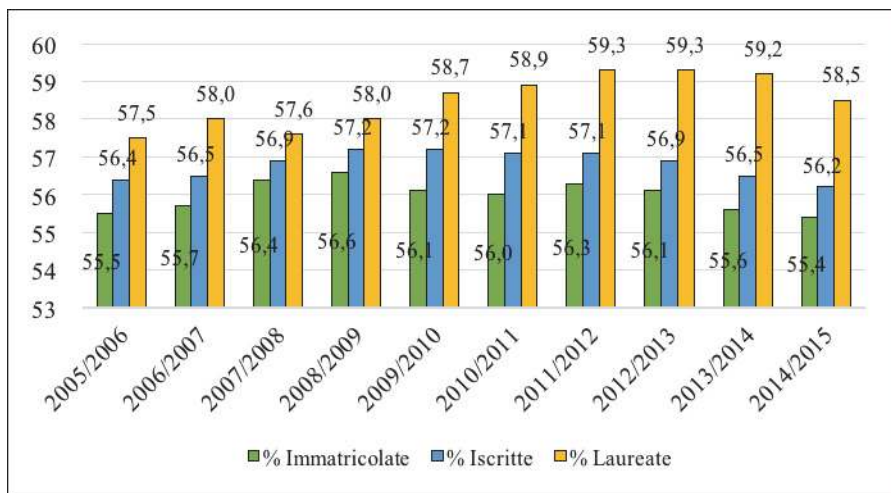


Fig. 1 - Studentesse immatricolate, iscritte e laureate (valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Il dato medio non riflette la significativa varianza delle percentuali quando si considerino le differenti aree disciplinari Cun. Con riferimento ai dati del 2015 si va da un minimo del 23% a ingegneria industriale e dell'informazione, passando per il 33% di matematica, informatica e fisica, il 40% di geologia, il 45% di ingegneria civile e architettura, il 50% di agraria, veterinaria ed economia, il 60% di giurisprudenza, il 65% di chimica, farmacia, medicina e scienze politiche, il 70% di biologia, il 75% di storia e filosofia, fino all'80% di lettere e lingue

## Dottorato di ricerca

I dati sul Dottorato relativi al periodo 2007-2014 mostrano una progressiva riduzione del numero totale degli iscritti al Dottorato (da 38.750 a 33.500) e di quello dei dottori di ricerca (da 11.900 a 10.750), ma una sostanziale sta-

<sup>1</sup> Cfr. Mazza e Palermo, *infra*.

bilità dei rapporti numerici fra maschi e femmine. Le donne iscritte al Dottorato hanno rappresentato in media, con piccole oscillazioni, il 52,2% del totale, mentre le dottoresse sono state in media il 52,4%, quindi con uno scostamento trascurabile rispetto alle iscrizioni, mentre è già evidente lo scarto rispetto alla percentuale delle laureate.

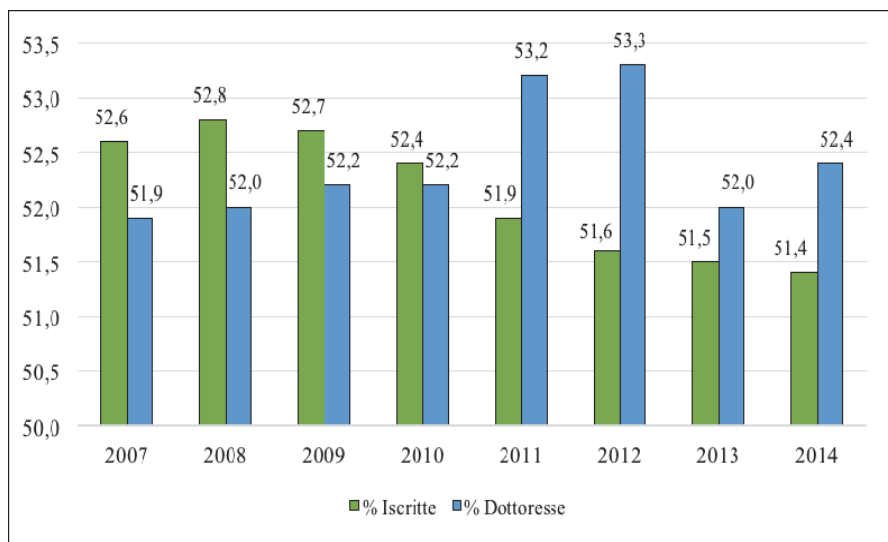


Fig. 2 - Dottorande e dottoresse di ricerca (valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Per quanto riguarda la dipendenza dalle aree disciplinari Cun, sono confermate, ma con valori necessariamente inferiori, le analisi presentate per le laureate. Le dottoresse di ricerca sono meno del 30% a matematica, fisica, ingegneria industriale e dell'informazione, intorno al 50% a economia e geologia, intorno al 55% a ingegneria civile, chimica, agraria e veterinaria, scienze politiche, giurisprudenza, storia e filosofia, oltre il 60% a biologia e oltre il 65% a medicina e lettere.

## Assegniste e borsiste

Il numero degli assegnisti di ricerca è andato crescendo costantemente negli ultimi 10 anni, fino a raddoppiare rispetto al valore del 2006<sup>2</sup>. Il rappor-

<sup>2</sup> Si segnala che fino al 2008 i dati erano rilevati al 31 dicembre di ogni anno e suc-

to tra i generi è invece rimasto pressoché costante, con piccole oscillazioni intorno a un sostanziale equilibrio: la media decennale della presenza femminile è stata del 50,7% (Fig. 3).

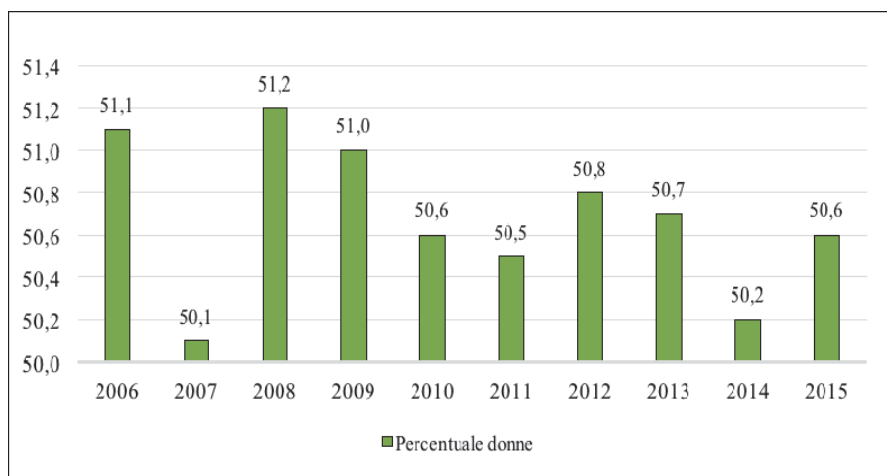


Fig. 3 - Assegniste di ricerca (valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

La situazione è analoga anche per le altre tipologie di collaboratori in attività di ricerca (quali le borse di studio per laureati). La distribuzione tra le aree disciplinari riflette la stessa struttura che si era osservata per studenti e dottorandi.

## Docenti a contratto

Il numero dei professori a contratto è progressivamente sceso da poco meno di 35 mila del 2006 a quasi 27 mila del 2015. La proporzione tra i generi è rimasta invece inalterata, con oltre il 60% di maschi e meno del 40% di femmine.

cessivamente si è utilizzato come riferimento l'anno solare. Questo spiega parzialmente il notevole aumento osservato tra il punto iniziale e quello finale della serie.



## Ricercatrici a tempo determinato

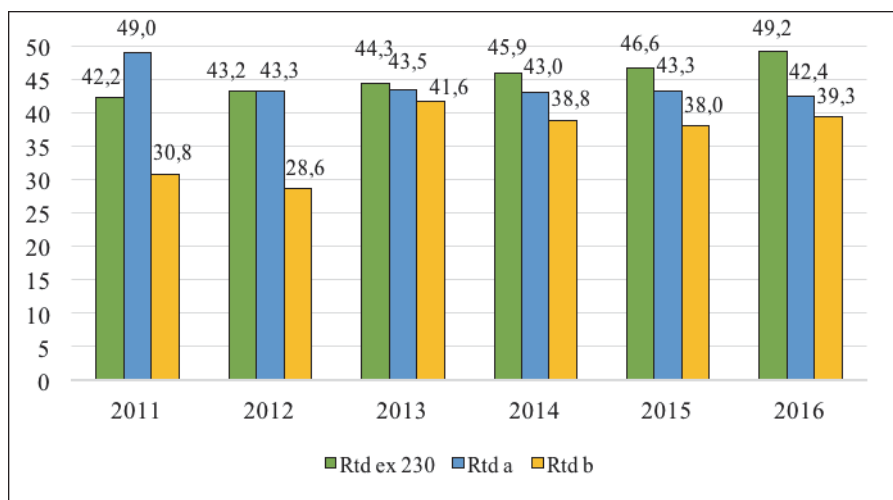


Fig. 4 - Ricercatrici a tempo determinato (valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

La figura del ricercatore a tempo determinato è stata definita, a partire dal 2006, sulla base di due diverse normative. Il profilo introdotto dalla Legge 230/2005 è stato utilizzato in misura crescente per un quinquennio fino a raggiungere nel 2011 la quota di oltre 1400 unità. In questa fase la presenza femminile ha oscillato intorno al 40%, un valore non soltanto molto inferiore a quello riscontrato per gli assegni di ricerca, ma anche significativamente più basso di quello osservato nel reclutamento dei ricercatori a tempo indeterminato.

Con la Legge 240/2010 sono state introdotte le figure dei ricercatori a tempo indeterminato di tipologia a) e b), di cui soltanto la seconda assimilabile a una posizione tenure track con la prospettiva di un'assunzione a tempo indeterminato nel ruolo dei professori associati. Questo trova un riscontro nel fatto che, mentre la presenza femminile nella tipologia a) (peraltro molto più ampiamente popolata) è in media superiore al 43%, la presenza percentuale nella tipologia b) è pressoché sempre inferiore al 40% ed è in costante decrescita al crescere del numero complessivo dei ricercatori di tale tipologia, con la tendenza ad assestarsi su valori comparabili con quelli presenti nel reclutamento degli associati. La contemporanea crescita percentuale della presenza femminile tra i ricercatori *ex lege* 230/2005 non è dovuta a nuove assunzioni ma al progressivo spopolamento di tale profilo che avviene in maniera differenziale tra i generi, favorendo una più rapida ricollocazione dei maschi.

## Docenti di ruolo: reclutamento

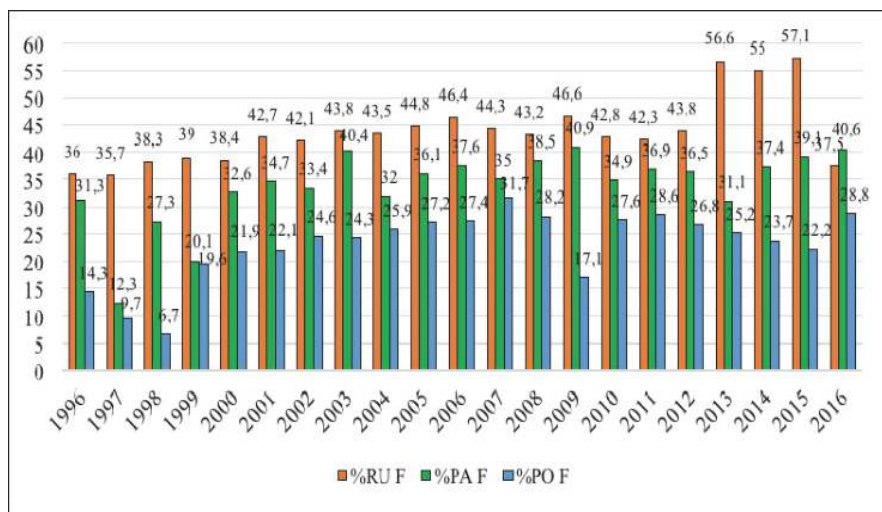


Fig. 5 - Reclutamento femminile (valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

I dati storici sul reclutamento possono essere ricostruiti con buona precisione a partire dai primi anni Ottanta. Limitando l'attenzione all'ultimo ventennio si rileva un'evoluzione segnata da due fasi significativamente differenti. Una rapida transizione è avvenuta negli anni a cavallo del 2000, quando, anche per effetto della maggior facilità di reclutamento derivante dall'entrata in vigore della Legge 210/1998, la percentuale delle ricercatrici reclutate è passata in pochi anni dal 36% al 43%, quella delle associate dal 27% al 34% e quella delle ordinarie da meno del 20% a oltre il 24%. Terminata questa fase la situazione si è andata presto stabilizzando, e la media del reclutamento femminile calcolata sul periodo 2005-2016 è del 44% per le ricercatrici, del 37% per le associate e del 27% per le ordinarie. È interessante notare che non si osserva invece nessuna significativa differenza, se non episodica, nell'età media al reclutamento.

## Docenti di ruolo: personale in servizio

Le dinamiche di reclutamento si riflettono ovviamente e direttamente anche sull'evoluzione dei valori assoluti e percentuali del personale docente in servizio. Tale evoluzione è però contemporaneamente condizionata anche da due altri importanti processi: la promozione alle fasce superiori e il pensio-

namento. Di conseguenza una lettura dei dati richiede molta attenzione nella valutazione dell'effetto cumulativo di differenti concause.

In particolare la minor probabilità di promozione delle donne alle fasce superiori e l'ingresso più recente delle donne che ne ha rallentato il ritmo percentuale di pensionamento concorrono a determinare una maggior presenza delle stesse nelle fasce inferiori, con valori che appaiono, in particolare per le ricercatrici, decisamente superiori alle percentuali di reclutamento. Per ragioni analoghe la presenza femminile nella fascia degli ordinari è ancora decisamente inferiore alle percentuali di reclutamento, ma è del tutto evidente che, pur registrando valori in costante crescita, non potrà mai superare livelli superiori a quelli del reclutamento, che come già osservato faticano a superare il 27%.

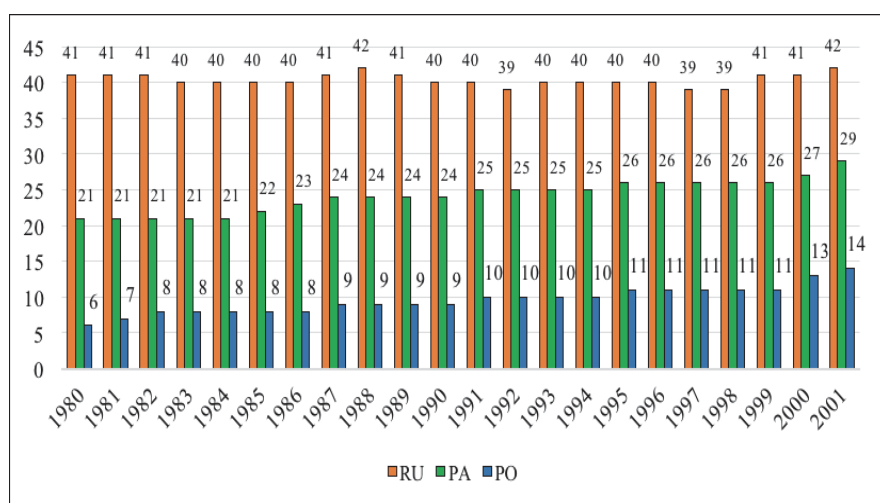


Fig. 6 - Donne docenti in servizio (valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

## Osservazioni conclusive

Non vi possono essere dubbi sul fatto che il *glass ceiling* caratterizza ancora nettamente il mondo accademico (purtroppo non soltanto in Italia). Le iscritte all'Università superano in percentuale gli iscritti, e il fenomeno si fa ancor più netto quando si considerano le percentuali delle laureate e dei laureati. Ma ancora al livello del Dottorato e dei contratti post-Dottorato (assegni di ricerca e posizioni simili) la presenza femminile è maggioritaria, indice

di una qualità scientifica e culturale certamente non condizionata (o forse addirittura condizionata positivamente) dall'appartenenza al genere femminile.

A fronte di tutto questo, quando si prendono in esame le posizioni accademiche permanenti, o almeno potenzialmente stabili, il declino della presenza femminile si fa subito manifesto, e diventa addirittura drammatico quando si considerano i ruoli apicali.

Considerando l'evoluzione temporale dei processi si riscontra innegabilmente una tendenza di segno positivo, sia nel reclutamento sia, di conseguenza, nelle presenze in servizio, ma la lentezza della crescita, o addirittura una recente tendenza alla stasi per quanto riguarda il reclutamento, inducono a riflessioni pessimistiche sulla possibilità che in un arco di tempo ragionevolmente breve si giunga a una situazione di sostanziale ed effettiva parità di accesso a tutti i livelli della carriera accademica.

# *Università nel mezzogiorno*

di Stefania Parisi

## **Università e territorio: le ragioni di un focus sul mezzogiorno**

«È sparito il sud». Con questo titolo di copertina il settimanale *L'Espresso*, nel settembre 2016, presentava ai lettori un approfondimento sulla situazione socioeconomica complessiva del mezzogiorno italiano, riservando un focus allo stato di salute dei suoi atenei. Un'attenzione infrequente: la riflessione sulle università meridionali appare infatti di norma assente dalle agende dei media, rimanendo in ombra anche durante gli occasionali momenti di sensibilità della politica allo stato dell'Università italiana. Solo negli ultimi anni sono emerse le tracce di una riflessione sullo specifico del sud. Questo un processo di “messa in luce” delle zone d'ombra del sistema universitario italiano si deve principalmente agli studi dedicati a questo tema dalla Fondazione Res (2016) e, in particolare, dal gruppo di lavoro coordinato da Gianfranco Viesti, che hanno concentrato la propria indagine sulla geografia politica ed economica dell'Università.

Il tema della cosiddetta “desertificazione” degli atenei meridionali sarà qui preso in esame attraverso la lettura di una specifica selezione di dati relativa agli atenei del sud: immatricolazioni, numero degli studenti iscritti e laureati, numero dei docenti afferenti. Concluderà il capitolo una breve riflessione sul “definanziamento” delle università meridionali.

Seguendo il filo del ragionamento proposto da Viesti nel suo studio, che prende in considerazione i trend riferiti all'ultimo quindicennio, l'ipotesi è che il ridimensionamento complessivo del peso e del ruolo dell'Università (letto attraverso i suoi principali indicatori, e cioè i già citati “numeri” su immatricolati, iscritti, laureati e docenti reclutati, entità del finanziamento pubblico della ricerca), che di per sé colloca l'Italia tra i Paesi che investono meno sulla formazione universitaria, penalizzi in maniera particolare gli atenei del sud. In questo modo tale ridimensionamento riflette – anzi contribuisce ad amplificare – uno storico divario tra le diverse aree del Paese.

## La “popolazione” degli atenei meridionali: dati su docenti e studenti

Per cominciare, una premessa di metodo. I dati presentati in questo paragrafo e riferiti agli studenti immatricolati, iscritti e laureati, fanno riferimento alla banca dati Anagrafe Nazionale Studenti del Miur<sup>1</sup> e sono stati consultati a febbraio 2017; quelli relativi alla popolazione dei docenti di ruolo sono stati rielaborati a partire da quelli resi disponibili dal Miur, Dgcasis-Ufficio VI Statistica e studi<sup>2</sup>. Il sottotale “sud e isole” è stato ricavato sommando, regione per regione<sup>3</sup> o ateneo per ateneo, i dati relativi ai docenti, agli immatricolati e ai laureati nel periodo preso in esame.

La Fig. 1 mostra le modificazioni intervenute nel corpus dei docenti di ruolo dal 2006 al 2015 (ultimo dato disponibile nella banca dati per questa serie). Il processo di progressivo ridimensionamento dell’Università italiana è qui letto mettendo a confronto il decremento complessivo del numero dei docenti di ruolo in Italia, che passa dalle 61.974 unità in servizio al 31 dicembre 2006 alle 50.354 unità della stessa data del 2015, con il dato relativo al mezzogiorno e alle isole maggiori. Qui, da un totale di partenza di 19.805 unità nel 2006, si passa alle 15.895 unità del 2016. La variazione percentuale ci parla, in questo caso, di un dato del sud che decremента, ma *di misura*, rispetto a quello nazionale (rispettivamente con una percentuale del -19,74% contro il -18,75%).

<sup>1</sup> <http://www.anagrafe.miur.it/index.php>. Per ciascun anno solare i dati si riferiscono al 31 dicembre. La fonte dei dati relativi a iscritti, immatricolati e laureati, presentati nei saggi “Studenti”, “Dinamica laureati/iscritti” e “Università nel mezzogiorno” è rappresentata dall’Anagrafe Nazionale Studenti (Ans), ossia l’archivio amministrativo attraverso il quale vengono registrati gli iscritti al sistema universitario italiano. Come indicato sul sito Ans, i dati vengono inviati mensilmente dagli atenei, per cui possono variare ad ogni aggiornamento. Poiché i dati presentati in ciascun capitolo di questo volume sono stati consultati in mesi diversi, in relazione a differenti esigenze e obiettivi di analisi, si registrano variazioni rispetto agli stessi anni accademici considerati. Tali variazioni non incidono sulle tendenze. In ogni saggio è inoltre specificata la data di aggiornamento.

<sup>2</sup> <http://statistica.miur.it/scripts/PersonaleDiRuolo/vdocenti1.asp>. A febbraio 2017, data di chiusura del saggio, sono disponibili dati aggiornati al 3 agosto 2016. Nel saggio “Evoluzione della docenza universitaria (2006-2016)” la fonte impiegata è invece rappresentata dal sito di consultazione dell’archivio del ruolo dei professori di I fascia, II fascia e ricercatori del sistema accademico nazionale messo a disposizione dal Cineca, considerati gli obiettivi di analisi parzialmente diversi. Le minime differenze riscontrabili non incidono sulle tendenze.

<sup>3</sup> Le regioni considerate nel sottotale “sud e isole” sono: Abruzzo, Molise, Campania, Basilicata, Puglia, Calabria, Sicilia e Sardegna.

La successiva Fig. 2 mostra il solo trend relativo alla popolazione docente degli atenei del sud e delle isole, allo scopo di evidenziarne le variazioni interne intervenute nel periodo preso in esame.

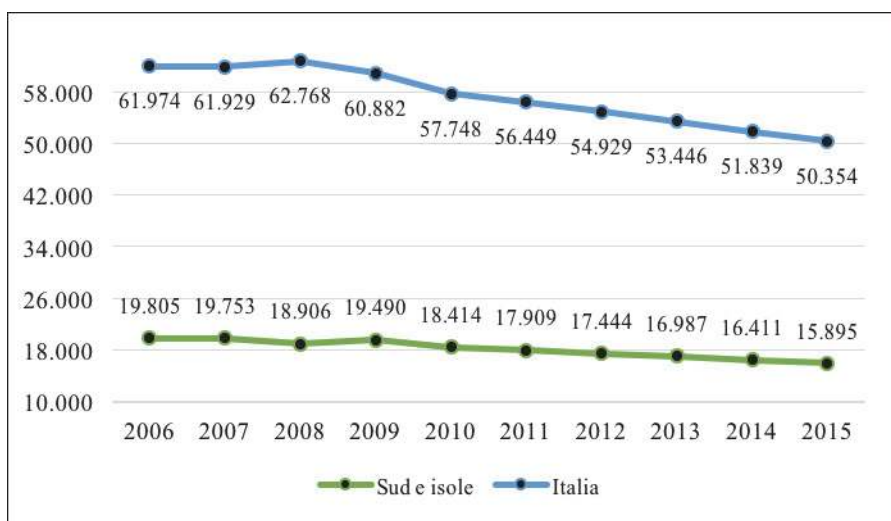


Fig. 1 - Docenti in ruolo. Confronto tra sud e isole e Italia.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

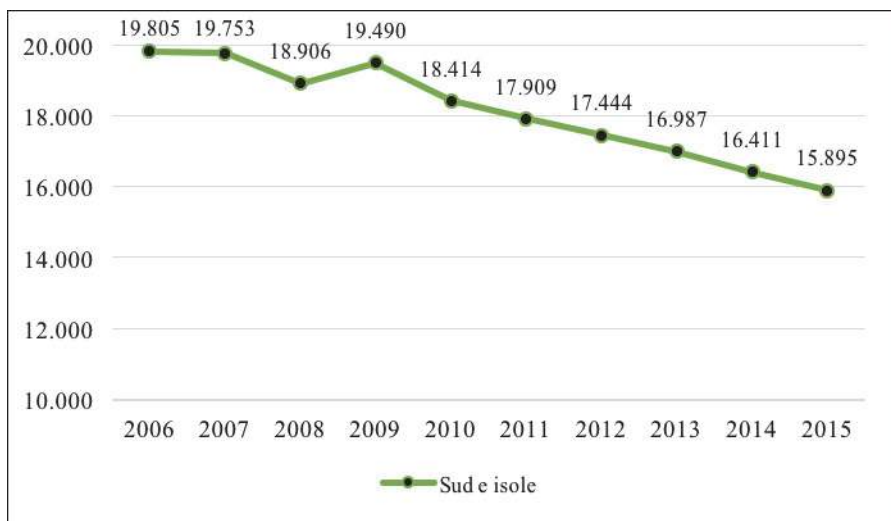


Fig. 2 - Docenti in ruolo. Dettaglio su sud e isole.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Lo scarto tra aree geografiche si fa più evidente se osserviamo l'andamento del numero di immatricolati al sud rispetto al dato nazionale, come riportato in Fig. 3. In questo caso, osserviamo che il numero degli studenti immatricolati in Italia passa da 305.929 a 276.083, con un decremento di 29.846 unità, mentre, a loro volta, gli immatricolati negli atenei del mezzogiorno passano, nel decennio considerato, dalle 108.373 alle 79.923 unità.

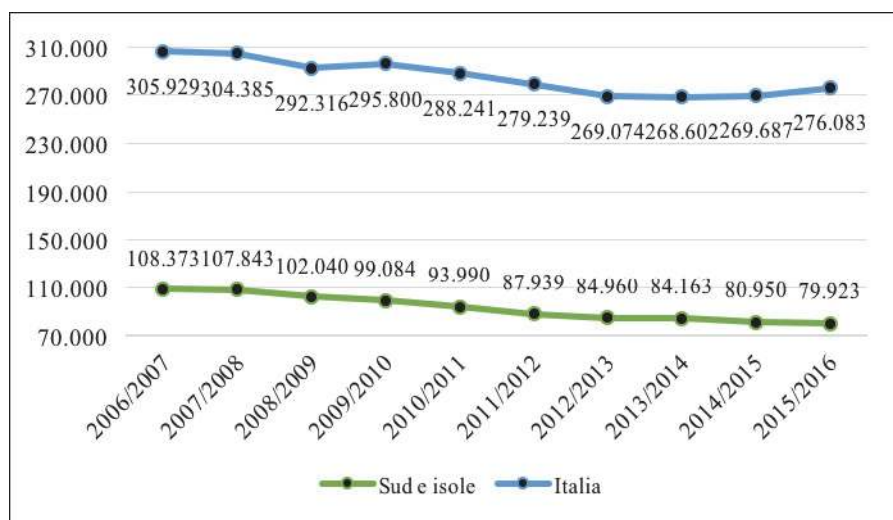


Fig. 3 - Studenti immatricolati (triennale e ciclo unico). Confronto tra sud e isole e Italia.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

La variazione percentuale in questo caso descrive una popolazione di immatricolati che diminuisce “solo” del 9,76% (un dato di per sé allarmante) sul territorio nazionale, arrivando a toccare quota -26,25% al sud. Naturalmente non deve essere considerato estraneo a questo processo il dato sull'andamento demografico, che appare in calo proprio negli anni di nascita delle “matricole” del periodo preso in esame. In particolare, i tassi di crescita demografica appaiono in deciso calo proprio in corrispondenza del periodo che va dalla metà degli anni Ottanta alla metà degli anni Novanta<sup>4</sup>. Pur non essendo certo sufficiente a spiegare, da solo, il decremento delle immatricolazioni, è necessario tenere conto di questo fattore per evitare forzature nella lettura del dato<sup>5</sup>. Anche in questo caso, per una migliore leggibilità del trend,

<sup>4</sup> Si vedano i dati ufficiali diffusi dall'Istat (<http://www.demo.istat.it/>).

<sup>5</sup> Sulle ragioni del calo delle immatricolazioni, e in particolare sull'acuirsi del fenomeno nelle aree meridionali, si rinvia al saggio “Studenti” contenuto in questo volume (Decataldo,



nella successiva Fig. 4 mostriamo più in dettaglio l'andamento relativo alle immatricolazioni nel sud e nelle isole.

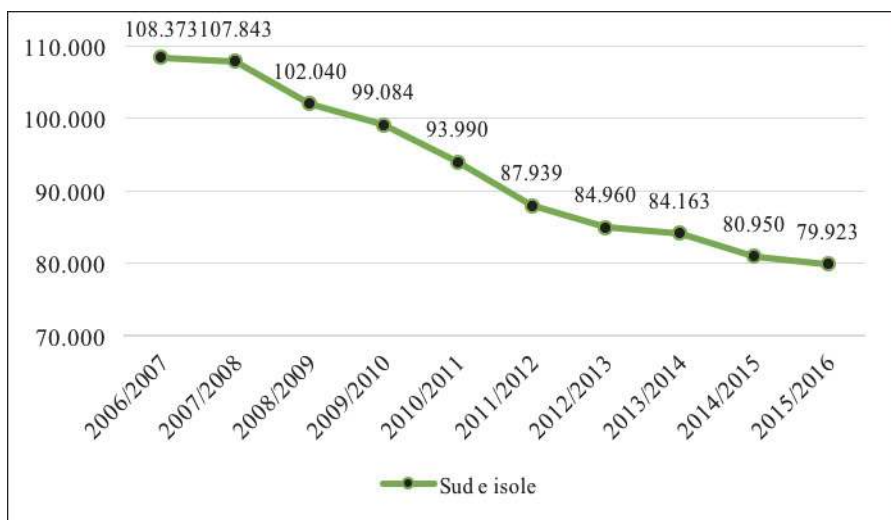


Fig. 4 - Studenti immatricolati (triennale e ciclo unico). Dettaglio su sud e isole.  
Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Anche per quanto riguarda il numero dei laureati, il cui andamento nel decennio, di segno positivo<sup>6</sup>, è leggibile nella successiva Fig. 5, è necessaria una preliminare contestualizzazione dei dati. Nell'arco di tempo considerato è infatti possibile vedere all'opera gli effetti del passaggio al cosiddetto "3+2" (la riforma introdotta dal d.m. 509/1999 e avviata a partire dall'anno accademico 2001/2002). Appare evidente come i dati sulle immatricolazioni e, a maggior ragione, quelli sulle lauree, siano in questo periodo influenzati

*infra*). Nel contributo si evidenzia come il decremento di immatricolati sia in parte riconducibile al calo di iscrizioni da parte dei dipendenti pubblici, i quali, dapprima agevolati nel conseguimento di crediti formativi riconosciuti a fini professionali, hanno successivamente visto limitarsi questa possibilità. La dinamica risente dunque del venir meno di una particolare categoria di studenti, concentrata in buona misura nelle regioni del sud e nelle isole, che avrebbe per alcuni anni contribuito significativamente – ma artificialmente – all'incremento del numero di immatricolati negli atenei del sud.

<sup>6</sup> Questo stesso andamento positivo può essere osservato più in dettaglio al fine di rintracciare, nella sua composizione interna, differenze anche significative. È quanto illustrano, in questo stesso volume, Barbara Mazza e Alessandra Palermo; le autrici restituiscono infatti un'istantanea del momento conclusivo delle carriere universitarie degli studenti, tenendo conto del numero di laureati in corso e fuori corso per macro-aree didattiche (scientifica, umanistica, sanitaria e sociale).

dalla transizione tra vecchi e nuovi cicli di formazione<sup>7</sup>. È opportuno ricordare come uno degli obiettivi del processo di riforma fosse proprio la risoluzione di alcune problematiche dell'Università italiana, legate, tra l'altro, alla necessità di recuperare per quanto possibile il gap esistente, rispetto ai Paesi europei, per ciò che riguardava gli abbandoni del percorso formativo e il basso tasso di conseguimento della laurea (Fasanella 2007)<sup>8</sup>. Un obiettivo che, come sappiamo, è lontano dal dirsi raggiunto, ma che mostra di aver sortito alcuni effetti che spiegano in parte l'incremento del numero di laureati rappresentato nella Fig. 5.

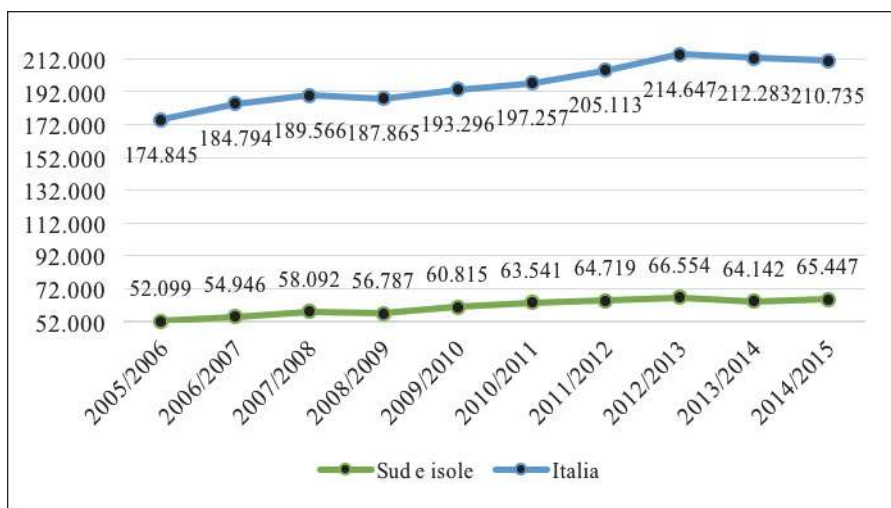


Fig. 5 - Laureati (triennale e ciclo unico). Confronto tra sud e isole e Italia.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti<sup>9</sup>, disponibili fino al 2014/2015.

<sup>7</sup> Per il dettaglio dei dati relativi a immatricolati e laureati di triennali, magistrali e lauree a ciclo unico, osservato anche in relazione alle trasformazioni introdotte dalla riforma introdotta dal d.m. 509/1999, cfr. *infra* il già citato contributo di Barbara Mazza e Alessandra Palermo dedicato alla dinamica iscritti/laureati.

<sup>8</sup> Il saggio di Alessandra Decataldo approfondisce in particolare l'analisi sui corsi di laurea triennali, a ragione individuati come "l'architrave" della riforma stessa (cfr. Decataldo, *infra*).

<sup>9</sup> L'Anagrafe Nazionale Studenti del Miur dispone anche dei dati sui laureati magistrali, ma per questi non è disponibile una anagrafe degli immatricolati. Si è pertanto scelto di non prenderli in considerazione, per rendere i dati su immatricolati e laureati il più possibile comparabili.

La Fig. 6 mette a fuoco l'andamento del numero di laureati nel sud e nelle isole.

Infine, è opportuno soffermarci sul dato riguardante gli iscritti, che appare particolarmente significativo ai fini della nostra riflessione perché capace di raccontarci della “fiducia” e dell’“investimento” delle nuove generazioni nello studio (Morcellini e Parisi 2015). Se infatti, a livello nazionale, dal 2006/2007 al 2015/2016 assistiamo a una riduzione di 52.058 unità, per il sud la decrescita è ben più elevata: ben 63.153 unità. In termini percentuali, se il dato nazionale decremmenta del 3,67%, quello relativo al sud il dato raggiunge quota -12% (Fig. 7).

La Fig. 8 funziona come una “lente di ingrandimento” evidenziando in dettaglio il significativo decremento della popolazione studentesca del sud e delle isole.

Il combinato disposto dei severi effetti di una crisi economica ormai decennale, e di un mancato piano di investimenti pubblici nel settore della formazione universitaria, si manifesta dunque con particolare forza proprio nelle aree del Paese tradizionalmente “svantaggiate”.

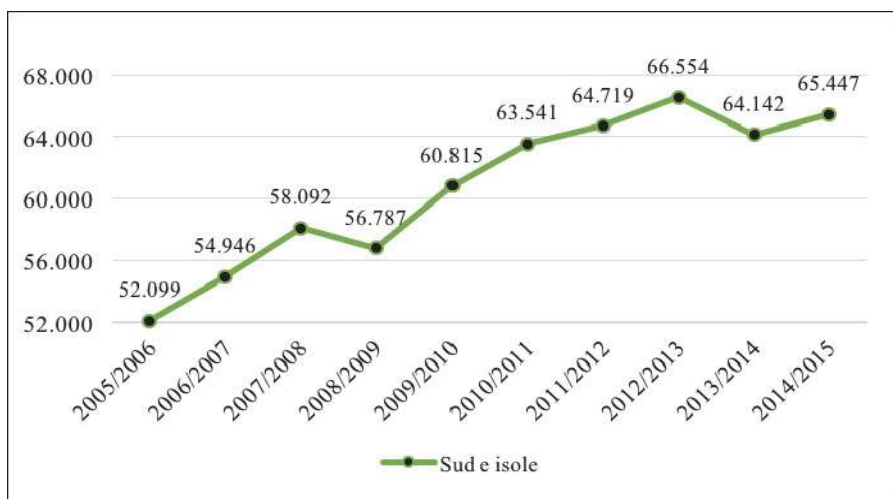


Fig. 6 - Laureati (triennale e ciclo unico). Dettaglio su sud e isole.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti, disponibili fino al 2014/2015.

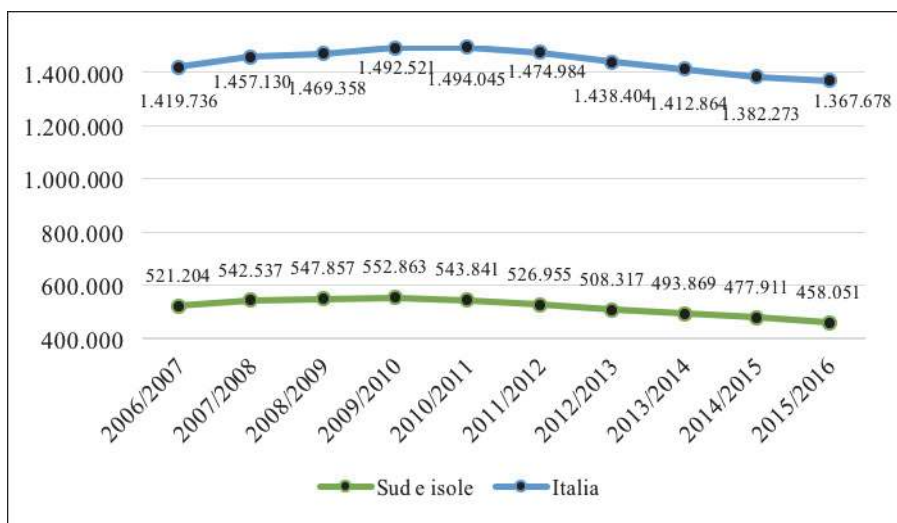


Fig. 7 - Iscritti (triennale e ciclo unico) (anni accademici 2005/06-2014/15, valori assoluti). Confronto tra sud e isole e Italia.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

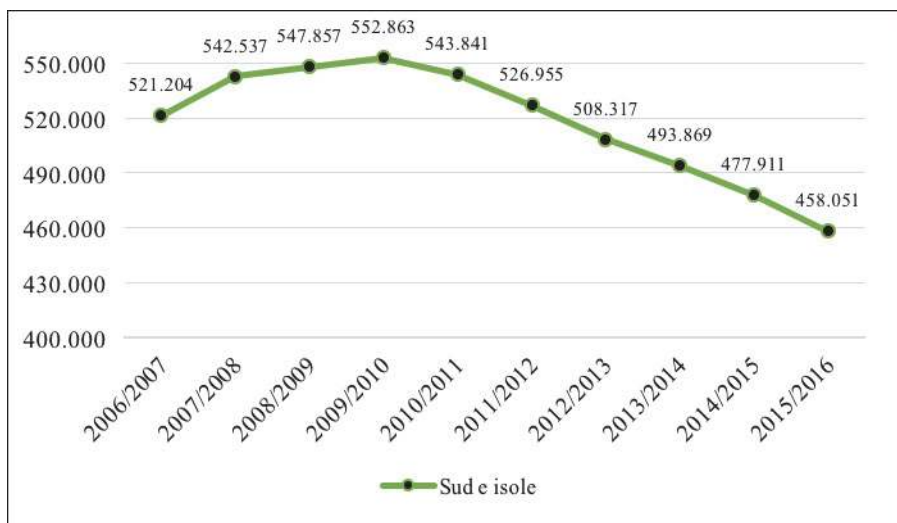


Fig. 8 - Iscritti (triennale e ciclo unico) (anni accademici 2005/06-2014/15, valori assoluti). Dettaglio su sud e isole.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

## La ripartizione del fondo premiale del dicembre 2016. Una inversione di tendenza?

Il tema del finanziamento delle università del mezzogiorno è tra quelli maggiormente dibattuti anche nei “luoghi” più specializzati nella discussione sullo stato dell’Università: se infatti, a puro titolo “esplorativo”, interroghiamo con una ricerca libera per parole chiave il database dell’archivio del sito web Roars-Return On Academic Research, dalle query “sud” e “meridione” risultano titoli di contributi spesso orientati alla questione della scarsa attribuzione di fondi agli atenei del sud.

Sul fronte del finanziamento pubblico alle università, nel decennio considerato si è assistito a un generale ridimensionamento della spesa, che si è articolato da un lato in provvedimenti come il blocco degli scatti stipendiali e del turn-over, per quanto riguarda il personale docente, e dall’altro nella progressiva riduzione degli importi del Fondo di Finanziamento Ordinario, che, al momento della sua istituzione nel 1993, erogava finanziamenti ai singoli atenei sulla base della “spesa storica”. Nell’arco di tempo qui in esame, e in particolare tra il 2008 e il 2015, il Ffo si riduce progressivamente, mentre aumenta il cosiddetto *fondo premiale*, assegnato sulla base del soddisfacimento, da parte degli atenei, di determinati criteri, peraltro assai variabili nel tempo. La Tabella 1 (estratta da Banfi e Viesti 2016, pos 6699) illustra chiaramente l’andamento del Ffo, a prezzi correnti e costanti, nel decennio 2006-2015.

Tab. 1- Ffo 2006-2015 in milioni di euro a prezzi correnti e prezzi costanti.

Anno	Prezzi correnti	Prezzi costanti
2006	7.011	6.860
2007	7.169	6.873
2008	7.351	6.806
2009	7274	6686
2010	7157	6471
2011	6833	6004
2012	6547	5572
2013	6341	5329
2014	6830	5725
2015	6572	5508

Fonte: nostre elaborazioni su dati Anvur, Miur e Istat (Banfi e Viesti, 2016).

Nella scelta politica di affidare parti sempre più consistenti di finanziamento alla cosiddetta “quota premiale” risiede, per gli osservatori, l’acuirsi del divario tra gli atenei del nord e quelli del sud del Paese (Asso, Trigilia, 2016, pos 369). Dopo anni in cui i finanziamenti erano emessi senza che le università fossero in seguito chiamate a rispondere sul loro utilizzo e allocazione, oggi una quota sempre più cospicua di quello stesso finanziamento è infatti legata al soddisfacimento di criteri mutevoli e spesso stabiliti a posteriori. La scarsità di risorse finisce così per penalizzare quegli atenei le cui condizioni di partenza non erano di per sé eccellenti, producendo un meccanismo che accresce le disegualianze invece che lavorare per il loro superamento (Asso, Trigilia, 2016, pos 382). La Tab. 2 (anch’essa estratta da Banfi e Viesti 2016, pos 7013) illustra efficacemente il confronto tra la ripartizione del Ffo per aree geografiche nel 2008 e nel 2015, evidenziando variazioni percentuali particolarmente negative per il sud e, più ancora, per le isole.

Tab. 2 - Ffo 2008 e 2015 per circoscrizione territoriale in milioni di euro.

Area	Ffo 2008	%	Ffo 2015	%	Variazione	Variazione percentuale
Nord	2.895	39,7	2.770	42,1	-125	-4,3
Centro	1.978	27,1	1.746	26,6	-232	-11,7
Sud	1.556	21,4	1.376	20,9	-181	-11,6
Isole	860	11,8	681	10,4	-178	-20,8
Italia	7.289	100,0	6.572	100,0	-717	-9,8

Fonte: Banfi e Viesti, 2016.

Un primo segnale di discontinuità, che sarebbe prematuro giudicare indicativo di una vera e propria inversione di tendenza, e tuttavia sembra in qualche misura aprire alla possibilità di un *riequilibrio* in quello che gli osservatori evidenziano come uno scompenso “storico” a favore degli atenei settentrionali, riguarda tuttavia proprio la ripartizione della quota premiale del Ffo. Il d.m. 998/2016<sup>10</sup>, che definisce i nuovi criteri di riparto per l’anno 2016, ha assegnato agli atenei una quota premiale di 1.433 miliardi (sulla ripartizione di questa quota, “pesano” per il 65% i risultati della “nuova” Vqr-Valutazione della Qualità della Ricerca 2011-2014). Se confrontata con quella relativa al 2015, la distribuzione del finanziamento nel 2016 mostra effettivamente una prima, seppure parziale, riduzione del gap da parte di alcune università meridionali<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Cfr. <http://attiministeriali.miur.it/anno-2016/dicembre/dm-29122016.aspx>.

<sup>11</sup> Cfr. l’elaborazione a cura della Redazione di Roars, <http://www.roars.it/online/wp-content/uploads/2016/12/Confronto-premiale-2016-vs-2015-effettivo.pdf>, accompagnata da

Un primo segnale di discontinuità, che sarebbe prematuro giudicare indicativo di una vera e propria inversione di tendenza, riguarda proprio la ripartizione della quota premiale del Ffo. Il d.m. 998/2016<sup>12</sup>, che definisce i nuovi criteri di riparto per l'anno 2016, ha assegnato agli atenei una quota premiale di 1.433 miliardi (sulla ripartizione di questa quota, "pesano" per il 65% i risultati della "nuova" Vqr 2011-2014). Se confrontata con quella relativa al 2015, la distribuzione del finanziamento nel 2016 mostra effettivamente una prima, seppure parziale, riduzione del gap da parte di alcune università meridionali<sup>13</sup>.

## Considerazioni conclusive

Il dato sul Ffo presentato nel paragrafo precedente ha al momento carattere di occasionalità: andrà pertanto osservato, nel suo eventuale sviluppo, nel corso degli anni a venire, prima che si possa parlare di una reale modificazione del trend.

Una cautela giustificata, a maggior ragione, dall'assenza di precise politiche di sviluppo dell'Università nel mezzogiorno che, come sostengono ancora Asso e Trigilia (2016, pos 395), meriterebbe di essere maggiormente orientata alla coesione territoriale e allo sviluppo locale, vincolando gli atenei a obiettivi e condizioni precise, e a successive valutazioni sul raggiungimento degli obiettivi stessi.

Per quanto riguarda gli studi sulla condizione dell'Università al sud, successivi approfondimenti sul tema potrebbero, sperabilmente, lasciar emergere una immagine più nitida e dettagliata dell'ampia area geografica che è stata qui presentata, in estrema sintesi, attraverso alcuni dati-chiave. Il processo di ricognizione avrebbe così il merito di far emergere la complessità di un territorio che, nella sua rappresentazione corrente, appare schiacciato su un'unica prospettiva, invece che articolato in zone di criticità più concreta e centri potenzialmente competitivi. Allo stesso modo, un piano di sviluppo e di rafforzamento dell'Università nel mezzogiorno non può non

alcune note critiche (cfr. <http://www.roars.it/online/dati-ufficiali-ffo-premiale-messina-37-catanzaro-33-milano-statale-9-udine-14-siena-39/>).

<sup>12</sup> Cfr. <http://attiministeriali.miur.it/anno-2016/dicembre/dm-29122016.aspx>.

<sup>13</sup> Cfr. l'elaborazione a cura della Redazione di Roars, <http://www.roars.it/online/wp-content/uploads/2016/12/Confronto-premiale-2016-vs-2015-effettivo.pdf>, accompagnata da alcune note critiche (cfr. <http://www.roars.it/online/dati-ufficiali-ffo-premiale-messina-37-catanzaro-33-milano-statale-9-udine-14-siena-39/>).

tener conto delle esigenze e peculiarità di un tessuto socio-economico che presenta caratteristiche spesso molto differenti rispetto al resto del Paese.

Una simile considerazione, che invita a valorizzare le differenze piuttosto che a farne la base di disparità o divisioni, merita di essere assunta come presupposto tanto per quanto riguarda l'analisi delle reti territoriali in cui gli atenei sono inseriti (il che può tradursi, per fare un esempio, in una più accentuata difficoltà ad attrarre risorse da privati, rispetto al nord), quanto per gli aspetti più immediatamente riconducibili al diritto allo studio e a meccanismi e percorsi di sostegno delle carriere e di ampliamento delle opportunità di accesso degli studenti (influenzate spesso da chances limitate dovute a condizioni economiche di svantaggio). Una indicazione di metodo per la ricerca e nondimeno per la politica.

## Riferimenti bibliografici

- Asso P.F. e Trigilia C. (2016), "Introduzione. Declino e nuovi divari", in Fondazione Res, 2016, a cura di Viesti G., *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da nord a sud*, Donzelli Editore, Roma.
- Banfi A. e Viesti G. (2016), "Il finanziamento dell'Università", in Fondazione Res, 2016, a cura di Viesti G., *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da nord a sud*, Donzelli Editore, Roma.
- Fasanella A., a cura (2007), *L'impatto della riforma universitaria del «3+2» sulla formazione sociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Morcellini M. e Parisi S. (2015), "L'Università perde appeal. Ma perché? Crisi delle immatricolazioni e crisi di fiducia", *Articolo 33*, 5-6.
- M. Morcellini e Parisi S. (2015), "A Sud. Là dove la formazione non è più ascensore sociale", in Rauty R., a cura di, *Giovani e Mezzogiorno*, Orthotes, Napoli.
- Redazione Roars (2016), "Dati ufficiali Ffo premiale: Messina +37%, Catanzaro +33%, Milano Statale -9%, Udine -14%, Siena -39%", *Roars*.



# *Università italiana e Terza missione*

di Marco Binotto e Stefano Nobile<sup>1</sup>

## **Alla ricerca di una definizione**

Se la Prima Missione dell'Università è quella dell'insegnamento e la Seconda quella della ricerca, la Terza missione ha confini più porosi, tanto è vero che la stessa Anvur ne opacizza i contorni scrivendo – nel documento ufficiale pubblicato nell'aprile 2013 – che «esistono molte modalità con cui la Terza missione prende forma, oggetto di un'ampia letteratura che non è il caso di discutere». La Terza missione, come capita spesso ai *tertium*, come il terzo settore o la celebre “terza via”, risulta dunque di difficile individuazione. In questo come in altri casi, la sua definizione viene costruita attraverso una serie di negazioni, che ne enfatizzano le caratteristiche che lo distinguono dalle pratiche già codificate. Si caratterizza *per sottrazione*, per ciò che nega o difetta rispetto dalle sue qualità tradizionali. Per questo motivo spesso la sua definizione appare meno stabile, più incerta, discutibile o discussa. È ben chiaro *cosa non è*, ma forse meno in cosa si distingue, *cos'è*. La Terza missione, abbiamo visto, non è ricerca né formazione. Come il Terzo settore, non è né Stato né mercato. Per molti versi le due definizioni hanno molteplici punti di contatto: entrambe riguardano il tipo di prodotto realizzato e le formule organizzative necessarie. Il *non profit* si caratterizza rispetto alla pubblica amministrazione o alle imprese per la finalità. Se il primo costruisce beni pubblici e il secondo un'utilità privata, il Terzo settore produce «beni relazionali» (Donati 1996: 15), beni che hanno caratteristiche pubbliche, «hanno un'utilità sociale», mentre sono gestiti da

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro coordinato e condiviso fra gli autori. Per finalità di valutazione scientifica, Marco Binotto è responsabile dei paragrafi “Alla ricerca di una definizione” e “I numeri della Terza missione”; Stefano Nobile è responsabile del paragrafo “Università e public engagement”.

privati (Donati 1996: 16; Boccacin 1993; Binotto 2010: 225-229). La Terza missione, o almeno il modo in cui i processi di valutazione la stanno istituzionalizzando, si va articolando intorno allo stesso bivio. Qual è il prodotto realizzato? Da una parte abbiamo un bene economico, un risultato in termini di trasferimento tecnologico, capacità di intercettare finanziamenti pubblici o privati, il grado di utilizzazione economica dei risultati della ricerca universitaria (incubatori e *spin-off* accademici), dall'altro un bene pubblico o relazionale, lo svilupparsi di attività di «servizio alla società» realizzato dalle università (Boffo e Moscati, 2015: 256). Nel primo caso è evidente il ruolo produttivo di queste attività: l'università si caratterizza attraverso queste prestazioni come attore economico, completando in tal modo quella «trasformazione imprenditoriale» annunciata diversi anni fa (Clark, 1998; Clark, 1998; Baldini, Fini, Grimaldi, 2015; Gulbrandsen e Slipersæter, 2007). Come vedremo, da questo punto di vista il risultato atteso, e misurato, di tale produzione è il valore o l'entità di questo terzo flusso (*third stream*) di introiti delle università («Measuring third stream activities», 2016). Nel secondo caso l'Università, come la ricerca tecno-scientifica tutta, si propone come attore a pieno titolo del panorama politico e culturale della società, come «preziosa risorsa» nella formazione ampia, complessa e partecipata delle decisioni e degli orientamenti collettivi (Bucchi, 2006; Gallino, 2014), nella produzione culturale a fini sociali o di beni comuni (Laser, 2002; Gallino, 2014). Allora la sua quantificazione appare ben più complicata, aumentando non solo gli attori e portatori di interesse in gioco, ma anche con un impatto difficilmente valutabile nel breve termine (Scamuzzi e Tiplado, 2015; Scamuzzi e De Bortoli, 2012; Loi e Guardo, 2015).

## **I numeri della Terza missione**

Il generale contributo degli atenei al tessuto sociale ed economico della società si può quindi articolare intorno a queste due alternative così come focalizzate da diversi autori e dalla stessa Agenzia nazionale di valutazione nel difficile ruolo di classificare e quantificare il peso di queste pratiche.

In particolare, è ciò che l'Anvur ha realizzato nel primo esercizio di valutazione delle attività di Terza missione nell'ambito del complessivo processo della Vqr-Valutazione della qualità della ricerca e di Ava-Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento messi in campo in questi anni. Lo stesso d. m. 458/2015 che definisce le “Linee guida valutazione qualità della ricerca (Vqr) 2011-2014” conferma tale impostazione. Infatti all'articolo 2, comma 6, recita:

nell'ambito del processo di valutazione e a fini conoscitivi sarà inoltre considerato, anche utilizzando le informazioni della Scheda unica annuale della ricerca dipartimentale, il *profilo di competitività* delle Istituzioni per le attività di “Terza missione”. Tale valutazione dovrà tenere conto della missione istituzionale fondamentale delle Istituzioni. Oltre ai parametri che saranno definiti dall'Anvur, dovranno essere considerati, come elementi comuni di valutazione, i seguenti aspetti: *proventi dall'attività conto terzi, attività brevettuale, imprese spin-off* (corsivi nostri).

Agli elementi di valutazione elencati dall'Anvur vanno affiancate le attività che provengono dai poli museali, quelle riconducibili alle attività di scavo nei siti archeologici, nonché i consorzi che abbiano – quale fine preciso – quello di puntare sul trasferimento tecnologico.

Il grado di imprenditorialità sviluppata dalle istituzioni universitarie si conferma quindi aspetto prioritario e comune nella struttura di raccolta dati (Sua-Rd) e, per le rilevazioni precedenti, ci mette a disposizione alcune informazioni statistiche relativamente a questa dimensione di «valorizzazione economica della conoscenza» così come sintetizzata dal *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca* del 2013 nella sua II parte<sup>2</sup>. Complessivamente 82 università italiane, sulle 95 valutate, hanno raccolto oltre 3 miliardi di euro per contratti di “conto terzi” – ovvero contratti di ricerca o consulenza con committenza esterna – realizzati nel periodo, con un importo medio tra i 5 e 6 milioni di euro per ateneo. Un valore crescente nel tempo che denoterebbe «una maggiore attenzione» a quest'attività, ma anche la sempre più forte necessità di raccolta di risorse aggiuntive rispetto a una dotazione ordinaria e a finanziamenti per progetti di ricerca nazionale non certo paragonabili a quelli degli altri Paesi dell'Unione Europea o aderenti all'Oecd.

In qualche modo questo dato rappresenta un indicatore *indiretto* dell'adempiimento della Terza missione dell'Università, individuando non tanto quanto le università *producano* in termini di creazione di ricchezza o conoscenza, ma quanto siano in grado di *raccogliere* finanziamenti o finanziatori per farlo. In altri termini, non tanto *il dare* quanto *l'aver*. Un indicatore più diretto della capacità di “mettere a frutto” le competenze costruite dall'attività di ricerca è dato dal secondo indicatore raccolto dall'attività di valutazione: il numero di brevetti concessi alle università italiane, un indizio della capacità inventiva e creativa della ricerca italiana. Anche in questo caso si tratta di un valore in netta crescita. Secondo la Vqr, questi sono passati dai 60

<sup>2</sup> Si veda, in particolare, il capitolo 2.3, *La Terza missione nelle università*, curato da Brigida Blasi e Roberto Torrini.

rilevati nel 2004 ai 467 del 2010 nelle 57 università rispondenti. Un valore ancora maggiore si raggiunge considerando i dati raccolti dal Network per la Valorizzazione della Ricerca Universitaria (NetVal) che conta alla fine del 2014 266 brevetti, con un incremento del 200% rispetto al 2004<sup>3</sup>. A questi atenei vanno aggiunte 22 università (su 49) per un totale di 95 accordi o opzioni di licenza per la commercializzazione o valorizzazione dei risultati delle attività di ricerca, per un valore complessivo di oltre un milione di euro nel 2014<sup>4</sup>. In crescita anche il valore economico prodotto dalla concessione o cessione dei brevetti: secondo la rilevazione Anvur si va dai 109.399 euro del 2004 ai 1.550.968 del 2010 per delle entrate complessive che superano i sette milioni. Entrambe le rilevazioni registrano una concentrazione di quest'attività su pochi atenei e centri di ricerca e un forte squilibrio tra la remunerazione dei singoli brevetti<sup>5</sup>.

Al di là di ogni speranza (e ogni retorica), il mercato diffuso dell'innovazione tecnologica e del proliferare di start up e di nuovi spazi di mercato, la ricerca scientifica come l'economia digitale, hanno presto dovuto arrendersi alla necessità di forti investimenti per assicurarsi la ricerca, l'organizzazione produttiva e legale necessarie a “tenere il passo” alla forte concorrenza internazionale. Solo pochi grandi poli universitari e poche innovazioni riescono a produrre il flusso di valore e pianificazione necessari: progressivamente, a fronte di un pullulare di esperienze ed esperimenti, la concentrazione e le differenze tra pochi centri “d'eccellenza” e grandi periferie sembra vincere, *as usual*. Come sta avvenendo per le prime due missioni universitarie, l'enfasi sulla valorizzazione della conoscenza e le prime esperienze di valutazione della Terza missione proposte dall'Anvur sembrano produrre lo stesso risultato: un meccanismo “a valanga” che tende a premiare alcuni territori, gli atenei del nord, a dispetto di aree economicamente più depresse o marginali, concentrate nel mezzogiorno d'Italia (Viesti, 2016; Asso, Azzolina, Pavolini, 2015)<sup>6</sup>. L'ennesimo caso, dunque, di quell'effetto San Matteo<sup>7</sup> ben noto alla

<sup>3</sup> Valore riportato dal XIII Rapporto NetVal sulla valorizzazione della ricerca nelle università e negli enti pubblici di ricerca in Italia “Ricerca, valorizzazione dei risultati ed impatto” del 2016 (netval.it).

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Il rapporto dell'Anvur evidenzia anche come l'importanza delle politiche di protezione della proprietà intellettuale – più che fornire delle entrate significative, al netto degli elevati costi – si profili soprattutto come supporto per l'instaurazione di rapporti con le imprese e nella creazione di spin-off.

<sup>6</sup> Cfr. Parisi, *infra*.

<sup>7</sup> Diffuso soprattutto nella ristretta comunità dei sociologi della scienza, l'effetto San Matteo deve il suo nome a un versetto (25, 29) del Vangelo secondo Matteo che recita così: «a chiunque ha, sarà dato e sarà nell'abbondanza; ma a chi non ha sarà tolto anche quello che

comunità sociologica, che da alcuni anni, ormai, sta affliggendo l'intero mondo della ricerca.

La differenza è data proprio da questo terzo flusso. La vocazione imprenditoriale delle università viene premiata, in piena coerenza con l'economia della *network society*, proprio nella capacità di costruire reti territoriali e transnazionali, creative e comunicative, fondate sulla produzione e scambio di conoscenza, sulla flessibilità produttiva e sulla collaborazione per il loro finanziamento. Come annotava Manuel Castells (1996: 136) già venti anni fa: «a causa dei costi sempre maggiori e dell'importanza strategica della R&S<sup>8</sup>, però, le società intraprendono ricerca in cooperazione con altre compagnie, con università e con istituzioni pubbliche nel mondo. Così facendo contribuiscono a creare e dare forma a una rete orizzontale di ricerca e sviluppo che si diffonde in settori e Paesi». Il successo di alcuni grandi poli universitari non dipende solo dalla capacità di attrarre iscrizioni ai corsi di laurea – locali, nazionali e internazionali – (prima missione) o nella competizione per i grandi progetti europei (seconda missione) ma anche dalla capacità di costruire un reticolo di *spin-off* e uffici per il trasferimento tecnologico, circuiti di aggiornamento, formazione professionale e continua, committenza in conto terzi (Fondazione Crui, 2016). Alla forza di questi network pare doversi sommare, come per le prime due missioni, il carattere premiale dei processi valutativi pubblici, rafforzando le realtà che, anche in quest'ambito, siano già in testa ai relativi ranking.

Altri indicatori di questa tendenza sono quindi rappresentati dai restanti elementi raccolti nella rilevazione delle attività di Terza missione. La Vqr ha contato nel periodo 2004-2010 531 imprese *spin-off* nate nelle università italiane (57 università rispondenti su 95 valutate): «di queste il 47% è stato originato dalla ricerca di 11 università e il 27% dalla ricerca di sole 5 università» (Anvur, 2013: 13). A questa concentrazione intorno a pochi poli accademici corrisponde, anche in questo caso, un forte squilibrio territoriale: solo due atenei del sud compaiono tra queste prime undici università, sebbene con un numero consistente di imprese (16). Ad oggi questo numero arriva a 1190 imprese, secondo il database degli *spin-off* della ricerca pubblica italiana<sup>9</sup>. Anche questo dato più recente evidenzia la stessa distribuzione territoriale: nel 2014 il 47,6% delle imprese identificate risultava localizzato nell'Italia settentrionale mentre nel meridione e nelle isole ne rimaneva meno di un quarto (23,1%). In questo senso la ricerca pubblica e la sua Terza missione

ha». Per un approfondimento, si veda Merton (1968).

<sup>8</sup> Nell'oscurità insistita dell'acronimato, R&S sta per "ricerca & sviluppo".

<sup>9</sup> Il dato è continuamente aggiornato sul sito: [www.spinoffitalia.it](http://www.spinoffitalia.it).

imprenditoriale, come la sua valutazione, pare confermare e non contrastare gli storici squilibri del nostro Paese.

## Università e public engagement<sup>10</sup>

Anche nel caso del public engagement – locuzione che, volendo andare oltre la sudditanza alla lingua inglese, può essere facilmente tradotta con coinvolgimento del pubblico –, le indicazioni fornite dall’Anvur sono piuttosto anodine. In esse si legge, infatti, che per public engagement si intende «l’insieme di attività senza scopo di lucro con valore culturale, educativo e di sviluppo della società» (Anvur, 2015: 21). Sebbene in alcuni casi (Formica, 2016: 110) il concetto di Terza missione venga fatto coincidere *tout court* con quello di public engagement, è forse preferibile pensare al rapporto tra l’una e l’altro in termini di relazione tra genere e specie<sup>11</sup>. Abbiamo, infatti, visto che una parte considerevole delle attività di Terza missione sono rubricate entro il perimetro di una serie di funzioni che considera gli *spin-off*, i brevetti e qualunque altro aspetto che possano finire col fare da sponda verso un pubblico esterno. Questo effetto di sponda – indiretto nei casi che abbiamo succintamente elencato finora – diventa invece diretto nel caso del public engagement. Esso, cioè, fa riferimento alla comunicazione che l’Università cerca di realizzare con il pubblico. In questa prospettiva, il public engagement rappresenta, dunque, il tentativo di scardinare gli steccati che per secoli hanno separato, per dirla con Fleck (1935), la cerchia esoterica (gli scienziati) da quella essoterica (il pubblico privo di conoscenze scientifiche adeguate, a prescindere dalla disciplina di riferimento). Sulla carta, dunque, il public engagement mira a sancire la fine della comunità chiusa. Esso, detto altrimenti, si configura come il tentativo di un dialogo ipoteticamente bidirezionale tra comunità scientifica e gente comune. Si tratta, a ben vedere, di un processo che recepisce, sebbene con istanza di tutt’altro ordine, quella filosofia *wiki* che tanta fortuna ha avuto grazie alla diffusione della rete. D’altronde, il ponte gettato tra cerchia esoterica e cerchia essoterica nel novero della dialettica tra Università e pubblico sembra rientrare in un più ampio quadro di svolta partecipativa (Ziman, 1991; Laurano, 2011; Moini, 2012). In esso è ravvisa-

<sup>10</sup> Il tema del public engagement è affrontato anche nel saggio “Iniziative di public engagement”. Cfr. De Bortoli, *infra*.

<sup>11</sup> Va in questa direzione, ad esempio, la lettura che ne danno Boffo e Moscati (2015), a detta dei quali la Terza missione può essere pensata come la risultante di tre filoni: innovazione e trasferimento tecnologico, educazione permanente e, appunto, public engagement.

bile quel più generale tentativo di coinvolgere la popolazione nei processi decisionali che ha interessato tanto quegli Stati con una lunga tradizione democratica alle spalle, quanto quelli meno inclini ad accogliere i processi di partecipazione democratica. È un processo iniziato intorno agli anni '90 del secolo scorso, che ha coinvolto amministrazioni locali e media, ma anche organismi capaci di operare su più vasta scala e che hanno fatto da apripista a sperimentazioni interessanti in Sud America e in India. Il vero problema, nel caso più generale delle democrazie partecipative così come in quello più specifico del rapporto tra Università e pubblico di non addetti ai lavori, è quello di comprendere la reale natura del fenomeno, sfrondandolo, nei limiti del possibile, dagli elementi spuri. Vale a dire che se, da un lato, il coinvolgimento del pubblico da parte delle istituzioni accademiche sembra profilarsi come intrinsecamente encomiabile per quella sua capacità di disancorare lo studioso dall'arroccamento anacoretico e lontano dalle "cose del mondo", dall'altro sorge il dubbio che l'operazione divulgativa possa essere anche pensata in termini di tornaconto economico-finanziario. È infatti vero che quanto più gli atenei risultano visibili al grande pubblico, tanto più essi riescono a raccogliere contributi in termini sia di imposte dirette sugli iscritti che di finanziamenti esterni, strategia in voga da tempo negli Stati Uniti attraverso il meccanismo incentivatore delle Fondazioni. Il public engagement, dunque, sembra poter rivelare sia un aspetto premiale e di reale coinvolgimento del pubblico che un secondo aspetto meno evidente, connesso con il potenziale ritorno economico sulle istituzioni universitarie. In entrambi i casi, rimane da domandarsi se la dizione stessa di public engagement rispecchi il gioco di azione e retroazione tra Università e pubblico non specializzato, ossia in quale misura l'istituzione universitaria sia disposta realmente a recepire gli stimoli, per così dire, "dal basso" e quanto non, invece, si limiti a offrirsi quale teatro a ingresso libero, pur rimanendo saldamente entro i ranghi dell'autocrazia. D'altronde, è davvero difficile pensare il public engagement da parte delle istituzioni accademiche senza richiamare alla memoria il tragitto che la scienza – sia essa hard che soft – ha compiuto per entrare nell'agenda del grande pubblico. Il salto sarebbe impensabile senza il debito riferimento ai media, in un lungo percorso che, per ciò che attiene alla televisione (e guardando soltanto il caso italiano), parte da *Una risposta per voi*, la celeberrima trasmissione condotta per circa tre lustri da Alessandro Cutolo, a *Superquark*, passando per una miriade di altre trasmissioni dal diverso calibro (Cannavò, 1995)<sup>12</sup>. Alla stessa stregua, il sapere scientifico è approdato in forma divul-

<sup>12</sup> Va da sé che questo processo non ha avuto un carattere lineare, se non addirittura teleologico. Laurano (2011: 21), per esempio, a proposito dei primi tentativi di divulgazione

gativa nelle edicole (si pensi a *Focus*, ma anche alla versione *for dummies*, del *National Geographic*). Naturalmente, ogni considerazione sulla vocazione mecenatesca dei media e della stessa Università non è pensabile altresì senza fare riferimento alle trasformazioni socioculturali intervenute nella popolazione, con ovvie differenze tra Paese e Paese. I compartimenti stagni esistenti tra il grande pubblico e gli addetti ai lavori in campo scientifico-accademico erano cioè la risultante di una struttura societaria fortemente piramidale, con un ristretto numero di persone altamente alfabetizzate da una parte e, dall'altra, una massa sterminata di gente che non sapeva neppure leggere e scrivere. Va comunque considerato, come hanno ipotizzato Gibbons e collaboratori (1994), che questo passaggio è stato ulteriormente facilitato da un progressivo mutamento della produzione della conoscenza scientifica, con problemi e soluzioni che non sono più definiti esclusivamente dalla comunità scientifica stessa, ma rispetto ai quali hanno diritto di cittadinanza anche gli *stakeholders* e i portatori di interesse esterni alla comunità stessa. Ciò da una parte ha una ricaduta potenzialmente positiva (l'Università al servizio del cittadino), mentre dall'altra è portatrice di uno squilibrio possibile tra ricerca pura e ricerca applicata, rimanendo la prima strettamente confinata entro la cerchia esoterica di riferimento. In più, diviene inevitabile, come vedremo meglio più avanti, che questo processo di coinvolgimento cambi necessariamente le regole della valutazione, non più demandate agli stessi membri della comunità ma aperte anche all'esterno.

Se dunque, come abbiamo visto, il public engagement è la risultante di fattori diversi – mutamenti strutturali della società, logiche di democrazia partecipativa applicate ai più svariati contesti, occasione per tornaconti economico-finanziari – rimane da domandarsi in cosa consistano, a oggi, le attività di coinvolgimento del pubblico operate degli atenei italiani. Va detto subito che, allo stato dell'arte, sono davvero pochissime le esperienze riconducibili a un'autentica sinergia tra accademia e cittadinanza come, invece, è accaduto per esempio in Olanda nel caso dell'assistenza agli anziani o dello smaltimento dei rifiuti o come è successo in quello riportato da Piazza e Matteucci (2015) sul Regno Unito, concernente, tra l'altro, la salute pubblica. Vale a dire che la ricezione delle potenzialità del sapere scientifico varia da contesto a contesto e l'intensità con cui l'accademia si mette a servizio dei cittadini – non trascurando l'importanza che in questa operazione possono avere i fondi pubblici – varia da Paese a Paese. In ogni caso, laddove questo

della scienza verso il grande pubblico, fa notare che «è possibile [...] datare al 13 marzo 1610 l'inizio della divulgazione scientifica a mezzo stampa, quando il pisano [Galileo Galilei, n.d.r.] pubblica il suo *Sidereus Nuncius* presso la piccola tipografia di Tommaso Baglioni».



meccanismo viene scardinato, ne segue una dimostrazione sempre più efficace che l'Università non è chiusa in una torre d'avorio.

Quali sono, dunque, le attività considerate come includibili nel contenitore dai contorni più che mai porosi del public engagement? L'elenco è assai lungo e ingloba un po' di tutto ciò che può circolare attraverso i media o che abbia una ricaduta visibile sulla vita dei cittadini. Si va così dalle pubblicazioni divulgative firmate dai docenti alla partecipazione degli stessi a trasmissioni radiotelevisive, passando per gli incontri pubblici (caffè scientifici, festival), l'organizzazione di eventi pubblici (la Notte dei ricercatori, gli *open days*), le giornate dedicate alla formazione e alla comunicazione, i blog e i siti web interattivi, la messa a disposizione di musei, ospedali, impianti sportivi, biblioteche, teatri, edifici storici universitari, la partecipazione a comitati per la definizione di standard e norme tecniche, le iniziative di tutela della salute, quelle mirate allo sviluppo urbano e alla valorizzazione del territorio, l'organizzazione di concerti, mostre, esposizioni e altri eventi di pubblica utilità aperti a tutti i cittadini, la formulazione di programmi di pubblico interesse, le iniziative di orientamento nelle scuole superiori, le forme di democrazia partecipativa (*citizen panel*). L'insieme di tutte queste iniziative sarebbe incardinato all'interno di un quadro encomiabile di proposte che però viene viziato dall'azione perturbatrice dell'Anvur. L'agenzia sembra avere infatti un'inevitabile vocazione a monetizzare qualsiasi iniziativa in nome di una visione totalmente aziendalistica dell'azione scientifica (vista soprattutto per le proprie potenzialità di ricaduta tecnologica con inevitabili conseguenze sul rapporto tra scienze hard, da una parte, e scienze sociali e umane, dall'altra, e con un'inevitabile ricaduta in termini di immagine e di finanziamenti, un vero contrappasso subito da decenni di cultura crociana in Italia) e dell'Università. Ne consegue che l'azione stessa delle università viene giocoforza regolata anche sui criteri di valutazione dell'Anvur. In essi rientrano la valutazione dell'impatto delle attività rivolte al pubblico, il monitoraggio dei visitatori e l'analisi dei pubblici di mostre, musei e collezioni permanenti, il monitoraggio dei destinatari delle pubblicazioni realizzate per il pubblico (come numero e tipo lettori, gradimento, ecc.) e il monitoraggio dell'impegno dei docenti e del personale tecnico-amministrativo (calcolabile in giornate o mesi/uomo). Il fatto stesso che l'Università sia sottoposta, nella sostanza, a ranking – alla stregua di un qualsiasi prodotto di Borsa – la dice lunga sugli scenari che potranno aprirsi sul medio-lungo periodo: aggrappate all'ennesimo addendo che non fornisce mai una somma sufficientemente adeguata e pacificatoria, le università potrebbero finire col perdere la bussola anche rispetto alla prima e alla seconda missione, fino a quando la disputa sul valore che esse dimostrano si giocherà a colpi di pallottoliere, con inevitabili ricadute

anche sull'aumento delle disuguaglianze sociali e sulla possibilità stessa che l'ascensore sociale riprenda a funzionare.

## Riferimenti bibliografici

- Anvur (2014), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, Roma.
- Anvur (2015), *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (Sua-Rd)*, testo disponibile al sito <http://www.Anvur.org/attachments/article/26/L~.pdf>.
- Asso P.F., Azzolina L. e Pavolini E. (2015), *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*, Donzelli, Roma.
- Baldini N., Fini R. e Grimaldi R. (2015), "The transition towards entrepreneurial universities: An assessment of academic entrepreneurship in Italy", *Chicago Handbook of University Technology Transfer and Academic Entrepreneurship*, 218-44.
- Binotto M. (2010), *Comunicazione sociale 2.0. Reti, non profit, partecipazione*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Boccacin L. (1993), *La sinergia della differenza. Un'analisi sociologica del terzo settore in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Boffo S., Moscati R. (2015), "La Terza missione dell'Università. Origini, problemi e indicatori", *Sd*, 251-72.
- Bucchi M. (2006), *Scegliere il mondo che vogliamo. Cittadini, politica, tecnologia*, il Mulino, Bologna.
- Cannavò L., a cura di (1995), *La scienza in TV. Dalla divulgazione alla comunicazione scientifica pubblica*, Nuova Eri/V.Q.P.T., Torino.
- Castells M. (1996), *L'età dell'informazione*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Castelnuovo I. (2013), "Il Public Engagement all'Università di Cambridge (UK): inspiring, consulting, collaborating", *Territorio*, 66: 49-51.
- Clark R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*, Elsevier Science Regional Sales, 665 Avenue of the Americas, New York.
- Cognetti F. (2013), "La third mission dell'università. Lo spazio di soglia tra città e accademia", *Territorio*, 66: 18-22.
- Donati P., a cura di (1996), *Sociologia del Terzo settore*, la Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Fleck L. (1935), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*, BennoSchwabe and co., Basel; trad. it. (1983), *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico. Per una teoria dello stile e del collettivo di pensiero*, il Mulino, Bologna.
- Fondazione Crui (2016), *La valorizzazione della ricerca scientifica: uffici di trasferimento tecnologico (Utt), incubatori universitari, start-up/spin-off e brevetti/licenze. Report Annuale 2015, Osservatorio Università e Imprese*, testo disponibile al sito <http://www.universitaimprese.it/report-annuale-2015>.

- Formica C., a cura di (2016), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli.
- Gallino L. (2014), *Tecnologia e democrazia*, Einaudi, Torino.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzmann S., Scott P. and Trow M. (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London.
- Gulbrandsen M. and Slipersæter S. (2007), “The Third Mission and the Entrepreneurial University Model”, in *Universities and Strategic Knowledge Creation: Specialization and Performance in Europe*, a cura di Bonaccorsi A., Daraio C., Edward Elgar, Cheltenham (UK).
- Laurano P. (2011), *La circolazione del sapere. Scienza e nuovi media nella società democratica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Loi M., Di Guardo M.C. (2015), “The Third Mission of Universities: An Investigation of the Espoused Values”, *Science and Public Policy* 42 (6): 855–70.
- Marino V., Lo Presti L. (2015), “Strumenti di comunicazione digitale e public engagement. Il caso delle università europee”, *Esperienze d’impresa*, 1: 63-77.
- Merton R.K. (1968), “The Matthew Effect in Science”, *Science*, 159 (3810): 56–63.
- Moini G. (2012), *Teoria critica della partecipazione. Un approccio sociologico*, FrancoAngeli, Milano.
- Molas-Gallart J., Salter A., Patel P., Scott A. and Duran X. (2002), “Measuring third stream activities”, Spru, University of Sussex.
- Piazza S. e Matteucci M.C. (2015), “La valutazione d’impatto socio-economico e culturale della ricerca nelle scienze umane e sociali: uno studio di caso in una università del Regno Unito”, *RT. A Journal on Research Policy & Evaluation*, 1: 1-18.
- Scamuzzi S. e De Bortoli A., a cura di (2012), *Come cambia la comunicazione della scienza: nuovi media e Terza missione dell’università*, il Mulino, Bologna.
- Scamuzzi S. e Tipaldo G. (2015), *Apriti scienza*, il Mulino, Bologna.
- Viesti G. (2016), *Università in declino. Un’indagine sugli atenei da nord a sud*, Donzelli, Roma.
- Weber M. (1919), *Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf*; trad. it. (1948; ed. cons. 1966), *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino.
- Ziman J. (1991), “Public understanding of science”, *Science, Technology & Human Values*, XVI, 1: 99-105.

# *Iniziative di public engagement*

di Andrea De Bortoli

## **Obiettivi e struttura dell'analisi**

Questo saggio intende restituire una fotografia delle iniziative di public engagement (nel seguito “PE”) di docenti e ricercatori e delle università italiane nell’intervallo di tempo 2011-2013.

Le fonti dell’analisi proposta sono i risultati del progetto di ricerca dell’Università degli studi di Torino “Isaac”-Italian Scientists multi-technique Auditing and Analysis on science Communication e le Schede Uniche Annuali della Ricerca dei Dipartimenti (Sua-Rd) richieste dal sistema Ava. Le origini dei dati sono diverse tra loro, pur condividendo l’oggetto di studio, cioè le iniziative con le quali il mondo accademico si relaziona con il resto della società. La lettura contemporanea di queste informazioni permette in alcuni casi di approfondire lo stato dell’arte di questo ambito di azione relativamente nuovo delle nostre università. In particolare, i dati presentati relativi al progetto Isaac derivano da una *Computer-Assisted Web survey* condotta tra gli anni 2012 e 2013 su un campione rappresentativo di docenti e ricercatori delle università italiane<sup>1</sup>. Nel caso della Sua-Rd le informazioni in esame sono state reperite dalle schede delle iniziative di public engagement inserite dai Dipartimenti (tre per gli anni 2011-2013) e dagli atenei (cinque per gli anni 2011-2013)<sup>2</sup>. In entrambi i casi si tratta di esercizi sperimentali di rilevazione

<sup>1</sup> Il campione comprende 1.898 docenti/ricercatori delle aree cosiddette “dure” (matematica e informatica, fisica, chimica, scienze della terra, biologia, agraria e veterinaria, medicina, ingegneria e architettura) pari a circa il 17% degli intervistati estratti casualmente dall’archivio Cineca aggiornato a settembre 2012. È stato calcolato un peso che tenesse conto della distribuzione della popolazione all’interno delle aree disciplinari e del ruolo (ricercatori, professori associati e ordinari).

<sup>2</sup> 2.406 schede di cui 2.044 riferite ai Dipartimenti e 362 agli atenei. Gli atenei coinvolti

sia per quanto riguarda l'oggetto in esame, relativamente nuovo e quindi poco conosciuto, sia per le modalità di raccolta delle informazioni. I dati potrebbero quindi risentire della scarsa dimestichezza della comunità accademica a riconoscere, rilevare e trattare le iniziative di PE. Nel caso del progetto Isaac la novità consiste nell'aver interpellato gli emittenti del processo comunicativo e non, come più spesso accade, i destinatari (Scamuzzi e Tipaldo, 2015). Nel caso della Sua-Rd siamo di fronte al primo esercizio in Italia di raccolta e valutazione delle iniziative di PE; le schede inserite dagli atenei e dai Dipartimenti, che nella maggior parte dei casi non hanno esperienza in questo tipo di censimento e monitoraggio, hanno rappresentato infatti la base dati per la valutazione delle università per quanto riguarda l'ambito "public engagement" della Vqr 2011-2014 Terza missione<sup>3</sup>.

L'obiettivo è di raffigurare il panorama delle iniziative di public engagement nel sistema universitario italiano negli anni di riferimento approfondendo alcune dimensioni caratteristiche del contesto e della pratica: numerosità ed eterogeneità delle azioni, differenze tra aree disciplinari, istituzionalizzazione e costi. Queste brevi zoomate sono affrontate singolarmente nei prossimi paragrafi e servono nelle righe conclusive a tentare di aggiungere risoluzione a una fotografia molto attuale nel nostro Paese – e non solo – ma ancora sfocata e con i contorni non ben definiti.

## **Quante e quali iniziative**

Prima di presentare la numerosità e le caratteristiche delle iniziative di public engagement è necessario precisare quali sono state le classificazioni utilizzate. Infatti, come già discusso nel saggio relativo alla Terza missione, non esiste oggi una definizione chiara e netta su cosa si intenda per public engagement. Con questa etichetta si identificano una grande varietà di iniziative che ricercatori e strutture di ricerca realizzano per avvicinare mondo della ricerca e società. Una possibile definizione è stata data dal National Coordinating Centre for Public Engagement britannico:

sono 95, in 18 casi non è stata presentata nessuna scheda. I Dipartimenti coinvolti sono 950, in 217 casi non è stata presentata nessuna scheda.

<sup>3</sup> Il Regno Unito ha recentemente attribuito un valore significativo (il 20% sul punteggio finale) all'impatto all'interno del proprio esercizio di valutazione della ricerca-Ref 2014 [<http://www.ref.ac.uk/>]. La valutazione, anche in questo caso, si è basata sull'analisi di casi di studio presentati dalle università; in diversi casi si tratta di iniziative di PE (Hefce, 2015).

Public engagement describes the myriad of ways in which the activity and benefits of higher education and research can be shared with the public. Engagement is by definition a two-way process, involving interaction and listening, with the goal of generating mutual benefit.

Da questa definizione emergono alcuni concetti chiave fondamentali. L'oggetto in questione sono le attività di ricerca e didattica delle università, cioè le sue due missioni principali e l'obiettivo è di condividerne i benefici con la società nel suo complesso. Il concetto di Terza missione<sup>4</sup> – così come comunemente inteso, cioè di azione supplementare – pare quindi inadatto a descrivere correttamente il public engagement perché in qualche modo sottintende una nuova dimensione aggiuntiva anziché un approccio differente alle prime due. Il secondo concetto riguarda la reciprocità, sia nel processo relazionale, sia nella generazione di benefici. In entrambe le classificazioni oggetto di questa analisi si è considerato uno spettro molto ampio di attività che vanno da iniziative con un livello basso di interazione e reciprocità, come per es. un articolo divulgativo, fino a eventi con un forte coinvolgimento di tutti gli attori nel caso delle iniziative di democrazia partecipativa. Nelle Tabelle 1 e 2 sono elencate le categorie di attività utilizzate rispettivamente dal progetto Isaac per il suo questionario ai ricercatori e dalle schede Sua-Rd per le schede di public engagement (Anvur, 2015).

*Tab. 1 - Categorie di attività di PE utilizzate all'interno del progetto di ricerca Isaac.*

<i>Categorie di attività</i>	
1	Tenere lezioni/conferenze in pubblico
2	Scrivere libri, articoli o altri prodotti editoriali destinati al pubblico
3	Partecipare a un dibattito/evento pubblico
4	Intervenire in qualità di esperto presso istituzioni pubbliche o politiche
5	Partecipare all'open day della mia istituzione
6	Collaborare con insegnanti/scuole escl. orientamento didattico
7	Rilasciare interviste alla stampa
8	Rilasciare interviste o partecipare a programmi radio/Tv
9	Collaborare con insegnanti/scuole per l'orientamento didattico
10	Intervenire in qualità di esperto presso Ong
11	Intervenire nelle attività di festival, mostre, musei
12	Intervenire, parlando di scienza, su forum, siti internet e social-network
13	Intervenire in qualità di esperto presso imprese for profit
14	Intervenire alla Notte dei ricercatori, a Esosf...
15	Tenere un blog personale su internet

*Fonte:* Università degli studi di Torino, progetto Isaac.

<sup>4</sup> Il tema della Terza missione è affrontato anche nel saggio “Università italiana e Terza missione”. Cfr. Binotto e Nobile, *infra*.

Tab. 2 - *Categorie di attività di PE utilizzate da Anvur per le schede Sua-Rd.*

<i>Categorie di attività</i>	
1	Publicazioni divulgative firmate dallo staff docente a livello nazionale o internazionale
2	Partecipazioni dello staff docente a trasmissioni radiotelevisive a livello nazionale o internazionale
3	Partecipazioni attive a incontri pubblici organizzati da altri soggetti (ad es. caffè scientifici, festival, fiere scientifiche, ecc.)
4	Organizzazione di eventi pubblici (ad es. Notte dei ricercatori, open day)
5	Publicazioni (cartacee e digitali) dedicate al pubblico esterno (ad es. magazine dell'università)
6	Giornate organizzate di formazione alla comunicazione (rivolta a Pta o docenti)
7	Siti web interattivi e/o divulgativi, blog
8	Fruizione da parte della comunità di musei, ospedali, impianti sportivi, biblioteche, teatri, edifici storici universitari
9	Organizzazione di concerti, mostre, esposizioni e altri eventi di pubblica utilità aperti alla comunità
10	Partecipazione alla formulazione di programmi di pubblico interesse (policy-making)
11	Partecipazione a comitati per la definizione di standard e norme tecniche
12	Iniziative di tutela della salute (es. giornate informative e di prevenzione)
13	Iniziative in collaborazione con enti per progetti di sviluppo urbano o valorizzazione del territorio
14	Iniziative di orientamento e interazione con le scuole superiori
15	Iniziative divulgative rivolte a bambini e giovani
16	Iniziative di democrazia partecipativa (es. consensus conferences, citizen panel)

*Fonte:* Anvur, Linee guida per la compilazione della Sua-Rd.

I dati presentati di seguito si riferiscono a un periodo temporale durante il quale il dibattito e l'attenzione posta in Italia sul ruolo e la necessità di avviare, da parte delle istituzioni di ricerca, attività di public engagement era ai suoi primi passi. Tuttavia i dati Isaac mostrano che solo il 14% del campione dichiara di non aver svolto nessuna delle attività sopra elencate nell'arco temporale 2010-2012. L'impegno verso il public engagement non era ancora formalmente condiviso, ma le iniziative portate avanti dai singoli individui e dalle istituzioni di ricerca erano già allora molte e variegate.

Per quanto riguarda le strutture di ricerca, nella scheda Sua-Rd 2013, hanno inserito almeno 1 scheda di public engagement 77 atenei su 95 e 733 Dipartimenti su 950. Considerando la mancanza di schede presentate un indice di non attività (probabilmente non sempre vero, ma sufficientemente verosimile) si scopre che gli atenei inattivi sono il 19% e i Dipartimenti il 23%.

Questi primi dati mostrano un contesto universitario italiano nel quale le iniziative di PE sono molto presenti, ma ora vediamo in quali forme. La Fig. 1 mostra le attività di comunicazione svolte nel 2012 dai ricercatori e dai docenti delle scienze cosiddette "dure" intervistati dal progetto Isaac.

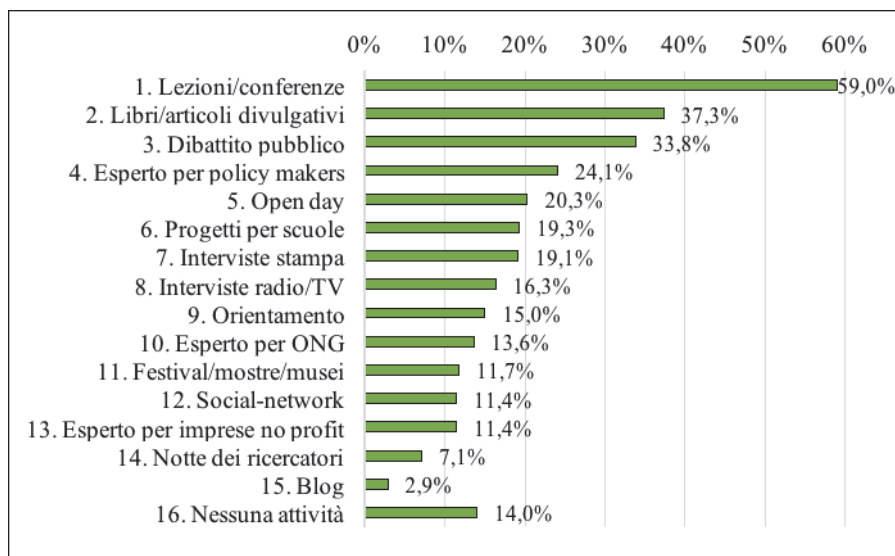


Fig. 1 - Attività di comunicazione svolte da ricercatori/docenti nel 2012 (valori percentuali).  
Fonte: Università degli studi di Torino, progetto Isaac.

Le iniziative realizzate dai ricercatori coprono tutto lo spettro disponibile, ma con importanti differenze nelle frequenze. Le attività più diffuse sono quelle tradizionali come lezioni, conferenze, dibattiti e la pubblicazione di articoli e libri divulgativi. Nella parte centrale della distribuzione ci sono gli open-day, i progetti rivolti al mondo della scuola e i rapporti diretti con i media. Risultano meno diffuse le attività fuori dagli edifici universitari e quelle sulla rete.

La Fig. 2 mostra la stessa analisi condotta sulle schede Sua-Rd.

Nel caso dei Dipartimenti le due categorie più presenti sono attività istituzionali come eventi pubblici, open-day e orientamento rivolto alle scuole secondarie di II grado. Seguono le iniziative più tradizionali di comunicazione rivolte ai pubblici e ai media. Meno diffuse di nuovo le attività sulla rete e quelle che prevedono un coinvolgimento molto importante dei diversi attori, come gli eventi di democrazia partecipativa.

Il confronto tra le due serie di Fig. 2 – Dipartimenti e atenei – è molto utile per identificare in qualche modo quali attività di PE sono maggiormente istituzionalizzate all'interno delle nostre università. Spiccano gli eventi pubblici e l'orientamento in ingresso. Tutto il resto, è evidentemente demandato al livello delle sotto-strutture oppure in molti casi al singolo individuo.



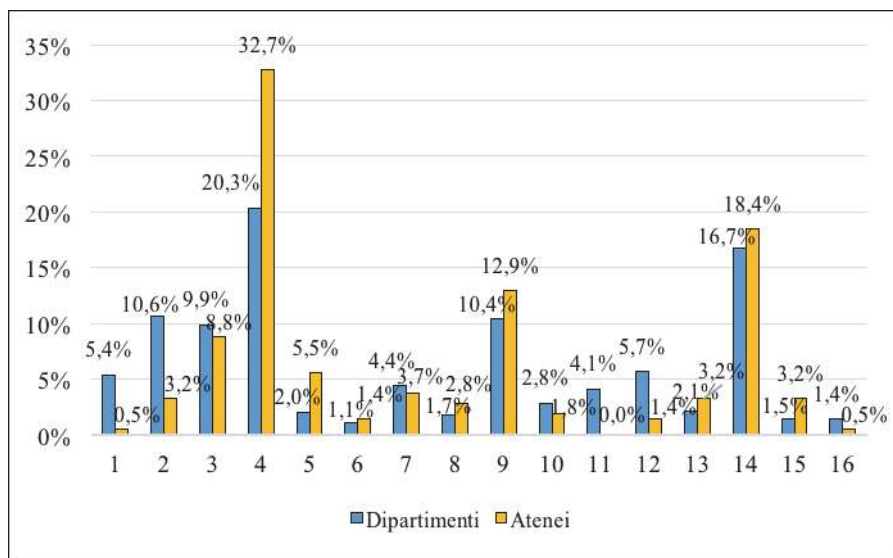


Fig. 2 - Categorie di PE delle iniziative inserite dai Dipartimenti e dagli atenei nelle schede Sua-Rd 2013 (valori percentuali).

Fonte: Anvur, Schede Sua-Rd Terza missione 2013.

Un ulteriore aspetto che emerge dall'analisi delle schede Sua-Rd è la difficoltà a identificare univocamente un'iniziativa con la corrispondente categoria di PE. Nel campo a risposta multipla "categoria di PE" il 50% delle schede sono associate a due o più categorie. Questo dato in parte è dovuto all'attuale mancanza di una classificazione condivisa come già espresso in precedenza.

È importante sottolineare che le due distribuzioni di Fig. 1 e Fig. 2 non sono direttamente confrontabili in quanto differenti le unità di analisi; inoltre nel primo caso – Isaac – i dati si riferiscono a tutte le attività realizzate almeno una volta nell'arco temporale dal soggetto, mentre nel secondo caso – Sua-Rd – si tratta di una selezione delle tre iniziative principali.

Tuttavia ciò che emerge da questa prima fotografia è una presenza diffusa di iniziative di PE nei nostri atenei con una prevalenza di attività a basso livello di coinvolgimento e una bassa presenza sulla rete.

## Differenze disciplinari

Cosa succede se iniziamo a ingrandire la fotografia presentata nel paragrafo precedente e in particolare se cerchiamo di distinguere come si approcciano alle iniziative di PE le differenti aree disciplinari?

Scopriamo con sufficiente nitidezza una grande varietà di sfumature nella distribuzione delle categorie e in alcuni casi individuiamo alcune identità specifiche.

La Fig. 3 mostra la distribuzione delle 16 categorie di PE della scheda Sua-Rd per le 4 macro-aree disciplinari tecniche e ingegneristiche, mediche, naturali, umane<sup>5</sup>.

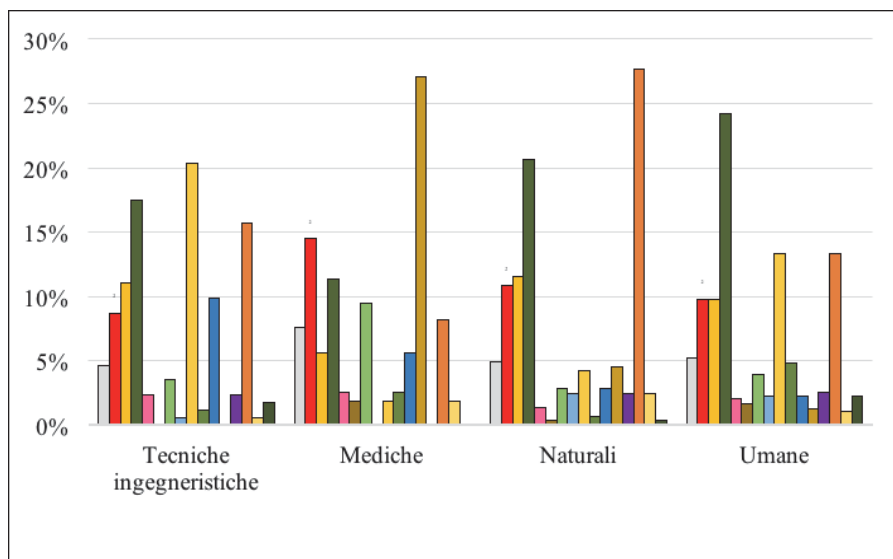


Fig. 3 - Distribuzione delle categorie di PE per macro-aree disciplinari (valori percentuali).  
Fonte: Anvur, Schede Sua-Rd Terza missione 2013.

Evitando di addentrarci troppo nell'immagine è interessante evidenziare alcune caratteristiche distintive delle quattro macro-aree. Per quanto riguarda le aree tecniche e ingegneristiche le attività più presenti sono gli eventi pubblici sia istituzionali sia culturali e l'orientamento in ingresso. Per le aree mediche non stupisce trovare un picco in corrispondenza delle iniziative di tutela della salute sostanzialmente assente nelle altre aree; sono molto presenti le partecipazioni a trasmissioni radiotelevisive e sono le aree con la percentuale più alta di presenza sulla rete. Le aree delle scienze naturali sono anch'esse molto impegnate sul fronte dell'orientamento, ma anche in eventi

<sup>5</sup> Macro-aree disciplinari tecniche e ingegneristiche (aree Cun 8 e 9), mediche (area Cun 6), naturali (aree Cun 1, 2, 3, 4, 5 e 7), umane (aree Cun 10, 11, 12, 13 e 14)

pubblici di tipo istituzionale, nella partecipazione a trasmissioni radiotelevisive e caffè scientifici, festival, ecc.

Le aree delle Scienze umane sono molto impegnate negli eventi pubblici anche culturali e nell'orientamento; sono le uniche aree ad avere percentuali significative di attività di democrazia partecipativa e di formulazione di programmi di pubblico interesse.

Questo quadro rafforza ancora di più l'immagine di un'attività diffusa di PE sostanzialmente tradizionale e consolidata caratterizzata da specifiche aperture dei diversi contesti disciplinari riconducibili a interlocutori privilegiati (per esempio i pazienti per le aree mediche e le istituzioni per le aree economico-sociali) o a particolari esigenze di visibilità per quanto concerne per esempio l'impegno rivolto all'orientamento in ingresso di alcune aree.

## **Risorse economiche**

Proviamo ora ad addentrarci nella dimensione economica del public engagement cercando di capire con quante e quali risorse sono realizzate queste attività. Per far questo abbiamo di nuovo a disposizione due generi di informazioni. La prima riguarda la risposta alla domanda "con quali risorse sono state realizzate le attività" posta agli intervistati del progetto Isaac, mentre la seconda si riferisce ai budget dichiarati all'interno delle schede Sua-Rd.

Vediamo in Fig. 4 e Fig. 5 i risultati di questa analisi.

Il 74% dei ricercatori ha dichiarato di aver realizzato l'iniziativa senza finanziamenti, percentuale molto vicina al dato Sua-Rd che mostra il 68% di attività a costo inferiore ai 1.000 euro. Anche la fascia tra i 1.000 e i 10.000 euro è confrontabile con il dato relativo ai progetti solo parzialmente finanziati del dato Isaac: 19% e 22%.

Questa fotografia naturalmente non tiene conto del valore economico del lavoro dei ricercatori coinvolti e mette in luce la mancanza in Italia di fondi specifici a disposizione delle università per la realizzazione di questo tipo di iniziative. A parte alcuni finanziamenti erogati dal Miur con la Legge 6/2000 i progetti di ricerca nazionali non prevedono risorse destinate a questo come invece accade nel caso dei progetti europei o in altri di origine privata.

Questo aspetto del PE è, dal punto di vista dei ricercatori, ciò che maggiormente frena il loro impegno in queste attività. Infatti se gli viene chiesto cosa potrebbe incoraggiare un loro maggiore coinvolgimento nelle attività di PE prevale la richiesta di una maggiore disponibilità di fondi specifici prima di riconoscimenti nei sistemi di valutazione o personali.

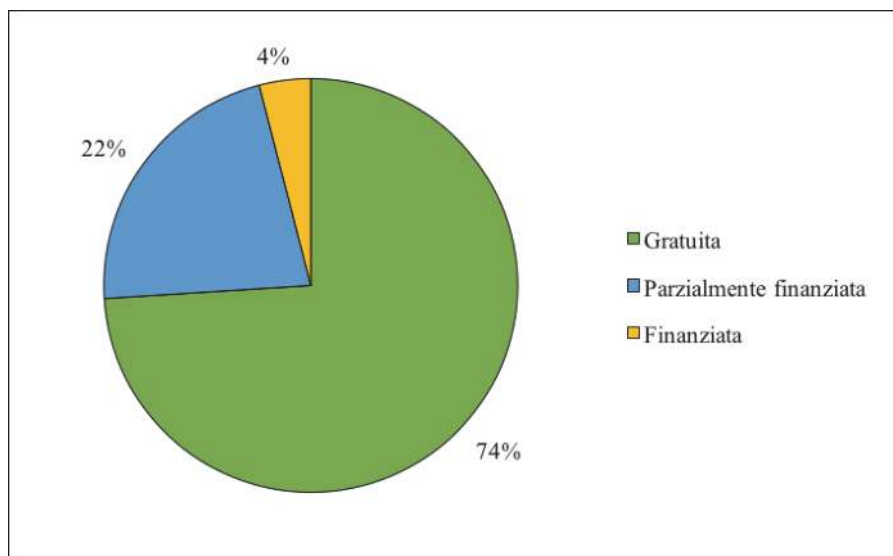


Fig. 4 - Modalità di realizzazione delle iniziative di comunicazione di ricercatori/docenti (valori percentuali).

Fonte: Università degli studi di Torino, progetto Isaac.

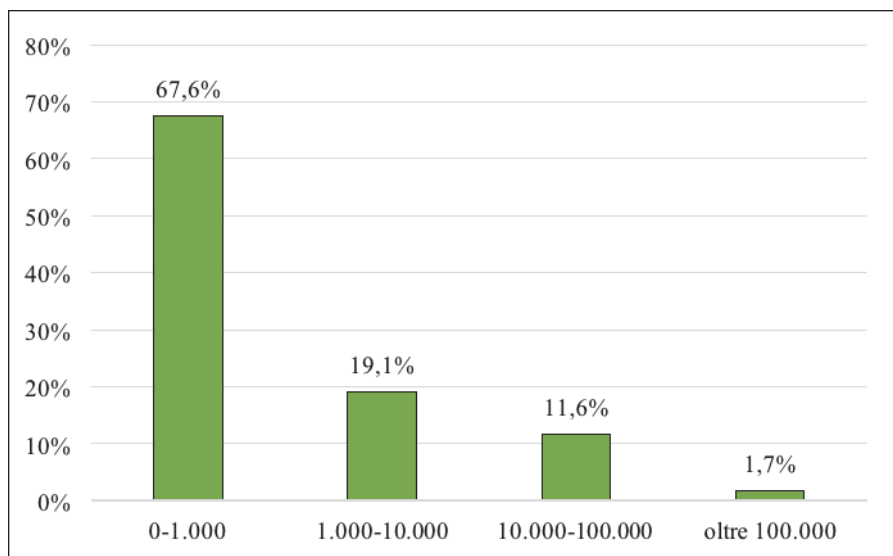


Fig. 5 - Budget per la realizzazione delle attività di PE dei Dipartimenti (valori percentuali).

Fonte: Anvur, Schede Sua-Rd Terza missione 2013.

## Formazione e valutazione

L'ultimo approfondimento, prima di tentare di mettere insieme tutte le considerazioni in un'unica immagine, riguarda due aspetti spesso trascurati, ma fondamentali. Da un lato la necessità di formazione della comunità accademica, che tradizionalmente non ha sviluppato competenze specifiche nell'ambito del PE, e dall'altro il monitoraggio e la valutazione di queste iniziative, non tanto con l'obiettivo di misurarne l'impatto – perché molto complesso – ma perlomeno di creare una consapevolezza e una cultura diffusa.

Queste due dimensioni che a prima vista potrebbero sembrare distanti tra loro in realtà sono qui presentate insieme perché entrambe in qualche modo fondamentali se si vuole offrire un servizio di qualità.

Solo il 6% degli intervistati Isaac dichiara di aver frequentato nella sua carriera almeno un corso di comunicazione della scienza e oltre il 70% ritiene che sarebbe necessario avere una formazione specifica.

Per quanto riguarda la Sua-Rd troviamo 108 schede tra le 2406 inserite che hanno selezionato la categoria “giornate organizzate di formazione alla comunicazione” che equivale a poco più del 4%.

Nel caso della valutazione delle iniziative le due fonti utilizzate non hanno dati direttamente confrontabili, ma alcune informazioni possono essere utili per completare questa breve descrizione.

Il 26% degli intervistati Isaac ha dichiarato che il progetto prevedeva uno strumento di valutazione dell'attività svolta, poco più di un quarto.

Nella Sua-Rd invece veniva chiesto a Dipartimenti e atenei se conducono un monitoraggio delle iniziative di PE. Ha risposto affermativamente a questa richiesta il 63% dei Dipartimenti e il 77% degli atenei.

Nel caso specifico degli atenei possiamo ancora approfondire questa informazione mostrando la distribuzione dei numeri di addetti al monitoraggio dichiarati in fase di compilazione quando la risposta al quesito precedente era “sì” (Fig. 6).

Dal grafico si vede che quasi il 40% degli atenei ha dichiarato di avere tre o più addetti a tempo pieno impegnati nel monitoraggio delle iniziative di PE.

Personalmente ritengo che questo dato sia affetto da qualche problema di interpretazione della domanda e, nel caso fosse vero, il numero di atenei che realizzano, monitorano e valutano effettivamente le loro iniziative potrebbe essere molto più basso.

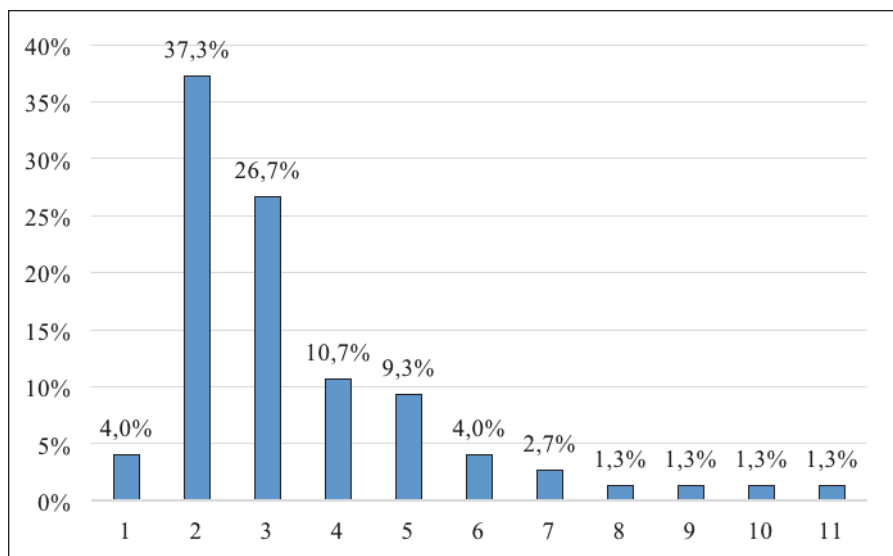


Fig. 6 - Numero di addetti al monitoraggio delle attività di PE degli atenei (valori percentuali).  
Fonte: Anvur, Schede Sua-Rd Terza missione 2013.

## Considerazioni finali

La fotografia delle attività di public engagement di ricercatori e docenti e delle università italiane descritta in questo saggio è un tentativo di leggere e interpretare esperienze e dati di una cultura e di una pratica relativamente nuova (come attività istituzionale) nel panorama dei nostri atenei; un esperimento utile per raffinare gli strumenti di rilevazione e valutazione e per iniziare a riflettere sui passi da compiere in futuro.

Da questa rappresentazione emerge l'esigenza di lavorare su una definizione maggiormente condivisa, su un'ontologia più chiara e robusta che tenga conto dei principali caratteri considerati fondanti delle iniziative di public engagement, partendo dagli aspetti di reciprocità nella relazione tra mondo della ricerca e società.

Nella prospettiva di PE proposta in questo saggio, cioè di un modo nuovo per le nostre università di affrontare didattica e ricerca e non di iniziative aggiuntive come suggerirebbe invece l'etichetta "Terza missione", sarà fondamentale lavorare sulla sensibilizzazione e sulla formazione di ricercatori e docenti, ma anche di studenti e personale tecnico-amministrativo e individuare fonti di finanziamento specifiche che non riducano ulteriormente le risorse destinate alla ricerca.

Allo stesso tempo, valorizzando ciò che già si sta facendo e le specificità delle diverse aree disciplinari, bisognerà andare oltre alle attività tradizionali di comunicazione e di promozione costruendo – o potenziando quelli già esistenti, ma poco diffusi – processi innovativi di coinvolgimento tra l’Università e i diversi interlocutori della società.

Sarà infine indispensabile individuare strumenti e metodologie in grado di rilevare, o perlomeno stimare, le ricadute di queste attività per tutti gli attori coinvolti.

È la fotografia dell’avvio di un importante e articolato cambiamento culturale che ha l’ambizione e la speranza di contribuire a rafforzare il ruolo strategico della conoscenza e in particolare dell’Università per lo sviluppo culturale, sociale ed economico del nostro Paese.

## **Riferimenti bibliografici**

Anvur (2015), *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (Sua-Rd)*, testo disponibile al sito <http://www.anvur.org/attachments/article/26/L~.pdf>.

Higher Education Funding Council for England (Hefce), King’s College London Digital Science, corp creators. (2015), *The nature, scale and beneficiaries of research impact: An initial analysis of Research Excellence Framework (Ref) 2014 impact case studies*, testo disponibile al sito <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/Year/2015/analysisREFimpact>.

Scamuzzi S., Tipaldo G. (2015), *Apriti scienza*, il Mulino, Bologna.

## L'Alternanza Scuola-Lavoro (Asl). Il ruolo degli atenei

di Alessandra De Marco

L'Alternanza Scuola-Lavoro è una metodologia didattica introdotta nel sistema educativo dall'art. 4 della Legge 53/2003<sup>6</sup>, la cosiddetta riforma Moratti, con l'obiettivo di arricchire i percorsi formativi dei giovani dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica in convenzione con le imprese. La Legge 107/2015<sup>7</sup>, conosciuta anche come riforma della "Buona Scuola", ha sistematizzato l'Alternanza Scuola-Lavoro e ha inserito questa strategia didattica, sino ad allora facoltativa, nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio delle scuole secondarie di secondo grado come parte integrante del percorso di istruzione. La riforma stabilisce, a partire dall'anno scolastico 2015/2016, un monte ore obbligatorio per tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione, dal terzo anno di corso, con una durata differente rispetto agli ordinamenti: almeno 400 ore per gli studenti di istituti tecnici e professionali, almeno 200 ore per quelli dei licei. In qualità di impresa ospitante, l'Università italiana ha svolto un importante ruolo nell'attuazione della Legge.

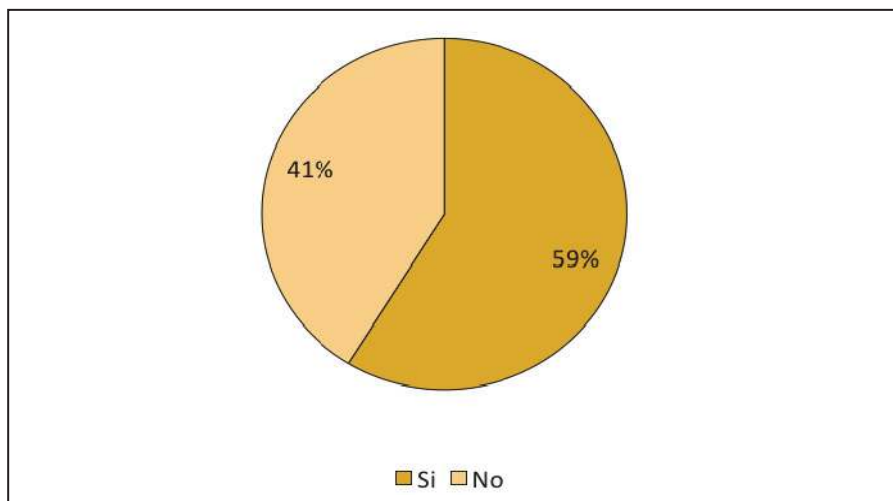


Fig. 1 - Atenei che hanno avviato progetti di Alternanza Scuola-Lavoro (a.s. 2015-2016, valori percentuali).

Fonte: nostre elaborazioni su dati rilevati sui siti degli atenei.

<sup>6</sup> L. 53/2003, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale", Gazzetta Ufficiale 2 aprile 2003, Serie Generale n. 77.

<sup>7</sup> L. 107/2015, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", Gazzetta Ufficiale 15 luglio 2015, Serie Generale n.162.



Da una ricerca quantitativa<sup>8</sup> che si è focalizzata sulle attività di Alternanza Scuola-Lavoro organizzate da 80 università nel corso dell'anno scolastico 2015-2016, emerge che 47 atenei, pari al 59% hanno avviato progetti di Alternanza Scuola-Lavoro con le scuole secondarie di secondo grado del territorio (Fig. 1).

Si tratta di atenei concentrati maggiormente nel centro Italia, che vede attive in questo senso 21 università (Fig. 2).

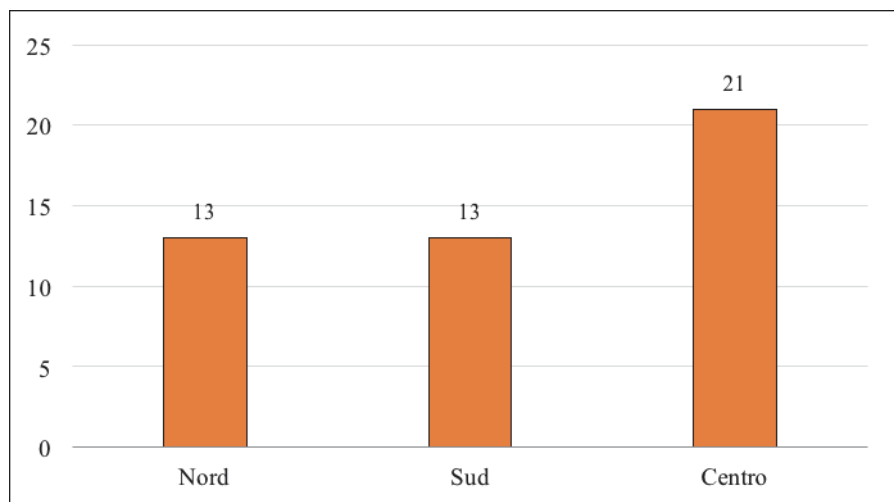


Fig. 2 - Atenei attivi in progetti di Alternanza Scuola-Lavoro per area geografica (a.s. 2015-2016).  
Fonte: nostre elaborazioni su dati rilevati sui siti degli atenei.

Se si sposta invece l'analisi sulle regioni (Fig. 3), si rileva che quella con il maggior numero assoluto di atenei attivi è stata la Lombardia (7 atenei), seguita dal Lazio (6 atenei) e dalla Toscana (5 atenei). Un aspetto interessante emerso dalla ricerca riguarda le università che, pur non avendo avviato progetti di Alternanza Scuola-Lavoro, hanno dimostrato interesse occupandosene a vario titolo nei siti web di ateneo. Considerando che l'analisi è stata svolta rispetto al primo anno di attuazione della riforma, ciò mostra che molti atenei hanno comunque preso in seria considerazione il provvedimento, sebbene non abbiano accolto studenti in alternanza. Nel campione esaminato gli atenei interessati (attraverso progetti di alternanza, o che comunque se ne sono occupati nei loro siti) sono stati 51.

<sup>8</sup> La ricerca è stata realizzata da Alessandra De Marco nell'ambito della tesi di laurea "L'alternanza scuola-lavoro va all'Università. Una ricerca sul ruolo degli atenei nell'a.s. 2015-2016", Relatore Prof.ssa Paola Borgna, Corso di Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche, Università di Torino, a.a. 2015-2016.

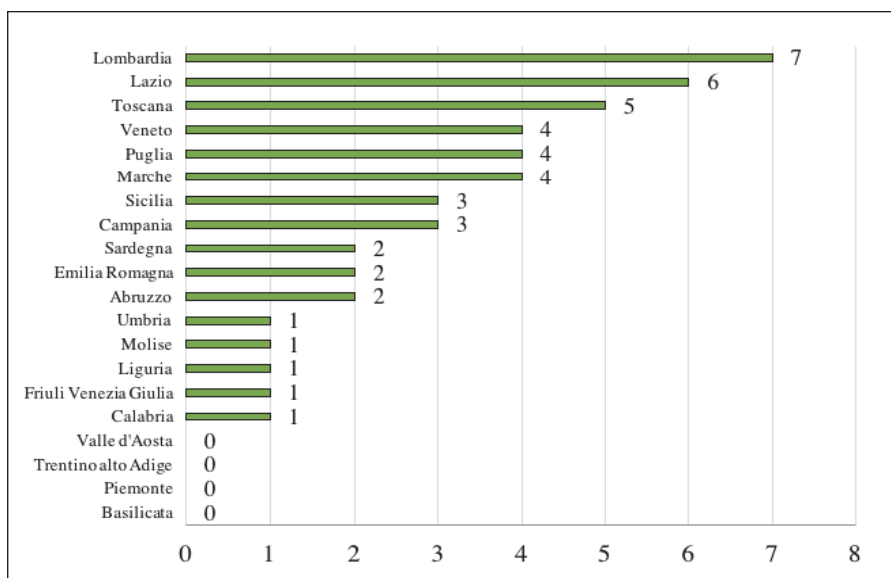


Fig. 3 - Atenei attivi in progetti di Alternanza Scuola-Lavoro per regione (a.s. 2015-2016).

Fonte: nostre elaborazioni su dati rilevati sui siti degli atenei.

Anche tra le università private vi è stata partecipazione: 4 atenei su 10 infatti risultano interessati alla collaborazione con gli istituti secondari di secondo grado del territorio. Le attività svolte nei periodi di alternanza sono consistite principalmente in attività di laboratorio, lezioni didattiche, di orientamento e di affiancamento al personale di ateneo. La maggior parte degli atenei italiani, nell'ambito del nuovo contesto che si è creato a fronte della riorganizzazione delle attività scolastiche per far fronte all'obbligo dell'Alternanza Scuola-Lavoro, ha dimostrato di essere attiva e partecipe ai cambiamenti e alle esigenze del percorso formativo degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Al termine del primo anno scolastico di attuazione del provvedimento legislativo, l'esito della collaborazione nell'organizzazione di progetti di Alternanza Scuola-Lavoro tra università e scuole del territorio sembra pertanto, almeno dal punto di vista quantitativo, positivo, anche se fortemente provvisorio in quanto solo al primo anno e in una fase dunque ancora pionieristica.



## *Appendice statistica*

### *Mappa dell'offerta formativa. Le strutture della formazione*

di Barbara Mazza e Raffaele Lombardi

*Tab. 1 - Le università italiane dal 2005 al 2014.*

<i>Anno</i>	<i>Atenei (v.a.)</i>
2005	81
2006	87
2007	89
2008	89
2009	89
2010	89
2011	89
2012	90
2013	89
2014	91

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

*Tab. 2- La crescita delle università non statali.*

<i>Anno</i>	<i>Atenei statali (v.a.)</i>	<i>Atenei non statali (v.a.)</i>	<i>Totale</i>
2005	61	20	81
2006	61	26	87
2007	61	28	89
2008	61	28	89
2009	61	28	89
2010	61	28	89
2011	61	28	89
2012	61	29	90
2013	61	28	89
2014	61	30	91

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 3 - Collocazione geografica degli atenei.

	<i>Atenei statali</i>	<i>Atenei non statali</i>	<i>Totale</i>
Nord	22	9	31
Centro	16	6	22
Sud	23	4	27
Totale	61	19	80

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

*Base dati:* 80, dal totale degli atenei (91) sono infatti state escluse le Università telematiche (11).

Tab. 4 - Il calo delle Facoltà nell'Università italiana e la nascita delle scuole come strutture di raccordo.

<i>Anno</i>	<i>Facoltà (v.a.)</i>	<i>Scuole (v.a.)</i>	<i>Totale</i>
2005	558	-	558
2006	584	-	584
2007	600	-	600
2008	596	-	596
2009	604	-	604
2010	601	-	601
2011	594	-	594
2012	114	18	132
2013	84	19	103
2014	71	22	93

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 5 - Come cambia l'assetto organizzativo negli atenei (2012-2014).

<i>Anno</i>	<i>Facoltà+Scuole</i>	<i>Dipartimenti</i>
2012	132	799
2013	103	805
2014	93	840

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 6 - Corsi di laurea attivati nel decennio 2005-2014.

<i>Anno</i>	<i>Numero Corsi di laurea</i>	<i>V.%</i>
2005	5313	-
2006	5435	+2,3%
2007	5497	+1,1%
2008	5205	-5,3%
2009	4822	-7,4%
2010	4588	-4,9%
2011	4468	-2,6%
2012	4333	-3%
2013	4461	-3%
2014	4442	-0,5%

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Nota. Dal 2005 al 2015 il numero dei corsi di laurea è diminuito del -16,4%

Tab. 7 - Le classi di laurea di primo livello negli Ordinamenti ex 509 e ex 270

<i>Macro-aree disciplinari</i>	<i>Corsi di laurea di primo livello (v.a.)</i>	
	<i>L 509</i>	<i>L 270</i>
Area sanitaria	9	8
Area scientifica	15	16
Area umanistica	12	12
Area sociale	11	11
Totale	47	47

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab.8 - Le classi di laurea di secondo livello negli Ordinamenti ex 509 e ex 270.

<i>Macro-aree disciplinari</i>	<i>Corsi di laurea di secondo livello (v.a.)</i>	
	<i>L 509</i>	<i>L 270</i>
Area sanitaria	20	15
Area scientifica	32	35
Area umanistica	33	26
Area sociale	22	19
Totale	107	95

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab.9 - I corsi di laurea di primo e di secondo livello nell'Università italiana.

Macro-aree disciplinari	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	V% su base fissa
Area sanitaria	1284	1311	1336	1291	1215	1192	1121	1115	1159	1137	11,4
Area scientifica	1474	1498	1509	1419	1345	1275	1209	1204	1221	1214	17,6
Area umanistica	1125	1168	1187	1077	992	937	927	888	868	852	24,3
Area politico-sociale	1175	1216	1222	1077	930	866	826	820	830	820	30,2
Totale	5058	5193	5254	4864	4482	4270	4083	4027	4078	4023	20,5

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

## *Evoluzione della docenza universitaria (2005-2016)*

di Paolo Rossi

*Tab. 1 - Reclutamento annuo ed età media al reclutamento nelle tre fasce docenti dal 2006 al 2015.*

<i>Anno</i>	<i>Ordinari reclutati</i>	<i>Età media PO</i>	<i>Associati reclutati</i>	<i>Età media PA</i>	<i>Ricercatori reclutati</i>	<i>Età media RU</i>
2006	1.149	49,7	1.723	43,5	2.762	35,6
2007	397	49,9	565	43,8	1.363	35,9
2008	170	51,9	263	43,6	2.593	35,8
2009	36	50,6	42	44,2	472	37,6
2010	304	51,0	735	44,4	1.115	36,9
2011	645	50,6	1.035	44,5	1.337	36,8
2012	239	51,2	399	45,7	529	38,0
2013	165	52,0	240	45,6	53	39,4
2014	288	50,6	2.500	44,7	17	40,7
2015	469	51,6	3.463	46,1	20	38,5
2016	1.041	52,2	1.388	46,2	9	43,3

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

*Tab. 2 - Docenti in servizio nelle tre fasce ed età media dal 2005 al 2016.*

<i>Anno</i>	<i>Ordinari in servizio</i>	<i>Età media PO</i>	<i>Associati in servizio</i>	<i>Età media PA</i>	<i>Ricercatori in servizio</i>	<i>Età media RU</i>	<i>Totale</i>
2005	19.272	58,3	18.963	51,7	21.999	44,8	60.234
2006	19.843	58,4	19.078	51,7	23.038	44,6	61.959
2007	19.618	58,9	18.732	52,1	23.552	44,8	61.902
2008	18.928	59,3	18.257	52,6	25.581	44,6	62.766
2009	17.878	59,7	17.567	53,0	25.435	45,1	60.880
2010	15.852	59,2	16.953	53,1	24.939	45,3	57.744
2011	15.242	59,1	16.605	53,1	24.598	45,4	56.445
2012	14.523	59,4	16.141	53,4	24.268	45,9	54.932
2013	13.889	59,8	15.812	54,0	23.747	46,7	53.448
2014	13.265	60,0	17.549	53,2	21.032	47,7	51.846
2015	12.857	60,1	20.007	52,7	17.479	48,7	50.343
2016	12.979	59,9	19.935	52,8	16.000	49,7	48.914

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

Dati riferiti al 31.12 di ogni anno.



Tab. 3 - Numero dei ricercatori a tempo determinato reclutati e in servizio al 31.12 di ogni anno nel periodo 2006-2016.

<i>Anno di riferimento</i>	<i>Rtd L. 230 reclutati</i>	<i>Rtd L. 230 in servizio</i>	<i>Rtd a) reclutati</i>	<i>Rtd a) in servizio</i>	<i>Rtd b) reclutati</i>	<i>Rtd b) in servizio</i>
2006	126	126				
2007	146	271				
2008	214	457				
2009	240	626				
2010	644	1.138				
2011	475	1.415	149	149	15	15
2012	30	1.235	972	1.115	15	30
2013	20	922	875	1.968	97	127
2014	23	638	751	2.610	191	309
2015	12	444	852	2.970	411	704
2016	13	215	1.103	3.253	1.267	1.873

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

## *Pre-ruolo universitario: ricercatori a tempo determinato, assegnisti di ricerca e altre figure a termine*

di Alessandro Arienzo

*Tab. 1 - Ricercatori a tempo determinato.*

<i>Anno</i>	<i>Moratti</i>	<i>Rtd a)</i>	<i>Rtd b)</i>	<i>Totale</i>
2005	23	0	0	23
2006	126	0	0	126
2007	271	0	0	271
2008	457	0	0	457
2009	622	0	0	622
2010	1.127	3	7	1.137
2011	1.414	149	13	1.576
2012	1.235	1.116	28	2.379
2013	922	1.967	125	3.014
2014	637	2.609	308	3.554
2015	444	2.967	705	4.116
2016	205	3.078	1.813	5.096

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

*Tab. 2 - Assegnisti di ricerca*

<i>Anno</i>	<i>Assegnisti</i>	<i>di cui dottorandi</i>	<i>Totale</i>
2005	9.936	867	9.069
2006	10.430	754	9.676
2007	11.810	961	10.849
2008	12.121	885	11.236
2009	16.207	758	15.449
2010	17.942	1.286	16.656
2011	18.300	1.271	17.029
2012	20.078	1.436	18.642
2013	20.894	1.195	19.699
2014	22.093	0	22.093
2015	20.668	0	20.668
2016	13.342	0	13.342

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

Tab. 3 - Borsisti e collaboratori a programmi di ricerca.

<i>Anno</i>	<i>Borse di studio post-Dottorato</i>	<i>Borse di studio e di ricerca per laureati</i>	<i>Contratti di prestazione autonoma per programmi di ricerca</i>	<i>Altro</i>	<i>Totale</i>
2005	739	0	5.950	943	7.632
2006	764	0	5.057	1.651	7.472
2007	917	0	6.230	1.267	8.414
2008	573	3.290	6.089	536	10.488
2009	754	4.733	9.430	1.353	16.270
2010	747	6.565	8.096	1.002	16.410
2011	515	4.662	7.964	618	13.759
2012	0	3.092	8.035	670	11.797
2013	0	4.653	8.599	696	13.948
2014	0	5.788	8.775	609	15.172
2015	0	6.791	10.568	3.062	20.421

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

Tab. 4 - Docenti a contratto

<i>Anno</i>	<i>Professori a contratto titolari esclusivamente di insegnamenti ufficiali</i>	<i>Professori a contratto con incarichi di insegnamento per le attività formative che consentono di acquisire crediti formativi universitari</i>	<i>Personale a contratto impegnato in attività di tutorato e/o in attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero</i>	<i>Totale</i>
2005	31.531	0	18.574	50.105
2006	33.539	0	18.886	52.425
2007	34.241	0	17.322	51.563
2008	33.426	0	15.140	48.566
2009	0	41.571	16.687	58.258
2010	0	39.312	17.750	57.062
2011	0	39.695	16.962	56.657
2012	0	35.203	15.737	50.940
2013	0	35.515	13.655	49.170
2014	0	34.263	13.051	47.314
2015	0	26.871	12.353	39.224

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

Tab. 5 - Tabella sintetica delle posizioni "pre-ruolo".

	<i>Rtd a)</i>	<i>Assegnisti</i>	<i>Borsisti e collaboratori</i>	<i>Docenti a contratto</i>	<i>Totale</i>
2005	23	9.936	7.632	50.105	67.696
2006	126	10.430	7.472	52.425	70.453
2007	271	11.810	8.414	51.563	72.058
2008	457	12.121	10.488	48.566	71.632
2009	622	16.207	16.270	58.258	91.357
2010	1.130	17.942	16.410	57.062	92.544
2011	1.563	18.300	13.759	56.657	90.279
2012	2.351	20.078	11.797	50.940	85.166
2013	2.889	20.894	13.948	49.170	86.901
2014	3.246	22.093	15.172	47.314	87.825
2015	3.411	20.668	20.421	39.224	83.724

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca e Miur, Ufficio Statistica e studi.

# Studenti

di Alessandra Decataldo

Tab. 1 - Andamento delle immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).

	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Triennali	300.842	258.687	256.638	246.623	243.390	239.059	232.651	212.782	212.458	214.956
Magistrali a ciclo unico	18.047	46.353	47.592	45.580	48.557	47.004	46.374	41.043	39.999	40.337

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 2 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per età (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).

Anno accademico	Fino a 20 anni	21-24	25 anni e oltre
2005/2006	76,5	7,2	16,3
2006/2007	80,3	6,7	12,9
2007/2008	82,8	6,6	10,6
2008/2009	85,4	6,4	8,1
2009/2010	85,1	6,7	8,2
2010/2011	85,5	6,8	7,8
2011/2012	87,3	7,2	5,5
2012/2013	88	7,5	4,5
2013/2014	87,3	8,2	4,5
2014/2015	87,3	8,4	4,3

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 3 - Andamento delle iscrizioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).

	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Triennali	1.172.021	1.130.216	1.117.084	1.111.708	1.096.137	1.090.426	1.068.750	1.047.243	1.023.202	1.007.856
Magistrali a ciclo unico	124.150	203.649	248.099	275.674	297.722	312.538	323.510	321.495	325.604	330.185

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

*Tab. 4 - Andamento delle immatricolazioni per area di residenza (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori assoluti).*

	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Nord-ovest	68.742	65.961	65.765	64.656	66.023	65.306	63.976	62.434	62.853	63.773
Nord-est	49.452	47.437	48.024	46.110	49.215	47.643	46.448	45.304	45.590	45.540
Centro	65.960	63.171	61.608	58.935	58.823	58.621	56.772	54.175	53.857	55.135
Sud	94.669	90.977	90.510	85.862	85.724	82.904	79.210	75.181	74.104	73.191
Isole	39.648	37.869	37.645	34.676	33.704	33.704	30.373	29.560	29.551	29.556
Estero	2.665	2.983	3.394	3.396	3.420	3.400	3.476	3.381	3.336	3.211

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

*Tab. 5 - Andamento delle immatricolazioni per area geografica del corso di laurea (anni accademici 2005/06-2014/15, valori assoluti).*

	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Nord-ovest	69.658	67.705	68.742	69.254	71.623	71.028	71.038	69.566	70.452	71.894
Nord-est	56.280	53.838	54.314	52.669	55.569	54.121	52.899	51.878	51.941	52.074
Centro	81.645	78.629	75.686	69.856	70.835	70.467	68.658	63.845	62.978	65.672
Sud	79.237	74.873	74.605	70.857	70.150	67.859	63.164	61.437	61.247	58.449
Isole	34.551	33.555	33.764	31.187	28.982	26.148	24.740	23.561	22.922	22.527

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

*Tab. 6 - Andamento degli scarti tra immatricolati in corsi di laurea delle cinque aree e immatricolati residenti nelle medesime aree, anni accademici 2005/06-2014/15, valori assoluti).*

	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012 /2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Nord-ovest	916	1.744	2.977	4.598	5.600	5.722	7.062	7.132	7.599	8.121
Nord-est	6828	6.401	6.290	6.559	6.354	6.478	6.451	6.574	6.351	6.534
Centro	15.685	15.458	14.078	10.921	12.012	11.846	11.886	9.670	9.121	10.537
Sud	-15.432	-16.104	-15.905	-15.005	-15.574	-15.045	-16.046	-13.744	-12.857	-14.742
Isole	-5.097	-4.314	-3.881	-3.489	-4.722	-7.556	-5.633	-5.999	-6.629	-7.029

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 7 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per tipo di diploma (anni accademici 2005/06-2014/15, valori percentuali).

Anno accademico	Maturità liceale	Maturità professionale	Maturità tecnica	Maturità estera/ND
2005/2006	54,8	7,6	32,7	5
2006/2007	57,3	7,3	30,7	4,7
2007/2008	60,5	6,8	28,3	4,4
2008/2009	63,7	5,8	26,2	4,3
2009/2010	64,6	5,8	25,3	4,4
2010/2011	66,4	5,6	23,2	4,8
2011/2012	68,4	5,1	22	4,5
2012/2013	68,5	4,9	21,7	4,9
2013/2014	67,3	5,1	22,4	5,1
2014/2015	67,2	5,4	22,4	5,1

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 8 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per voto di diploma (anni accademici 2005/06-2014/15, valori percentuali).

Anno accademico	60-69	70-79	80-89	90-99	100-100 con menzione	N.D.
2005/2006	25,5	23,4	19,2	15,4	12	3,2
2006/2007	24,9	23,6	19,4	15,6	12,3	4,2
2007/2008	26,5	25,2	20,1	14,7	9,4	3,8
2008/2009	25,9	25,3	20,3	14,8	10	3,5
2009/2010	25,9	28,6	22,5	11,1	8,3	3,5
2010/2011	25,2	29	22,8	11,1	8,5	3,4
2011/2012	24,2	29	23,2	11,6	8,8	3,2
2012/2013	23,7	29,2	24,5	12,2	7,2	3,2
2013/2014	22,5	28,2	25,2	13	7,8	3,3
2014/2015	22	28,6	25,4	13	7,6	3,4

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 9 - Immatricolazioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per gruppo Istat dei corsi frequentati (anni accademici 2005/06-2014/15, valori percentuali).

Anno accademico	Ingegneria	Economico- statistico	Politico-sociale	Linguistico	Giuridico	Medico	Letterario	Geo- biologico	Geo- farmaceutico	Insegnamento Chimico- farmaceutico	Scientifico	Agrario	Architettura	Psicologico	Educazione fisica
2005/2006	10,2	14,2	13,1	5,5	11,5	8,6	7,9	5,7	4	4,6	3,2	2,2	4,9	3,1	1,4
2006/2007	11	14	12,1	5,7	11,3	8,2	7,6	5,9	4,5	4,7	3,3	2,2	5	2,9	1,5
2007/2008	10,9	14,7	10,9	5,7	10,8	7,7	7,6	6	5,1	4,9	3,5	2,2	5,2	3,1	1,8
2008/2009	12,1	15,5	9,9	6	10,5	7,5	7,6	5,8	5	4,6	3,5	2,4	4,9	2,9	1,9
2009/2010	12,5	14,9	9,9	5,8	11,1	7,7	7	6,4	5,2	4,2	3,3	2,5	4,8	2,8	1,8
2010/2011	12,6	14,8	9,7	6	11,1	7,7	6,3	6,6	5	4,5	3,3	2,7	4,6	3,1	1,9
2011/2012	13,4	14,6	9,6	6,6	11,1	7,5	6,5	6	4,7	4,2	3,6	3,2	4,1	2,9	1,9
2012/2013	13,8	14,3	9	7,1	10	7,8	6,3	6,3	4,5	4,8	3,8	3,4	3,9	2,9	2,1
2013/2014	13,9	14,1	9,4	7,6	9,3	7,8	6,4	6,2	4,3	4,7	3,9	3,6	3,6	3	2,3
2014/2015	14	14,1	9,7	7,8	8,2	9,3	6,6	5,6	4	4,7	4	3,3	3,6	2,7	2,2

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

Tab. 10 - Iscrizioni ai corsi triennali e magistrali a ciclo unico (totale) per gruppo Istat dei corsi frequentati (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali).

Anno accademico	Ingegneria	Economico- statistico	Politico- sociale	Linguistico	Giuridico	Medico	Letterario	Geo- biologico	Geo- farmaceutico	Insegnamento Chimico- farmaceutico	Scientifico	Agrario	Architettura	Psicologico	Educazione fisica
2005/2006	11,4	12,7	11,8	5,1	12,9	7,9	9,1	4,6	3,5	5,2	3	2,3	5,3	3,7	1,3
2006/2007	11,4	12,8	11,7	5,2	12,5	8	9	4,7	3,6	5,2	3	2,3	5,5	3,7	1,3
2007/2008	11,2	12,9	11,4	5,2	12,1	8,1	8,9	4,7	3,8	5,3	3,1	2,3	5,6	3,8	1,4
2008/2009	11,3	13,2	10,9	5,3	11,9	8,3	8,8	4,7	3,9	5,3	3,1	2,3	5,7	3,8	1,5
2009/2010	11,5	13,3	10,5	5,3	11,8	8,7	8,5	4,7	4	5,2	3	2,3	5,7	3,8	1,5
2010/2011	11,6	13,4	10,2	5,3	11,9	9,1	8,1	4,7	4,1	5,1	2,9	2,3	5,7	3,9	1,6
2011/2012	12	13,5	9,7	5,3	11,8	9,4	7,9	4,6	4,2	5	3	2,4	5,6	3,8	1,7
2012/2013	12,2	13,6	9,5	5,6	11,4	9,7	7,4	4,6	4,2	4,9	3	2,5	5,4	3,8	1,8
2013/2014	12,5	13,6	9,3	5,7	11,2	10	7,3	4,4	4,2	4,9	3,1	2,7	5,2	3,8	1,9
2014/2015	12,9	13,5	9,2	5,9	10,7	10,7	7,1	4,4	4	4,9	3,1	2,9	4,9	3,8	2

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.



*Tab. 11 - Andamento degli studenti regolari per area geografica del corso di laurea (anni accademici 2005/2006-2014/2015, valori percentuali)*

	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014
Nord-ovest	71,5	70,4	70,6	73,2	73,4	73,6	73,3	74,3	74,8
Nord-est	69,3	69,6	69,8	70,6	71,4	72,5	72,8	74	75,7
Centro	65,3	66	63,9	64,5	65,7	66,3	66,5	67,6	68,4
Sud	61,6	62,2	61,6	62	61,6	61,6	63,1	64,1	64,7
Isole	59,2	61,9	60,2	61,6	59,3	57,8	58,1	60,2	61,4

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

# *Dinamica laureati/iscritti*

di Barbara Mazza e Alessandra Palermo

*Tab. 1 - Matricole nel decennio 2005/2006-2014/2015.*

<i>Anno accademico</i>	<i>Matricole complessive</i>		<i>Matricole triennale</i>		<i>Matricole ciclo unico</i>	
	<i>v.a.</i>	<i>%</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
2005/2006	321.435	-	303.823	-	17.612	-
2006/2007	308.675	-3,97%	261.304	-13,99%	47.371	168,97%
2007/2008	306.740	-0,63%	258.591	-1,04%	48.149	1,64%
2008/2009	293.938	-4,17%	248.528	-3,89%	45.410	-5,69%
2009/2010	297.189	1,11%	248.467	-0,02%	48.722	7,29%
2010/2011	289.689	-2,52%	242.754	-2,30%	46.935	-3,67%
2011/2012	280.547	-3,16%	234.912	-3,23%	45.635	-2,77%
2012/2013	270.282	-3,66%	228.819	-2,59%	41.463	-9,14%
2013/2014	269.803	-0,18%	230.415	0,70%	39.388	-5%
2014/2015	270.173	0,14%	230.272	-0,06%	39.901	1,30%

*Fonte:* Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

*Tab. 2 - Matricole per macro-area nel decennio 2005/2006-2014/2015.*

<i>Macro-area</i>	<i>Matricole triennale</i>	<i>Matricole ciclo unico</i>	<i>Matricole complessive</i>
Nazionale	-24%	126%	-16%
Sanitaria	-26,36%	-6,11%	-14,41%
Scientifica	1,54%	17%	0,83%
Umanistica	-14,89%	54,50%	-10,60%
Sociale	-44,89%	-33,24%	-30,48%

*Fonte:* Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

Tab. 3 - Iscritti nel decennio 2005/2006-2014/2015.

Anno accademico	Iscritti complessivi		Iscritti triennale		Iscritti magistrale		Iscritti ciclo unico	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
2005/2006	1.528.060	-	1.241.942	-	166.680	-	119.978	-
2006/2007	1.632.433	7,35%	1.205.489	-2,94%	219.433	31,65%	207.511	72,96%
2007/2008	1.708.421	4,65%	1.205.468	0	256.141	16,73%	246.812	18,94%
2008/2009	1.741.995	1,97%	1.191.920	-1,12%	277.984	8,53%	272.091	10,24%
2009/2010	1.777.623	2,05%	1.188.475	-0,29%	290.897	4,65%	298.251	9,61%
2010/2011	1.780.181	0,14%	1.174.086	-1,21%	291.006	3,75%	315.089	5,65%
2011/2012	1.759.678	-1,15%	1.143.224	-2,63%	288.607	-0,83%	327.847	4,05%
2012/2013	1.719.127	-2,3%	1.103.515	-3,47%	284.540	-1,14%	331.072	0,98%
2013/2014	1.694.914	-1,41%	1.075.148	-2,57%	286.128	0,56%	333.638	0,78%
2014/2015	1.673.301	-1,28%	1.049.562	-2,38%	287.680	0,54%	336.059	0,73%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

Tab. 4 - Iscritti in corso e fuori corso per ciclo nel decennio 2005/2006-2014/2015.

Anno accademico	Triennale		Magistrale		Ciclo unico	
	In corso	Fuori corso	In corso	Fuori corso	In corso	Fuori corso
2005/2006	-	-	-	-	-	-
2006/2007	-16,13%	48,80%	31,44%	90,53%	72,97%	-5,56%
2007/2008	-0,28%	18,16%	16,35%	88,32%	18,94%	-35,29%
2008/2009	-1,20%	9,27%	8,61%	-1,02%	10,25%	172,50%
2009/2010	-0,56%	7,49%	4,49%	24,37%	9,19%	1200,23%
2010/2011	-1,30%	2,94%	-0,18%	23,88%	5,29%	97,31%
2011/2012	-2,81%	1,91%	-1,05%	18,88%	3,87%	29,48%
2012/2013	-3,54%	0,12%	-1,43%	-0,08%	0,78%	23,51%
2013/2014	-2,58%	0,59%	0,27%	21,36%	0,56%	19,72%
2014/2015	-1,93%	-0,19	0,41%	8,49%	-0,72%	110,16%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

Tab. 5 - Iscritti in corso per ciclo e per macro-area nel decennio 2005/2006-2014/2015.

Macro-area	Iscritti triennale	Iscritti magistrale	Iscritti ciclo unico
Sanitaria	9,30%	16,71%	34,44%
Scientifica	2,81%	80,01%	35,31%
Umanistica	-14,58%	118,35%	25,46%
Sociale	-33,58%	50,56%	26483,04%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% sul decennio).

Tab. 6 - Laureati nel decennio 2005/2006-2013/2014.

Anno accademico	Laureati complessivi		Laureati triennale		Laureati magistrale		Laureati ciclo unico	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
2005/2006	210.979	-	163.515	-	38.320	-	9144	-
2006/2007	239.970	13,74%	171.673	4,99%	56.864	48,39%	11.433	25,03%
2007/2008	257.685	7,38%	171.947	0,16%	69.313	21,89%	16.425	43,67%
2008/2009	262.657	1,93%	166.837	-2,97%	75.814	9,38%	20.006	21,80%
2009/2010	275.879	5,03%	168.769	1,16%	83.680	10,38%	23.430	17,11%
2010/2011	285.162	3,36%	172.595	2,27%	85.569	2,26%	26.998	15,23%
2011/2012	296.041	3,82%	177.195	2,67%	88.556	3,49%	30.290	12,19%
2012/2013	300.865	1,63%	181.357	2,35%	87.384	-1,32%	32.124	6,05%
2013/2014	298.498	-0,79%	178.356	-1,65%	87.384	=	32.758	1,97%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

Tab. 7 - Laureati in corso e fuori corso per ciclo nel decennio 2005/2006-2013/2014.

Anno accademico	Triennale		Magistrale		Ciclo unico	
	In corso	Fuori corso	In corso	Fuori corso	In corso	Fuori corso
2005/2006	-	-	-	-	-	-
2006/2007	4,57%	29,15%	48,09%	1,39%	24,87%	0,13%
2007/2008	-0,29%	20,70%	21,76%	1,50%	43,82%	0,02%
2008/2009	-3,18%	4,85%	9,15%	1,71%	21,83%	=
2009/2010	0,73%	16,06%	10,29%	1,79%	13,89%	2,75%
2010/2011	2,32%	0,73%	3,25%	2%	12,71%	4,88%
2011/2012	2,60%	4,73%	1,91%	2,34%	9,23%	7,39%
2012/2013	2,42%	0,16%	-1,16%	2,18%	6,58%	6,93%
2013/2014	-1,49%	6,85%	-0,62%	2,78	0,92%	7,89%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

Tab.8 - Rapporto tra laureati in corso e iscritti in corso per classi nel decennio 2005/2006-2013/2014.

<i>Anno accademico</i>	<i>Laureati triennale</i>	<i>Laureati magistrale</i>	<i>Laureati ciclo unico</i>
2005/2006	28,08%	51,06%	39,05%
2006/2007	28,26%	48,36%	37,13%
2007/2008	27,60%	46,66%	32,89%
2008/2009	27,21%	45,38%	31,04%
2009/2010	27,78%	45,86%	29,69%
2010/2011	28,60%	46,49%	27,60%
2011/2012	30,11%	48,34%	27,30%
2012/2013	32,14%	48,87%	27,63%
2013/2014	33,01%	48,41%	26,93%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

Tab. 9 - Laureati nelle quattro macro-aree nel decennio 2005/2006-2013/2014.

<i>Macro-area</i>	<i>Laureati triennale</i>	<i>Laureati magistrale</i>	<i>Laureati ciclo unico</i>
Nazionale	9,08%	128,04%	254,25%
Area sanitaria	2,27%	-4,89%	69,63%
Area scientifica	20,62%	-77,60%	212,12%
Area umanistica	116,29%	289,42%	-4,76%
Area sociale	-4,83%	111,76%	1951,52%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

Tab. 10 - Laureati in corso per macro-area nel decennio 2005/2015-2013/2014.

<i>Macro-area</i>	<i>Laureati triennale</i>	<i>Laureati magistrale</i>	<i>Laureati ciclo unico</i>
Sanitaria	2,29%	-5%	37,43%
Scientifica	19,86%	116,25%	211,52%
Umanistica	22,65%	288,67%	-4,76%
Sociale	-5,47%	110,50%	1050,33%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% sul decennio).

Tab. 11 - Rapporto tra laureati in corso e iscritti in corso per macro-area nel decennio 2005/2015-2013/2014.

<i>Anno accademico</i>	<i>Sanitaria</i>	<i>Scientifica</i>	<i>Umanistica</i>	<i>Sociale</i>
2005/2006	62,53%	29,59%	24,99%	29,19%
2006/2007	58,87%	29,51%	26,02%	31,53%
2007/2008	56,20%	20,10%	26,60%	30,99%
2008/2009	52,64%	29,03%	26,93%	30,91%
2009/2010	53,28%	29,36%	28,16%	31,39%
2010/2011	50,53%	30,21%	29,20%	31,83%
2011/2012	50,75%	31,17%	31,40%	33,10%
2012/2013	50,79%	32,50%	33,82%	34,34%
2013/2014	48,82%	33,10%	34,53%	34,98%

Fonte: Banca Dati Miur Anagrafe Nazionale Studenti, consultata febbraio 2016 (V.% annua).

# *Internazionalizzazione del sistema universitario italiano: la didattica e altre dimensioni*

di Andrea Pranovi e Elena Valentini

*Tab. 1 - Numero studenti stranieri iscritti negli atenei italiani per Paese di provenienza (a.a. 2015/2016).*

<i>Paese</i>	<i>Studenti stranieri</i>
Albania	10.037
Romania	7.540
Cina	7.231
Iran	2.829
Camerun	2.506
Moldavia	2.293
Ucraina	2.287
Perù	2.090
Marocco	2.085
Grecia	1.740
Russia, Federazione	1.663
India	1.591
Ecuador	1.367
Polonia	1.096
Israele	1.055
Germania	1.027
Francia	969
Turchia	911
Tunisia	882
Pakistan	871
Egitto	830
Croazia	773
San Marino	753
Colombia	744
Bulgaria	730
Brasile	724
Serbia	690
Libano	689
Svizzera	558
Filippine	538
Macedonia	527
Ghana	471
Spagna	455
Bielorussia	423
Bangladesh	412
Nigeria	404
Togo	368

Stati Uniti D'America (Usa)	339
Vietnam	309
Etiopia	302
Venezuela	287
Bosnia-Erzegovina	267
Regno Unito	262
Uganda	245
Congo	234
Argentina	229
Sri Lanka (Ex Ceylon)	225
Angola	224
Montenegro	217
Bolivia	216
Messico	214
Costa D'avorio	199
Azerbaijano	195
Senegal	194
Uzbekistan	190
Ungheria	189
Indonesia	179
Kosovo	172
Austria	164
Congo, Rep.Dem. (Ex Zaire)	148
Lituania	147
Cuba	141
Georgia	136
Slovenia	131
Gabon	128
Belgio	127
Algeria	126
Cile	126
Giappone	123
Dominicana, Repubblica	122
Palestina, Territori Occupati	120
Siria	118
Slovacchia	118
Libia	117
Paesi Bassi/Olanda	111
Kazakistan	103
Cipro	102
Corea del Sud, Repubblica di	101
Non Fornita	100
Portogallo	96
Giordania	89
Canada	85
Ceca, Repubblica	79
Mongolia	79
El Salvador	77
Kenia	71
Norvegia	66

Iraq	65
Svezia	65
Afghanistan	64
Sudan	62
Lettonia	61
Madagascar	61
Eritrea	59
Armenia	57
Paraguay	53
Taiwan	50
Burkina Faso (Alto Volta)	49
Guatemala	49
Finlandia	46
Irlanda	42
Burundi	41
Mozambico	41
Thailandia	40
Danimarca	38
Honduras	38
Somalia	37
Maurizio-Mauritius, Isole	36
Estonia	33
Ruanda	33
Nepal	31
Arabia Saudita	30
Benin (Dahomey)	30
Australia	29
Guinea	27
Sudafricana, Repubblica	27
Capo Verde, Isole Del	26
Costa Rica	26
Kirghizistan	26
Nazione Estera	23
Tanzania	22
Corea del Nord, Rep.Popolare	21
Lussemburgo	15
Mali	15
Guinea Bissau	14
Yemen	14
Zimbabwe (Ex Rhodesia)	14
Gambia	13
Guinea Equatoriale	13
Nicaragua	13
Uruguay	13
Ciad	12
Haiti	12
Panama	12
Gibuti	11
Turkmenistan	9
Hong Kong (Ora Cina)	8



Malesia	8
Malta	8
Myanmar (Ex Birmania)	8
Niger	8
Nuova Zelanda	8
Sierra Leone	8
Tagikistan	8
Zambia	8
Georgia del Sud e Sandwich Austr. (Ora Antartide)	7
Islanda	7
Cambogia	6
Dominica, Isola	6
Emirati Arabi Uniti	6
Singapore	6
Giamaica	5
Mauritania	5
Apolide	4
Centrafricana, Repubblica	4
Liberia	4
Qatar	4
Botswana	3
Kuwait	3
Portorico, Stato Libero Associato Di	3
Bhutan	2
Jersey	2
Malawi	2
Namibia	2
Sud Sudan	2
Swaziland	2
Trinidad E Tobago	2
Aruba, Isola	1
Bahama, Isole	1
Bahrain	1
Barbados, Isola	1
Faer Oer, Isole	1
Guyana	1
Monaco	1
Oman	1
Seicelle, Isole	1
Suriname	1
Timor Est	1
Tonga, Isole	1
Vaticano, Stato della Città del	1

---

72.088

*Fonte:* nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Tab. 2 - Studenti Erasmus partiti da istituti di istruzione superiore italiani per Paese di destinazione (a.a. 2015/2016).

<i>Paese</i>	<i>Studenti outcoming per tirocinio</i>	<i>Studenti outcoming per studio</i>	<i>Studenti outcoming totali (v.a.)</i>	<i>Studenti outcoming totali (v.p.)</i>
Spagna	1.743	8.160	9.903	29%
Francia	703	3.616	4.319	13%
Germania	789	3.247	4.036	12%
Regno Unito	1.537	1.545	3.082	9%
Portogallo	270	1.532	1.802	5%
Belgio	463	1.128	1.591	5%
Polonia	156	1.084	1.240	4%
Paesi Bassi	357	745	1.102	3%
Svezia	135	556	691	2%
Austria	139	511	650	2%
Irlanda	279	288	567	2%
Finlandia	52	474	526	2%
Rep. Ceca	115	385	500	1%
Turchia	32	459	491	1%
Ungheria	90	355	445	1%
Romania	87	339	426	1%
Norvegia	72	337	409	1%
Danimarca	130	249	379	1%
Grecia	92	211	303	1%
Lituania	15	270	285	1%
Malta	187	64	251	1%
Slovacchia	32	142	174	1%
Estonia	23	135	158	0%
Croazia	54	94	148	0%
Slovenia	46	99	145	0%
Lettonia	17	105	122	0%
Bulgaria	18	95	113	0%
Lussemburgo	15	25	40	0%
Cipro	10	28	38	0%
Islanda	6	31	37	0%
Liechtenstein	2	0	2	0%
Ex Rep. Iugoslava di Macedonia	0	2	2	0%
	7.666	26.311	33.977	100%

Fonte: nostra elaborazione su dati Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

Tab. 3 - Studenti<sup>1</sup> in mobilità Erasmus per studio e placement (anni accademici 2005/2006 – 2015/2016). Confronto Europa/Italia.

Anno Accademico	Studenti Erasmus outcoming Europa (v.a.)	Studenti Erasmus outcoming Italia (v.a.)	Percentuale di studenti outcoming italiani su quelli europei (v.p.)
2005/2006	154.421	16.341	10,58%
2006/2007	159.308	17.179	10,78%
2007/2008	182.697	18.364	10,05%
2008/2009	198.523	19.414	9,78%
2009/2010	213.266	21.039	9,87%
2010/2011	231.408	22.031	9,52%
2011/2012	252.827	23.377	9,25%
2012/2013	268.143	25.224	9,41%
2013/2014	272.497	26.335	9,66%
2014/2015*	292.086	31.087	10,64%
2015/2016*	291.121	33.977	11,67%

Fonte: nostra elaborazione su dati Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

\* I dati sono provvisori, aggiornato a gennaio 2017.

Tab. 4 - Studenti stranieri diplomati nelle Scuole di specializzazione (2005-2015).

Anno	Diplomati totali (v.a.)	Diplomati stranieri (v.a.)	Rapporto tra diplomati stranieri e diplomati totali (v. p.)
2005	29.178	230	0,79%
2006	33.441	254	0,76%
2007	32.654	276	0,85%
2008	30.766	271	0,88%
2009	26.307	239	0,91%
2010	11.105	118	1,06%
2011	8.664	151	1,74%
2012	9.866	208	2,11%
2013	6.859	114	1,66%
2014	9.963	144	1,45%
2015	9.850	153	1,55%

Fonte: nostra elaborazione su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

<sup>1</sup> Il dato include studenti di Università, Alta Formazione Artistica e Musicale, Scuole Superiori per Mediatori Linguistici, Istituti Tecnici Superiori.

Tab. 5 - Docenti in mobilità Erasmus per attività didattica (anni accademici 2005/2006 – 2014/2015). Confronto Europa/Italia.

Anno accademico	Docenti in mobilità per docenza (outcoming) Europa	Docenti in mobilità per docenza (outcoming) Italia	Percentuale di docenti outcoming italiani su quelli europei (v.p.)
2005/2006	23.499	1.223	5,20%
2006/2007	25.809	1.428	5,53%
2007/2008	27.157	1.508	5,55%
2008/2009	28.330	1.565	5,52%
2009/2010	28.772	1.613	5,61%
2010/2011	31.620	1.598	5,05%
2011/2012	33.318	1.651	4,96%
2012/2013	36.071	1.728	4,79%
2013/2014	38.108	1.944	5,10%
2014/2015	35.155	1.879	5,34%
2015/2016*	n.d.	1.996	n.c.

Fonte: nostra elaborazione su dati Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

\* Il dato è provvisorio, aggiornato a gennaio 2017.

Tab. 6 - Docenti Erasmus partiti da istituti di istruzione superiore italiani per Paese di destinazione (a.a. 2015/2016).

	Docenti outcoming (v.a.)	Docenti outcoming (v.p.)
Spagna	606	30%
Francia	238	12%
Germania	145	7%
Polonia	132	7%
Portogallo	108	5%
Regno Unito	108	5%
Romania	92	5%
Ungheria	59	3%
Belgio	52	3%
Grecia	49	2%
Austria	39	2%
Svezia	37	2%
Rep. Ceca	35	2%
Finlandia	34	2%
Turchia	33	2%
Lituania	32	2%
Croazia	23	1%
Paesi Bassi	23	1%
Danimarca	20	1%
Norvegia	18	1%
Lettonia	17	1%
Bulgaria	16	1%
Estonia	16	1%
Slovacchia	15	1%

Malta	14	1%
Irlanda	11	1%
Slovenia	10	1%
Cipro	5	0%
Islanda	3	0%
Ex Repubblica Jugoslava di Macedonia	3	0%
Liechtenstein	2	0%
Lussemburgo	1	0%
	1.996	100%

*Fonte:* nostra elaborazione su dati Agenzia Nazionale Erasmus + Indire.

# *Dinamiche di genere nel sistema universitario italiano*

di Flavia Marzano

*Tab. 1 - Studentesse immatricolate, iscritte e laureate (valori percentuali).*

<i>Anno accademico</i>	<i>Immatricolate</i>	<i>Iscritte</i>	<i>Laureate</i>
2005/06	55,5%	56,4%	57,5%
2006/07	55,7%	56,5%	58,0%
2007/08	56,4%	56,9%	57,6%
2008/09	56,6%	57,2%	58,0%
2009/10	56,1%	57,2%	58,7%
2010/11	56,0%	57,1%	58,9%
2011/12	56,3%	57,1%	59,3%
2012/13	56,1%	56,9%	59,3%
2013/14	55,6%	56,5%	59,2%
2014/15	55,4%	56,2%	58,5%

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

*Tab. 2 - Percentuale femminile nelle iscrizioni e nel conseguimento del titolo dottorale.*

<i>Anno</i>	<i>Tot. iscritti</i>	<i>% Iscritte</i>	<i>Tot. dottori</i>	<i>% Dottoresse</i>
2007	38750	52,6%	10315	51,9%
2008	38475	52,8%	11901	52,0%
2009	38343	52,7%	11464	52,2%
2010	36313	52,4%	11464	52,2%
2011	34542	51,9%	11270	53,2%
2012	34921	51,6%	11576	53,3%
2013	n.d.	51,5%	10695	52,0%
2014	33507	51,4%	10738	52,4%

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

*Tab. 3 - Valori assoluti e percentuali delle presenze femminili tra gli assegnisti di ricerca.*

<i>Anno</i>	<i>Totale assegnisti</i>	<i>Di cui donne</i>	<i>Percentuale donne</i>
2006	10.430	5.332	51,1%
2007	11.810	5.913	50,1%
2008	12.121	6.210	51,2%
2009	16.207	8.271	51,0%
2010	17.942	9.087	50,6%
2011	18.300	9.238	50,5%
2012	20.078	10.191	50,8%
2013	20.894	10.594	50,7%
2014	22.093	11.083	50,2%
2015	20.668	10.467	50,6%

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati Miur, Ufficio Statistica e studi.

Tab. 4 - Percentuali della presenza femminile tra i ricercatori a tempo determinato.

Anno	Rtd ex 230/2005	Rtd a)	Rtd b)
2006	42,9%		
2007	38,7%		
2008	40,3%		
2009	39,0%		
2010	40,2%		
2011	42,2%	49,0%	30,8%
2012	43,2%	43,3%	28,6%
2013	44,3%	43,5%	41,6%
2014	45,9%	43,0%	38,8%
2015	46,6%	43,3%	38,0%
2016	49,2%	42,4%	39,3%

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

Tab. 5 - Il reclutamento per genere nelle fasce docenti (valori assoluti e percentuali).

Anno	RUF	RUM	%RUF	PAF	PAM	%PAF	POF	POM	%POF
1996	418	742	36,0%	21	46	31,3%	10	60	14,3%
1997	273	491	35,7%	10	71	12,3%	6	56	9,7%
1998	423	680	38,3%	754	2007	27,3%	4	56	6,7%
1999	650	1016	39,0%	112	445	20,1%	46	189	19,6%
2000	709	1135	38,4%	701	1448	32,6%	563	2004	21,9%
2001	1471	1978	42,7%	1163	2187	34,7%	511	1806	22,1%
2002	1342	1847	42,1%	901	1796	33,4%	429	1317	24,6%
2003	74	95	43,8%	172	254	40,4%	90	281	24,3%
2004	791	1029	43,5%	324	690	32,0%	158	451	25,9%
2005	1520	1870	44,8%	1066	1883	36,1%	458	1228	27,2%
2006	1281	1480	46,4%	651	1080	37,6%	314	834	27,4%
2007	604	759	44,3%	200	371	35,0%	126	271	31,7%
2008	1119	1472	43,2%	102	163	38,5%	48	122	28,2%
2009	220	252	46,6%	18	26	40,9%	6	29	17,1%
2010	475	636	42,8%	258	482	34,9%	84	220	27,6%
2011	570	778	42,3%	389	664	36,9%	181	452	28,6%
2012	235	301	43,8%	147	256	36,5%	64	175	26,8%
2013	30	23	56,6%	76	168	31,1%	41	122	25,2%
2014	11	9	55,0%	943	1578	37,4%	70	225	23,7%
2015	12	9	57,1%	1372	2135	39,1%	107	376	22,2%
2016	3	6	33,3%	564	824	40,6%	302	739	29,0%

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.

Tab. 6 - La presenza femminile tra il personale docente di ruolo (valori assoluti e percentuali).

<i>Anno</i>	<i>Ricercatrici</i>		<i>Associate</i>		<i>Ordinarie</i>	
1980	5.037	41%	2.473	21%	331	6%
1981	5.039	41%	2.473	21%	593	7%
1982	5.040	41%	2.475	21%	661	8%
1983	5.364	40%	2.474	21%	663	8%
1984	5.940	40%	2.501	21%	663	8%
1985	6.064	40%	3.841	22%	664	8%
1986	6.131	40%	3.749	23%	869	8%
1987	6.048	41%	3.846	24%	1.050	9%
1988	5.939	42%	4.127	24%	1.077	9%
1989	5.966	41%	4.206	24%	1.077	9%
1990	6.313	40%	4.196	24%	1.067	9%
1991	6.607	40%	3.925	25%	1.316	10%
1992	6.931	39%	3.884	25%	1.329	10%
1993	6.729	40%	4.635	25%	1.318	10%
1994	6.879	40%	4.657	25%	1.307	10%
1995	7.282	40%	4.335	26%	1.583	11%
1996	7.722	40%	4.276	26%	1.588	11%
1997	7.898	39%	4.165	26%	1.541	11%
1998	8.228	41%	4.074	26%	1.516	11%
1999	8.037	41%	4.752	26%	1.492	11%
2000	8.309	42%	4.755	27%	1.784	13%
2001	8.664	43%	5.066	29%	2.261	14%
2002	8.916	43%	5.497	30%	2.648	15%
2003	9.020	44%	5.657	31%	2.818	16%
2004	9.342	45%	5.651	31%	2.916	16%
2005	9.815	45%	6.107	32%	3.313	17%
2006	10.469	45%	6.330	33%	3.514	18%
2007	10.603	45%	6.340	33%	3.651	18%
2008	10.935	45%	6.261	34%	3.622	19%
2009	11.590	45%	6.097	34%	3.540	19%
2010	11.383	45%	5.900	34%	3.370	19%
2011	11.256	45%	5.816	34%	3.225	20%
2012	11.167	45%	5.686	35%	3.124	21%
2013	10.921	46%	5.613	35%	3.016	21%
2014	10.331	46%	5.911	35%	2.916	21%
2015	9.754	46%	6.249	36%	2.834	21%
2016	8293	48%	7.312	36%	2.776	22%

Fonte: nostre elaborazioni su dati Miur, Cineca.



# *Glossario*\*

*di* Veronica Lo Presti

## **AlmaLaurea**

Consorzio Interuniversitario fondato nel 1994 di cui fanno parte 74 università (è in corso di deliberazione l'adesione di altri 3 atenei) e che rappresenta circa il 90% dei laureati italiani (dato aggiornato a giugno 2017). Il Consorzio si occupa di offrire servizi di monitoraggio dei percorsi di studio degli studenti e di fornire dati costantemente aggiornati sul profilo e la situazione occupazionale dei laureati. È sostenuto dalle università aderenti, dal contributo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dalle imprese e dagli enti che ne utilizzano i servizi offerti. Dal 2015 AlmaLaurea è membro del Sistan, il Sistema Statistico Nazionale (d. p. c. m. del 9 novembre 2015).

## **Ans – Anagrafe Nazionale Studenti**

Archivio amministrativo del Miur in cui vengono registrati gli iscritti al sistema universitario italiano. Il portale consente di consultare in tempo reale tutte le informazioni disponibili nell'archivio su immatricolazioni, iscrizioni e lauree di tutti gli atenei autorizzati a rilasciare un titolo di studio universitario, sia statali che non statali.

## **Aneca – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación**

Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario attiva in Spagna che gestisce dal 2007 la "Acreditación Nacional Para el acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios", il sistema di abilitazione del corpo docente universitario in Spagna.

## **Anpreps – Anagrafe Nominativa dei Professori e dei Ricercatori e delle Pubblicazioni Scientifiche**

Anagrafe nazionale nominativa dei professori ordinari e associati e dei ricercatori, istituita con decreto del Miur dal 2009 e aggiornata con periodicità annuale, che contiene per ciascun soggetto l'elenco delle pubblicazioni scientifiche prodotte.

\* Per gli approfondimenti su ciascun lemma si rinvia alle fonti istituzionali (siti ministeriali e siti degli organismi citati) che sono state impiegate per la stesura del glossario.

## **Anvur – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca**

Ente pubblico della Repubblica Italiana, istituito nel 2006 e vigilato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sito a Roma che si occupa della valutazione della qualità dei processi, dei risultati e dei prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, compreso il trasferimento tecnologico, delle università e degli enti di ricerca vigilati dal Miur.

## **Asn – Abilitazione Scientifica Nazionale**

Modalità di reclutamento del personale docente dell'Università introdotta ai sensi dell'articolo 16 della Legge 240/2010. L'abilitazione consiste nell'attestazione di qualificazione scientifica per ricoprire il ruolo di professori di I e II fascia ed è un requisito necessario per l'accesso ai rispettivi ruoli docente attraverso le ordinarie procedure concorsuali.

## **Ava – Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento**

Sistema di Autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento dell'Anvur in attuazione delle disposizioni della L. 240/2010 e del d. lgs. 19/2012. Tali provvedimenti prevedono l'introduzione del sistema di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, della valutazione periodica della qualità, dell'efficienza e dei risultati conseguiti dagli atenei e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università.

## **Civr – Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca**

Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con la finalità principale di stabilire criteri e standard per indirizzare le procedure di valutazione dei risultati della ricerca scientifica attraverso la sperimentazione e il testing di metodi di valutazione. Il Civr è stato soppresso per la successiva istituzione dell'Anvur.

## **Classi di laurea**

Le classi di laurea sono raggruppamenti di corsi di studio triennali e magistrali, istituite dall'art. 4 del d. m. n. 509 del 3 novembre 1999 e confermate dall'art. 4 del d.m. n. 270 del 22 ottobre 2004. Ogni classe è contraddistinta da un numero e si riferisce ai corsi con obiettivi formativi simili e definiti per legge. Le classi di laurea comprendono dunque corsi di studio caratterizzati da profili culturali e sbocchi professionali assimilabili. I corsi attivati nella stessa classe hanno identico valore legale.

## **Cnvsu – Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario**

Organo istituzionale del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica disposto con d.m. n. 101 del 14 maggio 2004 per lo svolgimento delle seguenti funzioni: fissare i criteri generali per la valutazione delle attività delle università; predisporre una relazione annuale sulla valutazione del sistema univer-

sitario; promuovere la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione. È stato soppresso per la successiva istituzione dell'Anvur.

### **Corsi di studio**

I corsi di studio sono i percorsi formativi delle università, disciplinati in base al d.m. 509/1999 e successivamente al d.m. 270/2004. Ogni ateneo, sulla base di un Regolamento didattico, può individuare in piena autonomia i criteri generali sulla base dei quali delineare i propri corsi di studio rispetto a: denominazione, obiettivi formativi, quadro generale delle attività formative, crediti riconosciuti per ciascuna attività di formazione e caratteristiche della prova finale che dà diritto al conseguimento del titolo.

### **Crui – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane**

Associazione privata dei Rettori, ha acquisito nel tempo un riconosciuto ruolo istituzionale e di rappresentanza influenzando sullo sviluppo del sistema universitario attraverso un'intensa attività di studio e di sperimentazione. Dal 2007 la Crui è l'associazione delle Università statali e non statali riconosciute.

### **Cun – Consiglio Universitario Nazionale**

Organo con funzioni consultive e propositive del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca composto da cinquantotto consiglieri. Il Cun possiede competenze in qualità di organo elettivo di rappresentanza del sistema universitario. Formula pareri, raccomandazioni, proposte e mozioni attraverso attività di ricerca e promuovendo il dibattito scientifico sull'analisi del funzionamento del sistema universitario in una prospettiva di miglioramento e aggiornamento continuo. Il Cun assume le proprie determinazioni in conformità alle norme interne che, ai sensi dell'art.1, comma 5, della Legge n. 18 del 16 gennaio 2006, ne disciplinano il funzionamento (Regolamento approvato con delibera del 6 aprile 2011 e successive modifiche).

### **Dipartimento**

Con la Legge 240/2010 il Dipartimento universitario ha assunto anche le competenze delle Facoltà universitarie, diventando l'unità organizzativa di base di ciascun ateneo e svolgendo le funzioni di gestione della didattica e della ricerca scientifica. I Dipartimenti universitari si occupano di organizzare i propri corsi di studio e di gestire la ricerca di settore, nonché di promuovere attività rivolte all'esterno in collegamento con le funzioni di didattica e di ricerca scientifica.

### **Erasmus – European Region Action Scheme for the Mobility of University Students**

Programma dell'Unione Europea, attivo dal 1987, che sostiene e promuove iniziative di mobilità studentesca, offrendo la possibilità agli studenti universitari di svolgere una parte del proprio percorso formativo all'estero in un ateneo straniero. Il periodo di studio è legalmente riconosciuto dall'università di appartenenza dello

studente che partecipa al programma Erasmus e costituisce un'opportunità per sviluppare le competenze di internazionalizzazione degli studenti. Dal 2014, il programma ha assunto il nome di Erasmus+ per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport.

### **Facoltà**

Struttura organizzativa e di coordinamento dei corsi di studio universitari in base all'ordinamento didattico precedente alla Legge 240/2010. Attualmente le competenze di didattica e di gestione della ricerca di settore fanno capo ai Dipartimenti universitari che hanno assunto anche le competenze delle Facoltà. A seguito della riorganizzazione ai sensi della L. 240/2010 le Facoltà, negli atenei di piccole dimensioni, rappresentano strutture di coordinamento didattico e di ricerca, mentre nei grandi atenei sono state riconfigurate prevalentemente nei termini di strutture di raccordo, pur mantenendo l'etichetta di Facoltà. In altri atenei la struttura di raccordo o coordinamento viene denominata con epigrafi quali Scuola, Centro o Struttura didattica.

### **Ffo – Fondo di Finanziamento Ordinario**

Finanziamento statale erogato annualmente dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca istituito con l'art. 5 della Legge n. 537 del 24 dicembre 1993. Si compone di due parti: una "quota base" ed una "quota di riequilibrio" e costituisce una delle principali fonti di entrata per le università italiane. La "quota base" è rappresentata da un'assegnazione stabile di fondi su ogni università. La quota di riequilibrio rappresenta una quota "premiata" destinata a crescere via via nel tempo (nel 2014 vale 20%, nel 2015 vale 22%, nel 2016 vale 25%) e dipende dai risultati ottenuti nella Vqr, dalla qualità dei neoassunti e da alcuni indici didattici.

### **Gev – Gruppo di Esperti di Valutazione**

Istituito dall'Anvur con il compito di valutare i prodotti della ricerca scientifica nell'ambito dell'esercizio Vqr. Si costituisce un Gev per ciascuna delle 14 aree scientifiche Cun. Ogni area scientifica contiene al suo interno differenti settori scientifico disciplinari (ad esempio, l'area 14 Scienze politiche e sociali contiene al suo interno 14 settori scientifico disciplinari, tra cui Sps/1 Filosofia politica, Sps/02 Storia delle dottrine politiche ecc.).

### **Hdr – Habilitation à Diriger des Recherches**

Sistema di abilitazione che regola il processo di reclutamento del personale universitario in Francia gestito dall'Hcéres-Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, che dal 2013 ha sostituito la precedente agenzia di valutazione denominata Aéres.

### **PE – Public engagement**

È uno degli ambiti della "Terza missione" e dunque descrive i molteplici modi possibili in cui le attività e i benefici della didattica e della ricerca universitaria possono essere condivisi con la società civile.

### **Prin – Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale**

Il programma Prin – Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale (denominato Progetti di ricerca di Rilevante Interesse Nazionale nel bando 2015) è finalizzato alla promozione e al finanziamento di progetti di ricerca di interesse pubblico, in grado di rafforzare le basi scientifiche nazionali, nell’ottica di una più efficace partecipazione alle iniziative europee relative ai Programmi Quadro dell’Unione Europea.

### **Roars – Return on Academic Research**

Associazione fondata nel 2013 con finalità di carattere culturale, relative in particolare alle politiche della ricerca, ai sistemi di valutazione, alla formazione terziaria. Il sito Roars costituisce un luogo di dibattito e di confronto scientifico sui temi dell’università, della ricerca e della valutazione.

### **Rtd – Ricercatore a Tempo Determinato**

Esistono tre diverse figure di ricercatore universitario a tempo determinato. Il tipo Rtd Moratti, disciplinato dall’art. 1, comma 14°, della Legge n. 230/2005 costituisce una figura ad esaurimento, in quanto l’art. 1, comma 14°, della Legge n. 230/2005 è stato abrogato dalla successiva Legge Gelmini. Il tipo A, o “junior”, disciplinato dall’art. 24, comma 3°, lett. a), della Legge n. 240/2010, ha durata contrattuale triennale eventualmente rinnovabili per ulteriori 2 anni (3+2). I suddetti contratti possono essere stipulati a tempo pieno o a tempo definito. Il tipo B, o “senior”, disciplinati dall’art. 24, comma 3°, lett. b), della Legge n. 240/2010. La durata contrattuale è quindi di 3 anni, senza possibilità di rinnovo, ma con un meccanismo di “tenure track”, a tempo pieno.

### **Scuola superiore universitaria**

Struttura di alta formazione, indipendente dal punto di vista giuridico, che propone percorsi didattici e di ricerca scientifica a latere dei corsi di studio di tipo universitario. Le scuole superiori universitarie possono essere di diverso tipo, ma sono prevalentemente dedicate alla didattica dottorale e post-dottorale.

### **Ssis – Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario**

Scuola di specializzazione universitaria per la formazione di insegnanti di scuola secondaria di I e II grado istituita con la Legge n. 341/1990, attualmente sostituita dal Tirocinio Formativo Attivo per insegnanti.

### **Struttura di raccordo**

Organo di collegamento e di raccordo tra le attività dei Dipartimenti, istituito dalla L. 240/2010, che consente di migliorare le modalità di lavoro dei Dipartimenti, garantendo il coordinamento tra le diverse attività dei Dipartimenti stessi e prevedendo modalità di gestione dei servizi in comune. Tra le funzioni di coordinamento e razionalizzazione delle attività didattiche, è compresa la proposta di attivazione e soppressione dei corsi di studio dei dipartimenti. La struttura di raccordo o coordinamento viene denominata negli atenei con epigrafi quali Scuola, Centro o Struttura didattica.

### **Sua-Rd – Scheda Unica Annuale per la Ricerca Dipartimentale**

Nell'ambito del sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento (Ava) rappresenta la scheda preventiva alle visite di valutazione per l'accREDITamento periodico cui saranno sottoposti gli atenei nei prossimi 5 anni, come previsto dalle norme vigenti. La scheda Sua-Rd è uno strumento per gli atenei e i dipartimenti, specie nella sua prima parte, per monitorare e auto-valutare la loro attività programmatica in materia di ricerca dipartimentale, e fornisce, nella seconda parte, i dati necessari ad ancorare l'auto-valutazione a indicatori e dati reali.

### **Tenure Track**

Si riferisce alla figura del Ricercatore a Tempo Determinato di tipo b) "tenure track" (L. 240/2010, art. 24, comma 3b) e rappresenta il meccanismo di passaggio dalla posizione di Ricercatore a Tempo Determinato di tipo b) a quella di professore associato di II fascia, che consente l'accesso automatico da una posizione a tempo determinato ad una stabile a tempo indeterminato nella carriera universitaria.

### **Tfa – Tirocinio Formativo Attivo**

Istituito al posto della Ssis con la L. 244/2007 e modificato dal d.m. 81/2013, rappresenta un corso di preparazione finalizzato all'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie italiane. Dal 2018 il Tfa dovrebbe essere sostituito dal Fit-Formazione iniziale tirocinio, tirocinio triennale abilitante e retribuito cui si potrà accedere previo superamento di procedure concorsuali.

### **Vqr – Valutazione della Qualità della Ricerca**

Progetto di Valutazione della Qualità della Ricerca formalizzato dal d.m. 27/2015 e finalizzato alla valutazione dei risultati della ricerca scientifica effettuata nei periodi 2004-2010 e 2011-2014 dalle università statali e non statali, dagli enti di ricerca pubblici vigilati dal Miur e da altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca, su richiesta esplicita con partecipazione ai costi dell'esercizio di valutazione.

La Vqr si articola su 16 aree di ricerca; per ogni area, l'Anvur ha costituito un Gruppo di Esperti della Valutazione con il compito di valutare i prodotti della ricerca. Il numero di prodotti da proporre alla valutazione da parte degli addetti alla ricerca varia a seconda del proprio ruolo e del tipo di istituzione, come indicato nel bando Vqr. Le valutazioni sono basate sul metodo della valutazione tra pari e, per gli articoli delle aree bibliometriche indicizzati nelle banche dati Web of Science e Scopus, sull'analisi bibliometrica. I soggetti valutati sono costituiti dai ricercatori (a tempo determinato e indeterminato), assistenti, professori di prima e seconda fascia, professori straordinari a tempo determinato e dai ricercatori, tecnologi e dirigenti di ricerca degli enti di ricerca.

## *Gli autori*

**Alessandro Arienzo**, professore associato di Storia delle Dottrine Politiche (Università Federico II di Napoli), è vice-presidente del Comitato Europeo Permanente dell'Università e la Ricerca dell'Etuce. Tra i suoi interessi, il precariato e le recenti trasformazioni del lavoro intellettuale in Italia. Tra le più recenti pubblicazioni su questi temi, "Futuro incerto e felicità a momenti. Tempo, vita, politica nell'università precaria" (in Coin F., Giorgi A. e Murgia A, a cura di, *In/disciplinate: soggettività precarie nell'università italiana*, Edizioni Ca' Foscari, 2017) e *Dalla rivoluzione alla democrazia del comune. Lavoro singolarità desiderio* (con Borrelli G., a cura di, Cronopio, 2015).

**Marco Binotto**, ricercatore e professore aggregato presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza dove insegna Comunicazione, advocacy e consumo responsabile e Comunicazione delle scienze biomediche. Si occupa di comunicazione del Terzo settore, dei diritti e della cittadinanza attiva e delle dinamiche di formazione dell'opinione pubblica e mediale. Tra le sue pubblicazioni, *Comunicazione sociale 2.0* (Edizioni Nuova Cultura, 2010) e *Malasana in scena. Anatomia di un "caso mediale"* (Edizioni Nuova Cultura, 2011).

**Laura Bocci**, ricercatrice in Statistica presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza dal 2001 dove, in qualità di professore aggregato, insegna Analisi dei dati per la comunicazione. Prima di iniziare a lavorare presso l'università, ha prestato servizio dapprima presso il Ministero del Lavoro come funzionario statistico ed in seguito presso l'Istat come ricercatrice. Ha pubblicato "Il vissuto formativo degli studenti nell'esperienza romana" (con Mingo I., Martire F.), in Morcellini M., Faccioli F. e Mazza B., a cura di, *Il progetto comunicazione alla sfida del mercato. Itinerari e prospettive dei laureati nel sud Europa* (Franco Angeli, 2014); "Il lavoro nonostante tutto? Più lavori contro la monotonia" (con Pranovi A., in Bocci L., Martire F., Sofia C., *Orgoglio e pregiudizio. Le sfide del mercato della comunicazione. XV Rapporto Unimonitor.com* (2013).

**Renato Comanducci**, dirigente sindacale della Flc Cgil, si è occupato, tra l'altro, della contrattazione nazionale per il personale tecnico-amministrativo delle uni-

versità. Componente del Consiglio Universitario Nazionale dal gennaio 2007 al gennaio 2015. È condirettore della rivista “Articolo 33”, pubblicazione mensile per chi lavora nella scuola, nell’università, nella ricerca, nella formazione. Per la “Edizioni Conoscenza” è responsabile della collana editoriale “Orientamenti”. Ha pubblicato numerosi articoli sul sistema universitario e sui lavoratori del settore in particolare sulla rivista “Articolo 33”.

**Andrea De Bortoli**, responsabile della Sezione “Valorizzazione della ricerca e public engagement” dell’Università di Torino, Direttore di Agorà Scienza. È stato esperto di valutazione Anvur per la Terza missione delle università. Si occupa di public engagement, organizzazione e valutazione attività di Terza missione, strumenti innovativi per la comunicazione e la valorizzazione dei risultati della ricerca. Tra le sue pubblicazioni più recenti, “Le attività di public engagement nelle università italiane. Riconoscerle, censirle, valutarle, valorizzarle” (con Predazzi E. e Scamuzzi S., in *Apriti scienza*, il Mulino, 2015).

**Alessandra Decataldo**, Ph.D., professore associato presso l’Università di Milano Bicocca. Ha coordinato programmi di ricerca per istituzioni nazionali e internazionali. Tra le sue pubblicazioni *C’era una volta l’Università?* (con Benvenuto G. e Fasanella A., 2012, Bonanno), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe* (con AA.VV., 2015, Publications Office of the European Union), “Research on Students’ Performance in Higher Education through Sequence Analysis” (con D’Alessandro G., in *Sociologia e ricerca sociale*, 110/2016), *Valutare l’istruzione. Scuola e Università a confronto* (con Fiore B., in corso di pubblicazione, Carocci).

**Alessandra De Marco**, educatrice scolastica e domiciliare. Nel corso del proprio percorso formativo ha maturato interessi verso tematiche educative e pedagogiche. Dopo la laurea triennale in Scienze dell’educazione presso l’Università degli studi di Milano-Bicocca, ha conseguito la laurea magistrale in Scienze pedagogiche all’Università degli studi di Torino, con una tesi sul ruolo degli atenei italiani nel corso del primo anno di Alternanza Scuola-Lavoro.

**Mascia Ferri**, PhD in Storia e Sociologia della Modernità e PhD in Scienze Filosofiche. È analista dell’opinione pubblica e svolge attività di ricerca sui processi di formazione del pensiero collettivo e sull’applicazione delle tecniche demoscopiche. Presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale è responsabile del laboratorio di ricerca MediaLab. Tra le pubblicazioni: *L’opinione pubblica in democrazia* (Mimesis, 2017), *Come si forma l’opinione pubblica* (Franco Angeli, 2006), *La voce muta. Analisi dell’opinione sociale nel dopoguerra* (Ecig, 2009), *Le donne di Rousseau* (Bonanno, 2009).

**Raffaele Lombardi**, assegnista di ricerca di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi al Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza. I suoi interessi scientifici si rivolgono principalmente alle politiche culturali e co-



municative per le organizzazioni, dedicando particolare attenzione agli studi sulla comunicazione universitaria. È autore della monografia *Heritage University. Comunicazione e memoria degli atenei* (Aracne, 2015).

**Andrea Lombardinilo**, ricercatore di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università degli studi "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara, dove insegna Sociologia dei processi culturali e Sociologia dell'educazione. Ha all'attivo numerosi studi e ricerche sui processi di riforma del sistema universitario. Tra i suoi lavori: *Building University. In una società aperta e competitiva* (Armando, 2014); *Università: la sfida del cambiamento* (Rubbettino, 2010).

**Veronica Lo Presti**, ricercatore di Sociologia Generale presso la Sapienza. È componente del Consiglio Direttivo dell'Aiv-Associazione Italiana di Valutazione (Segretario nazionale), e socia fondatrice dello spin off Digizen – Qualità nella ricerca e nella formazione del cittadino digitale. Tra le sue pubblicazioni: "La Facoltà di Sociologia prima e dopo la riforma: regolari e drop out a confronto" (in Fasanella A., Tanucci G., a cura di, *Orientamento e carriera universitaria. Ingressi ed abbandoni in cinque Facoltà dell'Università di Roma "La Sapienza" nel nuovo assetto didattico*, FrancoAngeli, 2006; (in collaborazione con N. Stame), "Positive thinking and learning from evaluation" (con Stame N., in Bohni-Nielsen S., Turksema R. and van del Knaap P., a cura di, *Evaluation and Success*, Transaction Publishers, 2015).

**Barbara Mazza**, professore associato alla Sapienza, responsabile scientifico di Unimonitor.com. Osservatorio su formazione e lavoro nel campo della comunicazione e di Scienze.com, Osservatorio della Conferenza nazionale dei Dipartimenti e dei corsi di laurea in Scienze della Comunicazione. Tra le pubblicazioni più recenti sulla comunicazione universitaria: "Il lavoro dopo la laurea. Un confronto tra i laureati in Sociologia e in Scienze della Comunicazione alla Sapienza di Roma" (con De Cataldo A. e Facchini C., in *Sociologia Italiana – AIS Journal of Sociology*, 7/2016), *Il progetto comunicazione alla sfida del mercato. Itinerari e prospettive dei laureati nel sud Europa* (con Morcellini M., Faccioli F., a cura di, FrancoAngeli 2014), *Communication: an evergreen to be renewed. Scienze.com reasearch Report 2012* (Lulu Press Raleigh 2013).

**Flavia Marzano**, laureata a Pisa in Scienze dell'Informazione, dal 2003 è docente a contratto nelle Università di Bologna (Economia di Internet), Torino (Telematica Pubblica) e Sapienza. Attualmente professoressa straordinaria alla Link Campus University, direttrice del Master Smart Public Administration e Assessora a Roma Capitale. Si è occupata di innovazione tecnologica nella PA, partecipazione attiva e tematiche di genere, anche nel contesto universitario.

**Mario Morcellini**, studioso di Comunicazione e Università. Portavoce dell'Interconferenza Nazionale dei Dipartimenti e Membro del Consiglio Universitario Nazionale per due consiliature (1989-1997 e 2007-2016). Consigliere alla Comunica-

zione della Sapienza, è ora Commissario dell'Agcom, Autorità per le garanzie nelle Comunicazioni. Tra le sue pubblicazioni sul riformismo universitario, *L'Università al futuro. Sistema progetto innovazione* (con Masia A., a cura di, Giuffrè, 2009), "Eutanasia di un'istituzione. Il cortocircuito riforme/valutazione sulla crisi dell'Università" (in *Sociologia e ricerca sociale*, 100/2013).

**Simone Mulargia**, ricercatore presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza. Svolge attività di ricerca sul tema dei rapporti tra cultura, tecnologia, università e società, con un focus specifico sui media digitali. Tra le sue pubblicazioni recenti: "The 'proper' way to spread ideas through social media: exploring the affordances and constraints of different social media platforms as perceived by Italian activists" (con Comunello F. and Parisi L., in *The Sociological Review*, 2016), "Women, Youth, and Everything Else. Age-based and gendered stereotypes in relation to digital technology among elderly Italian mobile phone users" (con Comunello F., Fernández-Ardévol M. and Belotti F., in *Media, Culture and Society*, 2016).

**Stefano Nobile**, professore aggregato presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza, dove è membro della Commissione Ricerca con specifiche responsabilità sugli studi di Terza missione. Si è occupato a lungo di metodologia della ricerca sociale, sociologia della musica, comunicazione politica. Tra le sue pubblicazioni più recenti, *Dinamica Capitale* (con Morcellini M. e Faggiano, M.P., a cura di Maggioli, 2017) e "L'orologio e la gabbia. Società dromologica ed esclusione sociale" (in *Sociologia e Ricerca Sociale*, 112/2017).

**Alessandra Palermo**, dottoranda in Comunicazione, Ricerca e Innovazione alla Sapienza, si occupa di comunicazione istituzionale e, nello specifico, della comunicazione delle università italiane ed europee. Fa parte dell'Osservatorio Scienze.com, per il quale ha curato il rapporto "Lo stato dell'arte della Comunicazione in Italia 2015/16". Tra le recenti pubblicazioni: "The impact of the scientific cyberjournalism on Facebook" (VIII International Conference on Cyberjournalism, 2016).

**Stefania Parisi**, assegnista di ricerca, è membro del Consiglio scientifico della Sezione Processi e Istituzioni culturali dell'Ais. Presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza coordina l'Unità di ricerca su spazio urbano, creatività e media. Ambiti di studio: media studies; teoria critica di internet; media activism; movimenti, culture e conflitto nelle metropoli. Sul tema dell'Università ha scritto "A Sud. Là dove la formazione non è più ascensore sociale" (con Morcellini M., in *Giovani e Mezzogiorno*, Orthotes, 2015) e "Crisi delle immatricolazioni e crisi di fiducia: l'Università perde appeal. Ma perché?" (con Morcellini M., in *Articolo* 33, 5-6/2015).

**Andrea Pranovi**, dottore di Ricerca in Scienze della Comunicazione. Ha pubblicato diversi articoli sulle riviste scientifiche "Comunicazionepuntodoc" e "Problemi

dell'informazione". Tra le sue pubblicazioni più recenti, *Informazione Capitale. L'agenda setting nei media locali romani* (Aracne, 20106), "Il lavoro nonostante tutto? Più lavori contro la monotonia" (con Bocci L., in Bocci L., Martire F., Sofia C., a cura di, *Orgoglio e pregiudizio. Le sfide del mercato della comunicazione. XV Rapporto Unimonitor.com*, 2013).

**Paolo Rossi**, professore ordinario all'Università di Pisa, attivo nel campo della Fisica Teorica e della Storia della Fisica. Membro del Consiglio Universitario Nazionale (2007-2017). Studia da tempo le dinamiche di lungo periodo del sistema universitario, con particolare attenzione ai temi del reclutamento, del divario di genere, della valutazione. Tra le sue pubblicazioni più recenti sul sistema universitario, "Dinamica e prospettive del reclutamento universitario" (in *Sociologia Italiana — AIS Journal of Sociology*, 0/2012), "Donne nella ricerca: a quando una vera parità?" (in Marzano F. e Pietrafesa E., a cura di, *Anche i maschi nel loro piccolo...*, Wister, 2015), "L'evoluzione della docenza universitaria (1998-2016) (in *Mumus*, 3/2016).

**Riccardo Scateni**, professore associato di Informatica all'Università di Cagliari dal 2001. In precedenza, dopo gli studi all'Università di Pisa, ha avuto posizioni di ricerca nei laboratori Ibm negli Stati Uniti, al Cerfacs in Francia e al Crs4 di Cagliari. I suoi interessi sono nel campo della computer graphics e, più in particolare, del geometry processing. È stato membro del Senato Accademico dell'Università di Cagliari, componente Cun per cinque anni e vicepresidente del Grin, l'associazione italiana dei professori universitari di Informatica. Tra le sue pubblicazioni, "Extraction of the Quad Layout of a Triangle Mesh Guided by its Curve-Skeleton" (con Usai F., Livesu M., Puppo E., Tarini M.), *ACM Transactions on Graphics*, 35(1):6:1-6:13 (November 2015) e "PolyCut: Monotone Graph-Cuts for PolyCube Base-Complex Construction" (con Livesu M., Vining N., Sheffer A., Gregson J.), *ACM Transactions on Graphics*, 32(6):171:1-171:12. (November 2013).

**Teodoro Valente**, professore ordinario di Scienza e Tecnologia dei Materiali alla Sapienza. Dal 2015 è Pro Rettore alla Ricerca, Innovazione e Trasferimento Tecnologico e Direttore di Dipartimento dal 2010. Già esperto nazionale distaccato in Europa per le Azioni Cost, è Presidente del Consorzio Interuniversitario Nazionale per la Scienza e la Tecnologia dei Materiali e membro del Consiglio Scientifico del Dipartimento Scienze Chimiche e Tecnologie dei Materiali del Cnr. Tra le sue pubblicazioni, "Innovazione, trasferimento tecnologico e sviluppo: le imprese spin-off" (in *Technè*, 07/2014) e "Materiali per l'Ingegneria Civile ed Industriale", Callister W. D., Rethwisch D. G., edizione italiana a cura di Colombo P., Diamanti M. V., Manfredini T., Montanaro L., Pedferri M. P., Valente T. (Edises, 2015).

**Elena Valentini**, ricercatrice in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza, re-

sponsabile scientifico o coordinatrice di progetti di ricerca sul riformismo universitario e sull'innovazione didattica svolti dal Dipartimento, anche in convenzione con il Miur. Tra le sue pubblicazioni, “Le professioni dell’area politico-sociale nel racconto degli stakeholder” (con Panarese P. e Peruzzi G., in Faccioli F., Mazza B., a cura di, *Le professioni intellettuali nello spazio pubblico tra crisi, innovazione e nuove identità*, Maggioli, 2017), “L’istituzionalizzazione e lo sviluppo di Comunicazione nelle università italiane e alla Sapienza” (in Fontana R., a cura di, *Una storia della Sociologia e della Comunicazione a Roma. Mezzo secolo di progetti, protagonisti e ricerche di un’istituzione accademica romana*, Aracne, 2014) e “Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali” (in *Sociologia e ricerca sociale*, 100/2013).

a cura di **Mario Morcellini, Paolo Rossi, Elena Valentini**

## UNIBOOK

Il progetto che ispira il volume è la produzione e analisi di dati certi e stabilizzati sul sistema universitario, in una cornice interpretativa presentata da docenti e ricercatori impegnati da tempo in studi e ricerche sul riformismo e sui processi di innovazione negli atenei.

Il libro parte dalla convinzione che un elemento rilevante di crisi dell'Università, e persino del dibattito che su essa si accende – coinvolgendo il suo rapporto con l'opinione pubblica e il Paese – consiste in un deficit di socializzazione e di conoscenza diffusa dei dati di base.

In questo contesto, diventa strategico uno strumento che documenti l'evoluzione nell'ultimo decennio di un sistema che vive e lavora da tempo sotto le insegne di un continuo riformismo. Un miglioramento delle informazioni di sfondo, meglio se accompagnato da un'attenzione selettiva alla comunicazione dei dati essenziali, è infatti la precondizione di un dibattito serio.

I saggi raccolti nel volume offrono, con un taglio analitico e interpretativo, una mappatura a tutto tondo dell'Università e un quadro aggiornato dei suoi diversi aspetti: dalla governance di sistema alla mappa dell'offerta formativa e ai finanziamenti, dal focus su tutti i protagonisti (studenti, docenti, figure pre-ruolo, personale tecnico-amministrativo) alla formazione post lauream e all'internazionalizzazione. Non manca l'attenzione a temi strategici al centro del dibattito, dalla valutazione della ricerca e delle riviste all'Abilitazione Scientifica Nazionale e alla Terza missione, fino a una riflessione specifica sugli atenei meridionali e sul gender divide nell'Università.

**Mario Morcellini**, studioso di Comunicazione e Università, portavoce dell'Interconferenza Nazionale dei Dipartimenti e Membro del Consiglio Universitario Nazionale per due consiliaure (1989-1997 e 2007-2016), consigliere alla Comunicazione della Sapienza, è ora Commissario dell'Agcom, Autorità per le garanzie nelle Comunicazioni.

**Paolo Rossi** è professore ordinario all'Università di Pisa, attivo nel campo della Fisica Teorica e della Storia della Fisica. Membro del Consiglio Universitario Nazionale (2007-2017), studia da tempo le dinamiche di lungo periodo del sistema universitario, con particolare attenzione ai temi del reclutamento, del divario di genere, della valutazione.

**Elena Valentini**, ricercatrice in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi e membro del Collegio dei Docenti del Dottorato in Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza, è responsabile scientifico e coordinatrice di progetti di ricerca sul riformismo universitario e sull'innovazione didattica svolti dal Dipartimento, anche in convenzione con il Miur.