



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MILANO

**L'università  
malata e denigrata.  
Un confronto con l'Europa**

Dati da una ricerca comparativa

**Marino Regini  
Gabriele Ballarino  
Daniela Bellani  
Sabrina Colombo  
Loris Perotti  
Renata Semenza**

Dipartimento di Studi del Lavoro e del Welfare  
Università degli Studi di Milano

Milano, Dicembre 2008

## Presentazione

Le recenti “Linee Guida del Governo per l’Università” (6 novembre 2008) iniziano in questo modo: “L’Europa, attraverso la strategia di Lisbona, ha posto il traguardo di una società basata sulla conoscenza. L’Italia ha come principale risorsa il suo capitale umano... L’università e la ricerca – un binomio inscindibile – sono una ricchezza fondamentale per l’Italia. Per tornare ad essere uno strumento davvero efficace di crescita e di promozione sociale e personale in un Paese avanzato, l’università deve cogliere con coraggio la richiesta di rinnovarsi...”.

Chi potrebbe non condividere in pieno queste parole, che echeggiano i dibattiti che per diversi anni hanno sottolineato il ruolo cruciale delle università nelle moderne economie della conoscenza? E’ però importante notare che si tratta di un incipit ben diverso da quello implicito nei toni scandalistici, nella parzialità o superficialità dei dati sbandierati, e in definitiva negli intenti denigratori, che spesso hanno accompagnato il discorso pubblico negli ultimi tempi.

Un discorso pubblico che ha la presunzione di individuare le anomalie dell’università italiana ma senza mai operare un confronto serio e sistematico, bensì solo episodico o aneddótico, con la situazione dei nostri vicini europei. Che afferma di volerne curare le malattie, che sono molte e serie, ma senza preoccuparsi di distinguere gli organi sani e vitali da quelli malati. E che spesso propone diagnosi e terapie che sembrano pensate apposta per deprimere ulteriormente il malato, quasi per dargli il colpo di grazia.

Un discorso pubblico che a molti è parso quindi strumentale a una volontà del governo di operare tagli di spesa indiscriminati, giustificando così il suo disinteresse per quella “ricchezza fondamentale per l’Italia” che le Linee guida ora attribuiscono all’università e alla ricerca. Che è stato volutamente amplificato dai media, che di università e ricerca purtroppo si occupano assai raramente con serie inchieste giornalistiche, mentre sembrano ansiosi di dar fiato alle trombe di ogni polemica, giustificata o pretestuosa che sia. E che – duole dirlo a chi ha sempre avuto una concezione diversa del contributo che gli studiosi dovrebbero dare al discorso pubblico – è stato legittimato da interventi tendenziosi, dati poco approfonditi e dettagliati, analisi tutt’altro che equilibrate, forniti a piene mani da studiosi che nel sistema universitario italiano operano ma che sembrano essere stati colti da una improvvisa bulimia denigratoria.

Chi scrive ha coordinato una ricerca PRIN (programmi di ricerca scientifica di rilevante interesse nazionale), finanziata dal MiUR, sulla riorganizzazione dei sistemi universitari europei e dei loro rapporti con il mondo dell’economia. Su questo tema sono state effettuate numerose interviste, condotte secondo uno schema uniforme, a protagonisti dei sistemi universitari dei sei maggiori paesi dell’Europa occidentale: Gran Bretagna, Germania, Francia, Spagna e Olanda, oltre all’Italia. La raccolta di informazioni e le interviste non si sono limitate al livello del sistema universitario

nazionale, ma hanno coinvolto un campione non rappresentativo di atenei di ciascun paese, in cui sono stati intervistati rettori, presidi, direttori di dipartimento.

Nell'effettuare queste interviste, e più in generale nel raccogliere informazioni a livello dei singoli paesi e di singoli atenei europei, ci siamo resi conto che molti degli argomenti utilizzati nelle polemiche che recentemente hanno investito le università italiane non erano affatto assenti negli altri grandi paesi dell'Unione Europea. La differenza cruciale, soprattutto in Germania e Francia, è nell'atteggiamento dell'opinione pubblica e dei media e nel comportamento dei governi. Dominati, nei paesi vicini, da una forte e diffusa preoccupazione per la perdita di competitività dei loro sistemi universitari e dalla determinazione a investire in modo selettivo ingenti risorse per porvi rimedio. Il contrario cioè di quanto avvenuto in Italia, dove le pecche talvolta gravi del nostro sistema universitario sono state utilizzate per giustificare un'ulteriore diminuzione delle già scarse risorse investite in ricerca e produzione di capitale umano.

Come prodotto collaterale della nostra ricerca abbiamo ritenuto dunque doveroso offrire una serie di dati comparati sul funzionamento dei principali sistemi universitari europei: alcuni già messi a disposizione da fonti sovranazionali quali OCSE, Eurostat, Eurydice, ecc., ma che vanno correttamente interpretati; altri (la maggior parte) ricavati da fonti nazionali non facilmente accessibili o addirittura da fonti dei singoli atenei, che hanno richiesto un lungo lavoro di rilevazione e rielaborazione per essere resi comparabili.

Questi dati, opportunamente commentati e inseriti in un più ampio quadro di analisi comparata dei sistemi universitari europei, sono contenuti in un volume di prossima pubblicazione, il cui indice è riportato di seguito e la cui uscita verrà tempestivamente segnalata su questo sito.

Per favorire un utilizzo immediato dei dati nel dibattito attuale sull'università italiana, in quel che segue si anticipa l'Introduzione al volume e una selezione delle tabelle e dei grafici in esso contenuti.

Marino Regini

Milano, 4 Dicembre 2008

# L'università malata e denigrata. Un confronto con l'Europa

## INDICE

### Presentazione

#### Introduzione (Marino Regini)

#### **1. Una proliferazione eccessiva dell'offerta formativa?** (Renata Semenza)

- 1.1. Quante sono le Università in Europa
- 1.2. Una “esplosione” dei corsi di laurea? Patologie e illusioni ottiche
- 1.3. Il dottorato di ricerca

#### **2. Una “produttività” insoddisfacente?** (Daniela Bellani e Sabrina Colombo)

- 2.1. La “produttività nella formazione del capitale umano”: il tasso di laureati
- 2.2. I percorsi di studio irregolari
- 2.3. La diffusione del diritto allo studio in Europa
- 2.4. La produttività scientifica delle università: i ranking internazionali

#### **3. Una disattenzione al mondo del lavoro?** (Sabrina Colombo e Daniela Bellani)

- 3.1. Disuguaglianza di accesso e servizi agli studenti in Europa
- 3.2. Laureati in (s)vantaggio nel mercato del lavoro?
- 3.3. Un *mismatch* fra domanda e offerta? I laureati europei nei diversi campi di studio

#### **4. Una università dei baroni?** (Gabriele Ballarino)

- 4.1. Quanti sono i baroni
- 4.2. Quanto guadagnano i baroni
- 4.3. La governance degli atenei in Gran Bretagna, Germania, Francia, Spagna, Olanda
- 4.4. I sistemi di reclutamento europei a confronto

#### **5. Una spesa eccessiva e caratterizzata da sprechi e inefficienze?** (Loris Perotti)

- 5.1. Quanto si spende in Europa e negli USA per l'istruzione terziaria
- 5.2. Quanti docenti per quanti studenti
- 5.3. Quanto spendono le famiglie: le tasse universitarie in Europa e negli USA
- 5.4. La percentuale di finanziamenti erogati su base competitiva
- 5.5. I finanziamenti esterni alle università

## Introduzione

**Marino Regini**

I dati, le informazioni, le analisi presentate in questo volume dimostrano in modo inequivocabile ciò che il suo titolo suggerisce.

L'università italiana è indubbiamente **malata**, se con ciò intendiamo il fatto che presenta alcune gravi carenze di funzionamento e di risultati (talune conseguenze di politiche miopi perseguite da tutti i governi, altre di vizi e resistenze corporative del ceto accademico), rispetto a sistemi universitari all'avanguardia nel mondo come quelli inglese e olandese, per limitarci all'Europa. Rispetto a tali gravi carenze il nostro sistema universitario non può, e a nostro parere non deve, essere difeso, ma deve al contrario essere aiutato a compiere un profondo rinnovamento.

Ma l'università italiana è stata al tempo stesso **denigrata** dalle polemiche recenti scatenate da esponenti del ceto politico, da taluni studiosi che hanno rinunciato all'equilibrio e all'approfondimento delle analisi, e soprattutto dai media. Non passa ormai giorno in cui una trasmissione televisiva o l'editoriale di un quotidiano nazionale non porti il suo contributo a questa opera di demolizione del sistema universitario, che fa di ogni erba un fascio (finendo così con il demotivare anche i tanti docenti e ricercatori che svolgono egregiamente il loro lavoro nonostante le disfunzioni del sistema in cui operano) e che mescola disinvoltamente carenze reali e difetti inventati.

La vis denigratoria appare molto più chiaramente se ci confrontiamo con i nostri vicini europei, come questo volume aiuta a fare.

- Il confronto rende infatti evidente che talune anomalie imputate al nostro sistema universitario (ad esempio la proliferazione eccessiva dei corsi di studio, o gli stipendi "eccessivi" dei docenti, o il basso livello delle tasse universitarie) non sono in realtà tali. Il che significa che non si tratta di aspetti così deprecabili come da varie parti si vuole far credere. Oppure che si tratta in effetti di aspetti problematici ma comuni ad altri paesi, per i quali questi paesi stanno spesso sperimentando delle soluzioni, a cui dovrebbe più proficuamente rivolgersi la nostra attenzione.
- Altre carenze di funzionamento e di risultati appaiono invece più accentuate nel caso italiano (ad es. il finanziamento non selettivo dell'università e della ricerca, o il sistema di governance degli atenei). Ma l'esperienza dei paesi vicini ci mostra che problemi molto simili sono in via di soluzione solo laddove i governi (centrali o regionali, secondo i casi) decidono di porre questi problemi nell'agenda politica in modo determinato.
- Infine, vi sono carenze e anomalie (quali la struttura della docenza o i sistemi di reclutamento) che certamente dipendono in primo luogo da vizi antichi del ceto accademico italiano. Su queste

ultime in particolare si è scatenata la frenesia scandalistica, che per sua natura è portata a generalizzare a tutto il sistema gli esiti peggiori che si riscontrano in talune sedi e in talune aree disciplinari. Anche per queste carenze, un atteggiamento più equilibrato e volto al *problem-solving* avrebbe dovuto guardare a ciò che stanno facendo gli altri paesi europei più simili al nostro, nessuno dei quali ha trovato finora la formula magica per risolvere in modo del tutto soddisfacente quei problemi di trasparenza ed equità che in Italia si pongono certamente in modo più acuto, così come del resto avviene in molte altre aree della vita sociale e politica della nazione. Ma è parere di chi scrive che su questo punto la comunità accademica non debba chiedere attenuanti ma debba invece operare con una decisa auto-critica, nel momento stesso in cui chiede a governo, media e opinione pubblica di rinunciare ai toni puramente denigratori, non suffragati dai fatti, sugli altri temi.

Questo volume offre a chi voglia occuparsi seriamente dei problemi dell'università italiana una serie di dati comparati sui sistemi universitari europei, organizzati intorno a cinque grandi aree di criticità che hanno costituito il leit-motiv delle polemiche recenti sull'università italiana. Nel seguito di questa introduzione li presenteremo brevemente, a mo' di sommario ragionato per facilitare la lettura, rinviando poi per i relativi dati, note tecniche e commenti specifici ai capitoli che seguono.

## **1. Una proliferazione eccessiva dell'offerta formativa?**

Il primo tema riguarda la proliferazione dell'offerta formativa negli ultimi anni, da molti ritenuta eccessivamente gonfiata da interessi corporativi dei docenti a moltiplicare i corsi di laurea e quindi le cattedre, oltre che da interessi clientelari del ceto politico locale che hanno portato a moltiplicare le sedi universitarie decentrate.

Su quest'ultimo aspetto non disponiamo di dati comparati, che ci dicano se le 320 sedi distaccate che si sostiene esistano oggi in Italia (M. Pirani in *La Repubblica* del 22 novembre 2008) siano in linea o meno con gli altri paesi europei. E' certamente vero che molte di queste sedi sono state volute dalle élites politiche locali principalmente per ragioni di consenso elettorale, anche se alcune hanno poi contribuito allo sviluppo economico territoriale, oltretutto a portare il tasso di iscritti all'università italiana finalmente nella media dei paesi dell'OCSE.

Disponiamo invece di dati comparati sul numero di atenei e sul numero di corsi di studio attivati, che mostrano la pretestuosità (o quantomeno l'ingenuità) della diffusa polemica sulla proliferazione eccessiva dell'offerta formativa e di molti toni scandalistici al riguardo, a cui hanno contribuito in ugual misura studiosi poco informati, politici interessati a giustificare i tagli e giornalisti eccitati

dall'aver scoperto il delitto e insieme il colpevole. Per semplice comodità possiamo rifarci ancora all'articolo del quotidiano già citato, che così descrive il delitto: “Sono passati otto anni [dalla fine del Novecento] e le Università sono più che raddoppiate, raggiungendo quota 95! In media più di una per provincia”. E più avanti: “Una pagina, invece, non sarebbe sufficiente per illustrare l'esplosione dei corsi di laurea. Questi, frutto perverso dell'autonomia e della riforma del 3+2, sono balzati in un lustro da 2.444 a 5.500. Alcuni hanno un solo studente, altri si contano sulle dita di una mano... Il paradosso ha ormai trascinata ogni sopportabile limite”.

Prima di qualunque considerazione su queste accuse, che abbiamo sentito risuonare nelle sedi più diverse, diamo un rapido sguardo ai dati presentati nel capitolo 1 più avanti. Questi dati (v. tabella 1) mostrano che il numero di atenei per milione di abitanti in Italia è all'incirca in linea con quello degli altri paesi europei considerati (e assai inferiore a quello degli Stati Uniti). Inoltre sappiamo che in Italia, diversamente dalla maggior parte degli altri paesi, non esiste un consistente settore di istruzione terziaria professionalizzante accanto a quello strettamente universitario. Se oltre agli atenei veri e propri contiamo anche gli altri istituti di istruzione superiore (quelli di alta formazione professionalizzante come ad esempio le *Grandes Ecoles* francesi o le *Fachhochschule* tedesche), il loro numero per milione di abitanti in Italia risulta larghissimamente inferiore a quello degli altri paesi europei.

Quanto alla “esplosione dei corsi di laurea.. balzati in un lustro da 2.444 a 5.500”, che dire degli 8.955 corsi di studio presenti oggi nelle università tedesche, a cui si aggiungono i 3.747 delle *Fachhochschule*? Che dire del fatto che l'Olanda, il paese che possiede forse il miglior sistema universitario europeo (tutti i ranking internazionali includono tra l'84 e il 92% delle sue università nelle top 500), presenta una media di 75.9 corsi di studio per ateneo contro la media italiana di 68.5? (v. tabella 2). E che dire del fatto che, sempre in questo paese, vi sono 96 corsi di laurea con meno di 16 iscritti, 12 dei quali con un solo iscritto e altri 14 con due iscritti (Ministero olandese dell'istruzione, *Kennis in Kaart* 2007, p. 91)?

Certamente si può rispondere che anche in quei paesi si è affermata una logica perversa. E certamente è stato così in alcune università in Italia. Ma in realtà, nella maggioranza dei casi, l'espansione dell'offerta formativa è in larga misura l'effetto di un'illusione ottica da un lato e di buoni propositi coronati da successo dall'altro. L'illusione ottica è dovuta innanzitutto al fatto che l'introduzione del 3+2 ha spezzato il precedente ciclo unico portando come minimo a un **apparente** raddoppio del numero di corsi di studio (apparente perché si tratta di corsi più brevi dei precedenti). Tanto è vero che in tutti i paesi che hanno aderito alle riforme concordate nel cosiddetto “processo di Bologna” il numero dei corsi è rapidamente aumentato; e questo numero sarebbe certamente più elevato se paesi come la Germania o la Spagna non avessero introdotto la riforma del 3+2 assai più tardi dell'Italia.

Dall'altro lato, il processo di Bologna non ha significato solo l'introduzione dei due (in seguito tre) cicli di studio: almeno nelle intenzioni, ha comportato un tentativo di riprogettare l'offerta formativa in senso più *student-centred*, cioè più orientato alle esigenze di apprendimento degli studenti anche ai fini del loro successivo inserimento nel mondo del lavoro. Questo ha indotto molte Facoltà, a ragione o a torto, a proporre corsi di studio meno generici dei precedenti e più mirati a specifici segmenti del mercato del lavoro. Basti un solo esempio al riguardo. Al momento dell'applicazione della riforma degli ordinamenti didattici (2001), chi scrive era preside della più grande Facoltà di Scienze politiche italiana, che con il vecchio ordinamento aveva attivato un unico corso di laurea, suddiviso in diversi "indirizzi". Con la riforma, quell'unico corso di laurea venne scorporato in 6 corsi di primo livello (quasi tutti corrispondenti ai vecchi indirizzi) più un corso interfacoltà, cui vennero successivamente aggiunti 10 corsi di secondo livello: apparentemente una proliferazione spropositata dell'offerta formativa, ma in realtà un tentativo di individuare percorsi e sbocchi più mirati dei precedenti "indirizzi", che ha comportato una più razionale organizzazione degli studi e solo in piccola parte un aumento dell'organico. Gli effetti per il sistema sono stati da un lato il forte aumento di iscritti, attirati fra l'altro da corsi di studio meno generici e più diversificati, dall'altro un maggiore impegno didattico dei docenti, che non sono più titolari di un unico corso ma insegnano in media 2-3 corsi ciascuno.

Non dovunque è andata così, ma questa è stata la logica più profonda di sviluppo del nostro, come degli altri sistemi universitari. Una logica certo non esente da errori e da esagerazioni, ma che non aveva in sé proprio nulla di intrinsecamente perverso.

Una forte dispersione si registra invece tradizionalmente nei corsi di dottorato impartiti dalle Università, ma anche in questo caso si tratta di un fenomeno europeo. Non disponiamo di dati sul numero di programmi di dottorato attivati nei vari paesi, ma è significativo che questi siano presenti in oltre 1000 Università dell'Unione Europea a 25 e nel 2003 abbiano prodotto ben 88.000 dottori di ricerca, mentre solo 400 università rilasciano titoli di PhD negli Stati Uniti, a un totale di 46.000 dottori (LERU 2007). In vari paesi, fra cui l'Italia, si è cominciato a contrastare questa dispersione creando Graduate Schools o Scuole dottorali che aggregano diversi corsi di dottorato, ma questo processo ha un andamento irregolare anche perché non sufficientemente incentivato. In ogni caso, il numero di dottori di ricerca prodotto dalle università italiane rimane sensibilmente più basso di quello che si riscontra negli altri paesi (v. grafico 1); dunque se ne può dedurre che il contributo dell'Italia alla eccessiva frantumazione di questo livello formativo rimane più contenuto di quello dei vicini europei.



## 2. Una “produttività” insoddisfacente?

Il secondo tema riguarda anzitutto l’efficienza o la “produttività” del nostro sistema universitario, che viene valutata scadente e che giustificherebbe quindi i tagli della spesa pubblica annunciati. Prima di erogare altri fondi – questo è il ragionamento – occorre razionalizzare il sistema, renderlo più produttivo ed efficiente.

Poiché le “missioni” delle università sono principalmente la formazione del capitale umano e la ricerca scientifica, è su questi due risultati che va misurata la loro efficienza. Le polemiche recenti hanno investito l’università italiana rispetto a entrambi questi elementi. In primo luogo, si fa notare il basso tasso di laureati sulla popolazione e l’elevato numero di abbandoni rispetto agli iscritti, indici di una bassa produttività rispetto al compito di formare capitale umano a elevata qualificazione. In secondo luogo, si fa notare il deludente posizionamento delle università italiane nei principali ranking internazionali.

I dati che presentiamo nel 2° capitolo mostrano che indubbiamente sia la percentuale di laureati sulla popolazione sia il tasso di completamento degli studi sono ancora troppo bassi in Italia, nonostante un certo miglioramento di entrambi gli indici negli ultimi anni (v. grafici 2 e 3). Mostrano inoltre che le prime classifiche internazionali, che per brevità chiameremo ranking di Shanghai e ranking del *Times*, indicavano una collocazione abbastanza sconsigliata per le università italiane.

Tuttavia, un’analisi più accurata porta a interrogarsi sulle cause e a distinguere quelle imputabili alle università e quelle che dipendono invece dalle politiche pubbliche o dal sistema paese.

Per ciò che riguarda la bassa efficienza nella formazione di capitale umano, colpisce il fatto che il tasso di laureati sia così insoddisfacente non perché siano pochi gli ingressi nel sistema universitario, ma perché rimangono troppo elevati gli abbandoni. Non vi è dubbio che a questo cattivo risultato concorra in forte misura l’assenza in Italia di una vera politica di diritto allo studio, comparabile in qualche misura a quelle degli altri paesi europei. I dati che presentiamo nel cap. 2 più avanti mostrano che, sia per le residenze universitarie, sia per le borse di studio o i prestiti agevolati, sia più in generale per la spesa in servizi agli studenti, l’Italia è il fanalino di coda (v. tabelle 3 e 4). E l’assenza di una vera politica, nazionale o regionale, volta a garantire il diritto allo studio ai meritevoli e non abbienti, inevitabilmente condiziona negativamente la possibilità di completare il percorso di studi universitario.

Quanto alla produttività scientifica delle università italiane, le polemiche scatenate dal loro non brillante posizionamento nei principali ranking internazionali appaiono da un lato frutto di una analisi grossolana di questi dati; mentre dall’altro rivelano le intenzioni prevalentemente denigratorie di chi conduce la polemica.

Guardiamo anzitutto ai dati presentati nel cap. 2. La percentuale di università italiane presenti nelle quattro principali classifiche dei primi 500 atenei del mondo (per brevità, ranking di Shanghai, del *Times* e di Taiwan) o dei primi 250 atenei europei (ranking di Leiden) è superiore a quella delle università spagnole e, tranne che nel ranking del *Times*, anche di quelle francesi (v. tabella 5). Nei più recenti ranking di Taiwan e di Leiden, che più degli altri pesano la produttività scientifica, la percentuale di università italiane presenti è addirittura superiore a quella delle università inglesi e molto vicina a quella delle tedesche. Certo, questo dato tiene conto solo del numero di atenei presenti in questi ranking, indipendentemente quindi dalle loro posizioni relative nella lista dei top 500 o 250, ma è pur sempre un indicatore della qualità media delle università dei vari paesi.

Se poi cerchiamo di capire come mai in uno di questi quattro ranking – quello del *Times* assai citato – il posizionamento risulta meno soddisfacente, dobbiamo guardare i punteggi assegnati a ciascuno dei 6 indicatori sulla base dei quali il ranking è costruito. Scopriremo allora che il non brillante risultato complessivo dipende da due indicatori che solo parzialmente sono sotto il controllo degli atenei: il numero troppo basso di docenti in rapporto agli studenti (su cui ci soffermeremo nel 5° capitolo) e la scarsa attrattiva internazionale, almeno in parte dovuta alla lingua e all'assenza di residenze universitarie già indicata. Mentre sugli indicatori di produttività e reputazione scientifica (*citations/faculty* e *peer review*), oltre che di gradimento dei datori di lavoro, le università italiane conseguono un punteggio complessivamente migliore di quelle francesi, tedesche e spagnole.

Oltre allo scarso approfondimento di quanto ci dicono i dati comparati, le polemiche recenti mostrano poi chiaramente il loro intento denigratorio quando le si confronti con le reazioni suscitate dalla pubblicazione di questi ranking in Germania e in Francia. La reazione dell'opinione pubblica e del ceto politico è stata di forte preoccupazione per la scarsa competitività delle università tedesche e francesi rispetto a quelle del mondo anglosassone. E le risposte sono andate dal lancio di una *Exzellenzinitiative* in Germania, che ha mobilitato ingenti risorse (1,9 miliardi di Euro) per creare "top universities" capaci di competere con quelle americane, alla legge Pécresse dell'agosto 2007 in Francia, che prefigura la fisionomia del sistema per i prossimi 5 anni prevedendo un notevole investimento finanziario (5 miliardi di euro in 5 anni). Risposte in entrambi i casi ben diverse da quelle di carattere "punitivo" previste invece per le università italiane.

### **3. Una disattenzione al mondo del lavoro?**

In polemiche meno recenti ma piuttosto costanti, le università italiane sono spesso accusate anche di autoreferenzialità e di scarsa attenzione alle esigenze del mondo economico e del lavoro.

Non sono molti i dati disponibili per poter valutare a livello comparato la consistenza di queste accuse, come verrà illustrato nel capitolo che tratta questo tema. E' sorprendente constatare come, a parte le poche indagini comparate, siano del tutto assenti in alcuni paesi, e piuttosto problematiche in altri, persino le indagini nazionali sugli sbocchi occupazionali dei laureati. Nel capitolo si dovrà quindi fare riferimento solo ad alcuni dati parziali, raccolti con modalità differenti e sui quali sono dunque possibili considerazioni di carattere non strettamente comparativo.

Poco diffuse, per non dire pressoché inesistenti nei paesi europei considerati, sono anche le ricerche sull'utilizzo di stage, tirocini professionali, servizi di placement, o altre forme di rapporto delle università con il mondo del lavoro. Nel capitolo 3 offriremo brevi descrizioni di questo tipo di servizi agli studenti, mirati a favorirne la transizione al mercato del lavoro, nei vari paesi considerati.

Un dato indiretto sulla congruità dell'offerta di laureati con la domanda di lavoro, tuttavia, può essere ricavato dalla distribuzione dei laureati nei diversi campi di studio. E' noto che tutte le indagini sull'incontro fra domanda e offerta di laureati (Machin e McNelly 2007; per la Lombardia, cfr. Formaper 2007) mettono in luce un *mismatch* dovuto a un eccesso di laureati nelle aree umanistiche e delle scienze sociali, a fronte di una carenza nelle aree dell'ingegneria e delle scienze dure. La tabella 6, discussa nel capitolo 3 più avanti, riserva da questo punto di vista alcune sorprese: la percentuale in Italia di laureati nelle prime due aree sopra indicate risulta infatti inferiore a quella degli altri paesi eccetto la Spagna. Ciò è in parte spiegabile con l'assenza, in questi due paesi, di canali non universitari di formazione terziaria; ma resta il fatto che il sistema universitario italiano non produce laureati poco richiesti dal mondo del lavoro in misura superiore ai paesi vicini.

#### **4. Una università dei baroni?**

Il quarto capitolo affronta il tema forse più delicato, quello che sta al cuore delle accuse lanciate al sistema universitario italiano per legittimare la riduzione dei finanziamenti (che affronteremo nel capitolo finale). Un sistema, si sostiene, dominato dagli interessi e dai privilegi di una casta accademica che spesso agisce in modo corrotto e clientelare. Una università dei baroni, insomma, che da più parti viene additata agli studenti che protestano contro quella riduzione dei finanziamenti come il vero bersaglio di un'azione moralizzatrice, preliminare a qualunque rilancio del sistema universitario. Per sostanziare queste accuse si citano spesso diversi dati: la struttura non piramidale ma "a clessidra" dell'organico docente delle università (troppi ordinari rispetto agli associati e anche ai ricercatori – v. tabella 7); gli stipendi troppo bassi dei docenti a inizio carriera ma troppo

elevati al termine di una carriera basata solo sull'anzianità (v. tabella 8); il peso eccessivo che la componente accademica ha nelle strutture di governo degli atenei, rispetto a una componente manageriale e agli *stakeholders* esterni; e, certo non ultima fra le accuse, un sistema di reclutamento basato più sull'appartenenza (familiare, di clan, di scuola) che sul merito, un sistema corrotto che sistematicamente promuove parenti e amici e penalizza i meritevoli.

E' bene dire subito che, mentre alcune di queste accuse (come quella di livelli retributivi elevati) vengono ridimensionate dai dati presentati, altre sono fondate, anche guardando il caso italiano in una prospettiva comparata. E' stata indubbiamente sbagliata la politica di quelle università che hanno privilegiato la carriera interna dei docenti già affermati rispetto al reclutamento di giovani. La governance degli atenei italiani è chiaramente inadeguata alla molteplicità e complessità delle funzioni che oggi sono chiamati a svolgere, all'esigenza di rapporti più stretti con il mondo economico e con il contesto territoriale, alle competenze manageriali che sono richieste per valorizzare l'autonomia e ottimizzare le risorse. E il sistema di reclutamento attuale, in misura ancora maggiore dei precedenti, rende possibile una gestione non trasparente e risultati non equi.

Ciò che tuttavia sconcerta, nei contenuti e ancor più nei toni di queste accuse, coloro che nell'università lavorano con serietà e passione e con risultati riconosciuti internazionalmente, sono tre aspetti. Il primo è la natura generalizzata e indiscriminata delle accuse, che denota una straordinaria incapacità di discernere il grano dal loglio, salvo che non si voglia pensare a una intenzionale disinformazione per delegittimare l'intero sistema. Questa incapacità è tanto più paradossale in quanto la denigrazione generalizzata viene spesso proposta ai media da studiosi che nel sistema universitario italiano hanno ricoperto per molti anni posizioni di notevole rilievo scientifico e di grande potere accademico. Il che, a rigor di logica, può portare solo a due conclusioni: o che sono stati conniventi, se non protagonisti, di una grande truffa; oppure, più plausibilmente, che il sistema è molto diversificato e accanto a filiere clientelari produce filiere basate sul merito.

Il secondo aspetto che sconcerta è che il quadro, dipinto a tinte così fosche, di un mondo dominato solo da corruzione e clientelismo, finisce col produrre un risultato paradossale: porta tutti coloro (la maggioranza) che in questo mondo operano ma non si riconoscono in quel quadro a rifiutare sdegnosamente le accuse, in tal modo rendendo più difficile affrontare i problemi strutturali che sono alla radice degli effettivi malfunzionamenti e degli esiti perversi. Quando ad esempio tutto il meccanismo dei concorsi viene ricondotto a una gigantesca "parentopoli", di cui si citano casi circoscritti a sedi e facoltà specifiche come se caratterizzassero tutto il sistema universitario italiano, si finisce paradossalmente con il distogliere l'attenzione da quelli che sono nodi reali da sciogliere nel sistema di reclutamento in Italia: ad esempio il tradizionale "favor loci" che porta a esimere parzialmente il candidato locale da una competizione puramente basata sul merito, l'assenza di

obblighi di valutazione periodica che riduce a poco più di una formalità persino la procedura della “conferma in ruolo”, ecc.

Il terzo aspetto che sconcerta è il semplicismo o la finta ingenuità con cui vengono proposte soluzioni alternative, come se fossero a portata di mano e facili da adottare se solo ve ne fosse la volontà. Da questo punto di vista, i “medaglioni” che offriremo nel 4° capitolo sui sistemi di governance e sui sistemi di reclutamento che si sono succeduti nel tempo negli altri paesi europei mostrano la grande variabilità e la straordinaria instabilità delle soluzioni adottate. Segno inequivocabile del fatto che si tratta di problemi molto complessi, per i quali non esiste una ricetta facile e sicura. Tutti i sistemi europei si sono evoluti verso una maggiore autonomia concessa alle università in cambio di maggiore disponibilità a essere valutate, verso una ricerca di *accountability* nei confronti della società, verso meccanismi che consentano maggiore efficienza, trasparenza ed equità. Ma non esiste una *one best way* che si possa semplicemente imitare, un sistema che di per sé garantisca risultati ottimali.

E’ in particolare l’ingenua fiducia nel mercato e nella sua capacità di produrre automaticamente soluzioni ottimali se lo si lasciasse libero di operare – proprio in una fase storica in cui le *market failures* sono al centro dell’attenzione in tutto il mondo.. – quella che lascia più perplessi in molte delle “ricette” che circolano nel discorso pubblico. Fiducia totale nei meccanismi di mercato, che frequentemente si accompagna a una derisione degli appelli a una maggiore etica professionale. Eppure, persino nel “mercato” dei professori più aperto del mondo, quello delle università d’élite americane, l’elemento cruciale non è il mercato stesso, ma l’importanza della reputazione nella comunità scientifica.

Facciamo un esempio per chiarire. A un *Associate professor* di Harvard o Stanford che ambisca a una promozione a *Professor* viene chiesta dal suo *Dean*, o dal *Chair of the Evaluation Committee*, una rosa di nomi degli scienziati più illustri nel suo campo di studi, ai quali richiedere lettere di referenze molto circostanziate. E, tipicamente, quell’*Associate professor* indicherà, in questa rosa di nomi, studiosi che sono sì illustri ma anche amici, con i quali in passato ha fatto ricerca se non una vacanza, o ha condiretto una rivista, ecc. Dunque, le condizioni potenziali per una “quasi-parentopoli” esistono persino nelle università migliori del mondo. Che cosa impedisce a questi studiosi di agire come un clan e li porta invece, almeno di solito, a esprimere un giudizio di merito il più possibile oggettivo e spassionato? Non il mercato, ma l’importanza che per loro ha la propria reputazione di studioso serio e onesto nella propria comunità scientifica. I richiami all’etica e alla professionalità sono dunque tutt’altro che infondati: finché le varie comunità scientifiche non riusciranno a punire con una perdita di reputazione i componenti di una procedura di reclutamento o di promozione – quali che siano la normativa che la regola e il meccanismo secondo cui si svolge –

che facciano prevalere criteri personali sui criteri oggettivi di merito, il “mercato” non potrà operare o si rivelerà un meccanismo allocativo ancora più inefficiente dell’attuale.

## **5. Una spesa eccessiva e caratterizzata da sprechi e inefficienze?**

Le dichiarazioni, rese da più parti, secondo cui l’istruzione universitaria e la ricerca non sarebbero, come si è sempre sostenuto, largamente sotto-finanziate, ma godrebbero addirittura di un trattamento di favore rispetto ad altri paesi a noi vicini, sono inizialmente state considerate come una *boutade*. Tutti gli indicatori forniti negli anni dall’OCSE hanno infatti sempre messo in rilievo il ruolo di fanalino di coda dell’Italia nel finanziamento all’istruzione universitaria e alla ricerca, così come il pessimo rapporto docenti/studenti.

Il colpo di teatro che ha consentito a qualche studioso di sostenere improvvisamente la tesi contraria dipende dall’uso del concetto di “studente equivalente a tempo pieno”, che consente di ricalcolare il numero effettivo di iscritti all’università come il numero di studenti teorici che concludano gli studi nella durata teoricamente prevista per uno studente iscritto a tempo pieno (v. ad es. CNVSU 2004, doc 01/04). Ciò ridimensionerebbe fortemente sia la spesa per studente sia il rapporto docenti/studenti indicati dall’OCSE. Naturalmente questa soluzione è stata salutata con grande tripudio da quella parte del governo e del ceto politico che mirava a ridurre il finanziamento all’università. Oltre alle accuse già discusse e confutate nei capitoli precedenti (quello universitario è un sistema inefficiente e corrotto che deve eliminare gli sprechi prima di chiedere il ripristino del finanziamento abituale), quelle appena indicate (in realtà le università italiane sono meglio finanziate di quelle europee) forniscono un nuovo argomento apparentemente inattaccabile a sostegno dei tagli.

Nel quinto capitolo più avanti verranno indicati gli argomenti tecnici che portano a ritenere quello così effettuato un calcolo forse legittimo, ma che non consente di confrontare veramente la spesa italiana con quella degli altri paesi europei, come invece è possibile fare con altri metodi che verranno discussi. Questi portano a confermare in modo inequivocabile la posizione di fanalino di coda dell’Italia (v. grafico 4 e tabella 9).

D’altro canto, in termini comparati non solo il sistema italiano è sotto-finanziato dalla spesa pubblica. Contrariamente a quanto spesso si sostiene, al sotto-finanziamento generale non contribuiscono tasse universitarie troppo basse, il cui livello risulta invece essere nella media europea (v. tabella 10). Certamente il livello dei contributi studenteschi può essere alzato a fronte di migliori prestazioni per il diritto allo studio che rendano l’accesso all’università socialmente più equo. Ma tutti i sistemi universitari europei (compreso – lo si dimentica spesso – quello inglese)

sono sistemi prevalentemente pubblici e in nessun paese europeo è all'ordine del giorno l'idea di portare i livelli di contribuzione studentesca in linea con quelli americani, mediamente molto più alti come indicato nel cap. 5 più avanti.

Né si può pensare che i finanziamenti esterni, privati o derivanti da contratti, che risultano non così dissimili da quelli degli altri paesi europei (v. grafico 5), possano costituire un efficace surrogato a una ritirata dello stato dalla sua funzione di garantire all'università e alla ricerca di essere messe in grado di garantire all'economia della conoscenza il loro ruolo insostituibile. Anche prescindendo dai dati che verranno mostrati, la vera differenza rispetto agli altri paesi da noi esaminati – con l'eccezione forse della Spagna – è che per ragioni strutturali connesse al sistema produttivo italiano (ridotta dimensione d'impresa, presenza certo non preponderante dei settori ad alto valore aggiunto, ecc.) è improbabile che dal settore privato possano provenire sforzi aggiuntivi sufficienti a farci superare i cronici problemi di finanziamento, soprattutto se pensiamo alla nostra disomogeneità territoriale in campo industriale ed economico.

Per concludere, abbiamo visto che, nonostante alcune recenti polemiche che sostengono il contrario, il sistema universitario italiano è comparativamente meno finanziato di quello degli altri paesi avanzati. Ciò si traduce sia in minori risorse per studente, sia in un rapporto numerico tra docenti e studenti più alto.

La possibilità di migliorare questa situazione attraverso maggiori esborsi delle famiglie trova dei vincoli sia nel fatto che le tasse universitarie italiane non sono già oggi tra le più basse, sia, soprattutto, per la ragione che gli studenti italiani, come abbiamo visto, godono di un sostegno in termini di diritto allo studio assai inferiore a quello degli altri studenti europei. Risultano poi contenuti, questi sì, i proventi che derivano da attività contrattate (ricerca e didattica) e relativamente modeste le risorse assegnate su base competitiva. Ma non possiamo dimenticare che nella maggior parte degli altri paesi europei questi sono fondi di provenienza pubblica (si pensi ai casi olandese, spagnolo e tedesco a cui si è fatto cenno); e che del resto in nessun paese, neppure negli Stati Uniti, nessuno ha mai potuto pensare di affidare al solo mercato i destini di un settore che tutti (a parole) continuano a definire strategico come quello dell'istruzione superiore e della ricerca di base.

## Selezione di alcune tabelle e grafici presentati nel volume

**Tabella 1. Numero di università e altri istituti di istruzione terziaria**

	Italia	Francia	Germania	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito	USA
<b>N. università e altri istituti</b>	87 università (di cui 26 non statali, di cui 10 telematiche) 6 scuole superiori	83 università 444 <i>Grandes Écoles</i>	104 università 184 <i>Fachhochschule n</i> 103 scuole superiori di altro genere	14 università (di cui una a distanza) 41 <i>Hogescholen</i>	75 università (25 private)	117 università 24 <i>Colleges of Higher Education</i>	4.314 totali (di cui: 2.629 con corsi quadriennali, 1.685 college biennali, 622 con dottorato, 2.626 privati)
<b>N. istituti per milione di abitanti</b>	<b>1,6</b> (1,5 solo univ.)	<b>8,4</b> (1,3 solo univ.)	<b>3,9</b> (1,3 solo univ.)	<b>3,4</b> (0,9 solo univ.)	<b>1,7</b>	<b>2,3</b> (1,9 solo univ.)	<b>14,5</b> (8,8 solo quadriennali)

*Italia.* Fonte: MIUR. Le sei scuole superiori sono: Istituto universitario di studi superiori di Pavia; Scuola internazionale superiore di studi avanzati di Trieste; Scuola IMT Alti Studi di Lucca; Istituto Italiano di Scienze Umane di Firenze; Scuola normale superiore di Pisa; Scuola superiore di studi universitari e perfezionamento "S. Anna" di Pisa. Non sono conteggiati i Conservatori di musica e le *Accademie* delle Belle Arti, che sono stati di recente (1999) parificati alle università, né gli istituti privati di formazione post-secondaria (soprattutto scuole di management non appartenenti a università o scuole di design e di moda).

*Francia.* Fonte: MESR. Il dato ministeriale sulle *Grandes Écoles* comprende 224 Scuole d'ingegneria, e 220 Scuole di management. Inoltre, esistono in Francia delle *Écoles* anche per altre discipline, tra cui 9 Istituti di studi politici ("Sciences Po"), 4 *Écoles Nationales Vétérinaires* (ENV), e 4 *Écoles Normales Supérieures* (ENS, che fanno parte delle Scuole della Funzione Pubblica). L'istruzione terziaria ha anche luogo in altre numerosissime strutture (stimate dal MESR in circa 3000), che comprendono le C.P.G.E. (Classi preparatorie alle *Grandes Écoles*) e le STS (Sezioni di tecnico superiore), per il conseguimento del BTS (*Brevet de technicien supérieur*).

*Germania.* fonte: Statistisches Bundesamt, *Statistisches Jahrbuch 2008*, p. 141; dati riferiti al semestre invernale 2007/08. Le *Fachhochschulen* sono scuole tecniche superiori create negli anni 70 e progressivamente assimilate alle università, anche se non possono dare titoli di dottorato o di abilitazione alla docenza. Le „altre strutture“, che possono invece addottorare e abilitare, sono: 6 scuole per insegnanti; 14 seminari teologici; 52 scuole artistiche e musicali; 31 scuole per l'amministrazione pubblica. Non sono conteggiate tutte le strutture del segmento post-secondario della formazione professionale (*Berufschulen*, *Berufsakademien* e altri tipi, diversi a seconda del *Land*), che non vengono considerate terziarie né nelle statistiche nazionali né in quelle internazionali che ne dipendono. Nel calcolo della percentuale di istituti per milione di abitanti sono esclusi i seminari teologici e le scuole d'arte e musicali.

*Paesi Bassi.* fonte: MINOCW. Le *Hogescholen* sono scuole tecniche superiori tradizionalmente non abilitate a rilasciare titoli superiori (master e dottorati), anche se negli ultimi tempi alcune stanno avviando programmi *graduate* "professionalizzanti" sperimentali.

*Regno Unito.* fonte: *Dept. for Innovation, Universities and Skills*. I 24 *Colleges of Higher Education* riportati in tabella sono istituzioni con potere di rilasciare titoli di studio a livello universitario, molti dei quali sono stati trasformati in università. Oltre a questi esistono 602 *Colleges of Higher Education* senza "awarding power" che offrono corsi, di norma in discipline professionalizzanti, che permettono comunque di ottenere un titolo tramite convenzioni con le istituzioni che hanno diritto a rilasciare titoli ufficiali.



**Tabella 2: Numero di corsi di studio, per livello**

	Italia	Francia	Germania	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito
<b>I livello</b>	3.214	3.078	3.071 (uni) 2.121 (FH)	347 (uni) 512 (HBO)	1.384	2.855 (1.886 Uni; 969 College HE) [14.171]
<b>II livello</b>	2.442	1.350	2.743 (uni) 1.240 (FH)	715 (uni) 177 (HBO)	1.800	2.124 (1.868 Uni; 256 College HE) [22.672]
<b>Ciclo unico</b>	303	450	3.141 (uni) 386 (FH)	-	-	-
<b>TOTALE</b>	5.960	4.878	8.955 (uni) 3.747 (FH)	1.062 (uni) 689 (HBO)	3.184	5.009 (3.784 Uni; 1.225 College HE) [35.618]
<b>N. di corsi universitari/ N. Università</b>	68,5	58,8 (uni)	86,1 (uni) 20,4 (FH)	75,9 (uni) 16,8 (HBO)	63,7	32,3 (uni) 51,0 (College) [304,4]
<b>N. corsi (tutti gli istituti terziari) per milione di abitanti</b>	101,4	77,4	154,1	107,2	72,8	62,6 [610,0]

*Italia.* Fonte: MIUR, dato riferito all'a. a. 2007/08. Il dato sui corsi a ciclo unico comprende anche 29 corsi "ad esaurimento".

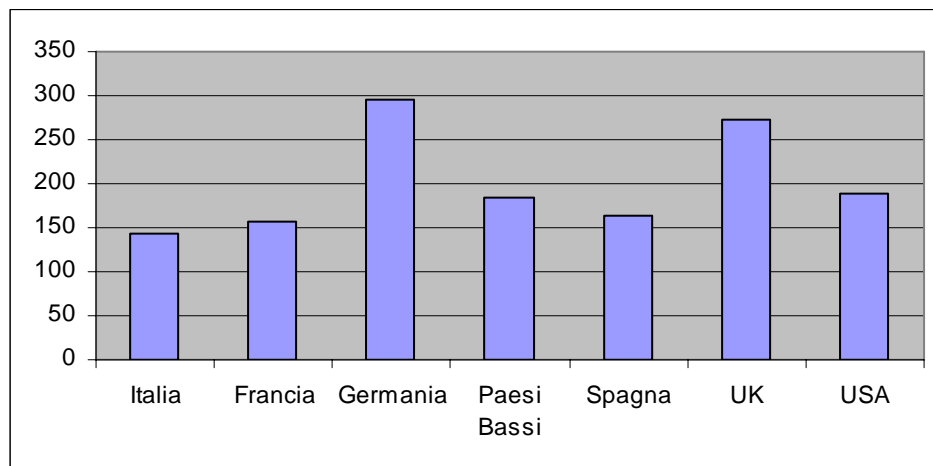
*Francia.* Fonte: MESR. Dei corsi di primo livello, 1620 sono professionalizzanti. I corsi a ciclo unico sono Diplomi d'ingegneria, che hanno durata quinquennale e sono equiparati ai Master, e che sono suddivisi in 210 indirizzi.

*Germania.* fonte: Hochschulrektorkonferenz (HRK), <http://www.hochschulkompass.de/>, aggiornato al 20/11/08. Il dato sui corsi universitari comprende anche le scuole per insegnanti e quelle per l'amministrazione pubblica, non comprende le scuole d'arte e musicali. La tabella include anche i corsi che sono in via di esaurimento per effetto della transizione al sistema del 3+2 (processo di Bologna): il totale dei corsi a cui è possibile oggi immatricolarsi (quindi post-riforma di Bologna) è di 8.143 per le università, e 3.528 per le *Fachhochschulen*. Il rapporto corsi/abitanti è calcolato solo con i corsi universitari ed è quindi sottostimato.

*Spagna.* Fonte: MICINN, dato riferito all'a. a. 2006/07. I corsi a ciclo unico sono ricompresi nel secondo livello. Il rapporto corsi/abitanti è calcolato solo sulle università pubbliche e quindi è sottostimato.

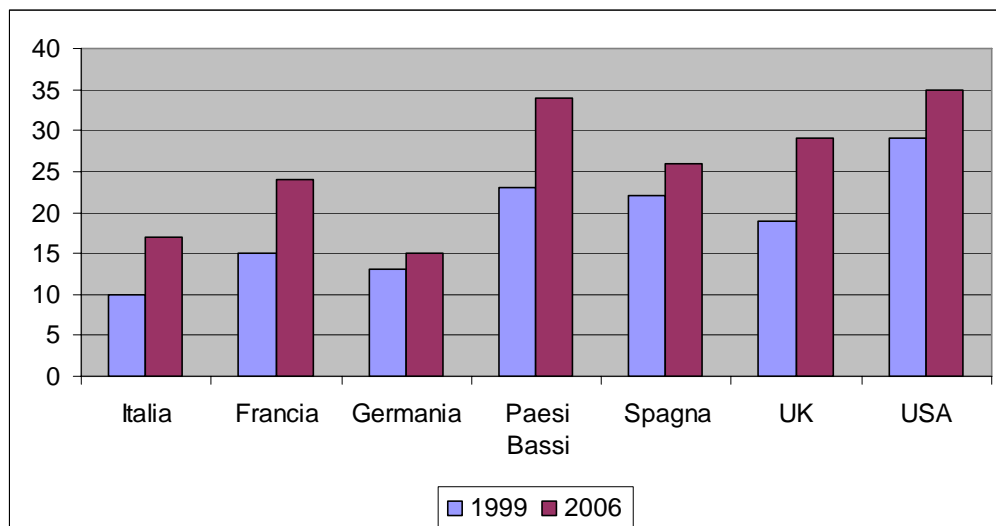
*Regno Unito.* I valori riportati sono calcolati a partire da un database nazionale prodotto dalla Higher Education Statistical Agency (<http://www.unistats.com/>), che raccoglie i corsi in modo aggregato per area disciplinare: si tratta quindi del numero di discipline insegnate, per livello, in ogni sede. Ma l'unità di base della didattica nel sistema britannico, dove non esiste il valore legale del titolo di studio, è il *programme*. Il *programme* è per molti versi più simile all'"indirizzo" dei sistemi continentali, in cui l'istituzione di "corsi", per via del valore legale del titolo, è tipicamente vincolata a regolamenti ministeriali, mentre quella degli indirizzi è liberamente gestita dalle sedi. Tra parentesi è quindi riportata una stima del numero complessivo dei *programmes*. Per questa stima si sono considerati i dati forniti dai siti dell'Università di Liverpool, Edimburgo e Warwick. Per il secondo livello si sono considerati solo i master per rendere il dato comparabile con paesi come l'Italia che non conteggia nel *postgraduate* anche i *Ph.d programmes*. Si è quindi calcolato il numero medio di corsi di studio attivati per ciascuna area disciplinare. Per Liverpool risultano mediamente 15 corsi di studio per le 20 aree disciplinari di I livello e 13 corsi di studio per le 20 aree disciplinari di secondo livello. Per Edimburgo risultano mediamente 19 corsi di studio per le 20 aree disciplinari di I livello e 13 corsi di studio per le 21 aree disciplinari di secondo livello. Per Warwick risultano mediamente 7 corsi di studio per le 15 aree disciplinari di primo livello e 12 per le 16 aree disciplinari di secondo livello. Per cautela si è moltiplicato il numero di aree disciplinari presenti nel dataset per la media dei corsi di studio più bassa fra le 3 università considerate (quella di Warwick). I numeri presenti in tabella relativi ai corsi di studio offerti dalle università sono quindi il risultato di tale stima: I livello (università): 1886 aree disciplinari x 7; II livello (università): 1868 aree disciplinari x 12. I programs di primo livello sono 13.202 nelle università, 969 nei *Colleges of Higher Education* con *awarding power*; quelli di secondo ciclo 22.416 nelle università, 256 nei CHE.

**Grafico 1. Numero di dottori di ricerca per milione di abitanti nel 2006**



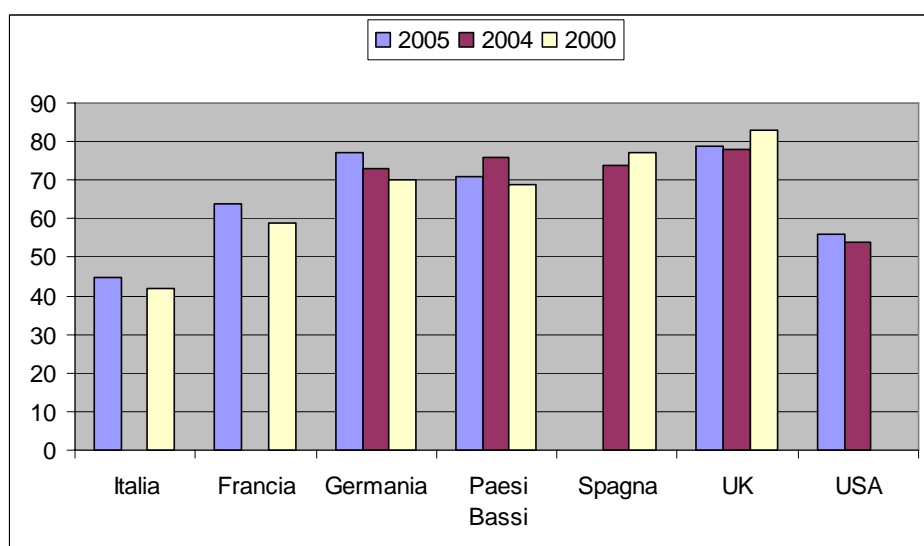
Fonte: Eurostat. Per l'Italia il dato si riferisce al 2004.

**Grafico 2. Tasso di laureati tra la popolazione 25-34enni (ISCED 5A e 6): anni 2006 e 1999**



Fonte: OECD, *Education at a glance* 2008 e 2001

**Grafico 3: Andamento del tasso di completamento (*Completion rates*)**



Fonte: OECD, *Education at a glance* (vari anni). Completion rates in tertiary education = Number of graduates divided by the number of new entrants in the typical year of entrance.

<sup>1</sup> Per gli Stati Uniti il calcolo è effettuato solo sugli studenti full-time.

**Tabella 3. Disponibilità di residenze universitarie in percentuale sugli studenti (2001)**

Italia	Francia	Germania	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito	Svezia
2%	7%	10%	m	2%	m	17%

Fonte: Biggeri e Catalano (2006), *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari*, ed. il Mulino.

**Tabella 4. Studenti (Isced 5A) che non usufruiscono né di borse di studio, né di prestiti agevolati, val. % (2004/05)**

Italia	Francia	Germania	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito	USA
80%	70% <sup>1</sup>	75% <sup>2</sup>	4%	66%	m	17% <sup>1</sup>

Fonte: OECD, *Education at a glance*, 2008.

<sup>1</sup> Valore riferito a tutta l'istruzione terziaria (Isced 5B + Isced 5A e 6). Nel rapporto MESR, *L'état de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (2007), pp. 16-17, si dice che il 30% degli studenti nella rentrée del 2006 ha beneficiato di un aiuto finanziario diretto.

<sup>2</sup> Germania il valore è 75,5% è calcolato come il rapporto tra il totale delle borse di studio erogate a livello federale nel 2006 a studenti delle istituzioni ufficialmente riconosciute come terziarie (fonte *Statistisches Jahrbuch 2008*) e il numero di studenti di queste istituzioni nell'a.a. 06/07 (fonte *Statistisches Jahrbuch 2007*). Il dato è comunque sovrastimato perché non figurano i prestiti agevolati, diffusi ma gestiti localmente, e le borse erogate a livello locale.

**Tabella 5. Numero di atenei dei vari paesi presenti nei ranking internazionali (tra parentesi percentuale sul totale degli atenei nazionali)**

	Shanghai (ARWU) (Top 500)	Times-QS (Top 500)	Leiden ranking <sup>1</sup> (Top 250)	Taiwan (Top 500)
<b>Italia</b>	22 (28.6%)	14 (18.2%)	31 (40.3%)	29 (37.7%)
<b>Francia</b>	23 (27.7%)	23 (27.7%)	23 (27.7%)	21 (25.3%)
<b>Germania</b>	40 (38.5%)	42 (40.4%)	45 (43.3%)	43 (41.3%)
<b>Paesi Bassi</b>	12 (92.3%)	11 (84.6%)	12 (92.3%)	12 (92.3%)
<b>Spagna</b>	9 (12.3%)	8 (11.0%)	18 (24.7%)	12 (16.4%)
<b>Regno Unito</b>	42 (35.9%)	50 (42.7%)	37 (31.6%)	37 (31.6%)
<b>USA</b>	159 (-)	103 (-)	- <sup>2</sup> (-)	163 (-)

Elaborazioni di F. Biolcati.

Le università telematiche sono escluse dal conteggio degli atenei nazionali.

<sup>1</sup> Leiden Green list. Questo ranking tiene conto delle diverse dimensioni degli atenei.

<sup>2</sup> La classifica è su scala europea.

**Tabella 6. Distribuzione dei laureati (ISCED 5A e 6) nei diversi campi di studio nel 2006 (e nel 2000 tra parentesi)**

	Salute e welfare	Scienze della vita, fisica e agricoltura	Matematica e informatica	Scienze umane, arte e istruzione	Scienze sociali, economia e diritto	Ingegneria
<b>Italia<sup>1</sup></b>	14.2 (17.3)	6.6 (6.9)	2.1 (3.7)	22.3 (18.5)	37.8 (37.6)	14.9 (16.0)
<b>Francia<sup>2</sup></b>	8.8 (2.9)	8.8 (13.3)	5.9 (5.5)	19.1 (27.3)	44.8 (39.5)	12.6 (11.2)
<b>Germania</b>	10.1 (m)	8.9 (m)	7.8 (m)	31.0 (m)	29.5 (m)	12.6 (m)
<b>Paesi Bassi</b>	16.5 (21.1)	3.3 (6.0)	4.6 (1.7)	24.2 (23.6)	42.8 (37.0)	8.3 (10.6)
<b>Spagna</b>	14.6 (11.9)	7.1 (8.7)	5.4 (4.4)	23.8 (22.8)	34.6 (39.2)	14.3 (12.9)
<b>Regno Unito</b>	12.4 (8.3)	8.5 (12.0)	6.8 (5.5)	27.4 (25.7)	34.7 (28.8)	8.8 (9.9)
<b>USA</b>	9.8 (9.8)	6.2 (7.9)	3.9 (3.7)	28.6 (27.3)	45.3 (44.6)	6.2 (6.5)

Fonte: OECD, Education at a glance, 2008.

<sup>1</sup> Per il livello Isced 6 l'anno di riferimento è il 2005.

<sup>2</sup> I valori si riferiscono al 2005.

**Tabella 7. Composizione della docenza, per tipo di posizione**

	Researcher/Lecturer/ Assistant professor	Associate professor/ Senior lecturer/ Reader	Full professor	Totale tenured	A contratto	Totale complessivo*
<b>Italia</b>	23.571	18.733	19.625	61.929	52.051	113.980
<b>Francia</b>	37.489	-	20.072	m	18.729	89.698
<b>Germania</b>	131.529		37.694	m	79.715	248.938
<b>Paesi Bassi</b>	10.655	1.925	2.181	m	m	20.108
<b>Spagna</b>	-	39.908	11.007	51.125	42.247	102.300
				(pubbliche)		
				8.928		
				(private)		
<b>Regno Unito</b>	88.670	33.650	16.485	57.500	43.130	169.995
					(didattica)	
					38.175	
					(ricerca)	

\* Il totale per ciascun paese non sempre corrisponde al totale delle varie voci.

*Italia.* Fonte: Ufficio statistico del MIUR. I valori si riferiscono al 31/12/2007 per i docenti di ruolo e all'anno accademico 2006/07 per il personale a contratto. Con personale a contratto intendiamo tutti i "Professori a contratto titolari di insegnamenti ufficiali e/o attività didattiche integrative" secondo la definizione del MIUR.

*Francia.* Fonte: MESR, *L'Etat de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, n. 1, novembre 2007, pp. 20-21. Valori riferiti all'anno accademico 2006/07. Gli "assistant professor" corrispondono ai *maître de conférences*. Il totale include 13.408 docenti di scuola secondaria che insegnano anche in università. Circa l'80% delle posizioni sono a tempo indeterminato. Il dato comprende solo i docenti dipendenti del ministero, per cui mancano i ricercatori del CNRS, che spesso insegnano negli atenei, e i docenti delle *Grandes Ecoles* dipendenti da altri ministeri. Perché non c'è niente in corrispondenza degli associate?

*Germania.* fonte: Statistisches Bundesamt, *Statistisches Jahrbuch 2008*, pp. 151-152; dati riferiti al 2006. Il dato non consente di disaggregare tra le posizioni diverse dal *full professor*, e unisce *Wissenschaftliche und Künstliche Mitarbeiter* (collaboratori scientifici e artistici), *Lehrkräfte für Besondere Aufträge* (insegnanti per compiti particolari) e *Dozenten und Assistenten* che sono in gran parte studiosi che hanno conseguito l'*Habilitation* (libera docenza, richiesta per diventare professore) ma non sono ancora stati chiamati a occupare una cattedra da professore. Formalmente solo i professori sono *tenured*, ma di fatto anche gran parte dei collaboratori lavorano continuativamente in università, con contratti di qualche anno senza soluzione di continuità. Un dato preciso a questo proposito non è disponibile, anche perché ci sono variazioni locali. Il dato sui docenti a contratto comprende a) i professori emeriti, già in pensione ma che insegnano ancora (senza retribuzione); b) figure a part-time, che svolgono un'altra professione. Diversamente che altrove, tipicamente i docenti a contratto, sia senior che junior, insegnano meno ore dei professori o collaboratori a tempo pieno.

*Paesi Bassi.* Fonte: VSNU. I valori si riferiscono alla situazione al 31/12/2006. Nei *lecturer* sono stati inclusi anche 6.685 dottorandi che in Olanda sono inclusi tra il personale ricercatore e vengono pertanto retribuiti con contratti. Nel totale complessivo sono compresi 5.347 individui che il VSNU classifica come "altro personale accademico". Il VSNU non fornisce il dato sul personale con tenure, ma nella maggior parte dei casi *lecturer* (dopo un periodo di prova di almeno 2 anni) e *senior lecturer*, oltre ovviamente ai *full professor*, rientrano tra il personale di ruolo (cfr. European University Institute, *Academic Careers Observatory*).

*Spagna.* Fonte: MICINN, l'anno di riferimento è il 2006/07. I *full professor* corrispondono ai *catedráticos* degli atenei pubblici, mentre gli *associate professor* corrispondono ai *titulares* di atenei pubblici. Il totale dei docenti con *tenure* include anche 8.968 docenti di atenei privati (che non è possibile scomporre tra *catedráticos* e *titulares*), oltre a 210 professori di atenei pubblici classificati dal ministero come "Otros". Pur essendoci in Spagna diverse figure pensate per l'assistenza alla didattica e alla ricerca, si è scelto di non riportarne il numero nella prima colonna sugli *Assistant professor*. La ragione di questa scelta è che in Spagna vengono spesso utilizzati anche gli *Asociados* per scopi analoghi, pur essendo in teoria gli "Associati" dei docenti provenienti dal mondo del lavoro con una dedizione a tempo parziale (simili ai professori a contratto italiani). D'altra parte non sarebbe stato possibile raggrupparli tutti nella prima colonna per le ragioni appena spiegate (per la legge non sono in alcun modo equiparabili agli assistenti). Ecco perché sia i primi (cioè gli assistenti "veri") che i secondi (gli *Asociados*) vengono inclusi nella colonna sul personale a contratto. In ogni modo per chi fosse interessato al dato disaggregato forniamo qui i rispettivi valori: *Ayudante*: 2.877; *Ayudante doctor*: 1.420; *Colaborador* 3.387; *Contratado doctor*: 3.304; *Asociado*: 19.755.

*Regno Unito.* Fonte: HESA. Valori riferiti al 2006/2007. Il totale complessivo include anche 31.190 docenti classificati come "Other grades", e per i quali non è disponibile la disaggregazione tra *tenured* e a contratto.

**Tabella 8: Stipendi lordi mensili dei docenti nel 2007 (in euro)**

	<b>Post-doc/ Research assistant/ Instructor (min-max)</b>	<b>Researcher/Lecturer/ Assistant professor (min-max)</b>	<b>Associate professor/ Senior lecturer/ Reader (min-max)</b>	<b>Full professor (min-max)</b>
<b>Italia</b>	1.500	1.705-4.479	3.072-6.046	4.063-8.234
<b>Francia</b>	2.100	2.068-4.388	2.998-4.388	3.741-6.015
<b>Germania</b>	-	3.277	3.744	4.546
<b>Paesi Bassi</b>	-	2.279-5.670	4.242-6.841	4.830-8.259
<b>Spagna</b>	1.584	2.250	2.750	3.584
<b>Regno Unito</b>	3.364-4.263	4.135-5.398	5.240-6.445	6.075-6.632

Fonte: European University Institute, *Academic Careers Observatory*

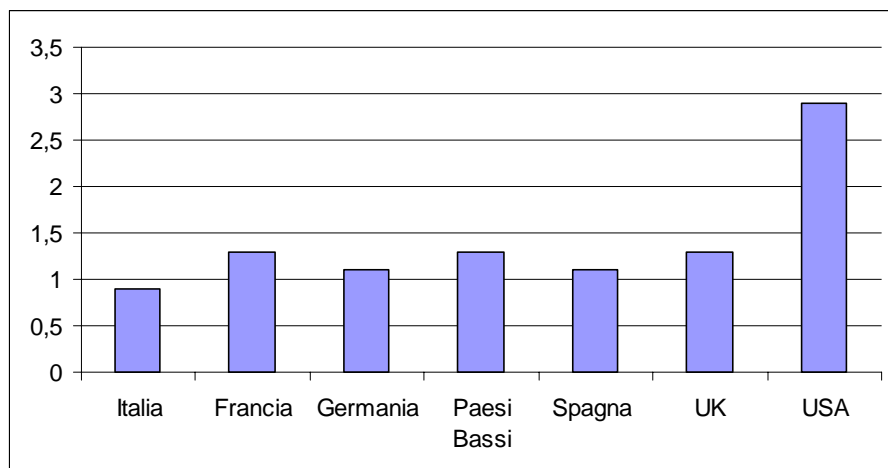
(<http://www.iue.it/MaxWeberProgramme/AcademicCareers/SalaryComparisons.shtml#AverageSalaries>), riferito al 2007 (2003 per la Spagna), tranne nei casi seguenti:

*Italia.* Fonte: Trattamento economico dei docenti dell'Università degli Studi di Milano, assunto come rappresentativo dei salari medi italiani (valori riferiti al 2008). I valori minimi e massimi si riferiscono a due momenti: quello d'ingresso nella posizione e quello con 30 anni di anzianità (con opzione per il tempo pieno). Per i professori "ordinari" (*full professor*) la posizione di ingresso è quella di "straordinari" senza anzianità. Per tutte le posizioni, i margini superiori del *range* retributivo italiano riportati in tabella creano un "effetto ottico" che ha a che vedere con la differenza tra anzianità potenziale e anzianità reale. In effetti la struttura delle carriere italiane è molto ritardata: in Italia si diventa professori, a qualsiasi livello, più tardi che altrove, per cui i livelli retributivi più alti riportati in tabella rimangono per la maggior parte dei docenti italiani semplicemente teorici, perché non si fa a tempo a raggiungere l'anzianità sufficiente.

*Francia.* Fonte: MESR (valori riferiti al 2007). Il valore per la categoria dei ricercatori post-dottorali si riferisce alla posizione di ATER (*attaché temporaire d'enseignement et de recherche*) a tempo pieno. I valori per i ricercatori immessi in ruolo corrispondono alle retribuzioni previste per i *maîtres de conférences*. Quelli seguenti rappresentano gli stipendi previsti rispettivamente per i professori della seconda classe, e per quelli della prima classe e di quella eccezionale. Si tenga poi presente che le cifre indicate in tabella costituiscono la parte *indiciaire* della retribuzione, a cui si aggiunge le indennità, che corrispondono al 10% della retribuzione lorda; possono inoltre essere percepiti altri incentivi come il PRP (*prime de responsabilités pédagogiques*) e il PEDR (*prime d'encadrement doctoral et de recherche*).

*Regno Unito.* Fonte: i valori si riferiscono all'Università di Essex, ritenuti rappresentativi dei salari medi del Regno Unito (valori riferiti al 2008). La negoziazione individuale è però prassi diffusa e il livello dei salari effettivi può essere più alto dei valori riportati nella tabella.

**Grafico 4. Spesa per istruzione terziaria in percentuale sul PIL (2005)**



Fonte: OECD, *Education at a glance 2008*.

**Tabella 9: Spesa per istruzione terziaria per studente nel corso della carriera, anno 2005 (in dollari PPP)**

Italia	Francia	Germania	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito
40.212 <sup>1</sup>	44.202	66.758	72.746	47.015	58.654

Fonte: OECD, *Education at a glance 2008*.

<sup>1</sup> Solo atenei pubblici. Il fatto che ci siano i dati solo per le università pubbliche potrebbe sottostimare il costo dell'università in Italia; tenuto però conto che i sistemi di paesi come Germania, Olanda e Regno Unito sono di fatto pubblici il confronto resta comunque sostenibile.



**Tabella 10: Tasse universitarie negli atenei pubblici (ISCED 5A), a.a. 2004/2005 (dollari PPP)**

Italia	Francia	Germania	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito	USA
1.017	160-490	0 - 1.130	1.646	795	1.859	5.027

Fonte: OECD, *Education at a glance* 2008.

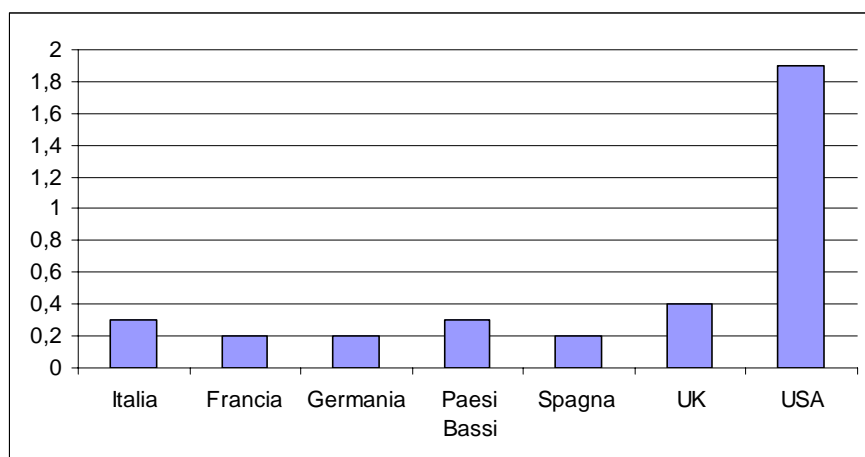
*Francia.* I dati ministeriali francesi riportano per gli anni più recenti i seguenti valori: 175-300 euro nelle università, 500-700 euro nelle *Grandes Ecoles* pubbliche (esclusa la sicurezza sociale, che ammonta a 195 euro). 500mila studenti beneficiano di borse di studio, pari ad una spesa di circa 4,7 miliardi di euro.

*Germania.* fonte: Studis online (www.studis-online.de), valore riferito al 2007/08. Il pagamento delle tasse universitarie dipende dalle politiche dei *Länder*. In 5 *Länder* su 16 non sono previste tasse universitarie, mentre negli altri le tasse si aggirano sui 500 euro a semestre. In quasi tutti i *Länder* esse sono state però introdotte per gli studenti che impiegano più di 5 o 7 anni (a seconda dei corsi) per laurearsi. La questione delle tasse universitarie è un tema dibattuto, e alcuni *Länder* che le avevano introdotte sono tornati indietro e le hanno abolite (è questo il caso dell'Assia).

*Paesi Bassi.* ogni studente riceve una borsa di studio mensile a cui si aggiungono ulteriori integrazioni in base al reddito e alla circostanza di vivere in famiglia oppure da soli. Sono anche previsti prestiti a tassi agevolati per gli studenti.

*Regno Unito.* In questo caso, ci si riferisce alle tasse pagate nelle *Government dependent private institutions*.

**Grafico 5: Finanziamenti privati all'università in percentuale sul PIL (2005)**



Fonte: OECD, *Education at a glance* 2008.

## NOTA SUGLI AUTORI

**Marino Regini** è ordinario nel Dipartimento di studi del lavoro e del welfare e Pro-rettore dell'Università degli studi di Milano

**Gabriele Ballarino** è associato nel Dipartimento di studi del lavoro e del welfare dell'Università degli studi di Milano

**Daniela Bellani** è dottoranda nella Graduate School in Social, Economic and Political Sciences dell'Università degli studi di Milano

**Sabrina Colombo** è ricercatrice nel Dipartimento di studi del lavoro e del welfare dell'Università degli studi di Milano

**Loris Perotti** è assegnista di ricerca nel Dipartimento di studi del lavoro e del welfare dell'Università degli studi di Milano

**Renata Semenza** è associata nel Dipartimento di studi del lavoro e del welfare dell'Università degli studi di Milano