

# La scelta universitaria: istruire la pratica

Un rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli



**Edizioni**  
Fondazione Giovanni Agnelli



**La scelta universitaria:  
istruire la pratica**

Un rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli



**Edizioni**

Fondazione Giovanni Agnelli

Copyright 2007 by *Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli*  
via Giacosa 38, 10125 Torino  
tel. 011 6500500, fax 011 6502777  
e-mail: [edizioni@fga.it](mailto:edizioni@fga.it) Internet: <http://www.fondazione-agnelli.it>

ISBN 978-88-7860-208-3

# Indice

Prefazione. Una scelta all'altezza delle sfide <i>John Philip Elkann</i>	VII
“Istruire la pratica”: cinque domande sulla scelta universitaria <i>Marco Demarie e Stefano Molina</i>	1
1. Perché la scelta universitaria è così importante?	3
2. Come e perché si sceglie un determinato corso universitario?	5
3. Si possono considerare soddisfacenti le scelte attualmente effettuate?	7
4. Cosa sta cambiando per l'orientamento?	12
5. Che fare per “migliorare” le scelte?	15
Concetto e pratica dell'orientamento alla carriera nella società della conoscenza <i>Anthony Watts</i>	17
1. Introduzione	17
2. Cambiamenti nel concetto di carriera	18
3. Implicazioni per l'orientamento alla carriera	19
4. Orientamento alla carriera nelle scuole	23
5. Orientamento alla carriera nell'istruzione post-secondaria	26
6. Informazione sulla carriera	28
7. La formazione degli operatori dell'orientamento di carriera	29
8. Implicazioni	31
Le determinanti socioculturali delle scelte universitarie <i>Luisa Ribolzi</i>	35
1. Premessa	35

## Indice

2. Scambiare la formazione sul mercato del lavoro: le prospettive di una scelta strumentale	38
3. I meccanismi della scelta	43
4. Qualche spunto conclusivo	48

## Dinamiche della scelta universitaria in Italia

<i>Andrea Cammelli</i>	51
------------------------	----

1. Evoluzione demografica	51
2. Dalla scuola secondaria superiore all'università	53
3. Immatricolati veri e immatricolati fantasma	56
4. Immatricolati che proseguono e immatricolati che abbandonano	60
5. Gli immatricolati	65
5.1. Quanti sono	65
5.2. Da quale istruzione superiore vengono e a quali percorsi di studio (lunghi o brevi) si iscrivono	67
5.3. Con quali votazioni arrivano all'università	68
5.4. A quali corsi si iscrivono	71
5.5. Diploma di provenienza e gruppi di corsi di laurea prescelti	77
5.6. Diploma di provenienza e immatricolazione nei corsi sostenuti dal Miur	80
5.7. Residenza e sede di iscrizione	81
5.8. Nuova domanda di istruzione	86
6. Immatricolati orientati e immatricolati disorientati	88
7. Le differenze di genere	90
8. I confronti internazionali	100
8.1. Diffusione delle lauree nella popolazione	100
8.2. La presenza straniera nelle università italiane	103

## Conclusioni

<i>Marco Demarie e Stefano Molina</i>	107
---------------------------------------	-----

<i>Un'idea pratica per l'orientamento alla scelta universitaria: la «tesina» per la maturità</i>	110
--	-----

Bibliografia generale	111
-----------------------	-----

Nota sugli autori	117
-------------------	-----

## Prefazione. Una scelta all'altezza delle sfide

*John Philip Elkann*

Intorno al “passaggio cruciale” della scelta universitaria è mutato quasi tutto. Sono cambiati i giovani: da un punto di vista sociale, culturale, ma anche quantitativo. Oggi per la prima volta più del 50% degli appartenenti a una determinata leva demografica giunge a iscriversi all'università: un dato importante perché controbilancia il numero dei giovani che, come si sa, negli ultimi due decenni si è molto ridotto. È cambiata l'università: assistiamo a una competizione agguerrita tra le università e tra le facoltà universitarie per attrarre le matricole, fenomeno collegato anche alla proliferazione del numero delle sedi. Questa competizione ha portato da parte delle università a vere e proprie campagne di comunicazione e azioni che potremmo chiamare di marketing universitario. È cambiato il lavoro: stanno mutando le esigenze da parte del sistema economico. Conosco il mondo industriale e quello della finanza, e vedo intorno a me i lavori tradizionali rinnovarsi continuamente e nascere lavori nuovi. Questo è vero anche nel campo delle professioni liberali, o nella pubblica amministrazione. L'internazionalizzazione e l'innovazione sono motori potenti che muovono questi meccanismi. La flessibilità di chi ha imparato a imparare deve iniziare nel periodo formativo e in particolare all'università. Non deve quindi apparire esagerato cogliere proprio nella scelta universitaria uno dei fattori determinanti nella capacità di un sistema come quello italiano di essere all'altezza delle sfide che l'innovazione, la globalizzazione, la trasformazione demografica impongono.

Ricerche condotte in area Ocse rivelano come – non soltanto in Italia – la decisione sia presa dagli studenti non di rado alla luce di

informazioni scarse, imprecise, schiacciate sul presente. Impressioni, spesso elaborate in ambienti "non esperti" e in tempi compressi, finiscono per determinare le scelte. Giudizi sulla qualità dei corsi e sulla spendibilità dei titoli e delle competenze acquisite – elementi fondamentali in passato utilizzati per la costruzione del programma di orientamento della Fondazione Giovanni Agnelli denominato "Il filo di Arianna" – rischiano di essere relegati in secondo piano e di giocare dunque un ruolo del tutto marginale nel processo decisionale.

Siamo abituati a guardare alle scelte dell'università come a un momento legato alla biografia individuale di una persona, alla sua realizzazione psicologica, professionale ed economica. Questo è vero, e l'aspetto individuale deve continuare a essere tenuto in conto. Ma quale università si trovano oggi di fronte gli studenti? L'università d'élite è finita quarant'anni fa; ci siamo lasciati alle spalle il tempo del "pezzo di carta"; anche l'"università parcheggio" è un concetto superato o da superare in fretta. Ci muoviamo – di necessità – verso un'università qualificata di massa, fornita di punte di eccellenza internazionali e aperta al mondo.

Possiamo allora vedere la connessione che lega le scelte individuali alla capacità del sistema di percorrere e sostenere una prospettiva di sviluppo adeguata. Se aggreghiamo le scelte universitarie di oggi, abbiamo un'idea precisa del flusso di risorse umane ad alta qualificazione di cui il mercato del lavoro potrà avvalersi di qui a quattro-cinque anni.

Con la scelta universitaria dei giovani italiani sappiamo che si darà forma in una direzione o in un'altra al futuro economico del paese. E al tempo stesso alle chance di una collocazione soddisfacente e produttiva delle persone nel mercato del lavoro.

Da questo punto di vista è senz'altro preoccupante la debolezza delle immatricolazioni nelle facoltà propriamente scientifiche. Su 100.000 occupati nella classe di età tra 25 e 34 anni, in Italia i laureati scientifici sono un po' più di 900; in Francia più di 2700.

In effetti su questo fronte dall'analisi dei dati più recenti sembra emergere qualche segnale di miglioramento: accanto all'aumento delle matricole di architettura, si nota un aumento degli aspi-



ranti biologi, chimici e matematici. Certo siamo ancora molto lontani dalla media europea, ma la tendenza degli ultimi anni è incoraggiante e merita forse di essere assecondata con investimenti adeguati.

Perché la nostra debolezza nel settore scientifico, alla lunga, non comporta solo il rischio di non avere sufficienti professionalità in campi cruciali: più in generale, essa si traduce nel più grave rischio di veder ulteriormente declinare il modo di pensare scientifico nella società.

Sono queste alcune delle ragioni che hanno indotto la Fondazione Giovanni Agnelli a dedicare al tema della scelta universitaria alcune iniziative mirate: il presente volume costituisce un invito alla riflessione sul tema. È nostra convinzione che caricare di significato il momento della scelta universitaria non vuol dire renderlo drammatico né irreversibile, né tanto meno soffocare la soggettività delle persone. Vuol dire farne un momento di consapevolezza, di maggiore consapevolezza.

Le parole chiave del volume sono *scelta universitaria, orientamento, carriera*: concetti in trasformazione, dove la dimensione individuale e la dimensione istituzionale si toccano, talvolta si fondono. Come giustamente segnalato da Anthony Watts nel saggio qui riprodotto, la formazione e la costruzione di una carriera professionale devono essere considerate esse stesse un processo di apprendimento sempre necessitante di riorientamento e ridefinizione. Un compito che spetta in prima battuta ai giovani e alle loro famiglie, ma che per essere svolto nel modo più corretto e soddisfacente necessita di un ambiente propizio, alla costruzione del quale devono contribuire tutti coloro che si occupano di orientamento e diffondono segnali sul futuro del mondo del lavoro: il sistema formativo e universitario, i media, il mondo del lavoro, la pubblica amministrazione.



“Istruire la pratica”: cinque domande sulla scelta universitaria  
*Marco Demarie e Stefano Molina*

La questione dell'orientamento universitario non cessa di attrarre l'attenzione degli esperti di sistemi formativi e degli operatori della scuola, sia dal lato della secondaria superiore sia da quello dell'università. L'orientamento è diventato un mantra ripetuto nelle sedi più diverse. La sua concretizzazione in pratiche efficaci – efficaci, non semplicemente concrete – è invece un obiettivo ancora da raggiungere, almeno se guardiamo al sistema nel suo complesso. Ciò può dipendere da più fattori e tocca l'insieme del percorso scolastico. In primo luogo dal fatto che, per quanto intuitivo nell'enunciato, produrre orientamento è difficile e il successo dell'operazione scarsamente misurabile. Non un atto, ma un processo, la cui attivazione viene fatta sempre più risalire nelle fasi iniziali della carriera scolastica. Non tanto un contenuto, quanto un metodo, che metta i soggetti interessati nella condizione di assumere responsabilmente le scelte sul proprio futuro formativo – e lavorativo. Non una tecnica standardizzata, ma un approccio individualizzato, che sappia tener conto dello specifico individuale. Non soltanto una funzione separata, operata da specialisti professionali, ma anche una sensibilità attiva operante all'interno del processo educativo in quanto tale, cioè nei percorsi curricolari, interpretata dai docenti. Infine, la grande domanda: come trovare un soddisfacente equilibrio tra le propensioni soggettive degli studenti e le prospettive di spendibilità professionale di qualifiche, prospettive delle quali, per altro, ben poco si sa nel momento in cui si è richiesti di esprimere l'azione di orientamento. Di questi dilemmi gli operatori e i decisori in campo scolastico sono largamente consapevoli. L'I-

talia, come altri paesi avanzati (si veda Watts in questo stesso volume), è impegnata ad affrontare la questione quasi in un cantiere continuo. Vi è però uno scarto tra premesse e risultati. Se molte pratiche mostrano presto la corda, anche l'inflazione di proposte produce inevitabilmente uno svilimento dell'obiettivo orientamento agli occhi degli studenti. Un'offerta ben intenzionata ma spesso poco incisiva incontra solo parzialmente una domanda che, in primo luogo, dovrebbe essere stimolata e aiutata a esprimersi. Non sarà un'eventuale nuova generazione di kermesse per le future matricole a spostare i termini del problema. Dobbiamo riconoscere che, molte volte, funziona più il carisma pedagogico di un insegnante preoccupato del futuro dei suoi allievi che tutto l'armamentario dell'orientamento "tecnico".

Ma possono sussistere altre ragioni che confondono le acque. È ormai evidente, ad esempio, che è in corso una deriva dell'orientamento, in particolare quello operato dalle università, verso un *marketing universitario* più interessato a intercettare flussi di immatricolandi suggestionandone la curiosità con proposte formative accattivanti che a responsabilizzare gli studenti – e i docenti – rispetto al senso complessivo di lungo periodo di un determinato investimento di studio. Per quanto comprensibile, questa strumentalità va a detrimento della ponderatezza delle scelte, o almeno della loro consapevolezza: anche quando, come non sempre accade, si fonda su contenuti presentati in modo realistico e critico.

Infine, forse i nostri risultati in termini di orientamento non sono così buoni come potremmo desiderare perché la nostra teoria dell'orientamento non è sufficientemente buona. Che cosa muova i giovani in una direzione o in un'altra, come si formino le scelte e tra quali coalizioni di attori, come la società degli adulti debba assumersi la responsabilità di formulare ed emettere segnali chiari e comprensibili, come questo diventi compito istituzionale e istituzionalizzato – tutto ciò sta per così dire a monte di ogni possibilità di orientamento, tanto più di ogni tecnica di orientamento. Senza contare che quello che appare un problema tutto sommato appunto tecnico è in realtà una delle forme in cui si esprime la capacità di

una società di produrre ricambio generazionale e coesione, e in ultima analisi chiama in causa l’idea di persona e di cittadino che desideriamo.

Questo libro non si propone di esaurire il campo problematico dell’orientamento, ma di essere uno strumento per coloro che sono interessati a “istituire la pratica”. Più punti di vista e informazioni sono organizzati per fornire un’idea sufficientemente precisa di ciò che sta a monte e intorno alla questione dell’orientamento, partendo da alcune domande di base che ci pare opportuno rimettere sul tappeto. I saggi contenuti nel volume ruotano dunque intorno a cinque interrogativi principali, che verranno argomentati nelle pagine seguenti:

1. Perché la scelta universitaria è così importante?
2. Come e perché si sceglie un determinato corso universitario?
3. Si possono considerare soddisfacenti le scelte attualmente effettuate in Italia?
4. Cosa sta cambiando per l’orientamento?
5. Che fare per “migliorare” le scelte?

1. *Perché la scelta universitaria è così importante?*

Sono almeno quattro le ragioni che fanno della decisione di andare o meno all’università, e in caso positivo di iscriversi a un determinato corso, un passaggio cruciale per gli individui, per le loro famiglie e per la società nel suo complesso.

- a) *Per un ragazzo o una ragazza è una decisione destinata a produrre effetti lungo il corso di tutta la vita. L’esito del percorso intrapreso e la sua durata effettiva, il titolo eventualmente conseguito, i saperi e le competenze apprese condizioneranno le prospettive occupazionali e di reddito, e influenzeranno profondamente il sistema personale di relazioni, lo stile di vita e, per certi versi, la forma mentis. In ogni caso, è una scelta destinata a segnare un passaggio decisivo nella carriera di una persona,*

intesa come «l'avanzamento nell'apprendimento e nel lavoro durante tutto il corso della vita»<sup>1</sup>.

- b) *Perché è una scelta che, anche in Italia, interessa ormai la grande maggioranza dei giovani.* È infatti a partire dalla leva di nascita del 1982 che, per la prima volta, gli immatricolati all'università italiana hanno sorpassato i non immatricolati<sup>2</sup>. Come fa notare Andrea Cammelli nel saggio “Dinamiche della scelta universitaria in Italia”<sup>3</sup>, la quota di maturi sulla popolazione diciannovenne rasenta oggi l'80% (era inferiore al 40% solamente venti anni or sono), mentre il tasso di passaggio dal 2° al 3° livello di istruzione (dalla secondaria superiore all'università) si attesta, da parecchio tempo, intorno al 75%. Ne consegue che attualmente il 60% circa dei diciannovenni si iscrive all'università. A questi vanno sommati – e sono sempre più numerosi – coloro che decidono di accedere all'università a età più avanzate, anche a parecchi anni di distanza dal conseguimento del diploma delle superiori.
- c) *Perché ogni scelta individuale si somma a migliaia di altre scelte per formare la domanda aggregata di istruzione superiore,* prima ragione dell'esistenza del sistema universitario e bussola insufficientemente utilizzata per orientarne il cambiamento.
- d) *Perché l'insieme delle conoscenze e competenze che i giovani acquisiscono e consolidano nelle aule dell'università costituisce la base più solida sulla quale un paese può costruire e rafforzare negli anni il proprio modello di sviluppo economico:* nessuna “vocazione” (tecnologica, scientifica, culturale) può at-

<sup>1</sup>La definizione è di Anthony Watts. Si veda più avanti il suo saggio sul tema.

<sup>2</sup> Come ha sintetizzato Aldo Schiavone, il compito tradizionale dell'università – quello di educare in modo omogeneo élite ristrette – «appare oggi sommerso dalla necessità di formare masse larghissime di intellettuali (nell'ordine di milioni di donne e di uomini) da avviare a una vita professionale senza un rapporto da protagonisti con la ricerca scientifica e l'innovazione culturale, ma per la quale è tuttavia richiesto il possesso di conoscenze superiori e relativamente complesse» (Schiavone, 2006).

<sup>3</sup>Si veda più avanti la tabella 3 a p. 55.

tecchire in un ambiente privo di un’adeguata e coerente dotazione di capitale umano.

## 2. *Come e perché si sceglie un determinato corso universitario?*

Nonostante si tratti di un passaggio cruciale per i giovani, per il sistema universitario e in definitiva per l’intera società, la scelta universitaria è meno esplorata e conosciuta di quanto non si potrebbe supporre. Il fatto è che, come per altre decisioni importanti che in qualche misura comportano una scommessa sul futuro – emigrare, sposarsi, avere un figlio, creare un’impresa – *i fattori che entrano in gioco sono numerosi e diversi i criteri utilizzati dai soggetti per organizzarli*<sup>4</sup>. È pure variabile il *tempo di maturazione* delle scelte: una stessa decisione può derivare dall’influenza protratta dell’ambiente familiare – e dipendere quindi da un particolare sguardo sulle professioni tanto duraturo da sopravvivere al ricambio delle generazioni – oppure essere il risultato di un assemblaggio “last minute” di preferenze, intuizioni e convenienze personali.

Proviamo a osservare un po’ più da vicino la questione: un campione di *giovani adulti* torinesi (20-35 anni) – già laureati o ancora iscritti all’università – ha così risposto alla domanda: «Ecco alcuni tra i motivi più comuni per la scelta della facoltà universitaria. Facendo riferimento alla facoltà da Lei frequentata, indichi quanto si riconosce in ciascuno di essi»<sup>5</sup> [Tabella I].

<sup>4</sup> Si veda più avanti il saggio di Luisa Ribolzi su “Le determinanti socioculturali delle scelte universitarie”.

<sup>5</sup> Le elaborazioni qui presentate sono tratte dalla ricerca *Giovani adulti a Torino* realizzata dalla Fondazione Giovanni Agnelli e dal Dipartimento di Ricerca Sociale dell’Università del Piemonte Orientale con la direzione scientifica di Maria Luisa Bianco. L’équipe di ricerca era composta per il Dipartimento di Ricerca Sociale da Flavio Ceravolo ed Emanuele Rava e per la Fondazione Giovanni Agnelli da Marco Demarie e Stefano Molina. La campagna di rilevazione, realizzata fra febbraio e dicembre 2005, è stata condotta con la collaborazione di METIS Ricerche. La numerosità campionaria dei soggetti che si sono iscritti e non hanno abbandonato l’università (iscritti e frequentanti, oppure laureati) è sta-

Tabella 1. *Ragioni alla base della scelta della facoltà universitaria frequentata*

	% per niente	% poco	% abbastanza	% molto
Era il mio sogno sin da ragazzo/a	22	27	38	13
La mia famiglia riteneva che fosse la scelta migliore	21	24	45	10
Quel titolo dava accesso allo stesso ramo di attività dei miei familiari	66	18	11	5
Ho pensato che quel titolo dava buone opportunità di lavoro locale	10	17	52	21
La professione che volevo fare richiedeva quel titolo di studio	6	12	43	39
Mi interessavano le materie che si studiavano	2	5	40	53
Quel titolo di studio dava accesso a un ramo di attività in espansione	6	21	48	25
Volevo un titolo "forte" sul mercato del lavoro	12	21	42	25
Mi interessava la prospettiva di lavorare in altri luoghi	13	35	34	18
Miei fratelli/sorelle o altri parenti avevano fatto questa scelta	72	18	7	3
Alcuni miei amici o compagni di scuola avevano fatto la stessa scelta	51	29	17	3
In quella facoltà si era laureato uno dei miei genitori o parenti	78	12	5	5
Di fatto ho scelto per esclusione	69	20	8	3

Tratto da *Giovani adulti a Torino*, studio in corso di pubblicazione realizzato dalla Fondazione Giovanni Agnelli e dal Dipartimento di Ricerca Sociale dell'Università del Piemonte Orientale.

Come si può constatare dall'articolazione delle risposte, sono numerosi ed eterogenei i fattori che, intrecciandosi, hanno finito per condizionare la scelta dei ragazzi alla fine della scuola secondaria: influenza del contesto familiare e sociale di appartenenza, disponibilità di informazioni sull'offerta formativa, sogni e aspira-

ta di 543 individui sul totale di 1200 intervistati. Le analisi sono state condotte prima sull'intera popolazione di 543 soggetti, poi su sottopopolazioni attraverso tecniche di stima che hanno consentito di modellare le dinamiche di scelta.



zioni, immagini del lavoro desiderabile. Da un’analisi delle risposte fornite dal campione torinese emergono nette differenze nell’importanza attribuita dai ragazzi e dalle ragazze ai fattori che ne hanno influenzato le decisioni: nelle tabelle seguenti si individuano alcuni fattori esplicativi della scelta effettuata, suddivisi per facoltà effettivamente scelta e per genere [Tabella 2].

A seconda della facoltà scelta è possibile isolare alcuni dei fattori che hanno giocato, secondo l’opinione dei giovani intervistati, un

Tabella 2. *Influenza di alcuni fattori esplicativi sulla scelta della facoltà universitaria*

	Economia	Giurisprudenza	Medicina*	Politecnico	Scienze	Facoltà umanistiche
<i>Popolazione maschile</i>						
Classe di origine: borghesia						++
Classe di origine: media impiegatizia						
Classe di origine: autonomi						+
Classe di origine: operaia						
Padre laureato		++	+		-	
Madre laureata					++	
Diploma tecnico-commerciale	+	--			+	
Diploma liceo scientifico	+	--		++		
Diploma linguistico, artistico, magistrale	-	--				++
Diploma tecnico-industriale o geometri	-	--		++		
Diploma liceo classico		++	+			
Scelta imitativa o per esclusione (1)		++				-
Scelta strumentale per lavoro (2)	++	-	-	+	-	--
Scelta per socializzazione anticipatoria (3)				+		--
Scelta vocazionale (4)			+	-	++	
<i>Popolazione femminile</i>						
Classe di origine: borghesia				+		+
Classe di origine: media impiegatizia				++		

segue Tabella 2.

	Economia	Giurisprudenza	Medicina*	Politecnico	Scienze	Facoltà umanistiche
<b>Classe di origine: autonomi</b>						++
<b>Classe di origine: operaia</b>						
<b>Padre laureato</b>		++	+			-
<b>Madre laureata</b>	--					
<b>Diploma tecnico-commerciale</b>	++	--			+	-
<b>Diploma liceo scientifico</b>	+	--			++	-
<b>Diploma linguistico, artistico, magistrale</b>		--				++
<b>Diploma tecnico-industriale o geometri</b>		--				-
<b>Diploma liceo classico</b>		++				
<b>Scelta indotta dalla famiglia (5)</b>	++	+			-	-
<b>Scelta strumentale per lavoro (2)</b>	++				--	--
<b>Scelta vocazionale (4)</b>	--	+			+	+

\* la numerosità è troppo bassa per consentire stime stabili  
Note:

1) *Scelta imitativa o per esclusione*: questo indice, come i seguenti, è stato costruito sulla base di un'analisi fattoriale per sintetizzare il contributo esplicativo di più informazioni. Punteggi alti ci segnalano che il soggetto ha scelto la facoltà seguendo l'esempio dei genitori o di altre persone della sua cerchia sociale ristretta, oppure ha scelto semplicemente per esclusione, scartando le alternative. Sia la scelta di tipo imitativo sia quella per esclusione rappresentano condizioni in cui il soggetto non compie un atto di propria volontà, ma si adegua al contesto.

2) *Scelta strumentale per lavoro*: punteggi elevati per questo indice sono raggiunti da soggetti che hanno scelto la facoltà in funzione delle possibilità di trovare un lavoro soddisfacente al conseguimento del titolo. La laurea è quindi un mezzo concreto per ottenere una posizione solida sul mercato del lavoro.

3) *Scelta per socializzazione anticipata*: hanno punteggi elevati per questo indice coloro che riconoscono di aver seguito un sentiero già segnato dall'ambiente sociale di origine. A differenza di quanti scelgono seguendo una logica imitativa, questi individui decidono intenzionalmente di iscriversi a una determinata facoltà aderendo a una visione condivisa con la loro famiglia. In famiglia e nella cerchia sociale ristretta, questi soggetti hanno da sempre sentito parlare di quel particolare mondo professionale e se lo prefigurano quindi come il più adeguato.

4) *Scelta vocazionale*: hanno punteggi alti per questo indice coloro che dichiarano di aver scelto la facoltà universitaria spinti dagli interessi personali per le materie insegnate e perché quel percorso consentiva l'accesso alla professione che a loro interessava di più.

5) *Scelta indotta dalla famiglia*: punteggi alti su questo indice sono raggiunti dai soggetti che hanno dichiarato di avere subito forti pressioni dirette o indirette dalla famiglia di origine rispetto alla scelta della facoltà.

ruolo importante nella loro decisione di immatricolarsi. Non è il caso di entrare nel dettaglio delle molteplici informazioni, probabilmente non generalizzabili, contenute nelle tabelle: preme piuttosto sottolineare *l'esistenza di alcuni meccanismi* (criteri per la combinazione dei singoli fattori la cui rilevanza muta a seconda della classe sociale di appartenenza, del diploma di provenienza, e così via) *in grado di orientare le scelte universitarie almeno quanto, e forse ancor più delle inclinazioni personali*. In che modo questi meccanismi stiano modificandosi in presenza di una riconfigurazione dell'offerta universitaria e con il venir meno di alcune tradizionali sicurezze del mercato del lavoro è un interrogativo che, al momento, stenta in Italia a trovare risposte empiricamente fondate.

### *3. Si possono considerare soddisfacenti le scelte attualmente effettuate?*

Chi ha esaminato i processi decisionali dei ragazzi al termine delle scuole superiori ha osservato come le scelte risultino “spesso casuali” e mostrino presto “la loro inadeguatezza”<sup>6</sup>. Una conferma proviene dai dati sulle mancate reiscrizioni tra il primo e il secondo anno: seppure in diminuzione, esse riguardano il 20% circa degli immatricolati nell'anno precedente<sup>7</sup>.

Dunque un quinto dei ragazzi – un esercito di 70.000 persone – abbandona il corso scelto durante i primi dodici mesi: come ben illustrato nel saggio di Andrea Cammelli contenuto in questo volume, il fenomeno dell'abbandono non investe uniformemente gli studenti immatricolati: abbandonano più spesso gli studenti delle studentesse (rispettivamente 23,6% e 17,8%), forse a seguito di una diversa esposizione ai richiami del mercato del lavoro. La caduta delle iscrizioni dal primo al secondo anno è particolarmente marcata nei corsi del gruppo scientifico, dove arriva a coinvolgere un

<sup>6</sup> Si veda la prefazione di Cavalli e Facchini, 2001.

<sup>7</sup> Fonte: MIUR - DG Studi e programmazione.

terzo degli immatricolati, mentre ai corsi di architettura e psicologia il fenomeno delle mancate reinscrizioni è meno diffuso e riguarda solo il 10% degli studenti. Altro elemento su cui riflettere: secondo l'indagine AlmaLaurea un laureato su tre non ripeterebbe la scelta che gli ha comunque consentito di conseguire il titolo: se potessero tornare indietro, solo 67 laureati su 100 si immatricolerebbero allo stesso corso, nello stesso ateneo<sup>8</sup>. È ragionevole supporre che la percentuale di “pentiti” e di “insoddisfatti” sia nettamente superiore tra coloro che alla laurea non sono mai arrivati.

Se a livello individuale non mancano indizi e prove per giudicare non sempre soddisfacenti le scelte – e dunque per chiamare direttamente in causa il ruolo dell'orientamento – più delicata è la questione se *l'insieme delle scelte* sia coerente con le aspettative e le speranze di sviluppo economico e sociale di un paese europeo proiettato verso il secondo decennio del XXI secolo. Da questo punto di vista, i confronti internazionali puntualmente ci segnalano *la debolezza dell'Italia nella produzione di laureati in materie scientifiche*, e più in generale nella diffusione e nel riconoscimento della cultura scientifica<sup>9</sup>.

Il tema è noto e ampiamente dibattuto. «A quindici anni» ricorda il Governatore della Banca d'Italia Mario Draghi «gli studenti italiani hanno accumulato un ritardo nell'apprendimento della matematica equivalente a un anno di scuola: secondo un'indagine dell'Ocse l'Italia figura al ventiseiesimo posto su ventinove Paesi. (...) La gravità del ritardo ci impone di guardare all'esperienza di altri Paesi europei, quali Svezia, Finlandia, Regno Unito, che hanno sperimentato strumenti per migliorare il rendimento del sistema di

<sup>8</sup> È peraltro confortante notare che la soddisfazione per il percorso intrapreso risulta più frequente tra i laureati del nuovo ordinamento (69% ripeterebbero la scelta) che non tra i laureati del vecchio ordinamento (63%).

<sup>9</sup> I dati di fonte Ocse ci dicono che i laureati in scienze (secondo una definizione ampia, comprensiva di scienziati in senso stretto, matematici, informatici, ingegneri e architetti) sono pari all'1,5% degli occupati da 25 a 34 anni nell'intera area dei paesi sviluppati. L'Italia, con lo 0,9%, è tra i paesi meno dotati. Sopra la media si collocano Francia (2,8%), Regno Unito (2,4%), Irlanda (3,1%) e Spagna (1,7%) (*Education at a glance*, edizione 2005).

istruzione e di ricerca, rafforzando la competizione fra scuole e università<sup>10</sup>».

Qualcosa, almeno sotto il profilo delle scelte compiute dai giovani, si sta muovendo. Dopo anni di declino, *le immatricolazioni ai corsi scientifici sembrerebbero in leggera ripresa*; il condizionale è d’obbligo allorché si confrontano dati riferiti ad anni inevitabilmente perturbati dall’entrata in vigore della riforma universitaria, ma come si può osservare dalla tabella seguente [Tabella 3] la

Tabella 3. *Immatricolati per la prima volta al sistema universitario, per gruppo di corsi di studio, negli anni accademici 1999-2000, 2002-03, 2005-06 e 2006-07*

	1999-2000	2002-03	2005-06	2006-07
Gruppo Agrario	2,3%	2,3%	2,3%	2,3%
Gruppo Architettura	2,9%	4,6%	4,9%	5,0%
Gruppo Chimico-Farmaceutico	3,3%	3,3%	4,0%	4,5%
Gruppo Difesa e Sicurezza	–	0,1%	0,1%	0,1%
Gruppo Economico-Statistico	15,2%	13,2%	13,6%	13,8%
Gruppo Educazione Fisica	1,5%	1,5%	1,5%	1,6%
Gruppo Geo-Biologico	4,5%	5,2%	5,8%	5,8%
Gruppo Giuridico	14,2%	11,4%	11,6%	11,1%
Gruppo Ingegneria	12,2%	10,7%	10,2%	10,6%
Gruppo Insegnamento	5,8%	5,1%	4,8%	4,9%
Gruppo Letterario	9,3%	9,3%	8,7%	8,2%
Gruppo Linguistico	5,7%	5,9%	5,8%	5,9%
Gruppo Medico	6,0%	7,1%	8,0%	8,1%
Gruppo Politico-Sociale	10,2%	13,6%	12,0%	11,5%
Gruppo Psicologico	3,8%	3,2%	3,3%	3,2%
Gruppo Scientifico	3,1%	3,6%	3,3%	3,4%
Totale	100%	100%	100%	100%
<i>Valore assoluto</i>	<i>286.893</i>	<i>347.160</i>	<i>331.940</i>	<i>325.417</i>

Fonte: Elaborazioni su dati MUR - Monitoraggio degli immatricolati al sistema Universitario.

<sup>10</sup> Le affermazioni sono trarre dalle Considerazioni finali del Governatore alla 112<sup>a</sup> Assemblea generale ordinaria della Banca d’Italia, svoltasi a Roma il 31 maggio 2006. Almeno per quanto riguarda il Regno Unito, il volume raccoglie il suggerimento di Mario Draghi: si veda il saggio di Anthony Watts sull’orientamento alla carriera.

quota di immatricolati per la prima volta a corsi scientifici (in senso lato) non solo tiene, ma in alcuni casi (ad esempio per i corsi del gruppo chimico-farmaceutico o geo-biologico) si rafforza. Siamo ancora lontani dalla media Ocse, ma la tendenza recente è senza dubbio un segnale incoraggiante: merita di essere assecondata con adeguati investimenti pubblici e privati – anche in tempi di ristrettezze di bilancio – verso i settori a più elevato assorbimento di ricercatori e di tecnici a elevata qualificazione.

#### 4. *Cosa sta cambiando per l'orientamento?*

Negli ultimi dieci-quindici anni si è sviluppata in Italia un'intensa, e talvolta confusa, attività di orientamento alla scelta universitaria; le agenzie che producono e diffondono informazioni sono cresciute di numero, e si è ampliata la loro gamma tipologica: sportelli e riviste dedicate, siti internet specializzati, saloni dell'orientamento. Tutte queste attività risentono di alcune difficoltà per così dire permanenti – presenti in ogni epoca e in ogni contesto – tra le quali va ricordato il *paradosso dell'orientamento*. Ammettiamo che sia possibile sapere con un anticipo di quattro-cinque anni quali saranno i titoli più richiesti dal mercato del lavoro. E questa un'informazione preziosa per i giovani che oggi devono decidere a quale corso iscriversi. I professionisti dell'orientamento si fanno carico di diffonderla; se tutti i giovani decidono di utilizzare l'informazione in modo razionale, è pressoché inevitabile che si verifichino prima un imbottigliamento del percorso formativo e poi una rapida saturazione della domanda di lavoro, a tutti sembrata così promettente. Risultato: l'orientatore ha fatto il suo dovere; i giovani l'hanno disciplinatamente seguito, e proprio per questo si ritrovano in gran numero disoccupati. Questo paradosso serve a segnalare i limiti intrinseci dell'attività di orientamento, e a ricordare da un lato l'importanza di un aiuto mirato e tagliato su misura secondo le caratteristiche e le esigenze di ogni ragazzo e di ogni ragazza, e dall'altro la necessità di comportamenti adattivi e flessibili, in grado di interpretare tempestivamente i segnali degli inevitabili mutamenti nell'ambiente circostante.

Proprio al fine di assicurare questo tipo di accompagnamento – e non per indicare generici traguardi lontani – è importante per chi fa orientamento disporre di dati oggettivi sugli sbocchi professionali dei diversi percorsi formativi: informazioni concrete da sottoporre all’attenzione dei giovani affinché possano valutare la distanza che separa la loro idea di lavoro desiderabile da un’anticipazione della realtà alla quale andranno incontro scegliendo un determinato itinerario di studi.

Peraltro, il rinnovamento che da qualche tempo vede impegnata l’università italiana non facilita i giovani che proprio in questi anni devono decidere a che corso iscriversi. Non ci riferiamo tanto all’ampliamento della gamma di corsi attivati<sup>11</sup> e alla proliferazione delle sedi universitarie sul territorio nazionale, due peculiarità ormai acquisite di cui si sono da più parti sottolineati difetti e pregi<sup>12</sup>. Il punto forse meno discusso, ma cruciale per qualsiasi seria attività di orientamento, riguarda *la prolungata sospensione del giudizio dato dalle imprese e più in generale dal mondo del lavoro nei confronti dei diversi tipi di lauree e di laureati*. Per un lasso di tempo non breve – tre anni, che stanno salendo a cinque a seguito degli elevatissimi tassi di prosecuzione degli studi da parte dei primi laureati di primo livello – i giovani hanno dovuto scommettere quasi “alla cieca” sulla spendibilità di un titolo ancora escluso dall’orizzonte delle ricerche di personale e delle assunzioni: i sistemi di orientamento alla scelta universitaria non hanno infatti potuto fornire loro un insieme di informazioni basilari e oggettive circa la reale utilizzabilità dei titoli per un accesso appagante al mercato del lavoro<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Ampliamento che dipende senz’altro da un effettivo – e positivo – allargamento degli orizzonti disciplinari, ma che rischia di essere almeno in parte prodotto da un’intensa e prolifica attività di (ri)denominazione dei corsi.

<sup>12</sup> Ad esempio l’aver assecondato la tendenza dei giovani italiani a scegliere l’università “sotto casa”. In tale contesto è difficilmente applicabile il principio anglosassone per cui *il valore di un titolo universitario è direttamente proporzionale alle miglia percorse per conseguirlo*.

<sup>13</sup> I prmissimi laureati triennali si sono affacciati sul mercato del lavoro nel 2003,

Nello stesso periodo, facoltà e atenei hanno prodotto *uno sforzo comunicativo inedito per rendere visibili e appetibili le nuove opportunità dell'offerta formativa*: si è così assistito alla moltiplicazione di segnali di richiamo nell'ambito di un vero e proprio marketing universitario, con linguaggi, tecniche e costi fino a qualche anno fa impensabili. L'abbondanza di informazioni e di segnali – sovente contraddittori in quanto dettati da convenienze concorrenti – non sembra tuttavia essersi tradotta in una riduzione del grado di incertezza che purtroppo continua ad accompagnare la scelta universitaria.

### 5. Che fare per “migliorare” le scelte?

Consentire ai giovani di effettuare la scelta universitaria in condizioni di maggiore consapevolezza e di migliore informazione, ed elevare quindi le loro probabilità di riuscita e il loro livello di soddisfazione per gli studi scelti, dovrebbe essere un obiettivo largamente condiviso. Che fare per realizzarlo?

Innanzitutto potrebbe essere utile ricercare *un più equilibrato dosaggio tra logiche di regolazione e logiche di mercato*. Con un accostamento provocatorio (i laureati come i televisori prodotti dalle economie pianificate) Luigi Zingales ha messo in luce due peculiarità di sistema non prive di effetti sui meccanismi di scelta: «Se la laurea in giurisprudenza diventa obsoleta e non incontra i favori del mercato, i giovani migreranno a ingegneria, e viceversa. Purtroppo lo Stato indebolisce questo meccanismo in due modi. Primo, riconosce un valore legale al titolo di studio, per quanto inutile esso sia. Per accedere a molti concorsi statali è necessaria una

ma il loro titolo risultava da una conversione di crediti maturati in corsi che precedevano la riforma. Una valutazione circa l'effettivo apprezzamento delle nuove lauree sul mercato del lavoro è possibile solo a partire dal 2005-06. Oltre agli studi di AlmaLaurea, segnaliamo lo studio di Luca Davico e Luca Staricco "Una nuova figura si affaccia al mercato del lavoro: i laureati triennali" (Contributi di ricerca Ires Piemonte 212/2007), che esamina la situazione alla scala piemontese.



laurea, qualsiasi essa sia. Questo riduce la sensibilità del consumatore (lo studente) alla qualità del prodotto. Secondo, lo Stato sussidia fortemente la domanda. Mentre uno studente costa mediamente all'erario 15.000 euro all'anno, la tipica matricola paga meno di 1.000 euro. Ciò sostiene artificialmente la domanda per un prodotto di scarsa qualità<sup>14</sup>».

Non discuteremo in questa sede la proposta di abolizione del valore legale dei titoli di studio, nonché l'opportunità di un avvicinamento del prezzo dell'istruzione al suo costo effettivo<sup>15</sup>. Le riflessioni economiche di Zingales sono comunque utili in quanto ci ricordano che *un'efficace e trasparente interazione tra domanda e offerta* costituisce – anche nel campo particolare dell'alta formazione – una condizione necessaria al buon funzionamento di un “quasi-mercato”.

Una seconda osservazione riguarda i numerosi produttori di segnali in grado di orientare le scelte: università, centri di ricerca, giornali e riviste, sistema dei media, associazioni industriali, sindacati, e così via. Come per altri campi in cui l'informazione svolge un ruolo cruciale (dai mercati di borsa al settore farmaceutico), pare quanto mai opportuna un'assunzione di responsabilità da parte di coloro che elargiscono, direttamente o indirettamente, informazioni sulle caratteristiche dell'offerta formativa e sulle connesse prospettive occupazionali. L'attività di orientamento dovrebbe essere svincolata e comunque distinguibile da quella del tutto legittima – di promozione degli interessi. Ma è sensato ragionare di una *deontologia dell'orientamento (e degli orientatoti)*? E in caso di risposta affermativa, quali potrebbero essere le iniziative più opportune per definirla e promuoverla?

Infine, se si vogliono sistemi di orientamento efficaci occorre

<sup>14</sup> Zingales, 2006.

<sup>15</sup> Ci limitiamo solamente a segnalare che, per essere presa seriamente in considerazione, una ricetta "all'americana" che preveda un significativo aumento dei costi per le famiglie richiede assicurazioni circa il pieno rispetto del principio costituzionale per cui "i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".

migliorare la conoscenza, al momento ancora superficiale, dei meccanismi che conducono alla decisione di iscriversi a un determinato corso. Con il nuovo ordinamento ormai quasi a regime stanno riattivandosi i canali informativi interrotti tra mondo del lavoro e università: sarà nuovamente possibile scegliere un itinerario avendo una qualche idea sulla sorte professionale di chi lo ha già imboccato e percorso fino in fondo. Ma ancora poco si sa del modo in cui queste nuove informazioni sugli sbocchi professionali, sui tempi di ricerca del primo lavoro, sul reddito percepito e sul grado di soddisfazione dichiarato, si combineranno con altri fattori in grado di influenzare le scelte, all'interno di strategie formative messe in atto dai giovani e dalle famiglie per fronteggiare incertezze e precarietà diffuse. Una *messa a fuoco aggiornata dei meccanismi che attualmente determinano la scelta universitaria* è un compito utile e complesso, che chiama in causa diverse componenti della ricerca sociale in Italia, e che costituisce la premessa non soltanto di politiche più mirate, ma anche di una maggiore, e necessaria, consapevolezza da parte dei giovani e delle famiglie.

Concetto e pratica dell'orientamento alla carriera  
nella società della conoscenza  
*Anthony Watts*

1. *Introduzione*

Le decisioni che gli studenti prendono in merito all'andare all'università e, se così, in quale università andare e quale corso scegliere, sono importanti scelte educative. Ma esse sono anche importanti scelte di carriera. È proprio dalle loro implicazioni di carriera che deriva in grande misura il loro significato di *policy*, e in particolare il loro impatto sullo sviluppo del capitale umano.

Scopo di questo saggio è collocare la scelta universitaria nel contesto dei cambiamenti che stanno attualmente interessando il concetto di "carriera". Si porrà inizialmente l'accento sui cambiamenti che stanno occorrendo nel concetto e nella pratica dell'"orientamento alla carriera" (*career guidance*). Saranno presentati i risultati di alcuni ampi studi sull'offerta di orientamento alla carriera, alla realizzazione dei quali ho avuto l'opportunità di partecipare negli ultimi anni; saranno formulate alcune precisazioni relative in particolare alla situazione britannica. Seguiranno alcuni commenti sulla formazione degli operatori dell'orientamento alla carriera. Infine, saranno presentate alcune considerazioni inerenti all'offerta di orientamento rivolta agli studenti in transizione tra la secondaria e l'università.

## 2. *Cambiamenti nel concetto di carriera*

Ci troviamo in mezzo a un cambio di paradigma nel concetto di carriera. L'ho definito un "terremoto della carriera" (*careerquake*)<sup>1</sup>. Durante l'era industriale, il concetto dominante di carriera consisteva nella progressione verso l'alto, attraverso un'ordinata gerarchia all'interno di un'organizzazione o di una professione. Si era soliti parlare di persone che "sceglievano" la propria carriera, come se esse vi entrassero e poi semplicemente la lasciassero dispiegarsi ordinatamente dinnanzi a loro. Si trattava di un concetto burocratico. Ma anche di un concetto elitario: alcuni avevano carriere; altri soltanto un lavoro; e altri neanche quello.

In ogni caso, ora, nell'era post industriale – l'era della "società della conoscenza" – quel concetto si sta frammentando. La velocità del cambiamento, indotto dalla tecnologia e dalla globalizzazione, comporta che le organizzazioni sono costantemente esposte alla necessità di cambiare. Sono dunque meno disposte a prendere impegni di lungo periodo con gli individui; se lo fanno, ciò avviene in cambio di flessibilità nei ruoli e nei compiti. In un modo o nell'altro, quindi, la sicurezza sta non tanto nell'impiego quanto nell'impiegabilità. Le persone che intendono mantenere la propria impiegabilità debbono essere sempre disposte all'apprendimento continuo e all'acquisizione di nuove competenze.

Questi cambiamenti stanno trasformando il concetto di "carriera", che possiamo definire come "l'avanzamento della persona nell'apprendimento e nel lavoro durante tutto il corso della vita"<sup>2</sup>. Le carriere non sono più "scelte": esse sono *costruite*, attraverso la serie di scelte che ciascuno di noi compie durante la sua vita. Lo sviluppo di carriera in questo senso non è più un concetto che necessita di essere riservato a pochi: potrebbe essere accessibile a tutti. L'obiettivo dell'orientamento alla carriera è rendere questo possibile.

<sup>1</sup> Watts, 1996.

<sup>2</sup> *Ibid.*

### 3. *Implicazioni per l'orientamento alla carriera*

Questo cambio del paradigma spiega, in ogni paese, l'accreciuto interesse da parte dei decisori politico-amministrativi in merito all'offerta di orientamento alla carriera. Ciò si riflette negli studi di *policy*, talvolta sovrapposti, condotti negli ultimi anni dalle più influenti organizzazioni internazionali.

- In primo luogo, l'Ocse, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, con sede a Parigi, ha condotto una Rassegna delle politiche per l'orientamento alla carriera che coinvolgeva quattordici paesi<sup>3</sup>.
- Successivamente, la Banca Mondiale ha deciso di usare una forma adattata della ricerca Ocse per condurre una rassegna parallela in sette paesi a medio reddito<sup>4</sup>.
- Infine, la Commissione europea, come parte delle sue politiche sulla formazione permanente, ha deciso di usare il questionario dell'Ocse per raccogliere informazioni in merito a tutti gli stati dell'Unione, vecchi e nuovi, che non fossero stati coinvolti nella rassegna Ocse, e ha prodotto un rapporto sulle politiche di orientamento alla carriera nell'insieme dell'Unione europea<sup>5</sup>.

Nell'insieme, le suddette rassegne Ocse, Banca Mondiale e Commissione Europea hanno esaminato trentasette paesi<sup>6</sup>. Chi scrive ha avuto il privilegio di essere coinvolto in tutte e tre le rassegne, nonché negli approfondimenti sul campo in dodici delle venti nazioni toccate dalle rassegne Ocse e Banca Mondiale. Il processo si è ulteriormente esteso, grazie a un progetto della European Training Foundation, nei Balcani occidentali (dove nel 2005 ho avuto modo di visitare Serbia e Macedonia) e nel Medio Oriente (nel 2006 è stata la volta dell'Egitto).

<sup>3</sup> Ocse, 2004.

<sup>4</sup> Watts, Fretwell, 2004.

<sup>5</sup> Sultana, 2004.

<sup>6</sup> Per un'ampia sintesi si veda Watts, Sultana, 2004.

Questi rapporti, a cominciare da quello dell'Ocse, sono stati seguiti da una vasta messe di azioni poste in essere nel quadro dell'Unione europea, anche tramite la mediazione del Gruppo di esperti sull'orientamento permanente della Commissione. È stato congiuntamente pubblicato un manuale dalla Commissione europea e dall'Ocse, redatto in modo tale da presentare i risultati chiave delle tre rassegne in una forma operativa adeguata ai decisori<sup>7</sup>. In più, è stata per la prima volta approvata una risoluzione formale sull'orientamento da parte del Consiglio europeo dei Ministri dell'Istruzione.

La definizione di orientamento alla carriera adottata nelle rassegne citate è stata sostanzialmente simile. Essa rinvia a servizi intesi ad assistere gli individui, di qualunque età e in qualunque momento della loro vita, nel fare scelte educative, formative e occupazionali e nel gestire le loro carriere. Possono essere inclusi servizi forniti presso le scuole secondarie, le università e i college, in altre istituzioni di formazione, nei servizi pubblici all'impiego, nelle imprese, nel terzo settore o nel settore privato. I servizi possono essere organizzati su base individuale o di gruppo; possono essere faccia a faccia oppure a distanza, come nel caso di linee telefoniche di assistenza o di servizi presenti sul web. Includono informazioni sulla carriera (a stampa, basate su ICT o in altre forme), strumenti di valutazione o autovalutazione, incontri individuali di *counselling*, programmi di educazione e gestione della carriera, programmi di "assaggio" di opportunità formative, programmi di ricerca del lavoro e servizi per affrontare le fasi di transizione. Evidentemente, la gamma è molto ampia.

Un dato comune che emerge chiaramente dalle rassegne citate è che, in tutti i paesi, i decisori guardano ai servizi di orientamento alla carriera come a realtà preziose non soltanto per gli individui direttamente coinvolti ma per la società nel suo insieme. In altre parole, i servizi di orientamento alla carriera sono visti non soltanto come un bene privato, ma anche come un vero e proprio *bene pub-*

<sup>7</sup>Ocse, 2004.

*blico*. Questa è un'argomentazione cruciale. Se essi fossero meri beni privati, allora si potrebbe asserire che la provvista di tali servizi dovrebbe essere lasciata al mercato: e che se gli individui li desiderano, non hanno che da pagarseli. Al contrario, proprio in quanto percepiti come beni pubblici, essi suscitano nei governi interesse e disponibilità a sostenerli finanziariamente, e non solo.

Gli obiettivi di politica pubblica che i decisori ritengono perseguibili tramite i servizi di orientamento cadono in tre categorie principali:

- Obiettivi di *apprendimento*, incluso il miglioramento dell'efficienza dei sistemi educativi e di formazione e la gestione della loro sintonia nei confronti del mercato del lavoro. Se le persone prendono decisioni riguardanti ciò che devono imparare in modo ben informato e ponderato, con una buona messa a fuoco dei propri interessi, capacità e aspirazioni, è probabile che le immense somme di denaro investite nei sistemi formativi si traducano in rendimenti molto più consistenti.
- Obiettivi legati al *mercato del lavoro*, inclusi il miglioramento dell'incontro tra domanda e offerta e la gestione degli aggiustamenti al cambiamento. Se le persone trovano occasioni di lavoro che valorizzano il loro potenziale e rispondono ai loro obiettivi, è probabile che siano più motivati e conseguentemente più produttivi.
- Obiettivi di *equità sociale*, incluso il sostegno delle pari opportunità e la promozione dell'inclusione sociale. I servizi di orientamento alla carriera possono elevare le aspirazioni dei gruppi svantaggiati e sostenerli nel guadagnare accesso a opportunità che sarebbero altrimenti loro negate.

Questi sono obiettivi di vecchia data. Ma sull'onda del “terremoto delle carriere” al quale ho accennato poco sopra, essi vengono oggi radicalmente riformulati per generare politiche relative all'educazione permanente, connessa al concetto di impiegabilità sostenibile. L'orientamento alla carriera è basilare per il successo delle politiche di educazione permanente. I governi sostengono

spesso la necessità che queste politiche siano significativamente accompagnate dallo sforzo degli individui. La ragione è semplice: la scolarità può essere disegnata come un sistema, ma l'educazione permanente no. Richiede infatti di comprendere molte e diverse forme di apprendimento, in numerosi contesti. È l'individuo che deve provvedere al senso di slancio, coerenza e continuità che sono necessari.

Ciò pone l'orientamento alla carriera al centro della scena. Se, come molti governi ritengono, l'educazione permanente è cruciale per la competitività economica di un paese e per il suo benessere sociale, allora il futuro dipende in modo significativo dalla qualità delle decisioni e dei passaggi effettuati dagli individui.

Questo si riflette in lavori recenti dell'Ocse sul capitale umano, che mostrano come le competenze di gestione della carriera – le quali sono attualmente un punto focale cui si dedica crescente attenzione all'interno delle politiche e delle pratiche di orientamento – possono giocare un ruolo importante nello sviluppo economico<sup>8</sup>. Si sottolinea che meno della metà della variabilità dei redditi nei paesi Ocse può essere spiegato dai titoli di studio e da capacità facilmente misurabili. A partire da questa constatazione si argomenta che una significativa parte della variabilità residua può essere spiegata dall'abilità delle persone a costruire, e a gestire, le proprie competenze. In questa abilità rientra la programmazione della carriera, la ricerca del lavoro e altre capacità legate alla gestione della carriera. In questa prospettiva, i servizi di orientamento alla carriera possono svolgere un ruolo potenzialmente rilevante nell'ambito delle politiche nazionali di sviluppo del capitale umano. Il fatto che questa sia la visione di un'organizzazione così autorevole e influente come l'Ocse è, a nostro avviso, alquanto significativo.

<sup>8</sup>Ocse, 2002.



#### 4. *Orientamento alla carriera nelle scuole*

I rapporti citati esaminano l'attuale offerta di servizi all'orientamento alla carriera alla luce della trasformazione delle logiche d'insieme cui si è fatto cenno. In questa sede, ci si concentrerà in modo specifico sulle conclusioni che si riferiscono alle scuole e, più limitatamente, alle università. Saranno altresì enunciati alcuni commenti sulle conclusioni delle rassegne che hanno a che fare con il tema dell'informazione alla carriera. Queste conclusioni sono assai generali e ben più ampie del tema che stiamo affrontando in senso stretto. Esse forniscono però il necessario contesto rispetto al quale saranno formulate alcune considerazioni finali in relazione specifica con il tema della scelta universitaria.

Il primo punto consiste nel crescente riconoscimento dell'importanza dell'educazione e dell'orientamento alla carriera nel sistema scolastico, non soltanto per l'aiuto fornito ai giovani nel momento in cui effettuano le loro scelte, ma anche nel porre le fondamenta dell'apprendimento permanente e dello sviluppo della carriera lavorativa durante tutta la via attiva. Lo si vede chiaramente, per esempio, dall'inclusione dell'educazione alla carriera nei programmi scolastici di molti paesi: essa incorpora la consapevolezza del tema "carriera lavorativa", l'esplorazione delle possibili vie di carriera e lo sviluppo delle competenze utili alla gestione della carriera stessa. L'insieme di queste tematiche può costituire una materia autonoma, oppure essere inserito in una materia più ampia, o ancora essere spalmato in modo trasversale in tutti i programmi. Un approccio alternativo, usato in alcuni paesi francofoni, consiste nel fornire l'educazione alla carriera non all'interno dei programmi ma in forma di seminari e lavori di gruppo.

Questi programmi risultano molto arricchiti quando incorporano il coinvolgimento attivo di datori di lavoro, genitori e altri *stakeholder*, come pure la possibilità per gli scolari di provare forme di apprendimento esperienziale. Queste ultime comprendono esperienze attive nel mondo del lavoro attraverso visite, simulazioni, affiancamenti o esperienze di lavoro effettivo: in Danimarca e Norvegia, per esempio, la maggior parte degli studenti effettua

almeno due periodi di esperienza lavorativa della durata di una settimana ciascuno. Includono inoltre “assaggi” di corsi: l’opportunità cioè data agli studenti di provare specifiche opportunità educative prima di impegnarsi in esse; questo tipo di strumento è particolarmente ben sviluppato in Danimarca.

Accanto ai programmi di educazione alla carriera, la prospettiva dello sviluppo di carriera più a lungo termine è anche visibile in vari paesi nell’introduzione nei percorsi formativi di sistemi di costruzione del profilo e del *portfolio* delle competenze – sistemi questi intesi a incoraggiare gli studenti a impegnarsi in modo regolare a valutare, pianificare e gestire il loro apprendimento. Le abilità di riflessione, valutazione e pianificazione richieste e sviluppate da questi sistemi sono al cuore delle competenze della gestione di carriera.

Sia l’educazione alla carriera sia i sistemi di autovalutazione e creazione del portfolio non necessitano di rinvio, e anzi non dovrebbero essere rinviati fino alla scuola secondaria: in realtà potrebbero opportunamente partire sin dalla scuola primaria – come è il caso dell’educazione alla carriera, per esempio, in Danimarca, nella Repubblica Ceca e in alcune province canadesi. Entrambe hanno infatti implicazioni potenziali per la scuola nella sua totalità, come si vede in Canada per esempio nel concetto di *école orientante* adottato nel Québec e nel dovere previsto in Ontario per tutti i presidi di sviluppare in forma scritta un piano complessivo di orientamento e di educazione alla carriera; è interessante notare che i presidi delle scuole dell’Ontario devono ogni tre anni condurre una *survey* tra studenti, genitori, insegnanti e altri partner per valutare l’erogazione e l’efficacia di tutte le componenti del programma. Un elemento particolarmente importante nella realizzazione di programmi efficaci che coinvolgano l’intera scuola è l’alta qualità della preparazione degli insegnanti coinvolti. Troppo spesso, infatti, la qualità e la credibilità di questo tipo di programmi è minata dalla mancanza di una buona preparazione.

Un ulteriore punto che emerge in modo chiaro dalle rassegne citate è il rischio che l’educazione e l’orientamento alla carriera nelle scuole siano marginalizzati all’interno di un ampio concetto di

assistenza sociopsicologica. Molti paesi hanno esperti di orientamento cui è affidato un ruolo “olistico”, che spazia dai temi personali e sociali per finire a quelli professionali ed educativi. Nelle scuole di questo tipo, esistono prove evidenti che l’orientamento alla carriera tende a essere marginalizzato da due punti di vista: la natura incalzante dei problemi personali e comportamentali di una minoranza di scolari comporta che gli orientatori investono su tali problemi molto del loro tempo, a spese dell’aiuto necessitato da tutti gli scolari in relazione alle scelte educative e professionali; inoltre, l’orientamento rispetto a tali scelte tende a concentrarsi principalmente su decisioni educative intese come fini a se stesse, piuttosto che sulle implicazioni professionali e sulla pianificazione di carriera più di lungo periodo – un punto, questo, sul quale tornerò tra breve. È interessante notare che, in Norvegia, nel momento dell’indagine il ruolo di orientamento alla carriera si trovava in procinto di essere reso autonomo dalle altre finalità, in parte per proteggere il suo finanziamento e in parte per sottolineare i suoi distinti fabbisogni di competenza, inclusa la conoscenza del mercato del lavoro.

Un’ulteriore conclusione derivante dalle rassegne è stata l’utilità di affiancare all’educazione e all’orientamento alla carriera, che hanno luogo nella scuola, servizi di sviluppo di carriera in forma specialistica effettuati dai servizi per l’impiego o da altre agenzie di questo genere esterne alla scuola medesima – come accade, ad esempio, in Germania e nel Regno Unito. Queste agenzie possono offrire collegamenti più diretti con il mercato del lavoro e una maggiore garanzia di imparzialità nell’orientamento fornito.

Nel Regno Unito, il modello tradizionale di orientamento alla carriera per gli scolari si è basato su una partnership tra scuole e servizi esterni di consulenza professionale. Normalmente, le scuole nominano coordinatori della gestione delle risorse informative e della gestione dell’educazione alla carriera all’interno dei programmi scolastici, i quali sono responsabili altresì delle risorse a disposizione; in genere, poi, le scuole dispongono di sistemi di tutoraggio, nel quadro dei quali la maggior parte degli insegnanti, accanto alle loro responsabilità nell’insegnamento disciplinare, rice-

ve una responsabilità di guida per un gruppo di scolari, che include l'orientamento insieme ad altre mansioni amministrative. Consulenti del servizio esterno di orientamento alla professione visitano la scuola per svolgere colloqui e per integrare il programma di orientamento della scuola. In anni recenti, però, i servizi alla carriera in Inghilterra sono stati fusi in un servizio denominato "Reti di relazione" (*Connexions*), a base più ampia, che offre agli scolari instradamento personale e sociale come pure orientamento alla carriera, e si indirizza particolarmente ai bisogni dei giovani espulsi dal sistema scolastico, formativo e professionale formale, o che sono a rischio in tal senso; in Scozia, Galles e Irlanda del Nord, invece, i servizi alla carriera si presentano come un'entità separata, ma si sviluppano in un servizio rivolto alle persone di ogni età<sup>9</sup>.

##### 5. *Orientamento alla carriera nell'istruzione post-secondaria*

In merito all'orientamento alla carriera nell'istruzione post-secondaria, le ricerche internazionali hanno concluso che in numerosi paesi i servizi esistenti sono seriamente inadeguati. Ironicamente, le figure dell'orientamento alla carriera nel sistema formativo tendono in molti paesi a essere meno fortemente professionalizzate nell'istruzione post-secondaria, che, nell'insieme, è il settore responsabile di gran parte dell'addestramento professionale sul campo. In vari paesi, la funzione di orientamento, nella misura in cui è disponibile, è largamente confinata alla scelta del corso di studi: l'idea di fondo sembra essere quella che gli studenti siano in realtà in grado di gestire la loro transizione al mercato del lavoro senza bisogno di alcun aiuto. Questo avrebbe potuto essere sostenibile quando il numero degli studenti universitari si limitava a una modesta élite accademica, che in linea di massima si inseriva in un campo di lavoro strettamente definito e organicamente collegato agli studi effettuati. È invece molto più criticabile quando gli stu-

<sup>9</sup>Watts, 2006a.

denti sono come oggi molto più numerosi e diversificati e quando i legami tra gli studi compiuti e i campi lavorativi diventano assai meno lineari.

Pertanto, si riconosce in modo crescente in molti paesi che esiste la necessità di rafforzare i servizi di sviluppo di carriera nella formazione terziaria. In questo concetto dovrebbero essere compresi non soltanto servizi per la carriera centralizzati, ma anche moduli da inserirsi nei programmi dell'istruzione terziaria, come ad esempio corsi di gestione della carriera, opportunità di esperienze lavorative, sistemi di costruzione del profilo e del portfolio, con l'effetto di estendere e valorizzare le abilità già ricevute nel periodo scolastico.

Nel Regno Unito, ogni università ha il proprio servizio di orientamento alla carriera. Le attività centrali di questi servizi hanno tradizionalmente incluso tre tipologie: orientamento individuale e di gruppo; servizi informativi; e servizi di collegamento con i datori di lavoro e i servizi di avviamento lavorativo. In aggiunta, vari servizi alla carriera hanno sviluppato una gamma di altre funzioni. Tra queste, la collaborazione con i dipartimenti di insegnamento per fornire moduli di formazione alla gestione della carriera come parte del programma disciplinare. In alcuni casi, inoltre, i servizi hanno ampliato la loro tradizionale funzione di avviamento al lavoro dopo il conseguimento del titolo fino a includere azioni di avviamento integrato, comprensive di pratiche di avviamento collegate al corso di studio e del collocamento degli studenti ancora in fase di studio in lavori part-time o temporanei, per esempio durante la vacanze. In aggiunta, è oggi previsto dalle procedure di garanzia della qualità che tutte le università istituiscano sistemi di costruzione del profilo e del portfolio nella forma di processi di “pianificazione dello sviluppo personale”<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Watts, 2006b.

## 6. *Informazione sulla carriera*

Rispetto all'informazione, le rassegne internazionali hanno concluso che un'informazione di buona qualità è essenziale per i servizi alla carriera e per ogni processo decisionale in materia che siano anch'essi di buona qualità. I governi hanno un importante ruolo da giocare nel finanziamento della raccolta, della pubblicazione e della diffusione dell'informazione sulle opportunità di carriera. Anche quando l'informazione è prodotta da terzi, dovrebbero sforzarsi di assicurarne la qualità. Troppo spesso, infatti, l'informazione sul lavoro è improntata più ai bisogni del produttore che a quelli del consumatore. C'è bisogno di incrociare maggiormente l'informazione sulla formazione e quella sull'occupazione – mostrando, per esempio, le implicazioni occupazionali di certe decisioni formative e i percorsi educativi che conducono a determinate destinazioni occupazionali. Ciò postula un'intensa collaborazione tra le autorità preposte ai sistemi formativi e quelle che gestiscono i problemi del lavoro. Il *National Career Information System* in Australia è un esempio positivo di quel che si può produrre in questo campo.

Le nostre rassegne collegano queste osservazioni in modo più specifico al tipo di informazione necessaria al momento dell'ingresso nell'istruzione post secondaria e in particolare nell'università. È stato notato che, in quasi tutti i paesi Ocse, si producono centralmente guide all'università per integrare i materiali promozionali pubblicati dalle singole istituzioni. In modo crescente, si tratta di materiali in formato elettronico oltre che a stampa. Questi materiali, tuttavia, tendono a limitarsi a soggetti quali il contenuto dei corsi e i requisiti all'iscrizione. Raramente invece costituiscono dei veri e propri "manuali per il consumatore", giacché non contengono informazioni sulla vita degli studenti o sulla soddisfazione degli studenti rispetto alla qualità dell'offerta formativa e istituzionale. Nel Regno Unito, tuttavia, si cerca oggi di raccogliere e diffondere anche questo tipo di informazioni in modo sistematico.

Una questione collegata è il bisogno di informazione statisticamente rilevante sulle effettive destinazioni lavorative degli studenti che hanno conseguito determinati titoli di istruzione universitaria.

Il rapporto Ocse notava che in vari paesi (incluso il Regno Unito) si effettuano regolari rilevazioni di tali destinazioni, ma in generale i risultati non sono resi disponibili in maniera facilmente accessibile né forniti in modo articolato corso di studi per corso di studi. E invece la situazione occupazionale, preferibilmente rilevata un paio d'anni dopo l'acquisizione del titolo di studio così come subito dopo di essa, rappresenta un'informazione preziosa per gli studenti in ingresso. Troppo spesso gli studenti si iscrivono a corsi sulla base dell'assunzione non riscontrata che essi conducano a particolari tipi di lavoro, e le università non hanno interesse a fare chiarezza pur di assicurarsi le iscrizioni di cui hanno bisogno.

Ma se l'informazione di tutti questi vari tipi è assolutamente *necessaria*, è altrettanto assolutamente non *sufficiente*. Gli individui, infatti, hanno certamente bisogno di reperire l'informazione di cui abbisognano, ma devono anche comprenderla a fondo, collegarla alle loro esigenze personali e convertirla in azione. Sono tutti compiti complessi che, per essere affrontati, possono necessitare qualche tipo di sostegno e parere esperto fornito in forma individuale e adeguato ai bisogni e al profilo dei singoli. Parte di ciò può essere assicurato dai genitori e dai parenti, dai pari e dagli insegnanti. Ma c'è sempre spazio, e talvolta necessità, dell'intervento di un orientatore.

### *7. La formazione degli operatori dell'orientamento di carriera*

Le considerazioni svolte sollevano la questione di come gli orientatori di carriera debbano essere definiti e formati. Una domanda chiave esplorata nel Rapporto dell'Ocse sulle politiche di orientamento alla carriera<sup>11</sup> è se l'orientamento alla carriera debba essere considerato un ruolo, un lavoro o una professione. Il rapporto dell'Ocse suggerisce che una professione può essere distinta da un impiego secondo un certo numero di parametri. Questi includono:

<sup>11</sup> Ocse, 2004.

- L'esistenza di vie di accesso e di abilitazione chiare, formalizzate e temporalmente estese a ruoli occupazionali definiti chiaramente e svolti da specialisti, in genere a tempo pieno.
- Il controllo, o una sostanziale influenza sull'offerta occupazionale: ad esempio, tramite un sistema di autorizzazioni.
- L'esistenza di criteri per controllare il comportamento professionale, come ad esempio codici etici per proteggere l'interesse pubblico.
- L'uso dell'analisi dell'esperienza come base della pratica, combinata con una chiara conoscenza degli effetti delle azioni svolte.
- L'esistenza di una rete di associazioni professionali di sostegno, istituzioni di formazione e organizzazioni di ricerca.

Sulla base di questi parametri, l'orientamento di carriera, nella maggioranza delle nazioni, è debolmente professionalizzato. In molti casi, esso è fornito da persone la cui identità professionale primaria è quella dell'insegnante, dell'assistente sociale o dello psicologo, o che appartengono a più ampi ruoli sub-professionali, come ad esempio funzionari dei centri per l'impiego. Soltanto in un limitato numero di casi è svolto da specialisti a tempo pieno, che considererebbero la loro identità professionale primaria come quella dell'orientatore o consulente di carriera.

Ciò si riflette nell'offerta di formazione. Spesso, abilitazioni acquisite in campi apparentemente collegati – come l'insegnamento o la psicologia – sembrano essere considerate come sufficienti approssimazioni delle competenze necessarie all'orientamento di carriera, senza alcuna verifica se esse assicurino tali competenze oppure no.

Alcuni paesi, tuttavia, hanno percorsi di formazione specifica e specialistica per l'orientamento di carriera. Un esempio è il QCG (Qualification in Career Guidance) nel Regno Unito. Esso si basa in genere su un corso post universitario di un anno a tempo pieno, o parziale a due terzi del tempo. *L'Institute of Career Guidance* – la maggiore associazione professionale britannica nel campo dell'orientamento – funge da istituzione di riconoscimento del QCG. Inoltre, questo istituto ha sviluppato un albo degli operatori quali-



ficati dell'orientamento di carriera: ciò è stato fatto anche in altri paesi, come la Germania e i Paesi Bassi.

Il modello maggiormente professionalizzato tra quelli dei paesi oggetto del Rapporto Ocse è quello del Québec in Canada. Qui chiunque voglia lavorare come orientatore o consulente di carriera deve essere membro dell'*Ordre des Conseillers et Conseillères en Orientation et des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec* (OCCOPPQ). Questo è uno dei quarantacinque ordini che regolano un selettivo numero di professioni nella Provincia. I membri devono possedere un master in orientamento e *counselling* e sottoporsi a periodiche ispezioni professionali

## 8. Implicazioni

Dunque quali possono essere le implicazioni di questi dati per la nostra riflessione? Suggestisco che ne possano esistere di sei tipi.

In primo luogo, la questione della preparazione alle scelte riguardanti l'università e in genere gli studi post secondari non può, e nemmeno dovrebbe, essere separata dalla più ampia questione dello sviluppo di carriera degli studenti. La decisione relativa a se e quando andare all'università, e dove e che cosa studiare, può avere fondamentali conseguenze sulla carriera individuale. È cruciale che quando gli studenti compiono queste scelte siano consapevoli di tali implicazioni e le prendano pienamente in conto. Naturalmente, è desiderabile che gli studenti siano appassionati a ciò che studiano. Ma la maggior parte, se non tutti, continuano gli studi non come un fine in sé, ma come un mezzo verso uno scopo di carriera. Ciò deve essere riconosciuto e considerato nei processi di preparazione alla scelta.

In secondo luogo, questa preparazione deve essere costruita su un lungo periodo di tempo, oltre che vista come un obiettivo di apprendimento che merita un posto esplicito nel curriculum scolastico. Deve inoltre comprendere esperienze di lavoro. Deve anche includere sistemi di costruzione del portfolio e del profilo educativo/professionale per aiutare gli studenti a impegnarsi in modo

regolare a rivedere, registrare e pianificare il loro percorso di apprendimento, in modo collegato ai loro obiettivi di carriera di più lungo termine. Se questi programmi sono solidi, le questioni collegate alla scelta universitaria si salderanno naturalmente con lo sviluppo di carriera dello studente, e avranno una forte base di conoscenza legata alla carriera, atteggiamenti e capacità a cui attingere. Senza di essi, la questione della scelta universitaria tenderà a essere trattata dallo studente come se avvenisse in un vuoto, senza riferimenti significativi.

Terzo, l'informazione sull'università è cruciale. Essa deve coprire la struttura e i contenuti dei vari tipi di corsi, come pure la natura della vita dello studente. Necessita però anche di essere incrociata con informazioni di tipo occupazionale, cosicché gli studenti possano vedere lo spettro occupazionale che li attende alla fine degli specifici corsi, come pure le "rotte" formative richieste per raggiungere determinate destinazioni professionali.

Quarto, questa informazione richiede di essere allargata a sperimentazioni dirette dei corsi, che mettono gli studenti nella posizione di capire in presa diretta e giudicare ciò che il corso implica. Richiede inoltre di essere integrata con servizi di presentazione delle carriere ad alta specializzazione, per far sì che le scelte degli studenti siano informate e riflettute. Questa azione di assistenza alla scelta di carriera dovrebbe essere fornita da professionisti dell'orientamento opportunamente formati, i quali dovrebbero altresì avere un ruolo più ampio nel migliorare la qualità professionale dei programmi di orientamento alla carriera.

Quinto, l'assistenza all'ingresso all'università richiede di essere integrata tramite l'assistenza *durante* il percorso universitario e al suo termine. Quanto più tale assistenza può essere vista come un continuum senza cesure, tanto più efficace è probabile che si dimostri.

Infine, mi sembra di poter suggerire che quando progettiamo sia i nostri sistemi universitari sia i sistemi di orientamento alla carriera, abbiamo la necessità di tenere in considerazione il diverso ritmo al quale si sviluppano le aspirazioni di carriera dei giovani, e come esse possano continuare a mutare durante tutta la vita. Alcuni gio-

vani saranno fortemente motivati ad andare all'università appena finita la scuola secondaria, vuoi perché hanno chiari obiettivi di carriera o perché amano studiare e sono fiduciosi che ciò garantirà loro positivi risultati di carriera. Ma altri potranno essere privi di tali motivazioni, o avere fini che li portano in altre direzioni. Alcuni di questi potranno successivamente, tra i venti e i trent'anni o dopo, sviluppare nuovi obiettivi che li incoraggeranno a quel punto ad andare all'università. È importantissimo che essi siano messi nella condizione di farlo. L'educazione post secondaria, l'università, non dovrebbero essere una sorta di rito di passaggio alla fine dell'adolescenza, ma un'esperienza di apprendimento di cui gli individui dovrebbero poter fruire quando essi siano pronti a farne un uso produttivo.



# Le determinanti socioculturali delle scelte universitarie

*Luisa Ribolzi*

## 1. *Premessa*

A partire dalla metà degli anni Novanta, uno dei temi più presenti nel dibattito sull'università è quello relativo al ruolo dell'istruzione superiore nella formazione del "capitale umano", intendendo con questo la convinzione che nella società della conoscenza la qualificazione della forza lavoro costituisce un vantaggio aggiuntivo (anzi, probabilmente il vantaggio aggiuntivo) per la competitività delle imprese, e quindi dei sistemi economici, ma anche per la competitività dei singoli, in quanto consente di trovare lavoro, di trovarlo prima e di mantenerlo nel tempo, e infine di trovare un lavoro migliore. Ne consegue che l'università, o meglio il sistema di formazione superiore, in quanto luogo designato per la qualificazione della risorsa umana, diviene cruciale e le scelte individuali di istruzione superiore acquistano una valenza pubblica maggiore che in passato. Questo spiega come mai l'orientamento dopo il diploma costituisca un momento centrale sia nel percorso formativo delle persone, che nella progettazione delle politiche educative, in quanto una rispondenza positiva fra domanda delle imprese e qualificazioni fornite dall'università e dalle altre istituzioni di terzo livello costituisce quello che in termini calcistici potremmo definire un asset positivo per lo sviluppo, non solo economico<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Questa affermazione inizia a conoscere qualche contestazione: mi limito a ricordare le tesi provocatorie di Wolf, 2002, che porta il sottotitolo: «miti sull'e-

In particolare, si richiede una crescita delle facoltà scientifiche e tecnologiche di cui in Italia si lamenta il sistematico, e per certuni drammatico, sottodimensionamento: l'obiettivo di Lisbona di *incrementare il numero di individui che conseguono una laurea in materie tecnico scientifiche* è ancora lontano, se abbiamo nel 2004 solo il 4,2% di giovani fra i 30 e i 35 anni in possesso di una laurea tecnico scientifica, e nello stesso anno gli iscritti del gruppo scientifico sono il 7,7% (il valore più basso d'Europa), per di più in netto calo rispetto al già basso 10,4% del 1998, e quelli del gruppo tecnologico sono il 16,4%, anch'esso in lieve diminuzione (era il 16,7% nel 1998), contro il 21,6% delle facoltà umanistiche e il 37,7% delle facoltà economico giuridiche. Il tema in discussione non è quali siano le conseguenze di questo stato di cose, ma come mai si sia verificato, e che cosa sia possibile fare per modificarlo: in altre parole, perché i ragazzi italiani non scelgono le materie scientifiche né, in misura meno accentuata, quelle tecnologiche? E come è possibile convincerli a comportarsi altrimenti, influenzando sulle loro scelte?

Prima di inoltrarmi nell'analisi dei meccanismi di scelta, e di quanto (poco) li conosciamo, vorrei fare un'ulteriore premessa. Al tema del capitale umano e del collegamento fra le richieste del mercato del lavoro e le scelte universitarie dei diplomati, si affianca una sempre più diffusa riflessione sull'apertura al mercato come uno degli obiettivi dell'università. L'attenzione alla domanda dell'utente finale, le imprese e il mercato del lavoro in genere, è certamente un fatto positivo, ma sarebbe necessario modificare l'atteggiamento verso gli utenti diretti, gli studenti, a cui tutt'al più ci si rivolge in una logica di marketing, per attrarli attivando corsi di laurea "popolari", come psicologia o scienze della comunicazione, con poca o nessuna preoccupazione per il destino lavorativo, e meno ancora per lo sviluppo del paese. In un suo recente contribu-

ducazione e la crescita economica» e che definisce "education, education, education" come un *mantra* sotto cui i politici mascherano il loro sostanziale immobilismo economico.

to<sup>2</sup>, De Rita parla di un “processo di proliferazione” che investe gli atenei, i corsi di laurea, gli insegnamenti e le fonti dei “crediti”, in cui «non gioca solo l'autoreferenzialità delle Università, ma anche una indistinta domanda dei giovani e delle famiglie, che porta a delle “bolle di iscritti” (si pensi ai 54.000 di scienze della comunicazione) dovute a mode facili e immediate, mentre restano quasi senza iscritti le facoltà “difficili” quali scienze e matematica. Per cui, anche se non tutti ne hanno consapevolezza, stiamo andando verso una proliferazione degli squilibri formativi, e anche culturali, di questo Paese».

La domanda dei ragazzi viene quindi delusa da molti punti di vista: per la qualità dell'offerta formativa, che, scrive ancora De Rita, «ha riempito l'Italia di strutture di non eccelsa qualità, senza adeguate attività di ricerca, sostanzialmente centrata sulla didattica più tradizionale, con l'effetto di una attività formativa ai confini del generico», per la scarsa spendibilità dei titoli conseguiti alla fine dei percorsi formativi, e per l'inesistente capacità di certificare non dei percorsi o dei titoli, ma delle competenze. Chi oggi cerca di conseguire una laurea per il puro possesso del “pezzo di carta” può farlo molto più facilmente di un tempo, ma se al “titolo” non corrisponde il possesso delle competenze, il suo lavoro sarà poco appetibile e facilmente sostituibile. La vecchia ipotesi marxista che il valore legale del titolo di studio “difenda” la classe operaia dai privilegi ascritti viene di fatto scavalcata dalla proliferazione di titoli non spendibili, che devono essere integrati o completati, spostando in avanti il limite degli investimenti<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> De Rita, 2006, pp. 309-311. Secondo il CNVSU i corsi di primo livello sono passati da 182 nel 2000-2001 a 3.089 nel 2004-2005: in Lombardia nel 1999-2000, ultimo anno del nuovo ordinamento, i corsi di laurea erano complessivamente 268, nel 2004-2005 erano saliti a 632 (Paccagnella, 2006).

<sup>3</sup> Bourdieu, Boltanski, 1975.

## 2. *Scambiare la formazione sul mercato del lavoro: le prospettive di una scelta strumentale*

Nel parlare delle motivazioni alla scelta, è chiaro che esiste un legame fra motivazione e comportamento: a seconda del significato che si attribuisce al fare o meno l'università, cambieranno anche le strategie di azione. Un'interessante distinzione formulata in Francia una trentina di anni fa, ma che mi pare applicabile anche alla situazione italiana, è quella in cui si distinguono appunto due modelli basati sulla "teoria delle attese" oppure sulla motivazione strumentale: gli studenti "*investitori*" controllano il loro avvenire in base a un progetto professionale preciso, e concepiscono gli studi universitari in modo strumentale, mentre gli studenti "*consumatori*" perdono di vista la finalizzazione degli studi universitari intrapresi e abbandonano più facilmente<sup>4</sup>.

Possiamo classificare fra questi gli studenti definiti "inattivi", che cioè nell'anno solare successivo alla loro iscrizione non sostengono nemmeno un esame o non conseguono nemmeno un credito (fra gli immatricolati sono passati dal 25,1% del 1998/99 al 17,1% del 2003/2004, sul totale degli studenti sono stabili intorno al 18/19%)<sup>5</sup>: le mancate reiscrizioni al secondo anno sono intorno al 20%, il che significa che uno studente su cinque, per un motivo o per l'altro, sbaglia la scelta, con costi personali e sociali che non sono stati calcolati, ma sono sicuramente ingenti<sup>6</sup>. Su questo pesa probabilmente anche la casualità della scelta: da una ricerca svolta a Trento, emerge l'indecisione con cui molti diplomati operano la loro scelta universitaria: il 30% si immatricola scegliendo la facoltà a settembre e comunque la maggioranza (64%) matura la scelta definitiva dopo l'esame di Stato (di conseguenza solo un terzo decide prima dell'esame)<sup>7</sup>. Non si dispone di dati sul cambiamento delle

<sup>4</sup> Levy-Garboua, 1976, pp. 53-80.

<sup>5</sup> CNVSU, 2006, p. 9.

<sup>6</sup> Si vedano le considerazioni contenute in Cavalli, Facchini, 2001.

<sup>7</sup> Buzzi, 2004.



motivazioni, degli atteggiamenti e delle aspettative nei confronti del nuovo percorso di studio universitario, che potrebbero quindi essere cambiati: dal punto di vista della dispersione, invece, un confronto fra i valori medi degli ultimi tre anni precedenti la riforma (1998/99-2000/01) e i primi quattro di applicazione (2001/02-2004/05) mostra che la percentuale di iscritti regolari sul totale degli iscritti si è alzata di poco (da 55,8% a 56,9%), si sono ridotti gli studenti inattivi sia tra gli immatricolati (da 24,4% a 19,3%, questo è il dato di segno più positivo) che sul totale degli iscritti (da 18,9% a 16,5%), ma il numero di mancate reiscrizioni al secondo anno è salito (da 19,5% a 20,2%)<sup>8</sup>.

Dal punto di vista dei singoli, la motivazione strumentale che vede l'istruzione come una *commodity*, un bene da scambiare per averne dei vantaggi, resta diffusa, e probabilmente sensata, dal momento che la qualificazione, in particolare per le classi di età più elevate, costituisce il principale strumento di protezione, sia in termini di probabilità di trovare / mantenere / migliorare l'impiego, sia per un raggiungimento più precoce di un reddito positivo<sup>9</sup>: a motivo di questo elevato rientro, la spesa per l'istruzione può essere considerata dalle famiglie come un vero e proprio investimento, anche se è difficile dire se la decisione di investire viene presa dai giovani o dai genitori: sembra verosimile che nel nucleo familiare esista un'analisi di costi benefici (non necessariamente economici, come si è detto, ma anche di "vita buona") e un mix di motivazioni che spingono i giovani a studiare più a lungo, e le famiglie a supportarli fin quando non troveranno un lavoro rispondente alle proprie aspirazioni.

<sup>8</sup>CNVSU, 2006, p. 9.

<sup>9</sup>Secondo Esping Andersen, 1999, pp. 160, 183: «Per qualsiasi individuo, le competenze sono la risorsa principale per sfuggire alla marginalità, e avere migliori chances di vita... è evidente che formazione e addestramento consentono di prevenire l'esclusione». Inoltre la crescita della formazione è significativamente correlata al miglioramento dei livelli di salute, alla riduzione del tasso di fertilità, al declino della delinquenza e alla crescita dei diritti civili (UNDP, 2002).

Il tasso di partecipazione alla forza lavoro aumenta con l'aumentare del livello di istruzione, e salvo pochissime eccezioni il tasso di occupazione delle persone con la sola licenza media è significativamente inferiore a quello dei diplomati, e questo a quello dei laureati. In Italia, lo scarto è particolarmente elevato fra i maschi con e senza diploma, con una differenza nell'occupazione fra lavoratori a bassa e a elevata qualificazione che supera il 35%: la disparità fra uomini e donne tende a diminuire con il crescere del livello di istruzione<sup>10</sup>, e tra le donne a più bassa qualificazione la media europea di occupati era del 37%, e in Italia del 27,0%. Istruzione e retribuzione sono positivamente correlate: in particolare, gli anni dopo il diploma rappresentano la soglia oltre la quale ogni anno di istruzione è altamente ricompensato.

Anche in una situazione di difficoltà nel mercato del lavoro qualificato, il prolungamento della scolarità rappresenta un elemento facilitante per la carriera lavorativa: a parità di altri requisiti, ad esempio, le imprese tendono a scegliere i laureati anche per mansioni per cui sarebbe sufficiente un diplomato. Questo sottoutilizzo comporta senza dubbio degli sprechi e delle frustrazioni, ma non annulla il permanere di un orientamento positivo verso l'investimento in istruzione, tanto che i sociologi del lavoro parlano di una "autonomia dell'offerta"<sup>11</sup>, con la presenza di diverse strategie formative da parte dei giovani, ma anche degli adulti. È chiaro che questa autonomia cresce al migliorare delle condizioni economiche, e diminuisce quando il lavoro diventa un bene scarso, ed è giocoforza adattarsi. Infine, si può notare che la motivazione strumentale sembra meno forte nelle ragazze, tra cui perdura la tendenza a scegliere indirizzi la cui spendibilità sul mercato del lavoro è ridotta: ne consegue una maggiore difficoltà a trovare lavoro, una minore coe-

<sup>10</sup> Il Rapporto Ocse 2003 mostra che, mediamente, le donne studiano 0,5 anni più dei maschi: questo è legato a un maggior peso dell'istruzione per le donne, ma forse si potrebbe riflettere sull'idea che l'istruzione sia oggi un bene deprezzato, e le credenziali educative abbiano una minore spendibilità di altre sul mercato del lavoro, e quindi vengano rese accessibili alla partecipazione femminile.

<sup>11</sup> Reyneri, 2002.

renza fra formazione e percorso professionale, e un più frequente sottoutilizzo delle qualificazioni conseguite.

La coerenza fra formazione e occupazione, cui l'orientamento contribuisce in misura sostanziale, rappresenta a mio avviso un obiettivo prioritario delle politiche educative<sup>12</sup>: gli enti locali, le imprese e gli altri soggetti sociali a diverso titolo coinvolti dovrebbero infatti puntare non a un generico innalzamento della formazione (obiettivo sociale che può avere degli esiti positivi, ma può ancora comportare uno spreco e un effetto negativo per le fasce che desiderano accedere al mercato del lavoro in tempi più brevi), ma a un aumento della coerenza fra formazione e occupazione, riducendo così non solo gli sprechi, ma il senso di frustrazione connesso alla percezione di aver seguito un percorso formativo inutile. È vero che uno sviluppo della formazione continua può ridurre o recuperare i limiti della formazione iniziale, ed è vero anche che una parte della formazione non è immediatamente finalizzata al lavoro, ma questo non diminuisce la desiderabilità di una coerenza di percorso.

La domanda del mercato del lavoro, dicevo, comincia a costituire più che non in passato un punto di riferimento per le università, non fosse altro perché in un periodo di scarsità di risorse, per le università e le scuole la possibilità di collaborare con le imprese, ricevendone finanziamenti, collaborazione e posti di stage o borse di lavoro, costituisce una boccata di ossigeno non facilmente sostituibile. Non per nulla i dati del Sistema Informativo Excelsior sui fabbisogni professionali delle imprese<sup>13</sup> vengono utilizzati in maniera crescente sia per l'orientamento che per la progettazione educativa, e il cosiddetto *skill shortage* viene tenuto più presente che in passato: ma a un'auspicabile estensione dell'uso delle fonti di informazione sul fabbisogno educativo della domanda, si oppone un duplice ordine di fattori culturali:

<sup>12</sup> Si vedano le considerazioni svolte in Marcaletti, Riva, 2006.

<sup>13</sup> Unioncamere, Ministero del Lavoro, *Sistema informativo Excelsior*, dati pubblicati a partire dal 1997.

- da un lato, la società occidentale ha privilegiato nella scelta dell'istruzione superiore (fino a non moltissimo tempo fa riservata a quote assai ridotte della popolazione) l'elemento della libera scelta e dell'autorealizzazione, e in particolare nel nostro paese c'è sempre stata una certa riluttanza a concepire l'istruzione come *commodity*, bene da scambiare con qualcos'altro o capitale da far fruttare. Il livello di istruzione raggiunto dalla generazione precedente non viene messo in discussione, e quello che Bourdieu chiamava “destino formativo mediamente atteso” costituisce per i ragazzi un termine di confronto significativo, a prescindere dalla sua effettiva utilizzabilità<sup>14</sup>;
- dall'altro, un pari livello di resistenza si manifesta nei confronti dell'idea di una scuola/università “mercificata”, finalizzata all'interesse dell'impresa, senza riuscire a concepire che università e impresa, *insieme*, siano finalizzate all'interesse della società. È possibile, come sottolinea Guido Martinotti<sup>15</sup>, creare una “catena virtuosa” fra sistema della conoscenza e sviluppo materiale, attraendo sia buoni docenti che buoni studenti grazie alla capacità di produrre conoscenza di qualità, “utile” e certificata. Questo vale però, abbastanza paradossalmente, solo *dopo* che i ragazzi hanno varcato la soglia dell'università, quando i giochi sono già fatti: è allora necessario non solo migliorare l'offerta delle università, ma agire sulla scelta dei ragazzi, che ha radici lontane e si compie secondo meccanismi non sempre noti né chiari.

<sup>14</sup> Cito spesso ai miei studenti come esempio di questo atteggiamento la risposta di un ragazzo a cui avevo chiesto come mai aveva deciso di iscriversi a psicologia, benché le possibilità di trovare un lavoro coerente fossero davvero poche: «Visto che tanto trovare lavoro è difficile per tutti, almeno nei cinque anni di università farò una cosa che mi interessa».

<sup>15</sup> Martinotti, 2006, pp. 271-292.

### 3. I meccanismi della scelta

Il momento della scelta dopo la fine della scuola secondaria superiore, convenzionalmente considerato come *il* momento in cui si determina in larga misura il futuro dei giovani, è certamente cruciale, ed è fondamentale interrogarsi sugli elementi che determinano (o meglio, influenzano) la scelta, purché si tenga conto di tre considerazioni:

- la scelta non è mai puntuale, ma è il punto di arrivo di un percorso lungo e complesso, che si può far risalire alla costruzione dell'identità professionale (*professional self*) già nella socializzazione familiare. In questa costruzione giocano fattori *personali*, come le inclinazioni o le esperienze del tempo libero, ma anche il disporre di adulti che rappresentano modelli posizionali forti, a partire dai genitori, il desiderio di non staccarsi dagli amici compiendo scelte troppo diverse dalle loro; e *fattori sociali*, che vanno dal capitale culturale della famiglia alla riuscita scolastica, che può avere un effetto di scoraggiamento, alle caratteristiche economiche della zona di residenza, all'offerta locale di istruzione superiore;
- questo percorso non è di tipo sequenziale, ma analogamente al “ciclo di vita” comporta periodi di stabilità e periodi di transizione, con aggiustamenti successivi segnati da “eventi critici”: possiamo dire in altre parole che il percorso alla scelta di vita avviene per accumulo, ma con dei “salti” che spesso, ma non sempre coincidono con i momenti salienti della scelta (terza media, diploma) e non sono supportati da un aiuto adeguato, tanto è vero che il primo anno della secondaria superiore è quello che conosce il maggior numero di abbandoni e trasferimenti dovuti a scelta errata, e come si è detto abbandoni e trasferimenti dopo il primo anno nell'università restano numerosi;
- in questo intreccio di eventi e di livelli, non solo è difficile individuare gli elementi che influenzano la scelta, ma ancora più difficile “misurarne” il peso (assoluto e relativo): è in ogni caso necessario ricordare che solo una parte di questi elementi di-

pende dai ragazzi e dalla loro libera scelta, e che tuttora il peso dell'appartenenza familiare e di altri fattori ascritti resta determinante<sup>16</sup>. In una delle poche ricerche svolte sulle scelte degli universitari, emerge chiaramente l'effetto sugli studi esercitato dal capitale culturale della famiglia, il quale svolge un effetto diretto sul proseguimento degli studi e un effetto indiretto sulla scelta verso i licei<sup>17</sup>.

Nonostante questa complessità, è possibile individuare i fattori più importanti che influenzano le decisioni dei diplomati al termine della scuola secondaria superiore. Provo a elencarne alcuni:

1. Certamente non si può prescindere *dai fattori strutturali*, che sono quelli storicamente più indagati e “misurabili” (l'uso delle virgolette in riferimento alla misurazione esprime la cautela metodologica collegata alla difficoltà di trovare degli indicatori per processi che sono fondamentalmente non quantitativi): il capitale culturale familiare, il capitale sociale ambientale, gli esiti scolastici, la domanda del mercato. Ritengo però che al momento attuale l'influenza più profonda venga esercitata dalle *reti relazionali*, in particolare quelle che vengono messe in atto con i pari, anche se non va trascurata la presenza di modelli adulti, sia personali che posizionali. Da questo punto di vista, è fondamentale il significato che la cultura (sociale, familiare e del gruppo di amici) attribuisce al lavoro in generale e a un certo lavoro in particolare. Le reti solidali attivate dalle famiglie (*i legami deboli* già ricordati da Granovetter<sup>18</sup>) pesano di più al momento di trovare un lavoro, mentre sono tendenzialmente meno importanti degli atteggiamenti verso la scuola e la formazione

<sup>16</sup> In particolare, le ricerche sulla stratificazione sociale e l'istruzione sono numerose anche nel nostro paese: per una recente rassegna si può vedere Schizzerotto, 2002. I dati sul Piemonte nella ricerca *Giovani adulti a Torino*, curata da M. L. Bianco, sono in questa linea.

<sup>17</sup> Buzzi, 2004.

<sup>18</sup> Granovetter, 1974.

trasmessi in famiglia e fuori, in modo formale o informale, durante tutto il corso della socializzazione.

2. Una nota a parte merita il *genere*. Se fino alla fine degli anni Ottanta si poteva parlare di una discriminazione delle donne nell'accesso all'istruzione superiore, ora assistiamo a una vero e proprio capovolgimento della situazione: tutte le indagini disponibili mostrano non solo che le ragazze studiano più a lungo dei maschi e con una migliore riuscita, ma che esiste il rischio reale che la forza di lavoro maschile risulti sottoqualificata. Nell'università permane la tendenza a una divisione di genere delle filiere (tecnico scientifica per i ragazzi, umanistica per le ragazze, con alcune facoltà *bisex* come medicina e alcune eccezioni, come la presenza femminile a matematica): ma se c'è stato un aumento di ragazze nelle facoltà tradizionalmente maschili, altrettanto non si può dire della presenza maschile nelle facoltà tradizionalmente femminili, che tali sono rimaste, con pesanti conseguenze negative anche in termini di dequalificazione del titolo. Si innesca purtroppo una spirale perversa per cui le facoltà femminili preparano per lavori "da donna", e si dequalificano ulteriormente, rendendo problematico l'inserimento nel mercato del lavoro. L'esempio più clamoroso è quello delle facoltà di psicologia, nate come specializzazioni per un numero ristretto di laureati, che oggi oltre a essere decisamente sovradimensionate rispetto alle effettive possibilità di impiego, sono estremamente femminilizzate (la quota di donne sia sugli iscritti che sugli iscritti al primo anno è intorno all'80%).
3. Un ulteriore elemento da esaminare è la *disponibilità e la tipologia delle fonti di informazioni*. Le informazioni necessarie per compiere una scelta di carriera sono di vario tipo (sulle attitudini, sulle aspirazioni, sulle competenze, sulle caratteristiche del lavoro desiderato, sulle disponibilità del mercato), ed è determinante comprendere non solo quali informazioni sono disponibili, e se sono facilmente usufruibili, ma anche da parte di chi, e a quale livello di accuratezza e obiettività. Esistono soggetti istituzionalmente responsabili per ciascuna di queste categorie di informazioni (ad esempio, la scuola avrebbe come fine non

secondario quello di chiarire ai ragazzi quali siano le loro attitudini e le competenze di cui sono in possesso), ma presumibilmente una larga fetta di influenza viene esercitata dai mezzi di comunicazione di massa, le cui logiche sono assai più di tipo narrativo che non orientativo. Analogamente, le informazioni provenienti dal mondo imprenditoriale tendono a funzionare su tempi brevi, e non medio-lunghi, quali dovrebbero essere quelli dell'orientamento.

Alcuni dati relativi all'anno accademico 2003-2004<sup>19</sup> possono essere considerati come indicatori delle scelte errate, riconducibili anche a un errato orientamento. Su 313.494 iscritti al primo anno, la quota di coloro che non si reinscrivono al secondo anno (passando a un'altra facoltà o interrompendo gli studi) è del 18,9%, e ancora superiore quella degli studenti inattivi, che non sostengono nessun esame, che è del 21,6%. Non è possibile dire che tipo di sovrapposizione vi sia fra i due dati, ma parrebbe logico supporre che gran parte dei non reinscritti non abbia sostenuto esami. Impressiona che il dato sugli studenti inattivi si mantenga costante negli anni di corso: nell'anno citato, escludendo gli immatricolati, il tasso è infatti del 21,8%<sup>20</sup>.

4. In una situazione in cui si rischia da un lato la carenza, ma dall'altro la sovrabbondanza di elementi informativi, diviene fondamentale l'identificazione dei *criteri* con cui compiere una scelta. Da questo punto di vista, mi sentirei di affermare che la razionalità dei ragazzi non è la stessa del mondo adulto, o meglio, è anch'essa una razionalità rispetto al fine, ma non è detto che questo fine sia né chiaro né comune. Le indagini dimostrano che gli elementi di valore che i ragazzi attribuiscono al lavoro non sono gli stessi dei loro genitori, a partire dal posto che gli assegnano nella loro esperienza di vita. In un recente incontro, il rettore del Politecnico di Torino ha addotto come motivi della scelta (più precisamente, della scelta di studenti che decido-

<sup>19</sup> Rilevazione Nuclei 2005, dati riferiti all'a.a. 2003-2004.

<sup>20</sup> Il dato è riferito ai corsi del vecchio ordinamento, e alle lauree triennali.



no di iscriversi a un'università straniera) cinque elementi: il *brand* dell'università, il progetto culturale del territorio, la disponibilità di infrastrutture, la disponibilità di residenze universitarie e la disponibilità di borse di studio. A mio parere, si tratta di motivazioni molto corrette, ma di élite, legate non alla scelta della facoltà, ma alla scelta dell'ateneo, che il rettore riferiva a circa 200 studenti che, se si andasse a vedere, sono probabilmente usciti con voti altissimi, e/o appartengono a un livello socio-culturale medio alto.

Non si dimentichi che nella cultura dei giovani italiani la mobilità non è necessariamente un valore, e non solo per i costi che comporta, ma perché fra i motivi della scelta la qualità dell'università e le possibilità di trovare lavoro non sono determinanti. Per i ragazzi conta la qualità immediata della vita, quindi sostanzialmente la possibilità di avere degli amici e, in secondo ordine, di fare delle esperienze interessanti: i dati contraddittori degli studenti coinvolti nel progetto Erasmus sembrano indicare una riluttanza a muoversi. Secondo i dati comunicati dalla Commissione Europea nel marzo del 2006, nel 2004/2005 il numero di studenti che si sono recati all'estero è cresciuto in Europa del 6% (da 135.453 a 144.037), mentre in Italia sono per la prima volta diminuiti, anche se di pochissimo, passando da 16.829 a 16.440, e prevalentemente in direzione di mete vicine: più della metà hanno scelto la Spagna (6005 studenti, pari al 36,5%), o la Francia (2651, pari al 16,1%). Conserva un ruolo importante la famiglia, che viene consultata praticamente da tutti, anche se non sempre i consigli vengono seguiti, mentre l'interesse per la materia (che in genere raccoglie il maggior numero di scelte) è letto in termini di autorealizzazione più che di impiegabilità.

5. Una nota interessante, che non appare dalle ricerche, è legata al *momento in cui si formula la scelta* (che non è solo della facoltà, ma di proseguire o meno, di proseguire all'università o in altre forme di istruzione superiore, e in misura crescente di proseguire subito o dopo una "pausa di riflessione", in altri paesi istituzionalizzata, con una prospettiva crescente sia di percorsi mi-

sti che di valorizzazione di esperienze formative non tradizionali). La gran parte dei ragazzi arriva al diploma, dopo tredici anni di scuola, senza sapere bene che cosa fare, anche se nel campione torinese circa la metà afferma “è stato il mio sogno fin da bambino”<sup>21</sup>: e questo dice molto non tanto sulla confusione dei giovani, quanto sull’incapacità della scuola a essere seriamente orientativa. È una costante, però, che nella scelta i valori attribuiti al lavoro si modificano nel tempo, anzitutto in direzione di un maggiore realismo (dai lavori fantastici dei bambini – ma non si dimentichi l’importanza del gioco nell’apprendere a rivestire un ruolo – a quelli fantasiosi ed espressivi degli adolescenti, a quelli che si confrontano con le reali possibilità nel momento della scelta).

#### 4. *Qualche spunto conclusivo*

Se si accetta l’idea che una politica di sostegno alla scelta costituisce un elemento prioritario per il decisore politico, inferiore a mio parere solo alla necessità di garantire a tutti il raggiungimento delle soglie minime nei saperi fondamentali, è quindi innanzitutto necessario acquisire maggiori informazioni sulle caratteristiche di questo processo, a meno che non si decida di rinunciare in partenza a orientare le scelte dei giovani in direzione di obiettivi sociali e non solo personali (che tenderebbero a privilegiare). Mi pare di poter respingere questa opzione fatalistica, supportando il mio parere con una serie di affermazioni:

- aiutare i ragazzi nella scelta, mettendo loro a disposizione non solo le necessarie informazioni, ma aiutandoli a leggerle, è in-

<sup>21</sup> Si veda la ricerca *Giovani adulti a Torino* realizzata dalla Fondazione Giovanni Agnelli e dal Dipartimento di Ricerca Sociale dell’Università del Piemonte Orientale con la direzione scientifica di Maria Luisa Bianco e presentata a Torino il 9 marzo 2007.

nanzitutto una *responsabilità*: il raggiungimento di una identità professionale, e il possesso delle competenze necessarie a esercitarla è un compito primario delle agenzie di socializzazione;

- come immediata conseguenza di questo, è opportuno sottolineare che di queste informazioni fa parte la chiarezza sulle possibilità di ottenere un impiego, una volta conseguite queste competenze, pur con la consapevolezza che, nella maggior parte dei casi, *questa informazione non costituisce un criterio primario di scelta*;
- le possibilità di aiutare il ragazzo a compiere una scelta efficace (nel senso di soddisfacente per lui, adeguata alle sue possibilità e spendibile sul mercato) cresce in ragione del coordinamento fra i soggetti che agiscono;
- è necessario tenere presente che il peso delle diverse agenzie cambia nel corso della vita, e che esse possono rinforzarsi o indebolirsi a vicenda. Al momento attuale, i messaggi trasmessi dai media, in questo come in altri campi, sembrano esercitare sui giovani una particolare influenza, ma tuttora i “modelli di posizione” adulti conservano importanza;
- infine, il compito dell’orientamento diviene meno “drammatico” in presenza di una maggiore flessibilità del sistema, da due punti di vista: la possibilità di modificare il percorso intrapreso senza eccessive penalizzazioni, e la possibilità di accedere alla formazione permanente nel caso in cui il percorso completato si dimostrasse inefficace per l’accesso al mercato o non gradito, dopo una prima esperienza di lavoro.



## Dinamiche della scelta universitaria in Italia

*Andrea Cammelli\**

### 1. *Evoluzione demografica*

Quando, nell'aprile del 1995, manifestammo il dubbio che, a parità di ogni altra condizione, l'Università del 2000 avrebbe dovuto fare i conti con una contrazione molto accentuata della sua tradizionale popolazione di riferimento, a dettare l'allarme provocatorio contribuì l'analisi di due aspetti fra tutti: l'evoluzione demografica che stava caratterizzando il nostro Paese e, parallelamente, l'evoluzione del processo di scolarizzazione, particolarmente nella sua componente secondaria superiore, congiuntamente alla dinamica della transizione agli studi universitari<sup>1</sup>.

È utile richiamare oggi, mentre ci apprestiamo a delineare quelle che sono state le dinamiche della scelta universitaria, lo scenario che allora si prospettava sotto il profilo demografico: il drastico ridimensionamento della popolazione giovanile. Uno scenario che, proprio per le caratteristiche della popolazione osservata, l'età soprattutto, non soffriva delle consuete incertezze previsive, dunque non necessitava dei tradizionali inviti alla cautela nell'interpretazione dei risultati; infatti i giovani che avrebbero avuto 19 anni nel 2008, nel 1995 erano già in età di scuola elementare.

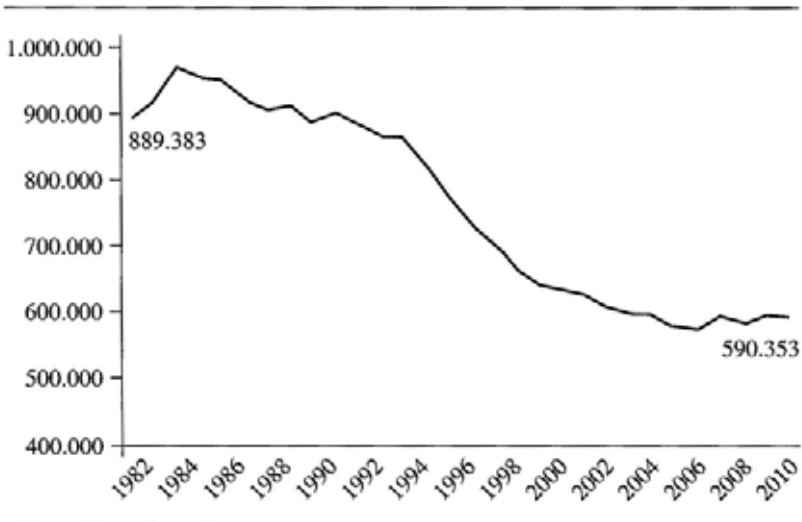
\* L'Autore deve un particolare ringraziamento a Silvia Galeazzi per la preziosa collaborazione.

<sup>1</sup> Rapporto pubblicato successivamente in: Cammelli, di Francia, Guerriero, 1996.

Più che di un ridimensionamento, pare davvero più adeguato parlare di crollo della popolazione dei diciannovenni che, infatti, fra il 1984 e il 2008 perde oltre 380.000 unità quasi il 40% dei propri effettivi (39,2) [Figura 1]. Solo dal 2007 possiamo contare su una inversione di tendenza e su una ripresa, peraltro ancora assai contenuta.

Sempre in quella circostanza, nel 1995, sottolineavamo che per mantenere almeno inalterata la popolazione universitaria, il processo di universitarizzazione (misurato dalla quota di giovani diciannovenni immatricolati all'università, che allora si aggirava attorno al 43%) avrebbe dovuto espandersi considerevolmente fra i diplomati di scuola secondaria superiore. Ma evidenziavamo anche che «a quei medesimi diplomati guarderà non solo l'università ma anche il mondo del lavoro: con un'attenzio-

Figura 1. *Popolazione diciannovenne in Italia: 1982-2010*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat

Tabella 1. *Indice di ricambio della popolazione attiva (pop. età 55-64/15-24)*

	1982	1992	2002	2005
Indice di ricambio	65,9	76,7	107,2	115,3

*Fonte:* nostre elaborazioni su documentazione Istat

ne e un interesse tanto più rilevanti quanto più il loro numero risulterà scarso»<sup>2</sup>.

L'esame di una misura di sintesi del ricambio fra generazioni (l'indice di ricambio della popolazione attiva, che ci dice quanti giovani entrano nel mercato del lavoro rispetto ai lavoratori a fine carriera che ne escono) evidenzia gli effetti della contrazione della popolazione giovanile su quel versante. Mentre nel 1982 l'ingresso di 100 giovani fra i 15 e i 24 anni dilata il mercato del lavoro andando a sostituire l'uscita di 66 lavoratori di 55-64 anni, questo valore aumenta progressivamente nel tempo. Così, nel 2002, 100 giovani sostituiscono 107 anziani, nel 2005 100 giovani vanno a sostituirne oltre 115 [Tabella 1].

## *2. Dalla scuola secondaria superiore all'università*

La contrazione della popolazione giovanile di cui si è detto procede parallelamente al crescere del suo livello di scolarizzazione.

Ne sono eloquente conferma gli indicatori riportati nelle Tabelle 2 e 3 che mostrano come al diploma di scuola media superiore, nel 2005, giungano oltre 446.000 giovani, una percentuale di diciannovenni più che doppia di quella registrata nel 1980 (38,3 e 78,0 rispettivamente).

Più che raddoppiata, nello stesso intervallo di tempo, anche la percentuale di diciannovenni immatricolati all'università: erano il

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 1.

28,4% nel 1980, diventano 42,9 - come già abbiamo visto - nel 1995, sfiorano il 60% (58,0) nel 2005.

La combinazione delle dinamiche appena illustrate fa sì che il tasso di passaggio dal 2° al 3° livello di istruzione (dalla secondaria superiore all'università), risulti sostanzialmente immutato riguardando, fra i due estremi dell'intervallo temporale considerato, oltre i tre quarti dei giovani diplomati di scuola secondaria superiore (74,2-74,3%) che infatti si iscrivono all'università.

Si osservi come l'evoluzione di questo indice nel tempo evidenzia soprattutto la ripresa delle immatricolazioni successiva all'avvio della riforma degli ordinamenti didattici (2001-02).

La popolazione femminile sembra risentire positivamente dell'avvio della riforma dei cicli accademici. Infatti per le donne, il tasso di passaggio tra il secondo e il terzo livello di istruzione cre-

Tabella 2. *Diciannovenni, maturi, immatricolati, totale degli iscritti, iscritti in corso, laureati e diplomati universitari in Italia dal 1980 al 2005(\*)*

Anno	Diciannovenni	Maturi	Immatricolati	Isritti totali	Isritti in corso	Laureati e diplomati
1980	858.959	328.825	244.071	1.060.274	776.443	73.927
1985	950.394	382.216	246.942	1.122.275	769.667	72.970
1990	917.322	438.612	341.722	1.456.780	1.008.404	87.212
1992	879.736	478.538	373.830	1.611.838	1.125.635	92.539
1995	780.334	490.348	335.122	1.685.921	1.115.864	112.388
2000	632.936	444.367	278.379	1.663.960	931.946	161.484
2001	624.373	455.756	284.142	1.688.804	929.112	171.806
2002	605.191	443.842	319.264	1.722.457	963.272	201.118
2003	598.432	454.061	330.802	1.768.295	1.003.092	234.939
2004	593.327	454.240	338.036	1.814.048	1.038.873	268.821
2005	572.639	446.584	331.893	1.820.221	993.516	301.298

(\*) Serie dei diciannovenni ricostruita sulla base di dati Istat (periodo 1998-2005). Dati sui maturi Ufficio di statistica MIUR (periodo 2000-05).

Fino al 1998 i dati sugli immatricolati, iscritti totali, iscritti in corso, laureati e diplomati sono desunti dalle rilevazioni del Miur al 31 gennaio di ogni anno e tengono conto dei soggetti che hanno pagato la prima rata di iscrizione; dal 1999 al 2005 sono ricavati dalla Rilevazione dell'Istruzione Universitaria dell'Ufficio di statistica del Miur al 31 luglio di ogni anno.

Fonte: CNVSU, 2006



Tabella 3. *Indicatori di conseguimento della maturità e di immatricolazione all'università (valori percentuali)*

Anno	Maturi su diciannovenni	Immatricol. su diciannovenni	Immatricol. su maturi
1980	38,3	28,4	74,2
1985	40,2	26,0	64,6
1990	47,8	37,3	77,9
1992	54,4	42,5	78,1
1995	62,8	42,9	68,3
2000	70,2	44,0	62,6
2001	73,0	45,5	62,3
2002	73,3	52,8	71,9
2003	75,9	55,3	72,9
2004	76,6	57,0	74,4
2005	78,0	58,0	74,3

Fonte: CNVSU, 2006

scie in modo consistente di circa 13 punti percentuali (dal 69,5% del 2000 all'82,4% del 2004), mentre per i maschi l'incremento si limita a 7 punti (dal 63,2% del 2000 al 70,5% del 2004)<sup>3</sup>. L'ampliarsi di tale differenziale può essere dovuto al concorso di più fattori: la maggiore presenza femminile nei percorsi di studio secondari superiori al naturale sbocco universitario (licei classici, scientifici, magistrali); i minori investimenti necessari che rendono possibile il percorso universitario anche a giovani provenienti da famiglie meno favorite (ciò che pare contrassegnare particolarmente la popolazione femminile); la tendenza a procrastinare l'in-

<sup>3</sup> Nostre elaborazioni compiute su documentazione Istat-Miur mostrano che tra il 2000 e il 2004, aumenta la quota di ragazze che si immatricola all'università (si passa da 162.000 a oltre 190.000); rimane pressoché costante il numero di diplomate, mentre la popolazione diciannovenne femminile diminuisce, passando da 310.000 a 289.000 unità.

<sup>4</sup> Un approfondimento compiuto sugli immatricolati dell'Ateneo bolognese nell'arco di tempo 1999-2000/2004-2005, sembra confermare tale relazione. Infatti le immatricolate provenienti da famiglie in cui il massimo titolo di studio dei genitori è il diploma secondario superiore, nell'anno 1999-2000 sono il 69,5% (contro il 68,3 dei maschi), mentre nell'anno 2004-05 risultano 72,2% (contro il 67,1

gresso su un mercato del lavoro in recessione, particolarmente per la componente femminile.

### 3. *Immatricolati veri e immatricolati fantasma*

L'accertamento della consistenza della popolazione universitaria ha posto fino a qualche anno fa rilevanti problemi dovuti alla scelta della data di riferimento per misurarla. Questo era tanto più vero per il collettivo degli immatricolati al primo anno, la cui consistenza subisce sistematiche variazioni particolarmente sensibili nei primi dodici mesi. Fino al 1995-96 compreso, la questione dipendeva dalla differenza esistente fra iscritti al 31 gennaio (data di riferimento per la rilevazione "definitiva" Istat sulla popolazione universitaria) e iscritti effettivamente accertati successivamente al termine ultimo stabilito per il pagamento della seconda rata delle tasse universitarie. Una popolazione di immatricolati che risultava sistematicamente e significativamente di più ridotta consistenza per effetto della mancata conferma dell'iscrizione da parte di coloro che non avevano pagato la seconda delle due rate previste. Una popolazione che specifici studi avevano verificato (fin dal 1994) essere non solo numericamente più ridotta ma anche strutturalmente diversa per età, genere, diploma secondario di provenienza, voto di maturità, estrazione sociale<sup>5</sup>.

dei maschi). Il differenziale maschi/femmine che all'inizio del periodo considerato era ridotto, pari a 1,2 punti percentuali, nell'ultimo anno di riferimento è salito a 4,9 punti percentuali.

<sup>5</sup> Sull'argomento e sulle distorsioni causate dalla sistematica inclusione fra gli iscritti *ufficiali* anche di coloro che si sono limitati a pagare solo la prima delle due rate di tasse previste (*iscritti fantasma*), si veda: Cammelli, 1994; Id., 1996; Cammelli, di Francia, 1996. «Gli approfondimenti compiuti hanno evidenziato in modo inequivocabile,..., come l'area degli *iscritti fantasma* veda sovrarappresentati i diplomati provenienti dall'ampio ventaglio di istituti tecnici e professionali. Di più: fra questi ultimi, diversamente da quanto avviene per i liceali fra i quali le iscrizioni *fantasma* crescono al diminuire del voto di maturità, l'iscrizione *fantasma* aumenta in corrispondenza delle votazioni più elevate. ... il so-

Ancora, una popolazione che a quella data non poteva nemmeno includere appieno la sua componente estera a causa delle complesse pratiche burocratiche necessarie per il perfezionamento della loro iscrizione.

Lo spostamento da parte dell'Istat della data di riferimento per la rilevazione "definitiva" dell'ammontare della popolazione al 31 luglio (avvenuta con la rilevazione per l'anno accademico 1996-97), e successivamente (dalla rilevazione per l'anno 1997-98) l'adozione di una nuova definizione di "iscritto" (che è tale solo una volta pagata anche la seconda rata dovuta), nella misura in cui sia stata effettivamente recepita dalle università ha avviato a soluzione i problemi summenzionati accertando più correttamente la reale consistenza della popolazione universitaria<sup>6</sup>, degli abbandoni, della riuscita finale.

Il problema è tutt'altro che marginale; tanto che il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU), per parametrare gli interventi in funzione della popolazione universitaria dei singoli atenei, traslascia quella iscritta al primo anno. Alla soluzione definitiva del problema si potrà giungere il giorno in cui la già avviata Anagrafe degli studenti (documentazione disponibi-

vi-  
 radimensionamento degli immatricolati con diploma di maturità tecnica e professionale, particolarmente di quelli con le votazioni più alte che evidentemente sono i primi a trovare collocazione sul mercato del lavoro, finisce per drammatizzare la loro *performance* universitaria e per alimentare diffusi stereotipi». Cammelli, 2000, p. 21. Più recentemente: Cammelli, 2004.

<sup>6</sup>Avverte l'Istat nel volume *Statistiche dell'istruzione universitaria. Anno accademico 1997-98*, Roma, 2000: «Dallo scorso a.a. la rilevazione... è stata posticipata di sei mesi, da gennaio a luglio. Lo spostamento... consente di cogliere più correttamente il volume degli studenti, considerato il ritardo con cui vengono perfezionate le iscrizioni in particolare da parte degli immatricolati e dei fuori corso. Per effetto della nuova data... gli immatricolati hanno subito un decremento...»; segnala poco più avanti la stessa avvertenza che «Per raffinare ulteriormente la rilevazione... nell'indagine qui pubblicata, si è adottata una nuova definizione di iscritto: alle segreterie è stato... richiesto di conteggiare come iscritti esclusivamente gli studenti che, alla data della rilevazione (31 luglio), risultavano avere pagato l'ultima rata di iscrizione. ... Il criterio restrittivo introdotto... ha determinato un decremento del numero di iscritti».

le sul sito del Miur dall'a.a. 2003-04) andrà a regime. Gli immatricolati al primo anno risultano in diminuzione fra la rilevazione del 31 gennaio e quella del 31 luglio (escludendo i due primi anni per i quali l'Istat stessa non garantisce che tutte le università siano state in grado di adottare la nuova definizione). Ciò avviene in una misura compresa fra il 5,9 e il 4,5% rispettivamente per gli a.a. 1999-00 e 2004-05. La contrazione nell'ultimo anno si accentua ulteriormente diventando pari al 5,8% se si escludono gli immatricolati del gruppo medico, i soli a incrementare la loro consistenza<sup>7</sup>. Permane il dubbio che anche oggi l'adozione di questa nuova definizione di immatricolato sia possibile per tutti gli atenei, in ogni caso si consideri che i valori medi complessivi per ateneo su ricordati sono la sintesi di consistenti differenziazioni per tipologia del corso, facoltà, ateneo<sup>8</sup>. Nell'economia di questo Rapporto, soprattutto quando verranno esaminate le immatricolazioni nei settori umanistici e scientifici, risultano significative le differenze accertate per l'anno 2004-05 nei differenti gruppi di corsi di laurea [Tabella 4].

<sup>7</sup> Complessivamente gli immatricolati del gruppo medico, nel semestre fra le due rilevazioni, lievitano del 10,8% quasi esclusivamente per effetto dell'aumento registrato presso le lauree di 1° livello (+13,8 rispetto a + 2,3 degli immatricolati alle lauree specialistiche a ciclo unico). Parte preponderante di questo risultato è da ascrivere all'ateneo di Chieti-Pescara e, sia pure in misura non accertabile, dagli immatricolati stranieri che solitamente perfezionano le pratiche di iscrizione, in ritardo. Si ricorda che fra gli immatricolati esaminati in questo rapporto non sono compresi per definizione, né i nuovi ingressi alle Scuole di specializzazione medica e nemmeno quelli "condizionati" alle lauree specialistiche (che tradizionalmente avvengono in ritardo).

<sup>8</sup> Nell'intero sistema universitario nazionale la piena corrispondenza fra dati sommari e dati definitivi risulta tale solo nell'Università Luiss. Negli altri atenei le differenze, nel senso del minor numero di immatricolati in corrispondenza di luglio, si distribuiscono fra lo 0,8% (Università Politecnica delle Marche) e il 34,3% dell'Università di Cagliari. Ma in alcune realtà le differenze assumono valore positivo; si registrano infatti più iscritti a luglio rispetto alla precedente rilevazione, nell'università IULM di Milano (+0,1%), all'Università di Chieti-Pescara (+67%) e soprattutto alla Libera Università Mediterranea "Jean Monnet" (dove gli iscritti si moltiplicano per sei).

Tabella 4. *Immatricolati al sistema universitario italiano: differenze tra dati sommari (31 gennaio) e dati definitivi (31 luglio) per gruppi di corsi di laurea (2004-05)\**

	Rilevazioni		Differenza 31 gennaio/31 luglio	
	31-gen	31-lug	v.a.	%
Agrario	8.689	7.978	711	8,2
Architettura	16.866	15.779	1.087	6,4
Chimico-farmaceutico	14.934	13.922	1.012	6,8
Difesa e sicurezza	437	407	30	6,9
Economico-statistico	44.972	43.351	1.621	3,6
Educazione fisica	5.007	4.681	326	6,5
Geo-biologico	18.873	17.307	1.566	8,3
Giuridico	41.210	39.744	1.466	3,6
Ingegneria	36.247	33.846	2.401	6,6
Insegnamento	18.697	17.731	966	5,2
Letterario	30.660	28.401	2.259	7,4
Linguistico	20.175	18.731	1.444	7,2
Medico	25.403	28.153	-2.750	-10,8
Politico-sociale	43.015	40.927	2.088	4,9
Psicologico	10.758	10.548	210	2,0
Scientifico	11.757	10.387	1.370	11,7
<b>Totale</b>	<b>347.700</b>	<b>331.893</b>	<b>15.807</b>	<b>4,5</b>
<b>Totale (senza medico)</b>	<b>322.297</b>	<b>303.740</b>	<b>18.557</b>	<b>5,8</b>

\* La classificazione adottata per gruppi di corsi di laurea, al fine di garantire ogni esigenza di comparabilità, è mutuata da quella attualmente utilizzata dal Miur e dall'Istat, ma non tutto il mondo universitario vi si riconosce e i motivi di insoddisfazione crescono al crescere dell'articolazione del sistema universitario in classi di laurea. In particolare l'attuale classificazione è contestata per l'aggregazione nella voce "Agraria" delle classi di laurea "Scienze e tecnologie agrarie, agroalimentari e forestali", "Scienze e tecnologie zootecniche e delle produzioni animali" (che portano a lauree di 1° livello) e "Medicina veterinaria" (che rappresenta il percorso di una laurea specialistica a ciclo unico), e per l'aggregazione nella voce chimico-farmaceutico delle classi di laurea "Scienze e tecnologie chimiche", "Scienze e tecnologie farmaceutiche" (che portano a lauree di 1° livello), "Farmacia e farmacia industriale" (che rappresenta il percorso di una laurea specialistica a ciclo unico). Il coordinatore della Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea in chimica sostiene che «riunire in un unico gruppo i dati relativi ai laureati della classe 21 (Scienze e tecnologie chimiche) e della classe 24 (Scienze e tecnologie farmaceutiche) porti a trarre conclusioni errate, e che sarebbe assai più rappresentativo della realtà che i dati dei laureati in Scienze e tecnologie chimiche venissero analizzati unitamente a quelli delle altre classi di laurea del gruppo "scientifico"».

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

Di particolare importanza risulta anche la contrazione dei giovani immatricolati nei corsi di laurea del gruppo scientifico (-1.370 pari all'11,7%).

#### 4. *Immatricolati che proseguono e immatricolati che abbandonano*

Abbiamo visto che 5-6 immatricolati su 100 (ma sono il doppio nei corsi scientifici) si perdono nei primissimi mesi dell'esperienza universitaria, prima ancora di avere perfezionato la propria iscrizione, probabilmente per il concorso di più circostanze: la carenza di una seria attività di orientamento in entrata (frequentemente surrogata da discutibili campagne di marketing), l'assenza di un'altrettanto necessaria attività di orientamento appena entrati all'università, la seduzione di rapidi guadagni investendo prontamente il proprio titolo di scuola media superiore nel mercato del lavoro (soprattutto per chi proviene da percorsi di studio professionalizzanti, meglio ancora se coronati da ottimi risultati)<sup>9</sup>.

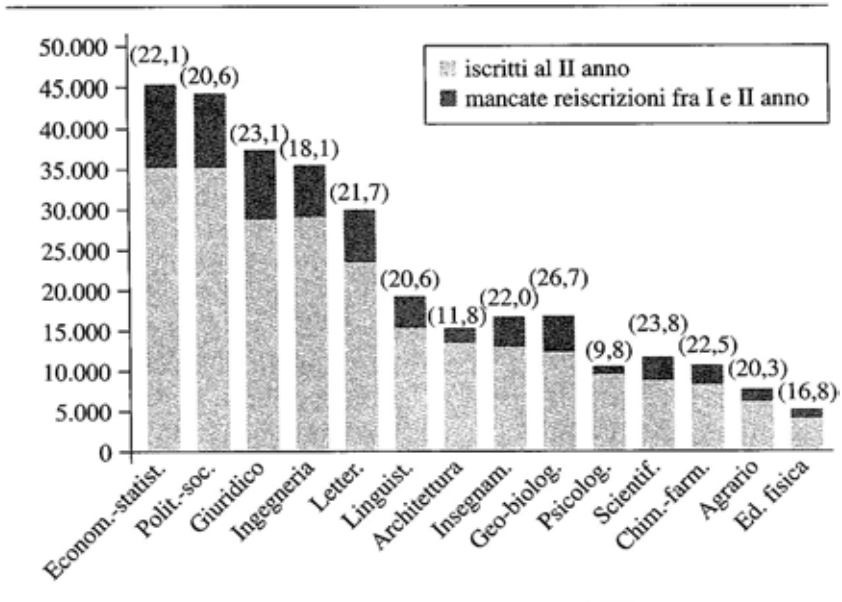
Ma l'emorragia continua e colpisce in misura ancora più consistente i giovani che hanno definitivamente deciso di immatricolarsi.

Più di un quinto di loro (oltre 71.000, il 21,5% dell'anno 2002-2003) di fatto abbandona l'università non iscrivendosi all'anno successivo [Figura 2]. Un abbandono che investe di più la popolazione maschile (23,6% immatricolati) rispetto a quella femminile (17,8%), anche in ragione della maggiore spendibilità sul mercato del lavoro dei percorsi di studio professionalizzanti più frequentati dalla popolazione maschile.

Il fenomeno riguarda solo 10 immatricolati su 100 nell'area psicologica, mentre colpisce pesantemente quasi ovunque, soprattutto gli immatricolati di numerose aree tecnico-scientifiche come la chimico-farmaceutica (22,5), la scientifica (23,8), la geo-biologica (26,7). Così nei corsi di laurea del gruppo scientifico, per esempio,

<sup>9</sup> Cfr. Cammelli, 1996.

Figura 2. *Mancate reiscrizioni tra il primo e il secondo anno per area disciplinare - a.a. 2003-04\**



(\*) Tra parentesi la percentuale di immatricolati che non si reiscrive al secondo anno.

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

fra immatricolazioni *fantasma* e mancate reiscrizioni, la popolazione dei neoiscritti perde nel biennio considerato oltre 4.000 unità, il 35,5% dei propri effettivi<sup>10</sup>.

Prendendo in esame il solo contingente femminile si rileva che i gruppi di corsi di laurea maggiormente colpiti dal fenomeno delle mancate reiscrizioni sono quello geo-biologico (24,8), scientifi-

<sup>10</sup> Solo in parte, infatti, il fenomeno potrebbe essere spiegato con la pratica di immatricolati che non hanno superato l'esame di ammissione a facoltà o corsi di laurea a numero chiuso (per es. medicina e chirurgia, biotecnologie), di "parcheggiare" in altre facoltà del gruppo scientifico in attesa di ritentare l'anno successivo.

co (22,3) e chimico-farmaceutico (21,3). I ragazzi, invece, tendono a reinscrivere meno al secondo anno soprattutto se si sono immatricolati presso i gruppi insegnamento (31,3), geo-biologico (29,2) e linguistico (27,4). Sono, al contrario scarsamente colpiti dal fenomeno delle mancate reinscrizioni i ragazzi che si sono orientati verso architettura, dove coloro che non si reinscrivono al secondo anno sono il 14,2%.

Non si sottraggono a questo più generale andamento nemmeno i corsi di studio sostenuti dal Miur che, fra immatricolazioni *fantasma* (complessivamente il 12%) e mancate reinscrizioni, vedono i propri immatricolati diminuire del 30,4%; quasi del 28% a Scienze matematiche e a Scienze e tecnologie fisiche; del 31,6% a Scienze statistiche; del 36,1% a Scienze e tecnologie chimiche.

Da una recente indagine Istat<sup>11</sup> i è emerso che le principali motivazioni per cui i giovani abbandonano l'università sono le difficoltà incontrate nello studio (35,4%) e la complessità nel conciliare gli studi con gli impegni lavorativi (30,5%), oltre ai problemi personali (16,9%), all'elevato costo degli studi (3,9%) e alla diffusa paura di avere scarsi sbocchi professionali (1,9%)<sup>12</sup>.

Che ci sia crisi di vocazioni sembra fuori di dubbio, ma forse le facoltà potrebbero fare di più per non incrementarla ulteriormente!

Abbiamo visto dove, cioè in quali percorsi di studio, si determinano le più consistenti mancate reinscrizioni al 2° anno, ma resta l'interrogativo circa il retroterra formativo che ne è all'origine. Le conclusioni ottenute per gli immatricolati *fantasma* sono valide anche per questa popolazione di immatricolati? L'assenza di documentazione di portata nazionale attendibile al riguardo, obbliga a procedere con particolare cautela. La verifica compiuta esclude l'ipotesi di equidistribuzione degli abbandoni (anzi delle mancate rei-

<sup>11</sup> Istat, 2006c.

<sup>12</sup> L'Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna sta avviando una ricerca su oltre 3.000 immatricolati che non hanno rinnovato l'iscrizione per conoscere non solo le caratteristiche strutturali degli immatricolati, ma anche il ruolo dell'orientamento avuto in ingresso e le cause dell'abbandono, approfondendo il peso reale dell'orientamento ottenuto in itinere.



scrizioni) per diploma superiore di provenienza. Per quanto approssimativo (perché non considera i trasferimenti dai corsi pre ai corsi post riforma; perché postula che tutti i laureati del 2004 derivino da immatricolati della generazione 98-99), il confronto fra ammontare dei laureati pre-riforma nel 2004 e consistenza degli immatricolati sei anni prima (approssimando per difetto l'effettiva durata degli studi), sembra indicare che le mancate reiscrizioni più consistenti avvengano fra i diplomati degli istituti tecnici e professionali. Fra i laureati del 2004 i giovani con un titolo di scuola media superiore professionale sono il 3%, ma erano il 5,3% fra gli immatricolati del 1998-99; i diplomati provenienti dall'istituto tecnico sono il 24%, ma costituivano il 27% degli immatricolati. I diplomati degli istituti magistrali e dei licei linguistici (la quota più corposa degli immatricolati da "altre scuole")<sup>13</sup> si ritrovano con percentuali simili sia fra i laureati che fra gli immatricolati sette anni prima. Sovrarappresentati, invece, fra la popolazione dei laureati, i diplomati provenienti dai licei classico e scientifico (20% contro 17% fra gli immatricolati sei anni prima e 38% contro 33%, rispettivamente).

Dall'indagine Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei diplomati di scuola secondaria superiore relativa ai diplomati nel 2001<sup>14</sup> sono emersi alcuni fattori ritenuti importanti nella scelta di proseguire gli studi:

- il *tipo di formazione acquisita*, se tra i diplomati dei licei la percentuale di iscrizioni universitarie raggiunge il 95,2%, si riduce al 24,1% tra coloro che hanno concluso un'istruzione professionale;
- il *curriculum scolastico*, i diplomati che hanno avuto una carriera scolastica regolare e performance brillanti al momento dell'esame finale intraprendono gli studi universitari più frequen-

<sup>13</sup> La voce "altre scuole" comprende licei linguistici, licei artistici, istituti d'arte e titoli esteri.

<sup>14</sup> Cfr. Istat, 2006b.

- temente dei loro coetanei che hanno invece avuto un percorso scolastico più accidentato;
- il *voto di diploma*, la quota di iscritti all'università cresce all'aumentare del voto di diploma (si passa dal 41,6% di iscritti tra chi ha conseguito un voto inferiore a 70/100 all'85,7% di chi si è diplomato con una votazione pari o superiore a 90/100).

In generale, secondo i dati Istat, gli studi universitari attraggono le ragazze più dei ragazzi (le immatricolate sono quasi il 66% del complesso delle diplomate, mentre poco più del 57% dei maschi si iscrive a un corso accademico dopo il diploma). Le più motivate a investire in formazione universitaria sono le diplomate che hanno seguito corsi secondari superiori di tipo tecnico-professionale. Il rapporto si inverte per chi proviene dai licei e dall'istruzione magistrale e per chi ha conseguito un voto alto al diploma: la partecipazione agli studi universitari è più alta tra gli uomini.

Inoltre, le motivazioni principali per cui il diplomato si iscrive all'università sono sia l'interesse per una specifica materia o per lo studio in generale (40,1%), sia la convinzione che la laurea possa garantire migliori opportunità di lavoro (39,0%).

Nei tre anni successivi al conseguimento del titolo di studio superiore circa il 62% dei diplomati del 2001 si è iscritto a un corso universitario (+10,0% delle iscrizioni universitarie rispetto ai diplomati del 1998). L'accresciuta tendenza a continuare gli studi è, almeno in parte, sempre secondo l'indagine Istat, uno dei principali effetti della recente riforma universitaria, che ha introdotto percorsi più articolati e di breve durata con l'obiettivo di limitare gli abbandoni e aumentare il numero dei laureati. Tra i diplomati del 2001, che nei tre anni successivi al diploma si sono iscritti all'università, appena il 4,0% ha già conseguito un titolo nel 2004 (provengono in maggioranza dai licei e tre su quattro continuano a studiare, prevalentemente in corsi di laurea specialistici), mentre l'84,5% deve ancora concludere il ciclo di studi universitari intrapreso e l'11,5% ha interrotto gli studi senza conseguire alcun titolo. Al contrario, la maggior parte di chi non ha proseguito gli studi all'università ha preferito tentare subito l'inserimento nel mondo

del lavoro (nel 2004 il 25,0% dei diplomati nel 2001 risulta già impegnato in un'attività lavorativa e il 26,6% è in cerca di lavoro).

## 5. *Gli immatricolati*

### 5.1. *Quanti sono*

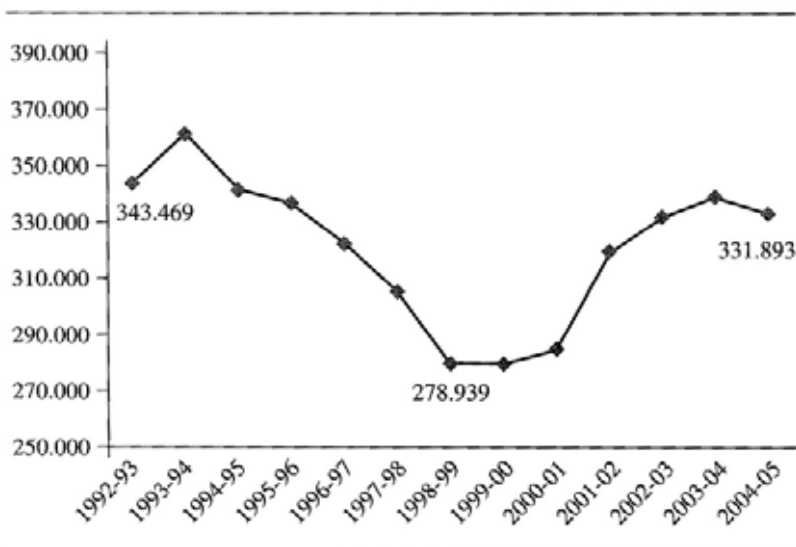
Nel decennio compreso fra gli anni accademici 1982-83 e 1993-94, mentre continua a crescere il numero degli atenei (più che raddoppiati rispetto al 1961, con l'offerta formativa che si è dilatata particolarmente nelle regioni centrali e soprattutto nel Mezzogiorno<sup>15</sup>), l'università italiana vede una massa crescente di giovani affollarsi alle proprie segreterie per iscriversi per la prima volta. Gli immatricolati lievitano del 50% raggiungendo il livello massimo mai raggiunto nella storia d'Italia: oltre 360.000 immatricolati rispetto ai 229.000 del 1982-83.

Trascurabile in questa tumultuosa fase espansiva, l'apporto dei diplomi universitari attivati a partire dal 1992-93 i cui immatricolati, infatti, in questi anni, non superano mai le 20.000 unità. La contrazione che segue fino alla soglia del nuovo millennio, in parte dovuta al già ricordato spostamento da parte dell'Istat della data di riferimento per la rilevazione "definitiva" dell'ammontare della popolazione al 31 luglio e all'adozione di una nuova definizione di "iscritto" a partire dalla rilevazione per l'anno 1997-98, ridimensiona l'esercito degli immatricolati del 23% (riducendoli a poco più di 278.000 nell'a.a. 1999-2000) [Figura 3].

Con l'avvio della riforma degli ordinamenti didattici e l'affermarsi di una offerta formativa che nello spirito del Processo di Bologna introduce corsi di più breve durata rispetto a quelli tradizionali, riprendono in modo consistente le immatricolazioni che, almeno formalmente, tornano sui livelli di dieci anni prima.

<sup>15</sup> Cfr. Cammelli, di Francia, 1996.

Figura 3. *Immatricolati nelle università italiane 1992-93/2004-05\**



(\*) Dall'a.a. 1996-97 la rilevazione è riferita al 31 luglio, anziché al 31 gennaio.

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat-Miur

Per effetto della riforma viene ridisegnata la mappa dell'offerta formativa: dall'unica opzione (del peso modesto dei diplomi universitari, che in ogni caso scompaiono con la riforma, si è già detto) rappresentata dai corsi di laurea tradizionali di durata 4-6 anni, all'alternativa che si prospetta ai nuovi immatricolati fra corsi di 1° livello di durata triennale e corsi di laurea specialistica a ciclo unico di durata 5-6 anni. Tralasciando inevitabili frammenti del vecchio ordinamento, che persistono, oltre 92 studenti su 100, nell'anno 2004-05, si sono orientati verso le lauree di 1° livello.

D'altronde l'intero periodo 1999-00/2004-05 risulta contrassegnato dall'aumento dell'offerta formativa in termini di sedi universitarie (che risultano così più diffuse in Lombardia e Lazio mentre ad avere una sola sede accademica sono Basilicata, Liguria e

Valle d'Aosta), dall'introduzione di nuove tipologie di corsi universitari e di facoltà<sup>16</sup>.

Il Rapporto annuale Istat 2005 evidenzia che, nonostante l'aumento del numero degli iscritti all'università, l'ampliamento dell'offerta dei corsi nel quinquennio in esame si è tradotto nella riduzione del numero medio di studenti per corso attivo (776 nel 1999-2000 contro 546 del 2004-2005, con una diminuzione del 29,7%). Contemporaneamente il rapporto studenti per docente è passato da 32,3 nel 1999-2000 a 31,2 nel 2004-2005. Per quest'ultimo indicatore la situazione è molto diversificata a livello regionale, ma con una graduale convergenza. Nel 2004-2005 ad avere il più elevato numero di studenti per docente sono Calabria, Molise, Marche e Abruzzo; viceversa, a presentare un rapporto più contenuto sono Valle d'Aosta, Liguria, Friuli Venezia Giulia, Sardegna, Toscana e Basilicata.

### 5.2. *Da quale istruzione superiore vengono e a quali percorsi di studio (lunghi o brevi) si iscrivono*

L'indisponibilità per l'intero periodo considerato di una disaggregazione più dettagliata per tipologia degli istituti superiori di provenienza, particolarmente limitante per gli istituti tecnici che assicurano un ventaglio molto ampio di indirizzi di studio, non consente di andare al di là di valutazioni necessariamente sommarie. Nel periodo esaminato, a parte il continuo incremento degli immatricolati provenienti da "altre scuole" (fra le quali sono presenti i licei linguistici che costituiscono oltre il 40% del complesso), non si realizzano mutamenti di particolare rilievo. Ciò che si evidenzia invece in misura più netta, con l'avvio della riforma degli ordinamenti didattici, è la direzione, la prospettiva delle immatricolazioni; nell'articolazione laurea di 1° livello/laurea specialistica a ciclo unico, percorso breve/percorso lungo potremmo dire per sintetizzare. Tutto ciò ripropone aspetti analoghi a quelli che si erano

<sup>16</sup> Istat, 2006a.

Tabella 5. *Immatricolati per diploma di scuola superiore e percorso di studio*

	1992-93	2001-02		2004-05			
	Totale	Totale	L	LSCU	Totale	L	LSCU
Classico	14,1	14,8	14,5	22,9	12,2	11,5	21,8
Scientifico	26,4	30,5	30	46,6	29,2	27,9	52,1
Tecnico	35,8	29,7	30,7	13,1	31,5	33,1	9,9
Professionale	6,6	6,1	6,0	4,0	6,8	7,1	2,3
Magistrale	7,5	6,7	6,6	2,5	5,8	5,7	2,4
Altre scuole <sup>(*)</sup>	9,7	12,1	12,2	10,9	14,5	14,7	11,4
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

L = Laurea di primo livello; LSCU = Laurea specialistica a ciclo unico

(\*) La voce "altre scuole" comprende licei linguistici, licei artistici, istituti d'arte e titoli esteri.

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat-Miur

manifestati nel decennio di vita dei diplomi universitari: ai percorsi di studio che richiedono anche più consistenti investimenti, non solo di tempo, si indirizzano percentuali più consistenti di diplomati con alle spalle titoli di istruzione classica o scientifica. Così se per 100 immatricolati ai corsi di 1° livello nel 2004-05 gli studenti provenienti dal classico sono 11,5, fra i loro coetanei immatricolati a lauree specialistiche a ciclo unico i liceali classici sono il doppio (21,8). Rapporto analogo si riscontra per i diplomati del liceo scientifico, che rappresentano il 28% degli immatricolati nei corsi triennali, ma oltre il 52% negli altri corsi [Tabella 5].

### 5.3. *Con quali votazioni arrivano all'università*

L'analisi delle immatricolazioni per voto di maturità è di particolare interesse anche alla luce delle verifiche compiute (come si vedrà meglio più avanti) sulla relazione esistente con la regolarità negli studi universitari e con il voto di laurea. L'analisi è circoscritta al periodo più recente, perché è solo dall'anno accademico 2000-2001 che la documentazione relativa viene rilevata dal Ministero.

Tabella 6. *Immatricolati per voto di diploma*

	2000-01	2004-05
60-69	26,9	27,1
70-79	26,7	24,4
80-89	21,4	19,8
90-100	25,0	28,7
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

Risulta evidente l'aumento delle migliori votazioni che riguardano, infatti, una più elevata percentuale di immatricolati, mentre le performance più modeste rimangono invariate nel tempo, riguardando 27 immatricolati su 100 [Tabella 6].

Dati Istat confermano che anche le performance scolastiche influenzano la scelta del percorso universitario. «Difatti, nel 2001, i corsi di laurea ritenuti più impegnativi sono intrapresi generalmente dagli studenti più brillanti: i diplomati con votazione superiore a 90/100 si iscrivono in particolare ai corsi di ingegneria (43 diplomati su 100) e a quelli del gruppo medico (37 su 100).

Nella scelta della facoltà si rilevano comportamenti diversi, talvolta opposti, tra i due generi: i maschi prediligono i corsi di laurea del gruppo ingegneria (ai quali si iscrive il 24,0% dei maschi a fronte del 4,0% delle femmine) e del gruppo scientifico (circa il 7% dei maschi contro il 2% delle femmine), mentre le diplomate si orientano più frequentemente verso i corsi dei gruppi insegnamento (si iscrive il 7% delle femmine rispetto all'1% dei maschi), medico (10% contro 4%) e linguistico (8,5% contro 2,0%)»<sup>17</sup>.

Di grande interesse risulterebbe la possibilità di accertare le differenze nella votazione fra i diversi tipi di maturità; ancora una volta l'indisponibilità di una documentazione può essere aggirata utilizzando le evidenze empiriche che si manifestano nella popolazione immatricolata all'ateneo bolognese nell'anno 2004-2005.

<sup>17</sup> Cfr. Istat, 2006b.

Un campione soltanto, con i limiti che questo comporta, eppure di sicuro interesse vista l'ampiezza della popolazione osservata (16.524 immatricolati con la disponibilità della votazione di diploma di maturità), il ventaglio dell'offerta formativa proposta dall'ateneo bolognese, la capacità attrattiva dell'università felsinea che garantisce una consistente presenza di immatricolati provenienti un po' da tutta Italia (oltre il 43% della popolazione viene da fuori regione; quasi la metà dal Mezzogiorno).

Fra gli immatricolati al primo anno le differenze tra votazioni di maturità risultano contenute in meno di 5 punti su 100 (4,9 per l'esattezza): fra il minimo di 77,4/100 per i diplomati di *altre maturità tecniche* e il massimo di 82,3/100 per i giovani che hanno acquisito la *maturità linguistica*<sup>18</sup>.

La convinzione diffusa di una consistente difformità delle votazioni alla maturità tali da privilegiare alcune realtà regionali rispetto ad altre, con le numerose ricadute che si possono immaginare (certamente su quelle legate agli interventi previsti in materia di diritto allo studio), è tutt'altro che verificata.

Nella popolazione dell'ateneo bolognese, analizzata per area di residenza, la votazione media alla maturità risulta identica fra Nord e Sud e pari a 79,7/100; lievemente più elevata (81,6/100) fra quel 10% di immatricolati residente nelle regioni del Centro. La documentazione utilizzata, restituisce una variabilità nelle votazioni che pare essere determinata più dal percorso di studi secondari che non dalla residenza. Mentre rispetto agli immatricolati residenti al Nord sono costantemente più elevate (circa 2 punti su 100) le votazioni dei residenti al Sud provenienti dai licei classico, scientifico e linguistico, notevolmente più basse risultano le votazioni per i diplomati di tutti gli istituti tecnici e professionali.

<sup>18</sup> Le altre votazioni risultano (in ordine crescente): maturità tecnica industriale 78,0; tecnica geometri 78,3; tecnica commerciale 78,6; professionale 78,8; magistrale 79,4; scientifica 80,3; tecnica agraria 81,0; artistica 81,1; classica 82,1.



#### 5.4. *A quali corsi si iscrivono*

Mentre le differenze nelle votazioni fra i diversi tipi di maturità risultano contenute, le stesse sono rilevanti, invece, quando esaminate in funzione del percorso di studio compiuto dai giovani maturi.

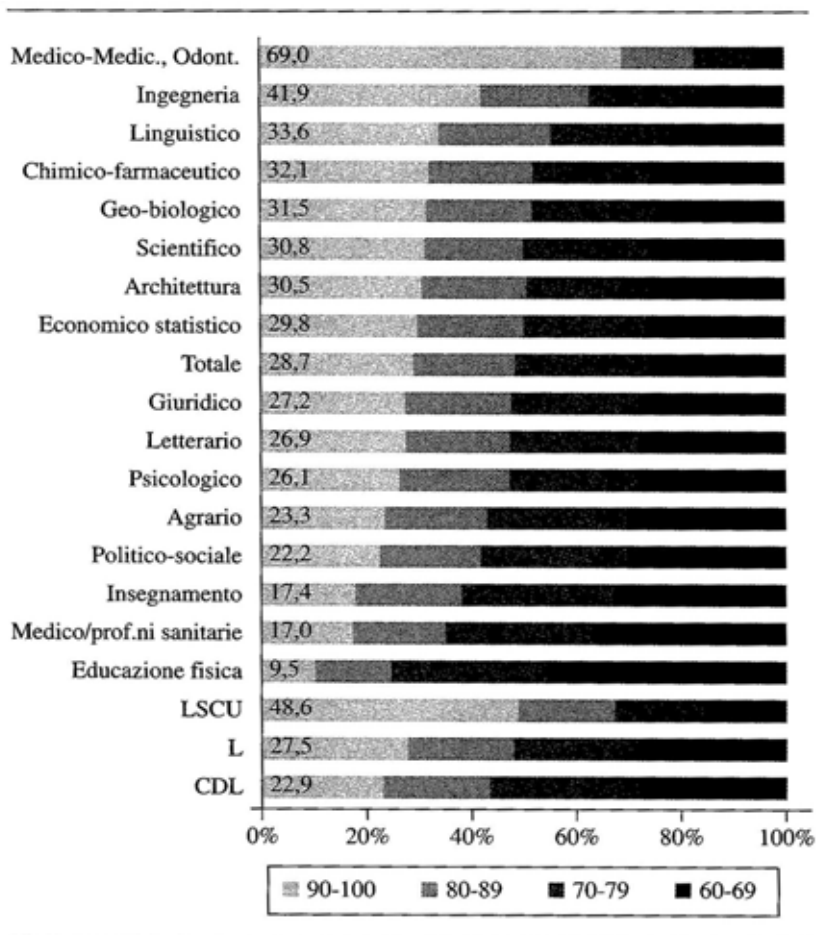
Il confronto esige di passare dalla situazione esaminata per l'ateneo bolognese a quella su scala nazionale, con l'adozione di scale di valutazione diverse: dal voto medio alla percentuale di immatricolati con una determinata votazione (per gruppi di corsi di laurea di iscrizione) [Figura 4].

L'intervallo in cui sono compresi i valori massimi e minimi si dilata a dismisura delimitato come è fra medicina e odontoiatria, dove il 69% degli immatricolati ha concluso gli studi medi superiori con una votazione compresa fra 90 e 100/100 (erano il 55,4% nel 2000-01) ed educazione fisica dove solo il 9,5% degli immatricolati ha raggiunto la stessa votazione (e i corsi delle professioni sanitarie dove la votazione massima riguarda 17 immatricolati su 100).

I dati riportati nella Figura 4 sono tanto eloquenti da non avere bisogno di particolari commenti. Vale la pena però sottolineare come l'articolazione per gruppi di corsi di laurea per l'anno in questione rifletta sostanzialmente quella dell'a.a. 2000-01; con la tendenza al miglioramento generalizzato delle votazioni più elevate, mentre restano identiche quelle peggiori, contraendosi conseguentemente le classi intermedie. Più in generale, la situazione si presenta migliore nelle lauree specialistiche a ciclo unico e poi nei percorsi di laurea triennale rispetto ai percorsi formativi pre-riforma.

I percorsi formativi pre-universitari con immatricolati meno brillanti risultano concentrati, senza particolari differenze qualitative, nei sopravvissuti corsi di laurea del vecchio ordinamento (Giurisprudenza presso l'Università di Roma Tor Vergata e Scienze della formazione primaria). Più in specifico gli immatricolati con le migliori prestazioni pre-universitarie li ritroviamo tutti iscritti ai gruppi di corsi dell'area tecnico-scientifica, diversi di questi sono

Figura 4. *Immatricolati 2004-05 per gruppi di corsi di laurea e voto di diploma*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

corsi di laurea specialistica a ciclo unico e diversi con selezione all'accesso. Al di sopra del valore medio anche gli immatricolati del percorso economico-statistico.

Di fronte all'avvio degli studi universitari le scelte dei giovani si indirizzano nei due grandi filoni disciplinari, quello tecnico scientifico e quello delle scienze umane e sociali (secondo una classificazione molto utilizzata<sup>19</sup> per quanto largamente approssimativa), con un orientamento storicamente consolidato ma in una misura che è andata assumendo caratteristiche particolari negli ultimi tempi. Già dai primi anni del secondo dopoguerra e ancora alla fine degli anni '70 (dopo i nuovi equilibri determinati dal crollo delle iscrizioni alla facoltà medica negli anni '60) la consistenza degli iscritti alle due macroaree risulta sostanzialmente equilibrata: 50% da una parte e la restante metà dall'altra.

Successivamente i percorsi umanistico sociali prendono il sopravvento vedendo lievitare la percentuale dei propri iscritti fino a rappresentare i due terzi del complesso degli studenti universitari, ciò che si verifica nei primi anni '90.

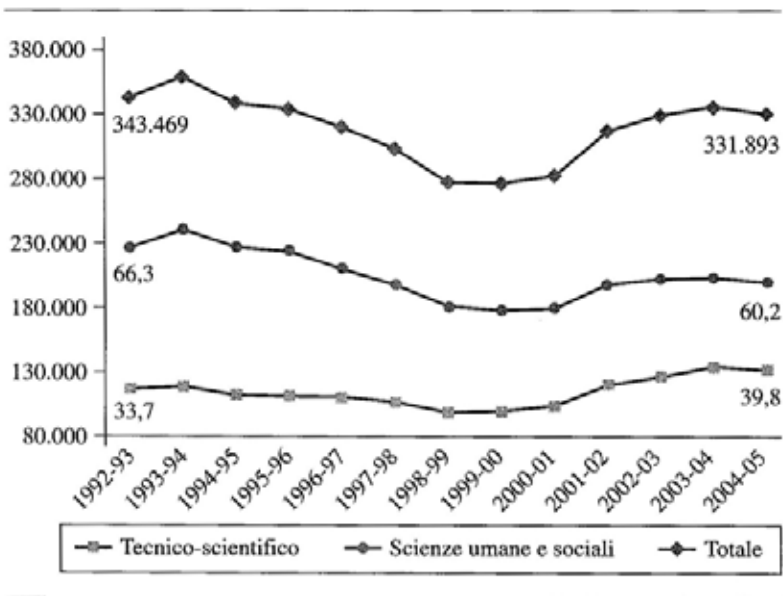
La tendenza successiva è quella di un parziale riequilibrio delle posizioni che vede comunque, ancora nel 2004-05, 60 studenti su 100 immatricolati ai corsi dell'area umanistica, quasi 200.000 unità, mentre gli immatricolati sul versante tecnico-scientifico sono poco più di 132.000 [Figura 5].

I gruppi di corsi di laurea dell'area delle scienze umane e sociali che hanno visto una forte crescita delle immatricolazioni con l'avvio della Riforma e che hanno, quindi, contribuito in maniera consistente al sopravvento dell'area umanistica su quella scientifica sono stati soprattutto il gruppo politico-sociale, psicologico e letterario; mentre, il gruppo giuridico e quello economico-statistico, storici gruppi dell'area umanistica, importanti soprattutto perché legati a professioni di rilievo anche nel passato, sono andati sempre più perdendo iscritti (rispettivamente 21.017 e 15.356 unità), lasciando maggior spazio, con l'avvio della riforma, ad altri corsi di laurea dell'area umanistica.

All'interno dell'area tecnico-scientifica il gruppo medico è stato l'unico che, nel corso del periodo considerato, ha visto più che

<sup>19</sup> Catalano, Figà Talamanca, 2002.

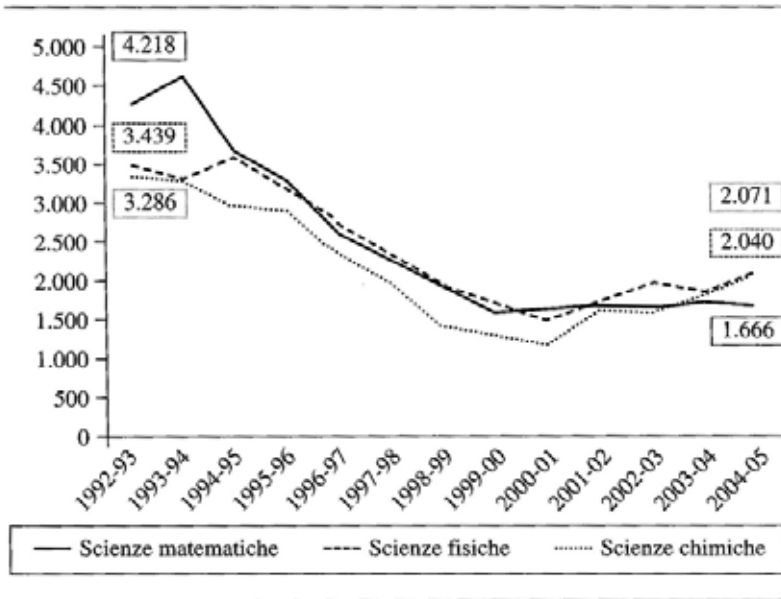
Figura 5. *Immatricolati per area disciplinare*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat-Miur

raddoppiare la propria quota di prime iscrizioni (da 11.953 nel 1992 a 28.153 nel 2004). Ingegneria, altro corso di laurea di formazione storica, ha visto diminuire il proprio contingente di immatricolati (8.000 unità dal 1992 al 2004); e anche il gruppo scientifico è stato caratterizzato da un calo delle iscrizioni di circa 2.000 unità. Al contrario, il gruppo geo-biologico e quello di architettura sono gli unici due gruppi dell'area tecnico-scientifica che hanno beneficiato dell'avvio della Riforma universitaria.

Particolare attenzione esigono le facoltà del gruppo scientifico (scienze matematiche, scienze fisiche e scienze chimiche), più volte definite in "crisi di vocazioni", che hanno perso iscritti in misura consistente dai primi anni '90; emorragia che l'avvio della riforma sembra avere arrestato provocando, anzi, una sia pur modesta inversione di tendenza [Figura 6].

Figura 6. *Immatricolati ai corsi scientifici (1992-93/2004-05)*

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat-Miur

Il corso di matematica è quello che ne ha pagato maggiormente le conseguenze (tra il 1992 e il 2005 le iscrizioni sono diminuite di ben 2.555 unità); il corso di chimica, che tra il 1992-93 e il 2000-01 ha perso 2.135 iscritti, è, invece, tra i corsi scientifici, quello che ha tratto maggiori vantaggi dalla Riforma, incrementando il numero di prime iscrizioni (nel 2000 erano 1.151 nel 2005 sono state 2.071).

Di grande interesse risulterebbe l'analisi origine-destinazione degli immatricolati, la conoscenza cioè, oltre che della scelta universitaria, dell'istituto superiore di provenienza, insomma del bagaglio formativo acquisito durante gli studi pre-universitari. Ciò consentirebbe di capire se e in che misura la scelta universitaria risulti coerente con gli studi che l'hanno preceduta. In realtà approfondimenti di questo tipo, che fino a un paio di decenni fa erano diffusi, risultano oggi se non impossibili certamente assai pro-

blematici; una lunga stagione di sperimentazioni, infatti, ha largamente deformato l'offerta formativa degli istituti di istruzione secondaria superiore che continuano però a presentarsi dietro le denominazioni tradizionali. Ciò è tanto più vero nell'ampio comparto dell'istruzione secondaria superiore tecnica (che rappresenta oltre il 30% del complesso degli immatricolati), caratterizzata da un elevato ventaglio di indirizzi di studio. È facile comprendere come un processo classificatorio costretto a fare i conti con la difformità esistente fra sistemi di istruzione formalmente definiti e sistemi di istruzione reali, non sia senza conseguenze non tanto per la costruzione di statistiche attendibili quanto per le esigenze di analisi delle stesse università e soprattutto per la delicata programmazione di coerenti interventi di orientamento in ingresso.

Pur con i limiti di cui si è detto, dunque con tutte le cautele relative, il quadro complessivo è quello presentato nella tabella che segue [Tabella 7].

Tabella 7. *Immatricolati per diploma di scuola superiore e per area disciplinare di studio, distribuzione percentuale*

Diploma di provenienza	Area di studio							
	1992-93		2001-02		2003-04		2004-05	
	tec.-scien.	uman.-soc.	tec.-scien.	uman.-soc.	tec.-scien.	uman.-soc.	tec.-scien.	uman.-soc.
Classico	25,6	74,4	26,3	73,7	30,3	69,7	31,2	68,8
Scientifico	47,4	52,6	48,1	51,9	51,4	48,6	52,4	47,6
Magistrale	15,6	84,4	21,0	79,0	22,2	77,8	23,7	76,3
Tecnico	31,9	68,1	40,5	59,5	39,9	60,1	39,9	60,1
Profess.	30,4	69,6	40,8	59,2	38,7	61,3	37,5	62,5
Altre scuole*	31,0	69,0	26,1	73,9	29,1	70,9	29,0	71,0
<b>Totale</b>	<b>33,7</b>	<b>66,3</b>	<b>37,7</b>	<b>62,3</b>	<b>39,5</b>	<b>60,5</b>	<b>39,8</b>	<b>60,2</b>

(\*) La voce "altre scuole" comprende i licei linguistici, i licei artistici, gli istituti d'arte e i titoli esteri.

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat-Miur

Da sottolineare, in questo contesto, come nel periodo considerato il contributo relativo dei diplomati dei licei classico e scientifico ai corsi dell'area tecnico-scientifica tenda ad aumentare; è sempre più elevata, infatti, la quota dei diplomati dei due licei che vi si indirizzano.

### 5.5. *Diploma di provenienza e gruppi di corsi di laurea prescelti*

Si è già detto della tendenza dei diplomati con alle spalle una formazione classica e scientifica a indirizzarsi verso percorsi di studio che presuppongono investimenti più consistenti non solo in termini di tempo e non solo negli anni di studio ufficialmente previsti (per effetto anche della necessità dopo l'acquisizione del titolo, di frequentare scuole di specializzazione, tirocini, praticantati, ecc.). Una tendenza che porta verso lauree specialistiche a ciclo unico, ma anche a lauree di primo livello a elevato tasso di prosecuzione verso successive lauree specialistiche.

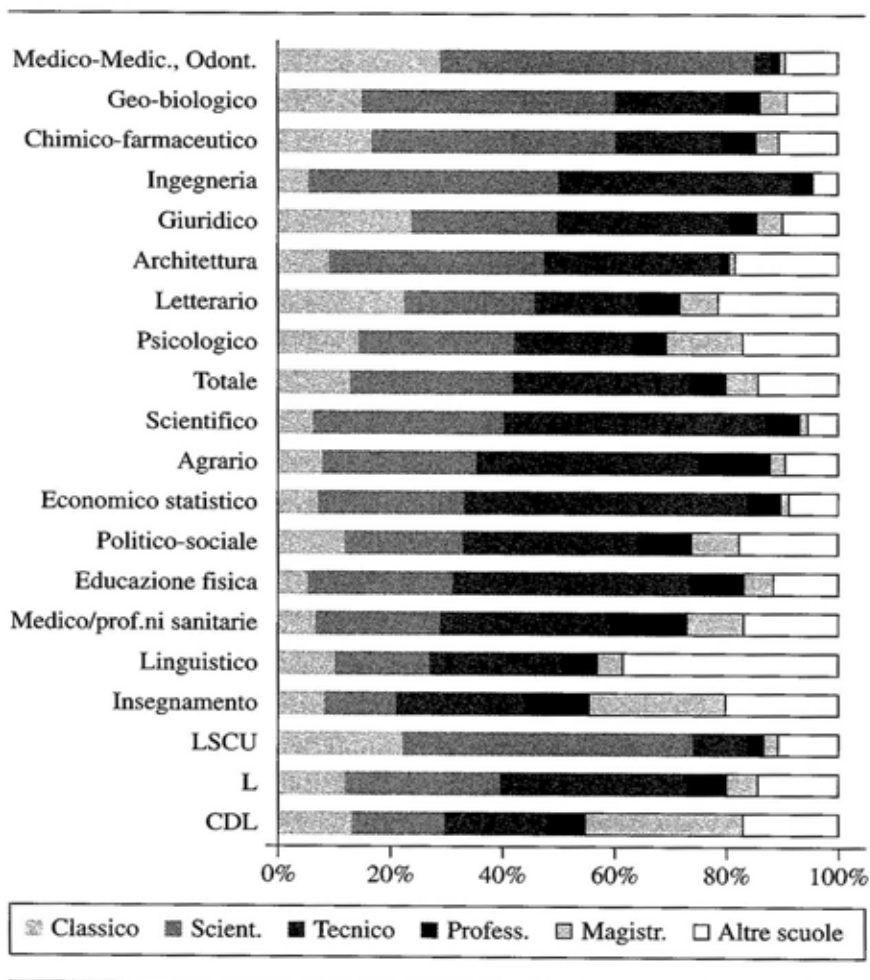
Un'analisi maggiormente disaggregata per gruppi di corsi di laurea [Figura 7] evidenzia che, se nel complesso degli immatricolati i diplomati del liceo classico sono poco più del 12% (12,2), i medesimi risultano costantemente più numerosi tra gli immatricolati del gruppo letterario (22,2), giuridico (23,6) e soprattutto medico (28,8). Presenze relative di diplomati dei licei classici più basse si riscontrano fra gli immatricolati al gruppo scientifico (5,5), ingegneria (5,2) senza considerare educazione fisica (4,8).

I diplomati del liceo scientifico, che costituiscono quasi il 30% (29,2) del complesso degli immatricolati, sono sovrarappresentati in tutti i percorsi di studio tecnico-scientifici (a esclusione del gruppo agrario).

In particolare rappresentano 43-44 immatricolati su 100 nei gruppi chimico-farmaceutico, ingegneristico e geo-biologico ma costituiscono oltre il 56% degli immatricolati al gruppo medico.

La galassia dei diplomati degli istituti tecnici costituisce, come si è visto, quasi un terzo della popolazione degli immatricolati. Le gravi limitazioni conoscitive, dovute all'assenza di documentazione sull'articolazione dell'offerta formativa all'interno di questi isti-

Figura 7. *Immatricolati 2004-05 per diploma e gruppi di corsi di laurea*



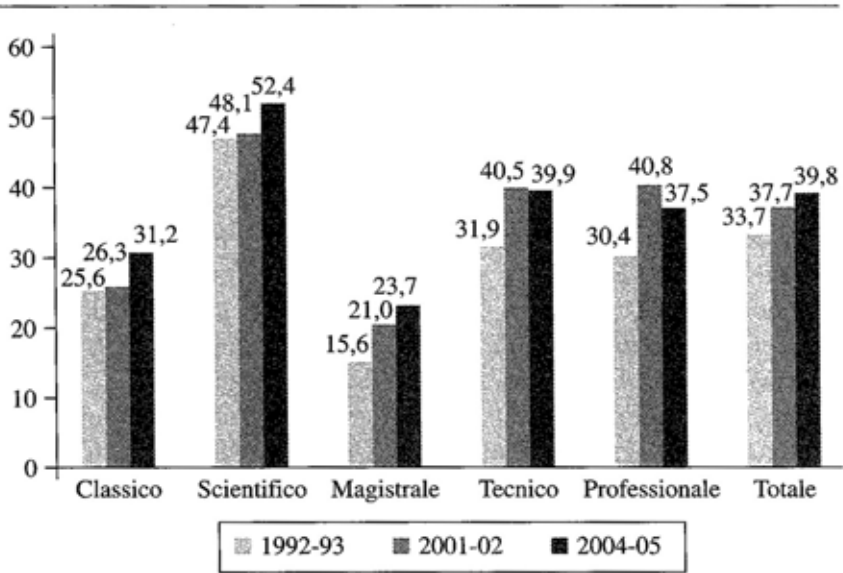
Fonte: nostre elaborazioni su documentazione MIUR

tuti, non consentono un esame approfondito tanto quanto sarebbe necessario.

Ciò che è possibile evidenziare comunque è la particolare concentrazione di immatricolati di formazione scolastica tecnica nei



Figura 8. *Immatricolati nell'area tecnico-scientifica per diploma di scuola superiore (valori relativi a 100 immatricolati per istituto secondario superiore di provenienza)*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

percorsi ingegneristico (41,6), scientifico (46,8) e soprattutto economico-statistico (49,9). Da osservare ancora come attorno al valore medio (31,5) si attestino anche quote di immatricolati di provenienza tecnica iscritti nei percorsi di architettura, giurisprudenza, scienze politiche.

Ma l'evoluzione che ha contrassegnato negli ultimi dodici anni le scelte dei giovani immatricolati nell'area tecnico scientifica è efficacemente sintetizzata nella Figura 8.

### 5.6. *Diploma di provenienza e immatricolazione nei corsi sostenuti dal Miur*

L'intervento del Ministero a sostegno delle lauree scientifiche in "crisi di vocazione" è stato oggetto di un particolare approfondimento<sup>20</sup>.

L'intervento ha avuto effetti particolarmente rilevanti tra i diplomati dei licei scientifici che, infatti, nel complesso di questi corsi, sono lievitati di dieci punti percentuali rispetto al totale degli immatricolati nell'area tecnico-scientifica (47,9 contro 38,4), mentre sono diminuiti di più di tre punti percentuali i diplomati degli istituti tecnici (31,6 contro 28,0). Ciò si è tradotto anche, in ciascuno dei corsi, nella modifica della composizione degli immatricolati per titolo di scuola superiore di provenienza [Figura 9].

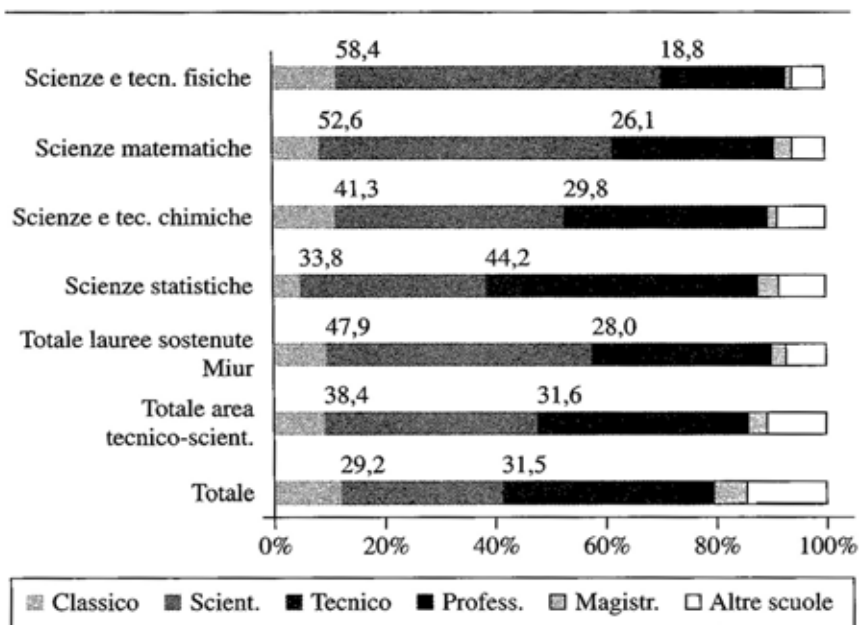
La presenza di diplomati di liceo scientifico si è fortemente accentuata in tutti i corsi di laurea sostenuti dal Miur (soprattutto in scienze e tecnologie fisiche). È diminuita, invece, la presenza di diplomati degli istituti tecnici a fisica e matematica; il corso di scienze statistiche è l'unico a essere caratterizzato da una percentuale di immatricolati con formazione tecnica superiore alla media dei corsi di laurea sostenuti dal Miur (44,2 contro 28,0).

In generale, il sostegno fornito dal Miur ai corsi in "crisi di vocazione", che si poneva l'obiettivo di incoraggiare le iscrizioni a tali corsi, ha portato a incentivare le immatricolazioni da parte dei liceali e ha depresso la percentuale di immatricolati degli istituti

<sup>20</sup> Con il D.M. 23 ottobre 2003, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha deciso di intervenire con un programma di sostegno specifico per le classi di laurea del settore scientifico (fra l'altro il rimborso delle tasse e dei contributi dovuti dagli studenti ai corsi di laurea afferenti alle classi di Scienze matematiche, Scienze e tecnologie fisiche, Scienze e tecnologie chimiche, Scienze statistiche).

In tempi più recenti il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca, la Conferenza nazionale dei presidi delle Facoltà di Scienze e Tecnologie e la Confindustria hanno promosso il Progetto lauree scientifiche. Si veda il sito: [www.progettolaurescientifiche.it](http://www.progettolaurescientifiche.it).

Figura 9. *Immatricolati per diploma di scuola superiore nei corsi sostenuti dal Miur (a.a. 2004-05)*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

tecnici. L'intervento del Ministero non ha, invece, modificato, in modo rilevante, il quadro per quanto riguarda gli altri titoli di studio di scuola superiore.

### 5.7. *Residenza e sede di iscrizione*

In un periodo in cui la "fuga dei cervelli" è al centro del dibattito nazionale, interrogarsi sui flussi interni al paese, significa considerare il fenomeno della mobilità per motivi di studio nella sua complessità e completezza.

Oltre metà (53,6%) degli immatricolati 2004-2005 è iscritto in una sede universitaria presente nella stessa provincia di residenza.

Questa opportunità (che non esclude ovviamente problemi e disagi per raggiungere la sede dei corsi) risulta ancora più consistente per gli immatricolati dei corsi di laurea dei gruppi geo-biologico, ingegneria, insegnamento, economico-statistico, giuridico e scientifico.

Altri 25 immatricolati su 100 trovano comunque risposta alle proprie esigenze di formazione nell'ambito del territorio regionale. Il risultato di tutto ciò è che quasi un quinto (19%) dell'intera popolazione degli immatricolati dipende, dal punto di vista formativo, da istituzioni di altre regioni e, quindi, per motivi di studio è costretta a una più o meno rilevante mobilità. Naturalmente questa classificazione per regioni amministrative drammatizza elementi di mobilità che frequentemente risultano assolutamente modesti. A spostarsi sono molto di più gli immatricolati ai gruppi psicologico (34,2%) e alle lauree specialistiche a ciclo unico del settore medico (22,5%)<sup>21</sup>. All'estremo opposto, molto meno segnati da esigenze di mobilità risultano, invece, gli immatricolati al gruppo geobiologico, scientifico e insegnamento, con valori che al massimo arrivano al 15% [Figura 10].

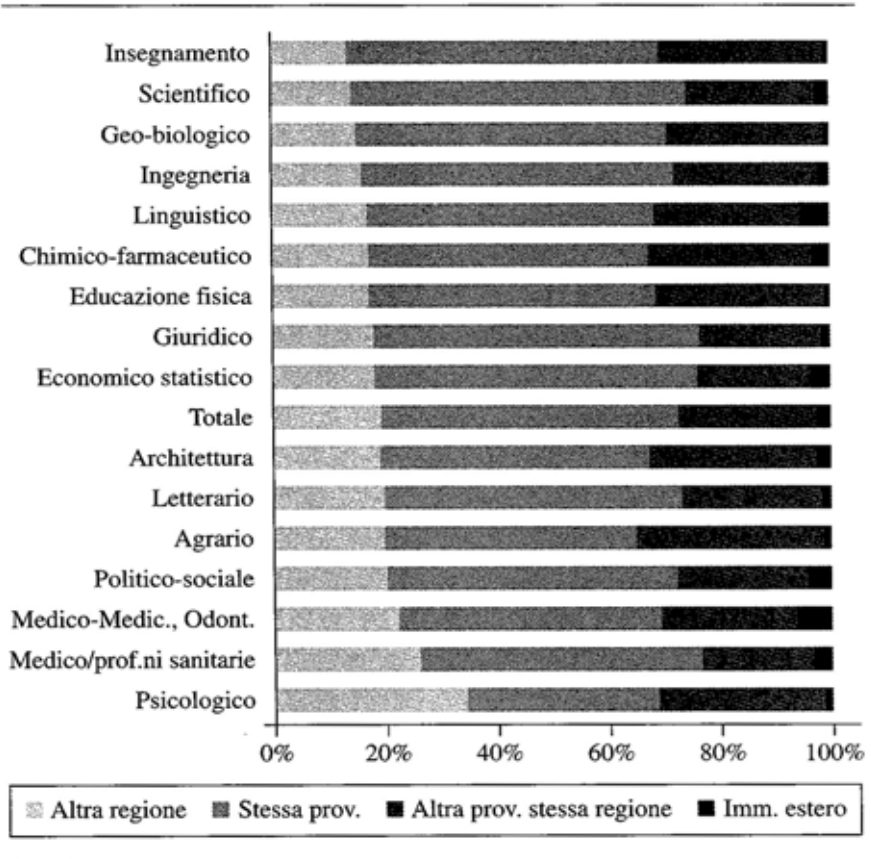
La mobilità, è noto, è funzione di molte variabili (ampiezza e qualità dell'offerta formativa<sup>22</sup>, prestigio della sede universitaria, diffusione e qualità dei servizi offerti dalla città sede dei corsi<sup>23</sup>, dinamismo del mercato del lavoro). Variabili che si sintetizzano in una più o meno accentuata capacità attrattiva delle diverse sedi universitarie.

L'analisi compiuta riepiloga la situazione delle differenti realtà universitarie in un indicatore a scala regionale che esprime la mobilità per motivi di studio (in ingresso o in uscita) al netto dei giovani residenti in ciascuna regione immatricolatisi in altri atenei [Figura 11].

<sup>21</sup> La forte mobilità interregionale rilevata nell'ambito delle professioni sanitarie del gruppo medico è ancora una volta il risultato di una situazione specifica riguardante l'Ateneo di Chieti-Pescara.

<sup>22</sup> Si veda a questo proposito «Indicatori di copertura dell'offerta formativa nazionale per tipo di facoltà attiva e regione - a.a. 1999-2000 e 2004-2005», in Istat, 2006a.

<sup>23</sup> Si veda Cesetti, Cristofori, 2006.

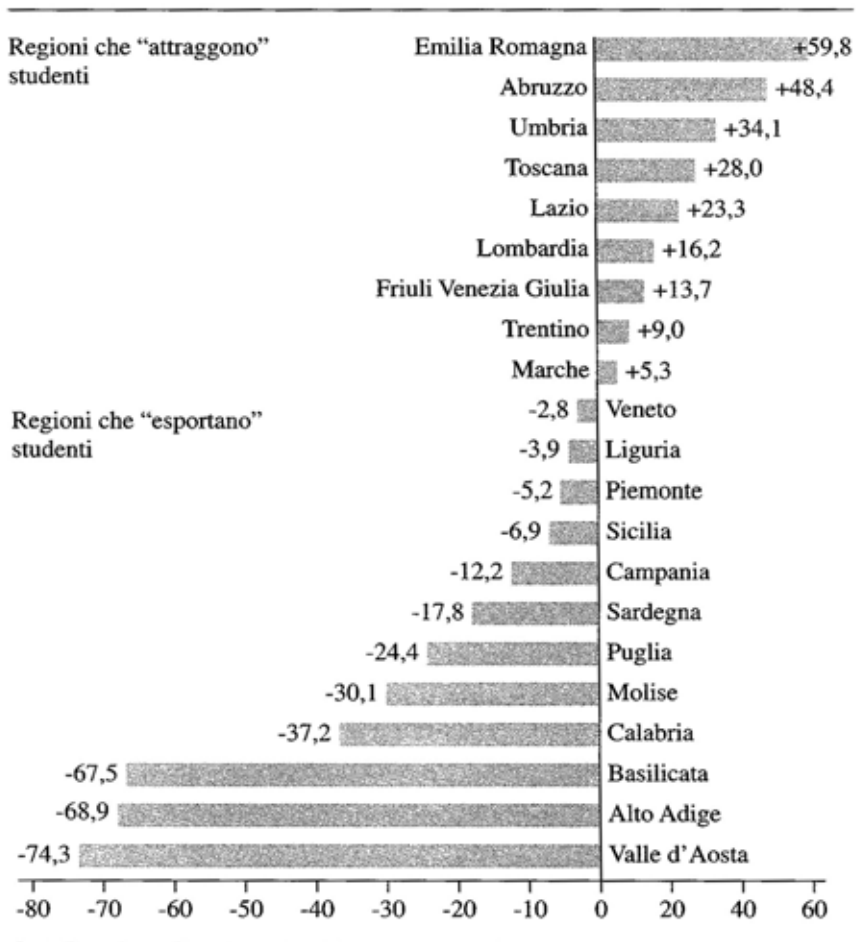
Figura 10. *Immatricolati 2004-05 per gruppi di corsi di laurea, sede di studio e provenienza*

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

La propensione a proseguire gli studi dopo il conseguimento di un titolo di scuola secondaria superiore, varia anche in base alle regioni di residenza degli studenti.

Studiare il fenomeno della “mobilità per studio” serve di base per analizzare la successiva “mobilità per lavoro” dei laureati.

Figura 11. *Mobilità per motivi di studio (2004-05): confronti regionali (valori percentuali)*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

Un primo indicatore di mobilità per motivi di studio è dato dal *saldo di mobilità* (differenza tra flussi in entrata e in uscita per studio). Più appropriato è il *coefficiente di attrazione* (dato dal rapporto tra il saldo di mobilità e i residenti in regione).

Nel 2000-2001 le regioni che hanno attratto più studenti sono state Emilia-Romagna, Lazio e Lombardia; seguite dalle regioni del Centro (Toscana, Marche e Umbria).

Il Centro è un grande attrattore (saldi di mobilità positivi) dei giovani del Sud e delle Isole (soprattutto i giovani provenienti dall'Abruzzo, dalla Basilicata, dalla Puglia, dalla Campania e dalla Sicilia).

Nel Sud e nelle Isole, caratterizzati da maggiori flussi in uscita rispetto a quelli in entrata, i coefficienti di attrazione sono, invece, negativi.

Puglia e Calabria sono le due regioni del Sud che “cedono” il maggior numero di giovani; i diplomati di tali regioni tendono, infatti, a immatricolarsi maggiormente presso gli atenei dell'Umbria, del Lazio, dell'Emilia-Romagna e della Lombardia.

Nel 2004-2005, dopo quattro anni, il potere attrattivo dei grandi poli universitari (Emilia-Romagna, Lazio e Lombardia) è aumentato [Figura 11].

Il Centro (Marche, Umbria) presenta sempre coefficienti di attrazione positivi, ma si attesta su valori decisamente ridotti rispetto a quelli del 2000-2001, mentre la Toscana rafforza il suo potere attrattivo con un coefficiente pari a 28.

La situazione del Sud e delle Isole è rimasta quasi inalterata nel periodo considerato.

La Puglia e la Calabria confermano una mobilità più elevata; gli studenti tendono a spostarsi soprattutto verso Emilia-Romagna, Lazio e Lombardia, Sicilia.

La regione Abruzzo, a causa della situazione particolare dell'Ateneo di Chieti, è l'unica del Sud che, partendo da un coefficiente di attrazione negativo nel 2000-2001, vede la propria posizione completamente modificata di segno<sup>24</sup>.

Il quadro complessivo che emerge dal confronto dei dati del 2000-2001 con quelli di quattro anni dopo conferma che gli ultimi

<sup>24</sup> Come si è visto in precedenza facendo riferimento agli immatricolati per gruppi di corsi di laurea e sede di studio. Cfr. nota 21.

anni sono stati caratterizzati da una sensibile migrazione interna di popolazione giovanile, soprattutto delle regioni più deboli che vedono contrarsi il proprio capitale umano. In gran parte si tratta di giovani che lasciano le regioni del Mezzogiorno; perciò, si riduce il capitale umano delle regioni più deboli (*brain drain*). Per arginare tale situazione si dovrebbe cercare di migliorare l'attrattiva delle aree urbane del Sud, per trasformare, almeno in parte, un "*brain drain*" pericoloso per alcuni, in un "*brain exchange*" positivo per tutti<sup>25</sup>.

### 5.8. Nuova domanda di istruzione

Il fenomeno delle immatricolazioni tardive all'università negli ultimi anni è crescente e si manifesta nella presenza di quasi un quarto di studenti (23,8% nel 2004-05) immatricolatisi a 21 anni e più. Consistente pare anche la presenza di ultratrentenni che decidono di intraprendere un percorso di studio. L'impossibilità di cogliere appieno le caratteristiche e la portata di quest'ultimo fenomeno nella documentazione raccolta e pubblicata dal Miur<sup>26</sup>, obbliga a circoscrivere l'analisi ai laureati delle università aderenti ad AlmaLaurea.

Gli immatricolati ultratrentenni sono oltre il 5% del complesso dei laureati del 2005, costituiscono una popolazione di oltre 9.000 laureati (tanti quanti hanno concluso gli studi nell'ateneo fiorentino nell'intero 2005), nel 70% dei casi sono laureati di primo livello.

Il fenomeno risulta di estremo interesse e prefigura analisi e verifiche che sono finora mancate; ma si tratta di approfondire anche quanta parte di queste nuove vocazioni agli studi rispondano a reali interessi formativi e quante siano puramente e semplicemente il portato dell'opportunità, offerta dalla riforma universitaria, di ve-

<sup>25</sup> Viesti, 2005. Sullo stesso argomento si veda anche Cammelli, 2006.

<sup>26</sup> La documentazione Miur è disponibile solo a livello aggregato (riferita alla classe d'età 24 anni e oltre) e non permette di approfondire la consistenza del fenomeno delle immatricolazioni all'università da parte degli ultratrentenni.



dere consacrati con un titolo di studio universitario precedenti percorsi formativi ed esperienze lavorative trasformabili in crediti. Fra i laureati del 2005 immatricolatisi oltre i 30 anni di età, quasi un terzo (31,4%) ha acquisito un titolo di primo livello nell'ambito delle professioni sanitarie, un altro 16% nel gruppo politico-sociale e un altro 14% nei corsi economico-statistici [Tabella 8].

Due terzi sono lavoratori-studenti, vengono da famiglie significativamente meno favorite, vantano una preparazione scolastica pre-universitaria spiccatamente tecnica (ciò è vero per 44 laureati su 100 contro il 25% del complesso dei laureati), si laureano alla soglia dei 43 anni, ottenendo una votazione finale allineata a quel-

Tabella 8. *Laureati nel 2005 per età all'immatricolazione*

	Totale laureati		Laureati immatric. a 21-29 anni		Laureati immatric. a 30 anni o più	
	N	%	N	%	N	%
Scientifico	4.965	2,8	545	2,7	117	1,3
Chimico-farmaceutico	4.587	2,6	342	1,7	61	0,7
Geo-biologico	6.878	3,9	541	2,6	78	0,9
Medico - medicina, odontoiatria	4.783	2,7	311	1,5	269	3,0
Medico - professioni sanitarie	10.778	6,1	3.521	17,2	2.840	31,4
Ingegneria	20.113	11,4	1.079	5,3	176	1,9
Architettura	7.535	4,3	779	3,8	205	2,3
Agrario	3.581	2,0	418	2,0	99	1,1
Economico-statistico	24.276	13,8	2.147	10,5	1.234	13,6
Politico-sociale	23.743	13,5	2.915	14,3	1.458	16,1
Giuridico	18.305	10,4	1.228	6,0	492	5,4
Letterario	17.012	9,7	2.190	10,7	700	7,7
Linguistico	10.246	5,8	1.148	5,6	142	1,6
Insegnamento	9.590	5,5	1.953	9,5	755	8,3
Psicologico	8.027	4,6	951	4,6	348	3,8
Educazione fisica	1.487	0,8	386	1,9	69	0,8
<b>Totale</b>	<b>175.906</b>	<b>100</b>	<b>20.454</b>	<b>100</b>	<b>9.043</b>	<b>100</b>

Fonte: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, 2006

la degli altri laureati. La quasi totalità di questi laureati adulti (91%) risulta pienamente soddisfatta dell'esperienza fatta.

### 6. *Immatricolati orientati e immatricolati disorientati*

Si è già detto della consistenza degli abbandoni fra primo e secondo anno di corso (21,5% di mancate reiscrizioni al secondo anno), senza conteggiare le iscrizioni fantasma. L'importanza e la delicatezza della funzione dell'orientamento (in ingresso e in itinere, nel contesto che stiamo esaminando) emerge in tutta la sua portata estendendo l'esame alla popolazione di quanti hanno terminato gli studi. Dal complesso dei laureati 2005 di cui è stato esaminato il percorso di studio<sup>27</sup>, quasi 9 su 100 (8,8) hanno avuto precedenti esperienze universitarie non portate a termine.

Si tratta dunque di un esercito di quasi 15.500 laureati che per motivi differenti hanno cambiato percorso di studio durante la loro formazione universitaria. Porre tutto ciò a carico del mancato o carente orientamento può rappresentare una forzatura, tanto più in una fase di transizione tra vecchio e nuovo ordinamento come è quella attuale, ma è sintomo importante di probabili criticità e sofferenze che debbono essere analizzate e approfondite. È vero, infatti, che la quota più elevata di esperienze precedenti non concluse si registra fra i laureati di 1° livello (10,6%), transitati probabilmente da percorsi iniziati nell'università pre-riforma, ma la percentuale di cambiamenti in itinere risulta rilevante anche fra i laureati dei corsi di laurea pre-riforma (7,6%) e fra i loro colleghi delle lauree specialistiche a ciclo unico (9,5%)<sup>28</sup>.

L'Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna, d'intesa con il Servizio Orientamento, dall'anno accademico 2004-05 somministra a tutti gli immatricolati un questionario di valutazione sui servizi di orientamento disponibili. L'obiettivo è di individuare l'u-

<sup>27</sup> Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, 2006b, p. 20.

<sup>28</sup> Cfr. quanto già evidenziato alla nota 10.

tilità delle varie iniziative di orientamento al fine della scelta del corso di laurea.

Per quanto la situazione rappresentata sia circoscritta alla popolazione degli immatricolati all'Università di Bologna (nelle sue diverse sedi di Bologna, Forlì, Cesena, Ravenna, Rimini), la documentazione raccolta si presta a interessanti valutazioni. Tanto più vista l'altissima percentuale (90,4%) delle oltre 17.000 matricole dell'anno 2004-05 che hanno partecipato all'indagine. Si aggiunga che le prime elaborazioni dell'indagine per l'anno successivo confermano sostanzialmente le valutazioni espresse dagli immatricolati dell'anno 2004-05.

Dall'esame della documentazione, si evidenzia che:

- 41 matricole su 100 (20% fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero) non conoscevano l'esistenza delle Giornate di Orientamento promosse dall'Università di Bologna nel febbraio 2004;
- oltre 31 matricole su 100 (percentuale identica fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero) hanno partecipato alle Giornate di Orientamento e valutano l'iniziativa almeno "utile" per prendere una decisione;
- 69 immatricolati su 100 (85% fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero) ritengono che le iniziative di orientamento svolte presso l'università (escluse le Giornate di Orientamento) non sono servite per niente nella scelta degli studi;
- 47 immatricolati su 100 giudicano che non siano servite "per niente" le iniziative svolte presso le scuole superiori (e altri 31 su 100 dichiarano che sono servite "poco"); per 14 invece (12 fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero) sono servite "molto";
- quasi 60 immatricolati su 100 dichiarano di fatto la totale inutilità di fiere, saloni, ecc. (e altri 21 la quasi inutilità); per 12, invece, sono serviti molto;
- i consigli degli insegnanti delle superiori non sono serviti per niente secondo 45 immatricolati su 100 (e per 33 poco); per 14 molto (20% fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero);

- i consigli dei coetanei servono molto di più di quelli dei docenti: oltre 22 immatricolati su 100 li ritengono molto utili (11% fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero);
- i consigli dei genitori restano al vertice della graduatoria: per un quarto degli immatricolati sono stati molto utili (20% fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero);
- al top dell'utilità dei consigli dati si trovano i suggerimenti di altri studenti universitari (34%, ma 26% fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero);
- fascicoli e sito web dell'Università di Bologna sono giudicati come i più utili in assoluto (rispettivamente 43 e 52% in complesso; 37 e 53 fra gli immatricolati dei corsi sostenuti dal Ministero);
- le ragazze sono più influenzate dal parere di altri studenti universitari (36,4%) o da quello dei genitori (25,8%).

Ma non sono solo gli studenti in procinto di iniziare il loro percorso di studi universitari a essere critici nei confronti di parte delle attività di orientamento predisposte. La stessa indagine promossa dalla Conferenza dei Rettori delle università italiane sottolinea diffusi aspetti di criticità: «Fra gli elementi di debolezza emersi: la scarsa presenza di attività di orientamento rivolte alle classi di corso; l'uso eccessivo di eventi e manifestazioni che si rivelano sempre di più occasioni per fare delle vere e proprie azioni di marketing, piuttosto che momenti in cui si orientano i giovani verso la determinante scelta del proprio futuro accademico»<sup>29</sup>.

### *7. Le differenze di genere*

Nonostante l'accesso delle donne all'istruzione universitaria sia ufficialmente sancito dal 1874, quella italiana è stata a lungo un'università quasi esclusivamente maschile.

<sup>29</sup> Oronzo Limone, Delegato all'Orientamento dalla CRUI, «Prefazione», in CRUI, 2005.

Solo in occasione dell'espansione delle iscrizioni di fine '800 la presenza femminile acquista una qualche consistenza. Nel periodo compreso tra il 1911 e il 1920 la scolarizzazione superiore femminile avviene lungo percorsi di studio di minore durata e considerati meno impegnativi. La corsa tesa a recuperare il ritardo è tutt'altro che breve, ma dopo ottant'anni viene raggiunta la parità: nel 1992 le giovani iscritte all'università sono già più numerose dei loro compagni maschi<sup>330</sup>”.

Un'analisi più approfondita della scelta universitaria non può prescindere dall'affrontare le differenze di genere. Mentre l'analisi complessiva delle immatricolazioni copre un arco temporale ampio (1992-93/2004-05), la distinzione per genere è possibile soltanto dall'a.a. 1997-98, da quando cioè l'Istat rende disponibile la relativa documentazione.

Nell'intero periodo immatricolazioni femminili e maschili mostrano un andamento del tutto simile ma le prime risultano su livelli sempre superiori, rappresentando costantemente il 55% del totale [Figura 12].

Con l'avvio della riforma degli ordinamenti didattici, le prime iscrizioni all'università riprendono a crescere.

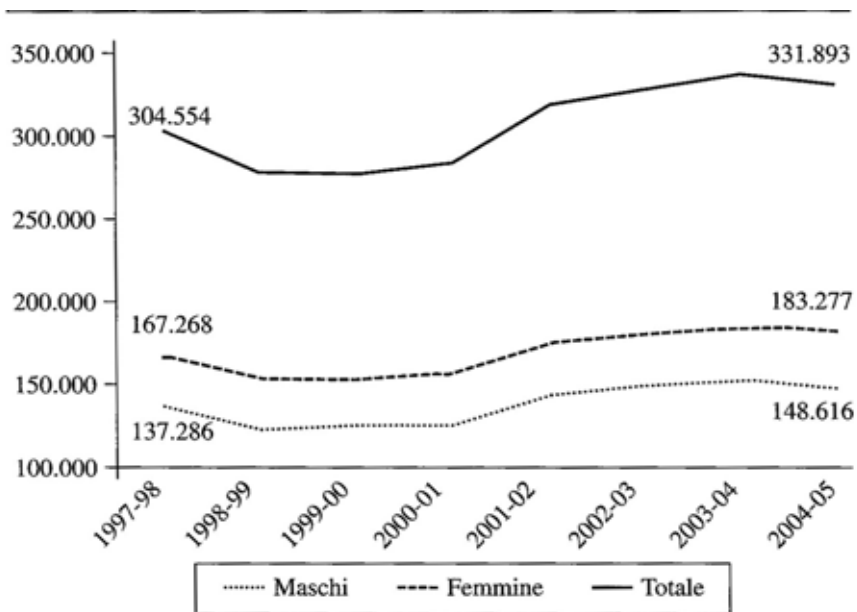
Aumentano le immatricolazioni anche per effetto della crescita delle iscrizioni provenienti da “altre scuole” (2,4 punti percentuali fra il 2001-02/2004-05), cui contribuisce in misura rilevante la componente femminile (+3,6 nel periodo). Complessivamente la popolazione proveniente da “altre scuole” costituisce nell'anno più recente il 14,5% degli immatricolati complessivi (il 20% delle femmine) [Tabella 9].

La nuova offerta formativa introdotta dalla riforma universitaria vede, nel 2004-05, una percentuale di studentesse più elevata di quanto avvenga fra i loro colleghi (7% rispetto a 5,2), immatricolarsi a corsi di laurea specialistici a ciclo unico.

Inoltre l'analisi per genere conferma che chi proviene da un percorso di studi liceale (classico, scientifico) tende a prediligere le

<sup>330</sup> Cfr. Cammelli, di Francia, 1996.

Figura 12. *Immatricolazioni per genere (1997-98/2004-05)*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat-Miur

Tabella 9. *Immatricolate per diploma di scuola superiore e percorso di studio*

	2000-01		2001-02		2004-05		
	Totale	Totale	L	LSCU	Totale	L	LSCU
Classico	19,2	18,0	17,8	26,2	14,9	14,2	25,0
Scientifico	27,2	26,2	25,3	46,4	25,8	24,2	50,7
Tecnico	20,5	21,9	22,5	8,8	23,0	24,5	6,6
Professionale	4,5	6,3	6,3	3,7	6,6	6,9	1,9
Magistrale	12,0	11,2	11,1	3,7	9,7	9,6	3,7
Altre scuole	16,7	16,4	17,0	11,0	20,0	20,7	12,2
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

L = Laurea di primo livello; LSCU = Laurea specialistica a ciclo unico

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

lauree specialistiche a ciclo unico che richiedono un maggior investimento vista la durata degli studi. Come si è visto, [Tabella 5] su 100 immatricolati ai corsi di primo livello nel 2004-05 gli studenti provenienti dal classico sono 11,5; tra i loro coetanei immatricolati alle lauree specialistiche a ciclo unico i liceali classici sono il doppio (21,8). Tale situazione si accentua per il contingente femminile che ha una formazione classica: per 100 immatricolate con formazione classica 14,2 scelgono le lauree di primo livello e ben 25 su 100 optano per le lauree specialistiche a ciclo unico [Tabella 9].

L'analisi delle immatricolazioni per voto di maturità e per genere conferma quanto detto precedentemente per il complesso degli immatricolati<sup>31</sup>; infatti tra il 2000-01 e il 2004-05 aumentano le votazioni migliori, ma mentre tale incremento si limita a tre punti percentuali per l'intero collettivo di immatricolati, per le femmine tale differenza sale a cinque punti percentuali, passando da 28 a 33 immatricolate su 100.

Fra le immatricolate al primo anno le differenze tra votazioni di maturità risultano contenute in meno di 5 punti su 100 (4,7 per l'esattezza): tra il minimo di 79,0/100 per le diplomate dell'istituto *tecnico industriale* e il massimo di 83,7/100 per le ragazze con *maturità classica*. Per i ragazzi la differenza risulta, invece, più elevata con 5,5 punti percentuali tra il minimo della *maturità magistrale* (73,9/100) e il massimo della *maturità agraria* (79,4/100)<sup>32</sup>.

Si rileva, inoltre, che le ragazze hanno sempre votazioni più elevate dei loro coetanei maschi qualunque sia il percorso universitario intrapreso [Tabella 10] e che le differenze più consistenti (superiori a 8 punti) si riscontrano per il gruppo geo-biologico, architettura e chimico-farmaceutico.

Inoltre, la classifica dei percorsi di laurea scelti dalle immatricolate che hanno concluso in modo eccellente la scuola superiore è

<sup>31</sup> Si veda la Tabella 6: *Immatricolati per voto di diploma*.

<sup>32</sup> Tali valori fanno riferimento ai dati 2004-05 sugli immatricolati all'Università di Bologna.

Tabella 10. *Voto di diploma degli immatricolati 2004-05 dell'Università di Bologna per genere e gruppi di corsi di laurea*

	F	M	Totale	Differenze tra M e F
Scientifico	85,2	77,7	79,4	7,6
Giuridico	81,5	75,1	78,8	6,4
Letterario	80,1	74,3	77,8	5,7
Linguistico	85,0	78,5	83,9	6,5
Insegnamento	77,0	72,1	76,4	4,9
Psicologico	80,9	76,2	79,9	4,7
Educazione fisica	76,7	71,0	73,2	5,8
Chimico-farmaceutico	84,7	76,7	81,6	8,0
Geo-biologico	84,2	75,6	80,6	8,7
Medico	82,5	78,0	80,9	4,5
Ingegneria	90,0	84,0	85,1	6,0
Architettura	88,2	80,0	83,8	8,2
Agrario	82,3	77,3	79,4	5,0
Economico-statistico	83,3	76,0	79,4	7,3
Politico-sociale	82,1	75,2	79,5	6,9
Totale	82,0	77,2	79,9	4,8

*Fonte:* nostre elaborazioni su documentazione Università di Bologna-Osservatorio Statistico

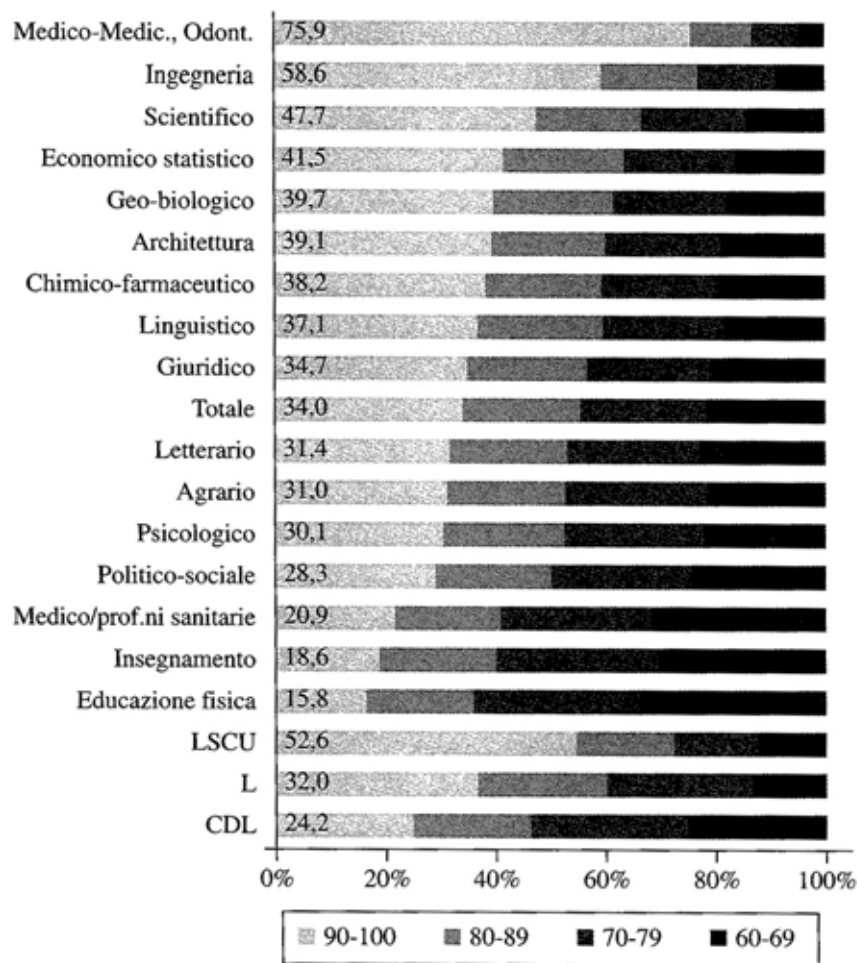
molto simile a quella mostrata in precedenza per tutti gli immatricolati nel 2004-05.

Al vertice si trovano medicina odontoiatria e ingegneria con le percentuali più elevate (rispettivamente 75,9% e 58,6% di immatricolate con le massime votazioni) e il minimo a educazione fisica, dove solo il 15,8% delle giovani immatricolate ha raggiunto la stessa votazione alla maturità.

Inoltre, le ragazze si orientano soprattutto verso percorsi di studio lunghi e impegnativi più dei ragazzi loro coetanei (ben il 52,6% delle ragazze scelgono gli LSCU contro il 48,6% dell'intero collettivo) [Figura 13].

Le immatricolazioni, secondo la suddivisione nei due filoni disciplinari (tecnico-scientifico e scienze umane e sociali), già nell'analisi complessiva degli immatricolati presentavano uno sbilancia-



Figura 13. *Immatricolate 2004-05 per gruppi di corsi di laurea e voto di diploma*

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

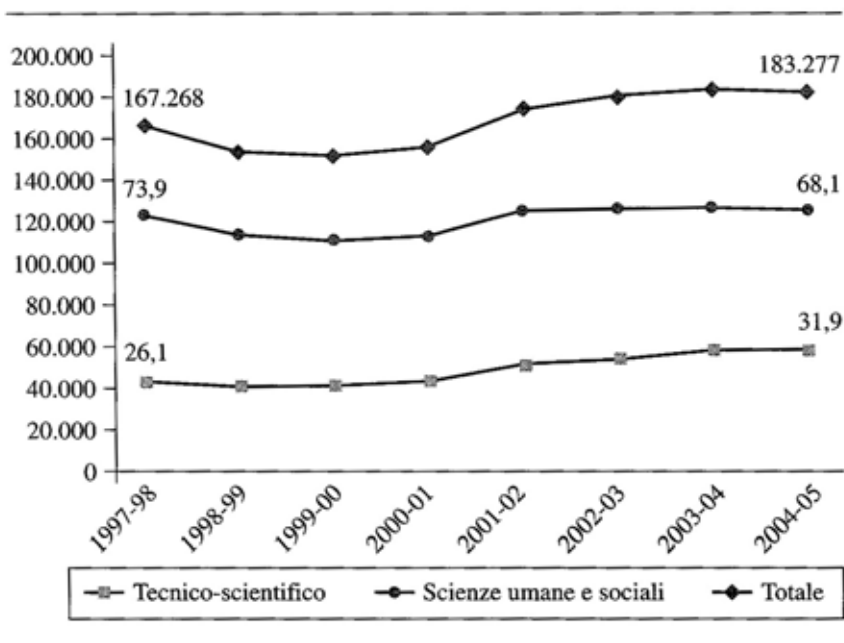
mento verso l'area delle scienze umane e sociali (60%) contro l'area tecnico-scientifica (40%); risultano ancora più squilibrate verso l'area umanistica prendendo in esame il solo contingente femminile.

Infatti, tra il 1997-98 e il 2004-05, quasi 70 immatricolate su 100 scelgono l'area delle scienze umane e sociali e, anche se negli ultimi due anni si rileva una modesta ripresa dell'area scientifica, la supremazia dell'ambito umanistico rimane schiacciante [Figura 14].

L'analisi origine-destinazione tendente a valutare la coerenza degli studi superiori con il percorso universitario, ha reso possibile notare che anche in questo caso il contributo dei diplomati dei licei (classico e scientifico) alle facoltà dell'area tecnico-scientifica tende ad aumentare nel tempo.

L'analisi per gruppi di corsi di laurea e diploma di scuola superiore mostra che, qualunque sia il tipo di diploma, non sussistono particolari differenze tra maschi e femmine.

Figura 14. *Immatricolate per area disciplinare di studio*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Istat-Miur

L'intervento del Ministero a sostegno delle lauree scientifiche non evidenzia particolari differenziazioni per genere. L'unico aspetto da evidenziare è che le ragazze, diplomate come sappiamo più dei ragazzi presso licei classici o scientifici, sono presenti in tutti e quattro i gruppi sostenuti dal Miur, con percentuali più elevate di provenienti dai licei di quelle osservate per l'intero collettivo.

Riguardo alla mobilità per motivi di studio, le immatricolate ai gruppi psicologico e medico sono quelle che si spostano maggiormente in una regione diversa da quella di residenza, mentre le immatricolate del gruppo insegnamento e scientifico sono quelle che si spostano meno. Tali comportamenti risultano analoghi a quelli già registrati per il complesso degli immatricolati [Figura 10].

Dai valori percentuali che emergono nella Figura 15 si vede che le ragazze si spostano comunque meno per motivi di studio rispetto ai ragazzi<sup>33</sup>.

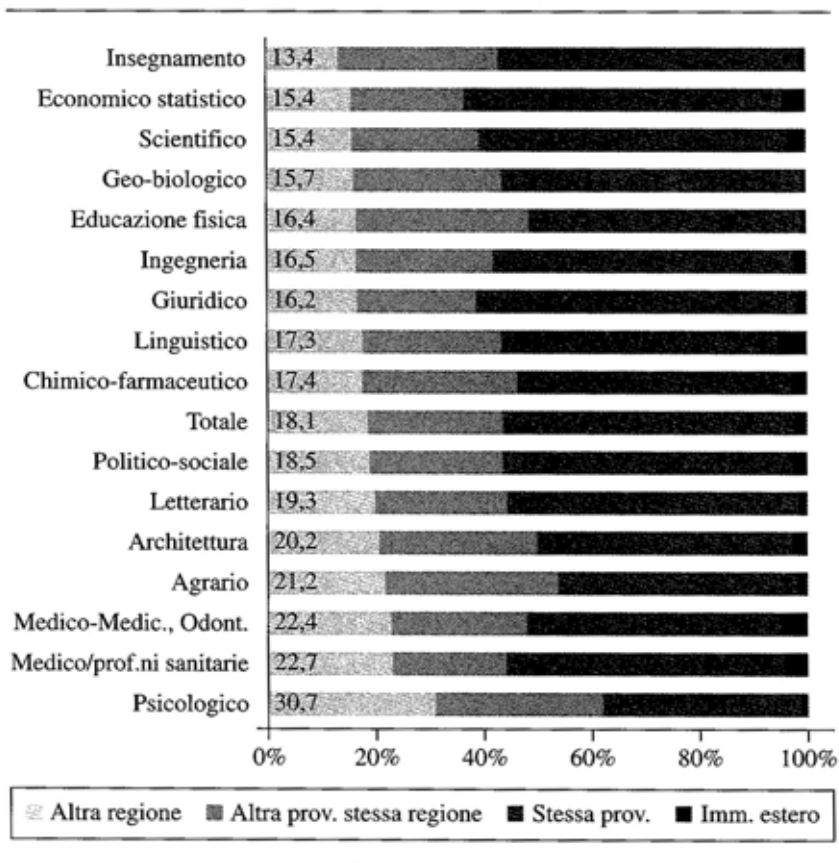
Per completare il quadro si è preso in esame il caso delle immatricolate nell'a.a. 2004-05 presso l'Università di Bologna, mettendo in relazione titolo di studio dei genitori e gruppi di corsi di laurea prescelti.

Le ragazze che provengono da famiglie con minore consuetudine con gli studi (genitori con titolo di scuola media inferiore o nessun titolo) si orientano verso i gruppi insegnamento e medico/professioni sanitarie (circa il 33%), mentre le ragazze che appartengono a famiglie con almeno un genitore laureato scelgono prevalentemente il gruppo medico (medicina odontoiatria), architettura e il gruppo giuridico [Figura 16]. Una situazione analoga si rileva per il contingente maschile, che si orienta maggiormente verso il gruppo insegnamento se proviene da un ambiente familiare con un basso titolo di studio e verso medicina odontoiatria, invece, se almeno uno dei due genitori è laureato.

Ma ciò che è interessante notare è che i ragazzi immatricolati nel 2004-05 all'Università di Bologna provengono da famiglie

<sup>33</sup> Si veda la Figura 10: *Immatricolati 2004-05 per gruppi di corsi di laurea, sede di studio e provenienza*.

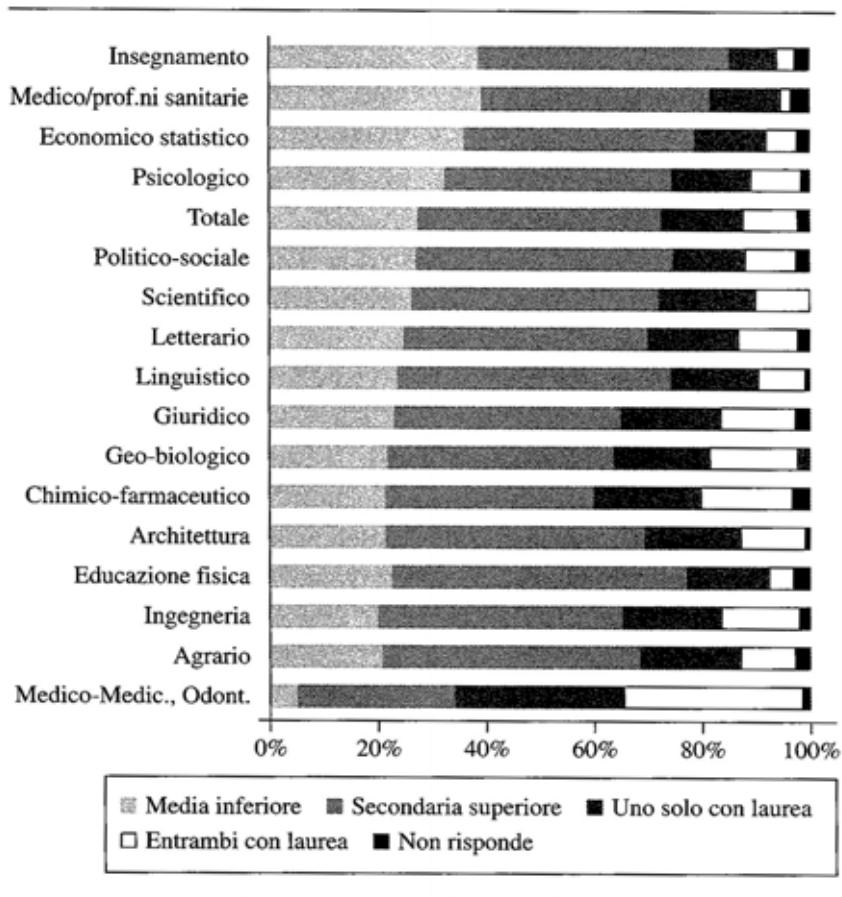
Figura 15. *Immatricolate 2004-05 per gruppi di corsi di laurea e sede di studio*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

con un più elevato livello culturale rispetto a quanto avviene per le ragazze loro coetanee che, al contrario, appartengono per lo più a famiglie con diploma di scuola media inferiore o superiore.

Figura 16. *Immatricolate dell'Università di Bologna 2004-05 per titolo di studio dei genitori e gruppi di corsi di laurea*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Università di Bologna-Osservatorio Statistico

## 8. I confronti internazionali

### 8.1. Diffusione delle lauree nella popolazione

Un quadro attento e curato del fenomeno delle immatricolazioni in Italia e delle scelte individuali che ne sono alla base, non può prescindere dalla collocazione dell'Italia a livello europeo e internazionale.

Il confronto con gli altri paesi Ocse avviene sulla base di una misura sintetica che indica quanta parte della popolazione di età compresa tra 25 e 34 anni è in possesso del titolo di istruzione terziaria.

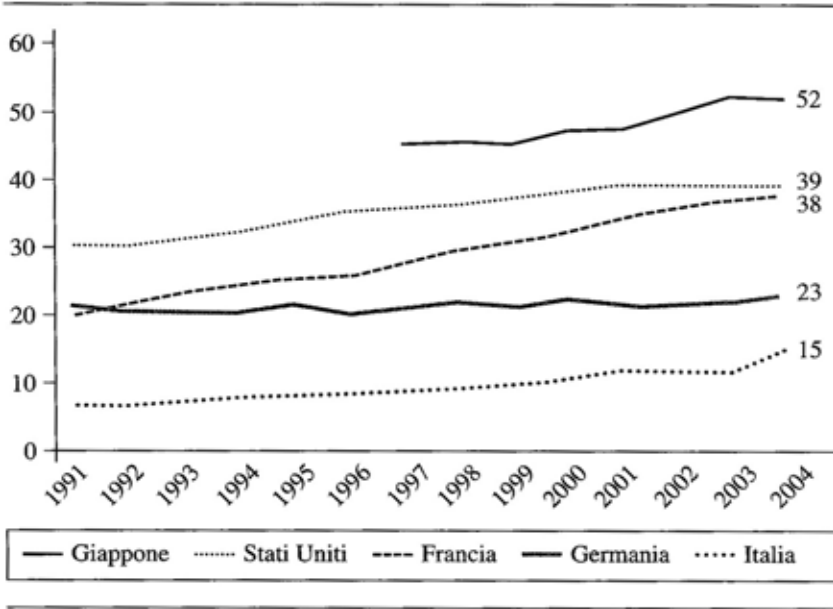
La serie storica delle rilevazioni dal 1991 ad oggi rese disponibili dall'Ocse<sup>34</sup> mostra che la situazione italiana, relativamente all'istruzione di terzo livello, nel contesto internazionale, è poco evoluta. La realtà italiana, infatti, non solo è molto lontana dalla situazione del Giappone, degli Stati Uniti e di Francia e Germania, ma è ancora molto distante dalla media dei paesi Ocse. Nel 2004, infatti, nel complesso di questi paesi, avevano conseguito il titolo di istruzione terziaria 31 giovani (25-34 anni) su 100; un traguardo che in Italia, nel medesimo anno, riguardava 15 giovani di pari età. Nello stesso anno il Giappone ne aveva 52 e Stati Uniti e Francia rispettivamente 39 e 38 su 100 [Figura 17].

Sebbene l'Italia abbia recuperato qualche posizione negli ultimi anni, rimane pur sempre dietro a Paesi come il Messico e la Grecia per numero di giovani di età tra 25 e 34 anni che posseggono un'istruzione di terzo livello. Se guardiamo ai soli titoli universitari ci avviciniamo alla Germania, ma se consideriamo l'istruzione superiore nel suo complesso (comprendendovi anche la formazione finalizzata all'inserimento diretto nel mercato del lavoro<sup>35</sup>), scen-

<sup>34</sup> Ocse, 2006.

<sup>35</sup> Il riferimento è alla classificazione ISCED, International Standard Classification of Education, del 1997, utilizzata per descrivere i sistemi di istruzione dei diversi paesi in chiave comparativa. Si veda a questo riguardo la distinzione operata sui diversi tipi di programmi di terzo livello: «The first dimension to be con-

Figura 17. *Popolazione di età 25-34 anni con istruzione di terzo livello: 1991-2004 (valori percentuali)\**



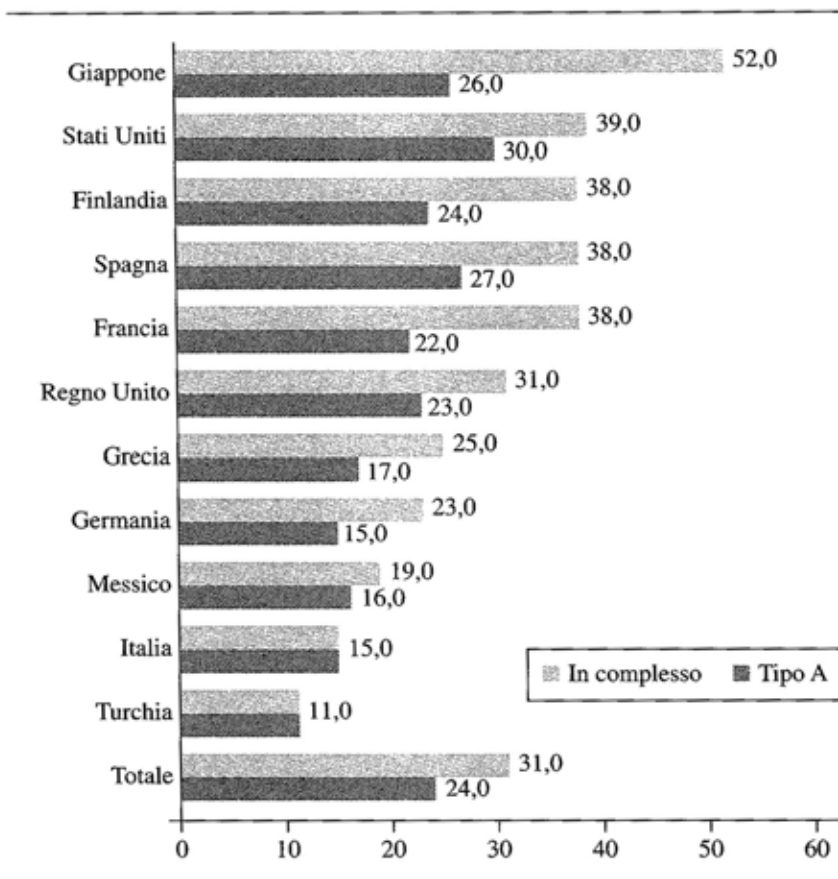
(\*) Si fa riferimento all'istruzione di terzo livello in complesso (sia tipo A che tipo B). Si veda la nota 35.

Fonte: Ocse, 2006

diamo di nuovo di qualche gradino nella scala che vede ai vertici il Giappone, gli Stati Uniti, la stessa Spagna. È questo il quadro di riferimento in cui muovere le prime riflessioni. Rispetto al complesso della formazione di terzo livello siamo addirittura a meno della metà (15%) per numero di giovani istruiti nel confronto con il com-

sidered is the distinction between the programmes which are theoretically based/research preparatory (history, philosophy, mathematics, etc.) or giving access to professions with high skills requirements (e.g. medicine, dentistry, architecture, etc.), and those programmes which are practical/technical/occupationally specific. To facilitate the presentation, the first type will be called 5A, the second, 5B».

Figura 18. *Popolazione di età 25-34 anni con istruzione di terzo livello: 2004 (valori percentuali)*



Fonte: Ocse, 2006

plesso dei Paesi Ocse (31%): uno scenario preoccupante se si guarda all'Europa che tenta di costruire una società della conoscenza e dei saperi condivisi [Figura 18].



## 8.2. *La presenza straniera nelle università italiane*

È necessario tenere presente che la realtà italiana, dopo la contrazione che ha caratterizzato gli ultimi vent'anni del secolo scorso, vede un costante aumento di studenti stranieri che per motivi di studio decidono di immatricolarsi nei nostri atenei<sup>36</sup>.

Informazioni aggiornate e attendibili sullo stato attuale delle immatricolazioni straniere negli atenei italiani derivano dall'indagine statistica realizzata in collaborazione con l'Istat e l'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Università.

Tale indagine mostra che gli studenti stranieri negli atenei italiani, dopo l'alta affluenza degli anni '70 e dei primi anni '80 (quando avevano raggiunto le 30.000 unità), a partire dalla fine degli anni '80 sono diminuiti rapidamente, per poi arrivare, nel corso degli anni '90, a 20-25.000 unità. Alla fine degli anni '90, invece, è iniziata una chiara ripresa che ha portato, nel giro di quattro anni, da 25.000 a più di 31.000 unità (la percentuale sul totale della popolazione universitaria è arrivata a 1,8% nel 2002-03).

Tra i paesi dell'Ocse, l'Italia si è sempre collocata agli ultimi posti della graduatoria internazionale. Nell'ultimo decennio la serie storica delle immatricolazioni di studenti stranieri negli atenei italiani ha registrato una ripresa che ha portato la quota di immatricolati stranieri quasi a raddoppiare [Tabella 11].

Nel 2004-05 gli immatricolati stranieri si sono iscritti prevalentemente al gruppo *economico-statistico* (18,3), mentre il gruppo *medico*, che un tempo era sempre al primo posto, passa dal 17,9 al 13,3% del 2004-05. Seguono il gruppo *politico-sociale* e *linguistico* che presentano rispettivamente il 12,3 e il 12% delle immatricolazioni straniere [Figura 19].

Gli studenti stranieri che si sono immatricolati presso le università italiane nell'a.a. 2004-2005 complessivamente sono stati 8.758. Di questi il 48,6% proviene dai Paesi dell'Europa non Ue (soprattutto dall'Albania, Romania, Polonia, Russia), il 17,8% dagli altri

<sup>36</sup> Cammelli, 1991.

Tabella 11. *Studenti stranieri immatricolati, per sesso e per 1.000 studenti immatricolati. Corsi di laurea e di diploma a.a. 1993-94/2004-05*

Anni accademici	Immatricolati		
	Totale (v.a.)	Femmine per 100 immatricolati	Stranieri per 1000 immatricolati
1993-94	3.624	45,8	10,1
1994-95	3.708	48,7	10,9
1995-96	3.490	51,3	10,4
1996-97	4.240	51,2	13,7
1997-98	5.137	56,6	16,0
1998-99	4.738	55,8	15,3
1999-00	4.564	56,7	16,4
2000-01	5.509	57,5	19,4
2001-02	5.554	57,3	17,4
2002-03	7.168	57,5	21,9
2003-04	8.191	58,3	24,2
2004-05	8.757	58,4	26,4

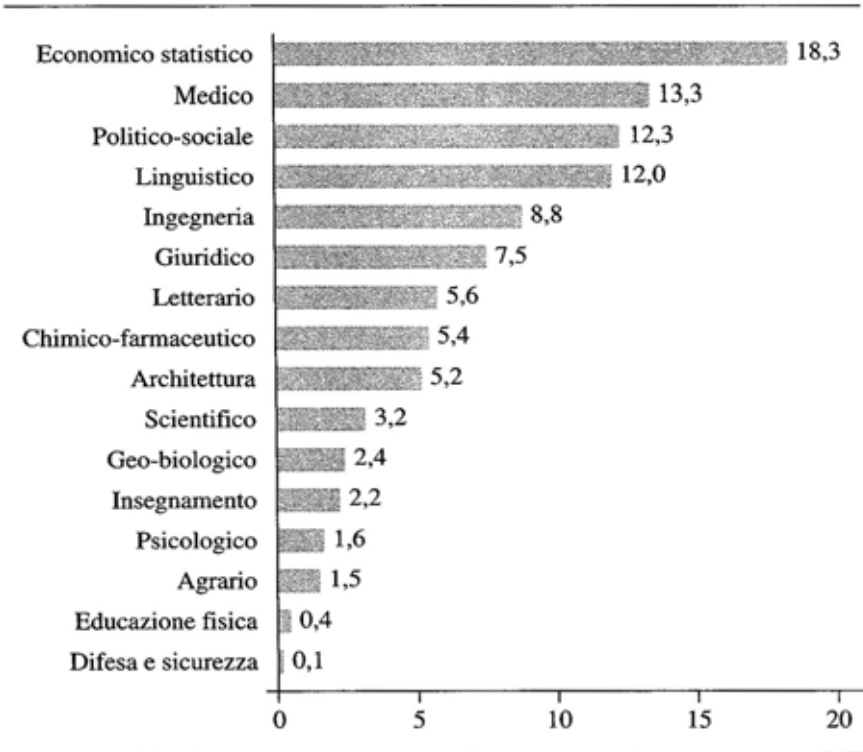
Fonte: UCSEI, Studenti stranieri nelle università italiane. Anno accademico 2004-05

Paesi dell'Europa Ue (Grecia, Germania), il 12,5% dall'Africa (Cameroon, Marocco, Tunisia e tutto il Nord Africa) e l'11,9% dall'Asia (soprattutto da Israele, Iran e Libano). Coloro che provengono dall'America del Nord (Stati Uniti e Canada) e del Sud (Perù, Brasile, Colombia, Cile, ma anche Ecuador e Argentina) rappresentano meno del 10% degli immatricolati stranieri in Italia.

I gruppi di corsi di laurea che attraggono maggiormente gli studenti stranieri sono:

- il gruppo *medico*, scelto prevalentemente dagli immatricolati dell'Europa, dell'Asia e dell'America meridionale;
- il gruppo *economico-statistico* e *politico-sociale*, scelti in modo particolare dai giovani dell'Europa (sia della Ue sia non-Ue);
- e il gruppo *linguistico*, preso in considerazione soprattutto dagli stranieri dell'Europa e dell'Africa [Tabella 12].

Figura 19. *Studenti stranieri immatricolati nel 2004-05 per gruppi di corsi di laurea (valori percentuali)*



Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

In generale, nel 2004-05, 58 immatricolati su 100 sono donne; provengono prevalentemente dall'Europa (70,6% delle immatricolate straniere); e i corsi di laurea maggiormente scelti sono il gruppo *economico-statistico* (17,6%), *linguistico* (15,9%) e *medico* (15,4%).

I primi due gruppi di corsi di laurea vengono scelti maggiormente dalle giovani donne europee, mentre le donne dell'Africa e dell'Asia si rivolgono, in misura maggiore, verso studi medici.

Tabella 12. *Studenti stranieri immatricolati nel 2004-05 per gruppi di corsi di laurea e area geografica di provenienza*

	Continente						Totale*
	Africa	Asia	Europa	Europa- UE	Nord America	Sud America	
Scientifico	32	35	156	25	8	22	279
Giuridico	46	22	459	85	10	30	656
Letterario	25	81	215	128	14	24	492
Linguistico	100	91	433	336	18	68	1.050
Insegnam.	21	18	101	33	6	14	194
Psicologico	4	8	91	23	1	14	141
Ed. fisica	3	3	27	2	-	3	39
Dif. e sic.	-	5	4	1	-	-	10
Chim-farm	64	80	178	134	3	16	475
Geo-biolog.	28	18	99	47	2	15	210
Medico	199	234	464	106	10	156	1.169
Ingegneria	225	132	281	60	8	67	775
Architet.	20	120	179	95	10	29	453
Agrario	15	29	35	41	3	7	131
Econ.-stat.	214	120	881	259	31	96	1.606
Polit.-soc.	101	54	658	185	20	60	1.078
<b>Totale</b>	<b>1.097</b>	<b>1.050</b>	<b>4.261</b>	<b>1.560</b>	<b>144</b>	<b>621</b>	<b>8.758</b>
<b>%</b>	<b>12,5</b>	<b>11,9</b>	<b>48,6</b>	<b>17,8</b>	<b>1,6</b>	<b>7,1</b>	<b>100</b>

(\*) Il totale comprende 6 immatricolati provenienti dall'Oceania e 19 immatricolati senza area geografica di provenienza specificata.

Fonte: nostre elaborazioni su documentazione Miur

In questi ultimi anni è aumentata la capacità attrattiva degli atenei del nostro paese, presentando un crescente numero di iscritti di nazionalità estera e in parallelo una quota in crescita di laureati non italiani; infatti, nell'anno accademico 2004-05, la presenza nelle nostre università di cittadini di nazionalità estera ha toccato il suo massimo storico con 38.000 unità. Ciononostante, l'Italia è comunque ben lontana dal colmare il ritardo accumulato nei confronti degli altri grandi paesi, che hanno da sempre attratto un numero molto più elevato di stranieri.

## Conclusioni

*Marco Demarie e Stefano Molina*

I materiali raccolti in questo volume comprovano come il concetto tradizionale di orientamento debba essere sostanzialmente esteso e articolato. Da funzione di raccordo per così dire lubrificante tra un segmento scolastico e un altro, l'orientamento diventa una "competenza continuamente aggiornata". Questa competenza è finalizzata a governare responsabilmente lo sviluppo della formazione e della carriera lavorativa, inteso come un processo unitario. Quindi, in primo luogo, l'orientamento deve essere pensato come un'abilità di cui il soggetto diviene il costruttore, e non soltanto il fruitore passivo. Tale abilità si estrinseca nell'uso critico di pacchetti informativi forniti al soggetto dal sistema di orientamento, formale o informale, e nel loro montaggio con il sistema dei desideri e degli obiettivi che il soggetto esprime. A ciò deve associarsi il possesso di una buona competenza tecnica nel costruire documenti sintetici descrittivi delle proprie capacità e delle proprie aspirazioni (ad es. curriculum vitae, profili, portfolio delle competenze), intesi non soltanto come strumenti di presentazione e di illustrazione a terzi delle proprie capacità, ma anche, e forse principalmente, come metodi di accertamento critico e riflessivo dello stato della propria maturazione prima scolastica e poi professionale.

La scelta universitaria rientra in pieno in questa visione dell'orientamento, e per certi versi ne rappresenta uno dei fulcri. Recuperiamo alcuni punti fermi emergenti dalla nostra analisi.

Un primo elemento riguarda l'ampiezza degli archi temporali interessati: la scelta universitaria, anche quando viene effettuata in modo apparentemente affrettato, non è mai un evento istantaneo,

bensi il risultato di un processo duraturo che accompagna la storia (non solamente scolastica) della matricola e risale anche molto indietro in quella della sua famiglia e del sistema di vincoli e opportunità cui essa è soggetta o che essa può generare – si veda il saggio di Luisa Ribolzi. Quella scelta va annoverata tra le decisioni almeno in parte irreversibili, capaci di produrre effetti che si dispiegano lungo tutto il corso di una vita (sulle dinamiche dell'immatricolazione in Italia è prezioso il saggio di Andrea Cammelli). Dunque, come ci ricorda Anthony Watts nel suo contributo, anche l'orientamento alla scelta universitaria non deve essere concepito come un servizio erogabile in una finestra temporale ristretta (i mesi che precedono l'immatricolazione) ma deve essere pensato come un supporto organicamente collegato a un percorso di carriera – scolastica, universitaria, lavorativa – della cui edificazione è oggi quanto mai opportuno che le persone siano responsabilmente consapevoli, soprattutto alla luce dalle trasformazioni economiche e dei mercati del lavoro. Altrettanta consapevolezza dovrebbero saper mostrare i docenti e l'insieme dei servizi preposti: in altre parole più domanda (educata) e più offerta (intelligente) di orientamento.

Un secondo aspetto emerso è una migliore messa a fuoco della platea dei potenziali beneficiari di un servizio di orientamento alla scelta universitaria: questa platea è destinata ad ampliarsi e a diversificarsi. Sarà in gran parte ancora formata da giovani di 18 o 19 anni, senza dimenticarci delle loro famiglie, ma saranno sempre più numerose le persone che proveranno ad avvicinarsi sull'università anche in età più avanzate. Per alcuni decenni i tassi di successo presso l'università italiana sono rimasti fermi intorno al 30% degli immatricolati: il 70% di studenti usciti negli anni passati senza titoli dall'università costituisce un grande bacino di potenziali utenti, peraltro necessitanti di attività mirate di orientamento e di riorientamento. Senza contare tutti coloro che possono maturare tardivamente il desiderio di affrontare l'esperienza per loro inedita dell'istruzione universitaria, al fine di ridirezionare la carriera professionale o acquisire formazione ed esperienza in attività di tipo espressivo. Non dimentichiamolo, la nostra società sta definitivamente uscendo dal paradigma fordista e l'alternanza, o la compresenza, di fasi di lavo-

ro e di studio durante la vita adulta sta diventando, o dovrebbe diventare, la norma. Sta al sistema universitario decidere se dedicarsi a questo nuovo mercato dell'apprendimento – e a questa funzione sociale. *Last but not least*, non deve essere trascurato il bacino delle seconde generazioni, ossia i figli degli immigrati, per il momento in Italia giovanissimi, ma che si affacceranno presto in numeri rilevanti all'orizzonte degli studi universitari. Specialmente per loro – come per tutti coloro che non possono contare su un capitale sociale consolidato di estrazione familiare – un efficace orientamento diventa uno strumento prezioso di mobilità verticale socio-professionale, specie in una società bloccata come pare essere la nostra.

Per concludere: il tema della scelta universitaria ci ha rinviato a quello dell'orientamento. La tesi di questo volume è che l'orientamento è un bene ad alta rilevanza individuale ma anche pubblica, perché permette la riduzione dello spreco di capitale umano e l'ottimizzazione del suo utilizzo civile ed economico. In quanto tale esso va assunto come una delle funzioni proprie e specifiche del sistema formativo, oltreché come una responsabilità del sistema produttivo: sappiamo però che anche la migliore pratica di orientamento avrebbe poca utilità se non fosse interpretata dai soggetti come una competenza necessaria al proprio sviluppo umano e professionale e quindi attivamente ricercata, fatta propria, aggiornata. Non bisogna confondere informazione con orientamento: la prima è del secondo una componente essenziale – naturalmente quando realistica e non compiacente o opportunistica – ma non lo esaurisce. In altre parole, l'orientamento non va pensato come un catalogo ma come un *progetto*. E questa è, in una parola, la vera conclusione di questo libro.

Sebbene molti sforzi siano fatti in Italia in questa direzione, non è chi non veda come si sia ancora assai distanti da un tale obiettivo. Rendere la scelta universitaria più efficace, ovvero soddisfacente per chi la effettua, adeguata alle sue possibilità e spendibile sul mercato, è un compito a cui tutti – scuola, università, famiglie, imprese, agenzie formative, istituzioni culturali, servizi all'occupazione, e, soprattutto, giovani – dovremmo sentirci responsabilmente interessati.

*Un'idea pratica per l'orientamento alla scelta  
universitaria: la «tesina» per la maturità*

L'obbligo nelle scuole superiori di percorsi formativi verso l'università qualifica la recente riforma dell'esame di maturità. Fra le tante proposte possibili per dare contenuti concreti a questo indirizzo, una può riguardare proprio la preparazione degli studenti in vista della prova finale. Oggi quasi tutti gli studenti preparano per l'esame un elaborato transdisciplinare di approfondimento, la cosiddetta tesina: gli insegnanti la ritengono utile perché gli studenti esercitino capacità di analisi, ricerca e sintesi. Perché non metterla in relazione con l'orientamento universitario? Si tratterebbe dunque di dare maggior peso specifico alla tesina, trasformandola in un'occasione di esplorazione del futuro e di collegamento tra studi secondari e universitari. Tecnicamente, la tesina potrebbe trattare di un argomento coerente sia con il programma di studi dell'ultimo anno delle superiori sia con il corso universitario che gli studenti si propongono di frequentare (o con l'area disciplinare universitaria preferita); dovrebbe essere impostata sin dai primi mesi dell'anno scolastico; comprendere, oltre all'argomento specifico che lo studente concorderà con l'insegnante della materia più affine, anche una disamina aggiornata delle università e delle facoltà che offrono il corso di studi ambito, l'organizzazione didattica del medesimo, i prerequisiti necessari e, non meno importante, le prospettive professionali. Dal canto loro, le università potrebbero attrezzarsi a fornire alle future matricole informazioni più dettagliate e meno standardizzate sulla propria offerta formativa, magari costituendo, presso gli uffici di job placement, specifici sportelli dedicati alle curiosità e ai dubbi dei più giovani. Studenti degli ultimi anni potrebbero svolgere perfettamente questa mansione, anche tramite quei mezzi che oggi sembrano avere più capacità di penetrazione tra i ragazzi, dalle mail ai blog (di facoltà). Si tratta di uno spunto che le direzioni regionali o i singoli istituti potrebbero certo meglio affinare e completare. Il vantaggio è evidente: coinvolgere almeno per un anno i ragazzi in una riflessione attiva e realistica sul loro futuro universitario, dentro l'ambito della scuola, ma con un'apertura effettiva verso il mondo universitario. Inoltre, e non è cosa da poco, a costo quasi zero.



## Bibliografia generale

- AlmaDiploma (2005a), *Profilo dei Diplomatici 2005*, Bologna.
- (2005b), *Le scelte dopo il diploma. Condizione occupazionale e/o formativa dei diplomatici, Indagine 2005 ad un anno dal diploma*, Bologna.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. (1975), «Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction», in *Actes de la recherche sociale*, n. 2.
- Buzzi, C. (a cura di) (2004), *Le scelte dei diplomatici trentini nell'università che cambia. L'influenza della riforma sul proseguimento degli studi*, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università di Trento.
- Cammelli, A. (1990), *Studiare da stranieri in Italia. Presenze e caratteristiche degli studenti esteri nelle università italiane. Il quadro internazionale di riferimento (1954-1988)*, Bologna, Clueb.
- (1991), «Gli studenti esteri nell'università italiana», in *Polis*, anno V, n. 1, 1991.
- (1994), «Tendenze nell'istruzione universitaria», in Regione Emilia-Romagna-Osservatorio del Mercato del Lavoro, *Rapporto 1993*, Bologna.
- (1996), «Tendenze nell'istruzione universitaria», in Regione Emilia-Romagna-Osservatorio del Mercato del Lavoro, *Rapporto 1995*, Bologna.
- (2000), «Contare gli studenti», in *Annali di Storia dell'Università italiana*, Bologna.
- (2004), «Introduzione», in Cammelli, A., Buldo, B., Busetta, A., di Francia, A., Presidenza del Consiglio dei Ministri. Commissione per

- la Garanzia dell'Informazione Statistica, *Stato ed evoluzione delle statistiche dell'istruzione in Italia*, Rapporto di Ricerca, Roma.
- (a cura di) (2005a), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino.
  - (a cura di) (2005b), *La qualità del capitale umano dell'università in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino.
  - (2006), «La mobilità per motivi di studio e di lavoro dei laureati toscani», in Peruzzi, A. (a cura di), *Pianeta Galileo 2005*, Firenze, Consiglio Regionale della Toscana.
- Cammelli, A., di Francia, A., Guerriero, A. (1996), «L'università del duemila, ovvero quando lo studente diventa un bene scarso», in *Polis*, n. 2, Bologna, Il Mulino.
- Cammelli, A. di Francia, A. (1996), «Studenti, università, professioni: 1861-1993», in Malatesta, M. (a cura di), *Storia d'Italia, Annali 10, I Professionisti*, Torino, Einaudi.
- Catalano, G., Figà Talamanca, A. (a cura di) (2002), *Euro Student*, Bologna, Il Mulino.
- Cavalli, A., Facchini, C. (a cura di) (2001), *Scelte cruciali. Indagine LARD su giovani e famiglie alla fine della scuola secondaria*, Bologna, Il Mulino.
- Cesetti, S., Cristofori, D. (2006), «I servizi per gli studenti: le opinioni dei laureati su università, città e Diritto allo studio», in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di), *VIII Profilo dei laureati italiani. I primi figli della riforma*, Bologna, Il Mulino
- CNVSU-Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (2002), Rapporto 2002, *L'evoluzione del sistema universitario nel triennio a.a. 1998/99 – a.a. 2000/01*, Roma, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.
- (2005), Rapporto 2005, *Sesto Rapporto sullo stato del Sistema Universitario*, Roma, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.
  - (2006), Rapporto 2006, *Settimo Rapporto sullo stato del sistema universitario*, Roma, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di) (2005), *Lavorare dopo la laurea. Caratteristiche e percorsi occupazionali*, Bologna, Il Mulino.

- (2006a), *Condizione occupazionale dei laureati. VIII Indagine 2005*, Bologna, Il Mulino.
  - (2006b), *Profilo dei laureati 2005*, Bologna
  - (2006c) (a cura di), *L'VIII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. I laureati di primo livello alla prova del lavoro*, Bologna, Il Mulino.
  - (2006d) (a cura di), *L'università in transizione: laureati vecchi e nuovi alla luce della riforma*, Bologna, Il Mulino.
  - (2006e) (a cura di), *VIII Profilo dei laureati italiani. I primi figli della riforma*, Bologna, Il Mulino.
- CRUI-Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2005), *L'Università orienta 2005. Rilevazione CRUI su comportamenti e iniziative negli atenei italiani*, Roma.
- Davico L., Staricco L. (2007), *Una nuova figura si affaccia al mercato del lavoro: i laureati triennali*, «Contributi di ricerca», 212, Ires Piemonte.
- De Rita, G. (2006), «Il processo di proliferazione», in *Nuova Antologia*, anno 141, fasc. 2.237, gennaio-marzo, pp. 309-311.
- Esping Andersen, G. (1999), *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford, Oxford University Press.
- Granovetter, M. (1974), *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Istat, (Annate varie), *Statistiche dell'istruzione universitaria*.
- (1996), *Inserimento professionale dei laureati. Indagine 1995*, Roma.
  - (1999), *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagine 1998*, Roma.
  - (2000), *Inserimento professionale dei laureati. Indagine 1998*, Roma.
  - (2003a), *Lo stato dell'università. I principali indicatori*, Roma.
  - (2003b), *I laureati e il mercato del lavoro. Inserimento professionale dei laureati. Indagine 2001*, Roma.
  - (2005), *Rapporto annuale 2004*, Roma.
  - (2006a), *Rapporto annuale 2005*, Roma.
  - (2006b), «I diplomati e lo studio», in *Statistiche in breve*, Roma.
  - (2006c), *Università e lavoro: orientarsi con la statistica*, Roma.
- Levy-Garboua, L. (1976), «Les demandes des étudiants ou les contradic-

- tions de l'université de masse», in *Revue française de sociologie*, XVII, pp. 53-80.
- Marcaletti, F., Riva, E. (2006), *Domanda di lavoro e fabbisogni professionali e formativi delle imprese nella Provincia Autonoma di Trento*, dicembre, Trento, Assessorato all'istruzione e alle politiche giovanili.
- Martinotti, G. (2006), «È possibile un'università che funzioni davvero?», in *Nuova Antologia*, anno 141, fasc. 2.237, gennaio-marzo, pp. 271-292.
- Miur-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2005a), *La scuola in cifre*, Roma.
- (2005b), *L'università in cifre*, Roma.
- Ocse-Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2002), «Rethinking Human Capital», in *Education Policy Analysis*, Paris.
- (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Paris.
- (2005a), *Education at a Glance 2005. OECD Indicators*, Paris.
- (2005b), *Economic Survey of Italy*, Paris.
- (2006), *Education at a glance 2006. OECD Indicators*, Paris.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico e Commissione europea (2004), *Career Guidance: a Handbook for Policy Makers*, Paris.
- Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna (1996), *Gli immatricolati dell'Università di Bologna a.a. 1995/96*, Bologna.
- Paccagnella, B. (2006), *L'offerta di laureati in Lombardia*, CISL, Foglio informativo n. 2, 2006.
- Reyneri, E. (2002), *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino.
- Schiavone, A. (2006), «Eguaglianza e competizione: la scommessa dell'università», in *La Repubblica*, 8/6/2006.
- Schizzerotto, A. (2002), *Vite ineguali*, Bologna, Il Mulino.
- Sultana, R.G. (2004), *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses across Europe*, Thessaloniki, CEDEFOP.
- UCSEI-Ufficio Centrale Studenti Esteri in Italia (2006), *Studenti stranieri nelle università italiane. Anno accademico 2004-05*, Roma.
- UNDP (2002), *Human Development Report*, Oxford, Blackwell.

- Unioncamere, Ministero del Lavoro, *Sistema informativo Excelsior*, dati pubblicati a partire dal 1997.
- Viesti, G. (2005), «La mobilità geografica per lavoro dei laureati in Italia», in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di), *Lavorare dopo la laurea. Caratteristiche e percorsi occupazionali*, Bologna, Il Mulino.
- Watts, A.G. (1996), *Careerquake*, London, Demos.
- (2006a), «Devolution and Diversification: Career Guidance in the Home Countries», in *British Journal of Guidance and Counselling*, 34 (1), pp. 1-12.
- (2006b), *Career Development Learning and Employability*, York, Higher Education Academy.
- Watts, A.G., Fretwell, D. (2004), *Public Policies for Career Development. Policy Strategies for Designing Career Information and Guidance Systems in Middle-Income and Transition Economies*, Washington DC, World Bank.
- Watts, A.G., Sultana, R.G. (2004), «Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Trends», in *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4 (2-3), pp. 105-122.
- Wolf, A. (2002), *Does Education Matter?*, London, Penguin Books.
- Zingales, L. (2006), «Come migliorare le università e far risparmiare l'erario», in *Il Sole24ore*, 20/5/2006.

*Siti web consultati:*

<http://www.almadiploma.it>  
<http://www.almalaurea.it>  
<http://www.cnvsu.it>  
<http://www.cru.it>  
<http://www.istat.it>  
<http://www.miur.it>  
<http://www.oecd.org>  
[www.progettolaureescientifiche.it](http://www.progettolaureescientifiche.it)



## Nota sugli autori

Andrea Cammelli insegna Statistica Sociale presso la Facoltà di Scienze Statistiche dell'Università di Bologna ed è direttore del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.

Marco Demarie è direttore della Fondazione Giovanni Agnelli.

John P. Elkann è vicepresidente della Fondazione Giovanni Agnelli e presidente dell'IFI.

Stefano Molina è dirigente di ricerca della Fondazione Giovanni Agnelli.

Luisa Ribolzi insegna Sociologia dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova.

Anthony Watts è presidente del National Institute for Career Guidance and Counselling, Cambridge, Regno Unito.

Finito di stampare nel mese di luglio 2007  
dalla Tipolito Subalpina s.r.l. in Rivoli (To)

Grafica copertina di Gloriano Bosio



La scelta universitaria diventa cruciale nelle fasi di transizione economica, di ricambio accelerato dei mestieri e delle professioni, di cambiamento dell'università. Scegliere se iscriversi o meno a un corso universitario, e a quale corso, produce effetti significativi sulle prospettive di vita delle persone, sull'organizzazione del sistema formativo, sulla crescita economica. Ciononostante, i meccanismi che determinano la scelta (o la non scelta) universitaria non sono ancora conosciuti a fondo. Questo volume aiuta a mettere a fuoco i presupposti teorici della questione e a visitare una larga massa di dati empirici rispetto a un tema, quello dell'orientamento, che richiede soluzioni di nuova generazione.

*Prefazione di John P. Elkann*

*Scritti di Andrea Cammelli, Marco Demarie, Stefano Molina, Luisa Ribolzi, Anthony Watts*