

Marco Burgalassi

**La performance
della formazione universitaria**
Il caso degli studi socioeducativi

Laboratorio Sociologico

Ricerca empirica
ed intervento sociale

FRANCOANGELI

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Direttore Scientifico: Costantino Cipolla

Laboratorio Sociologico approfondisce e discute criticamente tematiche epistemologiche, questioni metodologiche e fenomeni sociali attraverso le lenti della sociologia. Particolare attenzione è posta agli strumenti di analisi, che vengono utilizzati secondo i canoni della scientificità delle scienze sociali. Partendo dall'assunto della tolleranza epistemologica di ogni posizione scientifica argomentata, Laboratorio Sociologico si fonda su alcuni principi interconnessi. Tra questi vanno menzionati: la combinazione creativa, ma rigorosa, di induzione, deduzione e adduzione; la referenzialità storico-geografica; l'integrazione dei vari contesti osservativi; l'attenzione alle diverse forme di conoscenze, con particolare attenzione ai prodotti delle nuove tecnologie di rete; la valorizzazione dei nessi e dei fili che legano fra loro le persone, senza che queste ne vengano assorbite e – ultimo ma primo – la capacità di cogliere l'alterità a partire dalle sue categorie "altre". Coerentemente con tale impostazione, Laboratorio Sociologico articola la sua pubblicistica in sei sezioni: *Teoria, Epistemologia, Metodo; Ricerca empirica ed Intervento sociale; Manualistica, Didattica, Divulgazione; Sociologia e Storia; Diritto, Sicurezza e Processi di vittimizzazione; Sociologia e storia della Croce Rossa.*

Comitato Scientifico: Natale Ammaturo†; Ugo Ascoli (Ancona); Claudio Baraldi (Modena e Reggio Emilia); Leonardo Benvenuti, Ezio Sciarra (Chieti); Danila Bertasio (Parma); Giovanni Bertin (Venezia); Rita Biancheri (Pisa); Annamaria Campanini (Milano Bicocca); Gianpaolo Catelli (Catania); Bernardo Cattarinussi (Udine); Roberto Cipriani (Roma III); Ivo Colozzi, Stefano Martelli (Bologna); Celestino Colucci (Pavia); Raffaele De Giorgi (Lecce); Paola Di Nicola (Verona); Roberto De Vita (Siena); Maurizio Esposito (Cassino); Antonio Fadda (Sassari); Pietro Fantozzi (Cosenza); Maria Caterina Federici (Perugia); Franco Garelli (Torino); Guido Giarelli (Catanzaro); Guido Gili (Campobasso); Antonio La Spina (Palermo); Clemente Lanzetti (Cattolica, Milano); Emiliana Mangone (Salerno); Giuseppe Mastroeni (Messina); Rosanna Memoli (La Sapienza, Roma); Everardo Minardi (Teramo); Giuseppe Moro (Bari); Giacomo Mulè (Enna); Giorgio Osti (Trieste); Mauro Palumbo (Genova); Jacinta Paroni Rumi (Brescia); Antonio Scaglia (Trento); Silvio Scanagatta (Padova); Francesco Sidoti (L'Aquila); Donatella Simon (Torino); Bernardo Valli (Urbino); Francesco Vespasiano (Benevento); Angela Zanotti (Ferrara).

Corrispondenti internazionali: Coordinatore: Antonio Maturo (Università di Bologna) Roland J. Campiche (Università di Losanna, Svizzera); Jorge Gonzales (Università di Colima, Messico); Douglas A. Harper (Dquesne University, Pittsburgh, USA); Juergen Kaube (Accademia Brandeburghese delle Scienze, Berlino, Germania); André Kieserling (Università di Bielefeld, Germania); Michael King (University of Reading, Regno Unito); Donald N. Levine (Università di Chicago, USA); Christine Castelain Meunier (Casa delle Scienze Umane, Parigi, Francia); Maria Cecilia de Souza Minayo (Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Brasile); Everardo Duarte Nunes (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasile); Furio Radin (Università di Zagabria, Croazia); Joseph Wu (Università di Taiwan, Taipei, Taiwan).

Coordinamento Editoriale delle Sezioni: Giuseppe Masullo

Ogni sezione della Collana nel suo complesso prevede per ciascun testo la valutazione anticipata di due referee anonimi, esperti nel campo tematico affrontato dal volume. Alcuni testi di questa collana sono disponibili in commercio nella versione e-book. Tali volumi sono sottoposti allo stesso controllo scientifico (doppio cieco) di quelli presentati in versione a stampa e, pertanto, ne posseggono lo stesso livello di qualità scientifica.

Sezione *Teoria, Epistemologia, Metodo* (attiva dal 1992). *Responsabile Editoriale*: Leonardo Altieri. *Comitato Editoriale*: Agnese Accorsi; Gianmarco Cifaldi; Francesca Cremonini; Davide Galesi; Francesco Gandellini; Ivo Germano; Maura Gobbi; Francesca Guarino; Silvia Lolli jr.; Alessia Manca; Emmanuele Morandi†; Alessandra Rota; Barbara Sena.

Sezione *Ricerca empirica ed Intervento sociale* (attiva dal 1992). *Coordinatore Scientifico*: Andrea Bassi; *Responsabile Editoriale*: Sara Sbaragli. *Comitato Editoriale*: Sara Capizzi; Teresa Carbone; Paola Canestrini; Carmine Clemente; David Donfrancesco; Laura Farneti; Ilaria Iseppato; Lorella Molteni; Paolo Poletti; Elisa Porcu; Francesca Rossetti; Alessandra Sannella.

Sezione *Manualistica, Didattica, Divulgazione* (attiva dal 1995). *Coordinatore Scientifico*: Linda Lombi. *Responsabile Editoriale*: Arianna Marastoni. *Comitato Editoriale*: Veronica Agnoletti; Flavia Atzori; Alessia Bertolazzi; Barbara Calderone; Raffaella Cavallo; Carmela Anna Esposito; Laura Gemini; Silvia Lolli sr.; Ilaria Milandri; Annamaria Perino; Fabio Piccoli.

Sezione *Sociologia e Storia* (attiva dal 2008). *Coordinatore Scientifico*: Nicola Strizzolo (Università di Udine) *Consiglio Scientifico*: Nico Bortoletto (Università di Teramo); Alessandro Bosi (Parma); Camillo Brezzi (Arezzo); Luciano Cavalli, Pietro De Marco, Paolo Vanni (Firenze); Sergio Onger, Alessandro Porro (Brescia); Carlo Prandi (Fondazione Kessler – Istituto Trentino di Cultura); Adriano Prosperi (Scuola Normale Superiore di Pisa); Renata Salvarani (Cattolica, Milano); Paul-André Turcotte (Institut Catholique de Paris). *Responsabile Editoriale*: Alessandro Fabbri. *Comitato Editoriale*: Barbara Baccarini; Roberta Benedusi; Elena Bittasi; Emanuele Cerutti; Pia Dusi; Giancarlo Ganzerla; Nicoletta Iannino; Riccardo Maffei; Vittorio Nichilo; Ugo Pavan Dalla Torre; Alessandra Pignatta; Ronald Salzer; Stefano Siliberti†; Paola Sposetti.

Sezione *Diritto, Sicurezza e processi di vittimizzazione* (attiva dal 2011). *Coordinamento Scientifico*: Carlo Pennisi (Catania); Franco Prina (Torino); Annamaria Rufino (Napoli); Francesco Sidoti (L'Aquila). *Consiglio Scientifico*: Bruno Bertelli (Trento); Teresa Consoli (Catania); Maurizio Esposito (Cassino); Armando Saponaro (Bari); Chiara Scivoletto (Parma). *Responsabili Editoriali*: Andrea Antonilli e Susanna Vezzadini. *Comitato Editoriale*: Flavio Amadori; Christian Arnoldi; Michele Bonazzi; Rose Marie Callà; Teresa Carbone; Dafne Chitos; Gian Marco Cifaldi; Maria Teresa Gammona; Veronica Moretti; Annalisa Plava; Antonia Roberta Siino.

Sezione *Sociologia e storia della Croce Rossa* (attiva dal 2013). *Direttori*: Costantino Cipolla (Bologna) e Paolo Vanni (Firenze). *Consiglio Scientifico*: François Bugnion (*presidente* - CICR), Roger Durand (*presidente* - Société "Henry Dunant"), Giuseppe Armocida (Varese), Stefania Bartoloni (Roma III), Paolo Benvenuti (Roma III), Fabio Bertini (Firenze), Paola Binetti (Campus Bio-Medico, Roma), Ettore Calzolari (Roma I), Giovanni Cipriani (Firenze), Franco A. Fava (Torino), Carlo Focarelli (Perugia; LUISS), Edoardo Greppi (Torino), Gianni Iacovelli (Accademia di Storia dell'Arte Sanitaria, Roma), Giuseppe Palasciano (Bari), Jean-François Pitteloud (già CICR), Alessandro Porro (Brescia), Duccio Vanni (Firenze), Giorgio Zanchin (Padova). *Comitato Editoriale*: Filippo Lombardi (coordinatore), Massimo Aliverti, Nico Bortoletto, Luca Bottero, Virginia Brayda, Carolina David, Antonella Del Chiaro, Renato Del Mastro, Gerardo Di Ruocco, Boris Dubini, Alberto Galazzetti, Livia Giuliano, Laura Grassi, Veronica Grillo, Riccardo Romeo Jasinski, Pier Francesco Liguori, Maurizio Menarini, Maria Enrica Monaco, Gianluigi Nava, Marisella Notarnicola, Marcello Giovanni Novello, Raimonda Ottaviani, Isabella Pascucci, Francesco Ranaldi, Piero Ridolfi, Anastasia Siena, Calogera Tavormina, Silvana Valcavi Menozzi. *Segreteria Scientifica*: Alberto Ardissona (responsabile), Alessandro Fabbri (responsabile), Barbara Baccarini, Elena Branca, Giovanni Cerino Badone, Emanuele Cerutti, Alessandro D'Angelo, Carmela Anna Esposito, Simona Galasi, Sara Moggi, Paola Sposetti.

Marco Burgalassi

**La performance
della formazione universitaria
Il caso degli studi socioeducativi**

LABORATORIO SOCIOLOGICO



FRANCOANGELI

Ricerca empirica
ed intervento sociale

Le attività di ricerca presentate nella Parte II del volume sono state finanziate dal Dipartimento di Scienze della Formazione della Università di Roma Tre

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Giuseppina De Simone

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. 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 www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	9
I. Sulla formazione universitaria in Italia: condizioni e criticità		
1. Il quadro della formazione universitaria in Italia	»	17
1.1. Breve storia dell'università italiana dall'Unità ad oggi	»	17
1.2 L'odierno profilo del sistema universitario	»	37
1.3. Il versante della formazione	»	43
2. Le funzioni sociali e la performance della formazione universitaria	»	63
2.1. La funzione sociale dei sistemi di istruzione terziaria	»	63
2.2. Le funzioni sociali della formazione universitaria in Italia	»	67
2.3. Le dimensioni della differenziazione nella performance formativa del sistema	»	75
2.4. La formazione universitaria in campo socioeducativo	»	77
2.5. Un quadro di sintesi	»	82
II. La formazione universitaria in campo socioeducativo: studio di caso sulla Università di Roma Tre		
1. Il quadro della formazione universitaria di natura socioeducativa e gli obiettivi di un programma di ricerca	»	87
1.1. La formazione socioeducativa nel sistema universitario: offerta e utenza	»	89

1.2. Il Dipartimento di Scienze della Formazione della Università di Roma Tre	pag.	93
1.3. Il programma di ricerca	»	95
2. L'abbandono precoce degli studi universitari nell'area della formazione socioeducativa	»	99
2.1. La ricerca sull'abbandono universitario: uno stato dell'arte	»	100
2.2. L'abbandono precoce nella Università di Roma Tre: uno studio di caso	»	110
2.3. Un quadro di sintesi e una rappresentazione schematica	»	122
3. La condizione occupazionale dei laureati nei corsi triennali di area socioeducativa	»	127
3.1. Il quadro dell'occupazione giovanile in Italia e la condizione dei laureati	»	127
3.2. Il processo di costruzione della condizione occupazionale dei laureati	»	132
3.3. La condizione occupazionale dei laureati nell'area della formazione socioeducativa	»	135
3.4. Uno studio di caso sulla Università di Roma Tre	»	139
Conclusione	»	155
Indice delle tabelle e dei grafici	»	159
Bibliografie	»	161

*a Francesco, ingegnere aerospaziale,
e Chiara, medico in fieri*

Introduzione

Sulla scorta di notizie che ciclicamente trovano spazio sui media riguardanti il posizionamento degli atenei italiani nelle retrovie dei ranking internazionali o l'imprenditore alla vana ricerca di giovani da inserire in azienda o il laureato costretto a sbarcare il lunario facendo il *rider*, una parte non esigua dell'opinione pubblica sembrerebbe oramai convinta che l'università italiana abbia perso la capacità di assolvere in modo adeguato il proprio ruolo sociale e culturale. Secondo tale convincimento, il declino investirebbe in modo potente l'istituzione perché ne metterebbe in discussione sia la *mission* formativa sia la funzione di presidio della conoscenza scientifica. Sul versante formativo, infatti, una offerta di corsi di studio eccessiva nella quantità e inadeguata nella qualità fornirebbe ai laureati una credenziale poco utile per il loro futuro nel mercato del lavoro; sul versante della ricerca, invece, il riconosciuto livello di eccellenza presente in qualche realtà non sarebbe altro che l'eccezione in un quadro complessivamente modesto.

Sebbene sia indubbio che in Italia l'università sconti vizi, inefficienze e manchevolezze che da decenni ne compromettono il miglior funzionamento (Simone, 2000; Monti, 2007; Regini, 2009; Viesti, 2016; Capano, Regini e Turri, 2017), una analisi della sua condizione fatta in modo serio e scevro di pregiudizi non può non accertare che in realtà la situazione è ben diversa da come spesso viene descritta. Per inquadrare correttamente la questione, infatti, occorre anzitutto considerare che una parte significativa delle criticità che gli vengono imputate dipendono da circostanze che il sistema universitario si trova costretto a subire (un ridotto livello di finanziamento, una insufficiente dotazione di interventi per il diritto allo studio, uno scarso e incostante sostegno alla ricerca di base e applicata) oppure da condizioni strutturali che sono del tutto esterne al contesto accademico (l'assetto del sistema economico-produttivo che determina una modesta quota di investimenti in innovazione e una ridotta capacità di valorizzazione del capitale

umano qualificato). Entrando nel merito, poi, una analisi condotta in modo appropriato non può non verificare che la struttura del sistema universitario nazionale è per molti aspetti in linea con quella dei principali paesi dell'area UE (European Commission, EACEA e Eurydice, 2018) e che le attività di ricerca in esso realizzate raggiungono livelli di produttività e di qualità scientifica che si collocano ai vertici del panorama continentale (ANVUR, 2018).

Appare tuttavia innegabile che il sistema universitario presenti un evidente tratto di criticità nella performance della sua azione formativa, che si propone sotto forma di una limitata efficienza dal punto di vista della capacità produttiva e una modesta efficacia dal punto di vista della spendibilità del titolo di studio. Tale criticità deriva in buona misura dal modo con cui in Italia, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, si è realizzato il passaggio dall'università di élite a quella di massa. Ciò è infatti avvenuto subendo i vincoli di un costante sottofinanziamento dell'istruzione avanzata, di un modello di accademia di stampo primonovecentesco e della mancanza di una organica strategia per la sua modernizzazione. In questa cornice, i pur notevoli processi di trasformazione che negli ultimi tre decenni hanno interessato il sistema universitario – soprattutto con la riforma Ruberti, con la riforma Berlinguer e con l'adeguamento alle indicazioni del *Bologna Process* – non sono stati in grado di determinare un deciso miglioramento della efficienza e della efficacia del suo versante formativo, che peraltro continua ad avere anche un impatto limitato sull'equità nell'accesso all'istruzione avanzata e sulla effettiva redistribuzione delle chances di mobilità sociale.

I termini oggettivi con cui il problema della bassa performance formativa si propone appaiono sostanzialmente condivisi nel dibattito scientifico e trovano ancoraggio in alcune consolidate evidenze. Dal punto di vista della efficienza, infatti, vi è il dato relativo al ridotto numero di laureati sul totale della popolazione giovanile che trova appunto ragione – oltre che in un tasso di partecipazione ai percorsi di istruzione terziaria intorno al 50% – nella circostanza per cui solo 6 studenti immatricolati su 10 completano gli studi. Dal punto di vista della efficacia, invece, vi è la circostanza che vede una non trascurabile quota di laureati scontare perduranti condizioni di *mismatch education* e sperimentare una redditività del titolo universitario che spesso risulta insoddisfacente.

Il richiamo ad un quadro di indicatori sostanzialmente condiviso non impedisce che sul significato da attribuire alla scarsa performance formativa del sistema e sulle strategie che dovrebbero essere adottate per contra-

starla il dibattito pubblico registri posizioni anche sensibilmente diverse¹. Da una parte vi è chi sostiene che l'aumento della quota di popolazione con titolo di studio universitario sia un obiettivo in sé cruciale e irrinunciabile, verso cui è necessario procedere senza indugio malgrado la limitata spendibilità che tale credenziale può oggi scontare. Oltre a promuovere la crescita di comportamenti virtuosi di natura civica e sociale, infatti, l'istruzione universitaria determina un miglioramento nella qualità del capitale umano che attribuisce alle persone i. il possesso di un pensiero consapevole e critico in grado di guidarle nel comprendere i cambiamenti della società e del mercato del lavoro e di consentire loro di adattarvisi nel modo più congeniale e ii. la disponibilità di un sapere di sfondo, teorico e metodologico, sul quale le specifiche competenze di natura pratica e operativa richieste in ambito lavorativo possono essere proficuamente innestate e sviluppate. Inoltre, sia nelle vesti di cittadini sia in quelle di lavoratori gli individui con elevato livello di istruzione hanno comunque un impatto positivo sulla attitudine alla innovazione nella società e nell'apparato economico-produttivo. L'innalzamento della quota dei laureati nella popolazione costituisce dunque un risultato essenziale per il quale occorre intervenire tanto sui processi che determinano il tasso di partecipazione all'istruzione universitaria quanto sul funzionamento di un sistema che denota evidenti criticità nel tasso di completamento.

Dall'altra parte vi è invece chi sostiene che la presenza di una quota significativa di laureati destinati a scontare nel mercato del lavoro condizioni di *overeducation* sia il segnale tangibile della necessità di concentrarsi non tanto sulla espansione del loro numero ma su una opportuna loro redistribuzione per grado e campo di studio. La prospettiva che viene adottata per l'analisi della situazione, infatti, non mette al centro il problema della consistenza della popolazione con istruzione universitaria ma quello della effettiva domanda di capitale umano qualificato che proviene dal sistema produttivo, che oggi appare penalizzante per i laureati. Per migliorare la performance formativa dell'università diventa quindi necessario informare e orientare in modo appropriato al momento dell'ingresso e soprattutto preparare quote e tipologie di laureati congrue con la reale capacità del mercato del lavoro di poterli assorbire e valorizzare in maniera adeguata. In que-

¹ Il dibattito pubblico sui problemi della formazione universitaria si è sviluppato tanto nella pubblicistica quanto nella letteratura di carattere scientifico. Il contributo offerto dagli studiosi si trova rappresentato nei suoi termini essenziali in alcuni scritti, tra loro collegati, di Barone (2012), Moscati (2013), Luzzato (2013), Cammelli (2013), Martinotti (2013), Barone (2013), Barone e Cammelli (2013). Sullo stesso tema sono inoltre intervenuti, tra gli altri, Cappellari e Leonardi (2011), Potestio (2014) e Associazione Treelle (2017).

sto senso, una binarizzazione del sistema di istruzione terziaria con la creazione di un canale professionalizzante di natura non universitaria costituisce la soluzione che consente di conciliare le esigenze proprie dell'apparato produttivo con la possibilità di disporre di un canale scientifico-culturale che abbia come riferimento la formazione avanzata in sé.

Al centro del dibattito pubblico, in sostanza, si colloca il tema del rilievo che in un sistema di istruzione terziaria deve avere la dimensione professionalizzante degli studi. Da un lato vi è infatti chi sostiene che la formazione deve rispondere solo indirettamente alle momentanee esigenze del mercato del lavoro, dovendo soprattutto fornire gli strumenti cognitivi e metacognitivi che consentono di poter essere a pieno titolo cittadini e lavoratori di una società in continua trasformazione. Dall'altro lato vi è invece chi ritiene che nel prioritario interesse degli studenti l'università sia oggi chiamata a sintonizzarsi sulle necessità del sistema produttivo e sulle sue reali capacità di poter assorbire il capitale umano qualificato, garantendo così ai suoi utenti una effettiva praticabilità delle legittime attese ad una rapida collocazione occupazionale coerente con la formazione acquisita.

Tra le vicende che incidono sulla efficienza e sulla efficacia formativa del sistema universitario un rilievo particolare sembra poter essere attribuito all'elevato tasso di abbandono che si registra nella fase di avvio degli studi e al *mismatch education* che il titolo può scontare soprattutto in certi specifici contesti lavorativi. Tale rilievo dipende essenzialmente da tre ordini di ragioni. In primo luogo vi è il fatto che l'abbandono precoce costituisce la modalità con cui prende corpo una parte importante dei mancati completamenti del percorso di studio universitario. In quel 40% di studenti di ogni coorte di immatricolati che chiude la carriera accademica senza conseguire un titolo, infatti, più di 1 su 3 decide di lasciare proprio nella fase di avvio. In secondo luogo vi è la circostanza per cui entrambe le vicende si definiscono facendo riferimento a variabili che in misura tutto sommato limitata dipendono dal funzionamento del sistema formativo, in un caso perché riguardano soprattutto le caratteristiche personali dello studente e nell'altro caso perché si legano in modo decisivo alle caratteristiche del mercato del lavoro di riferimento. In terzo luogo perché in alcune aree della formazione universitaria le due vicende sono presenti in modo significativo e si propongono in maniera specifica.

È questo il caso dei corsi di laurea di ambito socioeducativo, un segmento della formazione universitaria di primo livello che presenta interessanti aspetti di peculiarità sia per ciò che concerne l'abbandono precoce sia per ciò che concerne la spendibilità del titolo di studio. Per ragioni in buona misura collegate alle loro caratteristiche personali (estrazione sociale me-

dio-bassa, background scolastico modesto), infatti, chi si iscrive a tali corsi di laurea sconta un rischio di abbandono durante il primo anno (intorno al 20%) decisamente superiore alla media di sistema (circa il 13%). Coloro i quali completano il percorso formativo e conseguono il titolo, invece, si misurano con un mercato del lavoro che nel settore si propone assai dinamico ma così poco regolato rispetto al quadro delle professioni da non essere sempre in grado di riconoscere e valorizzare i profili della formazione avanzata, costringendo i laureati a competere con figure meno qualificate.

Il libro propone un percorso di studio sulla performance formativa del sistema universitario, una questione che nel contesto italiano è di notevole interesse se non altro perché da tempo si presenta con evidenti e irrisolti tratti di problematicità. Il tema è affrontato nella duplice prospettiva dell'analisi macro e micro. I limiti che il funzionamento della nostra università rivela sotto il profilo della efficienza e della efficacia della azione formativa sono infatti ricostruiti e discussi: i. nei loro termini generali di natura storica e sistemica, per comprenderne le origini e le dinamiche più o meno recenti e per mostrare il loro impatto sul quadro delle funzioni sociali e culturali che nella società contemporanea sono ricondotte ai sistemi di istruzione avanzata; ii. mettendo a fuoco i termini con cui quei limiti si spiegano nell'area degli studi di natura socioeducativa, ambito nel quale la questione si definisce con modalità peculiari e meritevoli di una specifica attenzione.

La prima parte del libro si compone di due capitoli. Il primo traccia un quadro della formazione universitaria in Italia, ripercorrendone in modo essenziale la storia dall'Unità ad oggi e descrivendo l'attuale assetto del sistema. Il secondo approfondisce invece le funzioni sociali dei sistemi di formazione avanzata nello scenario delle moderne democrazie occidentali e dell'economia della conoscenza, mettendo a fuoco come tali funzioni si spiegano nella cornice dell'università italiana e in particolare nell'ambito dei percorsi di studio di natura socioeducativa.

La seconda parte del libro è articolata in tre capitoli. Il primo ricostruisce il quadro della formazione universitaria nel campo degli studi socioeducativi di cui delinea il profilo quantitativo generale e le principali caratteristiche. Il secondo e il terzo sono invece dedicati alla presentazione dei risultati di indagini sull'abbandono precoce e sull'inserimento occupazionale dei laureati condotte presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

Questo volume è stato scritto mentre ricoprivo alcuni incarichi di natura istituzionale che mi hanno posto nelle condizioni di riflettere sul tema og-

getto di studio. La decisione di dare a questa opportunità uno sbocco di tipo scientifico è stata presa sapendo di poter contare sul supporto delle strutture del Dipartimento e dell'Ateneo nonché sul confronto con colleghi particolarmente competenti. La realizzazione del programma di ricerca che viene presentato nella seconda parte del libro è stata possibile grazie al contributo finanziario del Dipartimento e per il suo svolgimento è risultata essenziale la paziente collaborazione offerta dall'Ufficio Statistico di Ateneo. L'indagine sull'abbandono precoce è stata condotta in équipe con i colleghi Giovanni Moretti, Valeria Biasci e Rosa Capobianco. L'indagine sui laureati è stata effettuata ancora in équipe con Giovanni Moretti e Rosa Capobianco.

*I. Sulla formazione universitaria in Italia:
condizioni e criticità*

1. Il quadro della formazione universitaria in Italia

1.1. Breve storia dell'università italiana dall'Unità ad oggi

Nei quasi 160 anni della sua storia l'università italiana ha conosciuto un imponente processo di cambiamento, che a più riprese ne ha mutato l'identità e l'assetto. In tale arco di tempo, infatti, un eterogeneo nucleo originario composto da circa 20 istituzioni di studio superiore frequentate da 7mila giovani si è trasformato in un corposo e articolato sistema nel quale sono oggi presenti oltre 90 atenei e a cui risultano iscritti 1 milione e 650mila studenti¹.

Le vicende che hanno prodotto questa notevole trasformazione si sono definite nel succedersi di quattro fasi di sviluppo, segnate al proprio interno da ulteriori passaggi intermedi (Capano, 1998; Fois e Melis, 2012). Tali fasi di sviluppo del sistema universitario nazionale corrispondono a:

- 1) la prima strutturazione in termini unitari, che si avvia in modo lento e disordinato negli ultimi decenni dell'Ottocento e solo con il nuovo secolo conosce un significativo impulso;
- 2) la crescita e riconfigurazione avvenuta in epoca fascista, resa possibile dai contenuti innovativi della riforma gentiliana del 1923;
- 3) la forte espansione che inizia a prendere corpo negli anni Sessanta e si consolida nei due decenni successivi, con la quale si realizza l'ingresso nel modello dell'università di massa;
- 4) il nuovo assetto basato su una crescente autonomia degli atenei e un riordino dell'impianto ordinamentale, che si delinea nei primi anni Novanta, conosce un passaggio cruciale nel periodo a cavallo del secolo e trova un ulteriore impulso nell'ultimo decennio.

¹ I dati sulla popolazione studentesca di cui viene fatto uso nel presente capitolo sono atinti dall'archivio statistico sull'istruzione in Italia (seriestoriche.istat.it) le cui fonti sono ricostruite in Cammelli, 2000.

1.1.1. La prima fase

La prima fase di sviluppo dell'università italiana, la cui nascita è ovviamente contestuale a quella del Regno, vede svolgersi le proprie vicende nella cornice della legge Casati, in vigore già dal 1859. Sebbene elaborata per un territorio relativamente circoscritto, nel quale vi erano appena 4 atenei, la normativa preunitaria rappresenta infatti il quadro di riferimento entro cui il sistema universitario nazionale prende forma e avvia il proprio percorso di crescita (Lacaita, 2012).

Tale sistema origina dalla aggregazione del variegato panorama delle strutture di istruzione superiore che erano allora presenti nei territori unificati e che avevano storie e tradizioni assai diverse. Un tratto che congenitamente lo caratterizza, dunque, è la notevole disomogeneità interna, evidente soprattutto nel cospicuo squilibrio che le sedi presentano riguardo alla consistenza del corpo docente e della popolazione studentesca nonché riguardo alla qualità e alla quantità della ricerca e della didattica svolte. Questa eterogeneità risulta da subito un aspetto critico per la funzionalità del sistema e un fardello notevole per il suo prestigio. La necessità di applicare gli stessi meccanismi di regolazione a realtà tra loro molto diverse e il modesto valore di buona parte di esse, infatti, sono questioni che gravano pesantemente su una equilibrata e qualificata crescita del campo accademico. Negli ultimi decenni dell'Ottocento, pertanto, vengono adottati numerosi provvedimenti mirati a produrre una differenziazione tra gli atenei principali e gli atenei minori, anche se l'obiettivo di una loro gerarchizzazione appare velleitario vista l'assenza di una formale distinzione tra i titoli di studio rilasciati dalle singole sedi (Porciani e Moretti, 2000).

In ragione del suo originario orizzonte di riferimento, il modello di università che la legge Casati delinea è contraddistinto da una elevata centralizzazione delle funzioni e una modestissima autonomia riconosciuta alle singole istituzioni. La norma, che attribuisce al ministero la nomina dei rettori e il finanziamento delle sedi, disciplina infatti in modo dettagliato l'assetto del sistema. La organizzazione della didattica è concentrata in 5 facoltà (giurisprudenza, medicina, lettere e filosofia, teologia, scienze matematiche fisiche e naturali) e l'ordine degli studi si sostanzia in un puntuale elenco di discipline di cui deve essere obbligatoriamente impartito l'insegnamento. Alla istruzione universitaria si è ammessi a seguito del superamento di prove tese a selezionare una quota assai ristretta di studenti, ai quali è consentito si aggiungano anche uditori che possono frequentare le lezioni ma non sostenere gli esami né conseguire un titolo. La legge determina inoltre l'esatto numero dei professori ordinari che compongono il

corpo docente di ciascuna facoltà e le modalità con cui avviene il loro reclutamento.

Nel complesso, dunque, l'impianto di governo del sistema appare ispirato al modello centralizzato-burocratico di matrice francese, sebbene la numerosità e la eterogeneità delle sedi proponga un contesto assai diverso da quello d'oltralpe e di conseguenza porti ad un accentramento imperfetto (Colao, 2007). La sua impronta culturale, invece, è chiaramente di stampo humboldtiano. L'idea che guida il processo di costruzione dell'università italiana rimanda infatti alla tradizione umanistico-filosofica e la missione dell'avanzamento della conoscenza in sé appare assolutamente prioritaria rispetto alle esigenze di formare le nuove classi dirigenti o preparare all'esercizio delle professioni liberali (Vaira, 2011).

Pur essendo la cornice entro cui il sistema universitario nazionale prende forma e per oltre mezzo secolo si sviluppa, la legge Casati non riesce comunque a caratterizzarne nettamente il profilo. Una parte delle sue indicazioni appare difficilmente applicabile in uno scenario composito che lentamente e con fatica tende ad omogeneizzarsi; mentre altre sono sostanzialmente ridefinite da provvedimenti che intervengono in modo anche significativo sul funzionamento degli atenei (Moretti e Porciani, 2007). Il modello di università estremamente strutturato che la norma di epoca preunitaria propone, dunque, non trova una concreta realizzazione e ciò che progressivamente emerge è invece un assetto organizzativo assai regolato ma non rispondente ad alcuna strategia. Non a caso, del resto, nel 1910 si rende necessario elaborare un testo unico con il quale la legge Casati viene appunto coordinata con i numerosi provvedimenti che nel tempo l'hanno emendata determinando un allentamento del suo tratto centralistico in materia di governo del sistema e il riconoscimento di una maggiore autonomia agli atenei nella organizzazione della didattica (Pizzitola, 1986; Tomasi e Bellatalla, 1988).

Malgrado il persistere di condizioni di forte selettività nell'accesso, tra il 1860 e il 1920 i numeri dell'accademia italiana cambiano in misura notevole. Il numero degli iscritti, che nei primi due decenni dopo la nascita del Regno è stabilmente attestato intorno alle 11mila unità, a partire dal 1882 registra infatti una rapida crescita che porta al raggiungimento di quota 15mila nel 1885, a superare le 25mila al passaggio del secolo e ad attestarsi oltre le 40mila nel 1920². Nel 1874, inoltre, viene meno ogni barriera di

² Occorre segnalare che in questo periodo il numero degli studenti iscritti corrisponde a coloro i quali sono in regola con la durata del corso di studio. La categoria dei fuoricorso viene infatti ricompresa nelle statistiche universitarie solo a partire dal 1945.