

*LUCA STARICCO, LUCA DAVICO*

# **I PERCORSI DI LAUREA BREVE IN PIEMONTE, IN ITALIA E ALL'ESTERO**

Una ricognizione e un bilancio comparativo

221/2008

*LUCA STARICCO, LUCA DAVICO*

# **I PERCORSI DI LAUREA BREVE IN PIEMONTE, IN ITALIA E ALL'ESTERO**

Una ricognizione e un bilancio comparativo

221/2008

*L'IRES PIEMONTE è un istituto di ricerca che svolge la sua attività d'indagine in campo socioeconomico e territoriale, fornendo un supporto all'azione di programmazione della Regione Piemonte e delle altre istituzioni ed enti locali piemontesi.*

*Costituito nel 1958 su iniziativa della Provincia e del Comune di Torino con la partecipazione di altri enti pubblici e privati, l'IRES ha visto successivamente l'adesione di tutte le Province piemontesi; dal 1991 l'Istituto è un ente strumentale della Regione Piemonte.*

*L'IRES è un ente pubblico regionale dotato di autonomia funzionale disciplinato dalla legge regionale n. 43 del 3 settembre 1991.*

*Costituiscono oggetto dell'attività dell'Istituto:*

- *la relazione annuale sull'andamento socio-economico e territoriale della regione;*
- *l'osservazione, la documentazione e l'analisi delle principali grandezze socio-economiche e territoriali del Piemonte;*
- *rassegne congiunturali sull'economia regionale;*
- *ricerche e analisi per il piano regionale di sviluppo;*
- *ricerche di settore per conto della Regione Piemonte e di altri enti e inoltre la collaborazione con la Giunta Regionale alla stesura del Documento di programmazione economico finanziaria (art. 5 l.r. n. 7/2001).*

#### **CONSIGLIO DI AMMINISTRAZIONE**

Angelo Pichierri, *Presidente*

Brunello Mantelli, *Vicepresidente*

Paolo Accusani di Retorto e Portanova, Antonio Buzzigoli, Maria Luisa Gioria, Carmelo Inì,  
Roberto Ravello, Maurizio Ravidà, Giovanni Salerno

#### **COMITATO SCIENTIFICO**

Giuseppe Berta, Giorgio Brosio, Cesare Emanuel, Adriana Luciano,  
Mario Montinaro, Nicola Negri, Giovanni Ossola

#### **COLLEGIO DEI REVISORI**

Emanuele Davide Ruffino, *Presidente*

Fabrizio Allasia e Massimo Melone, *Membri effettivi*

Liliana Maciariello e Mario Marino, *Membri supplenti*

#### **DIRETTORE**

Marcello La Rosa

#### **STAFF**

Luciano Abburrà, Stefano Aimone, Enrico Allasino, Loredana Annaloro, Maria Teresa Avato,  
Marco Bagliani, Cristina Bargerò, Giorgio Bertolla, Paola Borrione, Laura Carovigno,  
Renato Cogno, Luciana Conforti, Alberto Crescimanno, Alessandro Cunsolo, Elena Donati,  
Carlo Alberto Dondona, Fiorenzo Ferlaino, Vittorio Ferrero, Filomena Gallo, Tommaso Garosci,  
Maria Inglese, Simone Landini, Antonio Larotonda, Eugenia Madonia,  
Maurizio Maggi, Maria Cristina Migliore, Giuseppe Mosso, Carla Nanni, Daniela Nepote,  
Sylvie Occelli, Santino Piazza, Stefano Piperno, Sonia Pizzuto, Elena Poggio, Lucrezia Scalzotto,  
Filomena Tallarico, Giuseppe Virelli

©2008 IRES – Istituto di Ricerche Economico-Sociali del Piemonte  
via Nizza 18 - 10125 Torino - Tel. 011/6666411 - Fax 011/6696012  
[www.ires.piemonte.it](http://www.ires.piemonte.it)

*Si autorizza la riproduzione, la diffusione e l'utilizzazione del contenuto del volume con la citazione della fonte.*



## INDICE

1. INTRODUZIONE	3
2. I DIPLOMI UNIVERSITARI	5
2.1 Obiettivi e caratteristiche dei diplomi universitari	5
2.2 L'evoluzione dell'offerta e della domanda di corsi di diploma universitario	6
2.3 Il decentramento territoriale dei corsi di diploma universitario	10
2.4 I diplomati universitari e il mercato del lavoro	11
2.5 Un'esperienza interrotta senza valutazione	13
3. LE LAUREE TRIENNALI	15
3.1 La riforma universitaria del 3+2	15
3.2 I primi esiti della riforma	16
3.3 I laureati triennali e il mercato del lavoro	24
3.4 Le lauree professionalizzanti	27
4. LE LAUREE BREVI IN ALCUNI PAESI EUROPEI	31
4.1 La diffusione in Europa del sistema a doppio ciclo: il processo di Bologna	31
4.2 Il sistema dell'istruzione superiore in Inghilterra	34
4.3 Il sistema dell'istruzione superiore in Francia	37
4.4 Il sistema dell'istruzione superiore in Germania	41
4.5 Il sistema dell'istruzione superiore nei Paesi Bassi	44
4.6 Aspetti comuni e differenze nelle lauree di primo ciclo dei cinque Paesi considerati	48
5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	51
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	53







## 1. INTRODUZIONE

Alla fine degli anni Ottanta, l'Italia risultava al quart'ultimo posto tra i Paesi dell'Oecd (davanti solo a Svizzera, Austria e Turchia) per percentuale di laureati tra i giovani in età teorica di laurea. Questa situazione era dovuta non tanto al tasso di iscrizione agli studi universitari (che era inferiore a quello della maggior parte degli altri Paesi, ma non di molto), quanto soprattutto al tasso di abbandono degli studi universitari (il più elevato in area Oecd): solo 3 immatricolati su 10 arrivavano alla laurea. In altre parole, il basso numero di laureati era condizionato anche dalla rigidità del sistema universitario italiano, impostato su un solo tipo di corso di laurea a ciclo unico lungo. Tale percorso si rivela poco adatto a rispondere all'accesso di massa all'Università che si registra proprio negli ultimi decenni del secolo scorso, anche perché quest'ultimo è probabilmente gonfiato dal fatto che in Italia risulta estremamente debole il settore della formazione post-secondaria non accademica, ben sviluppato invece nella maggior parte degli altri Paesi europei<sup>1</sup> (Trombetti e Stanchi, 2005).

TABELLA 1 – INDICATORI DI INPUT E OUTPUT DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE NEI PRINCIPALI PAESI DELL'OECD NEL 1988

	<i>% di laureati su totale giovani in età teorica di laurea</i>	<i>% di iscritti alle Università sul totale di giovani in età teorica di frequenza</i>	<i>Tasso di sopravvivenza (% di immatricolati che conseguono la laurea)</i>	<i>% di iscritti alla formazione superiore non accademica sul totale di giovani in età teorica di frequenza</i>
U.S.A.	25,6	24,9	n.d.	44,6
Finlandia	18,6	22,8	n.d.	15,3
Spagna	17,0	22,7	48,9	n.d.
Regno Unito	16,3	10,0	93,8	8,7
Germania	13,3	19,1	82,7	6,7
Francia	12,1	18,3	55,3	18,4
Paesi Bassi	11,4	8,4	87,2	19,0
Italia	7,7	17,8	31,3	1,4

*L'età teorica per il conseguimento della laurea è assunta per l'Italia pari a 23 anni, quella per la frequenza delle Università pari a 19-26 anni, quella per la frequenza della formazione superiore non accademica pari a 19-22 anni.*

Fonte: Oecd, 1992

<sup>1</sup> Nel 1999 sono stati istituiti in Italia i corsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (Ifts), finalizzati a “formare figure professionali a livello post-secondario, per rispondere alla domanda proveniente dal mondo del lavoro pubblico e privato, con particolare riguardo al sistema dei servizi, degli Enti locali e dei settori produttivi interessati da innovazioni tecnologiche e dalla internazionalizzazione dei mercati secondo le priorità indicate dalla programmazione economica regionale” (Regolamento 31 ottobre 2000 n. 436 - Norme di attuazione dell'art. 69 della legge n. 144/99). I corsi di Ifts formano una cinquantina di figure professionali; in Piemonte sono attivi corsi, ad esempio, per tecnici superiori per le telecomunicazioni, per l'organizzazione delle vendite, per la sicurezza in azienda, per la gestione del territorio e dell'ambiente, per il rilievo architettonico. Proprio questo tipo di formazione dovrebbe essere destinata a svolgere un ruolo di crescente importanza – rispetto a quella accademica – nel contesto globale: sembra essere infatti maggiormente adatta a rispondere ad una domanda, sia da parte dei giovani sia da parte del mercato del lavoro, sempre più ampia e diversificata di istruzione superiore, e risulta generalmente meno gravosa in termini di costi per le finanze pubbliche (Mazzeran, 2007). Ancora nel 2005, solo 1 giovane su 100 risultava però iscritto in Italia a tale tipo di corsi, mentre nei Paesi dell'Oecd in media 9 giovani su 100 conseguono un titolo di istruzione superiore non accademica (Oecd, 2007); inoltre, con l'introduzione delle lauree triennali è stata internalizzata dagli atenei gran parte dei preesistenti corsi di formazione professionale post-secondaria, come quelli delle Scuole di amministrazione aziendale, delle Scuole in scienze e arti della stampa, delle Scuole della produzione industriale, o quelli rivolti alla formazione di infermieri (e delle altre figure nelle professioni sanitarie), assistenti sociali, educatori ecc.



Per far fronte a questa situazione, in Italia dagli anni Novanta il sistema dell'istruzione superiore è fatto oggetto di profonde innovazioni, volte (non solo, ma soprattutto) a offrire titoli alternativi alla laurea a ciclo unico, tramite l'introduzione nel 1990 dei diplomi universitari e nel 1999 delle lauree triennali. L'esperienza dei diplomi universitari si è sostanzialmente conclusa con la comparsa delle lauree triennali, che li hanno sostituiti, pur senza una valutazione sistematica dei loro esiti, pregi e difetti. La riforma del 1999 è ormai "a pieno regime", ed inizia ad essere oggetto delle prime valutazioni complessive.

In questo lavoro, si esaminerà come i diplomi universitari e le lauree triennali siano stati implementati dagli atenei e come siano stati accolti e utilizzati dagli studenti e dal mondo delle imprese in Piemonte. La situazione regionale verrà inquadrata in quella più complessiva nazionale, attraverso la ricostruzione di un quadro statistico complessivo relativo al peso assunto negli anni nei vari atenei e facoltà dai diversi percorsi formativi di laurea breve.

L'analisi verrà quindi estesa ad alcuni Paesi europei, per analizzare come i loro sistemi di istruzione superiore si siano evoluti a seguito del processo di convergenza continentale verso un modello "a doppio ciclo" (impostato su una laurea breve di primo livello ed una successiva di secondo livello), verificandone punti di forza e di debolezza, allo scopo di trarne indicazioni utili al dibattito in Italia.



## 2. I DIPLOMI UNIVERSITARI

### 2.1 *Obiettivi e caratteristiche dei diplomi universitari*

I diplomi universitari (DU) sono stati istituiti in Italia con la legge 341/1990, come uno dei 4 tipi di titoli rilasciati dalle università (oltre ai tradizionali diplomi di laurea quinquennali e ai titoli post lauream: diplomi di specializzazione e dottorati di ricerca).

L'introduzione dei DU intendeva perseguire diversi obiettivi:

- uniformare la situazione italiana agli standard diffusi nella quasi totalità dei Paesi europei, dove già da tempo erano presenti figure professionali con titolo intermedio tra diploma di scuola secondaria<sup>2</sup> e laurea (cfr. cap. 4);
- rispondere alle nuove esigenze di innovazione e flessibilità del mondo del lavoro, connesse alla transizione verso un'economia postfordista, alla richiesta di figure con qualifiche e specializzazioni professionali superiori a quelle tradizionalmente garantite dalla scuola secondaria, senza l'intero patrimonio conoscitivo tipico di un laureato, ma con un taglio maggiormente professionalizzante<sup>3</sup>;
- rendere modulari i percorsi formativi, in modo da adattarli alle esigenze di chi già lavora o intende riprendere gli studi dopo tempo;
- mettere ordine in un settore, la formazione post-diploma, cresciuto nei decenni in modo spesso caotico e disorganico, con l'istituzione di una miriade di corsi e titoli rilasciati da vari enti (Regioni, Comuni ecc.), non sempre omogeneamente riconosciuti, nemmeno dallo stesso settore pubblico<sup>4</sup>;
- favorire il decentramento universitario, creando sedi differenziate tra loro e specializzate coerentemente con le specifiche esigenze economico-produttive del territorio.

Le caratteristiche fondamentali dei DU previste dalle leggi nazionali erano così riassumibili:

- ammissione con diploma di scuola secondaria;
- accesso spesso a numero chiuso ("programmato"), previo superamento di una prova di selezione iniziale;
- durata triennale (talvolta biennale) dei corsi;
- frequenza obbligatoria ad una quota significativa delle lezioni e delle attività dei corsi;
- elevata caratterizzazione pratica, con consistenti moduli di attività di stage e tirocinio presso aziende ed enti;
- collegamento con il mondo del lavoro più marcato rispetto ai tradizionali corsi di laurea

---

<sup>2</sup> In questo testo, coerentemente con le dizioni introdotte dalle recenti riforme del sistema dell'istruzione italiano e con quelle più diffuse a livello internazionale, si definisce "istruzione secondaria" quella impartita dalle scuole storicamente note come "medie" e "superiori", e "istruzione superiore" quella impartita dal sistema universitario o dalle scuole di formazione professionale post-diploma.

<sup>3</sup> Si trattava (e si tratta tuttora) di una questione particolarmente importante per Torino e il Piemonte, che scontano, come eredità della pluridecennale vocazione fordista, ampie fasce di manodopera poco qualificata ed un livello di istruzione medio-basso, inferiore al resto dell'Italia centrosettentrionale (Ires, 1996; L'Eau Vive, 2006).

<sup>4</sup> I due principali tipi di formazione superiore non universitaria erano rappresentati dai titoli post-diploma e dai titoli delle Scuole dirette a fini speciali (Sdfs). I primi erano in genere di breve durata (solo in alcuni casi raggiungendo uno o due anni) e ad elevato contenuto tecnico-professionale, ma non sempre molto qualificati in termini di docenza, di impegno sostanziale, di criteri certi di valutazione. I secondi sono stati gli autentici antenati dei DU (non a caso si sono in gran parte convertiti proprio in DU, come previsto da un decreto del MIUR del 1992): quasi sempre con accesso a numero chiuso, frequenza obbligatoria, durata di 2-3 anni, con molte attività pratiche, stage, tirocini. I corsi delle Sdfs erano 271 nell'a.a. 1992/93 (contro i 238 DU), per più di un terzo attivati dalle facoltà di Medicina; nell'a.a. 1995/96, si erano ridotti a 119 (contro 608 DU).



- (anche se con forti differenze tra i diversi DU), attraverso non solo gli stage ed i tirocini, ma anche prestazioni di docenti provenienti dal mondo del lavoro, sostegno economico da parte di enti e imprese<sup>5</sup> ecc.;
- possibilità per un diplomato universitario di proseguire, nella maggior parte dei casi, gli studi iscrivendosi ad un corso di laurea della stessa facoltà (in alcuni casi anche di altre), vedendosi riconosciuti gli esami sostenuti.

## 2.2 *L'evoluzione dell'offerta e della domanda di corsi di diploma universitario*

Il numero di corsi di DU attivati dagli atenei italiani è progressivamente cresciuto durante gli anni Novanta: a livello nazionale, si è passati dai 238 dell'a.a. 1992/93 ai 608 dell'a.a. 1995/96, fino a raggiungere i 968 DU nell'a.a. 2000/01. In tale anno accademico, i DU rappresentavano ben il 40% dei complessivi 2.444 corsi universitari.

Nel caso del Piemonte, si è raggiunta un'incidenza dei DU ancora maggiore. Se nell'a.a. 1996/97 i corsi di DU attivati in Piemonte erano 50 (25 del Politecnico e 25 dell'Università di Torino), dopo tre anni (a.a. 1999/2000)<sup>6</sup> erano cresciuti a 76, leggermente diminuiti al Politecnico<sup>7</sup> (23), ma aumentati significativamente all'Università (45), grazie soprattutto all'attivazione di 10 nuovi DU della facoltà di Medicina. Nel complesso, il 47% dei corsi proposti dagli atenei piemontesi era costituito da DU: nel caso dell'Università di Torino si superava la metà (52%), al Politecnico si arrivava al 44%, il nuovo ateneo del Piemonte Orientale ne aveva attivati 8 (pari al 35% della propria offerta).

Ingegneria era la facoltà con il maggior numero assoluto di DU (19), anche se pari solo al 42% della propria offerta complessiva di corsi. In altre facoltà, i DU rappresentavano oltre il 70% dei corsi, come a Medicina (con 16 DU all'Università di Torino e 4 al Piemonte Orientale), Economia (8, inclusi quelli in Amministrazione aziendale), Agraria e Scienze politiche (5 ciascuna). A Scienze Mfn e a Lettere solo il 22% dei corsi era rappresentato da DU (rispettivamente 4 e 2). Nessun DU era stato attivato dalle facoltà di Giurisprudenza e Psicologia.

Quanto all'impostazione curricolare dei DU attivati dagli atenei <sup>piemontesi</sup>, si contrapponevano due diversi approcci: alcuni DU erano concepiti come originali e nettamente differenziati rispetto ai corsi di laurea esistenti, mentre altri DU – soprattutto nelle facoltà scientifiche e di Ingegneria – erano invece del tutto omologhi (a partire dalla titolazione) ai corsi di laurea quinquennali già esistenti, con l'obiettivo dichiarato di configurarsi come “lauree brevi” e di favorire quindi il proseguimento degli studi fino alla laurea (anticipando in questo modo il modello a doppio ciclo 3+2 introdotto in seguito)<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Il rapporto tra DU e mondo produttivo è stato regolato nel 1993 da una convenzione tra Confindustria e Ministero dell'Università (Murst): alla fine del 1995, erano state stipulate oltre 90 convenzioni a sostegno di 70 diversi DU, soprattutto in area ingegneristica ed economica.

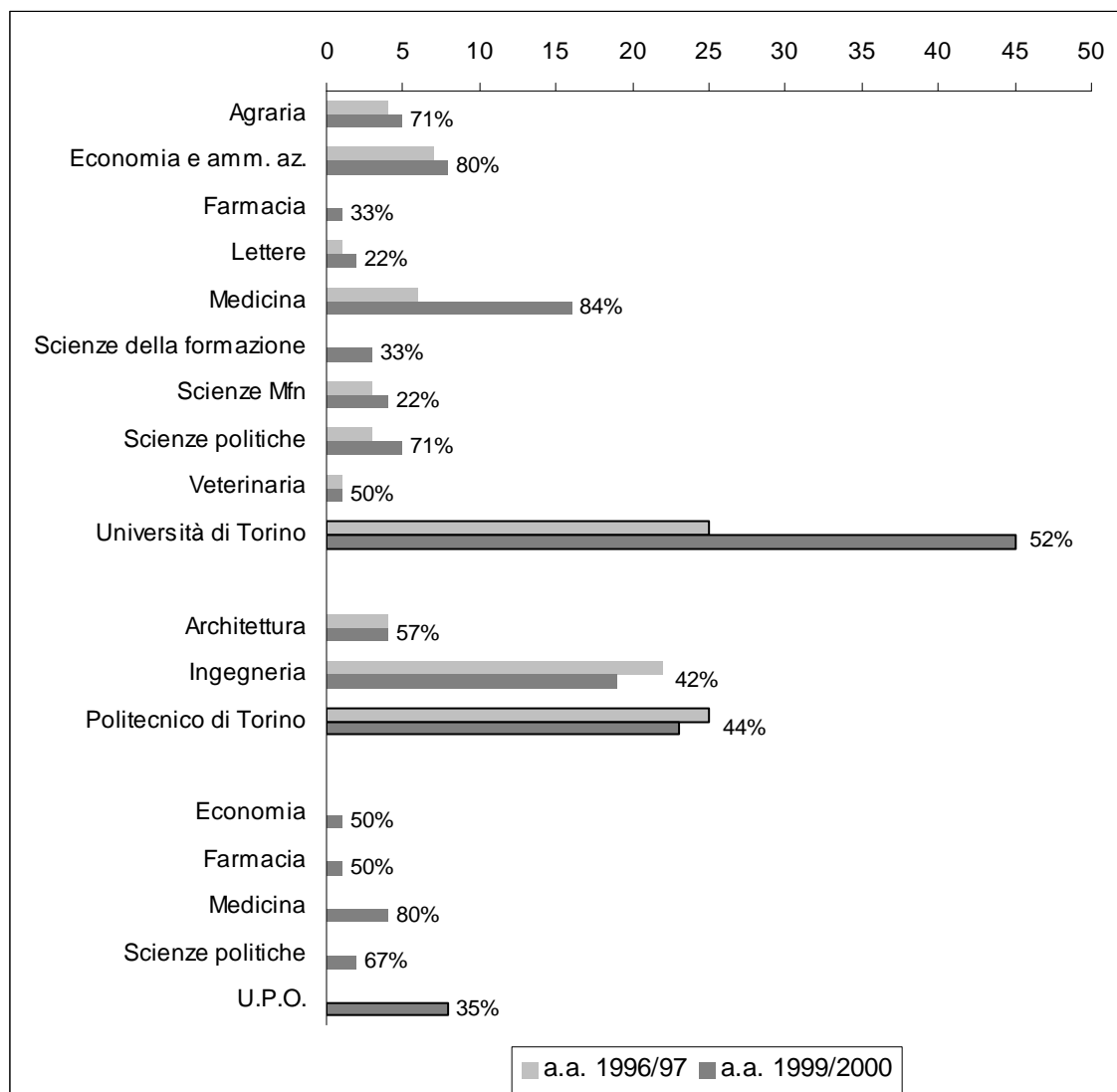
<sup>6</sup> Nelle analisi che verranno presentate qui di seguito, per il Piemonte si prenderanno come riferimento due anni accademici: il 1996/97, oggetto delle analisi contenute in una prima indagine condotta da Davico (1998) sui DU piemontesi, e il 1999/2000, anno in cui si è registrato il massimo numero di immatricolati e di iscritti ai DU degli atenei piemontesi. Se il primo dei due anni accademici rappresentava ancora una fase “di rodaggio” (23 dei 50 DU non avevano ancora diplomato allievi, 13 avevano attivato solo i primi due anni, 7 solo il primo anno; i DU a maggiore frequenza erano quelli nati da ex Sdfs, mentre quelli più innovativi ed originali stavano muovendo i primi passi), nel secondo a.a. considerato invece la macchina dei DU era ormai “a pieno regime”: dall'anno successivo, l'introduzione delle lauree triennali determinerà la scomparsa della maggior parte dei DU (cfr. par. 2.5).

<sup>7</sup> Il numero complessivo di DU offerti dal Politecnico è in realtà rimasto stabile a 25, se si considerano anche i due DU attivati nell'a.a. 1999/2000 fuori dal Piemonte, a Bolzano e Sophia Antipolis.

<sup>8</sup> Nel primo caso, i diplomati universitari scontavano lo svantaggio della scarsa conoscenza che il mercato del lavoro aveva di questi nuovi DU, proprio per la loro forte innovatività; nel secondo caso, emergeva invece



FIGURA 1 – NUMERO DI CORSI DI DU ATTIVATI DAGLI ATENEI PIEMONTESI, PER FACOLTÀ (TRA PARENTESI L'INCIDENZA DEI DU SUL TOTALE DI CORSI OFFERTI DALLE FACOLTÀ NELL'A.A. 1999/2000)



Fonte: Miur

Se i DU sono arrivati a costituire quasi il 50% dei corsi attivati dagli atenei piemontesi, i loro immatricolati non hanno invece mai superato un peso medio regionale del 16% (23% al Politecnico, 21% all'Università del Piemonte Orientale, 13% all'Università di Torino), valore massimo raggiunto nell'a.a. 1999/2000 (con 2.611 immatricolati). Si tratta, comunque, di un'incidenza superiore a quella media nazionale, fermatasi al 12%.

A livello di facoltà, le differenze erano però molto marcate – in stretta correlazione con quelle legate all'offerta di corsi di DU – sia per numero di immatricolati sia per peso percentuale sul totale degli immatricolati.

Ingegneria era la facoltà con il maggior numero di immatricolati a DU (627), seguita da Medicina (428 all'Università di Torino, 177 al Piemonte Orientale) ed Economia (390 all'Università di Torino, 83 al Piemonte Orientale).

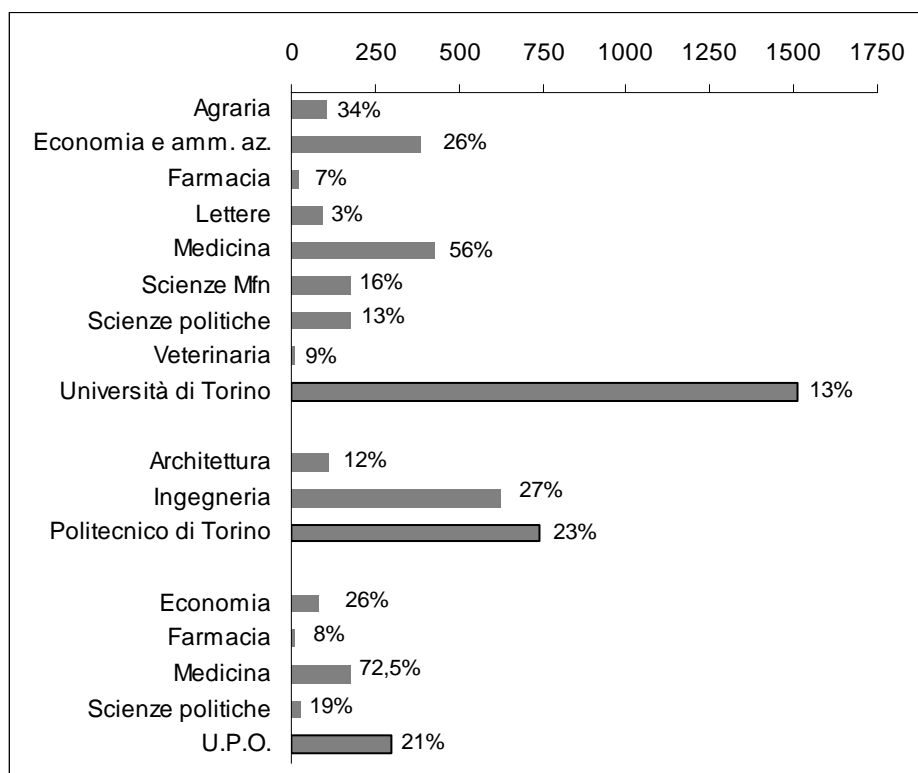
Nelle facoltà di Medicina, l'incidenza degli immatricolati ai DU sul totale degli

un'evidente ambiguità circa la collocazione professionale dei diplomati universitari, poco distinguibili – oltre che spesso percepiti come “di serie B” – rispetto agli omologhi laureati quinquennali.



immatricolati arrivava al 72,5% all'Università del Piemonte Orientale e al 56% a quella torinese; ad Agraria l'incidenza era pari al 34%, ad Ingegneria al 27%, a Economia al 26%. Ancora più marcate le differenze di immatricolati tra singoli corsi di DU, alcuni dei quali si caratterizzavano per numeri minimi di immatricolati (il DU per Tecnico audiometrista, ad esempio, aveva solo 3 immatricolati nell'a.a. 1999/2000), con non pochi problemi in termini di efficienza degli investimenti in didattica, strutture, laboratori ecc.; il numero medio di immatricolati per DU, nell'a.a. 1999/2000, era pari a 34.

FIGURA 2 – IMMATICOLATI AI CORSI DI DU DEGLI ATENEI PIEMONTESI NELL'A.A. 1999/2000, PER FACOLTÀ (TRA PARENTESI L'INCIDENZA DEGLI IMMATICOLATI AI DU SUL TOTALE DEGLI IMMATICOLATI ALLE FACOLTÀ)



Fonte: Miur

In termini di iscritti complessivi, il peso dei DU risultava ancora inferiore: nell'a.a. 1999/2000 non superava in Piemonte il 9% (il 7% a livello nazionale)<sup>9</sup>, con un valore leggermente superiore nel caso del Politecnico (12%) e inferiore per gli altri due atenei (8% all'Università del Piemonte Orientale, 7% all'Università di Torino).

Ingegneria era l'unica facoltà a superare la soglia di 2.000 iscritti a corsi di DU; Medicina e Economia (compresa amministrazione aziendale) dell'Università di Torino superavano i 1.000 iscritti.

In termini relativi, i DU raccoglievano circa un terzo degli iscritti alle facoltà di Medicina (37% all'Università del Piemonte Orientale, 30% a quella torinese), il 19% di Agraria, il 14% di Ingegneria, il 13% di Economia e amministrazione aziendale. Non superavano la soglia del 5% per incidenza degli iscritti ai DU le facoltà di Farmacia, Lettere, Scienze della

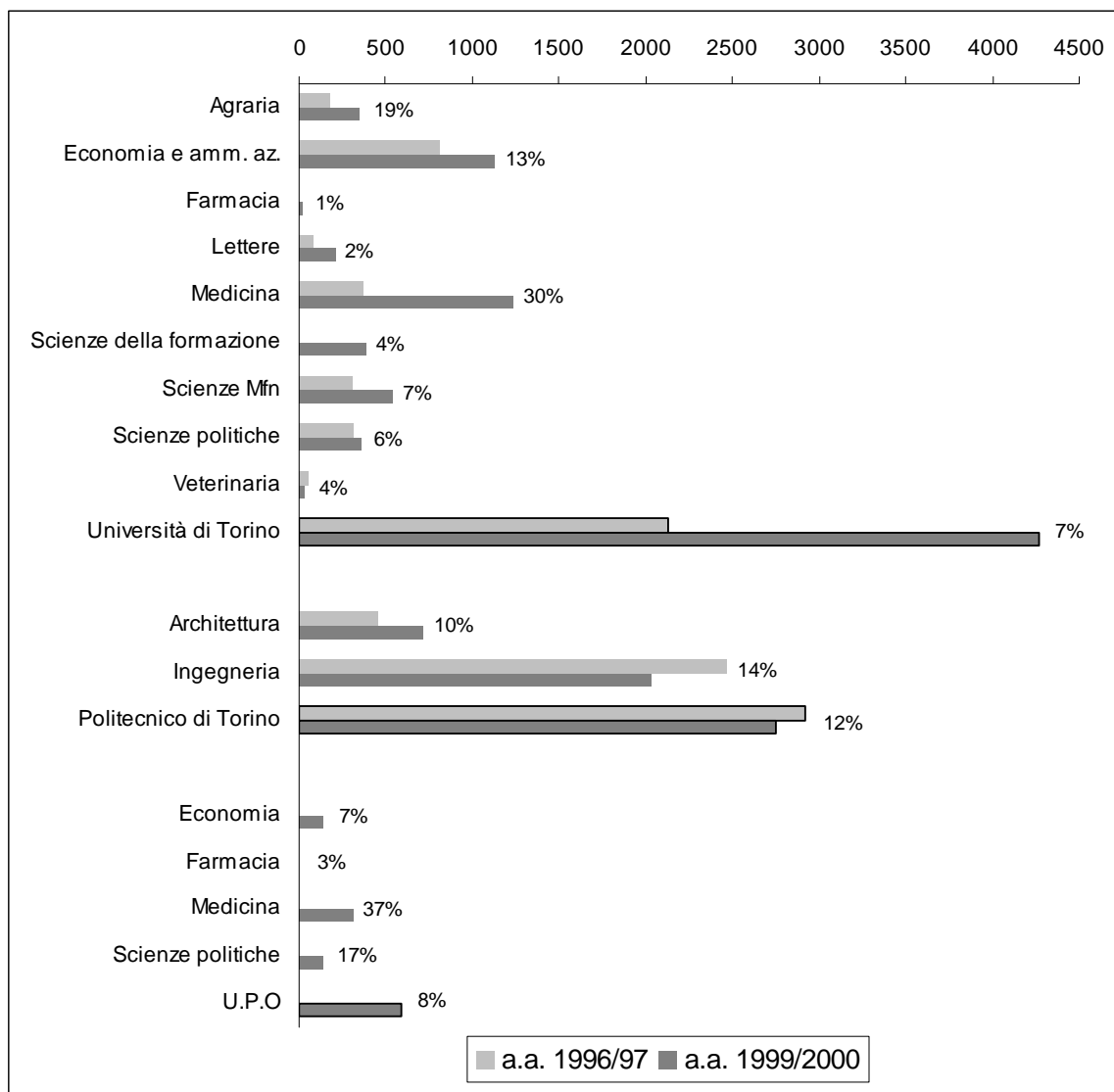
<sup>9</sup> Occorre comunque tenere conto che molte iscrizioni ai corsi di laurea erano soltanto "formali", senza un effettivo impegno di frequenza attiva da parte degli studenti, situazione pressoché impossibile invece nel caso dei DU vista la frequenza obbligatoria richiesta a gran parte delle attività.



formazione e Veterinaria.

In tutte le facoltà, gli iscritti ai DU erano aumentati tra gli anni accademici 1996/97 e 1999/2000, tranne ad Ingegneria e a Veterinaria. Se nel 1996/97 era il Politecnico a ospitare oltre la metà degli iscritti ai DU piemontesi, nell'a.a. 1999/2000 la situazione si era invertita a favore dell'Università di Torino.

FIGURA 3 – ISCRITTI AI CORSI DI DU DEGLI ATENEI PIEMONTESI, PER FACOLTÀ (TRA PARENTESI L'INCIDENZA DEGLI ISCRITTI AI DU SUL TOTALE DEGLI ISCRITTI ALLE FACOLTÀ NELL'A.A. 1999/2000)



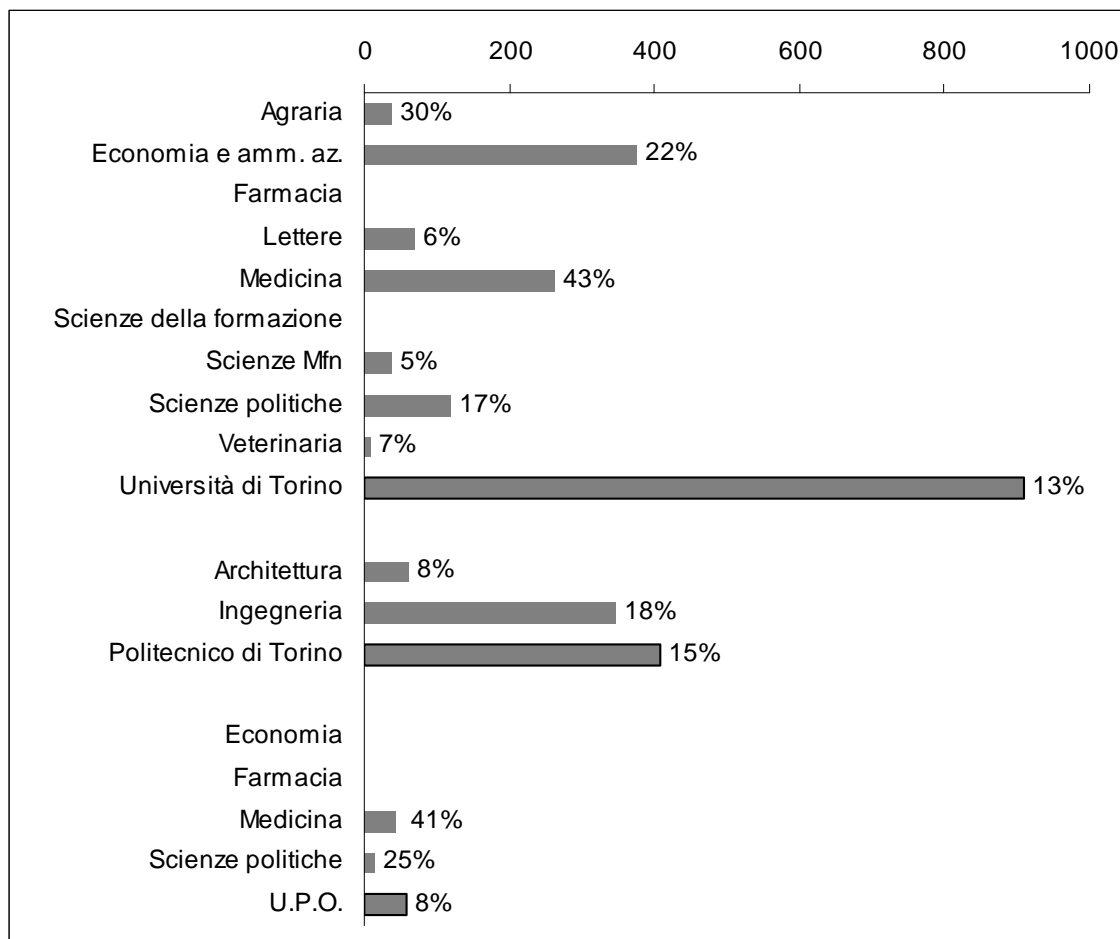
Fonte: Miur

Quanto al numero di diplomati universitari, nel 2000 in Piemonte erano 1.377, il 13% di tutti coloro che avevano conseguito un titolo universitario (a fronte del 12% nazionale). I due terzi (910) si erano diplomati presso l'Università di Torino, il 30% presso il Politecnico, il restante 4% presso l'Università del Piemonte Orientale.





FIGURA 4 – DIPLOMATI UNIVERSITARI NEGLI ATENEI PIEMONTESI NEL 2000, PER FACOLTÀ (TRA PARENTESI L'INCIDENZA DEI DIPLOMATI UNIVERSITARI SUL TOTALE DEGLI STUDENTI CHE HANNO CONSEGUITO UN TITOLO UNIVERSITARIO NEL 2000)



Fonte: Miur

### 2.3 Il decentramento territoriale dei corsi di diploma universitario

Nella seconda metà degli anni Novanta, quello dei DU è stato il principale strumento utilizzato dagli atenei piemontesi per decentrare l'offerta formativa sul territorio regionale, creando anche sedi specializzate.

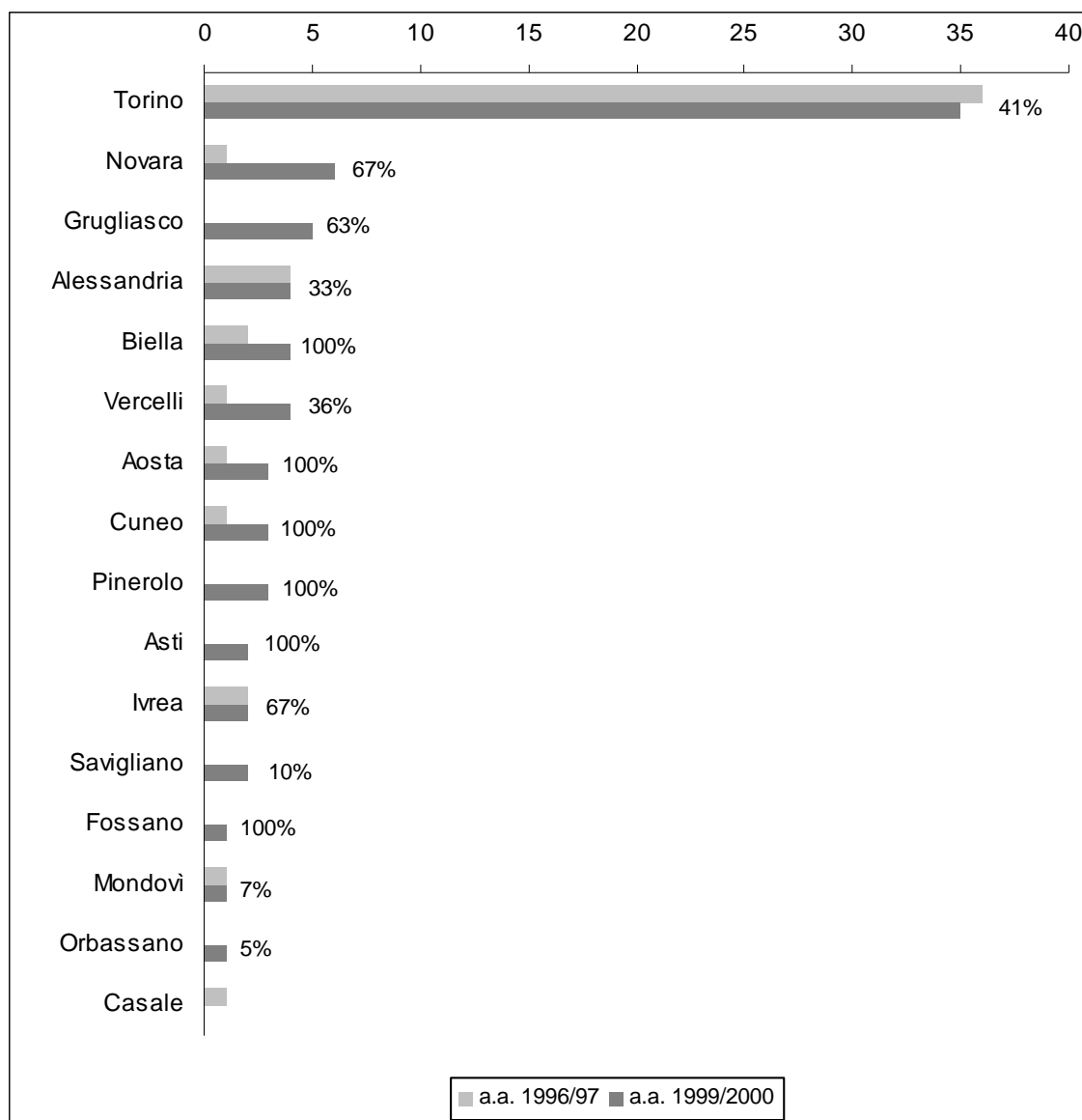
Nell'a.a. 1999/2000, erano 15 le città sedi di DU (contro le 10 del 1996/97). Per 7 città (Aosta, Biella, Asti, Cuneo, Savigliano, Pinerolo e Fossano), i DU costituivano l'unica tipologia di offerta universitaria; per Ivrea e Novara, due terzi dei corsi. Se il peso complessivo del capoluogo restava predominante (Torino ospitava 35 DU, quasi la metà dei 76 complessivi, e il 52% degli iscritti), diverse altre città ospitavano un certo numero di corsi: Novara 6, Grugliasco 5, Alessandria, Vercelli e Biella 4.

L'Università di Torino è stato l'ateneo che più ha spinto sul decentramento, attivando DU in 11 diverse città; il Politecnico offriva corsi in 7 sedi diverse, l'Università del Piemonte Orientale nelle 3 sedi di Alessandria, Asti e Novara).

Alcune città ospitavano DU di due atenei diversi: Torino, Ivrea, Biella ed Aosta del Politecnico e dell'Università di Torino, Alessandria del Politecnico e dell'Università del Piemonte Orientale, Novara delle due Università.



FIGURA 5 – CORSI DI DU ATTIVATI NELLE CITTÀ UNIVERSITARIE PIEMONTESE (TRA PARENTESI L'INCIDENZA DEI CORSI DI DU SUL TOTALE DEI CORSI UNIVERSITARI ATTIVATI IN OGNI CITTÀ NELL'A.A. 1999/2000)



Fonte: Miur

#### 2.4 I diplomati universitari e il mercato del lavoro

Nel 1997 è stato condotto uno studio sulle prospettive professionali dei diplomati universitari (Davico, 1998), articolato in due distinte indagini, una sul versante dell'offerta, l'altra della domanda di diplomati.

Nell'ambito della prima indagine, erano stati intervistati 311 diplomati universitari del periodo 1994-1997. In termini di provenienza sociale, i pesi delle diverse classi sociali risultavano più o meno gli stessi tra laureati e diplomati universitari: un quarto-quinto del totale proveniente dalle classi borghesi, una quota più o meno equivalente dalle classi operaie, circa la metà dai ceti medi<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Da un'indagine Istat (2003) sulla condizione occupazionale nel 1999 dei diplomati universitari piemontesi del 1996 emergono cifre che confermano l'estrazione maggiormente "popolare" degli studenti dei DU: 14% di diplomati appartenenti alla borghesia, 49% ai ceti medi, 35% alla classe operaia.



Quanto al tipo di scuola secondaria frequentata, tra i diplomati universitari si riscontrava una maggior quota di chi proveniva da un percorso di scuola superiore in istituti tecnici (più del 50%) rispetto a chi proveniva da un liceo (35%, contro il 50-60% tra i laureati). I DU sembravano dunque aver avuto successo nell'indurre a proseguire gli studi una maggior quota di diplomati in istituti tecnici, che prima invece o non proseguivano gli studi o si iscrivevano all'università ma spesso senza arrivare a conseguire la laurea.

Tra i motivi di scelta del percorso in un DU, il più indicato dagli intervistati era quello della minore durata rispetto ai tradizionali corsi di laurea; seguivano il maggiore collegamento con il mondo del lavoro e l'interesse per i corsi insegnati nel DU, per il profilo professionale formato nel DU<sup>11</sup>.

L'indagine ha inoltre mostrato come solo il 19% dei diplomati universitari avesse proseguito gli studi iscrivendosi a un successivo corso di laurea: a farlo sono stati soprattutto quelli che avevano scelto il DU per gli aspetti di contenuto e/o che avevano conseguito il diploma con voti alti, mentre i diplomati con voti medio-bassi e/o che avevano scelto il DU per la sua ridotta durata optavano in genere per un immediato inserimento nel mercato del lavoro.

Tale inserimento risultava fisiologicamente graduale, senza grandi difficoltà: dopo un anno dal diploma, gli occupati stabili erano il 37%, i disoccupati il 22%; dopo 2 o 3 anni, gli occupati stabili raggiungevano il 70%, i disoccupati si riducevano al 3%<sup>12</sup>. Otto diplomati su dieci svolgevano mansioni di tipo impiegatizio o di livello intermedio, solo una quota esigua svolgeva mansioni di tipo manuale (con collocazione paragonabile a quella di un operaio), segnale probabile che i diplomati universitari venivano percepiti e trattati – a livello di mansioni e retribuzioni – in modo migliore rispetto ai diplomati di scuola secondaria. Inoltre, l'85% degli intervistati si dichiarava molto o abbastanza soddisfatto della propria collocazione professionale, una percentuale sensibilmente superiore a quelle che emergevano da tutte le contemporanee indagini sui laureati quinquennali.

Va sottolineato, tra l'altro, che tra i diplomati universitari il genere di appartenenza non risultava giocare un ruolo di particolare peso: gli occupati stabili erano apri al 62% tra i maschi e al 63% tra le femmine, i disoccupati rispettivamente apri al 15 ed al 18%. Si tratta di una situazione decisamente migliore rispetto all'abituale quadro che emergeva dalle indagini svolte in quegli anni sui laureati quinquennali, da cui emergevano quasi sempre situazioni più critiche per le ragazze.

Nel conseguimento dell'occupazione, risultavano avere un ruolo strategico stage e tirocini, il vero elemento di forza dei DU rispetto ai tradizionali corsi di laurea. Il 90% dei diplomati universitari aveva svolto attività di stage o tirocinio presso imprese o enti<sup>13</sup>; la maggior parte di essi ne dava valutazioni decisamente positive, in alcuni casi veniva invece lamentata la scarsa ricaduta formativa delle attività svolte nei tirocini e negli stage.

---

Un'altra motivazione, indicata soprattutto dai residenti in città sedi di DU decentrati, era la prossimità della sede rispetto all'abitazione.

<sup>12</sup> La già citata indagine Istat (2003) confermava sostanzialmente questi risultati: in Piemonte nel 1999 il 91% dei diplomati universitari del 1996 risultava occupato (e il 72% svolgeva un lavoro continuativo iniziato dopo il diploma), il 4% cercava lavoro, il 5% non cercava lavoro. Tali percentuali risultavano in linea con quelle delle regioni del Nord-ovest e migliori delle medie nazionali (dove l'81% lavorava, il 57% svolgeva un'attività continuativa iniziata dopo il diploma, il 17% cercava lavoro, il 5% non cercava lavoro). Solo il 10% dei diplomati universitari piemontesi occupati svolgeva mansioni di bassa qualificazione; il 78% dei diplomati dichiarava il proprio titolo "necessario" rispetto al lavoro svolto, il 14% lo riteneva "eccessivo", l'8% "insufficiente".

<sup>13</sup> Tale valore era superiore a quello registrato a livello nazionale da un'indagine dell'Isfol (1996), da cui risultava che solo il 63% degli studenti dei DU italiani aveva svolto attività di tirocinio o stage aziendali; i valori erano più alti nel caso dei DU di area medica (94%), più bassi nei DU di area economica (47%); la durata dei tirocini era superiore a due mesi in oltre due terzi dei casi, compresa tra uno e due mesi in un quinto dei casi, inferiore ad un mese in un sesto dei casi.



Nel complesso, nove diplomati su dieci si dicevano molto o abbastanza soddisfatti del proprio percorso nei DU, sia per la formazione culturale generale ricevuta sia per la preparazione all'inserimento nel mondo del lavoro; proprio il forte raccordo con le professioni, l'orientamento al lavoro, i rapporti con il mondo produttivo erano indicati dai diplomati come motivi di maggiore pregio. Gli aspetti più critici riguardavano invece le carenze di carattere organizzativo, la mancata definizione del proprio profilo professionale, le conseguenti difficoltà ad essere identificati chiaramente dai propri interlocutori nel mondo del lavoro o nei concorsi pubblici, la presenza – anche nei DU – di corsi eccessivamente teorici e di scarso risvolto pratico.

Il 79% dei diplomati, se fosse tornato indietro, avrebbe scelto lo stesso DU; del 14% dei “pentiti”, il 4% avrebbe scelto comunque un altro DU, solo il 10% avrebbe scelto invece un corso di laurea tradizionale<sup>14</sup>.

Sul versante della domanda di diplomati universitari, è stata condotta un'indagine complementare, coinvolgendo l'Associazione dei direttori del personale e intervistandone una ventina di membri. Ne era emerso un interesse diffuso per i diplomati universitari, anche se spesso ancora in gran parte solo potenziale<sup>15</sup>: il diploma universitario veniva indicato come il titolo di studio destinato negli anni successivi al maggior incremento di assunzioni nelle aziende. I diplomati universitari erano considerati interessanti rispetto ai laureati soprattutto per le maggiori competenze tecnico-pratiche più immediatamente utilizzabili in azienda, oltre che per la loro maggiore flessibilità e adattabilità in termini di aspettative di carriera. I direttori del personale individuavano nei diplomati universitari soprattutto figure destinate a occupare spazi ed ambiti professionali non più adatti ai diplomati superiori (dei quali lamentavano lo scadimento qualitativo) cui si suppliva con laureati quinquennali (sottoutilizzati): ciò valeva in particolare per i diplomati universitari di area ingegneristica ed economica, assunti come tecnici intermedi in ruoli di cerniera tra équipe di produzione e gruppi dirigenti.

Più critica risultava la situazione nel settore pubblico, per i ritardi nel riconoscimento ufficiale di molti nuovi profili di diplomati universitari, per la carenza di bandi per concorsi ad essi riservati (o in cui al loro titolo venisse attribuito un punteggio superiore rispetto ai diplomati di scuola secondaria).

## 2.5 *Un'esperienza interrotta senza valutazione*

Con la riforma dei percorsi universitari del 1999 (cfr. capitolo successivo), l'esperienza dei DU si interrompe per dar vita alle lauree triennali, che però, come si vedrà, hanno caratteristiche solo in parte analoghe. Si arriva alla riforma nell'assenza di alcune valutazioni sistematiche sull'esperienza dei DU e tenendo in scarsa considerazione le analisi compiute.

A livello nazionale, i DU vanno quindi rapidamente a esaurimento: i 968 corsi attivati nell'a.a. 2000/01 a livello nazionale si riducono a 194 l'anno successivo e a meno di dieci nel 2002/03, per estinguersi del tutto nel 2005/06. Il peso degli iscritti ai DU si riduce dal 7,4% degli studenti universitari dell'a.a. 2000/01 al 4,4% del 2001/02, allo 0,6% del 2003/04.

A livello regionale, il Politecnico e l'Università del Piemonte Orientale non attivano più DU per nuovi immatricolati dall'a.a. 2001/02.

<sup>14</sup> Il rimanente 7% è la quota di diplomati indecisi.

<sup>15</sup> Occorre infatti tenere conto che, al momento dell'indagine, la presenza effettiva di diplomati universitari sul mercato e quindi nelle aziende (soprattutto piccole e medie) era ancora piuttosto ridotta in termini assoluti.





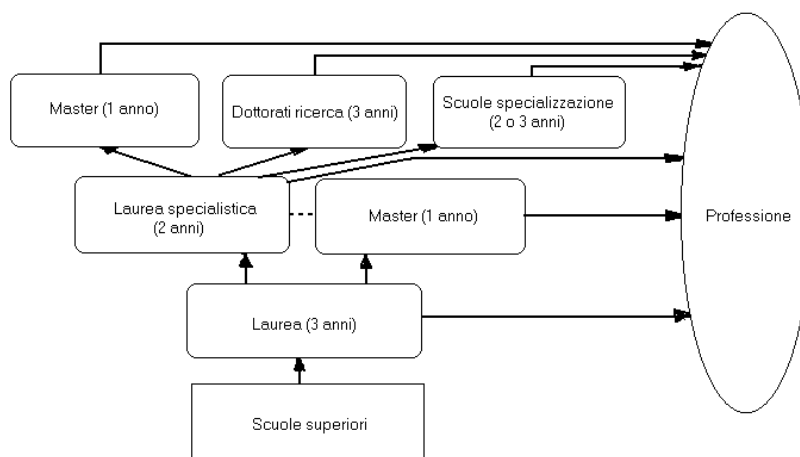
### 3. LE LAUREE TRIENNALI

#### 3.1 La riforma universitaria del 3+2

Nel 1999, il decreto ministeriale n. 509 ha varato la riforma dei percorsi universitari generalmente denominata “del 3+2”, suddividendo gli studi in un percorso triennale di base, che permette di conseguire una vera e propria laurea, e un successivo biennio di laurea “specialistica”<sup>16</sup>.

La riforma si colloca, da un lato, nell’alveo del cosiddetto “processo di Bologna”, avviato proprio nel 1999 nell’ottica di costruire uno “spazio comune europeo dell’istruzione superiore” (cfr. par. 4.1); dall’altro lato, condivide con la precedente esperienza dei diplomi universitari l’obiettivo di riavvicinare la situazione italiana a quella della gran parte dei Paesi europei, dove i tassi di istruzione universitaria erano (e sono tuttora) decisamente più elevati, anche grazie alla presenza di cicli di lauree “brevi”. Le nuove lauree triennali differiscono però dai precedenti diplomi universitari (o, meglio, dalla maggior parte di essi<sup>17</sup>) per un’impostazione di forte continuità e coerenza curricolare tra il percorso del triennio di base e del biennio specialistico<sup>18</sup>, pur se il Ministero pone anche l’obiettivo di contenere – tra il 30% e il 50% – la quota di laureati triennali che proseguono col biennio specialistico.

FIGURA 6 – LO SCHEMA DEI PERCORSI UNIVERSITARI PREVISTI DALLA RIFORMA DEL 3+2



Fonte: Miur

<sup>16</sup> La stessa riforma ha anche istituito percorsi paralleli e alternativi al biennio specialistico – quelli dei master di primo livello, finalizzati all’inserimento nel mondo del lavoro – e livelli successivi alla laurea specialistica: master di secondo livello, dottorati di ricerca, scuole di specializzazione. Nel 2004 un ulteriore decreto di riforma (D.M. 270) ha introdotto la possibilità (ma non l’obbligo) per gli atenei di organizzare i percorsi universitari secondo un modello “a Y”: al termine del primo anno (60 crediti), che prevede gli stessi insegnamenti di base per tutti i corsi di laurea di una stessa classe, gli studenti possono scegliere tra un percorso professionalizzante di ulteriori 2 anni (120 crediti) o uno “metodologico-formativo” di ulteriori 4 anni (2+2), che attraverso due bienni da 120 crediti ciascuno porta al conseguimento della laurea specialistica. La maggior parte degli atenei non s’è finora orientata a riorganizzare i percorsi formativi secondo il modello “a Y”.

<sup>17</sup> Come si è detto, alcuni DU, soprattutto nelle facoltà scientifiche e a Ingegneria, erano già di fatto una versione “breve” di corsi di laurea quinquennali, proprio allo scopo di favorire il proseguimento degli studi per i diplomati universitari, fino al conseguimento della laurea.

<sup>18</sup> E’ stato sottolineato come la continuità tra laurea triennale e biennio specialistico sia palese anche a livello terminologico: “Considero [...] un arretramento culturale aver accettato il ‘3+2’ come modo normale di definire i corsi di laurea post-riforma. È molto meglio chiamarli ‘3 e 2’, in un’idea di serialità articolata, non di sequenzialità necessitata” (Ranieri, 2006, p. 144).



La riforma del 3+2 è entrata in vigore in tutti gli atenei attorno al 2001. Le facoltà di area sanitaria hanno mantenuto corsi di laurea separati: “a ciclo unico” lungo per le professioni di medico, veterinario, farmacista e odontoiatra; triennali (ma senza possibilità di prosecuzione nel biennio specialistico) per le altre professioni sanitarie (infermiere, logopedista, fisioterapista, neuropsicomotricista ecc.). Dal 2004 le facoltà che formano alle professioni legali sono tornate ad un modello pre-riforma, abolendo i percorsi 3+2 a favore della cosiddetta laurea “magistrale”.

I dati relativi all'a.a. 2006/07 mostrano come la riforma sia ormai entrata “a pieno regime”: l'84% degli immatricolati si è iscritto a lauree triennali, il 9% a lauree magistrali, il 6% a lauree a ciclo unico, solo l'1% a lauree del vecchio ordinamento tuttora in vigore.

In Piemonte, il Politecnico è l'ateneo che ha messo a regime con più rapidità i nuovi percorsi: già nell'a.a. 2000/01, l'88% degli immatricolati si è iscritto a corsi di laurea triennali, che dal 2002/03 costituiscono l'unico titolo offerto per chi si immatricola per la prima volta nell'ateneo. L'Università di Torino ha introdotto le lauree triennali dall'a.a. 2000/01, quella del Piemonte Orientale dall'anno successivo: la percentuale di immatricolati a questo tipo di lauree nell'a.a. 2006/07 è pari nei due atenei rispettivamente all'84% e all'89%<sup>19</sup>.

La percentuale dei laureati triennali sul totale dei laureati è cresciuta a livello nazionale dal 12% del 2002 al 54% del 2006. In Piemonte l'incidenza è maggiore all'Università del Piemonte Orientale (71%) e all'Università di Torino (63%), pressoché pari alla media nazionale nel caso del Politecnico (52%)<sup>20</sup>.

### 3.2 I primi esiti della riforma

Come si è detto, l'obiettivo di questa come della precedente riforma è di innalzare il livello di scolarizzazione universitaria, così da avvicinarlo alla media europea e occidentale. Da questo punto di vista, i primi risultati paiono incoraggianti, anche se la distanza rispetto alla maggior parte dei Paesi dell'Oecd resta marcata. La percentuale di laureati sulla popolazione con età 25-34 anni nel 2005 era pari al 16%, la metà rispetto alla media Oecd del 32%; l'Italia è però il Paese in cui è cresciuta maggiormente dal 1998: +78%, a fronte di una crescita media nei Paesi dell'Oecd del 52% (Oecd, 2007).

L'obiettivo dell'incremento del livello di scolarizzazione dovrebbe conseguire, nelle intenzioni della riforma, non solo dalla riduzione della durata *de jure* dei corsi di laurea, ma anche da altri fattori: aumento del numero di immatricolati, riduzione dei tassi di abbandono e dei tempi di completamento *de facto* degli studi universitari, maggiore partecipazione alla formazione universitaria di persone già inserite nel mondo del lavoro<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> I restanti immatricolati dell'Università di Torino si sono iscritti per l'8% a lauree magistrali della facoltà di Giurisprudenza, per il 6% a lauree a ciclo unico delle facoltà di Medicina o Veterinaria, per il 2% all'unico corso di laurea del vecchio ordinamento tuttora in vigore (Scienze della formazione). I restanti immatricolati dell'Università del Piemonte Orientale si sono iscritti per il 7% a lauree a ciclo unico e per il 4% a lauree magistrali.

<sup>20</sup> Al Politecnico – dove, come detto, l'intero processo di attuazione della riforma è partito in anticipo rispetto agli altri atenei piemontesi – è più alta l'incidenza di coloro che conseguono una laurea specialistica: 25%, a fronte di un 14% per l'Università del Piemonte Orientale e di un 12% per l'Università di Torino.

<sup>21</sup> Uno degli esiti negativi della riforma è rappresentato dalla netta riduzione del numero di studenti che svolgono esperienze di studio all'estero: la percentuale dei laureati triennali del 2004 che hanno partecipato a programmi comunitari di studio (7%) è pressoché la metà di quella riscontrabile tra i laureati pre-riforma (13,3%); in particolare, la brevità del percorso triennale e la regolarità nella frequenza che esso richiede sembrano “confliggere apertamente con l'investimento in termini di tempo richiesto da un programma comunitario. La considerazione che esperienze siffatte possano/debbero essere realizzate nel corso del





Qui di seguito si esaminano alcuni esiti della riforma rispetto ai suddetti obiettivi, con particolare attenzione alla situazione piemontese<sup>22</sup>.

*Obiettivo 1: aumentare il numero di immatricolati*

Nell'ottica della riforma, la possibilità di conseguire una laurea in soli 3 anni dovrebbe invogliare un maggior numero di diplomati superiori ad iscriversi all'università. Da questo punto di vista, nei primi anni seguenti l'introduzione del doppio ciclo i risultati sono stati positivi, grazie all'immatricolazione di molte persone che avevano conseguito il diploma secondario diversi anni prima e che non si erano fino a quel momento iscritte all'università; gli ultimi anni sono caratterizzati invece da trend in progressivo calo.

A livello nazionale, gli immatricolati, dopo essere progressivamente scesi dai 373.830 dell'a.a. 1992/93 (anno in cui si è registrato il massimo picco di sempre) ai 284.142 del 2000/01, hanno ricominciato a crescere proprio con l'introduzione della riforma, salendo a 319.264 nell'a.a. 2001/02 e poi a 338.036 nel 2003/04. Questo incremento è stato dovuto soprattutto all'aumento di immatricolati che avevano conseguito il diploma 3 o più anni prima di iscriversi all'università: nel 1999/2000 erano il 13% del totale degli immatricolati, sono saliti al 16,1% nel 2001/02 e al 23,8% nel 2002/03. Negli ultimi anni, si registrano oscillazioni del numero di immatricolati (che dipendono anche dalle situazioni contingenti del mercato del lavoro), tra i 310.000 e i 320.000 complessivi. Il tasso di propensione all'immatricolazione (rappresentato dal rapporto tra immatricolati e diplomati in un determinato anno) nel periodo 2001-05 è stato pari a 72,9%, superiore a quello del quinquennio precedente (64,8%), ma inferiore a quello del 1986-90 (74,8%) e del 1991-95 (73,2%)<sup>23</sup>.

In Piemonte, il numero di residenti immatricolatisi negli atenei piemontesi o in altri atenei italiani è progressivamente cresciuto dai 15.909 dell'a.a. 1999/2000 fino ai 19.605 del 2001/02 (+23%), per poi scendere di anno in anno fino ai 16.818 del 2006/07: la riduzione in questi cinque anni è stata pari al 14%, a fronte di un calo molto più ridotto dei diplomati (-3%). Il tasso di propensione all'immatricolazione dell'a.a. 2006/07 (67%) resta comunque superiore a quello dell'a.a. 1999/2000 (62%).

---

biennio specialistico rischia di sottrarre istituzionalmente al bagaglio formativo dei laureati di primo livello ogni seria possibilità di maturazione a livello internazionale" (Cammelli, 2006, p. 30).

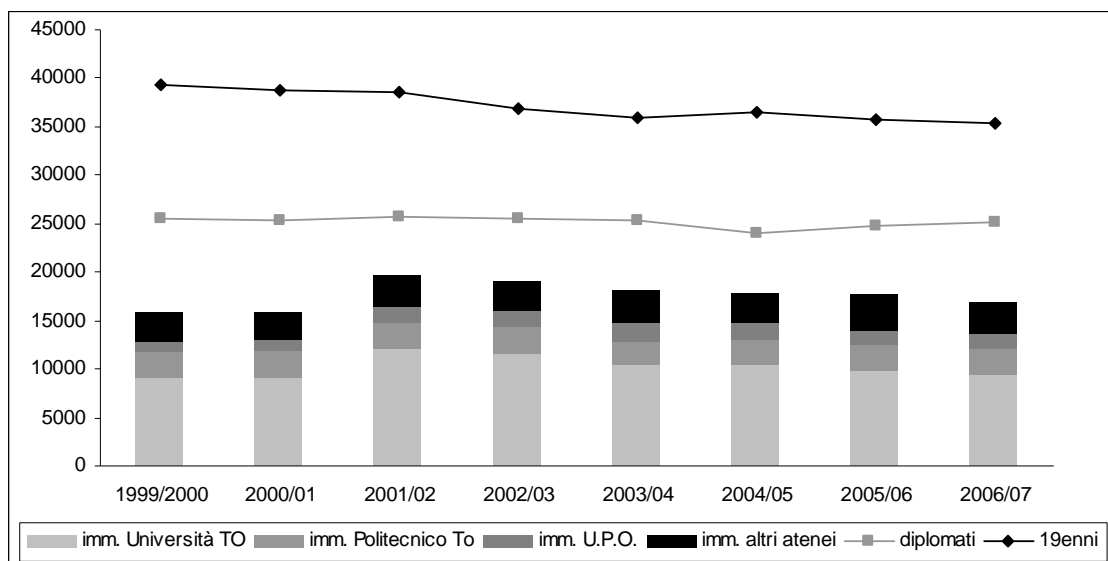
<sup>22</sup> Per valutare correttamente l'impatto "netto" della riforma, occorrerebbe distinguere i cambiamenti occorsi tra il periodo pre e post-riforma, imputabili alla riforma stessa, rispetto a quelli che si sarebbero comunque prodotti in assenza di quest'ultima, per effetto di altri fattori (come le variazioni demografiche nelle coorti di giovani che giungono al termine degli studi di scuola secondaria, le variazioni dell'offerta didattica nelle varie sedi universitarie, le variazioni nell'appetibilità dei titoli di laurea delle diverse facoltà). Ha provato a farlo Bondonio (2007), attraverso un modello "conditional difference in difference", che permette di includere questi ultimi fattori come variabili di controllo. I risultati di tale indagine verranno riportati in queste pagine, man mano che verranno analizzati gli esiti della riforma.

<sup>23</sup> Secondo Bondonio (2007), l'introduzione della riforma ha determinato un incremento aggiuntivo del tasso di variazione degli immatricolati pari a circa 9 punti percentuali nel 2000/01, 13 nel 2001/02, 16 nel 2002/03, 13 nel 2003/04.





FIGURA 7 – RESIDENTI PIEMONTESE IMMATRICOLATI ALL'UNIVERSITÀ, DIPLOMATI E 19ENNI PER ANNO ACCADEMICO



Fonte: Miur, Osservatorio sul sistema formativo del Piemonte, Bdde

### *Obiettivo 2: ridurre il tasso di abbandono degli studi universitari*

A livello nazionale, nell'a.a. 2005/06, il 20,4% degli studenti immatricolati l'anno precedente non s'è poi iscritto al secondo anno (il 21,4% nel caso delle lauree triennali, il 5,4% nel caso di quelle a ciclo unico). In linea di massima la situazione pare leggermente migliorata, anche se non è possibile un confronto puntuale, poiché i dati relativi agli anni precedenti sono piuttosto difformi a seconda della fonte: le mancate iscrizioni al secondo anno nell'a.a. 1999/2000 sarebbero state il 27,1% secondo il Miur (2006), il 25,3% secondo l'Istat (2001), il 20,9% secondo il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (Cnvsu, 2007)<sup>24</sup>. La percentuale dei cosiddetti immatricolati inattivi (ossia di studenti che, nell'anno successivo a quello di immatricolazione, non hanno sostenuto alcun esame o acquisito alcun credito) è stata nell'a.a. 2005/06 pari al 18,6%, mentre secondo il secondo il Cnvsu (2007) era stata pari al 25,1% nel 1998/99<sup>25</sup>.

A livello piemontese, Stanchi (2006) ha mostrato come la riforma abbia mediamente migliorato la situazione: il tasso di abbandono<sup>26</sup> nell'anno successivo a quello di immatricolazione si è ridotto all'Università di Torino dal 31% degli immatricolati nell'a.a. 1999/2000 al 25% degli immatricolati nell'a.a. 2003/04; all'Università del Piemonte Orientale la riduzione è stata ancora più marcata (dal 40% al 25%), mentre al Politecnico – dove già era più bassa – è rimasta stabile, attorno al 21%.

<sup>24</sup> Secondo Bondonio (2007), l'introduzione della riforma avrebbe incrementato di 29,1 punti percentuali il tasso di permanenza ad un anno (ossia la percentuale di immatricolati nell'a.a.  $t$  che si reinscrivono nell'a.a.  $t+1$ ), di 30,7 punti a due anni, di 15,6 punti a tre anni.

<sup>25</sup> A livello nazionale, i più alti tassi di mancate iscrizioni al secondo anno si registrano nelle facoltà di Scienze Mfn (28,4%), Farmacia (26,9%) e Agraria (25,6%), i più bassi a Psicologia (4,5%) e Architettura (7,5%). Quanto agli immatricolati inattivi, risultano particolarmente numerosi a Sociologia (30,3%) e, all'opposto, molto pochi a Psicologia (8,7%), Medicina (8%) e Architettura (7,5%).

<sup>26</sup> Stanchi (2006) deriva il tasso di abbandono dalla somma delle seguenti tre condizioni in cui lo studente poteva trovarsi al termine del primo anno: aver presentato rinuncia esplicita agli studi, non aver rinnovato l'iscrizione, non aver conseguito alcun credito ma essersi comunque reinscritto l'anno successivo. La seconda e la terza condizione non rappresentano un vero abbandono, ma un rischio di abbandono: il tasso è dunque sovrastimato.



TABELLA 2 – TASSI DI ABBANDONO AL TERMINE DEL PRIMO ANNO NEGLI ATENEI PIEMONTESI

	<i>Immatricolati 1999/00</i>	<i>Immatricolati 2003/04</i>
<i>Politecnico di Torino</i>		
Tasso di abbandono, di cui:	21,5%	21,3%
Rinunce esplicite	7,5%	7,7%
Mancata reiscrizione	10,8%	12,2%
Inattivi	3,2%	1,4%
<i>Università di Torino</i>		
Tasso di abbandono, di cui:	30,9%	24,9%
Rinunce esplicite	10,0%	6,6%
Mancata reiscrizione	11,2%	15,1%
Inattivi	9,7%	3,1%
<i>Università del Piemonte Orientale</i>		
Tasso di abbandono, di cui:	40,1%	25,0%
Rinunce esplicite	20,3%	9,4%
Mancata reiscrizione	19,8%	13,5%
Inattivi	n.d.	2,1%

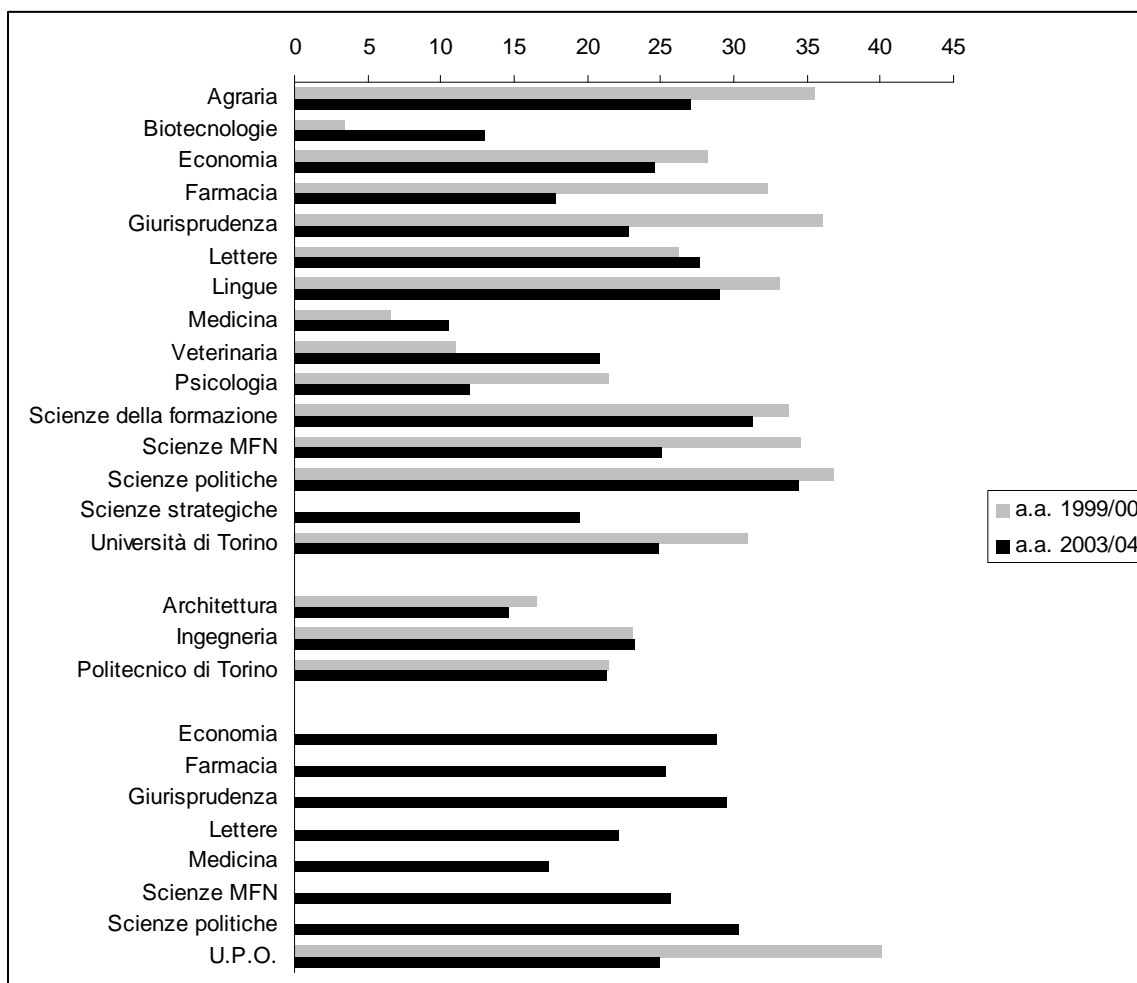
*Il dato 2003/04 si riferisce ai soli corsi di laurea triennale*

Fonte: Stanchi, 2006

A livello di facoltà, il fenomeno dell'abbandono risulta diminuito in quasi tutti i casi: per gli immatricolati nell'a.a. 2003/04, si va – nel caso dell'Università di Torino – dal -7% registrato a Medicina al -37% di Scienze politiche, all'Università del Piemonte Orientale dal -17% di Medicina al -30% di Scienze politiche, al Politecnico dal -14,7% di Architettura al -23,2% di Ingegneria.



FIGURA 8 – TASSI DI ABBANDONO AL TERMINE DEL PRIMO ANNO NEGLI ATENEI PIEMONTESI PER FACOLTÀ



*Il dato 2003/04 si riferisce ai soli corsi di laurea triennale*

Fonte: Stanchi, 2006

### *Obiettivo 3: ridurre la durata reale degli studi*

La percentuale di coloro che conseguono il titolo di laurea entro la durata legale del corso di studi è aumentata significativamente con la riforma: a livello nazionale, oltre il 30% dei laureati triennali del 2005 e del 2006 ha conseguito il titolo in tre anni, mentre i laureati regolari del 2000 si avvicinavano a tale percentuale solo nel caso dei corsi di 6 anni attivati dalle facoltà di Medicina e di Veterinaria (anche perché caratterizzate dall'obbligo di frequenza a una quota molto elevata di lezioni ed esercitazioni), e non superavano il 2% ed il 5% nei corsi di 4 e 5 anni<sup>27</sup>. Occorre però attendere i prossimi anni per valutare correttamente questo progresso: la percentuale di laureati triennali regolari è scesa dal 38,9% del 2004 al 34,8% del 2005 al 30,3% del 2006.

La durata reale media degli studi è stata di 4,2 anni per i laureati triennali del 2005 e di 4,4 anni per quelli del 2006, ossia di circa il 40% in più rispetto alla durata legale di 3 anni. Nel

<sup>27</sup> Secondo Bondonio (2007), l'introduzione della riforma ha incrementato la percentuale di coloro che conseguono la laurea in corso nei trienni del nuovo ordinamento rispetto alla media dei corsi del vecchio ordinamento di 8 punti percentuali se si considerano solo le prime due sessioni di laurea disponibili, di 23,4 punti se si considerano anche le prime due sessioni fuori corso.



caso dei laureati nel 2000, la durata media reale era stata di 7,5 anni per i laureati in corsi di 4 anni (+87,5%) e di 8 anni per i corsi di 5 anni (+60%).

TABELLA 3 – DISTRIBUZIONE PERCENTUALE DEI LAUREATI PER DURATA DEGLI STUDI NEGLI ATENEI ITALIANI

	2000 – corso della durata di:			2005	2006
	4 anni	5 anni	6 anni		
Regolari	1,8	5,0	29,9	34,8	30,3
1 anno oltre la durata legale	11,9	16,5	22,7	40,6	34
2 anni oltre la durata legale	19,3	19,2	15	11,5	20,3
3 anni oltre la durata legale	19,7	18,1	9,3	4,7	6,2
4 anni oltre la durata legale	15,2	13,2	23,1	2,6	3
5 anni oltre la durata legale	11,2	28,1		1,7	1,7
6 anni oltre la durata legale	20,9			1	1,1
7 anni oltre la durata legale				3,1	3,4

*Il dato 2005 e 2006 è relativo ai soli laureati triennali*

Fonte: Miur

A livello regionale, nel 2006 la situazione all'Università del Piemonte Orientale, con oltre il 40% di laureati regolari, risulta nettamente migliore rispetto alla media nazionale (pari al 30,3%); l'Università di Torino è nella media, con circa il 30% di laureati regolari; il Politecnico è sotto la media (26,5%). In tutti e 3 gli atenei piemontesi la situazione è comunque sensibilmente migliorata rispetto a quella dei laureati del vecchio ordinamento nel 2002.

TABELLA 4 – DISTRIBUZIONE PERCENTUALE DEI LAUREATI PER DURATA DEGLI STUDI NEGLI ATENEI PIEMONTESI

	Università di Torino		Politecnico di Torino		U.P.O.	
	2002	2006	2002	2006	2002	2006
Regolari	5,2	30,7	5,2	26,5	17,4	42,3
1 anno oltre la durata legale	23,1	37,8	25,0	33,8	22,2	35,2
2 anni oltre la durata legale	19,1	18,0	22,0	19,5	18,2	14,0
3 anni oltre la durata legale	15,1	5,7	15,8	11,6	14,3	3,5
4 e più anni oltre la durata legale	37,5	7,7	31,9	8,5	27,9	4,9

*Il dato 2006 è relativo ai soli laureati triennali.*

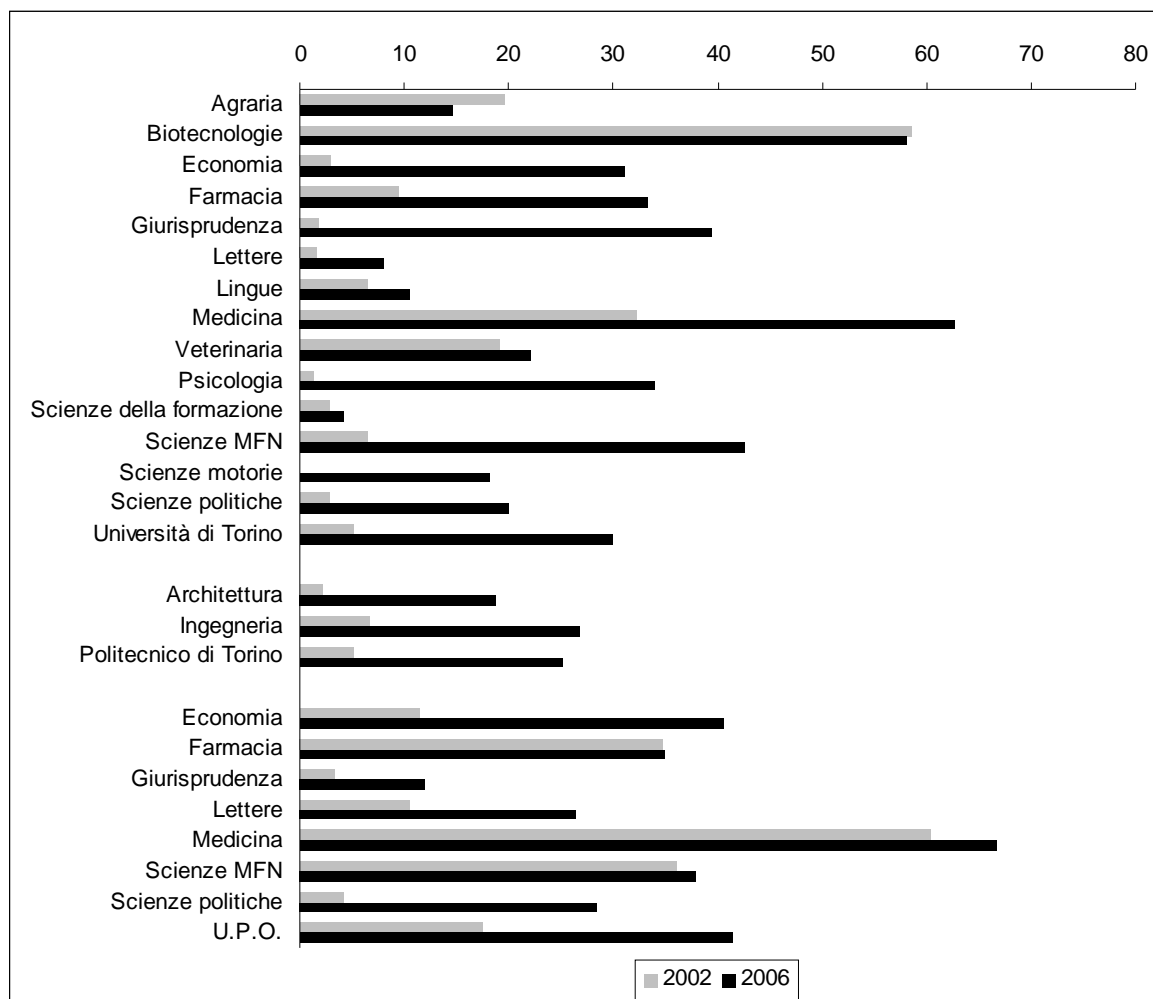
*Nelle percentuali non sono tenuti in conto i laureati già in possesso di un altro titolo universitario.*

Fonte: Miur

A livello di singole facoltà, la situazione risulta molto differenziata: a Medicina o a Biotecnologie, ad esempio, oltre la metà dei laureati è regolare, in facoltà come Scienze della formazione e Lettere, invece, meno di un laureato su dieci ha impiegato solo tre anni per laurearsi.



FIGURA 9 – PERCENTUALE DEI LAUREATI TRIENNALI IN CORSO NEGLI ATENEI PIEMONTESI, PER FACOLTÀ



*Il dato 2006 è relativo ai soli laureati triennali.*

*Nelle percentuali non sono tenuti in conto i laureati già in possesso di un altro titolo universitario.*

Fonte: Miur

#### *Obiettivo 4: favorire la formazione universitaria di persone già inserite nel mondo del lavoro*

La riforma ha formalizzato la figura dello studente part time e ha introdotto il riconoscimento (come crediti formativi) di competenze e conoscenze acquisite nell'ambito dell'attività lavorativa, con l'obiettivo di favorire l'iscrizione all'università di persone già inserite nel mondo del lavoro.

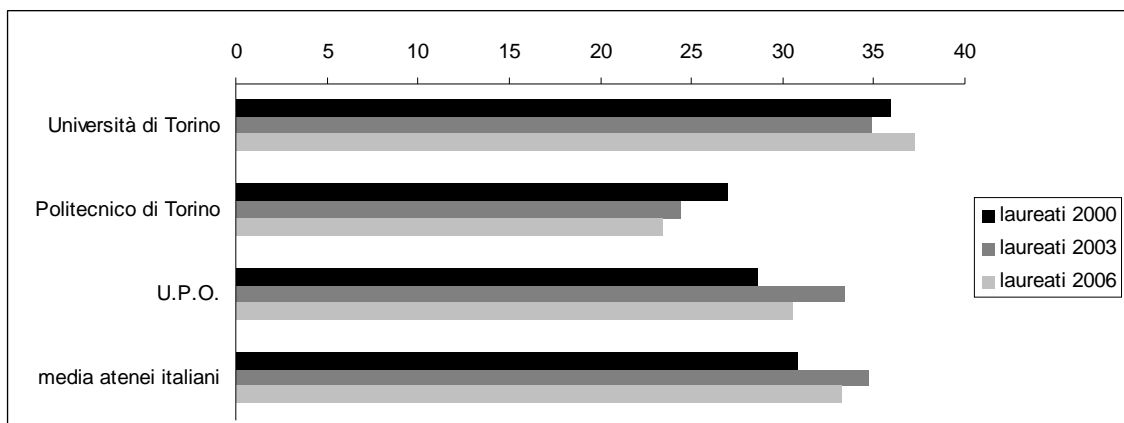
Secondo i risultati delle indagini AlmaLaurea, la percentuale di laureati che svolgono attività lavorative non occasionali<sup>28</sup> durante gli studi universitari non è però cambiata significativamente rispetto alla situazione pre-riforma: a livello nazionale si è passati dal 35,9% dei laureati del 2000 al 37,2% dei laureati triennali del 2006.

Anche in Piemonte le variazioni non sono state particolarmente significative: all'Università di Torino la percentuale è cresciuta dal 35,9% al 37,2%, in quella del Piemonte Orientale dal 28,6% al 30,5%. Nel caso del Politecnico si registra una diminuzione: i laureati che hanno lavorato con continuità durante gli studi sono scesi dal 27% al 23,4%.

<sup>28</sup> Per attività lavorativa non occasionale si intende quella svolta con contratto a tempo indeterminato, determinato, di formazione e lavoro.



FIGURA 10 – PERCENTUALE DEI LAUREATI NEGLI ATENEI PIEMONTESI CHE HANNO SVOLTO ATTIVITÀ LAVORATIVA NON OCCASIONALE DURANTE GLI STUDI UNIVERSITARI



Fonte: AlmaLaurea

*Obiettivo 5: contenere il tasso di passaggio alla laurea specialistica*

Secondo gli obiettivi della riforma, come detto, la quota di chi prosegue gli studi nel biennio specialistico dovrebbe essere compresa tra il 30% e il 50% dei laureati triennali (senza peraltro che sia stato istituito alcun conseguente sistema selettivo). Secondo le indagini di AlmaLaurea, il tasso medio nazionale di passaggio alla laurea specialistica sarebbe invece superiore agli obiettivi indicati e, soprattutto, starebbe crescendo: 54,4% tra i laureati triennali del 2004, 63,4% tra quelli del 2005, 63,8% tra i laureati del 2006<sup>29</sup>.

I tre atenei piemontesi mostrano situazioni piuttosto differenziate (Davico e Staricco, 2007; Stanchi, 2007). Il tasso di passaggio è estremamente elevato nel caso del Politecnico (83% e 84% per i laureati triennali del 2004 e del 2005), è superiore al 50% all'Università di Torino (57%), nettamente più basso all'Università del Piemonte Orientale: 32% per i laureati del 2004, 24% per quelli del 2005, ossia persino sotto i livelli-obiettivo indicati dalla riforma<sup>30</sup>. A livello di singole facoltà, i più bassi tassi di passaggio ai bienni specialistici riguardano le facoltà del Piemonte Orientale: Lettere (18%), Scienze politiche (31%) ed Economia (39%). La quasi totalità dei laureati triennali si iscrive invece al biennio specialistico nelle facoltà torinesi di Giurisprudenza (98%) – fino al 2005 ancora organizzata secondo il modello 3+2 –, di Scienze Strategiche (98%), di Psicologia (96%), di Biotecnologie (96%), di Scienze Mfn e Architettura II (entrambe al 97%).

La mobilità tra facoltà è estremamente limitata: la maggior parte dei laureati triennali che si iscrivono al biennio specialistico lo fa proseguendo nella stessa facoltà<sup>31</sup>. Una certa consistenza del cambio di facoltà tra triennio e biennio specialistico si registra solo per Biotecnologie (in cui oltre la metà dei laureati triennali che proseguono gli studi passa ad altre facoltà, in particolare a Medicina, a Scienze Mfn e ad Agraria) e tra le due facoltà di

<sup>29</sup> I risultati delle indagini AlmaLaurea vanno considerati con una certa cautela, in quanto riferiti ai soli laureati delle sessioni estive, e non a quelli di tutto l'anno. Ad esempio, per gli atenei piemontesi il tasso di passaggio per i laureati del 2004 rilevato da AlmaLaurea differisce alquanto da quello ufficiale fornito dalle segreterie universitarie: nel caso del Politecnico, 69,2% di AlmaLaurea contro l'84% della segreteria, all'Università del Piemonte Orientale 68% di AlmaLaurea contro il 32% della segreteria; nel caso dell'Università di Torino, invece, i dati sono molto vicini: 55% di AlmaLaurea, 57% dalla segreteria).

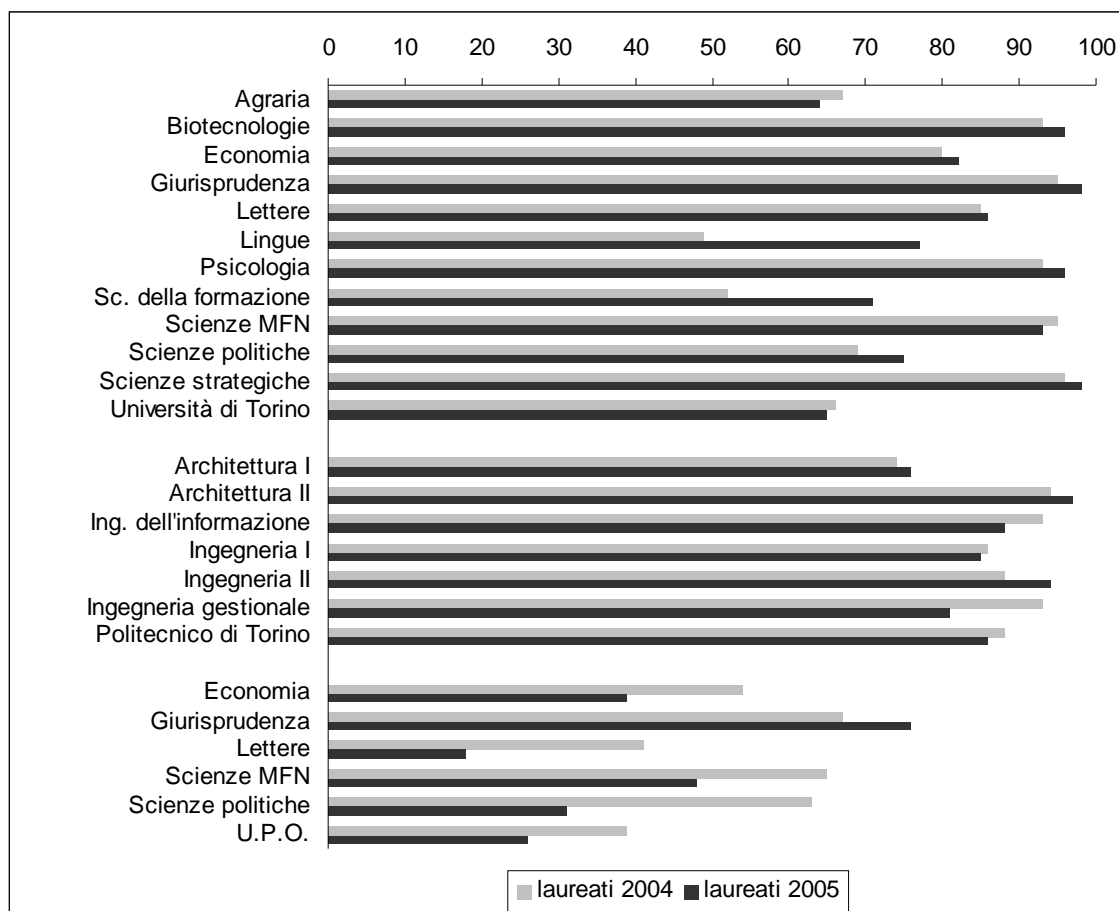
<sup>30</sup> Considerando i soli laureati in corso, in tutti e tre gli atenei i tassi di prosecuzione risultano più elevati: 65% (2004) e 66% (2005) per l'Università di Torino, 91% e 94% per il Politecnico, 39% e 26% per l'Università del Piemonte Orientale.

<sup>31</sup> Si tratta di una situazione comune a livello nazionale: si veda Gallerani, Ghiselli e Girotti (2006).



Architettura (con la seconda facoltà che intercetta una parte dei laureati triennali che hanno conseguito il titolo nella prima).

FIGURA 11 – TASSO DI PASSAGGIO ALLA LAUREA SPECIALISTICA PER I LAUREATI TRIENNALI IN CORSO NEGLI ATENEI PIEMONTESI, PER FACOLTÀ



Fonte: Davico e Staricco, 2007; Stanchi, 2007

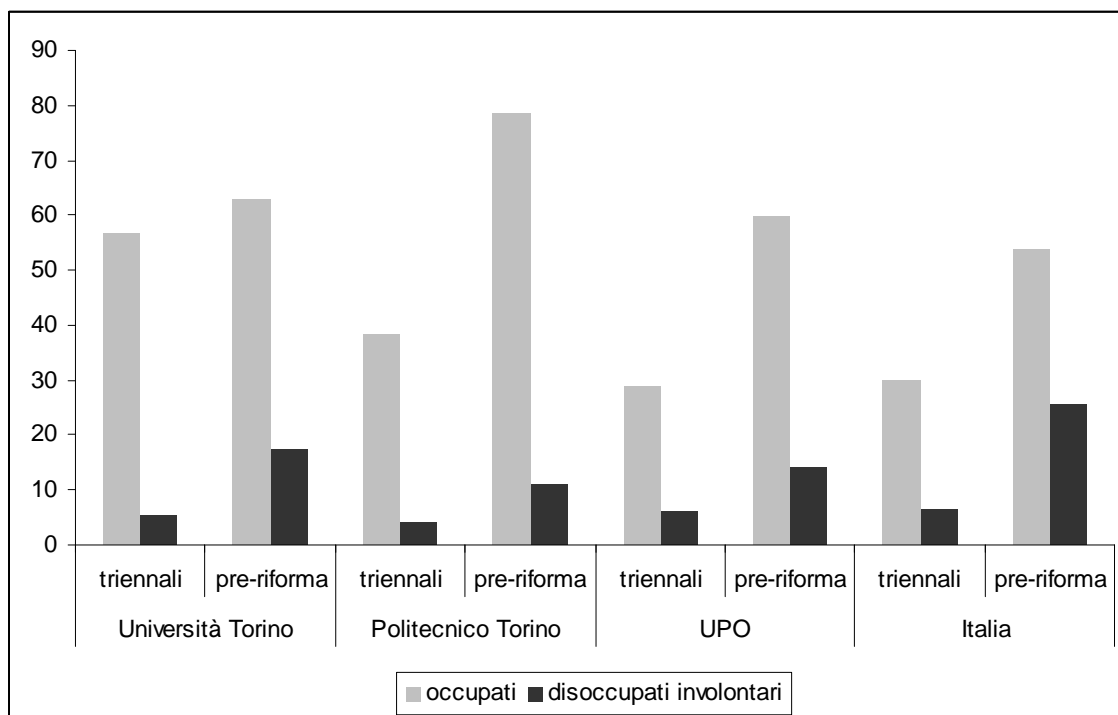
### 3.3 I laureati triennali e il mercato del lavoro

Dalle indagini AlmaLaurea, risulta che a livello nazionale circa il 30% dei laureati triennali del 2004, 2005 e 2006 sono occupati ad un anno dal conseguimento del titolo, contro il 54% di laureati del vecchio ordinamento degli stessi anni. Al tempo stesso, però, è anche decisamente inferiore la quota di laureati disoccupati che non riescono a trovare lavoro pur cercandolo: il 6,4% dei laureati triennali, il 26% di quelli pre-riforma.

La stessa situazione è riscontrabile tra i laureati degli atenei piemontesi, pur con alcune differenze quantitative. I laureati triennali dell'Università di Torino sono quelli che presentano il tasso di occupazione più alto tra i tre atenei (57%) e il più vicino rispetto ai laureati pre-riforma (63%). Nel caso del Politecnico, il tasso di occupazione dei laureati triennali (38,4%) è meno della metà di quello dei laureati pre-riforma (79%). Lo stesso dicasi per l'Università del Piemonte Orientale, i cui laureati triennali presentano sia il più basso tasso di occupazione (29%, contro il 60% dei laureati pre-riforma) sia il più alto tasso di disoccupazione (6,4%).



FIGURA 12 – LA CONDIZIONE OCCUPAZIONE DEI LAUREATI 2004, 2005 E 2006 DEGLI ATENEI PIEMONTESI AD UN ANNO DALLA LAUREA (VALORI MEDI)



Fonte: AlmaLaurea

I bassi livelli di occupazione sono da un lato legati alla propensione dei laureati triennali a proseguire gli studi verso la laurea specialistica, dall'altro lato alle difficoltà di incontro tra la domanda e l'offerta di questi laureati nel mondo del lavoro<sup>32</sup>.

Come emerso da un'indagine condotta tra i responsabili delle risorse umane di una trentina di aziende<sup>33</sup> (Davico e Staricco, 2007), i laureati triennali vengono apprezzati per aspetti analoghi a quelli dei diplomati universitari di una decina d'anni fa: minori ambizioni di carriera e retributive rispetto ai laureati quinquennali, preparazione adeguata a coprire i ruoli per i quali i diplomati degli istituti tecnici non paiono più adeguati, esperienze pratiche maturate in periodi di tirocinio o stage presso aziende od enti. Lo svantaggio principale che li caratterizza (rispetto a chi aveva conseguito un diploma universitario impostato come alternativo ai corsi di laurea) è legato al loro profilo scarsamente distinguibile rispetto ai laureati quinquennali: la continuità e la coerenza curricolare delle lauree triennali rispetto a quelle specialistiche fa percepire ai più i laureati triennali come veri e propri "laureati di serie B", piuttosto che – come un tempo – figure dotate di competenze specifiche ed esclusive<sup>34</sup>. Inoltre, secondo i responsabili delle risorse umane questi laureati mostrano

<sup>32</sup> A questa difficoltà ha contribuito la sporadicità delle iniziative di coinvolgimento e consultazione tra atenei e imprese: ad esempio un tavolo comune per la definizione di percorsi di "apprendistato di alta formazione" e l'individuazione congiunta tra atenei e aziende del programma di studi per il corso di laurea in Ingegneria dell'autoveicolo (Davico e Staricco, 2007). Si tratta, comunque, di una situazione comune a livello nazionale: "Il rapporto tra università e imprese/strutture produttive è ancora occasionale [...]; in questo vi è anche responsabilità delle imprese che molte volte vedono questo con 'fastidio'" (Facco, 2006, p. 235).

<sup>33</sup> Questa indagine è stata condotta secondo modalità molto simili a quelli della già citata indagine del 1998 sui diplomati universitari (cfr. par. 2.4), allo scopo di rendere possibile una comparazione a nove anni di distanza.

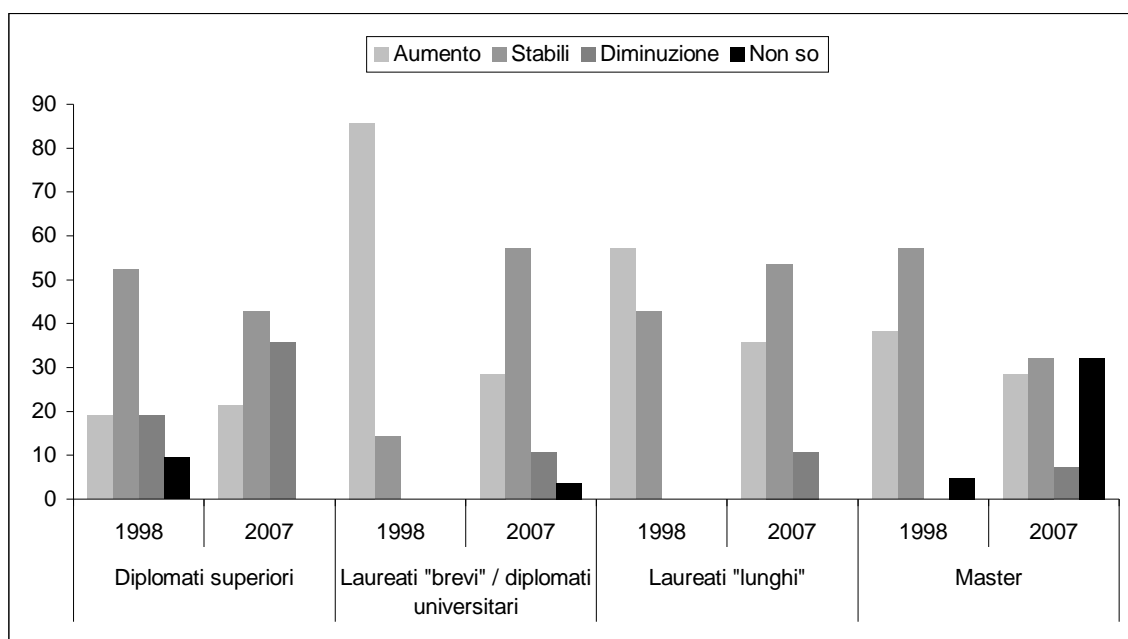
<sup>34</sup> Secondo Tosi (2006), il problema vero delle lauree triennali non sarebbe tanto quello di un'immediata spendibilità del titolo sul mercato del lavoro, quanto di un'adeguatezza della preparazione su archi temporali medio-lunghi: "[È] improponibile che il percorso triennale possa fornire, se non secondaria ad una





sovente limiti di preparazione e punteggi di laurea molto bassi (avendo i più bravi proseguito gli studi universitari), scarsa disponibilità a muoversi sul territorio e a recarsi all'estero per periodi più o meno lunghi, livelli piuttosto bassi di conoscenza delle lingue straniere; né giova loro la bassa età anagrafica, che li colloca in una fase di “adolescenza prolungata”. In prospettiva futura, i responsabili delle risorse umane prevedono un aumento delle assunzioni in azienda per i laureati triennali, anche se in misura minore rispetto alle previsioni formulate nel 1998 per i diplomati universitari<sup>35</sup>.

FIGURA 13 – PREVISIONI CIRCA I TREND DI ASSUNZIONI FUTURE, PER LIVELLI DI QUALIFICA FORMATIVA: CONFRONTO 1998-2007 (VALORI PERCENTUALI)



Fonte: Davico e Staricco, 2007

Anche nel settore del pubblico impiego i livelli di attenzione per i laureati triennali sono finora stati minimi: pochissimi concorsi pubblici riservati esclusivamente a tale livello formativo (nel biennio 2005-06 appena un terzo di quelli per diplomati superiori e un sesto di quelli per laureati quinquennali). Fanno eccezione – con un certo numero di bandi di concorso – i casi di figure professionali per le quali è storicamente consolidato il ruolo dei laureati “brevi”: assistenti sociali e infermieri. Paradossalmente, nemmeno gli atenei – almeno in Piemonte – hanno bandito concorsi destinati in modo specifico ai laureati triennali (Davico e Staricco, 2007).

Se l’inserimento dei laureati triennali risulta minimo nel mondo del lavoro dipendente, il quadro non è molto migliore nel campo del lavoro autonomo: l’iscrizione di laureati triennali ad Ordini professionali (regolamentata per legge con l’istituzione delle cosiddette “sezioni B” degli Albi<sup>36</sup>) è stata finora ben poco sfruttata<sup>37</sup>. Di nuovo, fanno eccezione – a

preparazione generale, una professionalizzazione adeguata a resistere al continuo mutare delle esigenze della società nei confronti delle professioni” (p. 10).

<sup>35</sup> Su questa differenza potrebbe però aver influito il fatto che il clima tra le imprese nel 1998 era generalmente più ottimistico (anche rispetto ad assunzione future) rispetto a quanto non lo fosse nel 2006.

<sup>36</sup> Il D.P.R. 328/2001 ha introdotto negli ordini professionali dei dottori agronomi e forestali, degli architetti, degli assistenti sociali, degli attuari, dei biologi, dei chimici, dei geologi, degli ingegneri e degli psicologi una suddivisione in due sezioni, che individuano “ambiti professionali diversi in relazione al diverso grado di



livello sia nazionale sia regionale – unicamente l'Ordine degli assistenti sociali e il Collegio degli infermieri (Davico e Staricco, 2007).

TABELLA 5 – LAUREATI ISCRITTI AGLI ORDINI PROFESSIONALI DEL PIEMONTE (2006)

<i>Ordine</i>	<i>Laureati triennali</i>	<i>Iscritti sezione B</i>	<i>Iscritti sezione A</i>	<i>% iscritti sezione B su totale iscritti</i>
Agronomi e forestali	315	8	592	1,3
Architetti, pianificatori, paesaggisti e conservatori	720	33	8.716	0,4
Assistenti sociali	152	1.494	355	80,8
Chimici	98	8	688	1,1
Geologi	29	3	577	0,5
Ingegneri	2.227	61	3.805	1,6
Psicologi	223	2	4.385	0,0

*Nella colonna “Laureati triennali” viene riportato il numero di laureati triennali del 2005 in uno dei corsi di laurea che permettono l'accesso a quel dato ordine.*

Fonte: Davico e Staricco, 2007

### 3.4 Le lauree professionalizzanti

Nell'ambito del Programma Operativo per l'utilizzo del Fondo Sociale Europeo negli anni 2000-06 (POR FSE 2000-06), la Regione Piemonte ha finanziato un progetto denominato “Rafforzamento lauree professionalizzanti di I livello”, volto ad assicurare ai laureati triennali iscritti in determinati corsi l'acquisizione di specifiche competenze tecnico-professionali che facilitino l'ingresso nel mercato del lavoro<sup>38</sup>.

Le caratteristiche delle lauree professionalizzanti sono state definite in due Direttive che la Regione ha emanato nell'agosto 2001 e nell'aprile 2003, in cui viene esplicitato che tali percorsi devono collocarsi nelle aree professionali in cui la carenza di risorse lavorative giovani rispetto ai fabbisogni del territorio piemontese è maggiormente critica, e prevedere:

- tirocini aziendali e formativi obbligatori;
- il coinvolgimento del sistema delle imprese in azioni di partenariato;
- l'impiego di docenti provenienti dalle realtà aziendali, da enti di ricerca, da enti pubblici o più in generale dal mondo delle professioni;
- la conoscenza di una lingua comunitaria, a un livello certificato internazionalmente;
- la realizzazione di attività relative alla cultura di impresa, del lavoro e delle relazioni industriali, alla gestione delle risorse umane e alle tecniche della comunicazione;
- l'insegnamento di materie connesse alle ICT;

capacità e competenza acquisita mediante il percorso formativo”: la sezione A, cui si accede con il titolo di laurea specialistica, e quella B, cui si accede con il titolo di laurea triennale.

<sup>37</sup> “Anche le università che hanno ben lavorato, che hanno saputo rapportare i loro percorsi a una seria considerazione delle esigenze dello sviluppo locale, hanno dovuto fare i conti con la impermeabilità all'innovazione del sistema degli ordini professionali, e hanno scontato il blocco del processo di riforma degli ordini. Questi ultimi hanno anzi attivamente lavorato a svuotare di senso la laurea triennale, alzando progressivamente l'asticella d'ingresso al mondo delle professioni” (Ranieri, 2006, p. 146).

<sup>38</sup> Il progetto (ripreso anche nel POR FSE 2007-13) ha anche l'obiettivo di incrementare il numero di studentesse universitarie, per favorire il riequilibrio tra i due generi nella partecipazione alle attività formative superiori.



- lo studio delle politiche e delle istituzioni transnazionali, con particolare riferimento all'Unione Europea;
- l'adozione di metodologie di e-learning per almeno cinque crediti.

Agli studenti è richiesta una frequenza assidua delle varie attività (nel caso del Politecnico, ad esempio, pari ad almeno il 60% dell'impegno orario di lezioni, esercitazioni ecc.).

Il progetto si è sviluppato dall'a.a. 2001/02 attraverso quattro cicli triennali, per un complesso (nei tre atenei piemontesi) di circa un centinaio di corsi di laurea professionalizzanti<sup>39</sup>.

TABELLA 6 – CORSI DI LAUREA TRIENNALI PROFESSIONALIZZANTI ATTIVATI DAGLI ATENEI PIEMONTESI

	<i>a.a. 20001/02</i>	<i>a.a. 2002/03</i>	<i>a.a. 2003/04</i>	<i>a.a. 2004/05</i>
Università di Torino	14	-	10	-
Politecnico di Torino	16	15	12	12
Università del Piemonte Orientale	5	5	4	3

Fonte: Siti web degli atenei

Nell'ambito delle lauree professionalizzanti, sono stati talvolta previsti specifici moduli di recupero per gli studenti del primo anno con un'insufficiente preparazione di scuola secondaria. Gli atenei hanno inoltre avviato "azioni di sistema", volte a supportare il percorso formativo degli studenti con l'ausilio di nuove tecnologie dell'informazione: e-learning, alfabetizzazione informatica, servizi di job-placement ecc.

Le prime valutazioni sui corsi di laurea professionalizzanti condotte all'Università ed al Politecnico di Torino mostrano risultati nel complesso positivi. In quasi tutti i corsi presi in esame – con l'eccezione di ingegneria aerospaziale<sup>40</sup> – il tasso di abbandono risulta inferiore rispetto agli omologhi corsi non professionalizzanti (raggiungendo lo 0% nei corsi di Scienze e tecnologie dei beni culturali), grazie all'obbligo di frequenza, alle attività di orientamento, alla presenza di tutor ("manager didattici") a supporto degli studenti.

Non uniformemente positivi risultano, invece, gli esiti relativi ai tempi di conseguimento della laurea, che in 4 casi su 9 sono cresciuti anziché ridursi. In positivo, si possono segnalare i casi delle lauree professionalizzanti in Produzioni animali, gestione e conservazione della fauna e in Scienze della comunicazione, in cui tutti gli studenti hanno conseguito il titolo nei tre anni previsti.

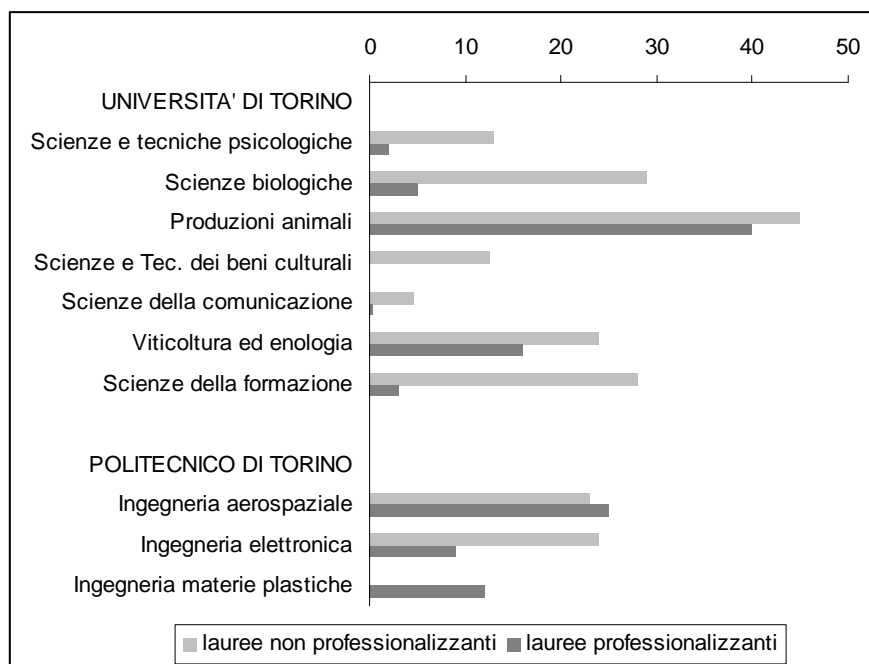
Le lauree professionalizzanti sono però caratterizzate da una situazione per certi versi paradossale. Questi corsi, infatti, selezionano già in partenza studenti fortemente motivati e dotati di una buona formazione secondaria, ai quali si propone un percorso di studi ulteriormente "motivante" (con tutor, stage, ecc.); l'esito quasi inevitabile è che la quasi totalità dei neolaureati prosegue poi gli studi, iscrivendosi ad una laurea specialistica. In questo senso, l'idea di una preparazione fortemente orientata in senso professionalizzante parrebbe forse adattarsi meglio al biennio specialistico, tuttavia anche questa soluzione lascerebbe irrisolto il problema del "dare un senso" al titolo triennale.

<sup>39</sup> Le facoltà coinvolte sono state quelle di Agraria, Economia, Farmacia, Lettere, Veterinaria, Psicologia, Scienze della formazione, Scienze Mfn e Scienze politiche dell'Università di Torino, e di Economia, Scienze Mfn e Scienze politiche dell'Università del Piemonte Orientale. Tutte le facoltà del Politecnico hanno attivato corsi di laurea professionalizzanti. Il Politecnico ha promosso tre corsi di laurea professionalizzanti (Ingegneria aerospaziale, Ingegneria elettronica e Ingegneria delle materie plastiche) in coordinamento con l'Università di Napoli, nell'ambito del *Progetto Nord-Sud*.

<sup>40</sup> Nel corso di laurea professionalizzante in Ingegneria aerospaziale, il tasso di abbandono è pari al 25%, contro il 23% dell'omologo corso tradizionale.



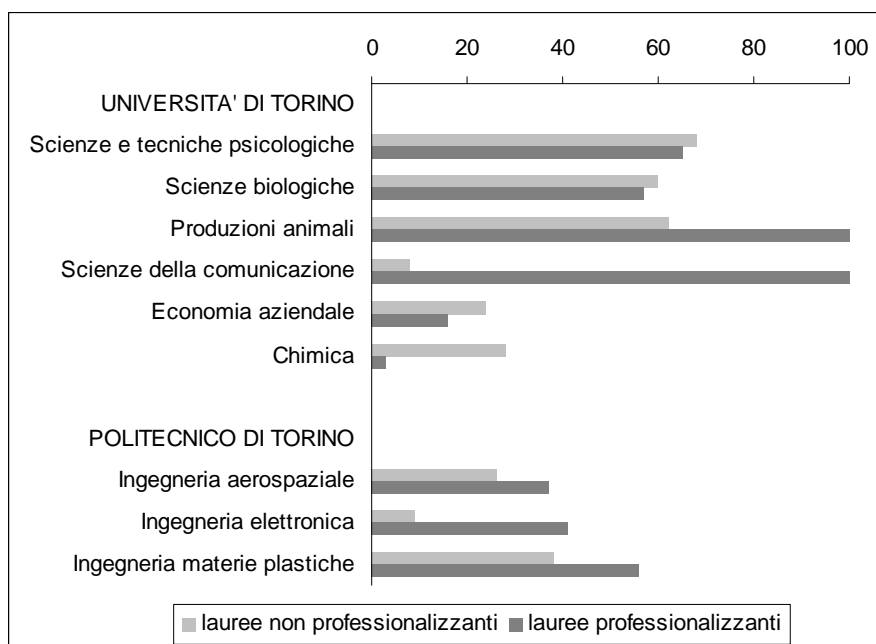
FIGURA 14 – TASSI DI ABBANDONO IN ALCUNI CORSI DI LAUREA PROFESSIONALIZZANTI DEGLI ATENEI PIEMONTESI (VALORI PERCENTUALI)



Per i corsi dell'Università, il tasso di abbandono è relativo agli immatricolati nell'a.a. 2003/04 e riguarda il passaggio tra 1° e 2° anno; per il Politecnico il tasso riguarda l'intero percorso degli immatricolati nell'a.a. 2002/03.

Fonte: Regione Piemonte, Università di Torino

FIGURA 15 – TASSI DI CONSEGUIMENTO DELLA LAUREA PROFESSIONALIZZANTE NEGLI ATENEI PIEMONTESI (VALORI PERCENTUALI)



Per l'Università, il tasso è relativo agli immatricolati nell'a.a. 2001/02 che hanno conseguito il titolo in 3 anni; per il Politecnico, il tasso è relativo agli immatricolati nell'a.a. 2002/03 che hanno conseguito il titolo entro il 31.3.2007.

Fonte: Regione Piemonte, Università di Torino





## 4. LE LAUREE BREVI IN ALCUNI PAESI EUROPEI

### 4.1 *La diffusione in Europa del sistema a doppio ciclo: il processo di Bologna*

Come anticipato, l'introduzione delle lauree "brevi" in Italia è strettamente legata al cosiddetto "processo di Bologna", volto a diffondere in tutta Europa il modello "a doppio ciclo" del sistema di istruzione superiore attraverso una serie di conferenze intergovernative dei ministri europei dell'istruzione, che hanno portato ad altrettante dichiarazioni o comunicati programmatici. Per quanto si parli di processo "di Bologna", è la dichiarazione di Sorbona del 1998 a segnare la premessa fondamentale del processo stesso<sup>41</sup>, intitolata "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa", la dichiarazione viene promossa (in occasione dell'800° anniversario dell'università parigina) dal Ministro dell'istruzione francese Claude Allègre, il quale coinvolge i ministri italiano, inglese e tedesco nell'obiettivo di creare "uno spazio europeo aperto dell'istruzione superiore" attraverso l'adozione di misure comuni<sup>42</sup>.

Il punto principale della Dichiarazione è quello della promozione di un sistema dell'istruzione superiore a doppio ciclo<sup>43</sup>, di primo e di secondo livello: esso dovrebbe permettere di "armonizzare" i sistemi dei diversi Paesi (anziché "unificarli" secondo un unico rigido standard, come invece puntava a fare in quegli anni la Commissione europea<sup>44</sup>), in modo da rendere i titoli che essi conferiscono equiparabili ed equivalenti e riconosciuti a livello europeo. Per questo non viene indicata la durata né del primo<sup>45</sup> né del secondo ciclo; la dichiarazione si limita ad esplicitare che il secondo ciclo può configurarsi secondo un percorso più breve o uno più lungo (che conduce al dottorato), con possibilità di trasferimento dall'uno all'altro<sup>46</sup>. Le altre misure proposte riguardano l'introduzione dei

---

<sup>41</sup> Dopo la prima Dichiarazione di Sorbona (1998), è seguita appunto quella di Bologna (1999), quindi il Comunicato di Praga (2001), di Berlino (2003), di Bergen (2005), di Londra (2007). Il numero di Stati sottoscrittori dichiarazioni e comunicati è cresciuto nel tempo: 4 a Sorbona (Francia, Germania, Inghilterra e Italia), 29 a Bologna (tra cui tutti i 15 membri dell'Unione europea), 33 a Praga, 40 a Berlino, 45 a Bergen, 46 a Londra. La conferenza del 2009 sarà ospitata dal Benelux.

<sup>42</sup> Il reale obiettivo di Allègre, nominato Ministro nel 1997, era probabilmente quello di accelerare la riforma del sistema dell'istruzione superiore francese, stimolando un parallelo percorso di creazione di un quadro europeo coerente con il nuovo modello da lui proposto per la Francia. La scelta dei ministri coinvolti riflette sia la visione francese di quelle che erano considerate *les autres grandes nations*, sia i rapporti personali più stretti che Allègre aveva stabilito nell'ambito del cosiddetto *Carnegie Group*, il gruppo dei ministri della ricerca dei Paesi del G8 che si riuniva in incontri informali a cadenza periodica.

In realtà, il processo di riduzione delle differenze tra i sistemi d'istruzione superiore dei paesi europei trova le sue premesse già nei decenni precedenti, attraverso diverse fasi: negli anni Settanta, con la creazione della Direzione generale per l'istruzione, la ricerca e la scienza della Comunità europea e del primo programma comunitario nel settore (*Education Action Program*), volto a favorire la mobilità degli studenti; negli anni Ottanta, con l'attivazione del programma Erasmus; negli anni Novanta, con il trattato di Maastricht che inserisce l'istruzione tra le responsabilità della Comunità europea, con l'obiettivo di una mutua integrazione e reciproca apertura tra i sistemi dei diversi stati membri (de Wit, 2006; Moscati, 2008).

<sup>43</sup> Nella dichiarazione si allude al sistema a doppio ciclo come ad un sistema "che sembra emergere". In realtà, nel 1998 esso era assai poco diffuso in Europa (il Regno Unito era l'eccezione principale); tuttavia, sia la Francia sia la Germania sia l'Italia stavano effettivamente esaminando l'opportunità di introdurre il doppio ciclo.

<sup>44</sup> A partire dalla conferenza di Bologna, invece, la Commissione europea sarà direttamente coinvolta, e sosterrà pienamente il processo.

<sup>45</sup> La dichiarazione non fa cenno a quali opportunità il primo ciclo debba offrire in termini di ingresso nel mercato del lavoro. Specifica invece alcune competenze che esso deve sviluppare: capacità di utilizzare le tecnologie informatiche e di parlare lingue straniere, nonché competenze derivanti da studi multidisciplinari.

<sup>46</sup> Il titolo di *Master* viene ufficialmente introdotto nelle versioni inglese, francese e tedesca della dichiarazione di Sorbona (non in quella italiana, dove si parla di "laurea di secondo livello"), per quanto non fosse presente



crediti e dei semestri, per rendere il sistema più flessibile e per favorire la mobilità internazionale degli studenti (auspicando almeno un semestre di studio all'estero).

La Dichiarazione di Bologna (1999) fa propri gli stimoli di quella di Sorbona, aggiungendo tre specificazioni a riguardo del primo ciclo: esso deve durare “almeno” tre anni<sup>47</sup>, offrire un livello di qualificazione adeguato per l'accesso diretto al mercato del lavoro e costituire il prerequisito indispensabile per accedere al secondo ciclo. La dichiarazione raccomanda inoltre la cooperazione tra i vari Paesi nella definizione di criteri e metodologie comparabili di valutazione della qualità.

Successivamente, il Comunicato di Praga (2001) sottolinea che sia i titoli del primo ciclo, sia quelli del secondo devono poter essere rilasciati non solo da università, ma anche da istituzioni di istruzione superiore non accademiche; sostiene inoltre l'importanza di adottare crediti compatibili con i cosiddetti ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System<sup>48</sup>. Il comunicato di Berlino (2003) distingue poi il dottorato come “terzo” ciclo, anziché come forma particolare del secondo ciclo<sup>49</sup>, e impegna i Paesi aderenti ad avviare l'introduzione dal 2005 del sistema d'ora in poi definito “a triplo ciclo”. Il comunicato di Bergen (2005) sottolinea la necessità di “rimuovere gli ostacoli di accesso tra i vari cicli” e di migliorare le opportunità di occupazione per chi consegue un titolo di primo ciclo, in particolare nel settore pubblico; fa inoltre riferimento alla possibilità di ottenere titoli e qualificazioni intermedi rispetto a quelli conferiti al termine dei diversi cicli, riconoscendo di fatto l'estrema complessità ed articolazione dei sistemi di istruzione di molti Paesi. Il comunicato di Londra del 2007 riafferma la necessità di proseguire in “una riforma dei curricula che porti a titoli più rispondenti sia alle esigenze del mercato del lavoro che alla prosecuzione degli studi”, ribadendo la necessità della “rimozione degli ostacoli all'accesso e alla progressione fra cicli” e “di un'adeguata applicazione del Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti” (fondato, come richiesto soprattutto dall'Inghilterra, anche “sui risultati dell'apprendimento” e non solo “sul carico di lavoro degli studenti”).

Alla sequenza delle conferenze e delle dichiarazioni ufficiali, si affianca una serie consistente di seminari, ricerche e rapporti<sup>50</sup>, i cui risultati, pur non avendo un carattere di formalità, contribuiscono all'accettazione condivisa di alcuni aspetti caratterizzanti il sistema a cicli: un periodo di studio complessivamente non inferiore a 5 anni per conseguire il titolo di secondo livello, una durata non inferiore a un anno e mezzo per il secondo ciclo, un'impostazione di 3+2 anni come modello più diffuso e di riferimento per i primi due cicli.

---

nei sistemi dell'epoca né in Francia né in Germania: il motivo addotto è che si trattava del titolo più diffuso a livello mondiale. Non viene invece fatto cenno al termine di *Bachelor*, caratteristico degli atenei britannici.

<sup>47</sup> Al di là della dichiarazione, sin dalla conferenza di Sorbona vi era un consenso diffuso tra i Paesi aderenti su una durata del primo ciclo pari a tre anni, anziché quattro come negli USA, per controbilanciare la maggiore durata media dell'istruzione secondaria europea (superiore di un anno rispetto a quella statunitense). Il fatto che il *Bachelor* britannico durasse proprio tre anni non sembra invece aver avuto un'influenza significativa. Si sottolinea, ad ogni modo, che non vi è nessuna imposizione europea per l'assunzione in Italia della durata triennale per le lauree del primo ciclo: da questo punto di vista, le lauree in Giurisprudenza avrebbero potuto continuare a durare 4 anni ed essere comunque considerate “di primo livello”, anziché richiedere la categoria speciale di “lauree magistrali”.

<sup>48</sup> Gli ECTS costituiscono un sistema di crediti, introdotto nel 1989 nell'ambito del programma Erasmus, per descrivere un programma di studi sulla base del carico di lavoro che esso richiede agli studenti. Nella maggior parte dei Paesi europei, gli ECTS vengono assunti pari a un carico di lavoro di 24-28 ore l'uno.

<sup>49</sup> Di fatto, l'idea di un secondo ciclo che porti dal titolo di primo livello direttamente a quello del dottorato viene abbandonata già dopo la dichiarazione di Bologna.

<sup>50</sup> Dopo il 2001, ad esempio, vengono creati un *Bologna follow-up group* (BFUG), con il compito di monitorare l'evoluzione del processo attraverso una serie di rapporti ed organizzare seminari di discussione, e un *Bologna preparatory group*, cui è affidata l'organizzazione delle conferenze ufficiali.





I dati relativi all'a.a. 2006/07 indicano che, dei 46 Paesi aderenti al processo di Bologna, 21 hanno almeno il 90% dei propri studenti iscritti a corsi impostati secondo il modello a doppio ciclo; per 11 Paesi tale quota è compresa tra il 60% e l'89%, per 10 Paesi tra il 30% ed il 59%, per 4 Paesi è inferiore al 30%. In 35 Paesi chiunque consegua una laurea di primo livello ha la possibilità di iscriversi a più di un corso di secondo livello, in 5 Paesi ad almeno un corso del secondo livello; nei restanti 6 Paesi una parte dei corsi di primo livello (in 3 Paesi, oltre il 50% di essi) permette solo di accedere al mercato del lavoro, e non di continuare gli studi in un corso del secondo livello.

L'Italia è stato uno dei primi Paesi a riformare il proprio sistema in linea con le indicazioni del processo di Bologna<sup>51</sup>.

TABELLA 7 – ALCUNI INDICATORI SULLO STATO DI AVANZAMENTO DEL PROCESSO DI BOLOGNA NEI PRINCIPALI PAESI EUROPEI, A.A. 2006/07

	<i>% di studenti iscritti a corsi impostati secondo il modello a doppio ciclo</i>	<i>Numero di corsi di secondo livello accessibili con un titolo di primo livello</i>
Austria	30 - 59%	> 1
Danimarca	> 90%	> 1
Finlandia	> 90%	> 1
Francia	60 - 89%	> 1
Germania	30 - 59%	> 1
Grecia	60 - 89%	> 1
Irlanda	> 90%	1
Italia	> 90%	> 1
Norvegia	> 90%	> 1
Paesi Bassi	> 90%	> 1
Polonia	60 - 89%	> 1
Portogallo	30 - 59%	> 1
Romania	60 - 89%	> 1
Russia	< 30%	1
Spagna	30 - 59%	> 1
Svezia	< 30%	> 1
Svizzera	60 - 89%	1
Regno Unito (tranne Scozia)	> 90%	> 1
Ungheria	< 30%	> 1

Fonte: Bologna Follow-up Group, 2007

Di seguito si illustrerà come quattro Paesi europei – tre dei quali, con l'Italia, hanno avviato il processo di Bologna – hanno modificato i loro sistemi di istruzione superiore, con particolare riferimento qui alle lauree di primo livello<sup>52</sup>. I Paesi selezionati sono:

<sup>51</sup> “Bisogna [...] riconoscere che gli atenei sono stati straordinariamente rapidi ed efficaci a dare attuazione ai nuovi ordinamenti didattici” (Stella, 2006, p. 44). Al tempo stesso, secondo Antonello Masia (direttore generale Istruzione universitaria al Miur), per l'Italia il problema è stato proprio “nell’accelerazione applicativa della riforma; alcuni Paesi firmatari della Dichiarazione di Bologna stanno procedendo con molta più gradualità. Il ministero pertanto è dovuto intervenire per arginare alcuni fenomeni distorsivi della riforma” (citato in AlmaLaurea, 2006a, p. 121).

<sup>52</sup> L’analisi si basa principalmente sui rapporti elaborati dal Cheps – Center for Higher Education Policy Studies dell’Università olandese di Twente – (de Weert, Boezeroy, 2007; Kaiser, 2007; Kaulisch, Huisman, 2007; Leišytė, 2007), sui rapporti Eurybase di Eurydice – la rete di informazione sull’istruzione in Europa, istituita dalla Commissione europea nel 1980 per incrementare la cooperazione nel settore educativo, e parte integrante dal 1995 di Socrates, il programma di azione comunitaria in materia di istruzione – (Eurydice,





- l'Inghilterra<sup>53</sup>, che aveva un sistema a doppio ciclo già prima del 1998, ha costituito in molti casi un modello di riferimento per gli altri Paesi europei nelle loro riforme più recenti;
- la Francia, che si distingueva dall'Italia prima del 1998 soprattutto per una struttura di istruzione superiore molto articolata, con numerosi titoli di livello intermedio anziché un'unica laurea a ciclo unico;
- la Germania e l'Olanda, che si caratterizzavano per un ruolo importante svolto dalle istituzioni di istruzione superiore non universitarie a forte orientamento professionale (quasi del tutto assenti invece, come già detto, nel contesto italiano).

#### 4.2 Il sistema dell'istruzione superiore in Inghilterra

##### *Il sistema negli anni Novanta*

Negli anni Novanta, il sistema dell'istruzione superiore inglese è caratterizzato dalla presenza di due tipi principali di istituzioni: le Università ed i Colleges di istruzione superiore. La distinzione fondamentale è legata al fatto che solo le Università svolgono attività di ricerca, e quindi sono diversi i titoli che le due istituzioni possono rilasciare: solo le Università possono conferire titoli di *research degree* (che implicano una tesi o un'attività di ricerca da parte dello studente) e titoli di dottorato; i Colleges possono rilasciare solo titoli di *taught degree* (che comportano solo apprendimento e non attività di ricerca), e solo alcuni College possono farlo autonomamente, mentre la maggior parte di essi deve attivarli in collaborazione con le Università, che provvedono a validarli<sup>54</sup>.

Nel 1998, il sistema delle Università britanniche comprende 87 istituti, distinti più o meno formalmente in diversi gruppi:

- le Università di più antica fondazione quali Oxford e Cambridge;
- le *red brick Universities* (così denominate dallo stile vittoriano dei loro edifici), fondate nel Settecento e nell'Ottocento per rispondere alla nuova domanda formativa legata all'industrializzazione, e pertanto orientate in senso prevalentemente tecnico;
- le *glass plate Universities*, fondate dopo la seconda guerra mondiale (e soprattutto negli anni Sessanta) per rispondere (anche tramite curricula diversi da quelli di *Oxbridge*) alla domanda crescente di formazione superiore;
- i Politecnici, riconosciuti come Università solo nel 1988 (e tuttora percepiti di *status* inferiore);
- l'Open University, fondata nel 1969 per la formazione a distanza.

---

2007a, 2007b, 2007c, 2007d), sui report preparati per la Conferenza di Londra del 2007 sullo stato di avanzamento del processo di Bologna nei vari Paesi (Higher Education Directorate, 2006; Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur Recherche, 2006, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006) e su una tesi di dottorato (Witte, 2006) che ha ricostruito il dibattito e le dinamiche di governance legati al processo di Bologna proprio nei sistemi di istruzione superiore dei Paesi selezionati per questo lavoro.

<sup>53</sup> Dal 1999, Scozia e Galles hanno acquisito tramite la devoluzione le competenze sul proprio sistema di istruzione superiore; l'attenzione sarà qui concentrata quindi sulla sola Inghilterra, dove peraltro nel 1999 si concentrava quasi l'80% delle istituzioni di istruzione superiore del Regno Unito.

<sup>54</sup> Al di là della distinzione fondamentale tra Università e Colleges, il sistema inglese è caratterizzato da un livello di autonomia molto forte delle singole istituzioni: in particolare, le Università hanno il diritto di rilasciare tutti i titoli di laurea che vogliono della durata che vogliono, senza alcuna necessità di pubblica autorizzazione o di accreditamento. Di fatto, il *Department for education and employment* inglese esercita un'influenza molto limitata, per lo più tramite i finanziamenti e la certificazione di qualità.



I 47 Colleges di istruzione superiore<sup>55</sup> sono molto differenziati, sia per dimensione sia per orientamento: da quelli che insegnano arte e musica, a quelli per la formazione degli insegnanti, a quelli di formazione religiosa. Offrono formazione sia generale sia professionale.

Le Università rilasciano il titolo di *Bachelor with Honours*<sup>56</sup>, che rappresenta il titolo di riferimento per entrare nel mondo del lavoro, conseguito a seguito di corsi generalmente triennali<sup>57</sup>. È distinto in *Bachelor of Science (BSc)* e *Bachelor of Arts (BA)*; non esiste una generale distinzione tra *Bachelor* accademici e professionali, anche se nel caso di corsi con orientamento professionalizzante si possono avere ulteriori specificazioni: *Bachelor of Laws (LLB)*, *Bachelor of Engineering (Beng)*, *Bachelor of Education (Bed)*. Esistono anche *Bachelor* di durata quadriennale, negli ambiti artistico e musicale (con un primo anno di formazione propedeutica), linguistico, medico, formativo. Chi non termina l'intero corso di studi, può ottenere un *Certificate of Higher Education* se ha completato il primo anno di corso, e un *Diploma of Higher Education* se ha completato il secondo.

Le Università rilasciano inoltre una serie di qualifiche professionalizzanti, di livello inferiore al *Bachelor*, come lo *Higher National Certificate* (un anno) e lo *Higher National Diploma* (due anni): in questo caso il corso (molto orientato in termini pratici, con tirocini e diretto coinvolgimento del mondo imprenditoriale) è svolto dai Colleges, mentre le Università si limitano a validare il titolo<sup>58</sup>.

Le Università rilasciano inoltre il titolo di *Master* (dopo un corso della durata generalmente di un anno<sup>59</sup>, a volte due), cui si può accedere direttamente dopo il *Bachelor* o dopo un certo periodo di attività lavorativa (come richiesto in molti casi da Oxford e Cambridge, che però offrono anche *Master* ad accesso diretto). La maggior parte delle Università prevede sistemi di selezione nell'accesso al *Master*, basati più sulle motivazioni e competenze del candidato, che non sul tipo di *Bachelor* posseduto), ritenuti in genere efficaci in quanto garantiscono tassi di abbandono molto bassi. Il titolo di *Master* è a sua volta distinto in *Master of Science (MSc)* e *Master of Arts (MA)*, con ulteriori possibili distinzioni come *Master of Social Policy*, *Master of Public Health*, *Master of Finance*, *Master of Philosophy* (quest'ultimo, biennale, è il prerequisito per accedere al dottorato, che a sua volta dura due anni).

Le Università offrono una serie di corsi professionalizzanti di livello intermedio tra *Bachelor* e *Master*, come il *Postgraduate Certificate (PGC)*, della durata di un anno, destinato a coloro che posseggono un *Bachelor* e che vogliono insegnare (ne esistono anche in campi come il management o l'ambito sanitario) e il *Postgraduate Diploma (PGD)*. Sono spesso strutturati come moduli di corsi di *Master*, in modo da offrire la possibilità di continuare il corso di studi verso il titolo di *Master*. Esistono infine *Master* a ciclo unico, della durata di quattro o cinque anni, come quelli di ingegneria<sup>60</sup>, di scienze naturali, chimica e fisica.

Le istituzioni possono definire i propri criteri di accesso, che spesso variano molto anche all'interno di una stessa facoltà. Per lo più si richiedono da due a tre *General Certificate of Education* di corsi di livello avanzato (conseguiti a 18 anni) su temi coerenti con il corso di

<sup>55</sup> In Inghilterra i Colleges sono distinti tra Colleges di istruzione superiore e Colleges di formazione continua. Molti offrono corsi di entrambi i tipi; per essere considerati Colleges di istruzione superiore, almeno il 59% dei corsi da essi offerti deve essere di istruzione superiore.

<sup>56</sup> La specificazione *with Honours* non implica un particolare livello di specializzazione o un risultato particolarmente brillante; al contrario, il semplice *Bachelor* senza specificazione viene rilasciato a quegli studenti che completano gli esami ma non svolgono la tesi o il progetto di ricerca finale (che durano normalmente 6 mesi).

<sup>57</sup> Non esiste un sistema di crediti condiviso, se non in alcuni casi a livello regionale per favorire la mobilità degli studenti.

<sup>58</sup> I lavoratori dipendenti, in accordo con i datori di lavoro, sono soliti seguire part-time sull'arco di un biennio i corsi di HNC.

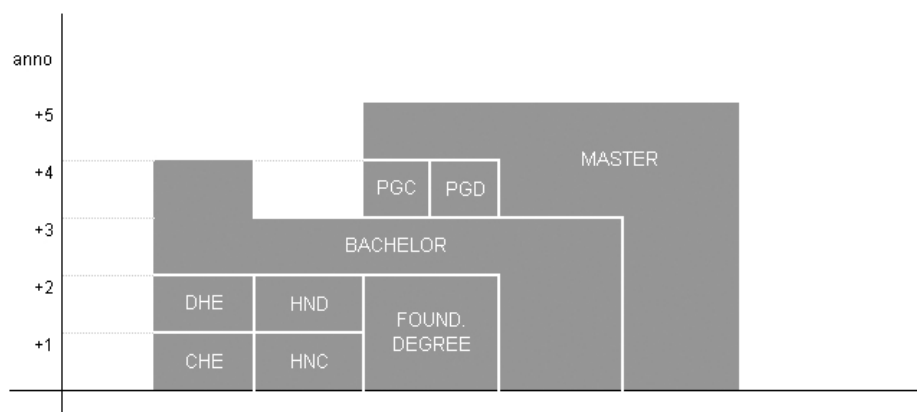
<sup>59</sup> Si tratta però di un anno di 12 mesi anziché nove, quindi equivalente a 75-90 crediti di tipo ECTS.

<sup>60</sup> Per gli ingegneri, esiste anche l'alternativa di un *Bachelor* triennale con un anno aggiuntivo di praticantato.



laurea scelto, più una serie di *General Certificate of Secondary Education* (conseguiti a 16 anni)<sup>61</sup>. È possibile entrare nelle Università anche senza i suddetti titoli: si possono ottenere crediti legati alle proprie esperienze lavorative e frequentare corsi di preparazione al *Bachelor*, superati i quali è possibile accedere ai corsi di Bachelor veri e propri. I tempi di completamento degli studi *de facto* sono in genere molto prossimi a quelli *de jure*.

FIGURA 16 – LA STRUTTURA DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE SUPERIORE INGLESE



#### *I cambiamenti dopo la dichiarazione di Bologna*

Gran parte dei cambiamenti che si registrano dopo il 1998 non sono connessi al processo di Bologna: la struttura a doppio ciclo, come si è visto, era infatti già presente nel sistema inglese. L'Inghilterra è stata uno dei primi firmatari della dichiarazione di Bologna, per motivazioni legate però più al contesto esterno che non al proprio sistema di istruzione superiore: favorire la mobilità degli studenti inglesi verso l'estero, rafforzare l'attrattività dell'Europa nel contesto globale, rafforzare il legame tra la formazione superiore e la ricerca.

Le implicazioni della dichiarazione che comporterebbero modifiche del sistema inglese vengono invece viste come rischi più che come opportunità: sin dal momento della firma della dichiarazione, l'Inghilterra mette in chiaro di non accettare né un sistema europeo comune di valutazione della qualità (preferendo quello autonomo delle singole istituzioni), né la specificazione della durata dei due cicli, né il sistema di crediti ECTS (in quanto basati sui soli carichi di lavoro).

I principali cambiamenti introdotti sono tre.

1. Dal punto di vista istituzionale, si riduce la distinzione tra Università e Colleges, poiché viene meno il prerequisito dell'attività di ricerca come distintivo delle Università: anche i Colleges autorizzati a conferire titoli di *Taught degree* vengono riclassificati come Università (pur non svolgendo, per l'appunto, attività di ricerca), così come i piccoli Colleges con offerta formativa molto specialistica (purché abbiano almeno 4.000 iscritti).

<sup>61</sup> Un importante fattore di successo scolastico è il tipo (pubblico o privato) di scuola secondaria frequentata: solo l'1% degli studenti frequentano scuole secondarie private, ma da esse proviene circa la metà degli studenti che riescono ad accedere a Oxford e Cambridge.



2. Nell'a.a. 2001/02 viene introdotto il titolo biennale di *Foundation degree*, simile allo *Higher National Diploma*<sup>62</sup> e generalmente attivato dai College e validato dalle Università. L'obiettivo è che almeno 100.000 studenti ogni anno conseguano questo titolo<sup>63</sup>, così da elevare entro il 2010 al 50% (contro il 43% del 2006) la quota di 18-30enni in possesso di un'istruzione superiore. Chi possiede un *Foundation degree* può conseguire il *Bachelor* con un corso estivo di "transizione" ed un ulteriore anno di studi.
3. Infine, per favorire l'equiparazione dei titoli rilasciati dalle varie Università inglesi, sono stati introdotti 5 livelli di titoli: livello di *Certificate* (*Certificate of Higher Education* e *Higher National Certificate*), livello intermedio (*Diploma of Higher Education*, *Higher National Diploma*, *Foundation degree*, *Ordinary Bachelor*), *Bachelor with Honours*, *Master* (compresi il *Postgraduate Certificate* e il *Postgraduate Diploma*) e dottorato. Nell'a.a. 2004/05, il 23% degli studenti era iscritto a corsi di *Certificate* o intermedi, il 54% a corsi di *Bachelor*, il 20% a corsi di *Master*, il 4% a corsi di dottorato.

Gli ECTS continuano ad essere utilizzati solo per i programmi Socrates ed Erasmus.

Quanto ai livelli occupazionali, tra coloro che hanno conseguito il *Bachelor* nell'a.a. 2004/05, i dati più recenti indicano un 64% di occupati, un 9% che è occupato e al contempo prosegue gli studi e un 24% che si limita a proseguire gli studi; il tasso di disoccupazione è pressoché nullo.

#### 4.3 Il sistema dell'istruzione superiore in Francia

Il sistema francese dell'istruzione superiore, nella fase antecedente il processo di Bologna, è regolato dalla legge Savary del 1984, secondo un modello fortemente centralizzato sotto il controllo dello Stato.

A livello istituzionale, il sistema è diviso tra le 87 Università e le oltre 1.000 Grandes écoles. Le Università si caratterizzano per essere sottoposte alla supervisione del Ministero dell'istruzione, dedite ad attività di ricerca, non selettive ed egualitarie; le Grandes écoles per essere sottoposte alla supervisione di altri Ministeri (come quello dell'industria), di camere di commercio ecc. (alcune sono invece private), orientate in senso applicativo, selettive ed elitarie<sup>64</sup>. Le Grandes écoles operano per lo più nell'area economica e ingegneristica, mentre le Università sono più focalizzate sull'ambito scientifico ed umanistico. Molte Università inglobano al loro interno altri istituti di istruzione superiore, come gli IUT (Instituts universitaires de technologie), gli IUP (Instituts universitaires professionnalisés), le Écoles d'ingénieurs, gli IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres).

Le Grandes écoles godono in genere di uno status più alto rispetto alle Università nell'opinione pubblica, per la loro selettività all'ingresso: le élite, sia nel settore pubblico che privato, sono tradizionalmente reclutate tra gli studenti di queste scuole, anche perché esse adottano un approccio fortemente meritocratico.

---

<sup>62</sup> La differenza tra *Foundation degree* e *Higher National Diploma* non è chiara (se non per una maggiore collaborazione con il mondo delle imprese nella sua impostazione), tant'è vero che in molti casi il primo è stato attivato in sostituzione di un secondo già esistente.

<sup>63</sup> In realtà, nel 2004, gli 800 corsi di *Foundation degree* attivati raccoglievano solo 24.000 studenti, di cui metà part-time.

<sup>64</sup> Non mancano le eccezioni: alcune Grandes écoles, come l'École normale supérieure e la Fondation Nationale de Sciences Politiques, sono sottoposte alla supervisione del Ministero dell'istruzione; alcune Grandes écoles svolgono ricerca di alto livello e possono rilasciare titoli di dottorato, alcune Università svolgono invece attività quasi esclusivamente didattica; alcune Università offrono corsi esplicitamente orientati in senso professionale, spesso in collaborazione con il settore industriale locale; non tutte le Grandes écoles sono selettive, mentre lo sono alcune Università. Proprio alla luce di queste eccezioni, spesso le Grandes écoles sono ulteriormente distinte in Grandes écoles e Grandes Grandes écoles.



Alle Università e alle Grandes écoles si affianca un settore di formazione postsecondaria non universitario, rappresentato soprattutto dalle quasi 2.000 Sections de techniciens supérieurs (STS), corsi attivati dalle scuole secondarie per la formazione post-secondaria di tecnici superiori.

Nell'a.a. 1998/99 il 67% dei 2,1 milioni di studenti era iscritto ad Università, il 18% alle Grandes écoles, l'11% alle STS.

A questa articolazione a livello istituzionale fa fronte una ancora maggiore frammentazione dei titoli rilasciati dalle varie istituzioni, anche perchè quasi sempre, al termine di ogni anno di corso, si acquisisce un titolo. Al di là di tale sovrabbondanza, il sistema è in genere definito dai francesi come “a tre cicli”, secondo un modello  $2+(1+1)+1$ . I primi due anni portano al *Diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) nell'ambito delle scienze sociali e delle materie umanistiche e al *Diplôme d'études universitaires scientifiques e techniques* (DEUST) nell'area tecnico-scientifica; quindi alla *Licence* dopo il terzo anno e alla *Maîtrise* dopo il quarto; il quinto anno permette di scegliere tra un *Diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS), orientato in senso professionale, ed un *Diplôme d'études approfondies* (DEA), orientato in senso teorico, che permette di accedere al dottorato (altri tre o più anni)<sup>65</sup>. Nessuno dei titoli intermedi ha però un riconoscimento significativo nel mondo del lavoro: è come se si trattasse dunque di un sistema a ciclo unico, senza un titolo di primo livello effettivo.

Oltre a questi titoli, però, vi è una serie ulteriore di titoli più professionalizzanti, rilasciati ad anni diversi. Dopo due anni di corso gli IUT rilasciano il *Diplôme universitaire de technologie* (DUT), destinato esplicitamente al mercato del lavoro (anche se la maggioranza degli studenti che lo conseguono prosegue poi gli studi), e le STS conferiscono il *Brevet de technician supérieur* (BTS)<sup>66</sup>. Dopo tre anni gli IUP offrono una *Licence professionnelle*, gli IUT un *Diplôme national de technologie spécialisé* (DNTS). Dopo 4 anni, le Università offrono una serie di versioni professionalizzanti della *Maîtrise* (MLAGE – *Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion*, MSG – *Maîtrise de sciences de gestion*, MST – *Maîtrise de sciences et techniques*); gli IUP rilasciano invece il titolo di *Ingénieur-maître*.

Le Grandes écoles conferiscono solo un titolo di *Diplôme* dopo cinque anni di corso di studio, secondo un modello a ciclo unico oppure del tipo 2+3: in quest'ultimo caso, il primo biennio corrisponde ad un corso preparatorio di due anni, svolto presso le quasi 50 *Classes préparatoires aux grandes écoles* organizzate generalmente dalle scuole di istruzione secondaria, che ammettono il 12-13% dei migliori studenti di baccalauréat.

Quanto all'accesso, i corsi delle Università che portano ad un DEUG o ad un DEUST sono aperti a tutti coloro che abbiano conseguito un baccalauréat presso un liceo, di tipo classico, tecnologico o professionale. L'accesso alla maggior parte delle Grandes écoles, come si è detto, richiede invece un corso preparatorio e molto selettivo. La permeabilità tra i due tipi di istituzione è limitata: studenti delle Università particolarmente brillanti possono chiedere l'ammissione alle Grandes écoles dopo i primi tre anni di corso (due, se frequentano gli IUT). Anche le STS sono selettive. Di fatto, le Università finiscono per ospitare in gran parte studenti che non sono riusciti a passare i vari esami selettivi delle altre istituzioni (a parte, ovviamente, chi ha scelto le Università volontariamente o segue corsi come Legge e Medicina, attivati solo dalle Università).

La conseguenza che ne deriva è un alto tasso di abbandono tra gli studenti delle Università, soprattutto nelle aree delle scienze sociali e delle materie umanistiche (caratterizzate spesso

<sup>65</sup> I primi due anni prevedono studi più generalisti; per accedere al secondo anno, occorre aver superato l'80% degli esami del primo; il DEUG e il DEUST devono essere conseguiti entro tre anni dall'iscrizione. Il terzo ed il quarto anno prevedono studi più specialistici; per ottenere la *Maîtrise* si deve svolgere una prima piccola tesi. L'accesso al DESS e al DEA è selettivo.

<sup>66</sup> Il DUT e il BTS costituiscono le qualifiche standard per tecnici di medio livello.



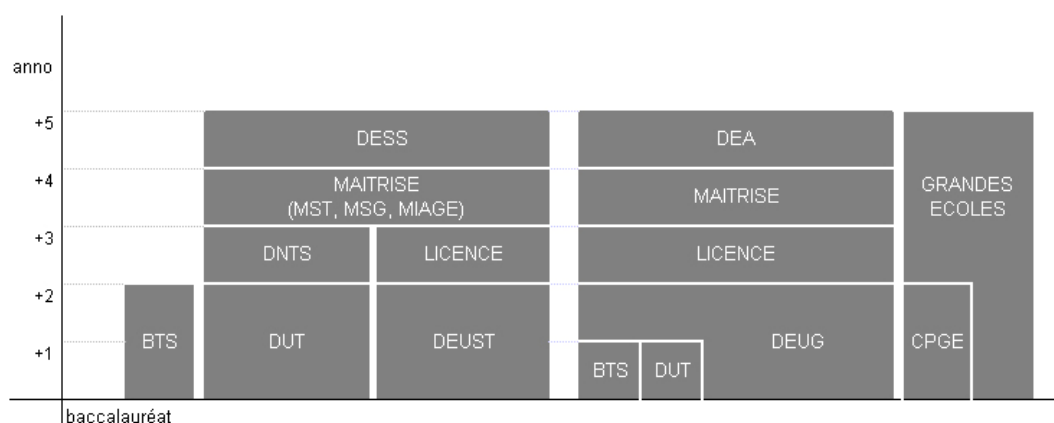


anche da sovraffollamento e scarsi servizi di orientamento)<sup>67</sup>; gli studenti immatricolati nell'a.a. 1994/95 che hanno conseguito il *DEUG* in due anni sono stati il 28,4%, quelli che non sono mai riusciti a ottenerlo sono stati il 40,4%, il tempo medio di completamento degli studi è stato di 2,7 anni. Nelle *Grandes écoles*, invece, quasi tutti gli studenti completano gli studi pressoché nei tempi previsti, anche grazie al modello a campus adottato.

Per quanto riguarda il passaggio al mondo del lavoro, nel pubblico impiego il *DEUG* e il *DEUST* danno accesso ai livelli più bassi (impieghi di segreteria), la *Licence* ai livelli medi, la *Maîtrise* ai livelli più alti. Nel settore privato, invece, sono assai poche le opportunità per chi ha un titolo generalista inferiore alla *Maîtrise*, mentre sono migliori le prospettive per chi ha titoli intermedi professionalizzanti come il *DUT* e i titoli degli IUP. I laureati delle *Grandes écoles* hanno generalmente ottime prospettive occupazionali, anche se in genere solo nell'ambito (spesso molto ristretto) in cui si sono specializzati.

Nel 1998, il tasso di disoccupazione per i possessori di un titolo universitario almeno biennale era del 7,5%, per i possessori di un titolo almeno quadriennale del 6,8%.

FIGURA 17 – LA STRUTTURA DEL SISTEMA FRANCESE PRIMA DELL'INTRODUZIONE DEL DOPPIO CICLO



### *L'introduzione del doppio ciclo*

Il passaggio alla cosiddetta struttura LMD (*Licence, Maîtrise, Doctorat*) avviene attraverso due fasi.

La prima fase ha inizio ancora prima della dichiarazione di Sorbona, si caratterizza per un approccio soft, molto basato sulla consultazione, con tre obiettivi principali: ridurre la differenza tra Università e *Grandes écoles* (la capacità di queste ultime di accaparrarsi gli studenti migliori ha conseguenze negative sul settore della ricerca, che è condotta quasi esclusivamente nelle Università) e migliorare l'integrazione degli IUT e degli IUP nelle Università, ridurre i tassi di abbandono, rendere più competitivo il sistema francese a livello internazionale. Con due decreti del 1999 viene introdotto un sistema incentrato su una *Licence* (cui viene affiancata anche una *Licence professionnelle*, con carattere maggiormente professionalizzante grazie a tirocini e coinvolgimento di professionisti nella docenza, e destinata soprattutto a chi ha conseguito un *DUT* o un *BTS*), cui segue un *Maîtrise* (poi denominato *Master*) di due anni con qualificazione professionale (e che può essere rilasciato anche dalle *Grandes écoles*). In sostanza, la situazione esistente non viene modificata di

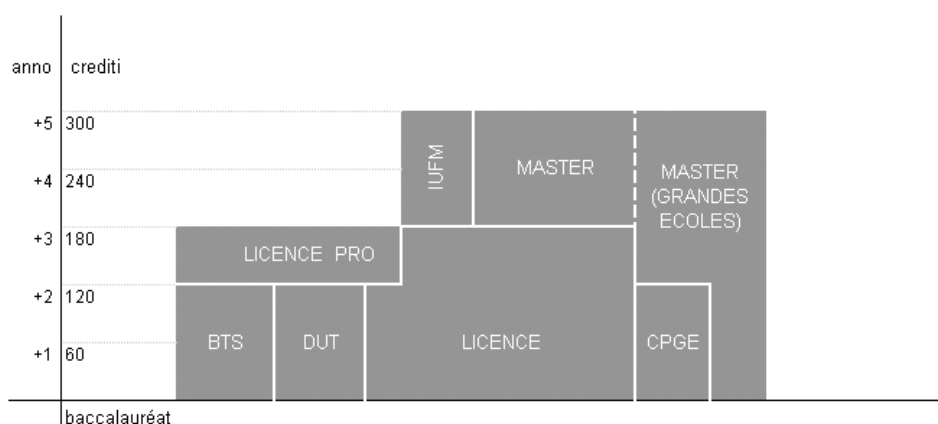
<sup>67</sup> La situazione è migliore per gli IUT, gli IUP, le *Écoles d'ingénieur* e i corsi di Medicina e Farmacia, che pur essendo interni alle Università hanno test di selezione all'ingresso.



molto; viene introdotto il titolo di *Master* come titolo-ombrello che include sia il *DEA* e il *DESS* delle Università, sia i titoli quinquennali rilasciati dalle *Grandes écoles* (che però tendono a mantenere un'impostazione 2+3, e dunque a non rilasciare il titolo intermedio di *Licence*).

La seconda fase vede un approccio più regolativo e centralizzato da parte del Ministero, attraverso la definizione di linee guida e scadenze temporali: porta a una decina di decreti del 2002, che introducono dall'a.a. 2002/03 il sistema di accreditamento (che estende il controllo anche sulle *Grandes écoles*), i crediti, i semestri, una distinzione tra *Master* di ricerca e professionali (che riflette quella tra *DEA* e *DESS*), e vietano che un'istituzione mantenga contemporaneamente vecchi e nuovi programmi in una stessa area.

FIGURA 18 – LA STRUTTURA DEL SISTEMA FRANCESE DOPO L'INTRODUZIONE DEL DOPPIO CICLO



Nel nuovo modello, i titoli fondamentali sono la *Licence* e la *Licence professionnelle*<sup>68</sup> (entrambe triennali e rilasciate solo dalle Università) e il *Master* che richiede ulteriori due anni, rilasciato sia dalle Università – che vi fanno confluire i precedenti titoli di *DEA* e di *DESS* – sia dalle *Grandes écoles*. I precedenti titoli intermedi di *DEUG* e *DEUST* e di *Maîtrise* sono ora concessi solo su speciale richiesta dello studenti. I corsi degli IUP vengono trasformati da durata quadriennale a quinquennale; le STS continuano a fornire corsi solo biennali, dunque non possono rilasciare la *Licence*.

Nell'a.a. 2004/05, l'81% delle Università aveva compiuto una transizione totale o parziale al nuovo sistema (si dovrebbe arrivare al 100% entro il 2010), più con il trasferimento dei vecchi corsi nell'impostazione del nuovo modello, che non con la creazione di nuovi corsi. L'introduzione del sistema LMD ha portato a qualche innovazione curricolare a livello di *Licence*, in termini di rafforzamento dell'insegnamento delle lingue straniere e delle ICT, della flessibilità e interdisciplinarietà dei percorsi, della presenza di insegnanti professionisti ecc.

Tutti i corsi di *Licence* danno accesso a corsi di *Master*. Non sono cambiate le modalità di accesso, neppure a livello di passaggio da anno ad anno; paradossalmente, a lungo è stato mantenuto il sistema della selezione nell'accesso al quinto anno (necessario, nel vecchio ordinamento, a iscriversi al *DEA* e al *DESS*), dunque a metà del *Master*.

Nel 2005, il tasso di disoccupazione per i possessori di un titolo universitario biennale o superiore era del 6% (in calo dunque rispetto al 1998).

<sup>68</sup> La *Licence* è rilasciata prevalentemente dalle Università, la *Licence professionnelle* dagli IUT.



#### 4.4 Il sistema dell'istruzione superiore in Germania

Il sistema tedesco dell'istruzione superiore<sup>69</sup>, nella fase antecedente l'introduzione del modello a doppio ciclo, è caratterizzato da una netta dicotomia istituzionale tra le 82 Università e le 121 Fachhochschulen (dato 1998).

Le Fachhochschulen sono state istituite all'inizio degli anni Settanta (per lo più come trasformazione di preesistenti collegi di ingegneria o scuole aziendali) per fornire una formazione fortemente orientata in senso professionale, con l'obiettivo di rispondere ad almeno il 60% della crescente domanda di istruzione superiore. In realtà, le Università sono rimaste la destinazione principale degli studi post-diploma: ancora nel 1998, solo il 24% degli studenti del sistema dell'istruzione superiore era iscritto nelle Fachhochschulen, soprattutto a causa del numero limitato di posti disponibili in queste ultime (in alcune Fachhochschulen a numero chiuso, il punteggio di diploma minimo richiesto per superare la selezione era più alto che nelle corrispondenti Università).

La relazione tra Università e Fachhochschulen, nel linguaggio legislativo ufficiale, è di "differenza, ma in parità": l'approccio delle prime è più teorico e di ricerca (solo le università possono organizzare corsi di dottorato), quello delle seconde più applicativo e professionalizzante. In realtà, c'è sempre stata una gerarchia di *status* tra le due istituzioni: i titoli rilasciati dalle Fachhochschulen vengono diffusamente considerati come inferiori rispetto a quelli universitari, anche per il fatto che nella pubblica amministrazione solo chi detiene un titolo delle Università può accedere ai livelli gerarchici dirigenziali più alti.

Le Università rilasciano tre tipi di titoli: *Diplom* nelle aree tecniche, scientifiche, socioeconomiche, della formazione e delle arti; *Magister* nell'area umanistica ed in alcune scienze sociali; *Staatsexamen* per la maggior parte delle professioni che richiedono un'abilitazione riconosciuta dallo Stato (medico, farmacista, avvocato o giudice, insegnante)<sup>70</sup>. La maggior parte dei corsi universitari dura nove 9 semestri, pur con una certa variabilità: da 6 a 13 per lo *Staatsexamen*, da 8 a 10 per il *Diplom*, 9 per il *Magister*.

Le Fachhochschulen rilasciano il titolo di *Diplom (FH)*, che ha una durata di 8 semestri (tra cui in genere 2 di tirocinio, detti *Praxissemester*), a volte 7.

In tutti i casi, il corso di studio è articolato in 4 semestri più generalisti, seguiti da altri (per lo più 4 nelle Università e 3 nelle Fachhochschulen) più specialistici, ed un semestre finale per la tesi.

In termini di accesso, chi ha frequentato il *Gymnasium* (maturità generale) può accedere a tutte le Università e Fachhochschulen (con un esame selettivo di ingresso solo per gli indirizzi artistici ed architettonici); chi si diploma presso il *Fachgymnasium* (maturità specialistica) può entrare in alcune Università ed in tutte le Fachhochschulen; chi si diploma in una *Berufsschule* (diploma professionale) può entrare solo nelle Fachhochschulen. Nel 1998, metà degli iscritti alle Fachhochschulen aveva frequentato un Gymnasium.

Il problema principale del sistema tedesco nella fase pre-riforma è rappresentato dall'alto tasso di abbandono: nel 1999, il 24% degli immatricolati delle Università e il 20% di quelli delle Fachhochschulen ha abbandonato gli studi o cambiato tipo di corso dopo il primo semestre, soprattutto per l'eccessiva autonomia lasciata agli studenti (con scarsi servizi di

---

<sup>69</sup> In Germania la Costituzione, alla luce della struttura federale dello Stato, affida ai singoli Länder le competenze in materia di istruzione, lasciando allo Stato un compito di limitata supervisione. La conferenza permanente dei Ministri dell'istruzione dei Länder ha il compito di coordinare le loro politiche educative.

<sup>70</sup> Analogamente, il *Diplom* in ingegneria ed architettura dà direttamente diritto ad esercitare la professione, senza necessità di un'ulteriore esame di abilitazione.



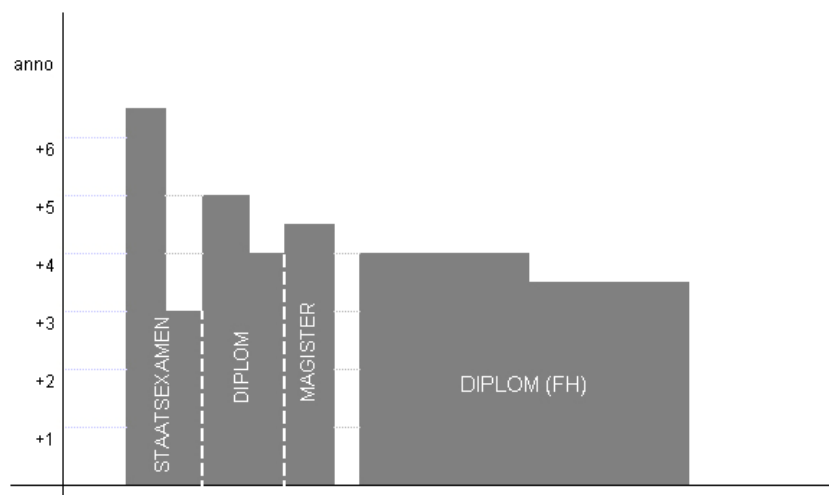


assistenza e orientamento) nell'impostazione del piano di studi (in particolare nei corsi di *Magister*) e per l'eccessivo carico di lavoro richiesto (soprattutto nei corsi di *Diplom*)<sup>71</sup>.

La lunghezza effettiva dei corsi è di 6,7 anni nelle Università, 5,5 nelle Fachhochschulen.

Negli anni Novanta, il tasso di disoccupazione dei laureati è stato in genere oscillante tra il 4 ed il 6%, inferiore a quello dei diplomati delle Fachhochschulen (6-8%).

FIGURA 19 – LA STRUTTURA DEL SISTEMA TEDESCO PRIMA DELL'INTRODUZIONE DEL DOPPIO CICLO



### *L'introduzione del doppio ciclo*

Della necessità di introdurre corsi di laurea più brevi rispetto a quelli esistenti si inizia a discutere in Germania sia dal 1996, quando vengono finanziati circa sessanta programmi impostati secondo il modello anglosassone di *Bachelor* e *Master*, con l'obiettivo di renderli appetibili anche a studenti stranieri<sup>72</sup>.

Nel 1998 viene approvato un emendamento della legge federale sull'istruzione superiore, che introduce la possibilità per le Università e le Fachhochschulen di adottare un sistema a doppio ciclo in parallelo a quello esistente<sup>73</sup>, senza sostituirlo, in forma sperimentale<sup>74</sup>. La riforma nasce non tanto per l'influenza della dichiarazione di Sorbona firmata proprio in tale anno<sup>75</sup>, quanto con i due obiettivi di accrescere la competitività del sistema tedesco a livello internazionale, e di accorciare la durata reale media degli studi (pur allungando in molti casi la durata *de jure*).

Nell'a.a. 1999/00 vengono istituiti 450 corsi secondo il modello del doppio ciclo con 6.702 iscritti, nel 2000/01 si sale a 911 con 18.945 iscritti.

<sup>71</sup> Al problema hanno contribuito anche altri fattori, come la mancanza di forme di iscrizione part-time, la grande differenza nei livelli di preparazione degli immatricolati, l'eccessivo numero di studenti rispetto alle capacità delle istituzioni superiori.

<sup>72</sup> Già tra gli anni Sessanta e Settanta erano state introdotte le Gesamthochschulen, che si caratterizzavano per offrire titoli a doppio ciclo denominati *Diplom I* e *Diplom II*, ma ebbero poco successo: soltanto il 2-3% dei soggetti di età idonea vi si iscrissero.

<sup>73</sup> Contemporaneamente, viene introdotto un sistema per l'accREDITAMENTO dei nuovi corsi.

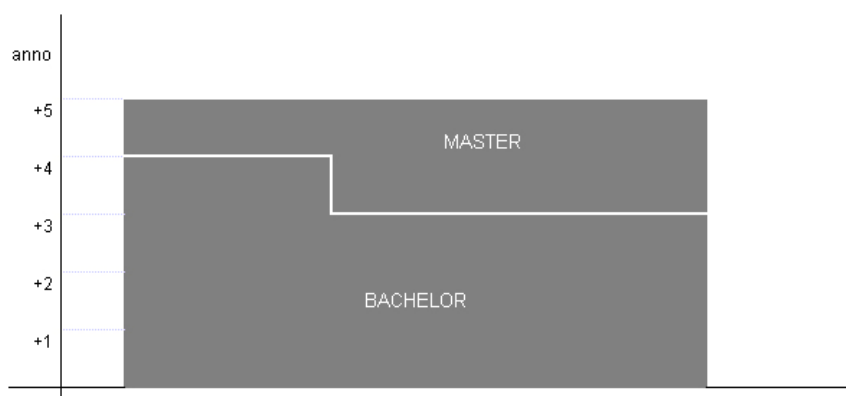
<sup>74</sup> Nell'emendamento non vengono definiti criteri o indicate date rispetto a cui valutare l'esperienza della riforma, così da decidere se renderla definitiva o annullarla negli anni successivi.

<sup>75</sup> La dichiarazione di Sorbona ha però avuto un ruolo importante nello stimolare successivamente l'applicazione della riforma, perché ha mostrato l'esistenza di una generale tendenza europea verso l'adozione del modello a doppio ciclo.



Un emendamento del 2002 della legge federale dichiara terminato il periodo di prova: il sistema a doppio ciclo viene definitivamente approvato in parallelo a quello tradizionale, senza discussioni o valutazioni, ma semplicemente alla luce della constatazione del grande numero di corsi di laurea a doppio ciclo attivati a quella data.

FIGURA 20 – LA STRUTTURA DEL SISTEMA TEDESCO DOPO L'INTRODUZIONE DEL DOPPIO CICLO



Con l'introduzione del doppio ciclo, sia le Università sia le Fachhochschulen<sup>76</sup> (salite rispettivamente a 103 e 176 nel 2007) possono attivare corsi di *Bachelor* (o di *Bakkalaureus*) di durata tra 3 e 4 anni (con l'obbligo di una tesi per il conseguimento del titolo), e corsi di *Master* (o *Magister*)<sup>77</sup> di durata tra 1 e 2 anni: se i corsi dei due livelli sono “sequenziali” in termini di contenuti, la durata complessiva non può eccedere i 5 anni<sup>78</sup>. Il titolo di *Bachelor* è definito a livello legislativo come “qualificante per la professione” (con l'obiettivo di stimolare le Università e le Fachhochschulen a impostare programmi realmente professionalizzanti, pur nella durata ridotta rispetto ai corsi tradizionali<sup>79</sup>) e come il titolo standard per l'ingresso nel mercato del lavoro (nell'obiettivo della riforma, non più del 50% dei titolari di *Bachelor* dovrebbe iscriversi ai corsi di *Master*; per questo motivo, “deve” essere previsto un sistema di selezione nell'accesso a tali corsi).

I titoli rilasciati dalle Università e dalle Fachhochschulen vengono considerati completamente equivalenti, dunque annullando la distinzione tra le due istituzioni: la differenza tra orientamento teorico o professionale dipende dal programma, non dall'istituzione. Resta viva comunque una serie di barriere informali per coloro che conseguono un *Bachelor* presso le Fachhochschulen nell'accesso sia ai *Master* ed ai dottorati delle Università, sia ai livelli più alti della pubblica amministrazione (Teichler, 2008).

<sup>76</sup> La ripartizione degli studenti iscritti tra Università e Fachhochschulen non è cambiata di molto rispetto agli anni Novanta: nel 2004/05, il 71% frequenta le Università, il 29% le Fachhochschulen.

<sup>77</sup> L'introduzione dei titoli in latino è stata voluta dal Länder della Sassonia, per sottolineare la tradizione classica e umanistica del sistema formativo tedesco, in opposizione al modello anglosassone da cui erano derivati i titoli di *Bachelor* e *Master*; di fatto, la versione latina è stata usata molto raramente, ed abbandonata nel 2003.

<sup>78</sup> Il 40% dei corsi di *Bachelor* attivati dalle Fachhochschulen dura 7 semestri (ogni semestre equivale a 30 crediti di 30 ore l'uno), per conservare almeno un semestre di tirocinio (mentre è stato generalmente sacrificato il secondo semestre, paradossalmente rispetto all'originaria vocazione professionale di questo tipo di istituzione); un'analogia percentuale di *Master* attivati dalle Fachhochschulen dura perciò 3 semestri anziché 4.

<sup>79</sup> Gli ordini professionali degli ingegneri e degli architetti si sono fortemente opposti alla riforma, sostenendo l'impossibilità di fornire una formazione adeguata alla professione in soli 3 anni. Proprio per l'opposizione degli ordini professionali, gli *Staatsexamen* sono stati per il momento esclusi dalla riforma in molti Länder.



Restano inoltre differenze tra le due istituzioni in termini di personale e relativi stipendi, di rapporto studenti/professori, di fondi (in particolare, le Fachhochschulen sono passate da 4 a 5 anni di corso a parità di fondi ricevuti).

Il titolo tradizionale di *Diplom* viene dichiarato equivalente a quello di *Bachelor*, il titolo di *Magister* a quello di *Master*; i *Diplom (FH)* ad un *Bachelor* di 4 anni<sup>80</sup>. I nuovi titoli vengono distinti in base al loro orientamento: *B.A. (Bachelor of Arts)* e *B.Sc. (Bachelor of Science)* e *M.A./M.Sc.* per quelli più teorici, *Bachelor in ...* e *Master in ...* per quelli più applicativi, indipendentemente dal tipo di istituzione che li rilascia.

La maggior parte delle istituzioni di istruzione superiore ha continuato a lungo ad offrire corsi tradizionali<sup>81</sup>, a fianco di quelli a doppio ciclo; nell'a.a. 2004/05, i 1.453 corsi di *Bachelor* e i 1.481 di *Master* rappresentavano solo il 26% del totale dei corsi di istruzione superiore; nell'a.a. 2006/07, si è saliti a 3.075 corsi di *Bachelor* e 2.113 di *Master*, pari al 45% dell'offerta formativa complessiva (con una punta del 75% nelle Fachhochschulen). Ancora nell'a.a. 2005/06, però, solo il 12,5% degli iscritti frequentava corsi di *Bachelor* o di *Master*<sup>82</sup>. L'obiettivo è di giungere ad una transizione completa al nuovo modello entro il 2010.

Nel 2005, il tempo di completamento degli studi si è ridotto da 6,7 a 5,9 anni per i *Diplom*, e da 5,5 a 4,7 anni per i *Diplom (FH)*; è di 3,5 anni per i *Bachelor* nelle Università e di 3,3 nelle Fachhochschulen, e di 2,1 anni per i *Master* in entrambe le istituzioni.

Non esistono statistiche ufficiali sul tasso di occupazione dei titolari di *Bachelor*. Un'indagine sui laureati di primo livello nell'a.a. 2002/03 ha mostrato che il 60% di quelli che hanno conseguito il titolo nelle Fachhochschulen e l'80% nelle Università ha proseguito gli studi per ottenere il *Master* (ben oltre dunque la soglia obiettivo del 50% posta dalla riforma); quelli che hanno optato per l'ingresso immediato nel mercato del lavoro non hanno incontrato particolari difficoltà a trovare un'occupazione.

#### 4.5 Il sistema dell'istruzione superiore nei Paesi Bassi

Nella fase precedente all'introduzione del cosiddetto sistema “BaMa” (*Bachelor* e *Master*), il sistema dell'istruzione superiore olandese è normato da una legge quadro (WHW) del 1993. Si tratta di un sistema nettamente binario, articolato da un lato nell'istruzione universitaria (*wetenschappelijke onderwijs, WO*) impartita dalle 14 Università<sup>83</sup>, e dall'altro nell'istruzione superiore professionale (*hoger beroepsonderwijs, HBO*) impartita dalle circa 50 Hogescholen<sup>84</sup>.

La differenza tra i due tipi di istituzioni riguarda sostanzialmente tre punti.

- *Approccio formativo.* Le Università hanno un approccio maggiormente teorico (per quanto non manchino indirizzi decisamente professionalizzanti, come ingegneria, legge, medicina o farmacia); accanto all'attività didattica, svolgono anche attività di ricerca, e possono pertanto organizzare corsi di dottorato di ricerca. Le Hogescholen sono

<sup>80</sup> Anche i titolari di *Diplom (FH)* possono ora accedere ai livelli più alti della pubblica amministrazione, su valutazione caso per caso dei programmi che hanno seguito.

<sup>81</sup> Negli ultimi anni, le Fachhochschulen hanno introdotto la possibilità di conseguire il titolo di *Diplom (FH)* secondo il cosiddetto *Duales System*, che permette di affiancare attività di studio e attività lavorativa (con regolare contratto) in modo integrato e coordinato.

<sup>82</sup> Nell'a.a. 2006/07, oltre i due terzi degli immatricolati alle Fachhochschulen ha scelto i corsi di *Bachelor*, mentre nelle Università la percentuale si ferma al 37%.

<sup>83</sup> Delle 14 università, 9 sono specializzate in scienze sociali, scienze naturali e materie umanistiche, 1 in agraria, 3 sono ad orientamento tecnologico ed ingegneristico; la restante è l'Open University di Heerlen, dedita alla formazione a distanza (di tipo sia universitario sia professionale).

<sup>84</sup> Nel 1987, le Hogescholen erano oltre 350, in seguito si sono ridotte di numero (fino alle 42 del 2006) attraverso fusioni e integrazioni promosse a livello ministeriale; oggi alcune Hogescholen sono più grandi delle stesse Università, arrivando ad accogliere oltre 30.000 studenti. Offrono programmi in area economica, sanitaria, sociologica, agraria, formativa, ingegneristica e artistica.



caratterizzate invece dall'attività quasi esclusivamente didattica, dall'approccio maggiormente pratico e applicativo (con una forte presenza di tirocini, in genere della durata di un anno), dal più stretto rapporto con il mondo del lavoro, dalla maggiore flessibilità di corsi part-time;

- *Accesso.* L'accesso alle Università è consentito solo a chi ha scelto a 14 anni (ossia al termine dei primi due anni di istruzione secondaria, comune a tutti i tipi di scuola) la formazione secondaria cosiddetta "accademica" (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, VWO*, della durata di ulteriori 4 anni). L'accesso alle Hogescholen è invece permesso sia a chi ha seguito la suddetta formazione accademica, sia a chi ha invece scelto una formazione secondaria di ulteriori 3 anni di tipo "generale" (*hoger algemeen voortgezet onderwijs, HAVO*) o "professionale" (*middelbaar beroepsonderwijs, MBO*)<sup>85</sup>. L'accesso alle Università avviene dunque non prima dei 18 anni, quello alle Hogescholen è consentito dai 17 anni<sup>86</sup>. C'è comunque una certa permeabilità tra i due ambiti: gli studenti delle Hogescholen possono infatti accedere al primo anno dell'Università dopo aver completato il primo anno di una Hogeschool, oppure accedere ad un anno successivo al primo dell'Università (da determinarsi caso per caso) dopo aver completato l'intero corso di studi presso una Hogeschool. Possono inoltre accedere sia alle Università sia alle Hogescholen coloro che, pur non possedendo un adeguato titolo di scuola secondaria, hanno compiuto 21 anni e superato un "colloquium doctum";
- *Titoli conferiti.* Le università conferiscono i titoli di *Meester* (mr.) in legge, di *Ingenieur* (ir.) in ingegneria, agraria e scienze ambientali, e di *Doctorandus* (drs.) negli altri settori. I corsi durano 4 anni<sup>87</sup>, con poche eccezioni di 5 anni (tra cui ingegneria, agraria, scienze, filosofia, farmacia e odontoiatria) o di 6 (medicina e veterinaria, con un titolo intermedio dopo 4). Le Hogescholen rilasciano invece il titolo di *Ingenieur* (ing.) o *Baccalaureus* (bc.) dopo corsi della durata di 4 anni<sup>88</sup>. Nonostante la durata analoga, i titoli delle Hogescholen vengono in genere percepiti nei Paesi Bassi (e riconosciuti a livello internazionale) come equivalenti a quelli anglosassoni di *Bachelor*, quelli delle Università invece come equivalenti a quelli anglosassoni di *Master*<sup>89</sup>, anche per la differente durata del ciclo di istruzione secondaria che permette di accedere ai due tipi di istituzione.

Nel 1998, il 64,5% degli studenti è iscritto alle Hogescholen, il 35,5% alle Università. La durata media per conseguire il titolo è di 5,8 anni. Non sono riscontrabili significativi problemi di disoccupazione per chi consegue un titolo di istruzione superiore: in particolare, si registra una certa carenza di laureati in ingegneria, scienze e ICT.

<sup>85</sup> Nel 1998, il 30,6% dei ragazzi che hanno iniziato il ciclo dell'istruzione secondaria ha scelto la formazione accademica, il 30,3% quella generale, il 20,9% quella professionale. Degli immatricolati alle Hogescholen nel 1998, il 13,4% aveva seguito una formazione secondaria accademica.

<sup>86</sup> Complessivamente, nel 1998 il 52% dei ragazzi tra i 19 ed i 25 anni si era iscritto all'istruzione superiore.

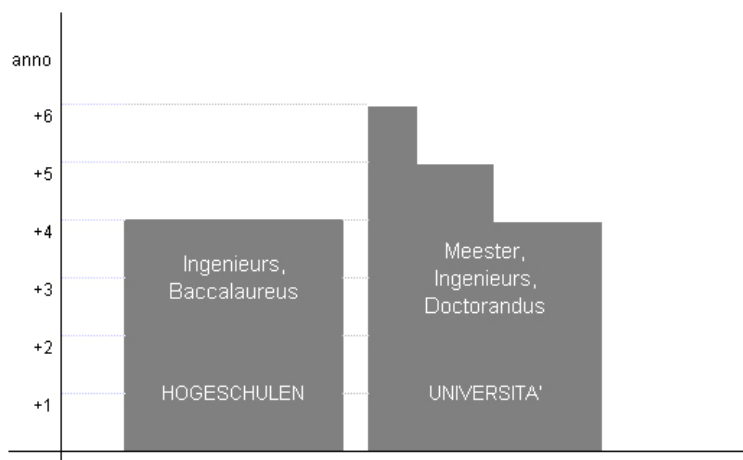
<sup>87</sup> Sia per le Università sia per le Hogescholen, un anno di corso corrisponde a 1.680 ore di carico di studio (42 settimane di 40 ore l'una).

<sup>88</sup> Sia i corsi delle Università sia quelli delle Hogeschoolen prevedono un primo anno propedeutico, seguito da 3 o 4 anni specialistici.

<sup>89</sup> Proprio nel mondo anglosassone, però, i titoli delle Università olandesi vengono negli anni Novanta ritenuti equivalenti solo ad un Bachelor, per la mancata articolazione in due cicli e dunque per l'assenza di un precedente titolo intermedio.



FIGURA 21 – LA STRUTTURA DEL SISTEMA OLANDESE PRIMA DELL'INTRODUZIONE DEL DOPPIO CICLO



### *L'introduzione del doppio ciclo*

Il sistema del doppio ciclo non è una novità per il contesto olandese. Fino al 1982, i corsi delle Università olandesi avevano tutti una durata di almeno 5 anni, e dopo i primi 3 anni prevedevano un *kandidaat exam*: il titolo che ne derivava era però percepito come puro passaggio intermedio verso il proseguimento degli studi, e non come reale opportunità di ingresso nel mercato nel lavoro. Nel 1982, la riduzione a 4 anni della durata della maggior parte dei corsi delle Università per motivi di restrizione di budget aveva portato all'abbandono del *kandidaat exam*.

Nel 1995 si comincia a discutere sull'opportunità di reintrodurre un doppio ciclo<sup>90</sup>. Nel 1998 il Ministero reintroduce la possibilità per le Università di rilasciare il titolo intermedio di *kandidaat*: l'obiettivo è quello di far sì che il titolo finale conseguito presso le Università olandesi venga visto come titolo di secondo livello, e dunque riconosciuto internazionalmente come *Master* – e non come semplice *Bachelor*, come succede in alcuni Paesi –. Nello stesso anno la dichiarazione di Sorbona avvia nei Paesi Bassi un diffuso dibattito sull'opportunità di una più sistematica introduzione del sistema del doppio ciclo, in primo luogo sempre per la necessità di rendere i titoli olandesi maggiormente riconoscibili a livello europeo. Si giunge così alla firma della dichiarazione di Bologna nel 1999, cui i Paesi Bassi accompagnano però la decisione di conservare il proprio sistema binario, adducendo come motivazione sia la diversa durata delle scuole secondarie che danno accesso alle Università e alle Hogescholen, sia i fabbisogni del proprio mercato del lavoro. L'obiettivo è quello di differenziare il *Bachelor* delle Hogescholen (conseguito dopo 4 anni di studio, e visto come immediatamente professionalizzante) da quello delle Università (che richiede 3 anni di corso, ed è concepito come finalizzato non tanto all'ingresso nel mondo del lavoro, quanto soprattutto al proseguimento degli studi universitari).

<sup>90</sup> Nel 1995, una commissione governativa raccomanda l'introduzione nei corsi delle Università di un doppio ciclo: un primo di formazione generalista, finanziato dallo Stato, ed un secondo articolato tra due opzioni (una volta a formare specialisti della ricerca, l'altra maggiormente professionalizzante), finanziato privatamente. La raccomandazione viene però vista dall'opinione pubblica come una via per ridurre i finanziamenti pubblici, e non ha seguito.

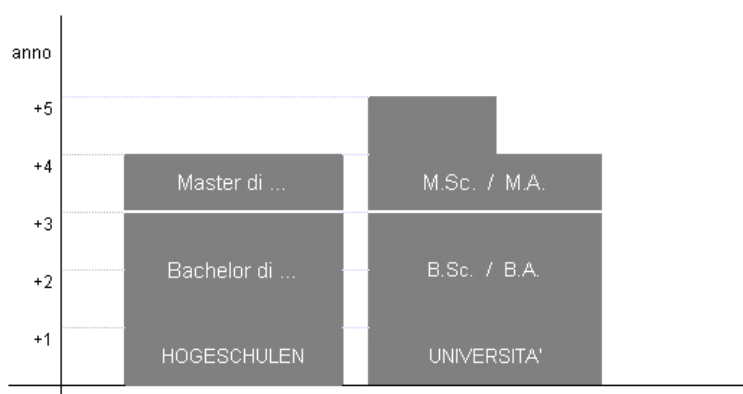


Il sistema del doppio ciclo viene ufficialmente introdotto nei Paesi Bassi nel 2002, emendando la legge quadro del 1993<sup>91</sup>. La maggior parte degli istituti di istruzione superiore aveva deciso di adottarlo già prima della deliberazione legislativa: quasi tutte le Hogescholen e l'80% delle Università<sup>92</sup> sono state in grado di garantire la transizione al nuovo regime sin dall'a.a. 2002/03 (anche grazie ai cambiamenti minimi, e per lo più formali, che l'introduzione del nuovo sistema ha comportato). L'introduzione dei corsi di Bachelor è stata graduale, ha cioè riguardato generalmente solo i neo-immatricolati.

Il nuovo sistema è destinato ad essere oggetto di valutazione nel corso del 2008.

Dall'anno accademico 2002/03, i corsi delle Hogescholen sono stati automaticamente trasformati in corsi di *Bachelor* quadriennali (240 crediti di 28 ore), senza modifiche<sup>93</sup>. Alle Hogescholen è inoltre concessa la possibilità di offrire corsi di *Master* di un anno, che possono però ottenere un finanziamento statale solo se viene dimostrato che essi rispondono ad una reale domanda formativa da parte della società e del mercato del lavoro<sup>94</sup>. L'accesso a tali corsi di *Master* può essere sottoposto a selezione secondo criteri decisi dalla specifica Hogeschool (spesso è richiesta un'esperienza lavorativa di alcuni anni).

FIGURA 22 – LA STRUTTURA DEL SISTEMA OLANDESE DOPO L'INTRODUZIONE DEL DOPPIO CICLO



Le Università hanno la possibilità di suddividere i propri corsi in un ciclo triennale di *Bachelor* (180 crediti) e in un ciclo di *Master* della durata di un anno (60 crediti) o due anni (120 crediti), a seconda della durata del corso originario prima della riforma. La maggior parte delle Università ha introdotto la richiesta di svolgere una tesina di *Bachelor*, benché non prevista dalla legge nazionale. Ogni università deve garantire agli studenti che vi conseguono un *Bachelor* la possibilità di accedere ad almeno un *Master* presso la propria sede o presso un'università partner, senza possibilità di selezione sulla base del voto. I *Master* delle Università possono essere frequentati anche da coloro che hanno conseguito un

<sup>91</sup> Contemporaneamente, viene approvata una nuova legge sul sistema di accreditamento e sul sistema degli ECTS.

<sup>92</sup> I ritardi nella transizione hanno riguardato soprattutto i corsi accademici di formazione degli insegnanti; quelli di medicina, veterinaria e farmacia hanno mantenuto la struttura del vecchio ordinamento a ciclo unico.

<sup>93</sup> Negli a.a. 2006/07 e 2007/08 sono stati avviati in via sperimentale 57 progetti pilota di *Associated Degree* (AD), un titolo rilasciato dalle Hogescholen a chi ha conseguito una formazione secondaria professionale (MBO) e ha frequentato i primi due anni del corso di *Bachelor* di una Hogescholen. Il titolo di AD è riconosciuto a livello di mercato del lavoro, e al tempo permette di conseguire il *Bachelor* frequentando ulteriori due anni di Hogescholen (anche riprendendo gli studi ad una certa distanza dal conseguimento dell'AD).

<sup>94</sup> Contrariamente alle previsioni, ancora nell'autunno 2004 solo pochi Master erano stati istituiti dalle Hogescholen.





*Bachelor* presso una Hogeschool; in questo caso viene però generalmente richiesta la frequenza di un corso propedeutico integrativo.

Sia le Hogescholen sia le Università offrono inoltre corsi part-time in cui gli studenti affiancano studio ed attività lavorativa pagata, secondo un piano di studio (ed un contratto di lavoro) definito congiuntamente da studente, istituzione e datore di lavoro.

Gli studenti che hanno completato gli studi presso le Hogescholen o le Università possono (purchè si siano laureati entro il 2009) sia fregiarsi dei titoli esistenti prima della riforma, sia dei nuovi titoli, che però restano differenziati tra le due istituzioni. I nuovi titoli rilasciati dalle Hogescholen sono quelli di *Bachelor* e di *Master*, seguiti dalla specificazione del campo di studi (ad es. *Bachelor* di ingegneria). I nuovi titoli rilasciati dalle Università sono quelli di *B.Sc. / B.A* (*Bachelor of Science* – nel campo dell'ingegneria, dell'agricola e delle scienze - e *Bachelor of Arts* – in tutti gli altri settori di studio –) ed i corrispondenti *M.Sc. / M.A.*

Il sistema di accesso è rimasto immutato<sup>95</sup>; si è però introdotta in via sperimentale, negli a.a. 2005/06 e 2006/07, la possibilità per le Hogescholen e le Università di ammettere studenti che non possiedono i requisiti di accesso definiti dalla legge, ma dimostrano di avere acquisito conoscenze ed esperienze di livello equivalente. Tale sperimentazione è attualmente in fase di valutazione.

La proporzione tra gli iscritti alle Hogescholen e quelli delle Università è rimasta sostanzialmente invariata rispetto alla fase precedente la riforma: nell'a.a. 2006/07, il 63% degli iscritti e il 68% degli immatricolati ha frequentato le Hogescholen.

I dati sulla condizione post-laurea evidenziano bene la differenza principale tra i due tipi di istituzione. Tra coloro che hanno conseguito il *Bachelor* presso un'Università nel 2005, oltre il 90% si è iscritto ad un corso di *Master*. Tra coloro che hanno conseguito un *Bachelor* presso una Hogeschool nel 2004, solo il 30% ha proseguito gli studi in un corso di *Master* (il 20% presso un'Università ed il 10% presso una Hogeschool).

La percentuale di laureati disoccupati ad un anno e mezzo dal conseguimento del titolo era pari nel 2005 al 4,6%, indipendentemente dal tipo di istituzione frequentata.

#### 4.6 *Aspetti comuni e differenze nelle lauree di primo ciclo dei cinque Paesi considerati*

Il processo di Bologna ha determinato un'evoluzione comune dei sistemi di istruzione superiore dei Paesi considerati verso un modello a doppio ciclo, con caratteristiche analoghe per le lauree del primo ciclo, anche se permangono alcune differenze legate per lo più alle caratteristiche dei vari sistemi prima degli anni Duemila.

L'aspetto che più distingue Inghilterra, Francia, Germania e Paesi Bassi dall'Italia è la presenza di due tipi di istituzioni che possono rilasciare le lauree brevi. L'adozione del doppio ciclo ha in molti casi ridotto la "distanza" tra le Università e le istituzioni non accademiche, e "deistituzionalizzato" la differenza tra orientamento teorico o professionalizzante, innalzando lo *status* di Fachhochschulen, Hogescholen e Colleges<sup>96</sup>. Di fatto, l'introduzione del doppio ciclo è stata l'occasione per superare una separazione tra istituzioni che su certi aspetti iniziava ad apparire obsoleta o controproducente.

Anche i sistemi di titoli precedenti alle recenti riforme erano più articolati in Inghilterra e in Francia, che non in Italia, Germania e Olanda. In particolare, in Francia l'introduzione del

<sup>95</sup> Il numero chiuso è generalmente limitato ai corsi di medicina, veterinaria, odontoiatria e scienze della vita nelle Università, e di giornalismo e fisioterapia nelle Hogescholen.

<sup>96</sup> I Colleges inglesi che possono rilasciare titoli di *taught degree* sono ora riconosciuti come "universitari" a tutti gli effetti, pur non svolgendo attività di ricerca; le Grandes écoles possono accreditarsi per rilasciare titoli di *Master* riconosciuti come "statali"; le Fachhochschulen rilasciano titoli del tutto analoghi a quelli delle Università, su entrambi i cicli; solo nei Paesi Bassi le Hogescholen rilasciano titoli di *Bachelor* riconosciuti come differenti da quelli delle Università, ma per una scelta precisa, legata all'efficacia del tipo di formazione da esse fornito rispetto alle esigenze del mercato del lavoro locale.



doppio ciclo ha portato ad abolire (o quanto meno, a rendere meno importanti) molti titoli conferiti dopo 1, 2 o 4 anni di studio; in Inghilterra, invece, con l'introduzione del *Foundation Degree* si è rafforzato il livello intermedio a 2 anni. In Germania e Olanda le riforme hanno portato soprattutto a una maggiore uniformità nella durata dei corsi tra Università da un lato e Fachhochschulen e Hogescholen dall'altro.

A livello curricolare, l'introduzione del doppio ciclo si è accompagnata ad un'adozione diffusa (tranne in Inghilterra) del sistema degli ECTS e dei semestri. In Inghilterra, Francia e Paesi Bassi la tendenza attuale è verso un orientamento più generalista e multidisciplinare nell'impostazione del *Bachelor* (spesso attraverso l'adozione del cosiddetto sistema *major/minor*, ossia tra una quota di crediti costituiti da moduli obbligatori, e una quota di crediti per corsi opzionali scelti dallo studente); in Germania, invece, l'obiettivo di rendere il *Bachelor* un titolo per l'ingresso diretto nel mondo del lavoro ha determinato per un orientamento più specialistico sin dall'inizio dei corsi di *Bachelor*<sup>97</sup>.

Persistono infine differenze nelle possibilità di accesso alle Università e alle istituzioni non accademiche, dipendenti dal tipo di scuola secondaria frequentata.

Alla luce della complessità che caratterizzava prima degli anni Duemila i sistemi di istruzione superiore dei Paesi stranieri qui considerati, l'Italia ha probabilmente avuto maggiore facilità ad applicare il modello a doppio ciclo sul proprio sistema, che si distingueva per un unico tipo di titolo conferito da una sola istituzione; non a caso, i tempi di transizione verso tale modello sono stati più celeri. Tuttavia, la carente tradizione di istituzioni di istruzione superiore a indirizzo pratico-applicativo influisce probabilmente sulla difficoltà delle Università a caratterizzare in senso sufficientemente professionalizzante le lauree triennali nel nostro Paese.

TABELLA 8 – PRINCIPALI CARATTERISTICHE DELLE LAUREE DI PRIMO CICLO IN INGHILTERRA, FRANCIA, GERMANIA, PAESI BASSI E ITALIA: QUADRO DI SINTESI

	<i>Inghilterra</i>	<i>Francia</i>	<i>Germania</i>	<i>Paesi Bassi</i>	<i>Italia</i>
Titolo	Bachelor with Honours	Licence (e Licence professionnelle)	Bachelor	Bachelor (B.A. / B.Sc. nelle Università, Bachelor di ... nelle Hogescholen)	Laurea di primo livello
Titoli intermedi	CHE, DHE, HNC, HND, Foundation Degree	BTS, DUT	-	-	-
Istituzioni che la rilasciano	Università, Colleges di istruzione superiore	Università (compresi IUT, IUP)	Università, Fachhochschulen	Università, Hogescholen	Università
Durata	3 anni	3 anni	3, - 3,5 - 4 anni	3 anni	3 anni
ECTS	No	Sì	Sì	Sì	Sì
Semestri	Solo in alcuni corsi	Sì	Sì	No	Sì

<sup>97</sup> Questa opposta tendenza ha in tutti i casi eliminato (anche se a volte persiste in termini informali) la distinzione, caratteristica dei sistemi precedentemente alle riforme, tra una prima fase propedeutica (1 anno nei Paesi Bassi, 2 in Francia e Germania) ed una seconda più specialistica.







## 5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Come è emerso dalla rassegna condotta in questo lavoro, il sistema italiano dell'istruzione superiore si è significativamente trasformato dagli anni Novanta ad oggi. L'introduzione dei diplomi universitari prima, e delle lauree brevi poi, ha permesso di superare uno dei fattori che più hanno influito sull'arretratezza dell'Italia rispetto agli altri principali Paesi europei in termini di tasso di scolarizzazione universitaria: la presenza di un unico titolo di laurea, di lunga durata e di impostazione prevalentemente teorica, poco adatto per un'università divenuta "di massa".

I diplomi universitari hanno rappresentato il primo esempio di titolo accademico di istruzione superiore di durata inferiore alla laurea. Si è trattato di un'esperienza con luci ed ombre. Le Università vi hanno investito molto, al punto da impostare quasi la metà della propria offerta formativa su questo tipo di percorso; ma anche a quasi dieci anni dalla loro istituzione, i diplomi universitari non sono riusciti ad intercettare più di 2 immatricolati su 10. Hanno avuto un discreto successo nell'attrarre (e nel portare fino al conseguimento effettivo di un titolo universitario) una quota maggiore (rispetto alle lauree tradizionali) di studenti diplomati presso gli istituti tecnici. Inoltre, hanno avuto un ruolo importante nel processo di decentramento universitario. Le pochissime indagini sulle ricadute occupazionali dei diplomi universitari sono state svolte in un periodo in cui questo tipo di corsi era ancora in fase di rodaggio; nonostante ciò, esse hanno mostrato un notevole livello di soddisfazione da parte degli studenti che li avevano seguiti, nonché un buon interesse, soprattutto in prospettiva, da parte del mercato del lavoro privato verso i possessori di tale tipo di titolo, grazie soprattutto alla presenza di stage e tirocini (mentre il pubblico impiego non ha mai sviluppato un riconoscimento adeguato delle peculiarità dei DU).

La mancanza di una valutazione complessiva dell'esperienza dei diplomi universitari ha fatto sì che, al momento della riforma del 3+2, non si sia riusciti pienamente a rafforzare nelle lauree brevi i punti di forza dei DU, correggendone al contempo i difetti. Le lauree brevi sembrano aver avuto un certo successo nell'attrarre diplomati che non hanno immediatamente proseguito gli studi alla fine della scuola secondaria (mentre resta da valutare più sul lungo periodo l'impatto sulla crescita complessiva degli immatricolati), e nel ridurre i tassi di abbandono ed i tempi di completamento degli studi; stanno invece mostrando limiti significativi nel fornire una formazione adeguata ad un immediato ingresso nel mercato del lavoro. La loro impostazione di forte coerenza curricolare e continuità rispetto alla laurea specialistica determina una scarsa riconoscibilità del profilo professionale dei laureati triennali rispetto a quelli quinquennali: si tratta di un limite già emerso per alcuni diplomi universitari (mentre uno dei punti di forza della maggior parte dei DU era proprio la formazione di figure professionali originali ed innovative rispetto a quelle fornite dalle lauree tradizionali già esistenti).

Oggi la maggior parte dei laureati triennali prosegue gli studi universitari; quelli che entrano nel mondo del lavoro sono i laureati meno brillanti, mostrano più difficoltà occupazionali rispetto ai laureati pre-riforma, non si iscrivono agli ordini professionali a loro destinati e trovano pochi concorsi pubblici incentrati sul loro titolo.

La causa principale nella scarsa ricaduta professionalizzante delle lauree brevi (confermata dall'avvio della sperimentazione delle lauree definite per l'appunto "professionalizzanti") va probabilmente individuata nel fatto che percorsi e contenuti formativi sono progettati dalle Università, che rafforzano quindi ulteriormente in Italia il ruolo di istituzione pressoché unica nel campo dell'istruzione superiore. In molti altri Paesi europei, come s'è visto, gli atenei sono invece affiancati da diverse istituzioni di formazione professionale non accademiche (i Colleges inglesi, le Grandes écoles francesi, le Fachhochschulen tedesche, le



Hogescholen olandesi), che consentono ad una quota significativa di diplomati di proseguire gli studi al di fuori delle Università, rilasciando titoli utili a un rapido ingresso nel mercato del lavoro. Queste istituzioni sono caratterizzate da un forte legame con il mondo delle imprese e dei professionisti, con cui collaborano nell'impostazione dei corsi, nell'organizzazione di stage e tirocini, tramite contratti di docenza ecc. La diffusione in Europa del sistema di istruzione superiore a doppio ciclo e la necessità di armonizzare i titoli dei vari Paesi ha spesso determinato un ravvicinamento di queste istituzioni alle Università, ma in nessun caso esse sono state abolite, proprio perché si riconosce l'utilità del tipo di formazione da esse impartita rispetto alle esigenze del mercato del lavoro.

È probabilmente a questo tipo di istituzioni, più che al resto del mondo accademico, che le Università italiane dovrebbero guardare se intendono fare della laurea breve il titolo di riferimento per l'ingresso nel mercato del lavoro, come stabilito dalla riforma del 1999.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALMALAUREA (2006a), *VIII Profilo dei laureati italiani. I primi figli della riforma*, il Mulino, Bologna.
- ALMALAUREA (2006b), *VIII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. I laureati di primo livello alla prova del lavoro*, il Mulino, Bologna.
- ALMALAUREA (2006c), *L'università in transizione: laureati vecchi e nuovi alla luce della riforma*, il Mulino, Bologna.
- ALMALAUREA (2008), *IX Profilo dei laureati italiani. La riforma allo specchio*, il Mulino, Bologna.
- BONDONIO D. (2007), *La valutazione d'impatto della riforma universitaria 3+2: un'analisi empirica sui dati dell'Ufficio Statistica del MIUR*, working paper n. 106, Università del Piemonte Orientale, Alessandria.
- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP (2007), *Bologna Process Stocktaking - London 2007*, UK Department for Education and Skills, London.
- CAMMELLI A. (2006), *La qualità del capitale umano dell'università. Caratteristiche e performance dei laureati 2004*, in ALMALAUREA (2006c), cit., 13-40.
- CNVSU - COMITATO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO (2007), *Ottavo rapporto sullo stato del sistema universitario. Rilevazione nuclei 2007*, Roma.
- DAVICO L. (1998), *I diplomi universitari a Torino e in Piemonte. Una valutazione su costi, benefici dell'efficacia e dell'impatto economico, con proposte di miglioramento*, Cciaa, Torino.
- DAVICO L., STARICCO L. (2007), *Una nuova figura sul mercato: i laureati triennali*, IRES, Torino.
- DE WEERT E., BOEZEROOY P. (2007), *Higher Education in the Netherlands*, Cheps – Center for Higher Education Policy Studies, Enschede, Netherlands.
- DE WIT H. (2006), *European Integration in Higher Education: The Bologna Process Towards a European Higher Education Area*, in J.J.F. Forest, P. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Springer, 461-482.
- DUBOIS P., GRUNFELD M. (2008), *Proseguire gli studi superiori sempre più a lungo?*, in ALMALAUREA (2008), cit., 383-401.
- EURYDICE (2007a), *The Education System in England, Wales, Northern Ireland 2006/07*, Directorate-General for Education and Culture, European Commission.
- EURYDICE (2007b), *The Education System in France 2006/07*, Directorate-General for Education and Culture, European Commission.
- EURYDICE (2007c), *The Education System in Germany 2004/05*, Directorate-General for Education and Culture, European Commission.
- EURYDICE (2007d), *The Education System in the Netherlands 2006/07*, Directorate-General for Education and Culture, European Commission.
- FACCO G. (2006), *Laureati pre- e post-riforma: il parere dei responsabili del personale*, in ALMALAUREA (2006a), cit., 229-236.
- GALLERANI M., GHISELLI S., GIROTTI C. (2006), *Le scelte dopo la laurea di I livello: i dati dell'indagine AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*, in ALMALAUREA (2006a), cit., 251-270.
- HIGHER EDUCATION DIRECTORATE (2006), *Bologna Process. UK National Report 2005-2007*.
- IRES (1996), *Le scelte scolastiche individuali*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- ISFOL (1996), *L'avvio del diploma universitario. Successi e difficoltà di una nuova offerta formativa*, Angeli, Milano.
- ISTAT (2001), *Università e lavoro. Orientarsi con la statistica 2000*, Roma.
- ISTAT (2003), *Inserimento professionale diplomati universitari*, Roma.
- KAISER F. (2007), *Higher Education in France*, Cheps – Center for Higher Education Policy Studies, Enschede, Netherlands.



- KAULISCH M., HUISMAN J. (2007), *Higher Education in Germany*, Cheps – Center for Higher Education Policy Studies, Enschede, Netherlands.
- L'EAU VIVE, COMITATO ROTA (2006), *Giochi aperti. Settimo rapporto annuale su Torino*, Guerini, Milano.
- LEIŠYTĖ L. (2007), *Higher Education in the United Kingdom*, Cheps – Center for Higher Education Policy Studies, Enschede, Netherlands.
- MAZERAN J. (2007), *Les enseignements supérieurs professionnels courts. Un défi éducatif mondial*, Hachette, Paris.
- MINISTERE EDUCATION NATIONALE ENSEIGNEMENT SUPERIEUR RECHERCHE (2006), *Bologna Process 2005-2007. Report for France*.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP (2006), *Bologna Process. Template For National Reports: 2005-2007 Netherlands*.
- MIUR (2006), *L'Università in cifre 2006*, Roma.
- MOSCATI R. (2008), *Note introduttive*, in ALMALAUREA (2008), cit., 363-368.
- OECD (1992), *Education at a Glance 1992*, Paris.
- OECD (2007), *Education at a Glance 2007*, Paris.
- RANIERI A. (2006), *Quanto fa davvero "3+2"?*, in ALMALAUREA (2006c), cit., 143-151.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006), *Bologna Process 2005 to 2007 National Report for Germany*.
- STANCHI A. (2005), *Prime indicazioni sul raggiungimento degli obiettivi della riforma. Un'analisi sui dati degli atenei del Piemonte*, Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario, Torino.
- STANCHI A. (2007), *Laureati di primo livello in Piemonte: i numeri della transizione ai corsi di laurea specialistica*, Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario, Torino.
- STELLA A. (2006), *Primi esiti della riforma universitaria: un bilancio provvisorio e prospettive future*, in ALMALAUREA (2006a), cit., 41-56.
- TEICHLER U. (2008), *L'introduzione di corsi di laurea di I e II livello in Germania*, in ALMALAUREA (2008), cit., 369-381.
- TOSI P. (2006), *Prefazione*, in ALMALAUREA (2006c), cit., 9-12.
- TROMBETTI A.L., STANCHI A. (2004), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- WITTE J.K. (2006), *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in The Context of The Bologna Process*, PhD. Dissertation, University of Twente, Enschede, Netherlands.

**BIBLIOTECA – CENTRO DI DOCUMENTAZIONE**

Orario: dal lunedì al venerdì ore 9.30-12.30

Via Nizza 18 – 10125 Torino

Tel. 011 6666441 – Fax 011 6666442

e-mail: [bibiblioteca@ires.piemonte.it](mailto:biblioteca@ires.piemonte.it) – <http://213.254.4.222>

Il patrimonio della biblioteca è costituito da circa 30.000 volumi e da 300 periodici in corso. Tra i fondi speciali si segnalano le pubblicazioni ISTAT su carta e su supporto elettronico, il catalogo degli studi dell'IRES e le pubblicazioni sulla società e l'economia del Piemonte.

**I SERVIZI DELLA BIBLIOTECA**

L'accesso alla biblioteca è libero.

Il materiale non è conservato a scaffali aperti.

È disponibile un catalogo per autori, titoli, parole chiave e soggetti.

Il prestito è consentito limitatamente al tempo necessario per effettuare fotocopia del materiale all'esterno della biblioteca nel rispetto delle vigenti norme del diritto d'autore.

È possibile consultare banche dati di libero accesso tramite internet e materiale di reference su CDRom.

La biblioteca aderisce a BESS-Biblioteca Elettronica di Scienze Sociali ed Economiche del Piemonte.

La biblioteca aderisce al progetto ESSPER.

**UFFICIO EDITORIA**

Maria Teresa Avato, Laura Carovigno – Tel. 011 6666447-446 – Fax 011 6696012 –

E-mail: [editoria@ires.piemonte.it](mailto:editoria@ires.piemonte.it)**ULTIMI CONTRIBUTI DI RICERCA**VITTORIO FERRERO, SIMONE PELLEGRINO, SANTINO PIAZZA, STEFANO PIPERNO,  
GILBERTO TURATI**Il modello IRES nell'ambito dei modelli di previsione della spesa sanitaria**

Analisi dei limiti e proposte di miglioramento

Torino, IRES, 2007, "Contributo di Ricerca" n. 215

OSSERVATORIO SULLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

**L'occupazione e le professionalità negli enti che erogano formazione in Piemonte**

Torino, IRES, 2007, "Contributo di Ricerca" n. 216

SIMONE LANDINI

**Un'analisi dei differenziali della crescita e dei fattori di sviluppo regionale**

Torino, IRES, 2007, "Contributo di Ricerca" n. 217

MAURIZIO DELFINO, MAGDA ZANONI

**Le strategie finanziarie dei comuni**

Torino, IRES, 2008, "Contributo di Ricerca" n. 218

SIMONE LANDINI

**Commercio e Comuni in Piemonte**

Una classificazione dei comuni per tipologia di dotazione di strutture commerciali

Torino, IRES, 2008, "Contributo di Ricerca" n. 219

FIORENZO FERLAINO, FRANCESCA SILVIA ROTA, LUCREZIA SCALZOTTO

**Analisi della marginalità dei piccoli comuni del Piemonte**

Legge regionale n. 15 del 29 giugno 2007. (B.U. 5 Luglio 2007, n. 27) "Misure di sostegno a favore dei piccoli Comuni del Piemonte"

Torino, IRES, 2008, "Contributo di Ricerca" n. 220





**ISTITUTO RICERCHE ECONOMICO SOCIALI DEL PIEMONTE**  
Via Nizza, 18 - 10125 Torino - Tel. +39 011 66 66 411 - [www.ires.piemonte.it](http://www.ires.piemonte.it)