

# L'Università negli Stati Uniti d'America

*in una prospettiva comparata con l'Italia*

Lorenzo Marrucci

Marzo 2003

Introduzione .....	2
1. Titoli di studio universitari.....	4
2. Tipologie di college e università.....	12
3. Ammissione, costi dell'istruzione e diritto allo studio .....	16
4. L'organizzazione della didattica: la <i>liberal arts education</i> .....	21
5. Valore dei titoli, <i>rankings</i> e competizione tra università.....	27
6. Finanziamento delle università .....	32
7. Governo degli atenei .....	37
8. I professori universitari .....	42
Conclusioni .....	49
Riferimenti e fonti bibliografiche .....	57

## Introduzione

In questo scritto, mi sono proposto di comporre un ritratto abbastanza completo e dettagliato del sistema educativo universitario degli Stati Uniti, toccando quelli che a mio parere sono gli aspetti cruciali del suo funzionamento. Con il termine “sistema universitario” intendo l’insieme di tutte le università, i *college* e gli altri istituti che conferiscono titoli di livello universitario, sia visti individualmente che nelle loro relazioni con il resto della società. Oltre a descrivere il sistema statunitense, ho poi cercato di rilevarne le differenze più evidenti e significative con il sistema educativo italiano, quest’ultimo “fotografato” al momento attuale, e cioè in piena fase di attuazione della riforma didattica dell’Università con la relativa riarticolazione in due cicli nota come “3+2” (ossia laurea triennale seguita da laurea specialistica biennale).

Questo lavoro è stato motivato in parte dalla pura e semplice curiosità che provavo nei confronti di un sistema, quello cioè delle università statunitensi, che appare come uno tra i meglio funzionanti al mondo, soprattutto nelle sue “vette” di eccellenza, cioè nelle sue più note e prestigiose *research universities*. Le varie Harvard, Stanford, Princeton, Yale, Berkeley, MIT, Columbia, Chicago, Cornell, Pennsylvania, Caltech, ecc., sono nomi che hanno esercitato ed esercitano un fascino e una attrazione senza eguali su giovani studiosi di tutto il mondo. Solo Oxford e Cambridge, le due più famose università inglesi, hanno una notorietà paragonabile. Per dare l’idea di quanto forte sia il richiamo di queste università persino sull’uomo della strada, basti aggiungere che, secondo un recente sondaggio internazionale, il nome di Harvard si classifica come il terzo “marchio” più riconosciuto nel mondo (dopo Coca-Cola e McDonald’s) [1]. E questo stupefacente risultato è ottenuto senza alcuna pubblicità e senza alcun prodotto distribuito internazionalmente! Queste università si presentano oggi come dei veri e propri “templi del sapere umano”, dedicati alla conservazione e all’avanzamento della conoscenza. Esse sono infatti allo stesso tempo importantissimi centri di ricerca, scuole di eccellenza per i giovani più promettenti, che andranno a costituire la futura classe dirigente statunitense, e motori di innovazione sociale, culturale ed economica per l’intera società.

D’altra parte, anche guardando al di là di queste vette, l’intero sistema educativo superiore degli Stati Uniti appare come un sistema flessibile, razionale e ben organizzato, che compie la sua missione in modo piuttosto efficace, almeno stando ad alcuni indicatori statistici. Gli Stati Uniti hanno ad esempio una delle percentuali più alte al mondo di persone con un titolo di studio universitario, un tasso di abbandono ragionevolmente basso e il conseguimento di un titolo universitario è associato ad un forte miglioramento nelle prospettive occupazionali, sia in termini di minor tasso di disoccupazione che di maggior reddito medio. Uno dei punti di forza del sistema universitario statunitense è proprio il suo essere ben adattato alla necessità di offrire una educazione superiore di massa in una società moderna e complessa, un’educazione quindi che sia per forza di cose non omogenea ma diversificata e flessibile in modo da riuscire a soddisfare le richieste molto varie che provengono dalla società. Nell’ambito di questa diversificazione, è preservata in particolare l’esistenza di canali di eccellenza in cui formare l’intelligenza e la classe dirigente del paese. Un’altra caratteristica peculiare del sistema statunitense è data dalla larga diffusione di principi educativi, idealmente ispirati agli studi medioevali delle “arti liberali”, che mirano sostanzialmente ad un’educazione superiore che sia soprattutto formativa, più che volta all’apprendimento professionale. Un aspetto in cui il sistema statunitense differisce da tutti quelli europei è poi la sua capacità di autoregolazione, cioè la capacità di evolvere e adattarsi automaticamente ai mutevoli bisogni della società, senza richiedere continui interventi da parte del controllo politico. Questo non vuol dire che il sistema universitario sia in prevalenza privato o che lo stato non giochi alcun ruolo. Anzi, l’intervento pubblico è assolutamente dominante sul piano

finanziario, sia con il finanziamento diretto delle università statali che con il sostegno al diritto allo studio e alla ricerca scientifica di tutte le università pubbliche e private. Sul piano normativo e amministrativo, invece, le università sono in grande misura autonome, incluse quelle statali. Un'autonomia, però, che non si traduce in autoreferenzialità, come purtroppo tende ad avvenire in Italia negli ultimi anni.

I principali meccanismi che permettono l'autoregolazione e l'evoluzione del sistema universitario sono a mio parere i seguenti: (i) c'è una forte competizione di stampo concorrenziale tra le università e i college per acquisire i migliori studenti, i migliori docenti e la maggior quota di finanziamento per la ricerca e per lo sviluppo dell'università; (ii) questa competizione avviene nel quadro di una marcata diversificazione sia della qualità dell'istruzione impartita che della missione dei vari istituti, in modo tale che vengano "riempiti" efficacemente tutti gli spazi creati dalla domanda formativa che proviene dalla società; (iii) l'accreditamento dei titoli di studio e degli istituti universitari, che sostituisce integralmente il valore legale del titolo di studio tipico di molti paesi europei, costringe le università a misurarsi periodicamente con standard qualitativi nazionali di riferimento, standard che tra l'altro non sono statici ma evolvono a loro volta costantemente; (iv) la trasparenza e la diffusione dell'informazione sulla qualità dei vari istituti viene anche trainata dalla pratica tipicamente anglosassone dei *rankings*, cioè di stilare classifiche delle università e dei college sulla base di vari criteri valutativi, classifiche le quali a loro volta influenzano il prestigio degli istituti e il valore di mercato dei titoli di studio da essi conferiti. Questi meccanismi in ultima analisi creano incentivi ai comportamenti virtuosi degli atenei più dinamici e vitali e penalizzano la degenerazione qualitativa a cui inevitabilmente altri istituti finiscono con l'andare incontro.

Quest'ultima discussione ci conduce alla seconda motivazione che ha animato questo lavoro, che è quella di cercare di identificare le caratteristiche salienti del sistema statunitense per trarne ispirazione sulle riforme da proporre e perseguire per il sistema universitario italiano. In pratica il sistema statunitense è visto in questo caso come un "modello" da studiare, per poterlo usare come un riferimento con il quale innanzitutto evidenziare i possibili punti di malfunzionamento del sistema italiano ed eventualmente trarne idee sulle possibili soluzioni. La mia esperienza è che non molti tra gli addetti ai lavori (in particolare i docenti, ma forse anche i tecnici ministeriali e i politici) che in questo momento si stanno occupando dell'attuazione della riforma universitaria o di concepire eventuali modifiche al suo impianto conoscono davvero il modello americano, se non per occasionali esperienze personali che non forniscono un quadro complessivo, per cui anche un'opera di semplice informazione può essere utile a evitare pregiudizi e idee sbagliate e per dare una visione più ampia delle possibili scelte da fare.

Alcune possibili modifiche all'impianto della riforma del sistema educativo universitario italiano che scaturiscono in modo naturale dal confronto con il sistema statunitense sono illustrate e discusse brevemente nel capitolo conclusivo di questo scritto.

## 1. Titoli di studio universitari

Innanzitutto, è opportuno descrivere sommariamente il sistema scolastico pre-universitario. La scuola negli Stati Uniti è d'obbligo a partire dall'età di 5 anni, con un anno di asilo infantile obbligatorio, che segue gli eventuali anni facoltativi. A partire dall'anno successivo (cioè a 6 anni) inizia la scuola primaria, che dura 5 anni. Dopo la scuola primaria, c'è la scuola secondaria, che dura 7 anni, ed è divisa in una scuola media di 3 anni e una scuola superiore di 4 anni. Anche la scuola secondaria è d'obbligo e termina a 17 anni con il conseguimento dell'*high school diploma*, ossia del diploma di scuola superiore. Oggi questo diploma è posseduto da circa l'84% della popolazione adulta (dai 25 anni in su) ed è conseguito da circa l'88% di tutti i giovani (statistiche dell'anno 2000) [2,3]. Il diploma è di norma una condizione necessaria, ma non sufficiente, per l'ammissione a qualsiasi tipo di università.

Negli Stati Uniti il titolo di studio universitario più diffuso è il cosiddetto *bachelor's degree*. Richiede 4 anni di studio a tempo pieno (con l'eccezione di architettura che richiede 5 anni) e quindi viene conseguito di norma a 21-22 anni. Al giorno d'oggi, circa un quarto dell'intera popolazione americana adulta (maggiore di 25 anni) e oltre un terzo di tutti i giovani venticinquenni lo ha conseguito [1,2]. Il bachelor si ottiene in istituti universitari detti *college* e nelle università.

In generale, i corsi da seguire per conseguire un bachelor possono essere raggruppati in tre categorie principali: *general education*, ossia corsi di cultura generale e di abilità di base; *field of concentration* o *major*, che include i corsi della disciplina in cui lo studente ha deciso di specializzarsi e i corsi a questa propedeutici; *electives*, ossia corsi a scelta libera. La scelta della disciplina di specializzazione, cioè del *major*, non deve necessariamente essere fatta all'inizio del corso di studi, perché inizialmente lo studente sarà soprattutto impegnato in corsi di *general education*; la decisione può quindi essere agevolmente posticipata di un anno o, sfruttando la presenza di molti corsi *electives*, a volte anche di due anni senza con questo allungare i tempi per conseguire il bachelor. Il corso di bachelor è diviso in due bienni detti *lower division* (i primi due anni, denominati *freshman* e *sophomore years*) e *upper division* (*junior* e *senior years*). Durante la *lower division*, di norma si fanno studi più di base e ad ampio spettro. Durante la *upper division*, invece, ci si concentra di più su corsi legati al *major* prescelto, più avanzati e specialistici. In alcune università è incoraggiata anche la scelta di un *minor*, ossia di una seconda disciplina da approfondire, anche se ad un grado minore del *major*, sfruttando lo spazio dei corsi a scelta. Il bachelor di solito non richiede la stesura di una tesi.

Alcune specificazioni sul tipo di studi fatti per conseguire il bachelor sono incluse nella denominazione completa del titolo: a questo proposito, i bachelor più comuni sono il *Bachelor of Arts*, indicato con la sigla B.A. (o talvolta A.B.), e il *Bachelor of Science*, indicato con la sigla B.S. (o S.B.). A dispetto dei nomi diversi, questi due titoli sono in realtà abbastanza simili. Il nome del primo fa riferimento alle cosiddette *liberal arts* (arti liberali), denominazione di origine medioevale per indicare le discipline non professionali la cui conoscenza era raccomandata all'uomo libero, che non ha cioè bisogno di lavorare per vivere. Ovviamente, al giorno d'oggi il B.A. non è concepito solo per persone che non hanno bisogno di lavorare per vivere, ma resta comunque caratterizzato da un curriculum più accademico e culturale che "professionalizzante". Nel B.A. la percentuale del curriculum riservata alla disciplina di *major* in genere non supera il 50% (inclusi i corsi propedeutici di altre discipline), mentre il resto è suddiviso tra corsi di *general education* e corsi a scelta libera (*electives*), che hanno uno spazio molto ampio. I *major* possibili in un B.A. includono tutte le discipline non professionali, come ad esempio letteratura, storia, economia (nel senso di studio della teoria economica, che non coincide quindi con la disciplina professionale del *business*

*administration*), fisica, matematica, ecc., o più raramente anche quelle professionali. Il titolo di B.S. di solito indica invece studi che hanno un maggior grado di specializzazione, con lo spazio riservato al major che può arrivare al 65% del curriculum, a spese degli electives o della general education, e a volte includendo corsi più avanzati o anche una breve tesi. Il B.S. non è comune per discipline umanistiche, mentre è abbastanza frequente per le discipline scientifiche e di scienze sociali (che quindi possono essere offerte sia come B.A. che come B.S.), e soprattutto per tutte quelle di tipo tecnico-professionale, come ad esempio l'ingegneria. Alcune università, soprattutto nel caso di studi a maggiore valenza professionale, inseriscono nel nome ulteriori specificazioni, come ad esempio *Bachelor of Science in Engineering* (B.S.E.), ma lo specifico major prescelto (per esempio, *chemical engineering*) solo di rado viene incluso nel nome del titolo. Per alcune discipline professionali, in luogo di B.A. e B.S., vengono usate denominazioni più specifiche, come ad esempio *Bachelor in Architecture* (B.Arch., che è anche l'unico che dura 5 anni) oppure *Bachelor in Business Administration* (B.B.A.).

Una percentuale minore ma comunque ampia di giovani si orienta per un titolo di studio più breve, noto come *associate degree*, che richiede solo due anni. Oggi poco meno dell'8% dei cittadini adulti degli Stati Uniti possiede l'associate degree come titolo di studio più elevato e il 9% circa dei giovani ventenni lo consegue senza poi proseguire con un bachelor (quindi oltre il 40% di tutti i giovani americani ottiene un titolo di studio di livello universitario) [2,3].

I titoli di *Associate of Arts*, indicato con A.A., e *Associate of Science* (A.S.) prevedono una quota prevalente (50-70%) di general education, con lo spazio residuo destinato a corsi a scelta e ad un modesto approfondimento di una disciplina. Questo titolo ha una sua validità di mercato autonoma, ma spesso è acquisito solo come passo intermedio per poi proseguire gli studi verso il bachelor presso un altro istituto. Infatti, il titolo di associate si consegue presso college "biennali" che di solito sono di facile accesso e costo relativamente basso. Una volta conseguito il titolo biennale, lo studente potrà cercare di essere ammesso presso un college "quadriennale" e vedersi riconosciuto il primo biennio di studi compiuti. Oltre a questi diplomi a carattere culturale, esistono poi titoli come l'*Associate of Applied Science*, indicato come A.A.S., o altri titoli di associate denominati direttamente con la disciplina di specializzazione, che sono mirati all'occupazione immediata in un ambito tecnico o semi-professionale. I corsi di questo tipo contengono solo una quota ridotta (tipicamente intorno al 25%) di general education e il resto è focalizzato sulla disciplina prescelta, e quindi sono poco adatti a proseguire gli studi. I college biennali, ma anche molti altri istituti detti *non-degree-granting* perché non conferiscono *degree* di nessun tipo, offrono spesso anche studi di durata inferiore ai due anni e orientati ad acquisire specifiche competenze lavorative (studi detti "vocazionali"), attestate al termine degli studi dall'acquisizione di *certificates* o di *diplomas*.

Gli studi per il bachelor o per l'associate degree sono detti di livello *undergraduate*, che vuol dire "prima della laurea". Esistono poi diverse tipologie di titoli di studio di livello più avanzato del bachelor. La maggior parte di questi è di livello *graduate* (ossia "per laureati"), cioè per accedervi bisogna aver conseguito prima il bachelor. Alcuni richiedono invece solo due o tre anni di studi undergraduate senza dover necessariamente completare il bachelor, prima dell'ammissione. Un aspetto interessante del passaggio dal livello undergraduate a quello graduate è la facile mobilità disciplinare, cioè l'ampia possibilità per gli studenti di iscriversi a corsi di livello graduate anche in una disciplina del tutto diversa da quella studiata per il bachelor. Complessivamente, i titoli di livello più avanzato del bachelor possono essere raccolti in tre categorie principali: i *master's degrees*, i *first-professional advanced degrees* e i *doctor's degrees*.

Il *master's degree* è il titolo di studio di livello *graduate* più diffuso, essendo conseguito da circa un terzo dei detentori di bachelor [2,3]. La sua durata è tipicamente compresa tra uno e due anni a tempo pieno, dopo il bachelor (quindi è richiesto un totale di 5-6 anni di studi universitari).

Contrariamente ai bachelor, i master sono sempre focalizzati su un argomento specifico e spesso anche orientati ad uno sbocco professionale preciso. Nelle discipline scientifiche e umanistiche è spesso offerto il *Master of Arts* (M.A.) o il *Master of Science* (M.S.) che corrispondono ad un corso di perfezionamento di tipo accademico, che a volte prevede anche una limitata attività di ricerca. Per certe discipline, come ad esempio la fisica, il master non ha però un forte valore di mercato ed è offerto a volte solo come “via d’uscita” di un dottorato interrotto prematuramente. In ambito professionale, invece, i master sono spesso dei titoli dal notevole valore di mercato. Tra questi, uno dei più diffusi e più utili per i molti e ben retribuiti sbocchi occupazionali è il *Master in Business Administration* (M.B.A.), biennale, che forma quadri e manager aziendali. Un altro master importante per diffusione è il *Master of Education* (M.Ed.) relativo all’insegnamento scolastico. Nell’ingegneria, sono diffusi sia il M.S., con un taglio più scientifico, che il *Master of Engineering* (M.Eng.) più orientato all’attività professionale. Sono da citare, inoltre, il *Master of Architecture* (M.Arch.) (che è l’unico master che dura tre anni se vi si accede da un bachelor diverso da quello in architettura), il *Master of Music* (M.M.), il *Master of Fine Arts* (M.F.A.), il *Master of Journalism* (M.J.), il *Master of Social Work* (M.S.W.), e i *Master of Public Administration* (M.P.A.) e *Public Policy* (M.P.P.).

I titoli della categoria *first-professional advanced degrees* corrispondono al primo livello di studi necessario per accedere ad alcune importanti professioni di alto livello, tra cui quelle mediche e quelle legali, per le quali non esiste un bachelor professionale. Essi sono offerti nelle cosiddette *professional schools*, che spesso sono delle facoltà all’interno di università, ma che possono anche essere istituti specialistici autonomi. Un corso first-professional, in generale, prevede almeno due anni di studi undergraduate prima dell’ammissione e almeno 6 anni di studi universitari complessivi (compresi i due anni undergraduate), ma queste specifiche cambiano da un titolo all’altro. L’esame di ammissione è spesso molto selettivo, soprattutto per le professioni mediche e legali. Complessivamente, gli studenti che conseguono uno dei titoli first-professional sono solo il 7% circa di tutti gli studenti che conseguono un titolo pari o superiore al bachelor [2,3]. Tra i titoli first-professional più importanti e diffusi, va citato quello in legge, noto come *juris doctor* (J.D.), che dà accesso alle professioni legali di avvocato e magistrato. Il J.D. ha durata triennale e prevede il completamento del bachelor prima dell’ammissione (quindi un totale di 7 anni di studi universitari). Altrettanto importante è ovviamente il titolo di *Doctor of Medicine* (M.D.), che abilita alla professione medica, e che richiede 4 anni di studio, oltre ad almeno tre anni di studi undergraduate prima dell’ammissione (quindi un minimo di 7 anni di studi universitari). Tutte le *medical school* più prestigiose, però, di fatto ammettono quasi esclusivamente studenti che hanno completato il bachelor (e quindi richiedono un totale di 8 anni di studi). L’accesso alla professione di dentista prevede l’acquisizione di uno dei due titoli equivalenti di *Doctor of Dental Medicine* (D.M.D.) o *Doctor of Dental Surgery* (D.D.S.), che hanno caratteristiche simili al titolo in medicina. Più o meno le stesse caratteristiche ha anche il titolo associato alla professione di veterinario, ossia il *Doctor of Veterinary Medicine* (D.V.M.). Il titolo di *Doctor of Pharmacy* (Pharm.D.) dà accesso alla professione di farmacista e richiede 4 anni di studio, ma solo due anni di studi undergraduate prima dell’ammissione (quindi un totale di 6 anni). Altri titoli first-professional sono offerti per professioni affini a quella medica, come per l’*optometry* (O.D.), la medicina osteopatica (D.O.), quella chiropratica (D.C. o D.C.M.) e altre minori. Infine, tra i titoli first-professional vengono anche annoverati alcuni titoli in discipline teologiche, che danno accesso a carriere ecclesiastiche. Anche per questi titoli, la disciplina studiata durante il bachelor non deve essere necessariamente attinente alla scuola professionale, purché siano stati seguiti con profitto alcuni corsi di base richiesti in fase di ammissione (ad esempio, per l’M.D., sono richiesti in genere corsi di fisica, matematica, biologia e chimica). Non è infrequente ad esempio che un B.A. con major ad esempio in fisica sia ammesso alla scuola di legge o di medicina. Tra l’altro il bachelor in materie giuridiche è assai poco diffuso. In alcune università esistono invece major denominati “pre-medical” che

prevedono tutti i corsi necessari per l'ammissione alle medical school, ma che comunque non garantiscono affatto l'accesso alla scuola professionale corrispondente.

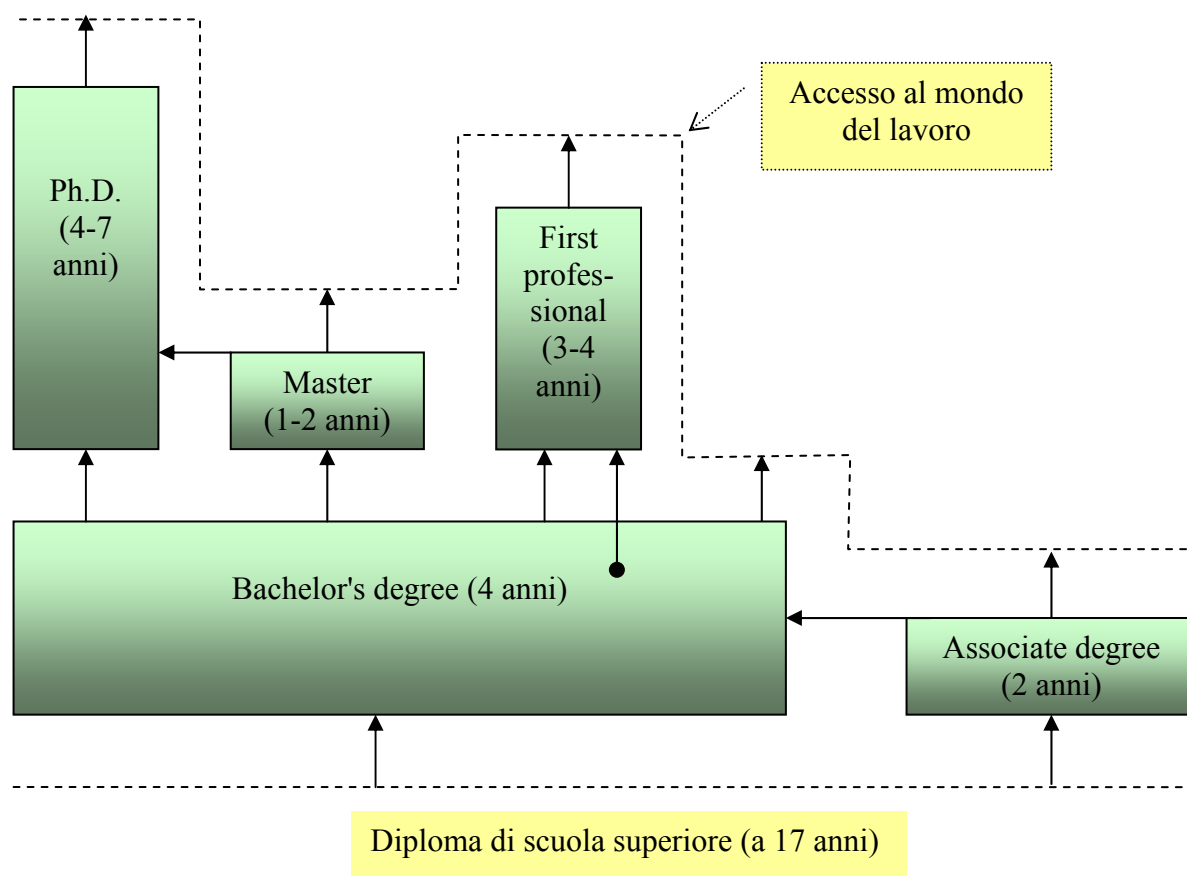
Dopo il first-professional degree, molte scuole professionali offrono corsi di ulteriore specializzazione che spesso sono detti anch'essi "master", pur trattandosi in realtà di corsi molto più avanzati dei master già discussi. Tra i titoli conferiti a questo livello vi è il *Master of Laws* (M.LL.), in legge, e i titoli associati alle varie specializzazioni mediche, denominati ad esempio *Master of Medical Science* (M.M.Sc.).

Al livello accademico più elevato, infine, si trovano i titoli di dottorato, detti *doctor's degree*, che prevedono la conduzione di studi avanzati e di ricerca originale in una disciplina specifica da parte dello studente. Nella maggioranza delle discipline, il titolo di dottorato è denominato *Doctor of Philosophy*, ed è indicato con la sigla Ph.D. In alcune discipline professionali è usata invece una dizione specifica, come ad esempio i titoli di *Doctor of Juridical Science* (J.S.D.), *Doctor of Education* (Ed.D.), *Doctor of Musical Arts* (D.M.A.), *Doctor of Business Administration* (D.B.A.), e *Doctor of Engineering* (D.Eng. oppure D.E.S.) (ma per indicare studi di tipo scientifico anche in ingegneria è usato il Ph.D.). Ciononostante, non vi sono differenze sostanziali nelle caratteristiche di questi titoli rispetto al Ph.D. L'accesso ad un corso di Ph.D. prevede il possesso del bachelor e, talvolta, anche di un master o un titolo professionale nella stessa disciplina in cui ci si intende specializzare o in una disciplina affine. Durante il Ph.D., lo studente segue corsi avanzati, sostiene esami generali, e conduce ricerca autonoma con la supervisione di un professore. Al termine del Ph.D., il candidato deve scrivere e discutere una tesi sui risultati della propria ricerca. Il Ph.D. ha una durata *standard* che varia tipicamente tra i 4 e i 7 anni a seconda della sede e della disciplina. In realtà, però, la durata effettiva può variare di molto a seconda delle capacità dello studente e della complessità della tesi intrapresa. La durata media rilevata statisticamente è di ben 7.3 anni dopo il bachelor (quindi un totale di oltre 11 anni di studi universitari) [3]. Nel complesso, solo il 3% dei bachelor americani ottiene un Ph.D. (cui però si aggiungono molti studenti di cittadinanza straniera, che incrementano di circa un terzo il numero totale di Ph.D. conferiti negli Stati Uniti) [2,3]. Il conseguimento di questi diplomi consente l'uso del titolo "onorifico" di *doctor*, abbreviato in *Dr.*, prima del nome. Il titolo di doctor è però anche usato comunemente dai detentori di diplomi first-professional di tipo medico, come l'M.D., il D.D.S., ecc. (ma non è usato dai detentori di J.D., perché nelle discipline giuridiche il titolo di doctor è riservato al J.S.D.). Gli sbocchi occupazionali tipici del Ph.D. e degli altri doctor's degree sono l'insegnamento universitario, la ricerca in centri di ricerca pubblici e privati, e i ruoli dirigenziali in aziende ad alta tecnologia o del terziario avanzato [3].

Per concludere questa panoramica sui titoli universitari statunitensi, è opportuno menzionare anche la possibilità offerta da molti istituti di seguire dei percorsi di studio combinati, detti *joint* o *dual degrees*, che conducono all'acquisizione simultanea di due titoli diversi. Tra gli esempi più diffusi, menzioniamo il J.D./M.B.A., cioè un titolo combinato in legge e amministrazione aziendale, e il M.D./Ph.D., che prevede lo studio professionale della medicina abbinato ad attività di ricerca in campo medico. La durata di questi titoli congiunti è uguale o leggermente inferiore alla somma delle durate dei due titoli presi separatamente.

Nella figura alla pagina seguente è schematizzato l'insieme dei principali percorsi di studio di livello universitario negli USA.

## Schema dei principali titoli di studio universitari negli USA



### Confronto con l'Italia.

Il primo elemento di contrasto tra l'Italia e gli Stati Uniti è nel tasso di istruzione medio della popolazione. In Italia la scuola superiore non è d'obbligo e il diploma di scuola superiore (maturità) è posseduto solo dal 57% dei giovani della fascia 25-34 anni (e dal 37% dell'intera popolazione adulta), contro l'88% degli USA [4,5]. Siamo, tuttavia, in una fase di rapido incremento della scolarizzazione superiore, dato che nell'anno 2001, la maturità è stata conseguita dal 74% dei diciannovenni [4]. In Italia, la percentuale di laureati e diplomati universitari della popolazione adulta (nella fascia 25-64 anni) è del 10%, contro il 37% totale degli USA [4]. Negli ultimi decenni, la domanda di istruzione superiore in Italia è aumentata molto, e la percentuale di immatricolati all'università sul totale dei diciannovenni è oggi del 45% circa [4,5], non così lontano dal 63% degli USA [2]. Tuttavia, in Italia (2001) solo il 42% degli iscritti riesce a conseguire un titolo, contro il 66% degli USA (statistiche relative rispettivamente a laurea e bachelor) [4]. Perciò, al momento i giovani che ottengono un titolo universitario in Italia sono circa il 17% del totale [5], contro circa il 40% degli Stati Uniti [4]. Un'altra notevole differenza è l'età media per il conseguimento del primo titolo universitario, che in Italia è superiore per quattro o cinque anni a quella statunitense. Questi confronti statistici, tuttavia, sono ancora il risultato del sistema italiano pre-riforma. Resta da vedere come la situazione muterà "a regime", dopo la riforma.



È evidente, quindi, che il sistema educativo superiore degli USA è molto più “di massa” del nostro, ma anche che negli ultimi anni il nostro paese sta raggiungendo numeri simili a quelli americani. Questa espansione della domanda di educazione superiore è la principale spinta al cambiamento del sistema, che ne renderebbe necessaria una continua evoluzione organizzativa che purtroppo in Italia è stata sempre largamente inadeguata [6].

La recente riforma del 3+2 ha probabilmente eliminato la differenza più notevole fra i titoli universitari del sistema statunitense e quelli del sistema italiano. Infatti, la laurea tradizionale italiana, sia per la sua durata “ufficiale” (4-6 anni a partire dai 19 anni del diploma, contro i 4 anni a partire dai 18 anni del diploma negli USA) che per il tipico livello di approfondimento e formalizzazione del suo curriculum, aveva un taglio che la collocava più o meno al livello di un master statunitense, più che di un bachelor (fino a pochi decenni fa, la laurea poteva essere considerata addirittura il corrispettivo del Ph.D., giacché richiedeva la scrittura di una tesi ampia contenente risultati originali della ricerca autonoma dello studente; è per questo motivo che la laurea tradizionale italiana porta ad acquisire il titolo di “dottore”). Tuttavia, non esistendo livelli intermedi di studi (eccetto il diploma universitario introdotto di recente e che non ha mai raggiunto grande diffusione), la laurea tradizionale doveva soddisfare anche la forte domanda di personale di qualificazione universitaria intermedia (cioè equivalente al bachelor) proveniente dal mondo del lavoro. Quindi il grado di approfondimento e specializzazione richiesto dalle lauree tradizionali era eccessivo per gran parte delle esigenze reali del mondo del lavoro. Questo fatto ha contribuito ai tempi medi di laurea lunghissimi e agli alti tassi di abbandono e ha condotto infine la maggior parte dei laureati italiani a trovare occupazione in attività lavorative spesso molto inferiori al loro livello educativo formale.

La nuova laurea triennale dovrebbe risolvere questo problema perché si colloca proprio al livello del bachelor (tenendo conto della maggior durata della scuola italiana). La laurea specialistica dovrebbe svolgere invece il ruolo del master statunitense, mentre il dottorato di ricerca già oggi svolge la funzione del Ph.D. e degli altri titoli dottorali. Manca del tutto invece il corrispettivo italiano del titolo di associate. Questa nuova varietà di titoli universitari, meglio corrispondendo alle esigenze del mondo del lavoro e introducendo elementi di maggiore flessibilità nel sistema, potrebbe molto giovare all’università italiana. Tuttavia, l’attuazione della riforma cui stiamo assistendo in questo periodo comporta anche notevoli rischi di nuove disfunzioni, di cui discuterò ora.

Innanzitutto, a causa del brusco riordino complessivo dei curricula imposto dalla riforma e sotto la spinta politica a migliorare ad ogni costo i parametri di efficienza didattica (cioè ridurre i tassi di abbandono e la percentuale di fuori-corso) senza che siano state introdotte né verifiche di efficacia (cioè qualità dell’istruzione impartita e sua utilità sociale) né alcun tipo di selezione d’accesso sulle matricole, corriamo anche il rischio di un eccessivo abbassamento del livello di preparazione associato alla nuova laurea triennale. Questo rischio è anche aggravato dall’assenza in Italia di un sistema di scuole di eccellenza, dove formare i giovani più dotati (che prima trovavano comunque nella laurea tradizionale una formazione di livello sufficientemente alto per loro), e dalla pretesa “uniformità” del valore (legale e non) del titolo conferito da tutte le università italiane, come discuteremo più avanti.

Un altro rischio è legato alla fisionomia tipica (in termini di filosofia educativa, obiettivi formativi e organizzazione didattica) che stanno assumendo le nuove lauree triennali italiane, che per certi aspetti è molto diversa da quella dei bachelor statunitensi. Infatti, il bachelor statunitense (in particolare il B.A.) come abbiamo detto è caratterizzato abbastanza nel senso di fornire una *formazione culturale di base*, mentre il compito di fornire *preparazione professionale o specializzazione accademica è spostato in parte o del tutto negli studi successivi, di livello*

*graduate*. Invece, la nuova laurea triennale italiana appare quasi sempre mirata all'acquisizione di competenze fortemente specialistiche o "professionalizzanti", ossia utili almeno in linea di principio a determinate professioni (oggi, dopo l'avvento dell'autonomia didattica, c'è quasi la tendenza a proporre una laurea diversa per ogni lavoro o professione esistente o concepita nella fertile mente dei docenti universitari, spesso tra l'altro senza nessun dato concreto sulla effettiva domanda di personale in quel lavoro).

La radice storica di questa differenza è forse da cercarsi nella differenza qualitativa dell'istruzione impartita nella scuola superiore. In Italia, contrariamente agli Stati Uniti, si riteneva e si continua a credere che la scuola superiore completi il lavoro di formazione culturale di base dell'individuo, lasciando quindi allo studio universitario solo il compito di prepararlo al lavoro. Tuttavia, l'effettiva superiorità della scuola superiore italiana su quella statunitense nel completare la preparazione di base (almeno in campo umanistico) era in buona misura ancorata al sistema dei licei come *scuole d'élite*. In effetti, un buon diplomato di un liceo classico italiano di trenta anni fa non aveva probabilmente niente da invidiare ad un tipico B.A. statunitense con major in materie umanistiche. Con l'avanzare del tasso di scolarizzazione, che inevitabilmente si è accompagnato ad un abbassamento del livello medio dell'istruzione in tutte le scuole, e con la possibilità per gli studenti, a partire dal 1969, di accedere all'università con il diploma ottenuto in qualsiasi scuola tecnica o professionale, la superiorità nella preparazione iniziale degli studenti universitari italiani rispetto a quelli statunitensi è in larga misura scomparsa (salvo forse per l'effetto della durata maggiore di un anno della scuola italiana). Questa osservazione è suffragata ad esempio dall'analisi degli indicatori statistici pubblicati dall'OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*; in italiano: OCSE) sulle capacità di lettura, sulle abilità matematiche e sulla preparazione scientifica dei quindicenni dei vari paesi, che collocano l'Italia nettamente sotto la media dei paesi OECD e anche sotto il livello medio degli Stati Uniti (che per altro non eccellono) [4].

D'altra parte, ci sono ben precise scelte strategiche dietro la filosofia americana di spostare l'educazione professionale o specialistica prevalentemente al livello post-laurea, per privilegiare una formazione culturale di base e multidisciplinare. Infatti, come ha efficacemente spiegato Corrado Passera su *La Repubblica* del 12 Agosto 2002, discutendo dei compiti di una università moderna ed eccellente, oggi «la prima sfida sta nel costruire non solo saperi specialistici, ma anche e soprattutto saperi integrati e "complessi", così come sempre più complessi sono i sistemi che dobbiamo gestire», e ancora «i grandi risultati nella ricerca scaturiscono sempre più spesso dalla *cross fertilisation* tra discipline»; inoltre «un ragazzo che si iscrive oggi [in Italia], con un progetto di istruzione a tre-cinque anni costruito sulle attuali opportunità del territorio, ha buone probabilità di andare fuori bersaglio». Infatti, oggi le attività lavorative cambiano velocemente di natura, le persone devono cambiare spesso tipo di lavoro, e un giovane che si iscrive all'università ha anche relativamente poche probabilità di ottenere esattamente il lavoro cui aspira. Quindi è molto meglio puntare su una forte preparazione di base, che valorizzi le doti generali dell'individuo, la capacità comunicativa (orale e scritta), la conoscenza delle lingue straniere, la capacità di ragionare in modo critico, lasciando poi alla «continua formazione *on the job*» il compito di far acquisire le competenze professionali più specifiche.

A sostegno di questa visione, una recente analisi statistica delle offerte di lavoro in Italia distinte per tipo di lauree richieste mostra che le offerte di lavoro che richiedono genericamente una laurea in una ampia gamma di discipline (ad esempio "laurea in qualsiasi disciplina scientifica" è la richiesta del 16% delle offerte di lavoro) sono molte di più di quelle che richiedono una laurea specifica (ad esempio solo il 3% delle offerte di lavoro richiede una laurea in fisica o in matematica) [7]. Quindi il mercato del lavoro spesso non richiede ai laureati l'acquisizione di forti competenze specialistiche in una specifica disciplina: quello che davvero cerca in questi casi è solo un livello culturale superiore rispetto al diplomato medio, e conseguentemente accresciute abilità di base (quali le

capacità di scrivere bene, di sapersi aggiornare, la conoscenza di lingue straniere, la capacità di usare il computer, e quella di usare adeguati strumenti matematici). Il fatto di aver approfondito, nel corso degli studi per la laurea, una specifica disciplina è in questi casi più funzionale al potenziamento di queste doti che alla conoscenza in sé della disciplina.

In sintesi, le nuove lauree triennali italiane stanno assumendo quasi ovunque un taglio a mio parere eccessivamente specialistico, che non risponde efficacemente alle mutevoli esigenze del mondo del lavoro, in contrasto con la diffusa retorica sulla necessità di corsi “professionalizzanti” e con la conseguente proliferazione di lauree mirate ai lavori più diversi. Nei curricula delle nuove lauree triennali è lasciato solo pochissimo spazio per corsi a scelta e per formazione di base. Questo inibisce fortemente la flessibilità dei percorsi di studio e quindi la presenza di elementi di interdisciplinarietà e di varietà culturale.

Questo punto si collega anche al problema importante dell'*orientamento*: lo studente che si iscrive oggi all'università (in Italia, come negli USA) spesso non ha ancora le idee chiare su cosa voglia fare, cosa gli piaccia e in cosa egli sia meglio portato; perciò un corso di studi come il bachelor, che ha *una transizione graduale da studi generali a studi particolari* permette una scelta più consapevole. È un po' come se lo studente avesse a sua disposizione un periodo di “shopping”, in cui può provare diverse discipline (senza allungare la durata degli studi, ovviamente), finché non emerge la sua vera vocazione. Al contrario, le lauree triennali italiane, che da un lato prevedono la scelta immediata della disciplina da parte dello studente che si immatricola, e dall'altro sono organizzate con curricula che sono spesso completamente diversi anche per discipline affini tra loro, non rispondono affatto a questa esigenza.

Passando alla laurea specialistica, il principale rischio che si intravede in questa fase è che in Italia non sarà sufficientemente incentivata la mobilità disciplinare nel passaggio dalla laurea triennale (il “3”) a quella specialistica (il “+2”), che corrisponde all'incirca ai master statunitensi. Infatti, la maggior parte delle lauree specialistiche per come si stanno configurando prevedrà grossi debiti formativi per studenti che accedano da lauree triennali diverse da quella “naturale”. Questo è anche una conseguenza dell'eccessivo grado di specializzazione presente già nelle lauree triennali.

Per concludere questo paragrafo, va notata l'assenza di un equivalente italiano del titolo statunitense di associate. I diplomi universitari biennali, da poco introdotti in Italia e che si avvicinavano ai titoli di associate professionalizzanti (come l'A.A.S.), sono stati di fatto cancellati dalla riforma, che ha accorpato tutto nelle lauree triennali. Questo ha accentuato la mancanza, in Italia, di una chiara distinzione tra percorsi di tipo culturale-professionale e percorsi di tipo vocazionale, cosa che a mio parere rischia di creare ulteriori problemi.

## 2. Tipologie di college e università

Negli Stati Uniti esistono oltre 4000 istituti accreditati di livello universitario, cioè che conferiscono almeno i *degree* biennali [2,3], cui si aggiungono alcune migliaia di istituti post-secondari che offrono solo attestati professionali vocazionali. Come è da aspettarsi con un insieme così grande, essi si differenziano moltissimo fra loro, e in vari modi. Alcuni sono pubblici, altri privati. Questi ultimi a loro volta si differenziano in istituti *non-profit* (cioè senza scopo di lucro) e *for-profit* (con scopo di lucro). Alcuni istituti offrono solo corsi di breve durata, altri offrono tutta la gamma di corsi fino al Ph.D. Alcuni sono grandi, altri piccoli. In alcuni si fa ricerca in modo intensivo, in altri quasi esclusivamente didattica. Alcuni hanno un carattere marcatamente religioso o etnico, ma la maggior parte è multi-culturale e multi-razziale. Oltre a queste differenze di *mission*, ossia degli obiettivi generali per i quali sono stati costituiti, i vari istituti si differenziano significativamente per “livello qualitativo”, il che si traduce nell’aver diversi livelli di selettività su studenti e docenti, diversi costi dell’istruzione impartita, e infine diverso valore effettivo di mercato dei titoli di studio conferiti. La maggioranza degli istituti è raccolta in *campus*, ossia in aree di estensione limitata occupate in modo esclusivo da edifici dell’ateneo. Inoltre, i college di norma offrono la possibilità di alloggiare all’interno del campus in residenze universitarie a una percentuale consistente dei loro studenti. Vediamo ora le principali categorie di istituti.

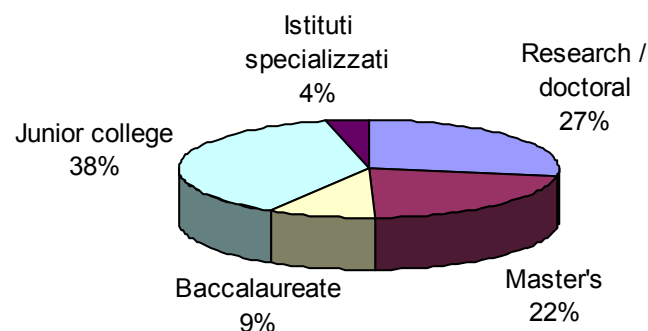
Dei 4000 istituti, 1700 circa sono college che offrono solo titoli biennali, ossia l’associate degree, e vari tipi di attestati vocazionali (certificates) [2,3]. Questi istituti sono detti *junior college* oppure, nel caso siano pubblici, *community college*. Di tutti i 1700 junior college, 1000 circa sono pubblici, il resto sono privati. I community college pubblici assorbono però il 95% di tutti gli studenti che si iscrivono a college biennali, i quali sono quindi soprattutto una realtà pubblica [2,3]. Essi dipendono dallo Stato o da un ente locale (comune o contea) e sono finanziati in parte con tasse statali e locali e in parte con le tasse d’iscrizione degli studenti. Oltre ad offrire corsi per giovani che non vogliono o non possono permettersi di frequentare un college di livello superiore, i community college svolgono altre funzioni molto utili: offrono corsi serali per adulti lavoratori, offrono la possibilità di iscriversi anche a corsi singoli ai giovani e agli adulti della comunità locale che siano interessati ad un qualche argomento o che si vogliano aggiornare professionalmente, e infine offrono la possibilità ai migliori studenti delle scuole superiori di seguire in anticipo alcuni corsi di livello universitario. Nei college biennali studiano oltre cinque milioni di studenti e lavorano circa 300'000 docenti in tutti gli USA, per un rapporto medio studente-docente di 17:1 [2]. La maggioranza dei docenti a tempo pieno dei junior college possiede solo un master come titolo di studio più elevato [3]. Circa i due terzi dei docenti sono a contratto, insegnano su base *part-time* e sono tratti direttamente dal mondo del lavoro [3].

I restanti 2300 istituti sono college e università che offrono titoli di bachelor, ossia titoli quadriennali, ed eventualmente i titoli superiori (ma di solito *non* offrono anche il titolo biennale di associate). Soltanto 600 istituti circa sono pubblici, tutti gli altri sono privati, ma anche in questo caso la maggioranza (circa il 65%) degli studenti si iscrive a istituti pubblici [3]. Pubblici in questo caso vuol dire di proprietà dello Stato locale (non del governo federale). Tra gli istituti privati, la grande maggioranza ha comunque natura *non-profit*; solo il 10% circa è *for-profit* [3]. Nei college e nelle università studiano circa nove milioni di studenti e lavorano circa 700'000 docenti in tutti gli USA, di cui i due terzi a tempo pieno, in grande maggioranza con Ph.D. o altri titoli dottorali, per un rapporto medio studenti:docenti di 13:1 [2,3]. In linea generale, il nome *college* caratterizza un istituto che si occupa di offrire prevalentemente titoli di bachelor ossia educazione undergraduate, mentre il nome *university* caratterizza istituti che comprendono anche una significativa e diversificata attività di istruzione di livello graduate, accademica e professionale. Spesso, però, il

nome risente della storia dell'istituto e quindi non risponde completamente a questo criterio. Inoltre, è chiamata comunemente college anche una divisione interna (ad esempio una facoltà) di una university che si occupi di educazione undergraduate. Gli istituti universitari quadriennali sono stati classificati secondo l'offerta didattica (*Carnegie classification*) in quattro categorie principali [8]: (i) *baccalaureate-granting colleges* (sono circa 880, ma complessivamente assorbono solo il 15% circa di tutti gli studenti di bachelor), che conferiscono quasi esclusivamente titoli di bachelor; (ii) *master-granting o comprehensive universities o colleges* (sono circa 560 e assorbono il 36% degli studenti), che oltre ai bachelor conferiscono un numero abbastanza ampio di master; (iii) *doctoral/research universities* (sono circa 240 e assorbono il 44% degli studenti), che conferiscono titoli di bachelor, master, advanced first-professional e doctor, questi ultimi in misura sufficientemente ampia; (iv) istituti specializzati (sono circa 620, e assorbono il restante 5% degli studenti), che conferiscono corsi di studio di vari livelli, ma solo in un ristretto insieme di discipline accademiche o professionali [3,8]. Ovviamente i confini tra queste categorie sono in larga misura convenzionali, dato che la frazione di titoli di livello più avanzato da conferire per poter passare alla categoria superiore è scelta arbitrariamente dagli autori della classificazione.

La distribuzione complessiva degli studenti undergraduate e graduate iscritti alle diverse tipologie di college e istituti universitari, inclusi in questo caso quelli biennali, è data nella figura seguente [3].

**Distribuzione studenti iscritti tra le diverse tipologie di istituti**

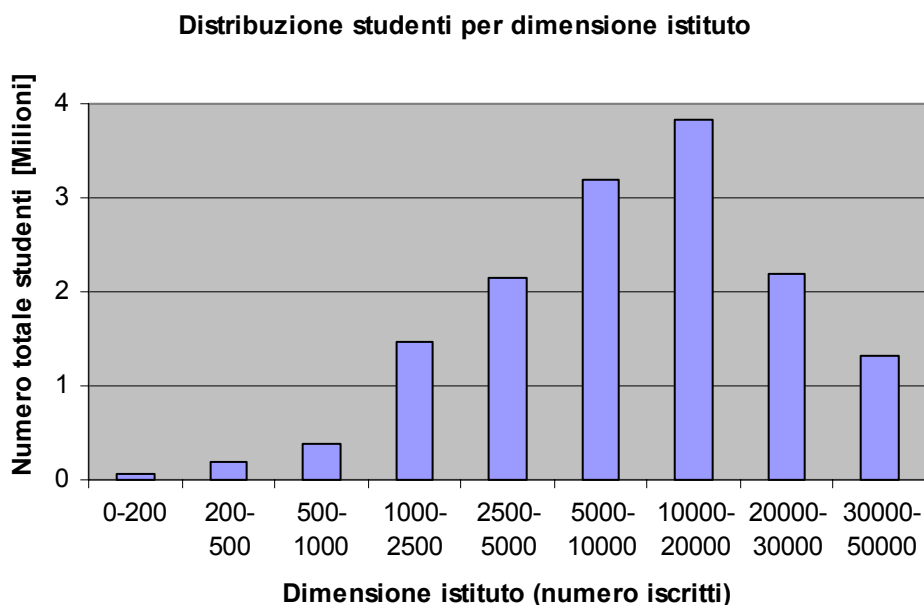


Le diverse università hanno *mission* piuttosto differenti. Un tipico baccalaureate-granting college è un istituto piccolo, di solito privato, che accoglie un numero basso di studenti (da poche centinaia ad alcune migliaia di iscritti in tutto) cui offre un ambiente ristretto, quasi familiare, con poche centinaia di docenti dediti in prevalenza alla didattica [3]. Sotto molti aspetti, è simile a una scuola (o meglio a un collegio, poiché in genere ha anche residenze per quasi tutti gli studenti iscritti), avendo come unica missione la didattica. Nonostante ciò, fra questi college si trova tutta la gamma di “livelli qualitativi”, e quindi anche di costi d'iscrizione e di selettività d'accesso, presente negli altri tipi di istituti. Alcuni college sono quindi piuttosto costosi e selettivi mentre, all'estremo opposto, si trovano college che accettano praticamente chiunque abbia un diploma di scuola superiore e sia disposto a pagare le tasse d'iscrizione.

Una tipica master-granting university è più grande (tipicamente va da 1000 a 10'000 studenti), può essere sia statale che privata, e ha anch'essa la didattica come propria missione prevalente [3]. Tuttavia, per poter offrire una rosa di master con una adeguata valenza professionale, questo tipo di istituti cerca maggiormente il mantenimento del rapporto con il mondo esterno, lavorativo, professionale, aziendale, (il cosiddetto “territorio”) e spesso favorisce il mantenimento di una sia pur limitata attività di ricerca da parte dei docenti [8]. L'ammissione è sempre ristretta, ma la selettività d'accesso non è in genere molto marcata.

Le 240 doctoral/research university rappresentano le università più complete e interessanti. Poco meno dei due terzi sono pubbliche, il resto sono private *non-profit* [3]. Sono mediamente più grandi (soprattutto quelle pubbliche, che tipicamente vanno da 10'000 a 40-50'000 studenti, mentre le università private vanno da poche migliaia a un massimo di 20-25'000 studenti, compresi i graduate), e assorbono oltre la metà di tutti i docenti a tempo pieno (limitatamente agli istituti quadriennali) e il 44% di tutti gli studenti di bachelor [3]. Ogni anno queste università conferiscono oltre mezzo milione di bachelor [3]. Il numero di docenti per università varia tipicamente da alcune centinaia ad alcune migliaia. Queste università sono dedite in modo bilanciato alla didattica e alla ricerca. La maggior parte dei docenti è attivo come ricercatore e coordina il lavoro di studenti che aspirano ad un Ph.D. o ad un master, oltre che di borsisti e ricercatori a contratto. Il numero totale di Ph.D. conferiti ogni anno negli USA è pari a 45'000, una media di quasi 200 per università [2,3]. Le research university americane sono anche un fortissimo polo d'attrazione per gli studi avanzati e la ricerca per i giovani di tutto il mondo. Circa un quarto di tutti i Ph.D. conferiti ogni anno è dato a stranieri senza cittadinanza americana [2,3]. L'ammissione a queste università è sempre limitata, e la selezione d'accesso è in alcuni casi molto forte. Il limite massimo di selettività si raggiunge nelle università private più famose e prestigiose (Harvard, Stanford, MIT, Princeton, Yale, Cornell, Columbia, ecc.), che ammettono tipicamente solo uno studente ogni 5-10 che ne fanno domanda (a livello bachelor). Nelle università pubbliche più prestigiose (Berkeley, Michigan, Minnesota, Los Angeles, Wisconsin, University of Washington, ecc.) viene tipicamente ammesso uno studente per ogni tre-quattro che ne fanno domanda. Queste università si finanziano in vari modi. Tutte utilizzano le tasse di iscrizione degli studenti (molto alte, soprattutto per le università private), quote considerevoli dei finanziamenti di ricerca ottenuti dai docenti (per lo più da agenzie federali), generose donazioni da parte di benefattori (spesso "*alumni*", ossia ex-studenti), e le rendite finanziarie dei capitali accumulati (il cosiddetto *endowment*). Quelle pubbliche ricevono anche finanziamenti generali dallo Stato (ma non dal governo federale).

La distribuzione degli studenti statunitensi per dimensione degli istituti frequentati, definita sulla base del numero di iscritti, è illustrata nella figura seguente (sono inclusi i junior college) [3].



## Confronto con l'Italia.

Come nel capitolo precedente, vanno notate innanzitutto le forti differenze numeriche tra gli USA e l'Italia. Gli istituti di livello universitario in Italia nel 2001 sono 87, di cui 76 pubblici (dipendenti dal governo centrale), hanno 1'685'000 studenti e 74'000 docenti (per un rapporto 23:1, una volta e mezzo quello degli USA; sono inclusi qui anche i docenti a contratto) e sfornano circa 160'000 laureati e diplomati universitari l'anno [5,9]. In proporzione con le popolazioni (che stanno nel rapporto 4.9:1), anche limitandoci ai soli istituti che offrono titoli quadriennali, i 2300 college americani corrisponderebbero a ben 470 istituti italiani, i nove milioni di iscritti corrisponderebbero a oltre 1'800'000 italiani (qui siamo piuttosto vicini, ma questo dipende dalla maggiore durata media dei titoli italiani e dalla presenza di molti studenti fuori-corso), i 700'000 docenti statunitensi corrisponderebbero a 140'000 docenti italiani (di cui 90'000 a tempo pieno), e i 1'200'000 bachelor conferiti ogni anno corrisponderebbero a oltre 240'000 laureati l'anno. Le università italiane sono molto più grandi (una media di quasi 20'000 studenti per ateneo contro i 3900 dei college quadriennali statunitensi), con picchi di vero e proprio gigantismo (ad esempio Roma "La Sapienza" svetta con oltre 150'000 studenti, Bologna e Napoli "Federico II" hanno oltre 90'000 iscritti). Questa dimensione elefantica è una caratteristica che si ritrova più in paesi del terzo mondo (Messico, Brasile) che in quelli occidentali.

D'altra parte in Italia le università sono "tutte uguali", almeno sulla carta, in particolar modo quelle pubbliche che costituiscono la parte preponderante del sistema. In teoria sarebbero quasi tutte "research university", con la duplice missione di fare didattica e ricerca. E in effetti, le 240 research-university americane corrisponderebbero a quasi 50 università italiane, un numero addirittura inferiore a quello esistente (questo vuol dire che probabilmente di research university in Italia ne abbiamo già fin troppe, tenendo anche conto dei bassi finanziamenti per la ricerca). La mancanza di una gamma di istituti diversi per caratteristiche, missione, e anche livello qualitativo e selettività è un elemento di notevole rigidità del nostro sistema. La situazione è anche peggiorata, a mio parere, dal *valore legale* del titolo di studio, che in un certo senso sancisce per legge l'uguaglianza di livello qualitativo delle varie università, uguaglianza che però è ben difficile mantenere e che nessuno si preoccupa di verificare. Una conseguenza di questa situazione è la sostanziale assenza di competizione tra università per avere gli studenti e i docenti più bravi. Perciò, in Italia non esistono veri e propri centri di eccellenza, adatti a valorizzare gli studenti più promettenti e a fare la ricerca di migliore qualità. Al più ci sono dei dipartimenti in cui c'è (per caso o per ragioni storiche) una concentrazione leggermente superiore alla media di docenti in gamba (ma non di studenti, non essendovi selezione d'accesso). Ma la rigida uniformità del sistema penalizza anche gli studenti meno dotati, che non trovano sedi che offrano una didattica costruita su misura per loro.

In Italia non esiste praticamente nulla di equivalente ai community o junior college. In generale, la formazione professionale post-scuola-secondaria in Italia è un settore sottosviluppato e per lo più privo di standard; per la parte pubblica, è gestita dalle Regioni tramite affidamento a soggetti esterni con bandi periodici. Solo a partire dal 1999 è stato istituito con legge dello Stato e sta nascendo lentamente un canale formativo che dovrebbe attenersi in qualche misura a degli "standard" europei, noto come IFTS, Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, che prevede percorsi formativi che vanno da uno a due anni, gestiti da consorzi tra università, scuole superiori, imprese e agenzie formative. Questo canale potrebbe forse progressivamente offrire l'analogo dei titoli di A.A.S. e dei vari certificates vocazionali.

### 3. Ammissione, costi dell'istruzione e diritto allo studio

Nelle università americane l'immatricolazione a un qualsiasi corso undergraduate di *degree* richiede il possesso del diploma di scuola superiore (salvo rare eccezioni) [3]. Non ci sono vincoli sul tipo di scuola superiore, dato che le *high school* statunitensi non sono distinte in varie tipologie come i nostri licei ed istituti tecnici e professionali. Gli studenti delle scuole superiori possono però scegliere liberamente i corsi da seguire in una rosa che comprende sia corsi di cultura generale che corsi di tipo "vocazionale", mirati cioè all'acquisizione di competenze professionali. Perciò, la maggior parte delle università pone come ulteriore requisito per l'ammissione di aver seguito un curriculum scolastico sufficientemente completo sotto il profilo della cultura di base, e cioè che includa sequenze adeguate di corsi di inglese, matematica, storia, scienze naturali, scienze sociali, ecc.

Oltre a questi requisiti, la grande maggioranza delle università e dei college statunitensi ammette ogni anno un numero massimo prestabilito di studenti, e quindi ogni istituto opera una selezione fra gli studenti che fanno domanda di ammissione. Fanno eccezione il 60% circa dei community-college che hanno una politica detta di *open-admission* [3]. Il numero di studenti da ammettere è fissato dall'università tenendo conto di fattori logistici, quali ad esempio possibilità di accoglienza, dormitori, biblioteche, aule, laboratori, numero di docenti, ma anche di fattori "strategici" legati alla scelta del livello di prestazioni che si vogliono offrire ad ogni studente e ai costi che ne risultano. Il livello di selettività è comunque molto vario, passando da un tasso di ammissione di un solo studente su quasi 10 che fanno domanda di Harvard o Princeton fino all'ammissione di quasi tutti gli studenti che fanno domanda da parte delle università meno prestigiose. A livello undergraduate, ossia per l'ammissione al corso di bachelor (o di associate), il numero prestabilito di studenti da ammettere è relativo a tutto il college, senza suddivisioni prestabilite tra le varie discipline di major, cosa che sarebbe comunque impossibile poiché il major va scelto normalmente uno o due anni dopo l'immatricolazione. Al livello graduate e first-professional, invece, c'è in genere un numero massimo prestabilito di studenti da ammettere per ciascun specifico corso di studi.

Uno studente della scuola superiore che voglia andare all'università deve, nel corso dell'ultimo anno di scuola, presentare domanda di ammissione a un certo numero di università di suo gradimento, per evitare il rischio di non essere ammesso da nessuna parte. Una buona strategia per uno studente di medie capacità prevede di fare domanda ad alcune università più selettive e prestigiose, alcune di media selettività, e alcune "di riserva" poco selettive. Alla domanda di ammissione deve essere allegato del materiale informativo su cui si baserà la selezione da parte degli atenei. Per una buona università pubblica o privata, le informazioni richieste tipicamente includono [10-13]: (i) il curriculum scolastico, cioè l'elenco dei corsi seguiti e dei voti riportati, eventualmente il "piazzamento" rispetto agli altri studenti della scuola e gli eventuali corsi con programmi di livello universitario già seguiti (tutte le buone scuole superiori offrono alcuni corsi con programmi universitari, noti come corsi di *advanced placement*; è inoltre possibile per gli studenti delle scuole superiori seguire alcuni corsi presso un community college nei paraggi, o anche presso le grandi università, durante le *summer session*); (ii) il punteggio conseguito ad alcuni test standard attitudinali e disciplinari, i primi miranti a verificare le capacità di ragionamento verbale e logico-matematico e i secondi la conoscenza scolastica acquisita in materie specifiche (questi test non sono gestiti dalle singole università ma da associazioni non-profit che operano in tutti gli USA, e talvolta anche all'estero, in modo che lo studente che fa domanda di ammissione a molti college debba fare il test una sola volta; uno dei test attitudinali più diffusi è lo *scholastic assessment test I*, o SAT I, gestito da *The College Board*; un altro test abbastanza diffuso è l'ACT, o *american college testing*; i test disciplinari più diffusi sono i SAT II, gestiti sempre da *The College*



Board, che includono test di varie scienze, lingue straniere, matematica, ecc.); (iii) alcune lettere di raccomandazione di insegnanti; (iv) la descrizione degli interessi e delle attività extra-scolastiche dello studente; (v) un breve testo di auto-promozione (noto come *essay*). In qualche caso sono utilizzati anche dei colloqui. Tutti questi elementi sono valutati, studente per studente, da un apposito ufficio dell'università, gestito di solito esclusivamente da personale non docente. I criteri impiegati per decidere sulle ammissioni sono prevalentemente di natura meritocratica, ma anche diretti a garantire nella composizione del corpo studentesco la cosiddetta *diversity* (ossia varietà etnica, religiosa, di provenienza geografica e culturale) e la presenza di un adeguato livello di spessore umano (ad esempio scegliendo studenti che hanno dato prova di particolare vitalità e originalità intellettuale, di un maggiore attivismo o impegno sociale, di forte autonomia, ecc.). La qualità, anche umana, dei propri studenti è infatti uno dei principali elementi che le università hanno per attrarre i migliori studenti e docenti. È interessante aggiungere inoltre che in molte università prestigiose, nel paragonare fra loro i curricula scolastici e i risultati dei test degli studenti, si tiene anche conto dell'eventuale stato di "svantaggio sociale" che alcuni studenti possono presentare, dovuto per esempio all'estrazione povera o al basso livello d'istruzione dei genitori [10].

Favoritismi indebiti e raccomandazioni inappropriate nella procedura di selezione (per esempio provenienti da parenti e amici, per il tramite di docenti o amministratori) sembrano fenomeni sostanzialmente assenti o almeno rari, come dimostrano ad esempio le statistiche sugli elevatissimi punteggi medi riportati ai test dagli studenti ammessi alle università più prestigiose. Tuttavia, deviazioni da criteri rigidamente meritocratici di tipo scolastico sono comuni per alcune categorie specifiche: studenti dalle elevate doti sportive (perché tutti i college sono interessati a formare forti squadre nei vari sport, per competere nei tornei di livello universitario); studenti di minoranze etniche sottorappresentate (perché le università devono dimostrare, statistiche alla mano, di combattere attivamente la discriminazione razziale); figli di personalità molto importanti e famose (tipo figli di presidenti degli Stati Uniti o di attori importanti), che portano una notevole pubblicità gratuita all'università, oppure figli di persone molto ricche che contribuiscono alle finanze dell'università con donazioni enormi; figli di ex-studenti (*alumni*) dello stesso college [10].

Quanto detto finora vale per l'ammissione ai college di livello undergraduate. L'ammissione a corsi di livello graduate o first-professional può essere ancora più selettiva (soprattutto per corsi di M.D. e J.D.), ed è basata tipicamente sul rendimento universitario di livello undergraduate, sul prestigio del college da cui si proviene, sul punteggio conseguito in test standard di livello bachelor, e su lettere di raccomandazione di docenti universitari.

È importante sottolineare che molte università, ed in particolare tutte quelle più prestigiose e selettive, operano con procedure di selezione dette *need-blind*. Questo vuol dire che la condizione economica familiare del potenziale studente non è un elemento di valutazione nell'ammissione, e spesso non è neppure nota al personale che decide [10,12]. Solo una volta operate le scelte, gli studenti ammessi rendono nota la propria condizione familiare, che serve a determinare l'eventuale necessità di aiuto finanziario da parte dell'università.

I costi da affrontare dalle famiglie per far studiare i propri figli all'università negli Stati Uniti sono molto alti, sia nelle università pubbliche che in quelle private. Vanno comunque distinte le varie tipologie di istituti. Nei community college (pubblici), le tasse di iscrizione (relative all'anno 2000) sono in media di 1300 \$ annui, mentre i costi di vitto e alloggio sono dell'ordine dei 3500 \$ annui (ma spesso, lo studente di questi college vive abbastanza vicino da poter continuare a vivere in famiglia, tagliando così ulteriormente queste spese) [2]. Le università e i college quadriennali pubblici costano in media 3800 \$ di tasse d'iscrizione e 5100 \$ di vitto e alloggio annui [2]. Quelli privati, invece, costano in media 19'000 \$ di tasse d'iscrizione e 7200 \$ di vitto e alloggio [2]. C'è anche da aggiungere che le università e i college pubblici hanno in realtà tasse d'iscrizione

differenziate per i residenti di Stati diversi da quello da cui dipende l'università (e che quindi non pagano le tasse statali), che sono in questo caso di poco inferiori a quelle delle università private.

Anche se le tasse d'iscrizione universitarie sono così elevate, gli Stati Uniti sono uno dei paesi con il tasso d'istruzione superiore più elevato al mondo. Questo avviene anche grazie alla presenza di una ampia rosa di sostanziosi aiuti finanziari per studenti meritevoli e bisognosi, di provenienza sia pubblica (cioè governo federale e statale) che privata (cioè soprattutto le università stesse, ma anche fondazioni filantropiche). *Globalmente, questi aiuti coprono oltre l'85% dell'ammontare totale delle tasse d'iscrizione* (escluse, in questo caso, le spese di vitto e alloggio). Gli aiuti più importanti sono di due tipi: (i) borse e premi di studio (che coprono il 35% delle tasse, di cui l'11% sostenuto dal governo federale e il 24% sostenuto dalle stesse università); (ii) prestiti "d'onore" a tassi agevolati, contratti dagli studenti stessi o dai loro genitori (quelli garantiti dal governo federale coprono il 51% delle tasse) [3].

È importante chiarire che questi aiuti sono diretti soprattutto agli studenti bisognosi, che ricevono in certi casi una cifra anche superiore alle sole tasse, in modo che siano coperte anche le spese di vitto e alloggio. Gli studenti provenienti da famiglie di classe media in genere hanno un aiuto parziale mentre quelli provenienti da famiglie abbienti devono invece pagare l'intero costo della loro istruzione. In questo modo si realizza un meccanismo di redistribuzione del reddito che favorisce l'accesso all'istruzione superiore e quindi la mobilità sociale, scaricando parte dei costi sui ceti più abbienti. In particolare, tutte le più prestigiose università private, come Harvard, Princeton, ecc., *garantiscono a tutti gli studenti ammessi, di qualsiasi condizione economica, la possibilità di iscriversi e di mantenersi agli studi*. Per raggiungere questo obiettivo le università fanno ampio ricorso a risorse proprie, assegnando borse di studio che vengono calcolate sulla base della necessità effettiva dello studente, in relazione alla condizione economica familiare. Ad esempio, ad Harvard, i costi complessivi di tasse, vitto e alloggio assommano (nel 2002) a circa 36'000 \$ annui [12], ma il contributo medio sostenuto effettivamente dalle famiglie degli studenti bisognosi di un qualche aiuto finanziario (che nel caso di Harvard risultano essere il 45% del totale) è di 11'000 \$ annui (incluso vitto e alloggio), mentre il grosso del costo rimanente è coperto dall'università stessa, con un contributo medio per studente di 20'500 \$ in forma di borsa di studio [12]. Le famiglie più povere possono arrivare anche a non pagare quasi nulla. Tuttavia, per ragioni anche educative, ad ogni studente iscritto è richiesto di contribuire personalmente ai costi della propria istruzione con una cifra pari a 3250 \$ l'anno, ricavata da una qualsiasi combinazione di premi di studio (vinti esternamente all'università), prestiti contratti personalmente e lavoro part-time [12]. Quest'ultimo è offerto agli studenti che lo richiedano presso l'università stessa, e tipicamente impegna lo studente tra le 4 e le 10-12 ore settimanali [12].

Nel caso di studi professionali di livello graduate, le tasse d'iscrizione sono tipicamente ancora più elevate. Tuttavia, gli studenti in genere riescono a pagarsi autonomamente gli studi mediante prestiti, che vengono concessi facilmente (alcuni sono anche garantiti dal governo federale) perché il conseguimento di un titolo professionale di alto livello garantirà comunque stipendi medio-alti che permetteranno all'ex-studente di restituire la somma presa in prestito senza eccessive difficoltà. La maggior parte degli studenti di Ph.D. è invece sostenuto economicamente da borse e contratti di ricercatore pagati su fondi di ricerca dei docenti con cui collaborano, oppure da contratti di assistenza didattica pagati dall'università; in entrambi i casi questi contratti coprono integralmente le tasse d'iscrizione e inoltre garantiscono allo studente uno stipendio dignitoso.

Complessivamente, gli Stati Uniti è una tra le nazioni che sostengono maggiormente il diritto allo studio, investendo ben il 4% della spesa pubblica complessiva per l'istruzione superiore (media Ocse: 2.5%), di cui lo 0.7% (della spesa pubblica) per contributi diretti alle famiglie e agli studenti (media Ocse: 0.5%) (dati relativi al 1997) [14], cui si aggiungono anche molti contributi privati. La

spesa complessiva della nazione per l'istruzione superiore (pubblica e privata, inclusi i contributi delle famiglie e gli aiuti elargiti dal governo) è pari al 2.6% del Pil (dati relativi al 1999), una quota molto alta rispetto alla maggior parte degli altri paesi (media Ocse: 1.5%) [4], e che dà l'idea di quanto sia considerata importante negli USA l'istruzione superiore, sia dalle famiglie che dai governi.

A favorire ulteriormente l'accesso allo studio universitario negli Stati Uniti, c'è infine la forte diffusione dell'iscrizione part-time degli studenti all'università, che consente a moltissimi studenti di studiare e lavorare, pagando le tasse solo in proporzione alla propria effettiva utilizzazione delle risorse universitarie, e senza avere ricadute negative dovute ai tempi più lunghi per l'ottenimento del titolo (senza cioè apparire come "fuori-corso"). La percentuale di studenti part-time sul totale è infatti di circa il 40% [3].

### Confronto con l'Italia

In Italia, solo le università private hanno procedure autonome di selezione delle immatricolazioni. Per legge, le università pubbliche non possono selezionare gli studenti all'iscrizione (con l'eccezione dei corsi a numero chiuso di cui parleremo tra un momento). La recente riforma ha introdotto per gli atenei la possibilità di valutare la preparazione di ingresso degli studenti, ma in caso di preparazione giudicata insufficiente l'ateneo deve comunque ammettere lo studente con l'impegno da parte sua a recuperare le lacune entro un anno. Tuttavia, questa possibilità di valutare la preparazione iniziale è ancora poco utilizzata dagli atenei, e comunque non si ha notizia di atenei che hanno organizzato serie verifiche del recupero delle lacune ad un anno dall'iscrizione, con la possibilità concreta di dismissione degli studenti che non abbiano recuperato. Solo certi specifici corsi di laurea, per i quali negli anni passati c'è stato un chiaro eccesso di laureati rispetto alle esigenze del mondo del lavoro, hanno, sempre per legge, il cosiddetto "numero chiuso", che però è stabilito centralmente dal Ministro dell'Istruzione per tutta l'Italia (ripartito per ateneo) e con selezione (basata esclusivamente su test e voto di maturità) eseguita su scala nazionale, e quindi uguale per tutti gli atenei.

Questo stato di cose, nato forse dall'equivoco post-sessantottino sul significato del diritto allo studio, interpretato come una sorta di diritto dello studente alla illimitata frequenza universitaria indipendentemente dalle proprie capacità e impegno (invece che indipendentemente dai propri mezzi economici, come è sancito dall'articolo 34 della Costituzione Italiana), contribuisce a mio parere a una serie innumerevole di guasti. Le strutture didattiche (aule, biblioteche, laboratori, sale studio, dormitori per studenti fuori-sede) sono spesso del tutto inadeguate ai numeri di studenti che devono servire. Alcune università sono cresciute a dismisura (i mega-atenei) mentre altre restano piccole. Il tempo e le energie dei docenti e del personale sono sprecate per studenti inadeguati, che finiranno comunque per abbandonare in maggioranza o che comunque non imparano nulla di utile. Allo stesso tempo, molti studenti della "fascia critica", che, se ben seguiti, potrebbero rendere sufficientemente e conseguire la laurea, si perdono invece per strada perché i docenti non hanno abbastanza tempo per loro. Gli studenti più brillanti non ricevono una didattica sufficientemente stimolante perché i docenti devono adeguarsi al livello medio delle classi, e non esistono scuole di eccellenza per loro. All'estremo opposto, alcuni studenti totalmente inadeguati ma molto ostinati (e di famiglia sufficientemente benestante) finiscono comunque col laurearsi, anche se in tempi biblici (infatti quasi nessun professore si assume la responsabilità di bocciare in eterno uno studente che ripete un esame), contribuendo così a degradare il valore reale del titolo di studio nel mondo del lavoro e danneggiando quindi le prospettive di quelli che invece si laureano meritatamente. Infine, va anche detto che sotto la recente spinta politica a migliorare i fondamentali dell'*efficienza* didattica (cioè ridurre il tasso di abbandono e i fuori-corso) senza eseguire nessun monitoraggio dell'*efficacia* (ossia la qualità dell'istruzione impartita e l'effettivo valore del titolo di studio), e in

assenza della possibilità per gli atenei di pre-selezionare gli iscritti, tutte le università subiscono di fatto una fortissima pressione ad abbassare senza limiti il livello qualitativo dei titoli di studio offerti, rendendo ad esempio molto facile il superamento degli esami.

D'altra parte, il vero diritto allo studio in Italia è sostanzialmente calpestato. È vero, infatti, che le tasse d'iscrizione sono molto basse (vanno da poche centinaia di euro a 1000-1500 € annui per le famiglie di reddito più alto, con picchi di 2500 € in alcune università come quella di Milano), il che rende facilmente accessibile l'università alle classi medie, ma è anche vero che le famiglie più povere o con molti figli non si possono comunque permettere di mantenere uno o più figli agli studi per molti anni, fornendogli o pagandogli vitto e alloggio e allo stesso tempo rinunciando ad una entrata finanziaria in più (in economia si dice in casi come questi che c'è un elevato "costo-opportunità" da sostenere). Allo stesso tempo, l'entità media e il numero delle borse di studio elargite agli studenti bisognosi e meritevoli è modestissima, tanto che la percentuale della spesa pubblica complessivamente destinata a questo scopo è solo lo 0.07%, un decimo appena di quella statunitense (statistiche 1997) [14]. In questo modo, si è configurata una situazione di notevole iniquità sociale, perché le famiglie più ricche pagano solo una piccola parte del costo dell'istruzione dei propri figli (anche le tasse d'iscrizione più alte, persino nelle università private, sono infatti solo una frazione del costo medio per studente dell'istruzione universitaria, che in Italia è intorno ai 6000 € [4]), mentre il resto dei costi è scaricato sulla collettività (e quindi anche sulle famiglie povere), e per converso le famiglie più povere non riescono comunque a mandare i propri figli all'università, anche quando sono particolarmente bravi, pur ritrovandosi a contribuire in parte ai costi dell'università tramite le tasse sul reddito.

Più in generale, l'Italia nel complesso investe relativamente poco nel sistema dell'istruzione superiore: solo l'1.7% della spesa pubblica e solo lo 0.8% del Pil (incluso anche le risorse private) è infatti destinato ad essa (statistiche 1999) [4]. Cifre che dimostrano una non alta considerazione del paese per l'istruzione superiore e che fanno tristemente il paio con la scarsa considerazione italiana per la ricerca scientifica.

Per concludere questo capitolo, va aggiunto che l'iscrizione part-time in Italia è stata introdotta solo dalla recente riforma didattica, e può essere utile per il problema di non far risultare fuori-corso "per demerito" quelli che sono invece studenti lavoratori. D'altra parte, se le tasse universitarie sono molto basse come in Italia, la differenziazione fra studente a tempo pieno e a tempo parziale gioca un ruolo secondario nel problema del diritto allo studio.

#### 4. L'organizzazione della didattica: la *liberal arts education*

Un gran numero di college e università statunitensi che offrono titoli di bachelor seguono una filosofia educativa denominata *liberal arts education*. Ispirata a principi educativi stabiliti nel Medioevo, che a loro volta affondano le radici nella cultura classica greca e romana, essa corrisponde a un approccio educativo che punta più a formare lo studente come una persona culturalmente “completa”, capace di comprendere e ragionare criticamente su qualsiasi questione di interesse generale, piuttosto che a impartirgli una formazione professionale specifica, utile solo per un determinato lavoro. Infatti, le “arti liberali” sono nella tradizione medioevale le conoscenze che devono essere acquisite dall’“uomo libero”, ossia colui che non ha bisogno di lavorare per vivere. Nel Medioevo le arti liberali erano sette: grammatica, retorica, dialettica, aritmetica, geometria, astronomia e musica.

Oggi, l’idea di *liberal arts education* si traduce in primo luogo nel tentativo di coniugare in un solo corso di studi una base educativa ampia (*breadth* o *general education requirement*), che si estenda dal campo umanistico, letterario, artistico e sociale a quello scientifico e matematico, con un adeguato approfondimento (*depth* o *concentration requirement*) di una specifica disciplina. Ciò non avviene con un curriculum rigidamente prescritto come nei nostri corsi di laurea, cioè con una serie di esami obbligatori (o “fondamentali”) da superare secondo una “tempistica” ben precisa e con solo alcuni limitati spazi per esami “complementari”, cioè a scelta. Al contrario, lo studente statunitense ha ampia libertà di comporre autonomamente l’intero proprio piano di studi, scegliendo, nell’ambito dell’intera *offerta didattica* dell’università, sia i corsi da sostenere che la collocazione temporale (ovviamente tenendo conto delle propedeuticità). Di solito non vi è necessità di approvazioni formali da parte degli organi universitari, purché siano alla fine rispettati una serie di vincoli o *requisiti curriculari* imposti dall’ateneo e stabiliti a priori. Questo conferisce una grande *flessibilità* ai corsi di studio, che possono così adattarsi alle esigenze talvolta confliggenti di studenti diversi, alcuni più orientati a studi variegati e *multidisciplinari*, altri più focalizzati su una sola materia, alcuni più interessati ad acquisire presto alcune competenze professionali, altri mossi esclusivamente da interessi culturali, alcuni più versati in teorie e formalizzazioni, altri in abilità pratiche e operative.

La filosofia della *liberal arts education* è seguita appieno nei cosiddetti *liberal arts college* e nelle *facoltà di arti e scienze* tipiche delle maggiori università. Per caratterizzare la natura non professionale dell’educazione, il titolo di bachelor corrispondente è detto Bachelor of Arts, B.A. Comunque, anche laddove un college o una facoltà offrono invece dei corsi più specialistici oppure orientati a professioni ben definite (e quindi di solito conferiscono il titolo di Bachelor of Science, B.S., oppure un bachelor con il nome della disciplina studiata), la filosofia delle arti liberali continua a permeare in realtà la struttura del corso, imponendo ad esempio una quota significativa di studi di carattere generale e culturale che integrino quelli specialistici [3].

Veniamo ora ad alcuni dettagli dell’organizzazione didattica tipica delle università e dei college statunitensi. Il corso di bachelor è di norma suddiviso in due bienni, detti *lower division* e *upper division*. I corsi da *lower division* sono mediamente più semplici e meno formali ed approfonditi dei corsi di *upper division*. Il calendario accademico è di solito strutturato in due semestri (*semesters*) o più raramente in tre trimestri (*quarters*), cui si aggiunge una *summer session* integrativa e di recupero. I semestri durano tipicamente 16-17 settimane, di cui 13-15 effettive di lezione (ad Harvard, ad esempio, 13 settimane sono la durata minima di un corso; poi ci sono 10 giorni, detti *reading period*, in cui a discrezione del docente il corso può continuare normalmente, oppure può continuare con attività seminariali e approfondimenti, oppure semplicemente sospendere per dare

più tempo agli studenti per ripetere prima dell'esame finale). Al termine delle lezioni, in un periodo di un paio di settimane sono concentrati tutti gli esami finali, di solito scritti, che costituiscono solo il momento conclusivo di una valutazione "distribuita" lungo tutto il corso. La valutazione finale si fonda infatti anche su *homework* (cioè i "compiti a casa" svolti dagli studenti, che vengono consegnati al docente su base settimanale e che vengono corretti e valutati), test e prove scritte intercorso. Un esame fallito non può essere ripetuto, e il corso deve essere seguito di nuovo. Lo stesso vale se si vuole incrementare la valutazione ottenuta. La *summer session* è un periodo particolare, in cui l'università riufrisce una parte dei suoi corsi in forma compatta per gli studenti che vogliono recuperare corsi lasciati indietro (o non superati) oppure anticiparne di successivi, e inoltre offre corsi singoli, pensati per un'utenza esterna (tipo studenti di scuole superiori, adulti lavoratori che d'estate vogliono seguire un corso per aggiornarsi, nell'ambito della cosiddetta *continuing education*, ecc.).

Tutti i corsi offerti dall'università sono raccolti in un unico "catalogo", pubblicato annualmente. Oltre a fornire molte altre informazioni utili, il catalogo serve agli studenti per scegliere i corsi da seguire semestre per semestre, ed eventualmente anche a esterni che vogliono iscriversi ad un singolo corso, per ragioni di interesse personale o di aggiornamento professionale. Per ogni corso, oltre a una descrizione sommaria dei contenuti e ai prerequisiti di accesso, sono indicate le *units* o *credit hours*, l'equivalente dei nostri crediti formativi universitari (CFU). Esse sono di norma definite sulla base dell'impegno settimanale degli studenti in quel corso. La definizione più diffusa prevede un numero di units uguale alle ore settimanali di lezione ed esercitazione, anche se in qualche caso vengono incluse anche le ore presunte di studio individuale degli studenti. Il corso standard più tipico ha 4 units (più o meno l'equivalente di 8 CFU nostri, nel caso semestrale), e prevede tre ore (da 50 minuti) di lezione e un'ora di esercitazione la settimana, anche se sono abbastanza comuni anche corsi da 3 o da 5 units. Esistono poi corsi che hanno un numero minore di units (1 o 2), ma si tratta in genere di corsi di laboratorio (da abbinare a qualche corso teorico) oppure seminariali. Il corso standard da 4 units a Harvard è denominato *half-course*, il che rivela la sua origine di corso semestrale pari a mezzo corso annuale tradizionale [12].

L'impegno complessivo standard di uno studente a tempo pieno è di 15-16 units a semestre (o quadrimestre), ossia di 15-16 ore la settimana di lezione ed esercitazione, corrispondente di solito a 4 o al massimo 5 corsi in parallelo. Un corso semestrale ha un numero di ore di lezione oscillante tra 36 e 45, cui si aggiungono 12-15 ore di esercitazione. Questi orari relativamente "blandi" non devono trarre in inganno: lo studente americano deve infatti dedicare molto tempo ogni settimana allo studio autonomo, essendo costantemente stimolato a farlo dagli assegni di *homework* e dalle prove in classe. Non è molto diffuso il tutorato individuale, come quello tipico delle università inglesi, ma gli studenti possono incontrare professori e assistenti (che spesso sono studenti di un corso di Ph.D. o giovani istruttori a contratto) durante le ore di ricevimento settimanali.

L'offerta didattica è organizzata per discipline (che non coincidono necessariamente con i major). Per ogni disciplina (ad esempio, fisica) l'università offre una rosa di corsi aperti a tutti gli studenti, indipendentemente dal major prescelto (purché siano soddisfatti i vincoli di propedeuticità). Ovviamente questa rosa includerà anche tutti i corsi necessari a conseguire il major nella disciplina stessa (se l'università offre quel particolare major; infatti non è detto che tutti i college offrano ad esempio il major in fisica, pur avendo una rosa di corsi di fisica nel catalogo) nonché tutti quelli necessari agli altri major (cioè i corsi cosiddetti "di servizio", come i corsi di fisica per l'ingegneria o per la biologia). A questi si aggiungono di solito corsi di interesse generale aperti a chiunque sia interessato (e utili per soddisfare il requisito di *breadth*). Nell'esempio di fisica, una grande università offrirà tipicamente corsi di fisica della musica, fisica dello sport, fisica dell'universo, ecc.; a Berkeley, da alcuni anni è offerto un corso denominato *physics for future presidents*, aperto a tutti gli studenti, la cui attraente lista di argomenti trattati – esplosioni, radioattività, casualità,

reazioni a catena e armi nucleari, fusione nucleare, segreti degli UFO, terremoti, luce, luce invisibile, luce lenta, relatività e buchi neri – è in realtà soprattutto un modo per incuriosire gli studenti e fargli acquisire un minimo di “mentalità scientifica”, utile a relazionarsi con alcune delle problematiche del moderno mondo tecnologico ed a prepararsi a diventare dei buoni “presidenti”, o più in generale membri della classe dirigente [11]. La rosa di corsi relativi a ciascuna disciplina (inclusi quelli di servizio ad altri major) è di norma gestita dal Dipartimento corrispondente alla disciplina, che decide anno per anno quali corsi accendere e quali docenti tengono ciascun corso.

Come abbiamo detto, lo studente può scegliere il proprio piano di studi in grande libertà, decidendo anno per anno o anche semestre per semestre quali corsi seguire, e dovendo solo rispettare, entro il termine degli studi, alcuni requisiti curriculari complessivi. Questi requisiti variano da un college a un altro, ma di norma ricadono fondamentalmente nelle seguenti quattro categorie principali:

1) Requisito sul *numero totale di corsi* o di units. Questo requisito corrisponde a fissare il numero complessivo di esami da superare o, più frequentemente, di units (cioè crediti) da acquisire per poter conseguire il bachelor. Un numero tipico è 120-128 units (per corsi semestrali), corrispondenti a circa 30-32 corsi semestrali da 4 units. La distribuzione di questo numero complessivo di corsi nei vari anni e semestri è decisa dallo studente, che però di norma deve sostenere almeno 12 units a semestre per poter essere considerato a tempo pieno.

2) Requisito sull’acquisizione di adeguate capacità di *comunicazione*. Questo requisito di solito si articola in due richieste separate: (i) acquisizione di adeguata capacità di *scrivere* correttamente ed efficacemente in inglese, da dimostrare tipicamente seguendo almeno uno o due corsi (4-8 units) il cui esame prevede la scrittura di brevi saggi o composizioni; (ii) acquisizione di un’adeguata conoscenza di una *lingua straniera*, da dimostrare superando un esame standard (anche prima dell’immatricolazione, ad esempio uno dei SAT II) oppure seguendo con profitto uno o due corsi offerti dall’università. Nel complesso, quindi, questo requisito vincola tipicamente da uno a quattro corsi (corrispondenti al 5 - 15% del curriculum complessivo). Lo studente resta comunque libero di scegliere gli specifici corsi tra quelli che soddisfano il requisito, fra cui in particolare la lingua straniera da studiare.

3) Requisito di *breadth of understanding* o *general education*. Questo requisito punta a far sì che lo studente entri in contatto con tutti i campi del sapere umano, in modo da acquisire una visione d’insieme e un’idea dei metodi propri dei differenti approcci conoscitivi [12]. Esso tipicamente si basa sulla richiesta allo studente di seguire almeno un corso, o talvolta due, (a sua scelta) in ciascuno dei grandi campi del sapere: arte e letteratura, filosofia, storia, scienze sociali ed economiche, scienze fisiche e naturali, matematica. Ci sono variazioni da un college a un altro riguardo al peso dato a ciascuno di questi settori e alla loro suddivisione. Nel complesso, questo requisito vincola tipicamente dal 25% al 35% del curriculum complessivo (al di fuori dei corsi relativi al major), al cui interno lo studente resta comunque libero di scegliere i corsi da seguire in ciascun settore. Dato che spesso gli studenti soddisfano questo requisito prevalentemente nei primi due anni di corso, la sua presenza svolge anche in parte una funzione di *orientamento*, perché porta gli studenti a scegliere con maggiore cognizione di causa il major che davvero li interessa e per il quale si sentono portati.

4) Requisito di *depth of knowledge* o *concentration* relativo al *major* scelto. Questo requisito è relativo alla disciplina in cui lo studente sceglie di concentrare il proprio studio, detta appunto *major* o *concentration field*. È richiesto allo studente di seguire una serie di corsi fondamentali per la disciplina prescelta (sia della disciplina stessa che in discipline affini o propedeutiche) e alcuni corsi a scelta nello stesso campo. Tipicamente lo studente sceglie il major solo dopo un anno o al massimo due dall’immatricolazione, e quindi il grosso dei corsi del major saranno seguiti a partire

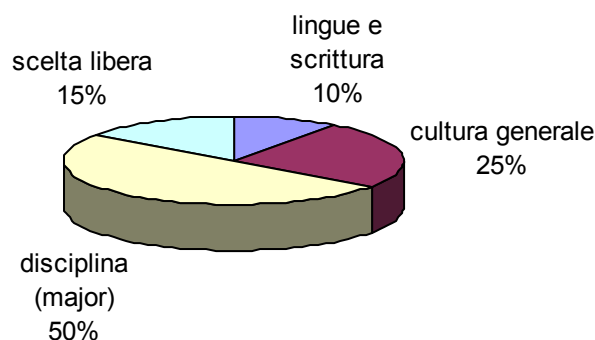
dal secondo o terzo anno. L'insieme dei corsi relativi al major vincola dal 35% al 65% dell'intero curriculum; in particolare, nel caso del B.A. i corsi vincolati dal major non coprono mai più del 50% del curriculum, mentre nel caso del B.S. o dei bachelor professionali, il major può arrivare a vincolare il 65% del curriculum. Anche in questo spazio vincolato resta però allo studente un certo margine di scelta sui corsi non fondamentali, nell'ambito della disciplina del major o di discipline affini. Solo in alcune sedi e per certi specifici major, infine, i requisiti relativi al major includono anche che gli studenti alla fine dei quattro anni scrivano una breve tesi (*senior thesis*) e superino un esame finale che verte su tutta la disciplina oggetto del major [13].

I primi tre requisiti (1-3) e le modalità per soddisfarli sono tipicamente fissati dagli organi di governo centrale dell'università (in particolare dal Senato Accademico o il suo equivalente). Gli obblighi associati a ciascun major (cioè relativi al requisito di depth) sono di solito governati invece dal Dipartimento corrispondente alla disciplina del major (cioè dalla *Department faculty*).

Si può notare che i requisiti elencati, nel loro complesso, soprattutto nel caso di un B.A., possono lasciare allo studente fino a un massimo del 35% del curriculum completamente libero, al cui interno lo studente può fare quindi ciò che vuole. Alcuni studenti scelgono di sfruttare questo spazio per approfondire una seconda disciplina (con un cosiddetto *minor* o addirittura con un secondo major). Altri lo usano per rinforzare ulteriormente la propria cultura generale seguendo corsi di varie discipline. Altri ancora lo usano per aumentare il proprio grado di specializzazione, seguendo altri corsi facoltativi della disciplina di major scelta. Infine, questo margine consente allo studente di cambiare major o di sceglierlo un poco più tardi senza perdere molto tempo.

Una tipica ripartizione dei corsi seguiti per conseguire il B.A. è illustrata nel grafico seguente.

**Tipica ripartizione dei corsi da seguire per conseguire il bachelor, secondo la loro tipologia**



Ricapitolando, l'organizzazione descritta, oltre a tentare di coniugare le opposte esigenze culturali di breadth e depth, è chiaramente caratterizzata da una notevole flessibilità. Gli studenti hanno amplissimi margini di scelta, si possono facilmente muovere tra le discipline, entrano in contatto con molti saperi diversi, incontrano gli studenti e i professori di major diversi, hanno il tempo di maturare la propria vocazione. Piani di studio interdisciplinari sono facili da costruire e incentivati. Sempre a scelta dello studente, il piano di studi può essere più "culturale" o più "professionalizzante". Non ci sono barriere logistiche fra discipline, anche grazie al fatto che gli orari delle lezioni non sono sovraccarichi (15-16 ore settimanali) e che l'intera università è raccolta in un campus relativamente ristretto. In particolare, non ci sono le nostre tipiche barriere tra discipline umanistiche e discipline scientifiche, accomunate dall'essere tutte "arti liberali". Non è necessario che i docenti inventino un corso di laurea per ogni professione esistente o potenziale, perché con la flessibilità di scelta del piano di studi gli studenti possono indirizzarsi da soli verso



diverse formazioni professionali nell'ambito del medesimo major. Inoltre, tutti questi obiettivi sono raggiunti in modo razionale dal punto di vista dell'uso delle risorse, cioè senza ad esempio creare una miriade di corsi dedicati ciascuno ad un solo corso di laurea. In questo modo l'università può permettersi la massima offerta didattica con il minimo impegno in termini di numero di docenti, di aule e di finanziamenti in genere.

### Confronto con l'Italia

Confrontata con quello statunitense, l'organizzazione italiana è caratterizzata da una notevole rigidità e una tendenza ad una eccessiva specializzazione, che si è andata ulteriormente accentuando con l'attuazione della riforma del 3+2.

Il cardine organizzativo del sistema italiano è il corso di laurea. Esso rappresenta allo stesso tempo un curriculum di studi che lo studente deve seguire per laurearsi in una certa disciplina (ad esempio fisica) e un insieme di corsi funzionali a tale curriculum offerti dall'università. Questi insegnamenti appartengono a discipline diverse (ad esempio matematica, chimica, fisica, ecc.), anche se prevalgono quelli della disciplina corrispondente al corso di laurea. Tutti i corsi sono tuttavia costruiti e gestiti pensando esclusivamente al corso di laurea cui appartengono. Lo studente deve decidere il corso di laurea cui iscriversi fin dall'inizio degli studi, e gli eventuali cambi di corso di laurea effettuati in seguito comportano sempre notevoli perdite di tempo per la non utilizzabilità ai fini del conseguimento della laurea di buona parte degli esami superati in altri corsi di laurea. Uno studente iscritto ad un corso di laurea che voglia seguire un insegnamento tratto da un altro corso di laurea, anche affine, deve in genere superare notevoli difficoltà, culturali ma anche logistiche, quali sovrapposizioni di orario e ubicazione in sedi distanti della città. Inoltre, le facoltà delle università italiane non accomunano discipline umanistiche e scientifiche, e contribuiscono a creare barriere formali e logistiche tra le discipline, nonché a rendere meno razionale la gestione dell'offerta didattica dell'ateneo (si pensi per esempio al fatto che l'organico di professori di una medesima disciplina è suddiviso rigidamente fra tutte le facoltà cui quella disciplina serve).

Non esiste in Italia niente di analogo al requisito di breadth e a quello sulle capacità di scrittura (che sarebbe invece oltremodo necessario, viste le gravi lacune che molti studenti universitari presentano oggi in questa abilità basilare), mentre solo la recente riforma ha introdotto un minimo di richiesta sulle lingue straniere, anche se non sempre accompagnata da un'offerta adeguata di corsi.

Il carico orario di lezioni ed esercitazioni che deve sobbarcarsi uno studente italiano è fortemente superiore a quello statunitense. Infatti, in Italia non sono rari orari di 25-30 ore settimanali, ed è invece inconsueto trovare orari inferiori alle 20 ore settimanali. Spesso lo studente dei nuovi corsi di laurea triennale deve seguire 6-7 corsi in parallelo, ciascuno dei quali consistente a volte di oltre 60 ore di lezione. È quindi difficile che resti agli studenti il tempo sufficiente per studiare simultaneamente per tutti i corsi seguiti. Questa situazione, già parzialmente vera in passato [6], si è esasperata dopo la prima attuazione della riforma del 3+2, che ha permesso agli organi didattici degli atenei di determinare l'organizzazione didattica in modo autonomo. Purtroppo, questi organi didattici hanno a mio parere operato spesso con logiche fortemente autoreferenziali, aventi cioè come obiettivo primario l'interesse delle "corporazioni" di docenti. L'interesse dei docenti è che vi siano molti corsi, ciascuno con molte ore, sia per giustificare la propria esistenza che per creare la necessità di attivare nuove cattedre per i propri allievi o collaboratori. Inoltre i corsi devono essere il più possibile specialistici, in modo da mantenerne facilmente il controllo nell'ambito del proprio settore disciplinare. Un altro fenomeno che si è verificato nella fase di definizione dei nuovi corsi di laurea triennali, sempre a causa delle logiche autoreferenziali dei meccanismi decisionali degli atenei, è che nessun settore disciplinare esistente nelle vecchie lauree quadriennali o quinquennali ha accettato di essere escluso dalla laurea triennale. Perciò si è dovuto accomodare nei tre anni

quello che prima era distribuito anche in cinque, creando così una sorta di lauree “bonsai”, con tanti corsi di pochi crediti (anche se non sempre di poche ore).

Due sono gli sbocchi probabili di tale situazione, che di fatto rende impossibile agli studenti di studiare adeguatamente durante i corsi. Un primo sbocco è l'ulteriore accentuazione dell'annoso problema italiano degli studenti fuori-corso e degli abbandoni [6]. L'altro sbocco, sicuramente il più probabile vista la spinta politica sempre più forte sugli atenei a migliorare la propria efficienza didattica senza verificare l'efficacia dell'istruzione impartita, è che per ben figurare si permetterà agli studenti di superare gli esami anche con una preparazione enormemente inferiore ai contenuti dei corsi seguiti. La qualità dell'istruzione si abbasserà così senza limiti, e gli studenti difficilmente impareranno a lavorare in modo attivo e autonomo, dato che la loro istruzione si fonderà quasi esclusivamente sull'ascolto passivo delle lezioni e, nella migliore delle ipotesi, su lavoro esercitativo svolto in classe sotto la costante direzione dei docenti.

C'è infine da aggiungere che gli orari sovraccarichi portano a una eccessiva occupazione delle aule che inasprisce la carenza di strutture e ad una eccessiva rigidità dell'orario delle lezioni, che sfavorisce la possibilità di inserire nel piano di studi corsi a scelta tratti da altri corsi di laurea e facoltà.

Per evitare fraintendimenti, voglio chiarire qui che le mie non sono critiche ai principi ispiratori della recente riforma del 3+2, né al suo impianto legislativo e normativo (anche se quest'ultimo poteva essere certo realizzato in modo molto più semplice e meno burocratico). Sono invece critiche al modo con cui la riforma è stata attuata di fatto nelle università, nell'ambito della loro acquisita autonomia. Il motivo per cui la prima attuazione della riforma lascia così tanto a desiderare è forse in parte dovuto alla scarsa esperienza di autogoverno dei docenti e degli atenei nelle questioni didattiche, e quindi la situazione con il tempo potrebbe forse migliorare. Ma in Italia mancano anche del tutto quei meccanismi di autoregolazione e valutazione che sono necessari a creare un sistema di incentivi e disincentivi che indirizzi nel verso giusto il comportamento autonomo degli atenei e dei docenti. Inoltre, come discuteremo nel capitolo 7, la struttura di governo degli atenei italiani è improntata alla massima autoreferenzialità [6], il che rende ancora più difficile, in assenza di seri correttivi, che in futuro possano prevalere logiche diverse da quelle prevalse finora.

## 5. Valore dei titoli, *rankings* e competizione tra università

Negli Stati Uniti, il raggiungimento di un *livello minimo di qualità* dei titoli di studio offerti dai vari istituti di livello universitario è garantito da un *sistema nazionale di accreditamento*. In pratica ci sono diverse organizzazioni di accreditamento, sia private che pubbliche, distinte per la tipologia, localizzazione geografica e settore accademico degli istituti universitari che accreditano. Queste organizzazioni, se considerate attendibili, vengono “riconosciute” ufficialmente dall'*US Secretary of Education*, cioè l'equivalente statunitense (federale) del nostro ministro dell'istruzione. Esse si occupano di verificare periodicamente la qualità dei titoli impartiti dai vari istituti, pubblici e privati, e la loro rispondenza a criteri di riferimento nazionali. Questi criteri, a loro volta, non sono fissati rigidamente dalla legge, ma emergono da un continuo processo di studio, autovalutazione e discussione tra università, associazioni professionali e culturali e organizzazioni di accreditamento.

Il fatto che un titolo sia accreditato formalmente da una o più di queste organizzazioni è fondamentale perché esso venga riconosciuto valido da datori di lavoro pubblici e privati e da altri istituti universitari presso cui si vogliono continuare gli studi. Vanno sottolineate le differenze tra un meccanismo di accreditamento come quello statunitense e il “valore legale” del titolo di studio, tipico di alcuni sistemi europei tra cui il nostro: (i) l'accREDITamento garantisce il superamento di uno standard minimo di qualità, ma non garantisce che tutte le università accreditate hanno pari livello di qualità; (ii) l'accREDITamento in certi settori è eseguito da più soggetti, anche in competizione tra loro, per cui se l'accREDITamento da parte di uno di questi soggetti perde validità (ad esempio, perché viene dato troppo facilmente), ce ne saranno altri che invece manterranno uno standard significativo e garantiranno gli utenti; (iii) la rispondenza ai criteri di accREDITamento è verificata periodicamente, e non è una sorta di “diritto acquisito” per sempre dalle università; (iv) università pubbliche e private vengono trattate allo stesso modo.

Oltre all'accREDITamento formale da parte di soggetti autorizzati, il valore di un titolo di studio nel mercato del lavoro statunitense è determinato fortemente dal *prestigio* dell'università o del college presso cui è stato conseguito. Questo significa ad esempio che un B.A. di un'università non sarà considerato affatto equivalente a un B.A. di un'altra università, e lo stesso vale per master, Ph.D. e titoli professionali. L'importanza della sede è spesso superiore ai voti conseguiti durante gli studi (il voto finale associato al titolo non esiste negli Stati Uniti; esiste solo una graduatoria di possibili “lodi”: *regular*, *cum laude*, *magna cum laude* e *summa cum laude*; tuttavia può avere importanza per alcuni datori di lavoro la media dei voti conseguiti agli esami, detta *Grade Point Average* o GPA). A sua volta, il prestigio di un'università o di un college non è determinato solo da passaparola e tradizione, anche se questi fattori hanno la loro importanza. Molto diffuso negli USA è ad esempio l'uso, da parte di organismi di ricerca, mass-media, associazioni professionali, ecc., di comporre delle “classifiche” o *rankings* dei vari istituti universitari, utilizzando una varietà di criteri diversi, sia basati su dati oggettivi che su sondaggi di opinione tra addetti ai lavori. Questi rankings sembrano a prima vista una sorta di gioco di poca importanza, ma in realtà favoriscono la diffusione di dati sulla qualità dell'istruzione impartita dai vari istituti, premessa indispensabile per dare efficacia ai meccanismi della concorrenza. In effetti i rankings implicano una attività di *valutazione*, che però avviene in modo comparato, cioè confrontando le valutazioni di molte università, invece che impiegando una (difficile da definire) “scala assoluta”. I rankings sono spesso distinti per titolo di studio, anche se a volte si riferiscono all'intero ateneo. Vale la pena citare qui alcuni tra i parametri più significativi utilizzati nella costruzione di queste graduatorie e classifiche, e quindi nella valutazione delle università.

Un primo parametro molto significativo di confronto, di tipo economico, è lo stipendio medio conseguito dai laureati dei vari atenei. A parità di titolo di studio, le differenze di stipendio al variare dell'università in effetti possono essere notevoli. Ad esempio, la classifica degli M.B.A. (master of business administration) pubblicata ogni anno dal Financial Times ha il fattore stipendio come uno degli elementi di valutazione più importanti [15]. Questo ranking riguarda università di tutto il mondo; per nazioni diverse dagli USA, gli stipendi vengono convertiti in dollari USA usando il potere d'acquisto relativo (PPP, purchasing power parity) stimato dalla Banca Mondiale. Le università in vetta a questa classifica (Pennsylvania, Harvard, Columbia, Stanford, Chicago) garantiscono ai laureati stipendi medi (limitatamente al settore d'impiego privato) dell'ordine dei 160'000-170'000 \$ l'anno (riferiti al 2002), mentre le meno prestigiose fra quelle classificate (limitatamente a quelle statunitensi) sono al di sotto degli 80'000 \$ annui, cioè a meno della metà [15]. È interessante sapere che l'unica università italiana in questa classifica è la Scuola di Direzione Aziendale Bocconi (SDA Bocconi), che nel 2002 era classificata trentunesima (su una classifica non solo basata sullo stipendio) e il cui M.B.A. garantisce uno stipendio medio convertito in dollari (secondo il parametro PPP) di 99'000 \$ [15]. Un esempio simile è relativo al J.D., cioè il titolo professionale di legge, che garantisce uno stipendio medio che va dagli oltre 80'000 \$ (queste cifre sono riferite al 1996) delle "migliori" law school (New York University, Columbia, Yale) ai 30-40'000 \$ delle peggiori [16], cioè ancora una volta un fattore di variazione superiore a due. C'è da dire, tuttavia, che questo parametro di valutazione presenta dei problemi di interpretazione, e quindi non può essere applicato in modo sistematico a tutti i titoli di studio. Ad esempio, se viene applicato a titoli di studio per i quali la mobilità studentesca non è elevata (non è il caso dei M.B.A. e dei J.D., ma sicuramente è il caso dei bachelor) esso chiaramente viene a dipendere in buona parte dalla localizzazione dell'università presso una regione economicamente più o meno sviluppata della nazione, cosa che non ha relazione diretta con la validità del titolo.

Incidentalmente, la dipendenza del reddito medio dal titolo conseguito può essere anche utilizzata come indicatore globale del valore di mercato dei titoli di studio di pari livello per tutto il sistema universitario statunitense [2]. Questo è in effetti un modo interessante per verificare l'efficacia del sistema nazionale dell'istruzione superiore (anche se va tenuto presente che vi sono elementi di correlazione tra reddito medio e titolo di studio che non derivano dalla efficacia del titolo nel mondo del lavoro ma piuttosto dalla facilità di accesso all'istruzione superiore e simultaneamente a lavori meglio retribuiti da parte degli strati sociali più agiati). Negli Stati Uniti, in media, una persona che non ha conseguito neanche il diploma di scuola superiore, nel 1999 ha avuto un reddito annuo lordo di soli 16'121 \$. Con il diploma di scuola superiore, il reddito medio sale nettamente, portandosi a 24'572 \$. Con un titolo di associate, il reddito medio diventa di 32'152 \$ (con un incremento del 31% rispetto al reddito medio di un diplomato), molto prossimo alla media globale su tutte le persone. Il bachelor garantisce un forte miglioramento, portando il reddito medio a 45'678 \$ (cioè l'86% in più del reddito medio di un diplomato). Un detentore di master ha invece un reddito medio di 55'641 \$. Chi consegue il Ph.D. ha in media un reddito di 86'833 \$. Infine, in vetta a questa graduatoria economica vi sono i vari titoli professionali di alta qualificazione, che conducono ad un reddito medio annuo di 100'987 \$.

Un altro indicatore dell'efficacia dei titoli di studio nel mercato del lavoro (da considerare con le stesse cautele del precedente) è il tasso di disoccupazione, che scende rapidamente al salire del livello d'istruzione acquisito (per la popolazione dai 25 anni in su, tassi di disoccupazione del 6.4%, 3.5%, 2.3% e 1.7% corrispondono rispettivamente ai seguenti livelli d'istruzione: meno che scuola secondaria, diploma di scuola superiore, associate degree, bachelor's degree o superiore) [2].

Tornando ai parametri di ranking delle università, alcuni di essi sono relativi alle risorse finanziarie possedute o acquisite annualmente degli atenei e alla disponibilità che ne deriva di docenti e

strutture per gli studenti [17]. Di alcuni di questi parametri parleremo più avanti, affrontando l'argomento delle fonti di finanziamento delle università.

Quelli discussi finora erano parametri di natura economica. Passiamo ora a parametri di natura accademica. Un parametro abbastanza significativo per valutare la qualità media degli studenti ammessi ai corsi di bachelor è il punteggio medio riportato ai test standard di ammissione (ad esempio il SAT I) [17]. In questa particolare classifica, la prima università è al momento il California Institute of Technology (anche noto come *Caltech*) che riporta un punteggio medio nel test SAT I di 1515 (su un massimo di 1600, dove 1000 rappresenta il punteggio medio nazionale di tutti quelli che sostengono il test [3]), seguita da Harvard con 1495; terzo è un college poco noto, l'Harvey Mudd College, molto piccolo (immatricola circa 170 studenti l'anno), ma estremamente selettivo nell'ammissione, che riporta un punteggio medio di 1480; seguono poi altri nomi noti, come il MIT, Yale, Stanford, Princeton, ecc., tutte università private. Le università pubbliche in questa classifica sono mediamente molto più in basso, perché sono "per statuto" molto meno selettive nell'ammissione. Le prime due, a pari merito, sono il College of William and Mary e il Georgia Institute of Technology, entrambe quarantottesime nella classifica complessiva e che riportano un punteggio medio di 1320; terza è Berkeley con 1315, cinquantaduesima nella classifica complessiva. Al fondo della classifica riportata nel riferimento [17], che è limitata a 200 research university, si trovano punteggi di poco inferiori a 1200, ma altri college e università non inclusi in questa classifica hanno punteggi che arrivano in qualche caso fino a un minimo di 600-700, molto inferiori alla media nazionale (è interessante rilevare che anche gli istituti che riportano punteggi medi così bassi sono quasi sempre college privati). Un altro parametro oggettivo per valutare la qualità media degli studenti è il numero di premi di studio conseguito per sostenersi agli studi (in questo caso prima è Harvard, privata, seconda Texas-Austin e terza Berkeley, entrambe pubbliche; ma in questa classifica non si è diviso il numero di premi per il numero di studenti totale, per cui sono favorite le università più grandi [17]; Texas-Austin è infatti la più grande università statunitense per numero di iscritti, che sfiorano i 50'000 in tutto).

Alcuni parametri oggettivi per valutare la qualità e la quantità di ricerca effettuate dall'università e quindi la qualità dei docenti come ricercatori sono [17,18]: (i) la quantità di fondi di ricerca acquisiti da fonti federali e private; (ii) il numero di pubblicazioni su riviste scientifiche e monografie di prestigio riconosciuto; (iii) il numero di citazioni ottenute dai docenti in pubblicazioni su riviste scientifiche; (iv) il numero di Ph.D. assegnati; (v) il numero di docenti ammessi nelle prestigiose e selettive *National Academies*; (vi) il numero di premi ottenuti dai docenti per la loro ricerca (fra i premi più importanti, citiamo il Pulitzer, in discipline umanistiche e giornalismo, la medaglia Fields, in matematica, e naturalmente il notissimo premio Nobel, nelle discipline scientifiche, in letteratura, e in economia). In molti casi, le graduatorie basate su questi parametri vengono distinte per discipline, in modo che una data università potrà risultare eccellente in alcune discipline e scadente in altre, riflettendo ad esempio la diversa qualità dei suoi dipartimenti [18]. Dai parametri che valutano la ricerca dei dipartimenti, discende direttamente una valutazione della qualità media dei titoli di Ph.D. da essi assegnati. La valutazione complessiva sulla ricerca ha però di solito forte influenza anche per il prestigio complessivo delle università.

Alcune classifiche di prestigio si basano infine su sondaggi di opinione eseguiti fra professori universitari e scienziati, oppure fra i professionisti del settore del titolo di studio considerato [18]. È da notare che tutti questi fattori permettono di formare innumerevoli classifiche diverse, sia prendendoli singolarmente che combinandoli con varie possibili scelte del peso relativo da dare a ciascun elemento. Per questo non è quasi mai possibile stabilire qual è esattamente "la migliore" università, in senso oggettivo, assoluto. Dietro ogni classifica c'è sempre una scelta soggettiva dell'importanza da dare ai vari fattori (alcuni siti internet permettono infatti di costruire una classifica personalizzata, lasciando all'utente la scelta di come pesare i vari fattori) [19]. Ciò però

non toglie che una università che risulti di alto livello in una data disciplina resterà tale essenzialmente per qualsiasi scelta sensata si faccia del peso da dare ai vari fattori, mentre una di basso livello non potrà mai ritrovarsi particolarmente in alto in classifica. Se quindi non è forse possibile confrontare in modo davvero oggettivo università che sono quasi di pari livello, c'è tuttavia una chiara oggettività nella distinzione tra università di livello qualitativo significativamente diverso. Questa "trasparenza" nella differenziazione è necessaria per sviluppare la competizione, e per permettere agli studenti di effettuare scelte consapevoli al momento dell'iscrizione.

Tutte le università americane, ma soprattutto le research university, sono in costante competizione tra loro per attrarre i migliori studenti e docenti, la maggior quota di finanziamenti per la ricerca e di libere donazioni, e in ultima analisi per salire nelle classifiche di prestigio, cosa che garantisce alle università sicurezza e prosperità economica. La competizione favorisce innanzitutto lo svilupparsi di una diversificazione di *mission*, ossia il fatto che esistano università che puntano a determinate "nicchie di mercato", all'interno delle quali cercano di eccellere. Alcune università puntano ad esempio ad offrire una didattica eccellente, altre una ricerca eccellente (pur senza trascurare del tutto la didattica, ovviamente). Alcune garantiscono la massima efficacia didattica per studenti di medie o anche modeste capacità (entro limiti ragionevoli), altre puntano ad avere e educare sempre studenti eccellenti. In particolare, la competizione crea in ciascuna disciplina dei veri e propri "centri di eccellenza". È da notare che le vette assolute di eccellenza sono raggiunte in prevalenza da università private: 7-8 delle università tipicamente classificate "top-10" sono infatti private (sia nelle classifiche generali che in quelle specifiche dei vari titoli) [17,18].

### Confronto con l'Italia

In Italia vige tuttora il "valore legale" del titolo di studio, che sostanzialmente corrisponde al fatto che un titolo di studio con la stessa denominazione ha per legge lo stesso valore qualunque sia l'università (pubblica o anche privata se ufficialmente riconosciuta dallo Stato) presso cui è conseguito. Questa uguaglianza formale è stabilita a priori, ma non è poi verificata in nessun modo dal punto di vista concreto. Per l'assunzione nel settore pubblico, cioè nei concorsi, l'esistenza del valore legale dei titoli impone alle commissioni di attribuire punteggi uguali a lauree conseguite con voto uguale in sedi diverse, e quindi ha una rilevanza molto concreta sul piano delle opportunità lavorative dei laureati. Nel settore privato, invece, il valore legale non ha la stessa importanza, poiché un'azienda è libera di preferire i laureati di una università di cui "si fidi" di più. Tuttavia, nel fare questo tipo di valutazioni l'azienda in Italia non è aiutata dall'esistenza e diffusione di classifiche di prestigio basate anche su dati oggettivi.

Ad eccezione della presenza della SDA Bocconi nella importante classifica internazionale dei M.B.A. pubblicata dal Financial Times, l'unica altra forma di *ranking* che riguarda le università italiane è quella del Censis pubblicata di recente dal quotidiano *La Repubblica*. Tuttavia, questa classifica si basa ancora in gran parte su parametri a mio parere non molto significativi (ad esempio il giudizio, per altro soggettivo, sulla qualità del sito internet) o valutati in modo incompleto, e quindi rischia addirittura di essere parzialmente controproducente, dando valutazioni positive o negative degli atenei in modo abbastanza aleatorio.

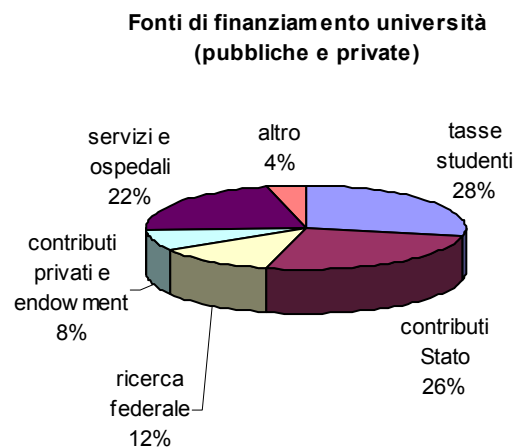
In Italia esiste da alcuni anni un organo nazionale di valutazione, di nomina ministeriale, che, oltre a stimolare la pratica di autovalutazione interna degli atenei, dovrebbe occuparsi di raccogliere le informazioni necessarie alla valutazione delle università. In Italia, tuttavia, a tutti i livelli e per varie ragioni l'attività di valutazione procede estremamente a rilento, e ancora più scarso è l'effetto di queste valutazioni sulle politiche universitarie del governo nazionale e delle singole università.

Un indice preoccupante sullo stato complessivo dell'educazione superiore in Italia (e forse anche sul funzionamento del mercato del lavoro italiano) è il bassissimo incremento medio di reddito che la laurea garantisce rispetto al diploma di scuola superiore (maturità). Infatti un laureato italiano guadagna in media solo il 27% in più di un diplomato (e addirittura solo il 15% se è anche femmina) [4]. Questa cifra è la più bassa dei paesi Ocse: a parte l'incremento medio statunitense già riportato, pari all'86% (il riferimento [4] riporta in realtà 81% come incremento medio dei bachelor o titoli superiori, in leggera discrepanza dal [2]), l'aumento medio (per titoli di I livello equivalenti alla laurea) è pari al 69% in Francia, al 63% in Germania, al 57% in Spagna e al 74% nel Regno Unito [4]. Anche le discrepanze di reddito atteso per sesso sono meno marcate rispetto all'Italia.

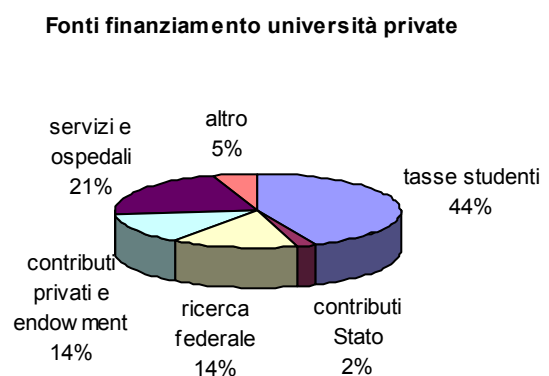
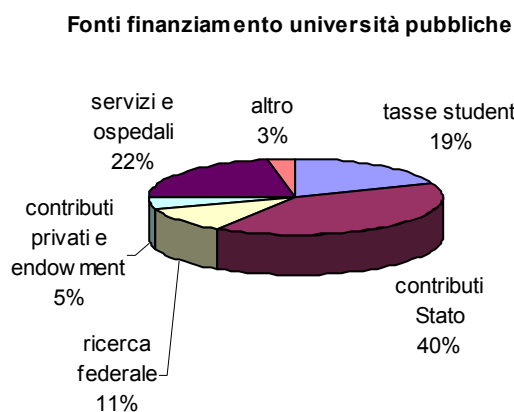
Le statistiche relative alla dipendenza del tasso di disoccupazione dall'educazione sono invece le seguenti. La riduzione del tasso di disoccupazione nel passaggio dal diploma secondario superiore alla laurea in Italia è dell'1.1% (cioè da 4.9% a 3.8%) per i maschi e del 2.1% per le femmine (da 9.3% a 7.2%) [4]. La media Ocse per il passaggio dal diploma al titolo universitario di I livello equivalente alla laurea mostra invece una riduzione del 2% per i maschi (da 4.8% a 2.8%) e del 2.9% per le femmine (dal 6.4% al 3.5%) [4]. Anche in questo caso, quindi, notiamo che in Italia la dipendenza dal titolo di studio è meno marcata della media Ocse e inoltre che la dipendenza dal sesso è molto più marcata della media Ocse, soprattutto al livello del titolo di studio più elevato.

## 6. Finanziamento delle università

Il finanziamento delle università statunitensi ha diverse fonti, che possono essere complessivamente raccolte nelle seguenti categorie: (i) tasse d'iscrizione degli studenti (*tuition e fees*, esclusi i pagamenti di servizi tipo vitto e alloggio); (ii) contributi del governo statale (e degli enti locali nel caso dei community college); (iii) finanziamento alla ricerca da parte di agenzie governative federali; (iv) donazioni e finanziamenti privati alla ricerca; (v) rendite da capitale investito (*endowment*); (vi) utili da vendite, servizi, attività ausiliarie, ospedali (incluse le tariffe dei servizi di vitto e alloggio per studenti e docenti); (vii) altre fonti [3]. La dimensione relativa di queste varie fonti, relativamente all'intero sistema universitario statunitense, è illustrata nel grafico seguente relativo all'anno 1995-96 (nella figura, le categorie iv e v sono accorpate; tutte le percentuali indicate in questo capitolo sono riferite al *current-fund revenue*, ossia sono escluse le rendite da investimenti reinvestite e le donazioni che vanno ad incrementare il capitale investito) [3].



Notiamo che le tasse d'iscrizione degli studenti costituiscono la quota più rilevante del finanziamento complessivo (28%), seguita dai contributi statali (26%). Significative sono comunque anche le quote relative alla ricerca finanziata da agenzie federali (12%), e quelle relative ai contratti di ricerca privati (3%), donazioni (3%, escludendo le donazioni capitalizzate) e rendite da investimenti (2%), che assommano all'8% del totale. La quota per servizi e ospedali (22%) è grande, ma corrisponde quasi integralmente alle spese da sostenere per offrire quei servizi. Nel discutere in dettaglio questi finanziamenti, è opportuno anche distinguere tra università pubbliche e private, che hanno una ripartizione molto differente, come illustrato nei grafici seguenti [2,3].

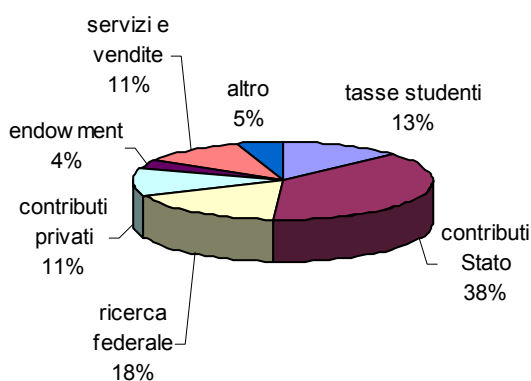




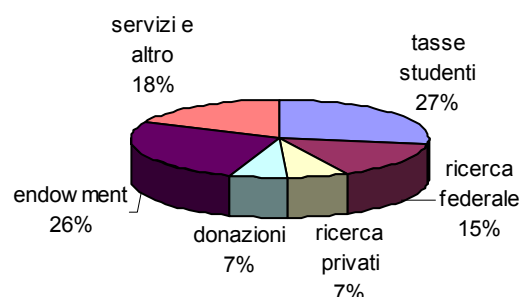
Da questi grafici vediamo che la quota di tasse studentesche sale notevolmente nel caso degli istituti privati, che non hanno quasi contributi statali, mentre scende al 19% nel caso di quelli pubblici, dove il contributo dello Stato è significativo. Inoltre, nelle università private il contributo della ricerca federale è leggermente superiore, mentre quello di contributi da privati e rendite da capitale investito lo è di molto (14% privato contro il 5% pubblico).

Va detto anche che queste ripartizioni sono relative all'intero sistema universitario nazionale, ma che ci possono essere notevoli variazioni da un caso all'altro. Ad esempio, le migliori research university presentano un maggior contributo medio alla ricerca e un flusso di donazioni e rendite da capitale investito molto superiore (soprattutto nel caso privato), che permette a questi istituti di ridurre l'incidenza complessiva delle tasse studentesche. Per illustrare queste differenze, riportiamo nei grafici seguenti la ripartizione del finanziamento corrente di una università *top-level* pubblica (Berkeley) [11] ed una privata (Harvard) [12].

**Finanziamento università pubblica top (Berkeley)**



**Finanziamento università privata top (Harvard)**



Discutiamo ora in maggior dettaglio le principali fonti di finanziamento. Per quanto riguarda le tasse d'iscrizione, c'è da dire che il 62% circa del loro ammontare complessivo (cioè il 17% del finanziamento complessivo delle università) è in realtà a sua volta sostenuto "a monte" dal governo federale tramite borse di studio (per un 11% circa) e prestiti a tassi agevolati a studenti e ai loro genitori (per il restante 51%) [2,3]. Un'ulteriore 24% dell'ammontare delle tasse (cioè il 7% del finanziamento) è poi restituito immediatamente dalle università stesse agli studenti meritevoli e bisognosi in forma di borse di studio [3]. Questo avviene soprattutto nelle università private più prestigiose. A Princeton, ad esempio, il 46% del totale delle tasse d'iscrizione è coperto dalla stessa università con borse di studio [13]. Ad Harvard, dove ci sono molte scuole professionali, la percentuale di tasse coperta da borse di studio dell'università stessa scende al 21% (ma un ulteriore 8% proviene da borse di studio federali e di altre fonti, e un altro 22% è coperto da prestiti); restringendo l'analisi ai soli studenti undergraduate, però, la percentuale complessiva di copertura da parte dell'università è invece del 31% (cui va sommato un 10% proveniente da altre fonti) [12].

Il contributo statale è quasi interamente costituito da un finanziamento per le spese generali che ciascuno Stato attribuisce alle proprie università pubbliche, ovviamente a carico della fiscalità generale dello Stato. Nel caso dei community college, anche gli enti locali (comune o contea) in cui si trova il college di norma contribuiscono al suo finanziamento, a carico delle tasse locali. Un 2% circa di finanziamento di provenienza statale è invece diretto a finanziare specifici progetti di ricerca o a compensare attività di servizio svolte dall'università. Questo tipo di contributo permane anche nel caso delle università private.

Il governo federale non contribuisce direttamente alle spese generali delle università, ma finanzia gran parte della ricerca che si svolge in esse, tramite le sue agenzie federali, come la *National Science Foundation* (NSF), i *National Institutes of Health* (NIH), ecc. Le agenzie operano selezionando i migliori progetti di ricerca presentati dai singoli professori e gruppi di ricerca delle università e finanziandoli. I fondi acquisiti per un progetto di ricerca, però, non sono interamente spesi nell'ambito di quel progetto. Infatti, l'università ne trattiene una quota considerevole per le proprie spese generali, quota che può anche superare il 30%. La giustificazione di questa pratica è nel fatto che l'università offre al professore o al gruppo di ricerca molte risorse che vengono impiegate per la ricerca e che hanno un costo notevole a carico delle spese generali dell'università: uffici e laboratori, strumentazione, personale assistente e amministrativo, servizi vari (vengono detti "costi indiretti" della ricerca). La quota da trattenere è stabilita tramite contrattazioni tra associazioni di università e agenzie federali di finanziamento della ricerca.

La ricerca è anche in parte finanziata da privati, tramite contratti e donazioni. I contratti di ricerca sono tipicamente accordi di finanziamento di un particolare progetto di ricerca da parte di un'impresa, che è poi interessata allo sfruttamento dei risultati. Le donazioni invece sono finanziamenti dati "in cambio di nulla", anche se di solito sono comunque destinati dal donatore ad uno scopo preciso.

Le donazioni sono una pratica diffusissima negli Stati Uniti, anche perché incentivata fiscalmente. Nell'anno 2001 negli USA sono stati donati ben 212 miliardi di dollari, di cui un sesto circa (ossia 35 miliardi) a istituti universitari [20]. Oltre che a finanziare la ricerca, molte donazioni sono destinate a scopi diversi quali il miglioramento delle strutture didattiche, la costruzione di edifici, e il finanziamento di borse di studio e di cattedre. Oltre che benefattori e fondazioni benefiche, molti donatori sono ex-studenti (noti come *alumni*) che restano affezionati al loro college o ne riconoscono l'importanza per la loro carriera successiva. Molte donazioni sono lasciti testamentari. La gamma di possibili donazioni va da piccoli contributi a somme molto ingenti (in qualche caso anche di centinaia di milioni di dollari) e sono raccolte con continuità dalle università, anche tramite associazioni di ex studenti, talvolta con grandi "campagne di raccolta" mirate ad obiettivi specifici (tipo costruire un nuovo dipartimento o una biblioteca). Coloro che fanno donazioni molto cospicue possono aspirare ad attribuire il proprio nome a qualche elemento dell'ateneo (ad esempio, il nome di una cattedra o di una borsa di studio, oppure addirittura di un edificio o di una facoltà, istituiti con i fondi donati). Le donazioni sono una fonte di finanziamento comune ad università pubbliche e private, grandi e piccole. Tuttavia, è chiaro che le università più prestigiose fanno in questo la parte del leone, anche perché i loro ex-studenti sono più frequentemente persone di successo e quindi facoltose. La prestigiosa università privata Stanford, ad esempio, nel 2000 ha ricevuto ben 580 milioni di dollari di donazioni, la cifra più alta tra tutte le università [17]. Anche le pubbliche comunque non scherzano: la più finanziata nel 2000 è stata l'University of Wisconsin – Madison che ha totalizzato 280 milioni di dollari in donazioni [17]. Va aggiunto che molti college ed università private (fra cui Stanford) devono la loro stessa nascita ad una prima grande donazione da parte di un benefattore (che spesso attribuisce così il suo nome all'università). Infatti, la maggior parte delle università private sono istituzioni *non-profit* e non hanno quindi dei proprietari umani (neanche in forma di azionisti), ma sono in un certo senso "proprietarie di se stesse".

Moltissime università hanno un patrimonio (detto *endowment*) accumulato nel corso del tempo, in gran parte basandosi sulle donazioni (quelle capitalizzate), ed investito in modo da conservare (o incrementare) il proprio valore e fornire anche delle rendite annue, che l'università poi utilizza come una forma di auto-finanziamento (su cui paga tipicamente borse di studio, fondi di ricerca e gli stipendi delle cattedre dette "*endowed*"). Le università più prestigiose hanno patrimoni da capogiro. Harvard svetta nettamente con un patrimonio complessivo di quasi 19 miliardi di dollari, che ne fa di gran lunga la più "ricca" di tutte le università del mondo [12,17]. Seguono, piuttosto

distanziate, Yale, con circa 10 miliardi di dollari, Stanford e Princeton, con circa 8 miliardi, ecc. (in questa graduatoria, nel caso di università multi-campus come la University of Texas consideriamo il patrimonio di ogni campus separatamente) [17]. Anche le università pubbliche hanno un endowment, anche se mediamente molto più piccolo. Ad esempio Michigan ha oltre tre miliardi di dollari di patrimonio, Berkeley poco più di due [17]. Globalmente, le università statunitensi hanno circa 128 miliardi di dollari di patrimonio, le cui rendite producono un contributo al finanziamento annuo che si aggira intorno al 2.3% del totale (ma una gran parte degli utili viene reinvestita e non è quindi conteggiata come current-fund revenue) [3]. Ovviamente per università come Harvard, Princeton o Yale, questa percentuale è nettamente superiore (anche oltre il 30%) e costituisce a volte la fonte di finanziamento più rilevante. Si può dire quindi che queste università sono così ricche da finanziarsi in gran parte “da sole”.

I meccanismi di finanziamento descritti sono molto importanti per il funzionamento globale del sistema universitario nazionale statunitense, perché creano forti incentivi economici per un comportamento “virtuoso” dei singoli atenei.

Consideriamo ad esempio il rapporto tra gli atenei e gli studenti. Come abbiamo visto, le tasse d’iscrizione rappresentano una quota molto significativa del finanziamento complessivo. Questo fa sì che negli USA più che altrove si stabilisca un rapporto università-studente molto prossimo ad un rapporto impresa-cliente. Ad esempio, la soddisfazione dei propri studenti e laureati è un elemento considerato molto importante dagli atenei. Gli studenti, da parte loro, visto quello che pagano, sono molto esigenti sul buon funzionamento della didattica di cui fruiscono e sono pronti a protestare quando qualcosa non va, con la sicurezza di essere ascoltati dai vertici dell’università. Inoltre, gli atenei cercano di stabilire con i propri studenti un rapporto di “fedeltà” che si protragga anche dopo il termine degli studi (cioè quando gli studenti diventano *alumni*). Infatti, lo stabilirsi di questo rapporto è uno dei meccanismi importanti per l’acquisizione di cospicue donazioni ed eventualmente per garantirsi “la clientela” del domani nei figli degli ex-studenti. Quindi gli atenei sono fortemente incentivati a fare in modo che gli studenti conservino un buon ricordo della loro università e ne riconoscano l’utilità per la propria carriera successiva. Inoltre, gli atenei che riescono a produrre gli studenti di maggior successo dal punto di vista finanziario verranno “premiati” da donazioni di entità mediamente più alta.

Un altro incentivo economico al buon funzionamento delle università è relativo alla ricerca e riguarda soprattutto le research universities. Il fatto che l’acquisizione di finanziamenti per progetti di ricerca costituisca anche una significativa fonte di finanziamento delle spese generali dell’università fornisce un forte incentivo per gli atenei ad assumere docenti che siano anche bravi ricercatori. L’esibizione di una ricerca di alto livello è inoltre per gli atenei un ottimo biglietto di presentazione per attrarre donazioni e finanziamenti privati, indipendentemente dalla didattica.

### Confronto con l’Italia

In Italia, oltre l’80% del finanziamento delle università pubbliche deriva direttamente dallo Stato, sotto forma di un trasferimento annuo per le spese generali, noto come Fondo Ordinario, e di finanziamenti per la ricerca, o da altre fonti pubbliche come le Regioni, queste ultime soprattutto per finanziare le attività ospedaliere. Circa il 14% deriva da tasse d’iscrizione (statistiche 1997) [14]. Includendo nel totale anche le università private, che hanno tasse d’iscrizione molto più alte, la percentuale globale di finanziamento proveniente dalle tasse studentesche sale al 18% circa. Solo cifre irrisorie provengono invece da contratti con imprese o da donazioni.

Solo parte dei fondi per la ricerca sono gestiti dalle università, che in genere ne trattengono aliquote minime per il loro funzionamento generale. I meccanismi di incentivazione derivanti dal

finanziamento delle università americane sono essenzialmente assenti in Italia. La soddisfazione (anche a lungo termine, ossia dopo la laurea) dello studente è infatti raramente una delle priorità per la maggior parte degli atenei italiani, al di là delle dichiarazioni formali. Dal canto loro, gli studenti, per varie ragioni, difficilmente protestano per un'eventuale bassa qualità della didattica o dell'organizzazione. Per nulla curato dagli atenei pubblici è poi il rapporto con i propri laureati, né traspare particolare interesse da parte delle università italiane ad avere ex-studenti di successo. Le donazioni sono poco incentivate dal fisco e sono rare e di entità insignificante. Infine, in Italia l'assunzione di ricercatori di alto livello non ha nessuna relazione con il finanziamento generale che l'università acquisisce.

## 7. Governo degli atenei

Le strutture di governo delle università americane variano nel dettaglio da un istituto all'altro, ma sono comunque abbastanza simili tra loro [8,11-13,21].

Al vertice di ogni università ci sono di solito due organi, uno di tipo collegiale ed uno individuale: il *Board of Trustees* (o un organo equivalente; altri nomi comuni per questo organo sono *Board of Regents* e *Corporation*, che richiama lo stato giuridico di corporazione di alcune università private), e il *President* dell'università. Il Board ha in genere il potere di nominare il President, e quest'ultimo, una volta nominato, partecipa ai lavori del Board con diritto di voto e, in alcuni casi, lo presiede anche e ne coordina i lavori.

Il Board è l'organo che definisce le politiche generali dell'università e delibera su tutte le questioni importanti di carattere finanziario, tra cui in particolare sul bilancio annuo. Il Board è tipicamente composto da persone esterne all'università, e quindi non include docenti dell'ateneo (con l'unica eccezione del President stesso), né rappresentanti di studenti (con qualche eccezione) o del personale amministrativo. Il Board in generale deve rappresentare gli interessi dei "proprietari" dell'università. Nel caso di università pubbliche, quindi, sono i vertici dello Stato (il Governatore, o il parlamento locale) a determinarne la composizione, almeno in misura prevalente. Nel caso di college privati for-profit, il Board sarà composto da persone di fiducia dei proprietari o dai proprietari stessi. Per istituti privati non-profit, invece, che sono "proprietari di sé stessi", il meccanismo per la composizione del Board è più elaborato, ed è stato ideato (di norma al momento della fondazione) per rappresentare al meglio gli interessi dell'università stessa e della parte della società che l'istituto dovrebbe servire. In questo caso, nella composizione del board giocano spesso un ruolo importante gli *alumni*, ossia gli ex-studenti, tramite le loro associazioni. In alcuni casi, è previsto un meccanismo di auto-replicazione, per cui ogni volta che un membro del Board si dimette, si ritira o muore, gli altri membri nominano il suo sostituto [21]. Inoltre a volte il Board include personalità tratte o nominate dai vertici di altre istituzioni pubbliche o private, come ad esempio il governatore dello Stato o il presidente di una fondazione culturale. Il Board è in alcuni casi un organo ristretto, con solo pochi componenti che svolgono anche le funzioni operative di Consiglio d'Amministrazione. Più spesso si tratta di un organo ampio, con alcune decine di componenti; in questi casi, l'amministrazione ordinaria è spesso demandata ad un *executive committee* eletto al suo interno, di solito coordinato dal President.

Il President rappresenta il vertice esecutivo dell'ateneo, l'equivalente del Rettore delle università italiane, ma con poteri più ampi. In molte università, il suo incarico è senza termine, e si conclude o con le sue dimissioni o eventualmente con la revoca dell'incarico da parte del Board of Trustees. Il President può essere scelto tra gli stessi docenti dell'ateneo o può essere preso all'esterno, ad esempio dagli organi di governo di altri atenei. La figura del President, pur avendo sempre un'iniziale provenienza accademica dai ranghi dei professori universitari, tende a diventare a tutti gli effetti simile a quella di un manager professionista. Molti President svolgono la loro carriera tutta al governo di college ed università, passando ad esempio da università più piccole e meno importanti ad altre via via più grandi o importanti [22].

Il President si circonda di uno staff di persone di sua fiducia che lo aiutano in vari settori del governo. Un tipico staff presidenziale per un grande ateneo è composto da alcuni *Vice Presidents*, a capo di divisioni amministrative e da almeno un *Provost* (oppure un *Chancellor*), che potrebbe essere tradotto "prorettore" o anche proprio "rettore" (visto che il President non sempre riesce a

seguire le questioni più strettamente accademiche), che sovrintende più direttamente alle questioni accademiche. Il Provost è quasi sempre nominato tra i docenti dell'ateneo.

Il President stesso oppure il Provost (ovviamente con il consenso del President) sceglie e nomina i *Dean*, ossia i Presidi, che dirigono le varie divisioni accademiche dell'ateneo. Tipicamente, queste divisioni corrispondono ad uno o più *College* che offrono formazione undergraduate, e una o più *School* di tipo graduate o professionale (entrambe queste divisioni corrispondono al nostro concetto di Facoltà; negli USA il termine *Faculty* per indicare una divisione accademica esiste ma non è usato frequentemente, mentre la dizione *faculty* è usata solitamente per indicare l'insieme dei docenti di una divisione oppure di un dipartimento). I Dean sono scelti di norma tra i docenti della stessa divisione che devono dirigere (oppure, qualora siano assunti all'esterno, devono diventare formalmente anche docenti della divisione che dirigono). A volte vengono denominati "Dean" anche i dirigenti di divisioni di natura più amministrativa, come ad esempio quelle che si occupano dell'ammissione, delle residenze e del benessere degli studenti, ecc. In questi casi, il Dean può anche non essere un docente. I Dean insieme al Provost e al President talvolta si riuniscono in un organo collegiale che delibera su questioni accademiche che riguardano l'intero ateneo, denominato *Cabinet* o in altro modo.

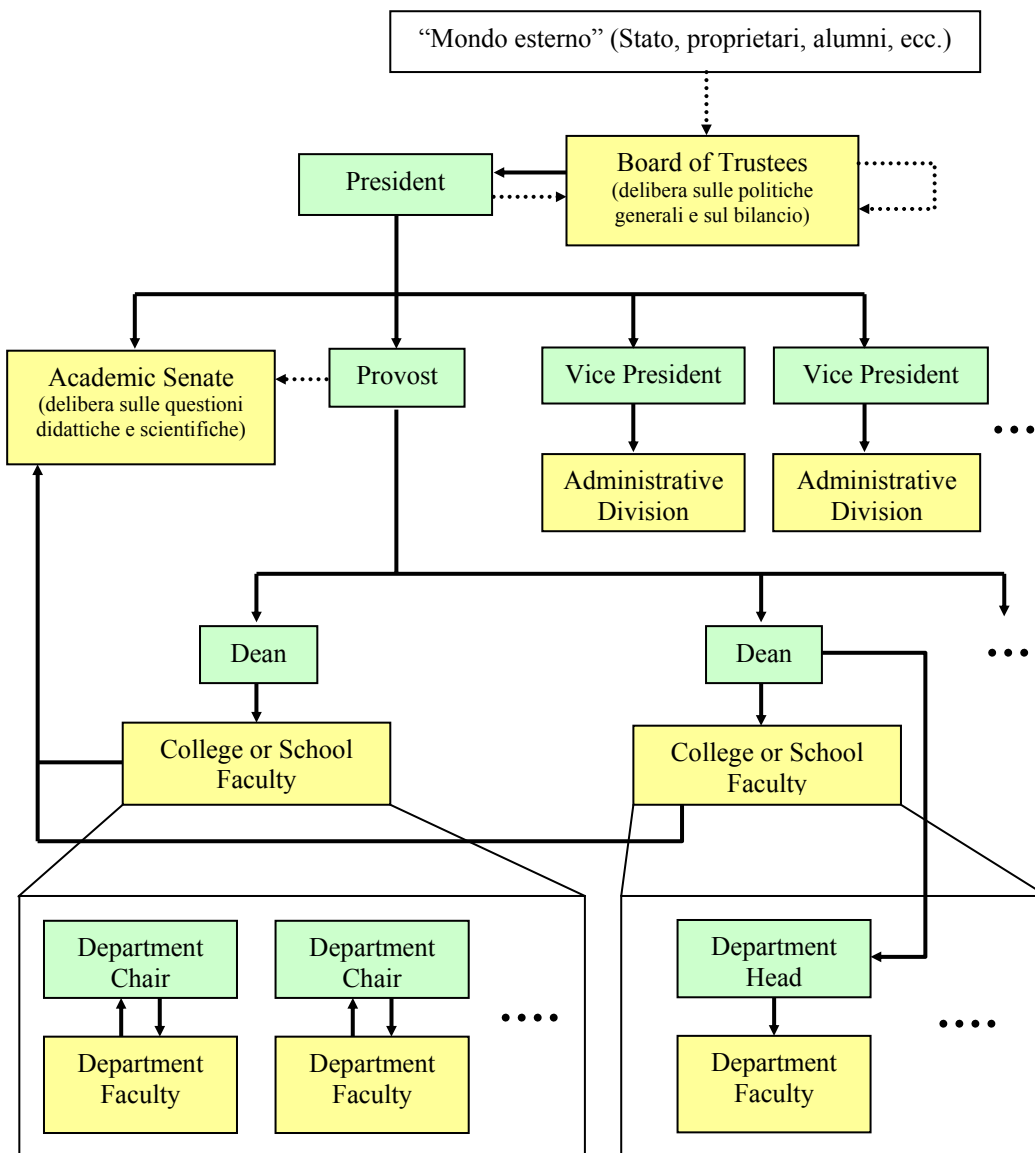
All'interno di ciascun College o School si trovano di solito più dipartimenti, tipicamente divisi per disciplina, come ad esempio fisica, matematica, filosofia, economia, ecc. Ogni dipartimento è coordinato da un *Department Chair* o *Department Head*, cioè un direttore di dipartimento. Sono diffuse due diverse modalità di nomina di questa figura. In alcuni casi il direttore è eletto dai docenti del dipartimento (cioè dalla *Department faculty*) tra i suoi membri. In altri casi, il direttore è nominato dall'alto, ossia dal Dean (oppure dal President o dal Provost), tra i docenti del dipartimento o anche reclutando all'esterno (in questo caso la persona deve comunque avere le qualificazioni per diventare membro del dipartimento che dirigerà). Queste due diverse modalità di nomina a volte coesistono nella stessa università all'interno di Facoltà diverse. In ogni caso, i dipartimenti sono in genere fortemente autonomi per tutte le questioni accademiche relative ai major di interesse del dipartimento e alla ricerca, e sono quindi di fatto la sede effettiva della maggior parte delle decisioni più rilevanti della vita accademica, soprattutto nelle grandi università. Tra le altre cose, il dipartimento è normalmente anche abbastanza autonomo per quanto riguarda il reclutamento dei docenti, pur nell'ambito delle risorse attribuitegli dal governo centrale dell'ateneo, anche se il grado di autonomia in questo delicato settore varia a seconda dell'università, e talvolta anche della fiducia di cui quel dipartimento gode da parte degli organi centrali di governo [21]. Questo vuol dire che un dipartimento virtuoso, di cui è noto il buon livello qualitativo nel panorama nazionale, può venire gestito "a briglie sciolte", cioè in autonomia quasi totale, mentre un dipartimento che non presenti un buon andamento può essere a volte posto sotto una sorta di tutela centrale, e le sue decisioni vengono soggette ad un vaglio più attento da parte degli organi superiori, ed eventualmente anche bloccate o sovvertite [21].

In molte università, esiste infine un organo collegiale centrale che delibera o fornisce pareri su tutte le questioni di tipo strettamente accademico (tipo organizzazione della didattica, ricerca, ecc.). Tra le denominazioni più comuni per questo organo sono *Academic Senate* e *University Council*. Questo organo è in genere composto in prevalenza da professori eletti o nominati dalle *faculties*, ossia da tutti i docenti dell'ateneo, con una presenza minore di rappresentanti di studenti. A volte vi sono rappresentati anche gli alumni e i Dean. A volte il Senate è composto direttamente dalla totalità dei docenti dell'ateneo, e in questo caso di norma elegge al suo interno uno o più committee di governo. Anche il Senate è di norma presieduto dal President dell'università oppure, per sua delega, dal Provost. I poteri effettivi del Senate variano abbastanza da un istituto all'altro, e variano da quelli di un semplice organo consultivo a quelli di un vero e proprio "parlamentino" dell'ateneo.

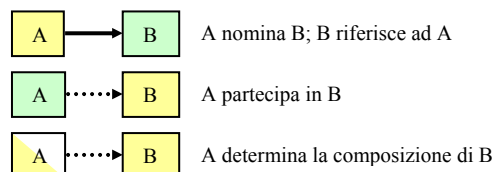
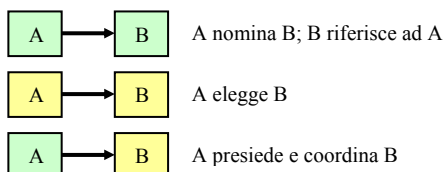
Anche nei casi in cui il Senate assume poteri decisionali più forti, tutte le sue decisioni più rilevanti o che abbiano un impatto finanziario devono comunque passare per il vaglio del Board of Trustees.

Nella figura seguente è illustrato lo schema di governo tipico di una università statunitense (in particolare, questo schema è molto vicino all'organizzazione della Columbia University, che è stata presa ad esempio). Per illustrare le due possibilità di nomina dei direttori di dipartimento, sono indicati due diversi college (o school) con i rispettivi sistemi di nomina, e cioè: (i) direttori eletti dal dipartimento, in questo caso denominati "Department Chair" e (ii) direttori nominati dal Dean, nell'esempio denominati "Department Head".

**Diagramma del governo di una tipica università statunitense**



Legenda:



Per concludere, va detto anche che quanto descritto vale in particolare per una tipica università a singolo campus. Molte università pubbliche sono invece dei veri e propri sistemi *multi-campus* di università localizzate in città diverse. Ad esempio, l'*University of California* ha molti campus, tra cui i più famosi sono Berkeley, Los Angeles, San Diego, ecc., ciascuno dei quali è in realtà una università completa e a sé stante. In questi casi, i vari campus posseggono spesso una autonomia quasi completa. Esiste un solo President e un solo Board of Trustees o Regents per tutta il sistema di università, ma ogni campus è poi governato da un rettore indipendente, detto di solito *Chancellor* o *Provost*, e affiancato da commissioni esecutive locali.

### Confronto con l'Italia

Gli organi di governo degli atenei italiani sono simili, nel nome e nelle funzioni, a quelli delle università americane. In tutti gli atenei italiani c'è infatti un Rettore che corrisponde al President, un Consiglio d'Amministrazione che corrisponde al Board of Trustees, e un Senato Accademico che corrisponde al Senate. Ci sono inoltre le cariche di Prorettore, Preside e Direttore di Dipartimento che corrispondono rispettivamente ai Provost, Dean e Chair statunitensi.

Tuttavia, c'è una notevole differenza tra le università statunitensi e quelle italiane nei criteri di nomina e quindi nella catena di responsabilità e di poteri. Mi riferisco qui in particolare alle università pubbliche, che costituiscono la parte più rilevante del sistema italiano. Infatti, nelle università pubbliche italiane, tutti gli organi di governo, sia individuali che collegiali, sono eletti in prevalenza dai docenti che l'organo si troverà ad amministrare (con integrazioni non molto importanti di rappresentanti del personale non docente e degli studenti nel caso degli organi collegiali) [6]. Ad esempio, il Rettore è eletto da tutti i docenti dell'ateneo, il Consiglio di Amministrazione è in prevalenza composto da professori eletti da tutti i docenti dell'ateneo, il Senato Accademico è eletto dai docenti dell'Ateneo, i Presidi sono eletti dalle Facoltà che presiedono, e i Direttori di Dipartimento sono eletti dai Dipartimenti che dirigono. Come si vede, la linea di potere e responsabilità che nelle università americane ha origine nel "mondo esterno", attraverso la determinazione della composizione del Board of Trustees, in Italia è del tutto assente, mentre tutto il potere ha origine nei docenti, che agiscono quindi (collettivamente, soprattutto attraverso le varie "lobby disciplinari") come i veri "padroni" dell'università.

Questa caratteristica autoreferenzialità ha assunto una particolare rilevanza da quando le università italiane hanno acquisito la loro autonomia attuale dal Governo. Gli effetti non sono da poco: sotto l'apparenza positiva di una forte "democraticità" istituzionale si nasconde infatti il rischio di serie disfunzioni. Le università italiane oggi non sono solamente autonome: sono chiuse in sé stesse, autoreferenziali e sostanzialmente deresponsabilizzate, perché non devono rendere conto alla società dei loro comportamenti. In teoria il Ministro potrebbe intervenire con incentivi e disincentivi basati ad esempio sulla rimodulazione del finanziamento ordinario, e motivati ad esempio dalle valutazioni operate del Comitato Nazionale di Valutazione. Di fatto, però, questo meccanismo finora non è stato molto incisivo e comunque non appare al momento sufficiente a smuovere la forte autoreferenzialità del sistema di governo degli atenei.

Nel valutare la situazione, bisogna tenere anche conto del fatto che gli interessi dei docenti non coincidono necessariamente con l'interesse generale dell'ateneo, e ancora meno con quello della società. Ad esempio, i docenti (con l'eccezione di alcune facoltà professionali, dove intervengono considerazioni diverse, legate alla concorrenza professionale) preferiscono in genere far proliferare il numero di cattedre relative alla propria disciplina, anche se questo va a scapito del bilancio dell'ateneo. In questo modo, i docenti possono sfruttare al massimo uno dei loro poteri più forti, cioè quello di reclutare i propri colleghi. Inoltre, i docenti non hanno interesse a controllare e valutare il proprio rendimento didattico o scientifico, né sono incentivati a fare in modo che il



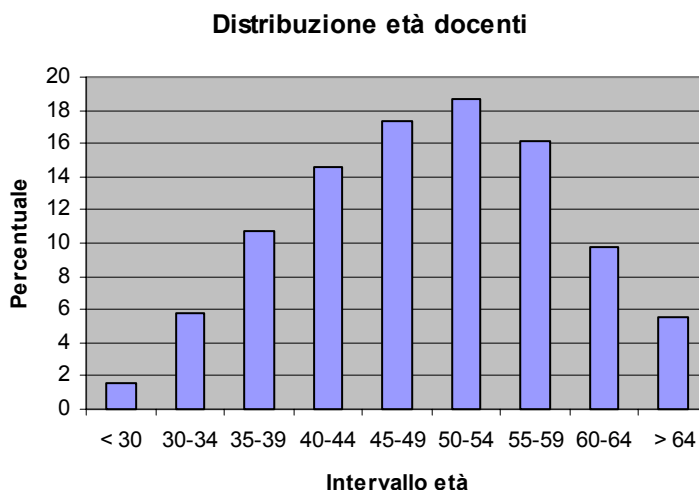
curriculum di studi da loro congegnato sia efficace. Ovviamente non tutto è così negativo, perché per fortuna molti docenti sono persone disinteressate che cercano di fare sempre il meglio per l'università e per gli studenti. Ma gli incentivi sono comunque tutti nel verso sbagliato, e il numero di questi docenti “virtuosi” non è sufficiente a sovvertire una forte tendenza involutiva che si è accentuata dopo l'avvento dell'autonomia, in assenza di un sistema di governo degli atenei più equilibrato, e di opportuni incentivi a comportamenti virtuosi.

Ovviamente, un sistema di governo che si trovi all'estremo opposto, ossia che faccia discendere tutte le decisioni da persone esterne all'università oppure da manager professionisti, senza alcuna interazione con i docenti dell'ateneo, non costituirebbe una soluzione migliore, perché darebbe luogo ad altri problemi. L'ideale è raggiungere un giusto equilibrio. La situazione degli Stati Uniti è appunto quella di un sostanziale equilibrio tra il potere dei docenti, che si esprime nei Dipartimenti e nel Senato Accademico, e l'influenza esterna, rappresentata dal Board of Trustees e dalla catena di potere che da esso discende (cioè il President, il Provost, e i Dean). A bilanciare la situazione contribuisce anche il fatto che il President (almeno originariamente), il Provost e i Dean sono tutti docenti, spesso nominati all'interno dell'ateneo, anche se scelti dal Board. Inoltre, a smentire l'idea che negli Stati Uniti il management amministrativo abbia un eccesso di potere rispetto ai docenti, vi sono le dichiarazioni di molti President (soprattutto nel settore pubblico) che lamentano una sostanziale impotenza a decidere alcunché di significativo contro l'interesse e l'immobilismo dei docenti [17,22].

## 8. I professori universitari

Questo ultimo capitolo è dedicato a definire la figura del professore universitario statunitense. Nel far questo, vanno distinti innanzitutto i professori a tempo pieno da quelli part-time, questi ultimi quasi tutti con contratti a tempo determinato. Complessivamente, negli USA ci sono 976'000 docenti (statistiche 1998), di cui 560'000 a tempo pieno [3]. I docenti a contratto part-time sono soprattutto professionisti tratti dal mondo del lavoro, giovani in formazione e talvolta ex-docenti in pensione. Le prime due figure sono molto utilizzate in particolare nei community college biennali, dove costituiscono i due terzi dell'intero corpo docente, mentre nei college quadriennali e nelle università i docenti a contratto sono circa un terzo del totale. In quanto segue, focalizzeremo la nostra attenzione soprattutto sui docenti a tempo pieno.

Il 64% dei docenti a tempo pieno è maschio, e l'85% è bianco, non ispanico. La distribuzione per età è abbastanza equilibrata, come illustrato nella figura seguente. L'età media è di 49 anni [3].



Il profilo del livello educativo dei docenti dipende fortemente dal tipo di istituto considerato. Nelle research/doctoral universities, il 65-75% dei docenti a tempo pieno possiede un Ph.D. o altro titolo dottorale, percentuale che sale all'85-90% se si includono anche i first-professional advanced degree. Il resto dei docenti ha un titolo di master, eccetto che per un 1-2% che ha solo un bachelor o neanche quello. Nelle master's-granting university e nei baccalaureate-granting college, la percentuale di Ph.D. scende al 60-70%, integrati da un piccolo numero di professori con titoli first-professional (2-5%), mentre la percentuale di professori con il solo titolo di master sale al 25-30%. Nei community college, solo il 20% dei docenti a tempo pieno ha un titolo di Ph.D. o first-professional, mentre il 60% ha un master e il restante 20% ha un bachelor o meno [3].

Come si sviluppa tipicamente la carriera di un giovane studioso che voglia diventare professore universitario? Con l'eccezione dei community college, la strada maestra oggi passa innanzitutto per l'acquisizione di un Ph.D. o altro titolo dottorale presso una research/doctoral university. Uno studente in gamba che non abbia avuto "riconversioni" professionali tipicamente acquisisce il Ph.D. intorno ai 26-28 anni. Segue poi un periodo di attività post-dottorale, basato su uno o più contratti a tempo determinato di ricercatore e talvolta anche di docente presso università o centri di ricerca governativi o industriali. Di norma è raccomandato in questa fase lo spostarsi dall'università presso cui si è conseguito il Ph.D., in modo da acquisire esperienze diversificate. La durata media di questo periodo post-dottorale dipende dalla disciplina e dagli obiettivi professionali dell'aspirante docente. Riferendosi alle discipline scientifiche, per le quali le mie informazioni sono più precise, un

aspirante docente che abbia intenzione di essere assunto in una buona research/doctoral university deve fare normalmente almeno un paio di anni di attività post-doc, che possono diventare anche 5-7 anni per alcune discipline (ad esempio la biologia). Se invece l'obiettivo è di essere assunti presso un piccolo college o un istituto che non ha la ricerca tra le sue priorità è possibile anche saltare del tutto questa fase [8].

Descriviamo come avviene tipicamente la selezione dei docenti, restringendo l'attenzione al caso delle research university [8]. Quando una università decide di assumere un professore, pubblicizza l'apertura della selezione su riviste scientifiche e professionali e su siti internet. In quasi tutte le discipline c'è una serrata competizione per ciascun *opening*, per cui tipicamente pervengono centinaia di domande. Viene nominata una commissione dipartimentale o universitaria (in alcuni casi anche con membri esterni al dipartimento o all'università [21]) incaricata di valutare i candidati e proporre la scelta finale ai vertici dell'università. Tipicamente il grosso della selezione si basa esclusivamente sul curriculum inviato dal candidato, ed in particolare sulle pubblicazioni prodotte (più sulla qualità che sulla quantità) e sulle eventuali lettere di referenze da parte dei docenti con cui il candidato ha collaborato. Al termine di questa prima selezione, un piccolo numero di candidati viene invitato presso l'università per alcuni giorni per fare una serie di colloqui con la commissione incaricata della selezione, nonché con il direttore e altri membri interessati del dipartimento, e a volte anche con altri "pezzi grossi" dell'università. Inoltre tutti i candidati invitati ai colloqui presentano almeno un seminario sulla propria attività di ricerca all'intero dipartimento (alla presenza della commissione). In alcuni casi viene anche richiesta in questa fase una lezione "didattica" di prova. Sulla base degli elementi raccolti, la commissione, spesso consultandosi anche con il resto del dipartimento, propone infine uno dei candidati ai vertici dell'università, in modo che gli venga avanzata l'offerta formale di assunzione. Notiamo incidentalmente che è abbastanza raro per un neo-docente essere assunti presso la stessa università dove si è conseguito il Ph.D. o dove si è fatto l'ultimo periodo di post-doc. È soprattutto in questa fase "giovanile", infatti, che c'è una grandissima mobilità tra gli studiosi statunitensi.

Il vincitore della selezione, prima di accettare il posto, ha di solito la possibilità di contrattare con il preside della facoltà (il dean) o con il direttore del dipartimento alcuni aspetti relativi all'avvio della sua attività di ricerca presso l'università. Tra questi aspetti c'è tipicamente un fondo di *start-up* necessario per mettere su l'eventuale laboratorio, per acquistare computer e pagare viaggi e altre spese legate alla ricerca, e per pagare uno o due studenti di Ph.D. o post-doc. Inoltre, sono spesso contrattabili condizioni particolari di carico didattico ridotto per alcuni anni, o altri benefit particolari (spese di trasloco, alloggio temporaneo, ecc.), mentre di norma lo stipendio base non è contrattabile. Le università più prestigiose offrono fondi di start-up molto alti ai loro nuovi professori, che possono in qualche caso raggiungere cifre dell'ordine di un milione di dollari (nel 2001), oltre ad ampi spazi di laboratorio e altri vantaggi. Condizioni così vantaggiose sono offerte anche a causa della serrata competizione tra le migliori research university, allo scopo di attrarre presso l'università i migliori giovani studiosi presenti "sul mercato".

Tipicamente i nuovi docenti vengono assunti a un'età compresa tra i 28 e i 35 anni, e vengono inquadrati nel rango di *assistant professor*, che è il primo livello di una normale carriera accademica. Malgrado il nome, l'*assistant professor* non è un "assistente", ma un professore universitario a tutti gli effetti, che ha cioè la "titolarità" di corsi (e non fa invece assistenza didattica, che è affidata di norma a personale a contratto o a studenti di Ph.D.), conduce la sua ricerca in modo autonomo, nei laboratori che gli vengono assegnati e con la collaborazione dei "suoi" studenti di Ph.D. e borsisti post-doc. Questo implica che un giovane di 28-35 anni si trova ad avere così tutte le risorse e l'autonomia necessarie per sviluppare adeguatamente le proprie idee, e per dimostrare se è davvero in grado di far bene il docente universitario e il leader di un gruppo di ricerca.

Quello di assistant professor non è però ancora un posto a tempo indeterminato. Quasi sempre l'assistant professor ha un contratto a tempo determinato, rinnovabile ogni due o tre anni per un periodo massimo di 6-7 anni. Quasi tutti questi contratti di assistant professor sono del tipo *tenure-track*, dizione che corrisponde al fatto che il docente a contratto è in effetti “in prova” e che l'università è disposta a convertire il contratto in un posto di ruolo a tempo indeterminato, cioè con “*tenure*”, in qualsiasi momento entro il termine del contratto. Il *tenure*, ossia l'assunzione a tempo indeterminato, viene conseguito però dal docente solo in caso di valutazione sufficientemente positiva dell'attività svolta durante il periodo di prova. Questa valutazione è tutt'altro che *pro-forma*, soprattutto nelle università più prestigiose. In caso di valutazione negativa, il contratto non viene rinnovato e l'ormai ex-docente di solito deve ripiegare su un lavoro non accademico. Se invece acquisisce il *tenure*, il docente assume uno status contrattuale molto sicuro per gli standard statunitensi: infatti non può essere più licenziato se non “per giusta causa” (ad esempio per violazione della legge oppure per la chiusura del dipartimento a causa di completo esaurimento di fondi o studenti). Questo status di sicurezza collegato al *tenure* è considerato uno strumento indispensabile per garantire l'indipendenza e l'*academic freedom* dei docenti, di cui parleremo più avanti. Spesso, l'acquisizione del *tenure* coincide anche con la promozione al rango intermedio di *associate professor*. Infine, se l'attività didattica e di ricerca del docente continua ad essere valida, dopo alcuni anni viene raggiunto di solito il rango più elevato di *full professor*, equivalente al nostro professore ordinario.

Tutti i passaggi di carriera descritti vengono deliberati da apposite commissioni universitarie interne all'ateneo, e sottoposti a ratifica dei vertici dell'università (che, salvo rare eccezioni, accettano sempre il parere delle commissioni). I tempi caratteristici della carriera descritta variano da un istituto all'altro. Tipicamente la carriera è molto rapida nelle università più prestigiose, dove però è anche molto più difficile sia essere assunti che acquisire il *tenure*. Ad Harvard, ad esempio, un assistant professor di successo resta tale per 4-5 anni, dopodiché diventa associate professor per un paio di anni, senza ancora conseguire il *tenure*, e poi diventa full professor e *tenured*; a Berkeley, i tempi standard sono di 4-5 anni come assistant professor, poi acquisizione del *tenure* e passaggio al livello di associate professor, in cui si resta per altri 5-6 anni, per poi diventare full professor. La posizione di full professor viene raggiunta quindi tipicamente intorno ai 40-45 anni nelle migliori università. I tempi possono essere più lunghi invece nelle università meno prestigiose.

Va aggiunto che il reclutamento dei docenti non avviene solo per il canale descritto, che è quello standard per il reclutamento dei giovani. Esiste invece un secondo canale che prevede l'assunzione direttamente ad un livello senior di persone già affermate nel loro campo, spesso per “chiamata diretta”. Per questo canale vengono reclutati ad esempio docenti già *tenured* di altre università, ma anche persone provenienti dal mondo del lavoro professionale, dall'industria o da centri di ricerca.

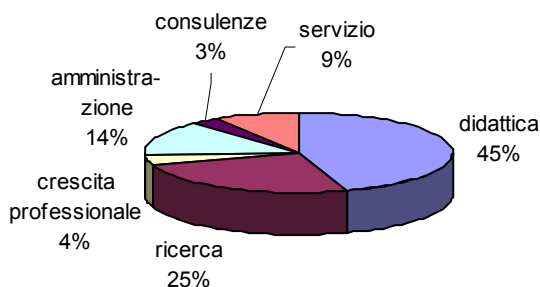
Complessivamente, il 31% di tutti i docenti a tempo pieno degli Stati Uniti è full professor, il 24% è associate professor e il 22% è assistant professor, mentre il restante 23% occupa altre figure contrattuali meno diffuse [3]. Queste statistiche cambiano drasticamente negli atenei più prestigiosi, dove non è raro che il 70-80% dei docenti sia full professor. Come si vede, la struttura della docenza nelle università americane è tutt'altro che piramidale. Inoltre, come abbiamo detto, i docenti più giovani comunque non dipendono da altri docenti più anziani né per la loro attività didattica né per quella di ricerca, e anche le loro prospettive di carriera dipendono solo da organi collegiali ampi e non da singoli docenti anziani. Tra le altre figure contrattuali, la più importante è quella di *instructor*, in cui è inquadrato il 13% dei docenti a tempo pieno (ma nei community college, questa percentuale è del 39%). Questa figura è anche la più diffusa per i contratti part-time in tutte le università (50% di tutti i docenti part-time). Il posto di instructor di norma prevede solo attività didattica di livello undergraduate e niente ricerca, è considerato ad un livello inferiore all'assistant professor e non ha possibilità di carriera automatica verso i ruoli di professor [3].

Un docente a tempo pieno che lavori in una università negli Stati Uniti in media guadagna sui 65'000 \$ l'anno (lordi) di stipendio base; nei piccoli college quadriennali lo stipendio medio scende a 51'000 \$, mentre nei community college è di 47'000 \$ (statistiche 1998) [3]. Nelle università private lo stipendio è abbastanza più alto, superando in media i 73'000 \$, contro i 61'000 \$ delle università pubbliche (ma questa differenza si annulla o addirittura si inverte per i piccoli college). Ovviamente lo stipendio aumenta al progredire della carriera, passando dai 40-50'000 \$ di un assistant professor, ai 50-60'000 \$ di un associate professor, fino ai 70-100'000 \$ di un full-professor (1998) [3]. Lo stipendio di un full professor continua a crescere col passare del tempo, ma in genere questa crescita è subordinata a periodiche valutazioni positive dell'attività didattica e scientifica. Un instructor a tempo pieno prende tipicamente 30-40'000 \$ annui. Ci sono differenze stipendiali anche per disciplina, a causa della necessità delle università di essere competitive con il corrispondente mercato del lavoro esterno. Questo significa ad esempio che un professore di ingegneria o di medicina tipicamente guadagna di più di un professore di inglese o di fisica [8]. Va detto inoltre che un piccolo numero di docenti di particolare importanza e notorietà sfugge del tutto agli standard stipendiali; in questi casi lo stipendio è definito per contrattazione individuale e può essere anche notevolmente superiore a quello indicato sopra.

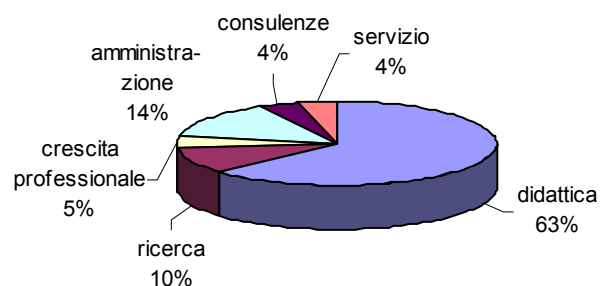
Nella maggior parte dei casi, lo stipendio del docente corrisponde a solo nove mesi annui di lavoro, cioè formalmente il docente ha tre mesi annui "scoperti". Per contratto, ogni docente ha il diritto di pagarsi lo stipendio di questi tre mesi scoperti direttamente sui propri fondi di ricerca, oppure su commesse per attività di servizio per aziende, oppure ancora insegnando in corsi della sessione estiva, purché lo stipendio aggiuntivo su base mensile non superi quello base dato dall'università. Questo meccanismo è in pratica un incentivo ai docenti a procurarsi fondi di ricerca e commesse oppure a svolgere attività didattica integrativa, in modo da incrementare il proprio stipendio complessivo fino ad un massimo del 33% di quello base. Questo limite non riguarda l'eventuale ulteriore reddito acquisito per consulenze e attività pubblicistica.

I professori universitari complessivamente distribuiscono il proprio tempo lavorativo tra sei attività: didattica, ricerca, amministrazione, crescita professionale (come aggiornamento e partecipazione a convegni), consulenze esterne e altre attività di servizio (che includono ad esempio le attività di assistenza sanitaria, per le discipline mediche, e le attività di servizio a comunità scientifiche e professionali). Le ore di lavoro settimanali svolte nell'ambito dei propri compiti istituzionali sono in media 45-50 (determinate in base a sondaggi) [3]. La distribuzione del lavoro fra le sei attività indicate varia molto a seconda del tipo di istituto in cui il docente lavora. Nei grafici seguenti sono illustrate le ripartizioni medie per università del tipo research/doctoral e per università e college del tipo master's e baccalaureate granting [3].

**Ripartizione attività docenti research/doctoral universities**

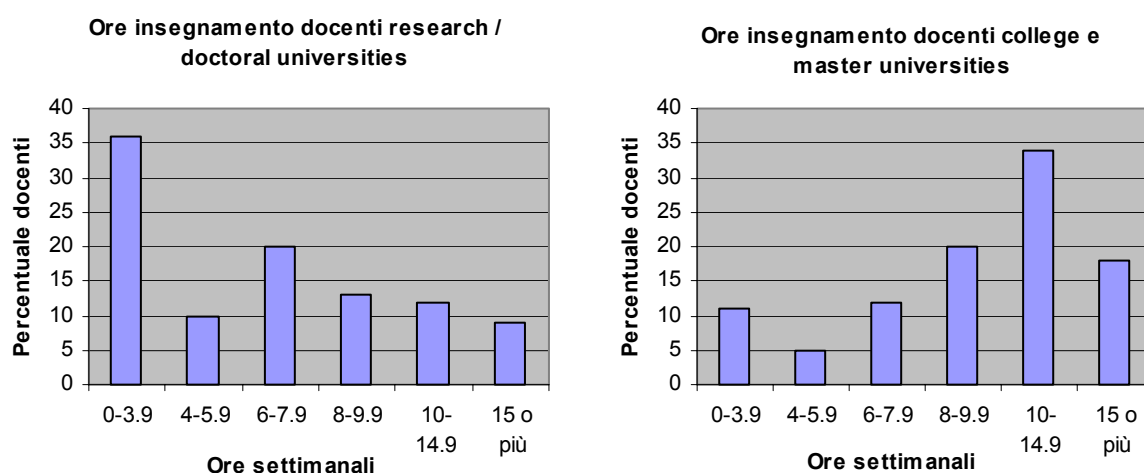


**Ripartizione attività docenti college e master's universities**



Nei community college invece i docenti passano in media il 72% del tempo in attività didattiche, il 12% in attività amministrative e frazioni trascurabili di tempo in ciascuna delle altre attività. Va sottolineato anche in questo caso che la ripartizione indicata è quella media su tutti gli atenei della medesima tipologia. In particolare, la frazione di tempo dedicata alla ricerca è di norma superiore nelle research university più prestigiose (può arrivare al 40-50%), a scapito del tempo dedicato alla didattica. Inoltre, la ripartizione varia molto anche da un docente all'altro, a seconda della sua disciplina, della sua situazione contrattuale e delle sue scelte individuali, legate per esempio alla fase professionale attraversata.

Anche il numero di ore di insegnamento settimanali di ciascun docente variano molto a seconda della tipologia di istituto, come è illustrato nei grafici seguenti [3].



Dato che un corso tipico (semestrale) richiede 3 ore di lezione (ed una di esercitazione) settimanali, queste statistiche corrispondono a dire che nelle research/doctoral universities, poco più di un terzo dei docenti tiene un solo corso a semestre o anche meno, un altro terzo circa ha un secondo corso, e il resto dei docenti ha fra i 3 e i 5 corsi a semestre (alcuni dei quali possono essere anche ripetizioni dello stesso corso in orari diversi, dovute allo “sdoppiamento” del corso). Nelle più prestigiose research universities il carico didattico normale di un docente attivo nella ricerca è di 3 ore settimanali di lezione, corrispondenti ad un solo corso standard a semestre. Nei college quadriennali e nelle master-granting universities solo l'11% dei docenti a tempo pieno ha invece un solo corso a semestre (o meno), mentre oltre la metà dei docenti ha dai 3 ai 5 corsi a semestre. Ancora una volta, queste statistiche cambiano notevolmente per i community college dove quasi il 60% dei docenti a tempo pieno insegna per 15 ore o più alla settimana (cioè ha almeno 4-5 corsi) e solo il 20% insegna meno di 10 ore settimanali.

Per concludere, va menzionato il fatto che in quasi tutti gli istituti universitari statunitensi i docenti godono di alcuni diritti generali che vanno sotto il nome di *academic freedom*, ossia “libertà accademica”, e che sono suddivisi in tre tipologie: (i) libertà di insegnamento, (ii) di ricerca e (iii) di espressione delle proprie opinioni. La prima corrisponde alla libertà del docente di scegliere la metodologia didattica e, almeno in parte, i contenuti del suo corso. La seconda è la libertà di perseguire l'avanzamento della conoscenza umana, ossia la ricerca, con i metodi e nella direzione che egli preferisce. La terza è la libertà del docente di esprimere pubblicamente le sue idee di cittadino su qualsiasi questione (compresa la politica), senza rischiare censure o provvedimenti disciplinari da parte dell'università, purché egli non sfrutti indebitamente il nome dell'università per acquisire una credibilità che vada al di là dei confini della specifica competenza disciplinare del docente.

## Confronto con l'Italia

In Italia ci sono circa 74'000 docenti di cui 21'000 a contratto e 53'000 di ruolo (statistiche relative al 2000) [9], con una proporzione quindi non dissimile da quella statunitense (limitatamente agli istituti quadriennali). La grande maggioranza dei docenti di ruolo è a tempo pieno, il 71% è maschio. La distribuzione per età è spostata leggermente più avanti di quella statunitense: l'età media è di 51 anni, solo lo 0.5% dei docenti ha meno di 30 anni e circa il 7% più di 65 (anno 2000) [9]. Tutti i docenti hanno almeno una laurea e molti dei più giovani hanno un dottorato di ricerca o titolo equivalente (il dottorato di ricerca è stato introdotto in Italia solo nel 1980).

Come negli USA, anche in Italia oggigiorno per iniziare una carriera accademica oltre alla laurea bisogna di norma prendere un titolo di dottore di ricerca o l'equivalente (e/o una specializzazione in campo medico). Segue un periodo di attività post-dottorale la cui lunghezza varia notevolmente a seconda della disciplina. Anche in Italia, come negli USA, il “collo di bottiglia” è soprattutto l'accesso ad un posto permanente nei ruoli universitari. Tuttavia, al contrario degli USA, le prospettive occupazionali dei dottori di ricerca e contrattisti post-doc al di fuori del mondo accademico e della ricerca pubblica non sono molto buone e differiscono di poco da quelle dei laureati.

Gli aspiranti docenti in Italia devono fare i “concorsi pubblici”, tipicamente iniziando da quelli per ricercatore universitario. Anche per progredire nella carriera, diventando professore associato e ordinario è necessario vincere dei concorsi (aperti anche a candidati “esterni”). Preferisco evitare di entrare in una discussione sulle innumerevoli differenze tra i concorsi italiani e le procedure seguite dalle università statunitensi per il loro reclutamento. I mali del reclutamento universitario italiano sono oggetto di molte analisi e pubblicazioni e l'argomento ci porterebbe troppo lontano [6]. Un paio di punti in cui la differenza con il sistema statunitense è particolarmente evidente vanno comunque notati.

Primo, i vincitori dei concorsi italiani sono quasi sempre provenienti (come formazione o periodo post-dottorale) dalla stessa sede presso cui il concorso è bandito. In molti casi, in commissione c'è un docente con il quale il vincitore ha avuto rapporti di collaborazione scientifica. Questo non vuol dire necessariamente che il vincitore sia una persona poco qualificata, ma sicuramente è un elemento che non favorisce una competizione davvero libera e che punta a reclutare sempre il miglior candidato possibile.

Secondo, i dipartimenti americani, nel reclutare un giovane docente, hanno ben presente che quello che assumono è un nuovo professore a tutti gli effetti, che dovrà fare didattica e perseguire nuove attività di ricerca per il resto della sua carriera, e in modo prevalentemente autonomo. Infatti, nelle migliori università, la scelta dell'argomento di ricerca su cui fare un opening per una cattedra si basa proprio sul tentativo di portare nel dipartimento nuove competenze in settori scientifici innovativi e in fase di espansione. Inoltre, è il primo reclutamento degli assistant professor, ed eventualmente la successiva decisione sul conferimento o meno del tenure, che negli USA riveste il ruolo più importante nella formazione degli organici di docenti, mentre la successiva carriera interna all'ateneo è abbastanza scontata. Invece, in Italia il reclutamento di un ricercatore, pur introducendo di fatto un nuovo docente a tempo indeterminato nell'ateneo, è visto quasi sempre come l'allargamento di un gruppo di ricerca già esistente, diretto da un professore “anziano”. Perciò, spesso il dipartimento lascia che sia il suddetto professore a decidere di fatto chi reclutare, ad esempio inserendolo come membro interno nella commissione di concorso per ricercatore (che prevede la presenza di un solo ordinario, che quindi ha di fatto ampio controllo delle decisioni

finali), e per il resto disinteressandosi della cosa. D'altra parte, anche la ricerca e la carriera successiva del giovane docente in genere dipenderà dal "patrocinio" di un professore più anziano, in genere ordinario, sia attraverso l'allocazione di risorse quali fondi di ricerca, spazi, borse di studio, ecc., sia attraverso la "gestione" dei concorsi per passare ai ruoli di professore associato e professore ordinario. Ovviamente questo stato di dipendenza di fatto dei giovani docenti da quelli più anziani può anche funzionare bene e non avere conseguenze troppo negative quando i docenti più anziani adottano comportamenti illuminati, ma questo purtroppo non avviene sempre. Alla fine, non è inconsueto che un docente arrivi ad acquisire una totale indipendenza scientifica (cioè con spazi di laboratorio, fondi e collaboratori propri) solo ad un'età di oltre 50 anni, quando la sua capacità innovativa e il suo entusiasmo potrebbero essersi esauriti. Questo va confrontato con l'età tipica di 30-35 anni alla quale il professore statunitense è al primo stadio della sua carriera, che già implica completa indipendenza.

Un'altra conseguenza di questo sistema è nella mobilità dei docenti italiani, che avviene in una fascia di età totalmente diversa da quella statunitense. Mentre negli USA c'è una fortissima mobilità nei più giovani, che di solito cambiano università nel passaggio dallo status di studente undergraduate a quello di studente di Ph.D. e poi ancora a quello di post-doc e poi infine a quello di assistant professor, in Italia avviene l'inverso, ossia gli studenti si laureano, fanno il dottorato e alcuni anni di post-doc sempre nello stesso posto (e magari con lo stesso docente con cui si sono laureati), e poi sono spesso costretti a muoversi quando devono diventare associati oppure ordinari (anche se l'ultima legge che regola i concorsi universitari ha di fatto congelato anche questa mobilità). La mobilità ad una età in cui si ha già famiglia è sempre molto più problematica e porta molti docenti a scegliere di "pendolare", invece che a trasferirsi nella sede dell'università. Questo fatto a sua volta fa sì che certe università meno grosse e importanti siano di fatto frequentate dai docenti il minimo indispensabile, e che quindi il rapporto docente-studente venga ridotto al minimo e la ricerca sia quasi del tutto assente.

La carriera accademica in Italia è mediamente un poco più lenta di quella statunitense. Infatti, il 29% dei docenti è ordinario, il 33% è associato, il restante 38% è ricercatore (2000) [9]. Tutti i docenti (compresi ordinari e associati), nel primo triennio dalla assunzione sono soggetti ad un periodo di prova, con giudizio finale da parte di una commissione nazionale. Sono però molto rari i casi di valutazione negativa e conseguente dismissione del docente, a tutti i livelli.

I docenti italiani sono pagati meno di quelli statunitensi, anche confrontando il potere d'acquisto con il criterio PPP della Banca Mondiale. Inoltre, in Italia non esistono incentivi economici alla ricerca, come i tre mesi di stipendio estivi. Tipicamente, a parte la possibilità di fare consulenze o lavoro professionale esterno all'ateneo, i docenti italiani accedono solo a piccole retribuzioni integrative legate allo svolgimento di corsi aggiuntivi (le "supplenze"). C'è da dire che sulla carta il docente italiano ha anche dei compiti molto limitati. Il suo impegno didattico minimo è di un solo corso annuo, che oggi spesso si traduce in una cinquantina di ore di lezione all'anno, da integrare con attività di valutazione, tutorato, ricevimento studenti, ecc., per arrivare a 350 ore annue di lavoro (ore comunque non controllate da nessuno). Quanto alla ricerca, non ci sono requisiti contrattuali né valutazioni che abbiano una qualche rilevanza per lo status del docente. Questo non significa che i docenti italiani in media lavorino poco. Anzi molti lavorano moltissimo, motivati soltanto dalla passione scientifica e dall'amore per l'insegnamento. Ma ce ne sono anche diversi che all'interno dell'ateneo fanno solo il minimo indispensabile, che è davvero poco.



## Conclusioni

In questo capitolo conclusivo desidero presentare la mia visione su quali siano le riforme del sistema universitario italiano necessarie per completare la sua transizione ad un sistema moderno ed efficiente, adatto al suo ruolo attuale di fornire un'educazione diversificata e di massa in una società sempre più complessa e basata sulla conoscenza. Questa visione è ispirata in buona parte al modello statunitense così come descritto nei capitoli precedenti. Mi rendo conto che non è scontato che sia possibile importare un modello estero in una realtà che è molto diversa sul piano normativo, culturale e socioeconomico. Perciò se si realizzassero le condizioni politiche per attuare effettivamente riforme di questo tipo, sarebbe comunque opportuno far precedere tale attuazione da studi miranti a valutare l'effettivo impatto sul sistema italiano di ciascuna misura. Inoltre, dato che "il diavolo si nasconde nei dettagli", una infinità di aspetti apparentemente secondari ma di fatto determinanti per il funzionamento di ogni misura proposta andrebbero valutati con estrema attenzione. Troppe volte, infatti, norme che apparivano sulla carta efficaci per risolvere annosi problemi dell'università o di altri settori pubblici, sono state poi attuate in un modo che ne ha snaturato in gran parte o del tutto l'efficacia.

Prima di iniziare, vorrei però ricollegarmi alla discussione che ha preceduto la riforma oggi in corso di attuazione, discussione culminata nel documento noto come "bozza Martinotti", stilato nel 1997 dal gruppo di lavoro ministeriale istituito dall'allora ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer [23]. Questo documento contiene una serie di proposte di riforma dell'università italiana che hanno poi ispirato le leggi e i regolamenti ministeriali emanati dai vari governi che si sono succeduti da allora per regolare il processo di rinnovamento dell'università [23]. Guido Martinotti ha dichiarato che lui e i suoi colleghi del gruppo di lavoro ministeriale, pur conoscendo bene il funzionamento delle università americane, hanno valutato quel sistema inadatto come modello per il sistema italiano [24]. Purtroppo, Martinotti non riferisce le ragioni di questa valutazione. E tuttavia non si può non osservare che molte delle proposte contenute nella bozza Martinotti contengono in realtà elementi caratteristici del sistema universitario statunitense (e assenti nella maggioranza dei sistemi europei). Tra questi vale la pena di notare il principio dell'*accreditamento dei titoli di studio*, che dovrebbe progressivamente sostituire il valore legale; la raccomandazione di lasciare almeno 30 crediti (l'equivalente di un intero semestre) alla *scelta libera dello studente*, scelta che deve poter spaziare nell'ambito dell'intera offerta didattica dell'università; la discussione sulla *duplicata valenza, culturale e professionale, della laurea* e sul fatto che gli aspetti di preparazione professionale della laurea devono essere *a spettro largo*, lasciando il compito di fornire una maggiore specializzazione ai titoli di studio successivi; e infine l'idea dell'*anno iniziale* (non tradotta in una proposta di riforma immediata, ma raccomandata come sperimentazione), durante il quale non verrebbe ancora richiesta la scelta della disciplina di laurea, in modo che lo studente possa utilizzare questo periodo per orientarsi. E ancora, la *contrattualità del rapporto studenti-ateneo*, la *differenziazione competitiva tra gli atenei*, la *flessibilità curricolare* sono alcuni dei principi ispiratori del documento Martinotti che chiaramente sono tratti dai modelli anglosassoni di sistema universitario, incluso quello statunitense. L'attuazione della riforma didattica ha avviato solo parte delle iniziative proposte nel documento Martinotti, anche se in alcuni casi è stata adottata una politica perfino più radicale, ad esempio portando le lauree di I livello a tre anni. Anche rimanendo nel quadro delle proposte avanzate dal gruppo di lavoro coordinato da Martinotti, c'è quindi ancora molto da fare per completare il rinnovamento del sistema universitario italiano e soprattutto per evitare i rischi di involuzione qualitativa che si stanno profilando.

Iniziamo la nostra discussione dai *titoli di studio* di livello universitario (e più in generale di livello "terziario", ossia che segue la scuola secondaria). In questo momento la *laurea di I livello* in Italia

dura tre anni, ma segue una scuola che dura un anno in più di quella statunitense. Perciò l'attuale laurea triennale può essere considerata di livello sostanzialmente equivalente al bachelor di quattro anni americano. A mio parere, sarebbe tuttavia opportuno riallungare la laurea di I livello italiana portandola a 4 anni, accorciando contestualmente la scuola superiore di un anno, "*trasferendo*" cioè *un anno dalla scuola all'università*. Questo allungamento della laurea non andrebbe però usato dalle università per aumentare il già eccessivo tasso di specializzazione delle lauree o per tornare agli ordinamenti precedenti la riforma del 3+2, ma piuttosto per *creare uno spazio ampio per corsi di cultura generale e di abilità di base e per corsi a scelta libera dello studente*. Questo spazio (simile all'anno iniziale discusso nella bozza Martinotti, ma non necessariamente posto interamente "in serie" con gli studi disciplinari) favorirebbe il processo di orientamento iniziale degli studenti, ma darebbe anche maggiore flessibilità e multidisciplinarietà ai titoli universitari e favorirebbe il rafforzamento di abilità fondamentali come le capacità di scrittura, la conoscenza di lingue straniere, della matematica di base e dell'uso del computer. Nello stesso spirito, la scelta della disciplina di laurea andrebbe posticipata di almeno un anno rispetto all'immatricolazione.

La diminuzione di un anno dell'intero ciclo scolastico non dovrebbe necessariamente pesare sulla scuola superiore. In ogni caso, non credo che la scuola ne ricaverrebbe grave danno, anche se ovviamente i programmi andrebbero ridefiniti. Infatti, quello che davvero conta alla fine per la formazione degli individui, a scuola come all'università, non è la quantità di cose da apprendere, ma la qualità del processo di apprendimento. Va anche notato che la recentissima riforma "Moratti" dei cicli scolastici già prevede che l'ultimo anno delle scuole superiori sia un anno di orientamento e raccordo con l'università.

Tornando alla laurea, andrebbe stabilita l'esistenza di due tipologie di lauree, una più accademico-culturale (una "laurea di arti liberali") ed una più specialistica-professionale, un po' come il B.A. e il B.S. degli USA, fermo restando che anche le lauree professionali devono prevedere uno spazio ampio per corsi di cultura generale e di acquisizione di abilità fondamentali, e che le lauree culturali devono prevedere la possibilità per lo studente che lo desidera di inserire nel curriculum anche un certo numero di corsi di natura più "professionalizzante". Nel complesso, tutte le lauree dovrebbero riservare circa il 30-35% del curriculum per corsi a scelta di cultura generale tratti da varie discipline umanistiche, delle scienze sociali e delle scienze naturali nonché per corsi utili ad acquisire o rafforzare certe abilità di base, quali la capacità di scrivere bene in italiano e di saper utilizzare una lingua straniera, la matematica di base e il computer. Le lauree di tipo più culturale potrebbero lasciare una ulteriore quota del 15-20% alla scelta completamente libera dello studente nell'ambito dell'intera offerta didattica dell'ateneo (magari proponendo anche agli studenti dei "pacchetti" di scelte coerenti, tipo i *minor* statunitensi), e destinare il 50% del curriculum alla disciplina di laurea (il *major*), inclusi i corsi ad essa propedeutici di altre discipline. Le lauree professionali invece potrebbero eventualmente destinare anche tutto il 65-70% del curriculum non compreso nella quota di cultura generale per la disciplina di laurea. Questi semplici requisiti generali a mio parere dovrebbero sostituire il farraginoso apparato attuale delle "classi di lauree", con relative tabelle ministeriali di settori disciplinari (tabelle che io abolirei del tutto), e andrebbero inseriti tra i criteri di accreditamento, nel sistema di accreditamento pubblico di cui parleremo più avanti.

Se la laurea dovesse invece rimanere triennale, la quota di cultura generale non potrebbe essere più introdotta, ma si potrebbe comunque richiedere alle lauree non professionali di non occupare più del 70% del curriculum con corsi della disciplina di laurea e corsi ad essa propedeutici, lasciando così il restante 30% per corsi a scelta libera e di abilità di base.

Una *riorganizzazione interna* agli atenei che potrebbe da un lato favorire il processo di orientamento universitario iniziale e dall'altro incrementare la multidisciplinarietà e la varietà

dell'offerta didattica (favorendo anche la rottura delle tradizionali barriere culturali tra discipline scientifiche e umanistiche) sarebbe l'accorpamento in una unica Facoltà di "arti e scienze" di tutte le discipline non professionali (le "arti liberali"), umanistiche, scientifiche e delle scienze sociali. Questo potrebbe avvenire abbastanza facilmente nelle università piccole, mentre in quelle grandi sarebbe più problematico, perché darebbe luogo a facoltà enormi. Per facilitare questo tipo di riorganizzazione, si potrebbe però trasferire molti poteri oggi attribuiti alle Facoltà (reclutamento dei docenti, definizione dell'offerta didattica di ogni singola disciplina, attribuzione dei compiti didattici ai docenti, ecc.) ai singoli dipartimenti. La Facoltà conserverebbe il controllo sulla suddivisione delle risorse tra i vari dipartimenti, sulla determinazione delle regole generali che governano i vari corsi di studio, sull'organizzazione generale della didattica e sulla definizione dei criteri di ammissione e selezione degli studenti.

Dopo la riforma del 3+2, il *diploma universitario* italiano (che durava due o tre anni) è scomparso, assorbito dalla laurea triennale. Soprattutto se venisse accettata la proposta di aumentare la laurea a 4 anni, andrebbe presa in considerazione l'opportunità di reintrodurre un titolo più breve della laurea, con una durata tipica di due anni, che svolga una funzione analoga all'associate degree statunitense. Questo titolo potrebbe eventualmente riprendere il nome di diploma universitario, se non si trova una alternativa migliore ("diploma" ha il difetto di avere lo stesso nome del titolo finale della scuola secondaria). A mio parere sarebbe opportuno prevedere la nascita di *istituti specializzati diversi dalle università* per offrire questi titoli. Questi istituti potrebbero eventualmente nascere ad esempio a partire da alcune scuole superiori particolarmente dinamiche (come avviene in Francia), eventualmente con l'aiuto di docenti universitari e di docenti a contratto tratti dal mondo del lavoro. Seguendo lo schema statunitense, anche questi titoli potrebbero essere distinti in due tipologie, una culturale (simile all'Associate of Arts/Science), anche utile eventualmente per proseguire verso una laurea, ed una vocazionale (analoga all'Associate of Applied Science, e che dovrebbe assorbire l'attuale formazione professionale post-secondaria finanziata dalle regioni, come l'IFTS), mirata ad una immediata occupazione. Oltre ai diplomi biennali, questi nuovi istituti di educazione superiore potrebbero contribuire a rendere più stabile e standardizzata l'offerta di corsi vocazionali di breve durata (un anno o anche meno) e contribuire, insieme alle università, a soddisfare le esigenze di *formazione permanente* per gli adulti.

Dopo la laurea di I livello, c'è bisogno di una offerta diversificata di corsi avanzati post-laurea mirata ai vari sbocchi professionali. Rispetto alla situazione attuale, dovrebbe essere maggiormente incentivata la mobilità disciplinare, cioè la possibilità per un laureato in una certa disciplina di iscriversi ad un corso post-laurea in una disciplina diversa senza incorrere in eccessivi debiti formativi (soprattutto per corsi post-laurea di tipo professionale). Una semplificazione che dovrebbe anche contribuire a favorire la mobilità disciplinare è di prevedere che di norma gli ordinamenti dei corsi post-laurea definiscano solo i contenuti degli anni post-laurea, e non quelli dell'intero ciclo laurea+post-laurea come le nascenti lauree specialistiche. Nel contempo gli ordinamenti dovrebbero specificare quali siano le conoscenze fondamentali necessarie per seguire il corso post-laurea, da verificare in fase di ammissione, ma che non andrebbero comunque espresse come le attuali rigide tabelle numeriche di crediti per settore disciplinare. Nel quadro di una completa abolizione del valore legale dei titoli, l'attuale distinzione tra lauree specialistiche (biennali e con valore legale) e master di I livello (annuali e senza valore legale) andrebbe abolita, prevedendo un unico nome (proporrei *specializzazione* se si vogliono evitare anglicismi, o altrimenti *master*) per un titolo analogo al master statunitense, della durata compresa tra un minimo di un anno e un massimo di due anni (con variazioni a seconda della disciplina). La standardizzazione di questi titoli, necessaria soprattutto per regolare l'accesso alle professioni, sarebbe anche in questo caso demandata al processo di accreditamento, che dovrebbe coinvolgere anche le società professionali. Il nome *laurea specialistica* potrebbe essere conservato per corsi a ciclo unico della durata di 5 o 6 anni (quindi equivalenti ad una laurea più una specializzazione), da prevedere esclusivamente per quelle

discipline professionali che per normativa europea oggi richiedono più di 4 anni di formazione, come architettura e farmacia (ma non medicina che dovrebbe prevedere almeno 7 anni di studi).

Con la progressiva trasformazione della laurea di I livello in un titolo di tipo sempre più culturale-formativo e sempre meno mirato alla formazione professionale, potrebbe essere opportuno spostare tutta l'alta formazione professionale (cioè le professioni legali e quelle mediche, ma forse anche architettura, veterinaria, farmacia, ecc.) a corsi post-laurea di tre o quattro anni, cui si dovrebbe poter accedere con qualsiasi diploma di laurea, purché sia superata una opportuna selezione che verifichi l'adeguatezza della preparazione personale. Questi corsi sarebbero l'analogo dei titoli *advanced first-professional* statunitensi, e potrebbero prendere ad esempio il nome di *dottorati professionali*. In una fase transitoria, la preparazione medica potrebbe essere affidata ad un unico ciclo di studi di 7-8 anni a partire dal diploma secondario (denominato ad esempio *laurea dottorale*, perché pari ad una laurea più un dottorato professionale), che dovrebbe includere un primo biennio simile a quello delle altre lauree, con una sostanziale quota di formazione culturale generale. Successivamente questo ciclo unico potrebbe essere scisso in una laurea quadriennale "premedica" e un dottorato professionale in medicina di altri quattro anni, aperto anche ai laureati di altre discipline. L'eventuale ulteriore formazione specialistica dopo questi dottorati potrebbe essere organizzata in corsi denominati di "*alta specializzazione*", che costituirebbero l'analogo delle attuali specializzazioni mediche.

Infine, l'alta formazione accademica continuerebbe in questo schema ad essere affidata al *dottorato di ricerca* (analogo al Ph.D. statunitense), che dovrebbe a mio parere prevedere un totale di almeno 5 anni di studi post-laurea in una stessa disciplina. A seconda delle discipline, potrebbe essere più opportuno prevedere l'accesso al dottorato direttamente dopo la laurea (e in questo caso la durata standard del corso sarebbe appunto di almeno 5 anni), oppure dopo l'acquisizione di una specializzazione propedeutica (e in questo caso la durata standard potrebbe essere ridotta della durata della specializzazione). In accordo con gli standard internazionali, solo i dottorati di ricerca e i dottorati professionali dovrebbero dare accesso al titolo di "dottore".

Passiamo ora a discutere della questione della *differenziazione competitiva delle università*. Il fatto che oggi le università pubbliche siano sulla carta tutte uguali si scontra con il fatto che la loro reale situazione e le esigenze cui esse vanno incontro sono oramai molto diversificate. Perciò, già oggi certe università, e ancora di più certe sedi distaccate di grandi atenei, puntano molto sulla didattica senza dare grande importanza allo sviluppo di una significativa attività di ricerca nella propria sede. Altre università considerano invece l'attività di ricerca come una vera priorità. La formalizzazione di tale differenziazione è a mio parere utile sia per meglio soddisfare la domanda diversificata proveniente dalla società che per concentrare meglio le risorse della ricerca nelle sole sedi in grado di perseguirla ad un livello adeguato. Per questo motivo sarebbe opportuno introdurre i presupposti legislativi e giuridici per permettere alle università pubbliche o private di *differenziarsi per missione sociale*. Questo richiede ad esempio di poter stabilire rapporti contrattuali diversi con il personale ed in particolare con i docenti, prevedendo anche obblighi diversi (soprattutto il carico didattico), retribuzioni diverse e procedure di reclutamento diverse, pur nel quadro di un comune profilo generale. Questa differenziazione delle tipologie di università non richiede necessariamente la privatizzazione del sistema (anche se lo sviluppo di atenei privati andrebbe comunque a mio parere incentivato, nel quadro della diversificazione competitiva). Ad esempio nella California convivono due grandi sistemi di università pubbliche: le università della University of California (che include 9 università grandi tra cui le prestigiose Berkeley e Los Angeles), che sono tutte *research university* con la ricerca e la didattica di alto livello come missione prioritaria, e le università della California State University (che includono 23 università di medie dimensioni, tra cui ad esempio la San Diego State University e la California State University Sacramento), che sono invece per lo più *master's granting university*, e hanno quindi come obiettivo prevalente la didattica e il rapporto con il

territorio. Come già accennato prima, in questo quadro di diversificazione degli istituti di educazione terziaria va poi considerata anche l'opportunità di avviare nuovi istituti di educazione post-secondaria che offrano titoli vocationali e diplomi universitari biennali parzialmente o totalmente riconoscibili ai fini del proseguimento verso la laurea.

Per favorire la diversificazione qualitativa, andrebbe resa legale e incentivata la possibilità per gli atenei e le singole Facoltà di effettuare una *selezione di accesso* degli studenti sulla base della loro preparazione iniziale e attitudini. Il livello di selettività andrebbe lasciato alla libera determinazione dell'ateneo (in modo che alcune università diventino più selettive e altre meno). Non ci sono rischi che questa misura comporti una riduzione globale delle possibilità di accesso all'istruzione universitaria della popolazione, perché la maggioranza delle sedi (come avviene negli USA) sceglierà di non essere molto selettiva, o altrimenti si ritroverebbe senza studenti. Solo alcune università meglio posizionate geograficamente e più attraenti (per vari motivi) per gli studenti potranno permettersi di essere più selettive e quindi di puntare ad un livello qualitativo più alto. La selezione di ammissione non dovrebbe basarsi esclusivamente su test, ma potrebbe utilizzare una gamma di informazioni simile a quella in uso negli USA, che permette di valutare in modo più completo la qualità dei candidati e anche di responsabilizzare le scuole superiori nel processo di selezione. Per quanto riguarda i test, andrebbe prevista la costituzione di un organismo nazionale che si occupi di predisporre test standard attitudinali e disciplinari (utili tra l'altro anche per fornire elementi oggettivi di valutazione sull'efficacia dell'istruzione impartita dalle scuole superiori), per evitare che gli studenti debbano fare molte prove di ammissione.

A mio parere *va del tutto abolito il valore legale dei titoli di studio universitari*, sostituendolo con un sistema flessibile e dinamico di *accreditamento* pubblico (affiancato in seguito eventualmente anche da enti di accreditamento privato). I criteri di accreditamento di norma non sarebbero statici e fissati per legge, ma potrebbero evolvere nel tempo seguendo le indicazioni che emergono nella dialettica tra le università che vengono accreditate, gli enti di accreditamento, le società professionali, ecc. Tra le altre cose l'abolizione del valore legale implica che debba essere adattata la legislazione dei concorsi pubblici, prevedendo che titoli conferiti da università diverse possano essere valutati differentemente, in base anche ad elementi quali l'avvenuto accreditamento e anche il prestigio riconosciuto della sede.

Allo stesso tempo va fortemente potenziato e accelerato il processo di *valutazione delle università*. A questo scopo va soprattutto incentivata da parte dello Stato l'acquisizione e la diffusione a livello nazionale di dati statistici utili per permettere valutazioni, in chiave comparata (*rankings*), delle prestazioni delle varie università sul piano didattico, scientifico e organizzativo. Queste valutazioni andranno poi utilizzate anche in fase di ripartizione dei finanziamenti pubblici per incentivare i comportamenti virtuosi, tenendo conto però della possibile differenziazione per missione degli istituti.

Questo argomento ci porta al problema del *finanziamento delle università*. Progressivamente, potrebbe essere opportuno, a parità di risorse complessivamente destinate all'educazione terziaria, *ridurre la percentuale del finanziamento pubblico canalizzato attraverso l'assegnazione diretta* alle università (il fondo ordinario), a favore di *altri canali legati in qualche modo alla ricerca e alla didattica*. Il finanziamento delle spese generali delle università può essere ad esempio in parte legato al finanziamento della ricerca, prevedendo che le università possano utilizzare una quota consistente (ad esempio il 30%) dei fondi di ricerca acquisiti da qualsiasi fonte pubblica (Comunità Europea, Stato, Regioni) per le proprie spese generali. Una prassi analoga potrebbe valere anche per le fonti private, sulla base di accordi da prendere caso per caso tra l'università e il finanziatore. Ovviamente nella stesura dei progetti di ricerca va prevista una voce corrispondente alle spese generali (gli *overheads*). Inoltre, va anche studiata la possibilità di sostituire parte del finanziamento

ordinario con maggiori entrate dalle tasse d'iscrizione degli studenti, coprendo contestualmente l'intero incremento complessivo nazionale delle tasse d'iscrizione con borse di studio statali o regionali per studenti meritevoli e bisognosi (utilizzando a questo scopo la quota di finanziamento ordinario risparmiata). Questo consentirebbe di legare parte del finanziamento delle università all'acquisizione di un maggior numero di studenti meritevoli, stimolando ulteriormente la competizione, e allo stesso tempo di introdurre un meccanismo di redistribuzione del reddito tra gli studenti. Per tutti gli studenti (non solo i meritevoli) dovrebbe essere anche facilitata la possibilità di accedere a prestiti d'onore, garantiti dallo stato, da restituire solo dopo la laurea e l'ingresso nel mondo del lavoro. Questa misura consentirebbe di trasferire parte degli oneri dell'educazione universitaria agli individui, nel momento in cui beneficerebbero economicamente della loro maggiore educazione acquisita.

Andrebbero inoltre introdotti adeguati *incentivi fiscali per le donazioni* di individui e società alle università pubbliche e private non-profit (oltre che alla ricerca e ad altre attività benefiche e filantropiche). Va anche consentito alle università di *capitalizzare* parte delle donazioni per utilizzarne le rendite da investimenti per finanziare strutture permanenti dell'ateneo (incluse cattedre e borse di studio).

Passiamo ora a discutere della questione del *governo degli atenei*. Le università dovrebbero incrementare ulteriormente la loro autonomia rispetto a quella attuale (per esempio abolendo la maggioranza dei passaggi che oggi richiedono ancora il parere del CUN e l'approvazione formale del Ministro). L'autonomia va però accompagnata da misure volte a rimuovere l'attuale eccessiva autoreferenzialità di governo degli atenei. A questo scopo, al vertice di ciascun ateneo pubblico andrà previsto un *Consiglio di amministrazione (C.d.A.) composto in netta prevalenza di persone esterne all'università, scelte dal mondo esterno all'università*. Il C.d.A. potrebbe avere una quota di nomina politica (Ministro, presidente della regione, sindaco, ecc.), una quota di nomina da parte di eventuali associazioni di laureati dell'ateneo se esistenti (la cui costituzione andrebbe incentivata) e una quota di nomina dalla "società civile" (ad esempio, da parte dei vertici di società scientifiche, accademiche e professionali, e di associazioni di imprenditori). L'eventuale quota del C.d.A. eletta da docenti, studenti o altri dipendenti dell'ateneo, se esistente, dovrebbe essere comunque nettamente minoritaria. Il buon bilanciamento della composizione del C.d.A. rappresenterebbe uno dei punti più delicati della riforma qui proposta, da valutare con estrema attenzione per evitare i rischi opposti di eccessiva autoreferenzialità degli atenei o del loro asservimento ad interessi esterni, politici o economici, che non siano quelli generali. Del C.d.A. farebbero anche parte di diritto il Rettore e il Prorettore, una volta nominati. Il C.d.A. avrebbe il potere di scegliere e nominare il Rettore (e di destituirlo, con maggioranza qualificata), di approvare lo statuto e i vari regolamenti di ateneo, di deliberare sulle politiche generali dell'ateneo e sul bilancio. Una giunta esecutiva ristretta nominata all'interno del C.d.A. e presieduta dal Rettore gestirebbe l'ordinaria amministrazione. Il plenum del C.d.A. dovrebbe essere invece presieduto da un membro del C.d.A. diverso dal Rettore ed esterno all'università (un "Presidente" del C.d.A.), in modo da mantenere l'indipendenza necessaria a poter valutare anche l'operato del Rettore.

Il Rettore sarebbe nominato dal C.d.A. tra i docenti dell'università con il mandato a dirigere e rappresentare giuridicamente l'ateneo, presiedere la giunta esecutiva del C.d.A. e il Senato accademico e riferire al plenum del C.d.A. Il Rettore dovrebbe avere anche il potere di proporre al C.d.A. la nomina del Prorettore, dei Presidi di facoltà, dei Direttori di dipartimento e dei vertici amministrativi dell'ateneo. Il Senato accademico resterebbe invece eletto in prevalenza dai docenti dell'ateneo, in modo da rappresentare le facoltà e le discipline in modo bilanciato. Il Senato avrebbe il potere di deliberare su tutte le questioni strettamente didattiche e scientifiche e fornirebbe pareri al C.d.A. anche sulle altre questioni.

Va notato che una riforma del governo delle università simile a quella descritta e mirata ad eliminare i meccanismi autoreferenziali preesistenti è stata attuata nei Paesi Bassi nel 1997 [6]. Una riforma simile è oggi in fase di discussione anche in Giappone, il cui sistema universitario presenta problemi non dissimili da quelli del nostro sistema.

E veniamo ora all'ultimo argomento, cioè lo *stato giuridico dei docenti universitari*. Come discusso in precedenza, la differenziazione competitiva delle università richiederà innanzitutto di dare la possibilità agli atenei di stabilire relazioni contrattuali diverse con i propri docenti, pur nel quadro flessibile di criteri generali comuni a tutti. Questo dovrebbe includere la possibilità per ciascun ateneo di fissare lo stipendio base dei docenti, nel rispetto di minimi nazionali fissati dallo Stato, nonché i compiti didattici e di ricerca. Il carico didattico sarebbe diverso a seconda del tipo di università, pur nel rispetto di un massimo nazionale, fissato per legge.

Passando alla questione del *reclutamento dei docenti e della loro carriera*, una delle esigenze più rilevanti che abbiamo oggi in Italia è di ringiovanire la classe docente e soprattutto di consentire una più rapida acquisizione di autonomia da parte dei giovani docenti, i quali a loro volta devono però essere selezionati con maggiore attenzione e più garanzie di quanto non si faccia oggi. A questo scopo, bisogna innanzitutto spostare la massima attenzione "concorsuale" sul momento iniziale del reclutamento dei docenti, riducendo invece l'importanza dei successivi passi di carriera. Inoltre, i giovani docenti dovrebbero avere da subito gli stessi diritti e doveri accademici dei docenti senior, eccetto che per una minore assunzione di responsabilità valutative e amministrative.

La figura dei ricercatori universitari va a mio parere sostituita con una nuova figura di *professori junior*, con contratto a tempo determinato, triennale, rinnovabile solo una volta (una riforma simile sta avvenendo in Germania di recente). L'ingresso nel ruolo di professore junior dovrebbe essere limitato a un'età massima dell'ordine dei trent'anni (a regime proporrei 32 anni). Il concorso a professore junior dovrebbe essere affidato a commissioni dipartimentali o di ateneo, eventualmente con l'apporto di esperti esterni, nominate dal C.d.A. Queste commissioni devono essere composte interamente da professori ordinari o esperti di pari livello, in modo da non creare al loro interno situazioni di soggezione di una parte della commissione ad un'altra parte. Una norma "moralizzatrice" da considerare seriamente, almeno per un periodo transitorio, è di prevedere per le università pubbliche la proibizione totale di assumere come professore junior chi abbia acquisito la laurea, il titolo di dottore di ricerca o abbia effettuato un periodo post-doc presso lo stesso ateneo.

Durante il contratto, il professore junior dovrebbe essere messo in condizioni di lavorare in autonomia, con gli stessi diritti e doveri dei docenti senior. Entro il termine del contratto (ma anche prima se l'università lo ritiene opportuno) andrà stabilito, da parte di una commissione di ateneo, se il professore junior vada confermato in ruolo oppure congedato. Il professore junior confermato diventerebbe permanente e passerebbe al rango di professore associato. Anche il passaggio da professore associato a professore ordinario all'interno di un ateneo potrebbe essere "deconcorsualizzato" e demandato alla decisione di una commissione di ateneo nominata dal C.d.A. (per evitare che questa misura si trasformi nell'ennesima *ope legis*, quest'ultima norma potrebbe entrare in vigore solo per i docenti reclutati con le nuove norme).

I contratti di professore junior costituirebbero il normale canale di reclutamento di giovani docenti. Le università potrebbero però reclutare anche persone già affermate nel loro campo scientifico o professionale, in questo caso senza limiti d'età ed inserendole direttamente nei ruoli "senior" di associato o ordinario (sia a contratto che in ruolo).

Per incentivare il lavoro dei docenti di ruolo, oltre al passaggio formale da associato ad ordinario, andrebbero previsti scatti periodici di stipendio subordinati a valutazioni dell'attività didattica, di

ricerca e di servizio da parte di commissioni di ateneo. Sarebbe anche utile importare il concetto statunitense dei tre mesi estivi di stipendio pagabili su fondi di ricerca o su attività di servizio “in conto terzi”, oppure compensabili con supplenze in corsi estivi di recupero per gli studenti o di formazione permanente per gli adulti.

Per concludere, va detto che un obiettivo di lungo termine dovrebbe essere anche quello di elevare il livello di qualità complessivo delle università italiane e l’accesso della popolazione italiana all’educazione terziaria, il che richiede oltre che opportune riforme normative, anche un adeguato aumento delle risorse pubbliche e private da destinare alle università e all’educazione terziaria.



## Riferimenti e fonti bibliografiche

1. P. Doty, "Harvard's metamorphosis", *Nature* vol. 415 (21 February 2002).
2. United States Department of Commerce – Bureau of the Census, *Statistical Abstract of the United States*, 2001, sez. Education, tab. 207-290.
3. United States Department of Education – National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics*, 2001.
4. OECD, *Education at a glance*, 2002.
5. ISTAT, "Università e lavoro: statistiche per orientarsi", 8<sup>a</sup> edizione, 2002 e *Rapporto Annuale* 2001.
6. G. Capano, "L'università in Italia", Il Mulino, 2000.
7. A. De Mauro & F. De Renzo, "Orientarsi nella nuova università", Il Mulino, 2002.
8. R. Reis, "Tomorrow's Professor: Preparing for Careers in Science and Engineering", John Wiley & Sons, 1993.
9. Ministero dell'Istruzione, Università, e Ricerca, sito web (<http://www.miur.it>).
10. M.A. Hernández, "A is for admission", Warner Books, New York, 1997.
11. Berkeley, sito web (<http://www.berkeley.edu>).
12. Harvard, sito web (<http://www.harvard.edu>).
13. Princeton, sito web (<http://www.princeton.edu>) e molti altri siti di università americane.
14. OECD, *Education at a glance*, Paris, 2000 (dati ricavati dal riferimento 6).
15. Financial Times, sito web (<http://www.ft.com>).
16. 1996 U.S. News & World Report, edizione speciale su *law school rankings*.
17. J. V. Lombardi, D. D. Craig, E. D. Capaldi, D. S. Gater, S. L. Mendonça, "The top american research university", *The Center's annual report* 2001, University of Florida.
18. National Research Council, *Research-Doctorate Programs in the United States: Continuity and Change*, M. L. Goldberger, B. A. Maher, P. Ebert Flattau, Editors, National Research Council, 1994.
19. Si veda ad esempio il sito <http://www.library.uiuc.edu/edx/rankings.htm> della University of Illinois at Urbana-Champaign, e i link in esso contenuti.
20. The Center on Philanthropy of Indiana University, rapporto *Giving USA 2002*.
21. M. Keller & P. Keller, "Making Harvard Modern : The Rise of America's University", Oxford University Press, 2001.
22. J. V. Lombardi, E. D. Capaldi, "Managing the research university: who we are", disponibile a <http://nersp.nerdc.ufl.edu/~lombardi/edu01/manage0.html>, 1999.
23. G. Martinotti e altri membri del Gruppo di Lavoro Ministeriale, *rapporto finale* su "Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio a livello universitario e post-universitario", 1997.
24. G. Martinotti, "Le prospettive dell'autonomia didattica", *Università e Ricerca* 6/1997, pag. 7 (1997).