

Università degli studi di Milano - Bicocca



Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale
Dottorato in Sociologia applicata e metodologia della ricerca sociale
XXII ciclo

**L'ISTRUZIONE TERZIARIA
IN PROSPETTIVA COMPARATA**
Assetti istituzionali, partecipazione e disuguaglianze sociali

Candidato: Moris TRIVENTI
Matricola: 035769

Relatore: Prof. Maurizio PISATI
Correlatore: Prof. Paolo TRIVELLATO

Coordinatore: Prof. Antonio DE LILLO

Anno accademico 2009-10

Università degli studi di Milano - Bicocca



Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale
Dottorato in Sociologia applicata e metodologia della ricerca sociale
XXII ciclo

**L'ISTRUZIONE TERZIARIA
IN PROSPETTIVA COMPARATA**
Assetti istituzionali, partecipazione e disuguaglianze sociali

Candidato: Moris TRIVENTI
Matricola: 035769

Relatore: Prof. Maurizio PISATI
Correlatore: Prof. Paolo TRIVELLATO

Coordinatore: Prof. Antonio DE LILLO

Anno accademico 2009-10

Alla mia famiglia

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Prof. Maurizio Pisati e il Prof. Paolo Trivellato che mi hanno costantemente seguito nel lavoro di ricerca e di stesura della tesi, fornendomi utili e preziosi suggerimenti. Sono grato inoltre a tutte le persone con cui ho scambiato idee o condiviso esperienze di ricerca/studio durante il periodo del dottorato: i miei colleghi del XXII ciclo, in particolare Gianluca Argentin (per i lavori svolti insieme e per le conversazioni stimolanti) e Anna Casaglia (per le revisioni all'abstract), i dottorandi e gli assegnisti di ricerca, nonché i membri del centro di ricerca μ -Lab presso il Dipartimento di sociologia e ricerca sociale dell'Università di Milano-Bicocca. Ringrazio inoltre i partecipanti alla 40esima e 41esima Summer school in *Social data analysis and collection* presso l'Università di Essex (2007 e 2008), alla *ESRC Oxford Spring School in Quantitative methods for social research* presso l'Università di Oxford (2008 e 2009), alla *DFG Summer Academy on Quantitative methods in educational research* presso l'Università di Bamberg (2009), alla *Equalsoc-ECSR Joint summer school* presso l'Università di Trento (2008 e 2009). Un ringraziamento va anche a chi ha commentato proficuamente alcuni miei interventi ai convegni organizzati da: International Sociological Association (Research Committee 28), Equalsoc, CHER (*Consortium for Higher Education Research*), AIS-Sezione educazione. Infine, sono riconoscente ad amici e amiche, vicini/e e lontani/e, che mi sono sempre stati/e accanto, ognuno/a a suo modo. Una dedica speciale ad Anna, perché, come scrisse Mignon McLaughlin, *in the arithmetic of love, one plus one equals everything, and two minus one equals nothing.*

ABSTRACT

Access to tertiary education expanded dramatically in the last century and higher education became an institution with a «mass» participation. The rapid increase in the number of enrolments has been followed by a raise in the heterogeneity of undergraduate population, because higher percentages of students from lower social classes and with a weaker scholastic background entered university. In this context one of the aims of higher education institutions (HEIs) is to promote participation and to guarantee students from disadvantaged families the opportunity to enter and complete higher education, if they are sufficiently motivated and able. Literature review on this topic shows that higher education systems (HES) widely differ in the way they are able to achieve this goal. In fact, the level of social inequality in access and degree completion according to social origins varies across countries. My work hypothesizes that the way in which HES are structured reduce or enhance the overall level of access and differences among social groups in the probability to successfully complete a tertiary degree. To test this hypothesis I analyze macro and micro data from 15 industrialized countries, with different institutional profiles and level of inequality (Australia, New Zealand, United States, Canada, Sweden, Norway, Ireland, Great Britain, the Netherlands, Germany, Austria, Belgium, France, Italy, and Japan).

The first chapter of the thesis is devoted to an overview of the main developments of HES in a number of industrialized countries and to answer this question: is it possible to observe a convergence in the institutional arrangements of HES over time? I show that several processes have pushed towards a convergence in some aspects of institutional configurations: a) the common expansion of student access; b) the role of international organizations like OECD, UNESCO, World Bank and Eurydice in setting a common «agenda» of issues and objectives; c) the hegemonic role of US higher education, often seen as an example of advanced system to be imitated; d) the «Bologna process», which promoted a structural transformation of degree courses and other aspects in European tertiary education systems. Nonetheless, these macro-processes are counterbalanced by the actual reforms' implementation, which is strongly affected by the existent institutional arrangements, political forces, predominant ideological views, socioeconomic and cultural conditions in each nation. This means that even if HES face a set of common problems in different historical periods, they maintain rather different institutional profiles. These institutional configurations can be seen as diverse ways to solve problems derived from the expansion and diversification of student population and from growing financial constraints.

In the second chapter I show that also change of social inequality followed different trends across countries. Moreover, the enlargement of rooms in higher education is not an effective way to promote a reduction of relative inequalities, because students from upper classes are often the first who take advantage of educational expansion. On the contrary, expansion could help to reduce absolute inequalities among social groups, because it improves the overall educational attainment of lower class students.

The second part of this work is dedicated to a) identify the main characteristics which define the institutional profile of HES; b) determine the position of each country using several indicators; c) create an empirical typology of HES on the basis of similarities and differences among their institutional configurations. I show that HES can be conceived as an institution in a complex set of relations with other institutions: school system, State, family and market. School system has the main task to educate and train young people, transmitting them knowledge and skills. A large part of these students decide to enter higher

education and their probability of success is strictly connected to their previous school career. State finances HEIs, defines the basic rules of system functioning and sets universities' degree of autonomy. Families provide students with financial assistance, along with various kinds of public support (grants, loans, etc.). Lastly, HES are characterized by different levels of stratification and professionalization, which affect graduates' characteristics and their degree of success in the labour market (employability, wage, etc.). Furthermore, according to the economics of education, occupational returns can be viewed as an incentive or disincentive for enrolment in higher education among high school leavers.

In the fourth chapter I elaborate an empirical classification of HES, based on a multidimensional view of their institutional configurations, which are defined by 15 indicators related to investment, autonomy, accountability, economic affordability, stratification and privatization. The empirical typology suggests the existence of four clusters of countries, which resemble the typology of welfare regimes. Australia, New Zealand, Great Britain and Japan constitute the Liberal regime, United States and Canada the North-American one; Belgium, Austria, the Netherlands, Germany, France, Italy and Ireland the Continental regime, while Sweden and Finland the Nordic regime.

The fifth chapter is devoted to an investigation of the outcomes of HES: participation and social inequality. Firstly, I show the way to operationalize the concepts of participation and inequality; secondly I discuss the limits of a comparative analysis of these phenomena. I rely on macro data to measure student participation in higher education, using indicators on access, participation, drop-out and degree attainment. Micro data are instead used to derive indexes of inequality. The degree of inequality is measured by the partial association of parents' education and the probability of tertiary education attainment estimated with binary logistic regression models. I elaborate both relative and absolute measures of the «effect» of social origins.

In the sixth chapter these indicators are related to the empirical typology and to HES specific institutional configurations, in order to answer this basic research question: is there a relation between the institutional profiles of HES and their degree of openness to students? The analysis suggests an affirmative answer, within the limits of available data. First of all, participation and inequality vary according to the typology of HES. The level of tertiary education attainment is higher in the Nordic and North-American regimes, followed by the Liberal and the Continental ones. A similar order emerges looking at inequality indicators: the Nordic countries are the most equal, followed by the Anglo-American systems. The Continental regime is instead characterized by a relatively high level of inequality, compared to the other systems.

In the last part, a fuzzy-set analysis is used to discover whether particular combinations of institutional traits are systematically associated with a higher degree of participation and equality in tertiary education attainment. Results corroborate hypotheses derived from the economics of education and the social stratification studies. The combination of a low tracked school system with a high level of investment, privatization and occupational returns of higher education constitutes a sufficient condition for a large participation. A low level of tracking in the school system combined with a good financial affordability and a low privatization is related to a low degree of social inequality, whereas privatization and stratification seem not to amplify inequality.

SOMMARIO

ABSTRACT	7
SOMMARIO	9
INDICE DELLE FIGURE	13
INDICE DELLE TABELLE.....	16
INTRODUZIONE	19
1. <i>Premessa</i>	19
2. <i>Definizione dell'oggetto di studio</i>	21
3. <i>Obiettivi e ipotesi</i>	25
4. <i>I limiti degli studi esistenti</i>	30
5. <i>La prospettiva di ricerca</i>	32
6. <i>Struttura del lavoro</i>	35

PRIMA PARTE: I CAMBIAMENTI DI LUNGO PERIODO

CAPITOLO PRIMO – RIFORME E TRASFORMAZIONI ISTITUZIONALI	41
1. <i>Introduzione</i>	41
2. <i>Teorie sullo sviluppo dei sistemi di istruzione superiore</i>	42
2.1 Il modello di Trow	42
2.2 Convergenza o divergenza?.....	47
3. <i>Anni Cinquanta e Sessanta: l'espansione per lo sviluppo economico e la democratizzazione degli accessi</i>	50
3.1 I sistemi di élite e la rapida espansione	50
3.2 Democratizzazione degli accessi e meritocrazia	57
4. <i>Anni Settanta e Ottanta: differenziazione e autonomia istituzionale</i>	61
4.1 La forza del modello diversificato, ma quale differenziazione?	61
4.2 La crisi della fiducia nella pianificazione centralizzata e l'autonomia delle istituzioni	69
4.3 Il crollo della torre d'avorio? Mercato, accountability e valutazione.....	72
4.4 Politiche per l'accesso e il miglioramento dell'efficacia.....	76
5. <i>Anni Novanta e Duemila: la globalizzazione e il «Processo di Bologna»</i>	80
5.1 L'università imprenditoriale e la competizione globale	80
5.2 I ranking.....	83

5.3	Il «Processo di Bologna»: obiettivi e implementazione di una riforma strutturale in Europa	86
6.	<i>Politiche e riforme scolastiche: alcuni casi studio</i>	94
6.1	Le risposte degli Stati Uniti all'espansione: un esempio di modello diversificato	95
6.2	Il modello verticale e gerarchico del Giappone.....	99
6.3	Alcune sperimentazioni per l'integrazione e l'inclusione in Europa negli anni Settanta	103
6.4	Le risposte dei sistemi binari e diversificati: Germania e Irlanda	106
6.5	Il rinnovamento del sistema olandese e l'impasse di quello italiano	109
6.6	Un ritorno al modello integrato? Gran Bretagna e Australia negli anni Novanta.....	116
	<i>Appendice al Capitolo primo</i>	122
CAPITOLO SECONDO – TENDENZE DI LUNGO PERIODO NELLE DISUGUAGLIANZE SOCIALI.....		123
1.	<i>Introduzione</i>	123
2.	<i>Teorie sul cambiamento nel tempo delle disuguaglianze di istruzione</i>	125
2.1	Perché aspettarsi una riduzione?.....	125
2.2	Perché aspettarsi stabilità?.....	128
3.	<i>Le ricerche empiriche: metodi, risultati e limiti</i>	129
3.1	La prima generazione: modelli OLS sugli anni di istruzione.....	129
3.2	La seconda generazione: il modello delle transizioni scolastiche	130
3.3	La terza generazione: modelli per variabili ordinali ed eterogeneità non osservata	133
4.	<i>Limiti della letteratura e indicazioni per futuri sviluppi di ricerca</i>	141
4.1	Alcuni criticità concettuali	141
4.2	Il ruolo dei geni e delle abilità innate	143
5.	<i>Andamento della partecipazione e delle disuguaglianze nell'istruzione terziaria</i> 148	
5.1	Obiettivi, ipotesi e strategia di analisi	148
5.2	Dati, variabili e metodo	150
5.3	L'espansione scolastica	155
5.4	L'andamento delle disuguaglianze nell'istruzione terziaria.....	157
6.	<i>Appendice al capitolo secondo</i>	172

SECONDA PARTE: LE CONFIGURAZIONI ISTITUZIONALI

CAPITOLO TERZO – LE CARATTERISTICHE ISTITUZIONALI		177
1.	<i>Introduzione</i>	177
2.	<i>Rapporto con il sistema scolastico</i>	178
2.1	Struttura dell'istruzione secondaria	178
2.2	Requisiti di accesso e selettività dell'istruzione terziaria.....	184

3.	<i>Rapporto con lo Stato</i>	185
3.1	Risorse investite.....	185
3.2	Autonomia	192
3.3	Accountability	195
4.	<i>Rapporto con le famiglie</i>	198
4.1	I costi dell'istruzione: non solo tasse universitarie.....	200
4.2	Borse di studio e prestiti d'onore.....	205
4.3	La sostenibilità economica degli studi.....	210
5.	<i>Rapporto con il mercato</i>	215
5.1	Stratificazione e differenziazione	215
5.2	Ritorni occupazionali delle lauree	223

CAPITOLO QUARTO – REGIMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE: UNA CLASSIFICAZIONE EMPIRICA

1.	<i>Introduzione</i>	229
2.	<i>Alcune tipologie nell'ambito dell'istruzione</i>	230
2.1	Tipologie dei sistemi scolastici	230
2.2	Tipologie dei sistemi di istruzione superiore.....	234
3.	<i>Gli obiettivi e la strategia di ricerca</i>	240
4.	<i>Dati e indicatori sulle caratteristiche istituzionali</i>	243
4.1	I dati.....	243
4.2	Gli indicatori.....	244
5.	<i>Metodi</i>	248
5.1	Scaling multidimensionale	249
5.2	Analisi dei gruppi	249
5.3	Analisi dei gruppi sfumati	251
6.	<i>Analisi</i>	252
6.1	Una classificazione empirica	252
6.2	I profili dei gruppi individuati	260
6.3	L'analisi dei gruppi sfumati.....	264
7.	<i>Conclusioni</i>	268
8.	<i>Appendice al Capitolo 4</i>	270

TERZA PARTE: ASSETTI ISTITUZIONALI E GRADO DI APERTURA AGLI STUDENTI

CAPITOLO QUINTO – PARTECIPAZIONE E DISUGUAGLIANZE SOCIALI....

1.	<i>Introduzione</i>	273
2.	<i>Accesso e conseguimento dei titoli di terzo livello</i>	273
2.1	Accesso e partecipazione.....	276
2.2	Sopravvivenza e abbandoni.....	281
2.3	Conseguimento dei titoli di istruzione terziaria.....	283

3.	<i>Disuguaglianze sociali nell'istruzione terziaria</i>	286
3.1	Le dimensioni della disuguaglianza nell'istruzione terziaria	288
3.2	Il dibattito sugli indicatori: come misurare le disuguaglianze sociali?	291
3.3	Gli studi esistenti	301
4.	<i>Stime della disuguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria</i> 304	
4.1	Dati, variabili e selezione del campione	305
4.2	Analisi di coerenza: il confronto tra le indagini	308
4.3	La stima della disuguaglianza nell'istruzione terziaria	314
CAPITOLO SESTO – LA RELAZIONE TRA ASSETTI ISTITUZIONALI, PARTECIPAZIONE E DISUGUAGLIANZE SOCIALI.....		329
1.	<i>Introduzione</i>	329
2.	<i>L'effetto delle caratteristiche istituzionali sulla partecipazione e la disuguaglianza</i>	330
2.1	Tracking.....	330
2.2	Stratificazione e privatizzazione.....	334
2.3	Ritorni occupazionali.....	339
2.4	Sostenibilità economica degli studi	342
2.5	Risorse investite e autonomia delle istituzioni	346
3.	<i>Metodi</i>	347
3.1	QCA e fQCA	348
3.2	Formazione dei concetti, classificazione e calibrazione.....	349
3.3	Le configurazioni di condizioni.....	351
3.4	La relazione tra insiemi	354
4.	<i>Il grado di apertura dei regimi di istruzione</i>	359
5.	<i>Le configurazioni istituzionali e l'apertura dei SIS</i>	362
5.1	Definizione dei fuzzy-set e calibrazione	362
5.2	Le condizioni sufficienti di una elevata partecipazione	369
5.3	Le condizioni sufficienti di una alta eguaglianza sociale	376
6.	<i>Appendice al capitolo sesto</i>	382
CONCLUSIONI.....		383
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI		400

INDICE DELLE FIGURE

FIG. 0.1 – <i>Schema delle transizioni ipotetiche tra i livelli educativi ISCED.</i>	23
FIG. 0.2 – <i>Schema concettuale delle dimensioni istituzionali considerate nella ricerca.</i>	33
FIG. 1.1 – <i>Numero di iscritti all’istruzione superiore in milioni (grafico a) e variazione relativa del numero di iscritti espressa in numeri indice (1950=1) (grafico b) industrializzati secondo l’anno accademico e il paese, 1950-1970.</i>	53
FIG. 2.1 – <i>Tassi di conseguimento (in proporzione) dei titoli di studio secondario superiore e terziario secondo l’anno di nascita e il paese.</i>	156
FIG. 2.2 – <i>Probabilità predette di conseguire un titolo di studio terziario secondo l’anno di nascita, l’origine sociale e il paese.</i>	163
FIG. 2.3 – <i>Associazione parziale tra origini sociali e istruzione terziaria secondo l’anno di nascita e il paese: tutti i confronti possibili tra le categorie sociali.</i>	165
FIG. 2.4 – <i>Andamento dell’indice sintetico di DOI secondo l’anno di nascita e il paese.</i>	166
FIG. 2.5 – <i>Tasso di cambiamento delle DOI, confrontando i nati nel quinquennio 1965- 70 e 1925-30.</i>	167
FIG. 2.6 – <i>Collocazione dei paesi secondo il livello di DOI tra i nati nel periodo 1925- 30 e il cambiamento tra il 1925-30 e il 1965-70.</i>	169
FIG. 2.7 – <i>Collocazione dei paesi secondo il tasso di variazione della percentuale di laureati e il tasso di variazione delle disuguaglianze sociali nel conseguimento della laurea, suddivisi per coorte di nascita.</i>	171
FIG. 3.1 – <i>Spesa annuale nelle istituzioni accademiche per studente secondo la voce di spesa, 2003.</i>	188
FIG. 3.2 – <i>Spesa cumulativa nelle istituzioni accademiche per studente considerando la lunghezza complessiva degli studi (2003).</i>	189
FIG. 3.3 – <i>Spesa annua per le istituzioni accademiche sul totale della spesa in istruzione (grafico 1), sul PIL (grafico 2), sul PIL pro-capite (grafico 3) e rapporto studenti- docenti (grafico 4), 2003.</i>	191
FIG. 3.4 – <i>Grado di autonomia in quattro aree. Indici normalizzati su una scala 0-100.</i>	194
FIG. 3.5 – <i>Grado di responsabilizzazione delle istituzioni accademiche in merito alla valutazione (primo grafico) e alle regole di finanziamento (secondo grafico). Indici normalizzati su una scala 0-100.</i>	197
FIG. 3.6 – <i>Costi complessivi dell’istruzione terziaria (tasse universitarie e spese per materiale scolastico) in dollari equivalenti (grafico 1) e come percentuale del PIL pro- capite (grafico 2).</i>	203
FIG. 3.7 – <i>Costi totali (costi dell’istruzione terziaria e costi di mantenimento) in dollari equivalenti (grafico 1) e come percentuale del PIL pro-capite (grafico 2).</i>	204
FIG. 3.8 – <i>Percentuale di spesa nelle borse di studio e nei prestiti d’onore sul totale della spesa in istruzione terziaria, 2003.</i>	208
FIG. 3.9 – <i>Importo medio in dollari equivalenti delle borse di studio e dei prestiti d’onore.</i>	209

FIG. 3.10 – Contributo dei prestiti d'onore, degli sgravi fiscali e delle borse di studio nel ridurre i costi complessivi dell'istruzione terziaria in dollari equivalenti.....	212
FIG. 3.11 – Percentuale di iscritti ai corsi ISCED 5B e percentuale della spesa privata in istruzione terziaria.....	222
FIG. 3.12 – Distribuzione dei 25-64enni con un titolo di studio di tipo ISCED 5A secondo il livello di reddito, 2004.....	225
FIG. 3.13 – Rapporto percentuale tra le retribuzioni dei laureati e quelle dei diplomati nella popolazione tra i 25 e i 64 anni secondo il genere, diversi anni (2003-2006)....	226
FIG. 4.1 – Configurazione dei SIS ottenuta dallo scaling multidimensionale sulle 15 variabili istituzionali.	253
FIG. 4.2 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi con metodo gerarchico e agglomerativo.....	254
FIG. 4.3 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi: soluzione a due gruppi.....	256
FIG. 4.4 – Confronto tra la soluzione a due gruppi e la configurazione dello scaling multidimensionale.....	256
FIG. 4.5 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi: soluzione a tre gruppi.....	258
FIG. 4.6 – Confronto tra la soluzione a tre gruppi e la configurazione dello scaling multidimensionale.....	258
FIG. 4.7 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi: soluzione a tre gruppi.....	259
FIG. 4.8 – Confronto tra la soluzione a quattro gruppi e la configurazione dello scaling multidimensionale.....	259
FIG. 5.1 – Anni attesi di istruzione terziaria.....	279
FIG. 5.2 – Tassi di sopravvivenza nell'istruzione terziaria, 2004.	282
FIG. 5.3 – Tassi di conseguimento dei titoli di istruzione terziaria (ISCED 5A e 5B) secondo la classe di età.	284
FIG. 5.4 – Percentuale di individui che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria e un titolo di istruzione terziaria di tipo accademico (ISCED 5A) tra chi nel 2004 aveva una età compresa tra i 35 e i 44 anni.....	285
FIG. 5.5 – Valore minimo e massimo assunti dalla variabile anno di nascita secondo il paese e l'indagine.	309
FIG. 5.6 – Percentuale di individui che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria nella coorte di nascita 1940-65 secondo il paese e l'indagine.....	310
FIG. 5.7 – Grado di associazione tra istruzione dei genitori e conseguimento di titoli di istruzione terziaria secondo il paese e l'indagine.....	312
FIG. 5.8 – Associazione tra livello di istruzione dei genitori e conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo il paese: stime dei coefficienti di regressione medi espressi in scala logit.	319
FIG. 5.9 – Associazione tra livello di istruzione dei genitori e conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo il paese: stime dei coefficienti Sheaf e corrispondenti intervalli di confidenza al 95%.....	320
FIG. 5.10 – Associazione tra livello di istruzione dei genitori e conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo il paese: media semplice degli effetti parziali medi....	321
FIG. 5.11 – Posizionamento dei paesi secondo diverse misure di disuguaglianza. Confronti a coppie utilizzando i valori degli indicatori (colonna di sinistra) e degli ordinamenti da essi derivati (colonna di destra).....	322

FIG. 5.12 – <i>Ordinamento dei paesi sulla base delle tre misure di disuguaglianza sociale.</i>	323
FIG. 5.13 – <i>Distribuzione dell'Indice di Disuguaglianza sociale nell'istruzione Terziaria (IDT).</i>	326
FIG. 6.1 – <i>Relazione tra sostenibilità economica e accessibilità all'istruzione terziaria.</i>	344
FIG. 6.2 – <i>Relazione tra sostenibilità economica e disuguaglianza sociale nella composizione della popolazione universitaria.</i>	345
FIG. 6.3 – <i>Rappresentazione grafica dello spazio vettoriale definito da tre condizioni in una fsQCA.</i>	353
FIG. 6.4 – <i>Rappresentazioni grafiche delle condizioni necessarie e sufficienti idealtipiche: diagrammi di Venn e diagrammi a dispersione.</i>	355
FIG. 6.5 – <i>Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza alle condizioni e all'outcome «alta partecipazione».</i>	368
FIG. 6.6 – <i>Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza alle condizioni e all'outcome «alta eguaglianza».</i>	368
FIG. 6.7 – <i>Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta partecipazione» e alla condizione «IPRt» (a sinistra) e «PR+IP» (a destra).</i> ...	374
FIG. 6.8 – <i>Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta partecipazione» e alla condizione «IPAt» (a sinistra) e «IP» (a destra).</i>	376
FIG. 6.9 – <i>Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta eguaglianza sociale» e alla condizione «tsWp+tSWP» (a sinistra) e «tW» (a destra).</i>	379
FIG. 6.10 – <i>Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta eguaglianza sociale» e alla condizione «Ipst» (a sinistra) e «st+Ip» (a destra).</i>	381

INDICE DELLE TABELLE

TAB. 1.1 – <i>La concettualizzazione di Martin Trow dell’istruzione superiore di élite, di massa e universale</i>	45
TAB. 1.2 – <i>Tipo di misure di sostegno agli studenti e fonte di finanziamento principale nei paesi europei negli anni Cinquanta</i>	59
TAB. 1.3 – <i>Collocazione dei SIS sulla base del grado di differenziazione strutturale e funzionale</i>	67
TAB. 1.4 – <i>Le principali tappe del Processo di Bologna, 1998-2005</i>	88
TAB. 2.1– <i>Numerosità campionarie utilizzate nelle analisi</i>	151
TAB. 2.2– <i>Bontà di adattamento dei modelli con effetto di interazione tra origine sociale e anno di nascita lineare, miglior PF1 e miglior PF2: gradi di libertà, p-value, AIC</i>	162
TAB. 3.1 – <i>Collocazione dei paesi in funzione del livello di stratificazione e di specificità professionale delle scuole secondarie superiori</i>	179
TAB. 3.2 – <i>Tipi di scuole o corsi disponibili ai quindicenni, percentuale di iscritti in corsi di carattere ed età della prima selezione nel sistema scolastico</i>	182
TAB. 3.3 – <i>Classificazione della spesa in istruzione</i>	187
TAB. 3.4 – <i>Importo medio (in dollari equivalenti) delle tasse richieste dalle istituzioni accademiche (di tipo A) basate sugli studenti equivalenti a tempo pieno, a.a. 2003-04</i>	201
TAB. 3.5 – <i>Percentuale di studenti nelle istituzioni pubbliche che ricevono una borsa di studio e la copertura del sussidio rispetto alle tasse di iscrizione</i>	210
TAB. 3.6 – <i>Tasso di occupazione e tasso di disoccupazione dei diplomati (ISCED 3A) e dei laureati (ISCED 5A+6) sulla popolazione in età 25-64 anni, 2004</i>	223
TAB. 4.1 – <i>Alcuni esempi di tipologie dei SIS</i>	239
TAB. 4.2 – <i>Profilo dei regimi di istruzione superiore nella soluzione a due gruppi: media, deviazione standard (DS) e coefficiente di variazione (CV) delle variabili usate per la classificazione</i>	261
TAB. 4.3 – <i>Profilo dei regimi di istruzione superiore nella soluzione a tre gruppi: media, deviazione standard (DS) e coefficiente di variazione (CV) delle variabili usate per la classificazione</i>	262
TAB. 4.4 – <i>Profilo dei regimi di istruzione superiore nella soluzione a quattro gruppi: media, deviazione standard (DS) e coefficiente di variazione (CV) delle variabili usate per la classificazione</i>	263
TAB. 4.5 – <i>Analisi dei gruppi sfumati: grado di appartenenza (in %) dei paesi ai regimi di istruzione superiore nella soluzione a due gruppi</i>	266
TAB. 4.6 – <i>Analisi dei gruppi sfumati: grado di appartenenza (in %) dei paesi ai regimi di istruzione superiore nella soluzione a tre gruppi</i>	266
TAB. 4.7 – <i>Analisi dei gruppi sfumati: grado di appartenenza (in %) dei paesi ai regimi di istruzione superiore nella soluzione a quattro gruppi</i>	268
TAB. 5.1 – <i>Tassi di iscrizione nei corsi di tipo professionale (ISCED 5B) e nei corsi di tipo accademico (ISCED 5A), a.a. 2004</i>	278

TAB. 5.2 – Tassi di partecipazione nell'istruzione terziaria secondo la modalità di studio (tempo pieno vs tempo parziale) e il tipo di corso (professionale vs accademico)	280
TAB. 5.3 – Indicatori di disuguaglianza sociale nell'istruzione terziaria	289
TAB. 5.4 – Esempio di tavola di mobilità di istruzione: proporzione di coloro che hanno conseguito una laurea o un titolo inferiore secondo il livello di istruzione dei genitori	292
TAB. 5.5 – Posizionamento dei paesi a livello di eguaglianza sociale nella partecipazione all'istruzione terziaria secondo diversi studi	302
TAB. 5.6 – Posizionamento dei paesi a livello di eguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo diverse ricerche	303
TAB. 5.7 – Elenco delle categorie che costituiscono le variabili che misurano il livello di istruzione nelle indagini ESS, IALS, ISSP e la variabile armonizzata	307
TAB. 5.8 – Distribuzione di frequenza assoluta degli individui nati tra il 1950 e il 1965 secondo il paese e l'indagine	315
TAB. 6.1 – Operazioni possibili sui valori delle scale fuzzy di appartenenza alle condizioni e all'outcome	352
TAB. 6.2 – Esempio di tavola di verità in una csQCA con tre condizioni (A, B, C) e un outcome (Y)	352
TAB. 6.3 – Indicatori di partecipazione all'istruzione terziaria secondo diverse tipologie di regimi di istruzione superiore	360
TAB. 6.4 – Indicatori di disuguaglianza sociale secondo diverse tipologie di regimi di istruzione superiore	361
TAB. 6.5 – Gradi di appartenenza fuzzy agli outcome calcolati attraverso il metodo indiretto	364
TAB. 6.6 – Gradi di appartenenza fuzzy alle condizioni	367
TAB. 6.7 – Sufficienza delle singole condizioni dell'outcome partecipazione	370
TAB. 6.8 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (I,P,R,T) e l'outcome «alta partecipazione»	372
TAB. 6.9 – Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (I,P,R,T) dell'outcome «alta partecipazione»	373
TAB. 6.10 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (I,P,A,T) e l'outcome «alta partecipazione»	375
TAB. 6.11 – Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (I,P,A,T) dell'outcome «alta partecipazione»	375
TAB. 6.12 – Sufficienza delle singole condizioni (T,S,W,P,I) dell'outcome «alta eguaglianza» (E)	377
TAB. 6.13 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (da T, S, W, P) e l'outcome «alta eguaglianza»	377
TAB. 6.14 – Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (T,S,W,P) dell'outcome «alta eguaglianza»	378
TAB. 6.15 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (da I,P,S,T) e l'outcome «alta eguaglianza»	380
TAB. 6.16 – Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (I,P,S,T) dell'outcome «alta eguaglianza»	380

INTRODUZIONE

1. *Premessa*

L'espansione dei sistemi d'istruzione può essere considerata uno dei più importanti cambiamenti che hanno interessato i paesi con un sistema produttivo avanzato nel XX secolo [Brint 1998]. Oltre alla notevole crescita della partecipazione nelle scuole primarie e secondarie, negli ultimi decenni si è realizzato un impressionante aumento delle iscrizioni all'istruzione terziaria. Tra il 1970 e il 2000 a livello globale la media degli iscritti nelle scuole secondarie è più che raddoppiata, mentre il numero di iscritti all'istruzione di terzo livello è circa quadruplicato [Gradstein e Nikitin 2004]. Nel 2004 la percentuale di individui che hanno completato le scuole secondarie superiori – un requisito di solito necessario per l'accesso all'università – superava il 70% in ventidue paesi ad economia avanzata [OECD 2006]. Secondo Trow [1973; 2006], i sistemi di istruzione superiore, tradizionalmente di natura elitaria, si sono progressivamente trasformati in una istituzione di massa; per di più in anni recenti alcuni si stanno espandendo a tal punto da far parlare gli esperti di accesso «universale» all'istruzione terziaria. Infatti, circa il 31 per cento delle persone tra i 25 e i 34 anni ha completato con successo l'istruzione di livello terziario, contro un 23 per cento nella popolazione tra i 45 e i 54 anni [OECD 2006].

Il considerevole aumento nelle dimensioni e le rinnovate funzioni assunte dall'istruzione superiore ne fanno un ambito centrale delle società moderne fondate sulla conoscenza [Bell 1973]. Tale importanza è testimoniata dal numero crescente di istituzioni di livello nazionale e internazionale che si occupano di raccogliere dati sui sistemi educativi per identificarne le caratteristiche principali, monitorare l'andamento della partecipazione o valutare l'efficacia delle politiche e delle riforme educative. La crescita del numero di persone coinvolte nei processi scolastici di livello superiore e l'ampliamento delle funzioni delle istituzioni universitarie hanno inoltre favorito una specifica attenzione verso lo studio di questo settore da parte dei ricercatori accademici. Negli ultimi trenta anni sono state redatte enciclopedie sull'istruzione superiore [Clark e Neave 1992; Altbach e Forest 2006], sono sorte o hanno acquisito maggiore visibilità riviste accademiche specializzate (tra le altre, *Higher Education*, *Higher Education*

Policy, Higher Education Quarterly e Tertiary Education & Management) e sono apparsi numerosi volumi o monografie sull'argomento, specialmente in lingua inglese [Tight 2003]. Inoltre, l'istruzione terziaria assume un ruolo centrale all'interno dei documenti prodotti da organismi internazionali quali UNESCO, OECD ed Unione Europea, poiché è considerata una fonte importante di innovazione, crescita economica, modernizzazione e sviluppo [UNESCO 1998; 2001; Commissione Europea 2003; Eurydice 2007a].

Il considerevole aumento degli accessi porta con sé una maggiore eterogeneità degli studenti dal punto di vista del genere, della provenienza sociale, dell'appartenenza etnica, dell'età di ingresso, dell'area di residenza e della preparazione scolastica e ciò pone le istituzioni accademiche nella condizione di dover rivedere, almeno in parte, le proprie *mission* e strategie di azione. Alle università viene oggi chiesto di assumere nuove funzioni rispetto a quelle svolte in passato, cioè la trasmissione di conoscenze di alto livello accademico e formazione delle élite. L'agenda internazionale sembra allo stato attuale concentrarsi principalmente sui seguenti obiettivi [Clark e Neave 1992; Teichler e Kehm 1995; Clancy e Goastellec 2007]:

incrementare la partecipazione all'istruzione terziaria, al fine di incrementare il livello di capitale umano della forza lavoro, promuovere lo sviluppo culturale e la partecipazione sociale dei cittadini alla vita pubblica;

accrescere i tassi di partecipazione dei giovani di origine sociale svantaggiata con adeguata motivazione e capacità, con l'obiettivo di *ridurre le disuguaglianze* sociali nell'accesso all'istruzione di alto livello e promuovere la realizzazione di un sistema meritocratico;

migliorare l'efficacia della formazione universitaria, potenziando i collegamenti tra l'istruzione terziaria e il mercato del lavoro, in modo da avvicinare le competenze in possesso dei laureati a quelle richieste dalle imprese, facilitando l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro;

aumentare l'efficienza del funzionamento e dell'organizzazione delle università, in modo da garantire la sostenibilità finanziaria e il raggiungimento delle *mission* istituzionali.

In questo lavoro si prenderanno in considerazione il primo e il secondo obiettivo, concentrandosi sull'analisi della variazione a livello internazionale dei tassi di partecipazione e del grado di disuguaglianza nell'accesso all'istruzione terziaria, per poi

indagare l'esistenza di una relazione tra questi risultati e le caratteristiche istituzionali dei SIS.

2. *Definizione dell'oggetto di studio*

Prima di delineare gli obiettivi della ricerca è bene chiarire e delimitare l'area oggetto di studio. La ricerca ha come oggetto l'analisi comparativa di quella che a livello internazionale è definita *higher education* oppure *tertiary education*¹, termini con cui ci si riferisce ad alcuni specifici livelli educativi presenti in modo più o meno simile in tutti i paesi. Quando si parla di *higher education* in un lavoro in lingua italiana la traduzione di questo termine non è semplice. Infatti, l'utilizzo della traduzione letterale, *istruzione superiore*, può portare a confusione poiché molto simile a livello terminologico all'istruzione secondaria superiore; il termine *istruzione terziaria* o di terzo livello dà luogo a meno confusione, ma non è utilizzato di frequente nel linguaggio comune. Le espressioni spesso utilizzate all'interno del dibattito specialistico italiano sono invece *istruzione universitaria* e *sistema universitario*, con cui ci si riferisce alle attività formative e di ricerca svolte all'interno degli atenei. Sebbene questa espressione possa essere utilizzata senza complicazioni quando ci si riferisce al caso italiano, essa è decisamente più problematica se si intende comparare i sistemi di diversi paesi. Infatti, per quanto riguarda l'organizzazione e la struttura del sistema di formazione successivo alle scuole secondarie superiori il nostro paese presenta una peculiarità rispetto al panorama internazionale: la quasi perfetta coincidenza tra sistema di istruzione superiore e sistema universitario. In Italia quasi tutte le istituzioni all'interno dell'istruzione terziaria sono considerate università e offrono corsi di laurea di livello universitario. Al contrario, in altri paesi il sistema di istruzione terziario prevede istituzioni di varia natura: a fianco delle tradizionali università, vi sono politecnici, istituzioni specialistiche, college professionali, e altri istituti ancora, i quali forniscono corsi di carattere non universitario, ma pur sempre inclusi nell'istruzione di terzo livello. In alcuni casi questi corsi sono di durata più breve e di difficoltà inferiore rispetto a quelli previsti dalle università, ma non è sempre così. Visto che il lavoro di ricerca è di natura comparativa si è deciso di utilizzare i termini «istruzione superiore» e

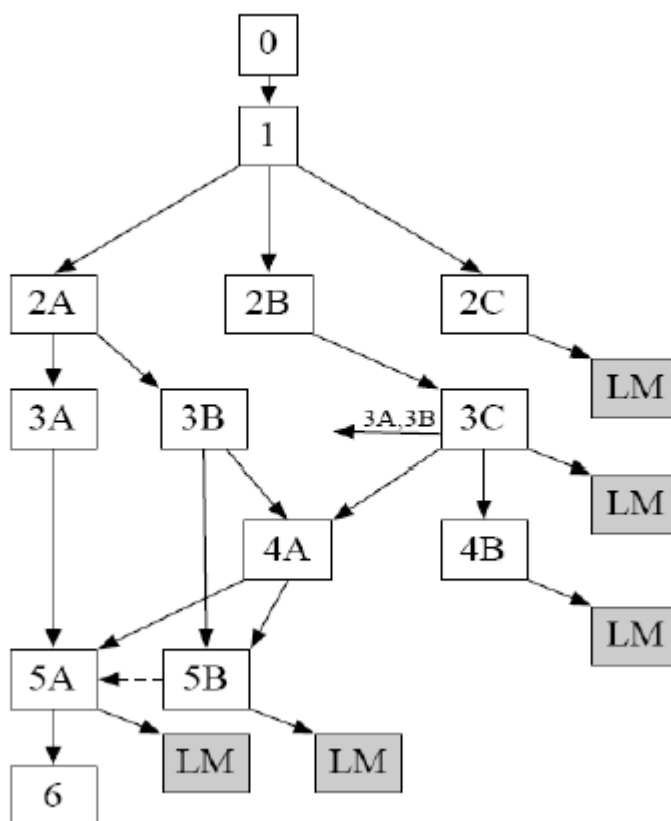
¹ Il termine *higher education* è utilizzato in prevalenza nei contributi di carattere accademico, mentre l'espressione *tertiary education* è impiegato di solito dai rapporti delle agenzie e organizzazioni internazionali come l'OECD.

«istruzione terziaria», al fine di rendere evidente il fatto che questo livello scolastico non coincide necessariamente con l'istruzione universitaria, anche se quest'ultima ne costituisce senza dubbio la parte più importante. Il termine «sistema/i di istruzione superiore» viene abbreviato con la sigla «SIS» nel testo.

Per definire i corsi inclusi nell'istruzione di terzo livello si utilizza di solito lo schema ISCED-97 elaborato dall'OECD e dall'Unesco [OECD 1999; UNESCO 2006], come sviluppo e miglioramento del precedente schema ISCED-68. Lo schema ISCED (*International Standard Classification of Education*) è una classificazione elaborata nei primi anni Settanta dall'Unesco al fine di raccogliere informazioni e presentare statistiche armonizzate sull'istruzione in prospettiva comparata. Lo schema iniziale è stato successivamente aggiornato per rendere conto della varietà dei tipi di istruzione sviluppatasi nel tempo in diversi paesi. Attualmente lo schema ISCED-97 si articola in sette livelli scolastici. Il livello 0 include l'istruzione pre-primaria, cioè le scuole materne (sono esclusi invece gli asili nido); il livello 1 corrisponde all'istruzione primaria, cioè il primo livello scolastico con una durata di cinque o sei anni (le scuole elementari in Italia). Il livello 2 corrisponde all'istruzione secondaria inferiore, la cui fine di solito coincide con la fine della scuola dell'obbligo, intorno ai nove anni di scuola (le scuole medie in Italia); il livello 3 include l'istruzione secondaria superiore, al termine della quale è possibile conseguire un titolo di studio post-obbligo (le qualifiche professionali e il diploma di maturità in Italia). Il livello 4 invece corrisponde all'istruzione post-secondaria di carattere non terziario, la quale di solito include corsi professionalizzanti per l'ingresso nel mercato del lavoro (ad esempio, i corsi IFTS nel nostro paese). Il livello ISCED 5 corrisponde al «primo» livello dell'istruzione terziaria ed include corsi di breve e lunga durata che portano al conseguimento di un titolo di istruzione superiore di natura accademica o professionale (in Italia la laurea nel vecchio ordinamento, la laurea triennale e magistrale nel nuovo ordinamento). Infine, anche il livello 6 è incluso nell'istruzione terziaria e corrisponde ai corsi avanzati di dottorato di ricerca, i quali non saranno oggetto di specifica attenzione in questo lavoro.

I criteri principali utilizzati per l'assegnazione dei corsi previsti a livello nazionale ai diversi livelli armonizzati sono i seguenti: a) contenuti del programma; b) requisiti minimi di ingresso; c) età tipica di inizio; d) certificato o qualifica; e) qualifiche dei docenti; f) durata. Ad esempio, ai livelli 2, 3 e 4 l'OECD distingue tre tipi di programmi:

professionali o tecnici (V), pre-professionali o pre-tecnici (P) e generali (G). Riguardo la durata nell'istruzione terziaria (ISCED 5) si distingue tra corsi di durata breve (meno di tre anni), media (dai tre a meno di cinque anni), lunga (dai cinque ai sei anni) o molto lunga (oltre i sei anni). In alcuni casi si distingue invece sulla base del livello all'interno del sistema di qualifiche nazionali; a livello terziario è possibile identificare corsi di primo, secondo o terzo livello.



Nota: LM= labour market

FIG. 0.1 – Schema delle transizioni ipotetiche tra i livelli educativi ISCED.

Fonte: UNESCO [2006 (1999)].

Un ulteriore criterio che si applica dal secondo al quinto livello dello schema ISCED è la classificazione sulla base della destinazione del programma (*programme destination*), con una distinzione tra corsi di tipo A, B e C. I corsi di tipo A sono di carattere generale o accademico e nel caso dell'istruzione terziaria portano al conseguimento di un titolo che consente il proseguimento degli studi a livello avanzato (dottorato di ricerca). I corsi di tipo B sono di carattere tecnico-professionale e conducono al conseguimento di un titolo di istruzione terziaria di tipo professionale, mentre i corsi di tipo C sono quelli

orientati direttamente alla preparazione in vista di un immediato ingresso nel mercato del lavoro e sono perlopiù presenti nelle scuole secondarie.

Una volta definito il livello scolastico di interesse è necessario esplicitare gli aspetti dell'istruzione terziaria tenuti in considerazione nel lavoro. Gli ambiti su cui si concentrano gli studi sull'*higher education* sono numerosi e vari, ma è possibile individuare tre macro-aree: l'area degli studenti e dell'insegnamento, l'area della ricerca e della professione accademica, l'area della governance e della gestione delle istituzioni accademiche. La mia ricerca si focalizza principalmente sulla prima area, poiché si intende studiare il grado di apertura dei SIS agli studenti, e sulla terza area, in quanto si prendono in considerazione alcuni aspetti dell'organizzazione e del funzionamento delle istituzioni accademiche.

Inoltre, la crescita della partecipazione e i cambiamenti occorsi nei sistemi sociali hanno contribuito ad aumentare le aspettative che le società rivestono nelle istituzioni universitarie e ad ampliare la gamma di funzioni che esse sono chiamate ad assolvere. Stevens e colleghi [2008] ne hanno individuate almeno quattro: la funzione di vivaio, tempio, centro connettore e filtro. La prima funzione consiste nell'introdurre gli studenti durante la loro vita universitaria a esperienze relazionali e di crescita culturale che si riverberano su valori, salute, felicità, potenziale di vita sociale e genitoriale. L'esperienza universitaria, specialmente quella vissuta fuori di casa e in età canonica, è una esperienza relazionale, dove le persone instaurano contatti e relazioni, scandite dalla vita di studio, che in seguito diventano cruciali per trovare lavoro, scegliere il partner, l'abitazione e la scuola dei figli.

Una seconda funzione è legata allo status del sapere scientifico nella società contemporanea e al ruolo che esso ha nella formazione delle gerarchie e della professioni. Tramite l'offerta di un percorso di istruzione formale lo Stato si assume la responsabilità di formare lavoratori e cittadini competenti. Un luogo incaricato a conservare e trasmettere il sapere, dove si acquisisce un modo di pensare razionale e universalistico, premessa per ricoprire legittimamente le posizioni più alte delle professioni e dell'amministrazione. Per rappresentare l'università quando svolge questa funzione di legittimazione e di santuario del sapere Stevens e colleghi [2008] ricorrono alla metafora del tempio. La terza metafora vede l'università come un centro connettore di istituzioni cruciali per il funzionamento della società, quali il mercato del lavoro, le

professioni, il terzo settore, gli enti locali, le imprese private. L'ultima funzione è quella di «filtrare» le persone e di consentire in tal modo a chi è in grado di ottenere un titolo di istruzione terziaria di raggiungere posizioni occupazionali ben retribuite e in alcuni casi prestigiose. Da questo punto di vista le società chiedono ai SIS equità nei criteri di selezione nell'accesso e nei processi formativi, in modo tale che anche gli studenti provenienti dalle classi inferiori abbiano la possibilità, se preparati e motivati, di accedere all'università e conseguire una laurea, una credenziale che può consentire loro un percorso di mobilità sociale ascendente. La presente ricerca si concentra quasi esclusivamente su questa ultima e più tradizionale funzione attribuita alle istituzioni dell'istruzione terziaria, poiché è quella più rilevante dal punto di vista dei processi di trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze e della stratificazione sociale delle opportunità di vita.

3. *Obiettivi e ipotesi*

La ricerca si propone di studiare in quale misura l'accesso all'istruzione terziaria da parte dei giovani di bassa origine sociale è connesso al modo in cui i SIS sono organizzati e strutturati. Lo studio perciò si inserisce in quella che è stata definita la «quarta generazione» degli studi sulla stratificazione sociale [Treiman e Ganzeboom 2000; Hout e di Prete 2006], la quale intende approfondire il ruolo degli assetti istituzionali nel plasmare i processi di allocazione degli individui nelle diverse posizioni sociali [Kerckhoff 1995]. Possiamo intendere i processi di stratificazione come tutti quei processi che comportano una distribuzione differenziata di risorse (ad esempio, ricchezza, potere, prestigio) tra gli individui e la loro collocazione all'interno di diverse posizioni sociali (ad esempio, classi e strati sociali) [Erikson e Golthorpe 1992; Cobalti e Schizzerotto 1994]. In questo lavoro l'attenzione è rivolta al funzionamento dei sistemi di istruzione superiore, nella convinzione che essi stiano assumendo una maggiore rilevanza all'interno dei sistemi scolastici e un ruolo sempre più centrale nei processi di stratificazione sociale.

Una delle funzioni attribuite ai sistemi scolastici nelle società contemporanee è la selezione dei giovani sulla base del «merito» e la loro allocazione in diverse posizioni occupazionali, le quali, a loro volta garantiscono l'accesso ad un sistema di risorse materiali e simboliche. A questo proposito il sistema scolastico è stato definito come

una «macchina di classificazione» o di «smistamento» [Spring 1976], in quanto rappresenta una istituzione cruciale nel processo di acquisizione di una occupazione e dello status e quindi di incanalamento degli individui nelle diverse posizioni sociali disponibili. Per molto tempo la funzione di selezione si è realizzata principalmente ai livelli inferiori dei sistemi scolastici, poiché buona parte della popolazione terminava il proprio percorso di studi in concomitanza della scuola dell'obbligo o poco dopo. Tuttavia, l'enorme espansione scolastica ha condotto i ricercatori a ritenere che – almeno a livello formale – la funzione di selezione educativa si stia progressivamente dislocando dall'istruzione secondaria verso l'istruzione terziaria [Schizzerotto e Barone 2006; Shavit *et al.* 2007].

Rivolgere l'attenzione al ruolo dell'istruzione superiore nel modellare i processi di stratificazione significa interessarsi al fenomeno delle disuguaglianze sociali. La disuguaglianza sociale può essere definita in termini generali come «il fenomeno per cui, all'interno di una data società, posizioni sociali diverse offrono a coloro che le occupano diversi sistemi di risorse che, a loro volta, si traducono in differenti opportunità di vita che determinano la qualità di vita di ognuno» [Pisati 2000, 12]. Sembra condivisa l'opinione secondo cui l'obiettivo dell'istruzione dovrebbe essere quello di selezionare gli studenti meritevoli e capaci, garantendo uguali opportunità scolastiche indipendentemente dalle risorse della famiglia di origine [Crompton 1998]. Tuttavia, nonostante la crescita della partecipazione al sistema scolastico, esistono in tutte le società contemporanee differenze sostanziali nelle chance di acquisire elevati titoli di studio da parte degli studenti di diversa origine sociale. Assumendo una distribuzione delle capacità innate e dei talenti omogenea per classe sociale, queste differenze sono state interpretate come segni dell'esistenza di rilevanti disuguaglianze sociali nelle opportunità educative [Checchi 1997].

Numerosi studi hanno mostrato come, nonostante la selezione avvenuta ai livelli scolastici inferiori, esistano disuguaglianze secondo l'origine sociale nelle probabilità di accedere all'istruzione terziaria e nella scelta del tipo di istruzione. Queste scelte poi condizionano in modo rilevante le opportunità di successo all'università e, in seguito, nel mercato del lavoro. Tuttavia, l'intensità di queste disuguaglianze varia a seconda del paese. È possibile che il modo in cui si configura l'istruzione superiore sia un elemento in grado di favorire o, al contrario, frenare l'accesso all'istruzione terziaria e il

conseguimento di elevati titoli di studio da parte dei membri delle classi svantaggiate. L'attenzione ai fattori macro-istituzionali non implica la negazione del ruolo dei processi di decisione individuale o familiare, bensì significa piuttosto prestare attenzione a come questi processi siano influenzati da strutture di vincoli ed opportunità forniti dagli assetti istituzionali.

La tesi principale del lavoro sostiene che la configurazione istituzionale di un SIS può incidere sul suo grado di apertura, cioè sulla misura in cui esso è in grado di accogliere quote elevate di giovani e di studenti provenienti dalle classi svantaggiate. Si sostiene quindi che il modo in cui è strutturato il sistema d'istruzione superiore, l'organizzazione delle sue istituzioni, i criteri di selezione all'ingresso, il tipo e l'estensione del welfare educativo possono incidere sulle decisioni degli studenti di proseguire gli studi e sulla misura in cui i sistemi di istruzione terziaria sono in grado di redistribuire socialmente le opportunità educative. Vediamo ora in maggior dettaglio gli obiettivi del lavoro, presentati nell'ordine in cui vengono affrontati:

studiare *i cambiamenti nel tempo nelle strutture istituzionali* dei SIS in prospettiva comparata, con una particolare attenzione agli aspetti legati all'accesso e alle disuguaglianze sociali nella partecipazione;

esaminare come sono mutate nel secolo scorso *le disuguaglianze legate all'origine sociale* nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria in diversi paesi;

individuare le principali dimensioni che caratterizzano *le configurazioni istituzionali* dei SIS, presentare gli indicatori corrispondenti e mostrare la collocazione dei paesi da essi derivata;

elaborare una *classificazione empirica dei SIS* sulla base di una definizione multidimensionale delle caratteristiche istituzionali che li contraddistinguono;

definire in modo accurato i concetti di *partecipazione e disuguaglianza sociale* nell'istruzione terziaria, identificandone le principali dimensioni, i relativi indicatori e mostrare il posizionamento dei paesi da essi derivato;

analizzare la *relazione tra caratteristiche istituzionali, partecipazione e disuguaglianza sociale*, esaminando quali configurazioni istituzionali sono contraddistinte da un tasso di partecipazione elevato e da un basso grado di disuguaglianza.

Attraverso il primo obiettivo si intende delineare i profili istituzionali dei SIS e discutere le riforme che hanno introdotto modifiche alla loro organizzazione o struttura. Adottando una prospettiva storica, si tenta di individuare le sfide principali che hanno affrontato i SIS dei paesi industrializzati nel secolo scorso a partire dal secondo dopoguerra, in particolare quelle derivanti dai tassi crescenti di accesso. L'ipotesi che si cercherà di controllare empiricamente è la seguente: nonostante le teorie neo-istituzionaliste predicano un crescente isomorfismo istituzionale [Powell e Di Maggio 1983] e i processi di creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore stiano contribuendo ad una crescente omogeneizzazione in aspetti importanti della struttura dell'istruzione post-secondaria [Eurydice 1998a; 1998b; 2007b], i diversi SIS hanno affrontato problemi analoghi tenendo in considerazione sia le tendenze di *policy* internazionali che la propria storia politica, socio-economica e culturale, dando luogo ad un panorama di riforme e strutture istituzionali eterogeneo.

In secondo luogo, ci si pone l'obiettivo di ricostruire i cambiamenti di lungo periodo nella partecipazione e nelle disuguaglianze sociali nel conseguimento di titoli di istruzione terziaria. Ci si chiede quindi: in quale misura è cresciuta la quota di individui che hanno ottenuto un titolo di istruzione terziaria? Si è realizzata una riduzione del peso delle origini sociali sui destini scolastici degli individui? In quali paesi si è verificato un cambiamento più marcato della partecipazione e delle disuguaglianze? C'è una relazione tra espansione e disuguaglianza? A questo proposito si controlleranno empiricamente le seguenti ipotesi: i) maggiori tassi di espansione si sono realizzati nei paesi con un sistema diversificato e con un grado di privatizzazione superiore (paesi anglo-sassoni), piuttosto che in quelli regolati centralmente (paesi europei); b) i paesi in cui si è realizzata una maggiore riduzione delle disuguaglianze sono quelli nord europei, dove lo Stato ha promosso una relativa omogeneizzazione delle condizioni di vita della popolazione e in cui si sono state implementate riforme volte alla promozione dell'equità in ambito educativo.

Con il terzo obiettivo si intende rispondere a questi interrogativi: quali sono le caratteristiche più importanti che concorrono a definire il profilo istituzionale dei SIS? Quali indicatori sono disponibili? Come si collocano i paesi lungo questi indicatori? Dal momento che questa fase è di carattere puramente descrittivo non sono previste ipotesi specifiche. L'unica aspettativa generale è che vi siano gruppi di paesi con caratteristiche

simili su diversi indicatori, i quali sono pertanto collegati – almeno in parte – l’uno con l’altro. Questi raggruppamenti saranno utili per individuare un tipologia empirica basata su molteplici caratteristiche istituzionali.

Il quarto obiettivo consiste nel classificare i SIS sulla base delle loro configurazioni istituzionali, definite dagli indicatori individuati in precedenza. Per configurazione istituzionale si intende l’insieme di norme e disposizioni legislative che regolano il funzionamento delle istituzioni dell’istruzione superiore e i concreti assetti che essi assumono. Tra le caratteristiche istituzionali rilevanti vi sono: modalità di coordinamento e di distribuzione dell’autorità tra i diversi attori coinvolti nella predisposizione, nell’organizzazione e nell’erogazione di servizi di istruzione superiore (livello di centralizzazione); grado di uniformità o standardizzazione dell’offerta formativa; grado di privatizzazione, differenziazione funzionale e settoriale; stratificazione dell’offerta formativa (prestigio relativo dei diversi rami e *curricula*, status delle diverse istituzioni); entità e modalità di finanziamento; ampiezza e tipo di welfare educativo (schemi di sostegno agli studenti attraverso borse di studio, mutui agevolati, prestiti d’onore e alloggi e servizi convenzionati). L’ipotesi che guida questa analisi sostiene che le caratteristiche istituzionali generali dei paesi industrializzati si riflettano anche nel modo in cui è organizzata e strutturata l’istruzione terziaria; pertanto si ritiene sia possibile rintracciare gruppi di paesi che condividono una sorta di affinità istituzionale guardando alla teoria dei regimi di welfare.

Il quinto obiettivo è di carattere descrittivo e di natura metodologica: si intende stimare il livello di partecipazione e di disuguaglianza a livello di istruzione terziaria in diversi paesi. Gli interrogativi di ricerca sono i seguenti: quali sono gli indicatori e le fonti di dati più appropriati per rilevare la partecipazione e la disuguaglianza? Quali sono i limiti degli studi esistenti e delle informazioni a disposizione? Come si collocano i SIS lungo questi indicatori? La tesi sostiene la necessità di utilizzare diversi indicatori per misurare i concetti oggetto di studio, al fine di coglierne il carattere di multidimensionalità e ridurre, per quanto possibile, gli errori di misurazione.

Infine, il sesto obiettivo consiste nel valutare l’esistenza di una relazione tra configurazioni istituzionali dei SIS e il loro grado di apertura. Per fare ciò dapprima si analizza se e in che misura i tipi di SIS individuati abbiano, oltre che profili istituzionali differenti, anche livelli di partecipazione e disuguaglianza diversificati. Si ipotizza che i

paesi con maggior livello di partecipazione siano quelli anglo-sassoni, mentre quelli con basso livello di disuguaglianza siano i paesi nord-europei. Si ipotizza inoltre che i paesi europei, a causa della loro tradizionale visione dell'università e di un rigido centralismo siano quelli con i tassi di partecipazione inferiori e i livelli di disuguaglianza più elevati. Ci si aspetta anche che i paesi con un elevato *tracking* scolastico e un'alta stratificazione siano quelli con gli esiti educativi più diseguali, mentre quelli con un alto livello di spesa, privatizzazione e ritorni occupazionali delle lauree siano quelli con più alti tassi di partecipazione.

4. *I limiti degli studi esistenti*

Come anticipato in precedenza, l'obiettivo generale del lavoro è lo studio delle configurazioni istituzionali dei SIS e della relazione con il loro grado di apertura, dal punto di vista della partecipazione degli studenti e delle disuguaglianze legate all'origine sociale nel conseguimento della laurea. Questo interrogativo di ricerca si iscrive tra diverse tradizioni di ricerca che si sono occupate di istruzione superiore. Il campo degli studi sui SIS infatti è piuttosto vasto e caratterizzato da un panorama di oggetti di studio, teorie, approcci e metodi eterogenei². Ciò deriva dal fatto che l'istruzione superiore può essere considerato un ambito interdisciplinare, oggetto di studio di sociologi, economisti, psicologi, scienziati politici e scienziati dell'educazione. Per questo motivo, nell'esaminare i fattori istituzionali in grado di incidere sui risultati dei SIS in termini di partecipazione e disuguaglianze sociali è opportuno fare riferimento a molteplici prospettive, in grado di evidenziare diversi aspetti dei fenomeni oggetto di studio. In particolare, si prendono in considerazione gli studi sociologici nell'ambito della stratificazione sociale, gli studi in ambito economico sul finanziamento e i costi dell'istruzione universitaria e quelli multidisciplinari che analizzano la struttura, l'organizzazione e le riforme dei SIS.

Il primo filone di studi si è a lungo concentrato sulla relazione tra origini sociali e opportunità educative, indagando se ed in quale misura la relazione tra la classe sociale dei genitori o il loro livello di istruzione e le probabilità dei figli di raggiungere elevati

² Questa varietà può essere vista come una fonte di ricchezza per un campo di studi in forte espansione; tuttavia, essa ha anche dato vita ad una frammentazione nel patrimonio conoscitivo. Scrutando le bibliografie delle diverse ricerche non è difficile riconoscere compartimentazioni settoriali e filoni di ricerca che raramente hanno instaurato una comunicazione reciproca.

livelli scolastici fosse diminuita nel tempo. Un numero crescente di ricerche sta rivolgendo ora la propria attenzione all'accesso e al conseguimento di titoli di studio universitari, con la consapevolezza che essi stanno diventando sempre più importanti nei processi di stratificazione sociale. Gli studi sulle disuguaglianze nei SIS tuttavia sono ancora poco numerosi, la maggior parte ha effettuato analisi su singoli paesi e l'eterogeneità nella basi di dati e nelle tecniche di analisi rende difficile la comparazione internazionale dei risultati. Inoltre, solo di recente si è cominciato a indagare il tema specifico oggetto di questa ricerca: se e in quale misura la struttura e l'organizzazione dei SIS possono rendere più o meno pronunciato lo svantaggio nell'accesso degli studenti di bassa origine sociale.

Gli studi più recenti di stampo comparativo confrontano i risultati di singole ricerche nazionali per poi sintetizzarne i risultati e rintracciare in alcune caratteristiche istituzionali le chiavi interpretative per spiegare le relazioni osservate. Il punto di forza di queste ricerche è quello di basarsi su numerosità campionarie molto elevate (dati tratti da indagini campionarie rivolte agli individui) e di essere in grado di valutare i mutamenti di lungo periodo; il punto debole è quello di non includere direttamente nelle analisi i fattori istituzionali in grado di influenzare i fenomeni di interesse, bensì di considerarli esclusivamente in sede interpretativa.

Gli studi nell'ambito dell'economia dell'istruzione hanno elaborato eleganti modelli formali dei processi decisionali affrontati dagli studenti e dalle famiglie nel momento in cui devono scegliere il livello di istruzione che intendono raggiungere, concependo tale processo come un investimento in capitale umano. Tali studi hanno posto particolare attenzione ai costi dell'istruzione, alle diverse modalità di sostegno agli studenti a disposizione degli Stati per sovvenzionare gli studi e ai ritorni occupazionali delle lauree. Tuttavia, hanno trascurato il ruolo di altri fattori istituzionali che possono incidere sulla scelta degli studenti di proseguire gli studi, ad esempio il livello di stratificazione istituzionale. Inoltre, solo di rado hanno affrontato il problema da un punto di vista comparativo, poiché hanno utilizzato perlopiù dati a livello nazionale o locale.

La terza tradizione di ricerca, quella degli studi sull'*higher education*, raggruppa contributi di carattere istituzionale ed accademico. Tra i primi vi sono le ricerche e i rapporti delle agenzie internazionali come OECD, UNESCO, Eurydice e Banca Mondiale,

le quali dispongono di un nutrito numero di dati riguardanti molti paesi. La predisposizione di tali informazioni avviene di solito grazie al contributo dei singoli ministeri dell'istruzione attraverso uno sforzo di costruzione di indicatori comparabili difficilmente alla portata dei singoli ricercatori. Questi indicatori hanno la funzione principale di monitorare il cambiamento dei sistemi universitari e fornire indicazioni utili per i decisori politici, tuttavia solo di rado vengono inseriti all'interno di un quadro concettuale e interpretativo di più ampia portata.

Gli studi in ambito accademico che si sono avventurati nella comparazione transnazionale si sono focalizzati di volta in volta su aspetti specifici dei SIS (ad esempio, le modalità di coordinamento tra attori istituzionali, il mutamento delle strutture d'autorità e delle pratiche di *governance*, e così via), piuttosto che sui sistemi nel loro complesso. Vi è stato uno sforzo teorico di elaborare tipologie dei SIS, tuttavia queste si fondano su alcuni aspetti molto specifici del funzionamento dei sistemi universitari e spesso non si avvalgono di dati per valutare la tenuta empirica delle classificazioni elaborate su un piano teorico. La maggior parte di questi studi, poi, si è limitata a individuare delle tipologie senza porle in relazione ad altri aspetti quali la partecipazione, l'equità o l'efficienza dei SIS.

5. *La prospettiva di ricerca*

La caratteristica principale della presente ricerca è il tentativo di coniugare lo studio delle disuguaglianze educative con quello sul funzionamento istituzionale dei SIS, concependo questi ultimi come una istituzione inserita all'interno di un più ampio contesto istituzionale, i cui attori rilevanti sono lo Stato, il mercato, il sistema scolastico e le famiglie. La ricerca perciò tenta di contestualizzare il funzionamento dei SIS all'interno di uno spazio sociale ed istituzionale complesso.

Innanzitutto, è necessario tenere in considerazione il fatto che la selezione degli studenti avviene anche ai livelli inferiori dei sistemi scolastici ed importante individuare quale tipo di popolazione di studenti è in grado di conseguire un titolo di scuola secondaria che consente l'accesso all'istruzione superiore.

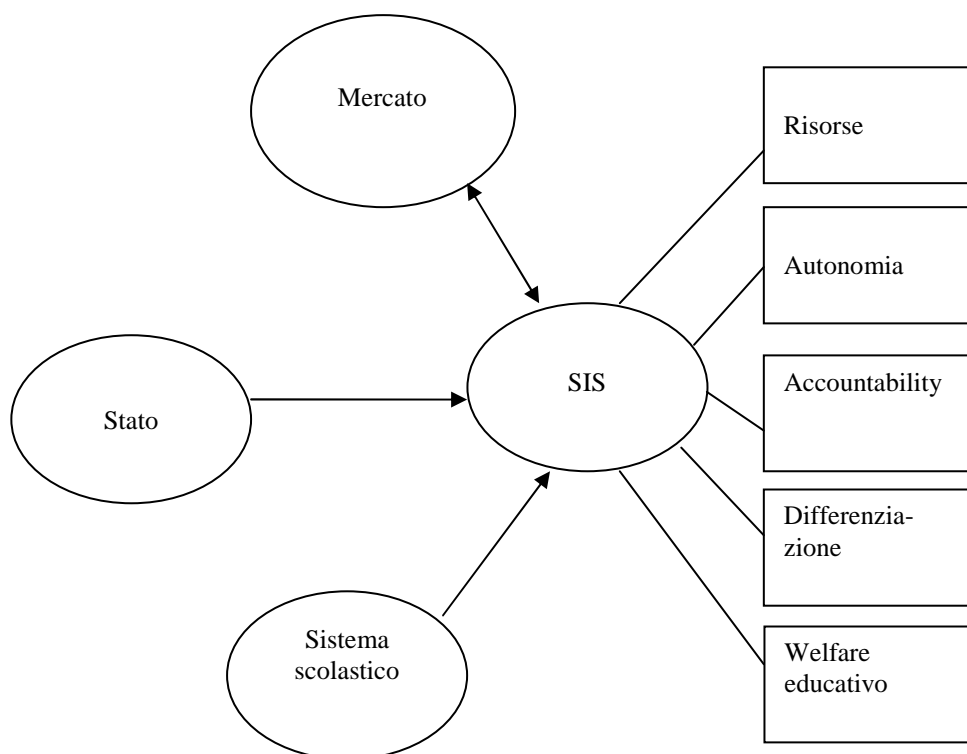


FIG. 0.2 – Schema concettuale delle dimensioni istituzionali considerate nella ricerca.

Il grado di stratificazione delle scuole secondarie e l'età in corrispondenza della quale gli studenti vengono suddivisi in diversi indirizzi di scuola (inclusi nello schema come *sistema scolastico*) può influenzare il livello di apprendimento, le aspirazioni e motivazioni degli studenti, nonché la possibilità o la decisione finale di fermarsi con gli studi senza entrare all'università. In secondo luogo, non è sufficiente guardare alle caratteristiche istituzionali interne ai SIS quali fattori in grado di promuovere l'accesso, bensì è importante tenere in considerazione anche i ritorni occupazionali dei titoli di istruzione terziaria, i quali possono costituire un incentivo all'iscrizione – nel caso in cui siano elevati in rapporto ai costi dell'istruzione – oppure al contrario possono rappresentare un deterrente – nel caso in cui essi siano limitati a fronte di costi cospicui (questo aspetto rientra nello schema sotto l'etichetta di *mercato*). I SIS si rapportano necessariamente con lo *Stato* il quale, oltre a fornire una quota variabile di risorse, configura il quadro legislativo entro cui gli atenei si muovono e può prevedere un grado maggiore o minore di centralismo, standardizzazione e autonomia istituzionale. Le

famiglie sono anch'esse comprese all'interno dello schema concettuale che guida il lavoro, poiché in molti paesi i costi dell'istruzione terziaria sono sostenuti in buona parte dai genitori degli studenti. Il ruolo degli attori e degli ambiti istituzionali qui brevemente descritto è discusso in modo più esteso nel terzo capitolo.

Per affrontare questi argomenti la ricerca adotta un approccio comparativo, confrontando i fenomeni oggetto di studio in 15 paesi industrializzati. Come molti altri studi di stampo comparativo mi sono dovuto confrontare con la possibilità di adottare due strategie di ricerca in qualche modo contrastanti; la prima massimizza il numero di paesi inclusi nelle analisi, mentre la seconda il numero delle variabili utilizzate per descrivere i paesi oggetto di studio. Il principale vantaggio della prima strategia è l'ampia copertura e la possibilità di generalizzare i risultati ad un considerevole numero di paesi, mentre il principale svantaggio è la scarsa attendibilità qualora siano disponibili solo misure «deboli» dei concetti di interesse oppure vi sia un alto numero di valori mancanti. In questo lavoro ho deciso di adottare il secondo approccio, costruendo una classificazione dei SIS basata su un numero relativamente elevato di indicatori, ma senza poter includere tutti i paesi OECD. In questo modo le capacità di generalizzazione sono limitate, ma è possibile delineare con maggior precisione le configurazioni istituzionali dei SIS indagati e misurare con attendibilità le differenze istituzionali. Questa scelta è stata in un certo senso obbligata anche dal fatto che includere tutti i paesi OECD nelle analisi avrebbe generato un elevato numero di dati mancanti perché allo stato attuale alcuni indicatori sono disponibili solo per i paesi industrializzati in cui sono state condotte indagini speciali. Ad ogni modo, questa strategia è sembrata ragionevole anche in virtù del fatto che non vi sono tentativi di elaborare a livello empirico una tipologia dei SIS ed è possibile cogliere al meglio la multidimensionalità del concetto di configurazione istituzionale.

I paesi inclusi sono: Australia, Austria, Belgio, Canada, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Irlanda, Italia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Regno Unito, Stati Uniti, Svezia. La selezione di questi paesi garantisce la copertura di diversi contesti istituzionali e geografici (sono inclusi infatti quattro continenti); allo stesso tempo la scelta di paesi con un sistema politico ed economico simile (democrazie ad economia di mercato) favorisce la comparazione tra sistemi educativi inseriti in contesti fondati sui medesimi principi di organizzazione sociale.

6. *Struttura del lavoro*

Il lavoro si divide in tre parti, ciascuna costituita da due capitoli. La prima parte esplora i cambiamenti di lungo periodo in cui sono incorsi i SIS, dal punto di vista delle riforme istituzionali, della partecipazione e delle disuguaglianze sociali nel conseguimento delle lauree. La seconda parte si concentra sui tempi recenti e contiene una dettagliata descrizione dei profili istituzionali dei SIS in prospettiva comparata, nonché l'elaborazione di una tipologia empirica in grado di rendere conto di differenze importanti tra gruppi di paesi. Infine, la terza parte è focalizzata sulla partecipazione e la disuguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria: dapprima si misura il collocamento dei SIS su diversi indicatori e in seguito si mostra la relazione tra caratteristiche istituzionali e grado di apertura agli studenti.

Vediamo ora in più dettaglio il contenuto dei singoli capitoli. Il primo ripercorre le fasi di cambiamento in cui sono incorsi i SIS nei principali paesi industrializzati dal secondo dopoguerra in avanti. Si rivolge l'attenzione alle tendenze generali di cambiamento e ai fenomeni che hanno coinvolto in maniera più o meno pronunciata tutti i SIS. Si propone una periodizzazione dei mutamenti basata sui temi principali oggetto di discussione dei decisori politici e degli interventi di policy implementati, la quale prevede tre fasi. La prima fase si estende dagli anni Cinquanta agli anni Sessanta ed è caratterizzata dall'espansione delle iscrizioni e da cambiamenti istituzionali importanti, in particolare da una crescita della differenziazione orizzontale e verticale. Queste trasformazioni sono accompagnate da discussioni sulla necessità di democratizzare l'accesso agli studenti e sul ruolo dell'istruzione universitaria nella promozione della meritocrazia. La seconda fase comprende gli anni Settanta e la prima metà degli anni Ottanta ed è caratterizzata dalla crisi nella fiducia delle politiche dell'istruzione quale strumento di perequazione delle opportunità scolastiche e dalle preoccupazioni per i crescenti tassi di disoccupazione dei laureati. A cavallo tra la seconda fase e la terza, la quale inizia alla fine degli anni Ottanta e si estende nei decenni successivi, si sviluppano discorsi e pratiche relative a: autonomia delle istituzioni, *accountability*, valutazione delle università, *league tables*, qualità, cambiamenti nelle modalità di finanziamento e tasse universitarie, selezione degli studenti, spendibilità dei titoli nel mercato del lavoro. Si considerano inoltre le trasformazioni avviate dal «Processo di Bologna» e il suo ruolo nelle trasformazioni dei

sistemi europei. L'ultima parte del capitolo è dedicata alla discussione di alcuni «casi studio», i quali focalizzano l'attenzione su particolari interventi di riforma o tipi di istituzione sviluppati in alcuni paesi, individuandone i punti di forza e debolezza, i risultati prodotti e le resistenze incontrate nell'implementazione.

Il secondo capitolo si muove sempre all'interno di una prospettiva diacronica, ma si concentra sulle variazioni nel tempo della partecipazione e delle disuguaglianze nel conseguimento dei titoli di studio terziari. Visto che questo tema è stato principalmente affrontato dalla sociologia della stratificazione sociale e dall'economia dell'istruzione, il capitolo passa in rassegna i risultati principali tratti da questi studi, discutendo in dettaglio i metodi e le tecniche utilizzate per analizzare il cambiamento. Nella seconda parte si utilizzano dati tratti da alcune indagini campionarie di carattere internazionale (ESS, IALS, ISSP) e si modellano le tendenze dei fenomeni oggetto di studio attraverso tecniche statistiche relativamente nuove, discutendo i vantaggi del loro impiego in un contesto di analisi caratterizzato da numerosità campionarie contenute.

Nel terzo capitolo si individuano le principali caratteristiche dei SIS dei paesi industrializzati, mostrando in prospettiva comparata le principali somiglianze e differenze. Inoltre, si descrivono – ancorché in modo superficiale – i legami tra istruzione terziaria, da un lato, sistema scolastico e mercato del lavoro, dall'altro. Questo capitolo è importante per due motivi: innanzitutto, non esiste in lingua italiana una descrizione sistematica ed aggiornata delle numerose caratteristiche istituzionali dei diversi SIS e, inoltre, costituisce il quadro di riferimento entro cui leggere le analisi successive.

Nel quarto capitolo si discutono gli studi che si sono occupati di elaborare una tipologia dei sistemi scolastici e universitari, evidenziandone i pregi e i limiti. Nella seconda parte si elabora la cornice concettuale ipotizzando l'esistenza di un legame tra società, stato e struttura dell'istruzione superiore. Nello specifico, si propone la possibilità che anche i SIS, come i sistemi di welfare, tendano a raggrupparsi in gruppi di paesi relativamente omogenei, i quali condividono tratti culturali e una impostazione istituzionale di fondo simile. In seguito si propone la definizione delle dimensioni principali che delineano il concetto di «configurazione istituzionale» e si individuano gli indicatori in grado di misurarle a livello empirico. Infine si impiegano alcune tecniche di classificazione per creare una tipologia empirica dei SIS: oltre alla tradizionale analisi

dei gruppi (*cluster analysis*) e allo *scaling* multidimensionale, si impiega l'analisi dei gruppi sfocati (*fuzzy cluster analysis*), che consente di stimare il grado di appartenenza di ciascun caso ai tipi creati.

Il quinto capitolo è dedicato alla definizione dei concetti di partecipazione e disuguaglianza sociale nell'istruzione superiore. Si mostra come il primo concetto racchiuda diverse dimensioni (accesso, partecipazione, conseguimento dei titoli) e come l'utilizzo di indicatori differenti possa dar luogo a risultati non omogenei. Si discute poi il concetto di disuguaglianza a livello empirico, evidenziando le differenze tra le disuguaglianze assolute e relative, condizionate e incondizionate. La discussione sugli indicatori mostra inoltre i limiti degli studi esistenti sulla sua misurazione, ponendo in luce alcuni risultati contraddittori emersi in letteratura. La seconda parte è dedicata alla definizione operativa della partecipazione e della disuguaglianza. Per il primo indicatore si utilizzano indicatori a livello macro riportati da OECD. Per il secondo indicatore invece, vista l'assenza di indicatori affidabili a livello macro per cogliere le differenze tra le classi sociali nell'accesso all'istruzione terziaria, si elaborano analisi originali su dati micro da cui vengono derivati gli indicatori necessari. Al fine di cogliere i diversi aspetti delle disuguaglianze si utilizzano tre misure di disuguaglianza tratte dai modelli e si discute il loro grado di concordanza, per poi costruire un indice sintetico.

Infine, l'ultimo capitolo si propone di collegare gli aspetti esaminati nei capitoli precedenti, al fine di rispondere all'interrogativo principale del lavoro: esiste una relazione tra assetti istituzionali, partecipazione e disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione superiore? Nella prima parte si passano in rassegna ipotesi e risultati empirici sul ruolo di specifiche caratteristiche istituzionali nel promuovere oppure ostacolare la partecipazione e l'accesso degli studenti di bassa origine sociale. Nella seconda parte si pone in relazione la classificazione dei SIS elaborata nel quarto capitolo con alcuni indicatori di partecipazione e disuguaglianza, al fine di capire se i regimi di istruzione individuati differiscano, oltre che per gli assetti istituzionali, anche per il loro grado di apertura. Infine, utilizzando analisi basate sui *fuzzy-set* e l'algebra *fuzzy* si individua quali configurazioni istituzionali possono essere considerate condizioni sufficienti per ottenere a livello macro un elevato livello di partecipazione e un basso livello di disuguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria.

PRIMA PARTE

I CAMBIAMENTI DI LUNGO PERIODO NEI SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE

RIFORME E TRASFORMAZIONI ISTITUZIONALI

1. *Introduzione*

L'obiettivo di questo capitolo è ricostruire lo sviluppo e le trasformazioni più importanti in cui sono incorsi i SIS di alcuni paesi ad economia avanzata, presentando sia i dibattiti internazionali legati all'espansione della partecipazione, sia il modo di affrontare tali questioni nei vari contesti nazionali. Oltre a focalizzare l'attenzione sui temi ricorrenti nei dibattiti pubblici e negli studi in questo ambito, tenterò di mostrare come tali discussioni abbiano trovato espressione in interventi di riforma che hanno ottenuto vari gradi di successo [Meek *et al.* 1991].

E' ovviamente impossibile rendere conto di tutti i mutamenti occorsi nei SIS dei paesi economicamente avanzati. Cercherò piuttosto di operare una selezione degli aspetti che ritengo più importanti ai fini della caratterizzazione delle loro configurazioni istituzionali, focalizzandomi sul loro cambiamento nel tempo e sul ruolo che tali trasformazioni sembrano aver sortito sulla partecipazione, l'efficacia, i risultati e il grado di apertura ed equità dell'istruzione terziaria. Attenzione particolare verrà dedicata agli aspetti strutturali quali la posizione dell'istruzione superiore nel sistema scolastico, le dimensioni dell'istruzione terziaria, l'esistenza di diversi settori o tipi di istituzioni e alcune loro caratteristiche (obiettivi, ruolo, funzioni, reputazione e prestigio, qualità), aspetti strutturali dell'offerta formativa (livelli dei corsi, programmi di studio, esami e titoli di studio, possibilità di trasferimento tra corsi) e requisiti di accesso. In questo modo si intende esplorare le differenze nazionali nel modo di organizzare la formazione avanzata e comprendere come tali aspetti abbiano influito sulla distribuzione sociale delle opportunità educative.

Tratterò brevemente ulteriori aspetti importanti del funzionamento dei SIS quali il grado di privatizzazione, i meccanismi di finanziamento, il welfare educativo e gli esiti occupazionali dei laureati. Presterò invece minor attenzione ad aspetti legati alla governance delle istituzioni universitarie, alla condizione dei docenti, alla produttività scientifica e alla ricerca, non perché questi aspetti siano meno importanti, bensì in

quanto l'attenzione di questo lavoro è rivolta al legame tra configurazioni istituzionali e stratificazione sociale delle opportunità educative. È ragionevole credere che questi aspetti abbiano un ruolo marginale nella riproduzione delle disuguaglianze sociali nell'istruzione di terzo grado.

Il capitolo è articolato in questo modo. Nel secondo paragrafo introduco alcune prospettive teoriche che tentano di rispondere ad un interrogativo centrale: vi è convergenza o divergenza nello sviluppo dei SIS dei paesi industrializzati? Nel terzo paragrafo descrivo le caratteristiche principali dei SIS negli anni Cinquanta, la rapida espansione nelle iscrizioni degli anni Sessanta e alcuni problemi legati alla crescita del numero di studenti. Mostrerò inoltre le risposte dei paesi alle sfide poste dalla crescita, con una attenzione agli interventi volti a differenziare le strutture formative e le politiche per promuovere una democratizzazione degli accessi. Nel quarto paragrafo illustro i principali problemi e dibattiti a livello internazionale a partire dalla seconda metà degli anni Settanta fino alla fine degli anni Ottanta. Questo periodo è segnato da nuovi tentativi di differenziazione orizzontale e verticale delle strutture, processi di decentralizzazione del governo, incremento dell'autonomia delle istituzioni, introduzione di logiche di mercato e di privatizzazione. Nel quinto paragrafo descrivo le tendenze in atto negli ultimi venti anni, in particolare la graduale affermazione del concetto di università imprenditoriale all'interno di un contesto caratterizzato dalla diffusione di nuove tecnologie e processi di globalizzazione. Infine discuto il ruolo ricoperto dai processi di armonizzazione delle strutture dei corsi di studio in Europa promosse dal «Processo di Bologna» alla fine degli anni Novanta.

2. Teorie sullo sviluppo dei sistemi di istruzione superiore

2.1 Il modello di Trow

La tesi della progressiva convergenza tra le strutture dei SIS è sostenuta dal modello degli stadi di sviluppo proposto dal sociologo americano Martin Trow all'inizio degli anni Settanta. Secondo questo autore esiste una caratteristica che accomuna tutti i SIS ed è alla base dei problemi che essi hanno sperimentato all'inizio degli anni Settanta: la rapida crescita della partecipazione degli studenti. L'espansione ha ripercussioni su molti aspetti del funzionamento dei SIS: finanziamento, governance e amministrazione, organizzazione dei programmi di studio, pratiche di insegnamento e di ricerca,

reclutamento dei docenti, regole di ammissione degli studenti, relazioni tra docenti e studenti, sostegno economico agli studenti, e altri aspetti ancora [Trow 1972; 1973].

L'espansione si esprime attraverso tre fenomeni: a) il tasso di crescita, cioè la variazione percentuale nelle iscrizioni; b) il cambiamento nelle dimensioni della popolazione studentesca, cioè il numero assoluto di studenti; c) l'incremento della proporzione di giovani in età appropriata che si iscrivono all'istruzione superiore. Ciascuno di questi fenomeni, collegati tra loro, ha conseguenze importanti su molteplici aspetti del funzionamento delle università. L'alto tasso di crescita pone problemi alle strutture di governance, poiché l'aumento degli studenti deve essere accompagnato da una espansione del corpo docente e l'introduzione di nuovi ricercatori e professori rende meno semplici i processi deliberativi, specialmente nei contesti organizzativi in cui prevalgono procedure decisionali di stampo collegiale. La crescita del numero assoluto di studenti pone in crisi la tradizionale vita accademica, in particolare i rapporti tra docenti e studenti, le modalità di insegnamento e la disponibilità di tempo dei professori. L'aumento delle dimensioni produce anche effetti sul sistema nel suo complesso poiché l'istruzione terziaria diviene più visibile agli occhi della società e della politica e viene a costituire un ambito di spesa in competizione con altre sfere quali la sanità, le politiche sociali, il sistema pensionistico.

Infine, la crescita della proporzione di giovani nell'istruzione terziaria pone problemi di equità, in precedenza focalizzati sull'istruzione primaria e secondaria. Al crescere delle quote di giovani che acquisiscono credenziali educative sufficienti per accedere al SIS diviene più urgente l'impegno per garantire che tutti coloro che sono in possesso di tali requisiti abbiano la possibilità, se ne hanno la volontà, di proseguire gli studi a livello terziario.

Nel modello di Trow la percentuale di giovani che partecipa all'istruzione di terzo grado assume un ruolo centrale per la definizione degli stadi di sviluppo dei SIS. I punti essenziali di questo schema possono essere così riassunti. La crescita è una caratteristica inevitabile e non è necessariamente lineare, poiché in concomitanza di determinate soglie si verificano delle transizioni qualitative cruciali. Secondo il sociologo americano i SIS attraversano tre stadi di sviluppo, identificati principalmente dalla quota di iscritti. Quando tale proporzione non supera il 15% si parla di sistemi di élite, poiché la partecipazione è ristretta a un numero contenuto di studenti, di solito provenienti dalle

classi sociali benestanti e acculturate. Quando la quota di giovani supera approssimativamente la soglia del 15% c'è il passaggio a un sistema ad accesso di massa, mentre quando tale percentuale supera il 50% si può parlare di transizione ad un sistema in cui l'accesso è universale.

Il modello di Trow ha riscosso un certo successo e la distinzione tra sistemi di élite, di massa e ad accesso universale è divenuta parte integrante del linguaggio impiegato dai *policy maker* che si occupano di istruzione. I vantaggi di questa tipologia consistono nella sua semplicità e generalità. Le categorie sono bene definite e non è complicato collocare i SIS nella fase di sviluppo in cui si trovano in un dato periodo storico. Inoltre, nella sua formulazione originale essa ha un carattere generale poiché ciascun SIS va incontro all'espansione e attraversa prima o poi queste tre fasi. L'attrattiva di tale modello per i decisori politici risiede soprattutto nel fatto che i punti di svolta tra le fasi di sviluppo hanno un effetto su numerosi aspetti delle strutture e delle modalità organizzative delle istituzioni accademiche. Esse rappresentano infatti delle soglie oltre le quali i SIS non possono più espandersi senza modificare in qualche modo la propria struttura complessiva al fine di adattarsi alle mutate condizioni e caratteristiche della popolazione studentesca.

Nei successivi lavori Trow [2006] ha ulteriormente approfondito la descrizione degli stadi di sviluppo e Brennan [2004] ne ha riassunto le proprietà in modo sistematico. Tali caratteristiche sono presentate nella tabella 2.1 e si riferiscono agli atteggiamenti prevalenti nei confronti dell'accesso, le funzioni dell'istruzione terziaria, il tipo di curricula e programmi di studio, le carriere degli studenti, le caratteristiche delle istituzioni, gli standard accademici e le modalità prevalenti di gestione, governance e amministrazione. In breve, nei sistemi elitari l'accesso è concepito come un privilegio accordato a pochi meritevoli sulla base della loro estrazione sociale o di particolari doti intellettive, le istituzioni sono di piccole dimensioni, prevedono la trasmissione di conoscenza di alto livello e di tipo accademico attraverso l'interazione e il confronto diretto tra docenti e studenti. La funzione principale delle università è quella di formare le future classi dirigenti e l'élite culturale del paese.

TAB. 1.1 – *La concettualizzazione di Martin Trow dell'istruzione superiore di élite, di massa e universale*

	Élite (0-15%)	Massa (16-50%)	Universale (oltre il 50%)
Atteggiamenti nei confronti dell'accesso	Un privilegio di nascita e/o di talento	Un diritto per chi è in possesso di determinate qualifiche	Un obbligo per le classi medio-alte
Funzioni dell'IS	Formazione della mente e del carattere delle classi dirigenti; preparazione ai ruoli di élite	Trasmissione di competenze; preparazione per un ampio spettro di ruoli tecnici ed economici di élite	Adattare l'intera popolazione ai rapidi cambiamenti sociali e tecnologici
Curricoli e forme di istruzione	Altamente strutturata in termini di concezione accademica o professionale della conoscenza	Modulare, flessibile e sequenza semi-strutturata di corsi	Cadono le barriere e le sequenze distinte e le differenze tra l'apprendimento e la vita
La carriera degli studenti	Sponsorizzata dopo le scuole secondarie; studio ininterrotto fino al raggiungimento del titolo	Aumento del numero di ingressi ritardati e crescita degli abbandoni	Aumento del posponimento dell'ingresso, diffusione del lavoro temporaneo durante gli studi
Caratteristiche istituzionali	- Omogenee con standard elevati e comuni - Piccole comunità residenziali - Barriere chiare e impermeabili	- Istituzioni comprensive con standard diversificati - "Città intellettuali", solo in parte residenza in loco - Barriere sfumate e permeabili	- Grande diversità senza standard comuni - Aggregati di persone inclusi coloro che non risiedono nel campus - Barriere deboli o inesistenti
Luoghi del potere e delle decisioni	L'Atheneum, un piccolo gruppo di élite, con valori e assunti condivisi	Processo politico ordinario di gruppi di interesse e programmi partitici	Posta in questione l'immunità e i privilegi accademici
Standard accademici	Ampiamente condivisi e relativamente alti	Variabili; istituzioni come aziende con diverse mission	Criteri passano da standard a valore aggiunto
Accesso e selezione	Achievement meritocratico basato sui risultati scolastici	Meritocratico più programmi di compensazione per il raggiungimento dell'uguaglianza delle opportunità	Enfasi sull'apertura e l'eguaglianza nei risultati dei diversi gruppi (classe, etnia)
Forme di amministrazione accademica	Docenti eletti per periodi di tempo limitati e coinvolti nell'amministrazione senza competenze specifiche	Ex docenti coinvolti a tempo pieno nell'amministrazione supportati da un larga e crescente burocrazia	Professionisti dell'amministrazione coinvolti a tempo pieno nella gestione; utilizzo di tecniche manageriali importate dall'esterno
Governance interna	Professori ordinari	Professori e ricercatori, crescente presenza degli studenti	Difficoltà nel governo; decisioni in mano ad autorità politiche

Fonte: adattata da Brennan [2004, 24].

Con la crescita della partecipazione le università non sono più in grado di gestire da sole gli studenti e nascono nuove istituzioni con strutture, obiettivi, funzioni diverse e standard meno elevati. Nei sistemi con una partecipazione che eccede il 15% di una coorte l'accesso viene sempre più concepito come un diritto. Le nuove istituzioni accolgono sempre più studenti dai profili diversificati, le modalità di insegnamento non possono più fondarsi sull'interazione personale tra docente e studente, crescono le carriere scolastiche irregolari e gli abbandoni. Le università devono ora preparare gli studenti per un ampio spettro di ruoli tecnici ed economici di alto livello, ma non tutti i laureati andranno a ricoprire ruoli di potere. Il passaggio da un sistema di élite ad uno di massa si realizza quindi in due processi differenti: la crescita e l'ampliamento delle funzioni delle università tradizionali e la trasformazione del sistema nel suo complesso attraverso la nascita di nuovi tipi di istituzioni. Nell'ultima fase di sviluppo, quando l'accesso diviene praticamente universale, l'ingresso è visto quasi come un obbligo, soprattutto nelle classi sociali medio-alte. Le istituzioni hanno standard e popolazioni studentesche molto differenziate, cresce la quota di studenti non tradizionali, part-time, o iscritti in corsi a distanza. Lo spettro di compiti attribuiti all'istruzione universitaria si amplia ulteriormente: oltre allo sviluppo di pratiche per l'apprendimento continuo, esse si aprono al mercato producendo conoscenza trasferibile alle imprese.

Il passaggio da una fase alla successiva comporta problemi di adattamento e di trasformazione per le istituzioni, riguardanti sia le strutture e le modalità organizzative, sia la concezione del ruolo della formazione universitaria all'interno del sistema sociale. Tuttavia, secondo Trow, non tutti i sistemi hanno le medesime capacità di adattamento e ciò dipende dal modo in cui essi sono strutturati e dalle culture su cui sono fondati. I sistemi «napoleonici», quelli con un impianto centralizzato e con requisiti di accesso tradizionali, corrono maggiori rischi rispetto ai sistemi anglosassoni di sperimentare una crescita disfunzionale. In Europa l'Italia e la Spagna hanno fatto fatica a differenziare il proprio sistema e per molto tempo hanno permesso che le università fossero le uniche istituzioni nell'istruzione superiore. Ciò ha provocato evidenti problemi di sovrannumerosità dei corsi di laurea, sovraffollamento delle aule, un alto rapporto studenti-docenti e scarse possibilità per i laureati di andare a svolgere la professione per cui hanno studiato. Il sistema statunitense invece ha ben presto operato una differenziazione tra le istituzioni e tra i cicli di studio, garantendo l'accesso

generalizzato (in accordo con l'idea del diritto di partecipare all'IS) e il reclutamento degli studenti più preparati nelle istituzioni con corsi di più alto livello (in accordo con l'idea di selezione basata sul merito e allocazione dei più preparati nelle posizioni di vertice).

2.2 *Convergenza o divergenza?*

Gli studi in prospettiva comparata hanno spesso tentato di rispondere alla domanda: vi è un processo di convergenza nello sviluppo dei SIS? E' difficile fornire una risposta a questa domanda per diverse ragioni. Innanzitutto perché occorre intendersi sul significato del termine «convergenza». In molti studi la convergenza viene definita in modo vago come un processo di crescita della somiglianza e di avvicinamento delle caratteristiche istituzionali dei SIS [Kerr 1983], ma potrebbe anche far riferimento ad altri aspetti legati alla partecipazione o ai risultati. In secondo luogo, per parlare di convergenza o divergenza è necessario accordarsi sull'oggetto di analisi, cioè sugli aspetti o le dimensioni tenute in considerazione; ad esempio, un conto è concentrarsi su aspetti di natura strutturale quale l'articolazione in cicli di studio o la distinzione tra settori, un'altra cosa è guardare alle modalità di governance e di finanziamento.

In terzo luogo, l'identificazione di una convergenza o di una divergenza sembra dipendere in larga parte dalla prospettiva analitica e dal livello di analisi adottati [Neave 1996]. L'approccio funzionalista guarda i SIS dall'alto e identifica le loro esigenze funzionali come motori del cambiamento. Secondo questa prospettiva i SIS dei paesi ad economia avanzata sono influenzati da alcune tendenze comuni in ambito politico, socio-economico e culturale (ad esempio la domanda di istruzione e di laureati, la struttura del mercato del lavoro, la diffusione di nuove tecnologie, ecc.), tendono a rispondere ad esse in modo simile e ciò conduce ad un avvicinamento delle loro caratteristiche strutturali. Il lavoro di Trow descritto in precedenza si muove implicitamente entro questa prospettiva.

Gli approcci idiosincratici invece riconducono le caratteristiche istituzionali dei SIS a specifici eventi politici, ideologie, dibattiti o condizioni storiche che ne hanno favorito la nascita e il consolidamento. All'interno di questa prospettiva si presta quindi maggiore attenzione alle specificità di ciascun SIS, agli eventi idiosincratici che ne hanno fatto la storia e hanno contribuito a caratterizzarne lo sviluppo in un modo

peculiare. Nella logica della *path dependence*, un modello istituzionale consolidato tende a persistere nel tempo e a resistere all'introduzione di innovazioni che ne muterebbero in modo sostanziale la natura. Ad esempio, l'idea humboldtiana di università ha plasmato a lungo la concezione dell'istruzione terziaria in Europa e ha condizionato in modo più o meno esplicito la direzione delle riforme attuate [Rau 1993]. Ciò ha fatto sì che i paesi europei per molti versi non abbiano seguito il modello di differenziazione americano, al contrario di quanto predetto da Trow [Teichler 1988], nonostante in quel momento potesse apparire come la soluzione «migliore» da intraprendere.

Il dibattito sulla convergenza-divergenza si è riproposto anche di recente riguardo agli effetti dei processi di globalizzazione sullo sviluppo dei SIS. Le posizioni a favore della convergenza sostengono che i processi di globalizzazione conducono i paesi verso una progressiva e in qualche modo ineluttabile omogeneizzazione, seguendo un percorso di cambiamento di tipo approssimativamente lineare. La tesi della convergenza è anche avanzata dalla teoria dell'isomorfismo istituzionale [di Maggio e Powell 1991]. Sebbene essa sia stata sviluppata primariamente in riferimento ai processi di cambiamento all'interno dei campi organizzativi e sia stata applicata con più frequenza in ambito educativo al comportamento delle singole istituzioni [van Vught 1996], è possibile pensare ad una sua estensione al comportamento attuato dai diversi SIS in prospettiva comparata. I governi che prendono decisioni in modo razionale sulle riforme da attuare possono far sì che i rispettivi sistemi divengano sempre più simili. I processi che conducono ad una crescente somiglianza sono principalmente tre: l'isomorfismo coercitivo, mimetico e normativo.

In generale l'*isomorfismo coercitivo* è il risultato delle pressioni formali ed informali esercitate da alcune organizzazioni su altre organizzazioni da loro dipendenti e dalle aspettative di tipo culturale della società entro cui si colloca l'organizzazione. L'*isomorfismo mimetico* deriva invece da un processo di imitazione da parte di alcune organizzazioni nei confronti delle strutture e delle modalità di funzionamento di altre organizzazioni. L'imitazione si sviluppa soprattutto in un contesto in cui vi è alta incertezza e gli obiettivi, così come gli strumenti per perseguirli, sono vaghi ed ambigui. L'*isomorfismo normativo* deriva principalmente dalla professionalizzazione di coloro che hanno il compito di attuare cambiamenti nella struttura e nel funzionamento

istituzionale. La comune socializzazione secondaria nelle università e la costituzione di reti di scambio di esperienze contribuiscono allo sviluppo di codici e pratiche condivise tipiche della professione, le quali portano ad una convergenza nelle strategie di azione.

Le pressioni esercitate dalle organizzazioni internazionali quali OECD, UNESCO e Banca Mondiale verso l'implementazione di determinati tipi di riforme [tra gli altri, Yonezawa e Kaiser 2003; OECD 2008] possono condurre a un processo di isomorfismo coercitivo. Allo stesso tempo, la crescente disponibilità di informazioni sui SIS in chiave comparata e la sempre più frequente attenzione alle «pratiche migliori» (*best practices*) a livello internazionale [Shafer e Coate 1992; Alstete 1996] possono condurre a processi di isomorfismo mimetico. Infine, la professionalizzazione del personale delle università e le sempre più frequenti occasioni di confronto internazionale tra i decisori politici sviluppano reti di cooperazione che favoriscono processi di isomorfismo normativo. L'isomorfismo mimetico e quello normativo inoltre possono essere incentivati dalla diffusione delle nuove tecnologie che favoriscono l'immediata comunicazione tra attori situazioni in contesti molto distanti tra loro da un punto di vista geografico e culturale [Collis e van der Wende 2002].

La prospettiva della convergenza che pone in luce il carattere di omogeneizzazione esercitato dai processi di globalizzazione è stata fortemente criticata dai teorici della divergenza per il suo carattere deterministico e perchè trascura i processi di risposta che si attuano a livello micro nei contesti locali e regionali. Secondo questa prospettiva la globalizzazione non deve essere intesa esclusivamente come un processo top-down, bensì come un processo ambiguo, aperto alle manipolazioni dei contesti locali. Perciò le regioni non sono attori passivi che acquisiscono semplicemente le tendenze globali, bensì le modificano a seconda della loro cultura, storia, necessità, strutture istituzionali e pratiche di azione consolidate [Burbules e Torres 2000; Stromquist e Monkman 2000]. Le risposte locali perciò danno luogo a esiti diversificati e ad una divergenza nelle modalità di funzionamento e nelle strutture dei SIS e delle istituzioni accademiche. Questa prospettiva ha sviluppato i concetti di globale (*glocal*) [Robertson 1995] e glonocale (*glonocal*) [Marginson e Rhoades 2002] per tenere in considerazione le interazioni tra le pressioni omogeneizzanti esercitate dai processi di globalizzazione a livello macro e le risposte a livello nazionale e locale [Vaira 2004].

3. Anni Cinquanta e Sessanta: l'espansione per lo sviluppo economico e la democratizzazione degli accessi

3.1 I sistemi di élite e la rapida espansione

All'inizio degli anni Cinquanta i SIS della maggior parte dei paesi industrializzati potevano essere definiti sistemi di élite, poiché erano frequentati da un numero molto contenuto di giovani, provenienti da classi sociali elevate e da famiglie dotate di consistenti risorse economiche e culturali [Trow 1973]. Gran parte dell'istruzione di terzo grado era impartita all'interno delle università, in cui si realizzava lo sviluppo e la trasmissione di conoscenze di tipo generale e accademico. Il ridotto numero di studenti e docenti consentiva che tra essi si instaurassero rapporti di collaborazione e si sviluppassero modalità di apprendimento partecipativo e una condivisione del sapere di natura critica. Alle istituzioni universitarie era chiesto di istruire i giovani che successivamente sarebbero andati a ricoprire le posizioni di vertice a livello politico, professionale e culturale; in altre parole il compito principale era formare le classi dirigenti delle società moderne.

In molti paesi europei dominava una idea di università che affondava le proprie radici nell'idealismo e nel neo-classicismo, sviluppata all'inizio del Novecento dal filosofo tedesco Wilhem von Humboldt [Nybom 2003]. L'idea humboldtiana di università enfatizzava innanzitutto la centralità del principio di libertà accademica. Questa può essere definita come la libertà dei singoli docenti universitari nella propria attività di insegnamento e di ricerca, al fine di perseguire la verità in qualsiasi modo sia ritenuto adeguato senza alcun timore di punizioni o di perdita dell'impiego per aver offeso ortodossie politiche, sociali o religiose [Berdhal 1990, 171-172]. Un altro aspetto importante della visione humboldtiana è il principio di unità dell'insegnamento e della ricerca, secondo cui ogni docente universitario deve essere impegnato su entrambi i fronti in modo che l'insegnamento possa trarre beneficio dalle scoperte più avanzate nel campo della ricerca, accrescendo così il valore accademico-scientifico e culturale della trasmissione di conoscenza.

Dal punto di vista sistemico molti paesi europei prevedevano inoltre che i livelli e gli standard di insegnamento fossero tendenzialmente omogenei, in modo da garantire la comparabilità della qualità della formazione superiore tra gli atenei e i corsi di studio.

Questa concezione uniformante prevaleva sia nei paesi dell'Europa mediterranea, sia nei paesi continentali e scandinavi.

Il SIS negli Stati Uniti invece ha risentito meno dell'idea humboldtiana diffusa in Europa e ha seguito uno sviluppo per certi versi indipendente e peculiare, che ne ha fatto un termine di paragone per le altre nazioni nei periodi successivi. La prima differenza importante è stata già portata in luce in precedenza e si riferisce ad aspetti quantitativi: il SIS statunitense si caratterizzava per tassi di partecipazione sensibilmente più elevati rispetto a quelli degli altri paesi industrializzati, tanto che con circa 3 milioni di studenti *undergraduate* aveva già raggiunto la fase dell'accesso di massa negli anni Sessanta [Trow 1972]. Il sistema statunitense era inoltre caratterizzato da maggiore differenziazione, flessibilità curricolare, quota di istituzioni private (le quali hanno favorito la grande espansione delle iscrizioni a cavallo tra diciannovesimo e ventesimo secolo), numero e varietà di istituzioni (in termini di funzioni e organizzazione, prestigio e standard) e spesa per studente (favorita anche dal contributo di alcune fondazioni come Carnegie e Rockefeller). Vi era inoltre una articolazione verticale dei corsi di studio in un primo biennio a carattere generale e un secondo biennio di specializzazione e la presenza di membri esterni alle università (ad esempio, rappresentanti delle attività economiche locali) negli organi dirigenti [Veysey 1965; Geiger 1986; 1996].

La differenza tra il vecchio e il nuovo continente è attribuibile a vari fattori economici e socio-culturali, tra i quali spicca una diversa concezione del ruolo dell'istruzione. Il primo a lungo è stato permeato dall'idea che l'istruzione oltre la scuola dell'obbligo fosse una preparazione d'élite, mentre nel secondo è prevalsa una concezione più aperta, secondo cui anche la scolarizzazione non obbligatoria dovesse essere concepita come un bene comune. Lo sviluppo di tali visioni è legato ai modi con cui è stato mantenuto il carattere elitario dell'istruzione secondaria e dell'università. Gli sforzi di chiusura sociale da parte dei ceti elevati negli Stati Uniti sono stati difatti limitati al gruppo ristretto delle scuole private e dei prestigiosi college della «Ivy League», mentre in Europa hanno riguardato il sistema scolastico nel suo complesso [Brint 1999, 50].

La promozione dell'istruzione generalizzata si è sviluppata precocemente nei paesi anglofoni anche in ragione del diffuso pragmatismo economico che ha condotto ad

estendere le finalità della scuola pubblica alla formazione professionale. Ciò ha consentito di coniugare efficacemente gli ideali della virtù civica con il principio della centralità della preparazione occupazionale, considerati aspetti fondamentali per costituzione di una società civile responsabile e di una economia altamente sviluppata [Labaree 1988].

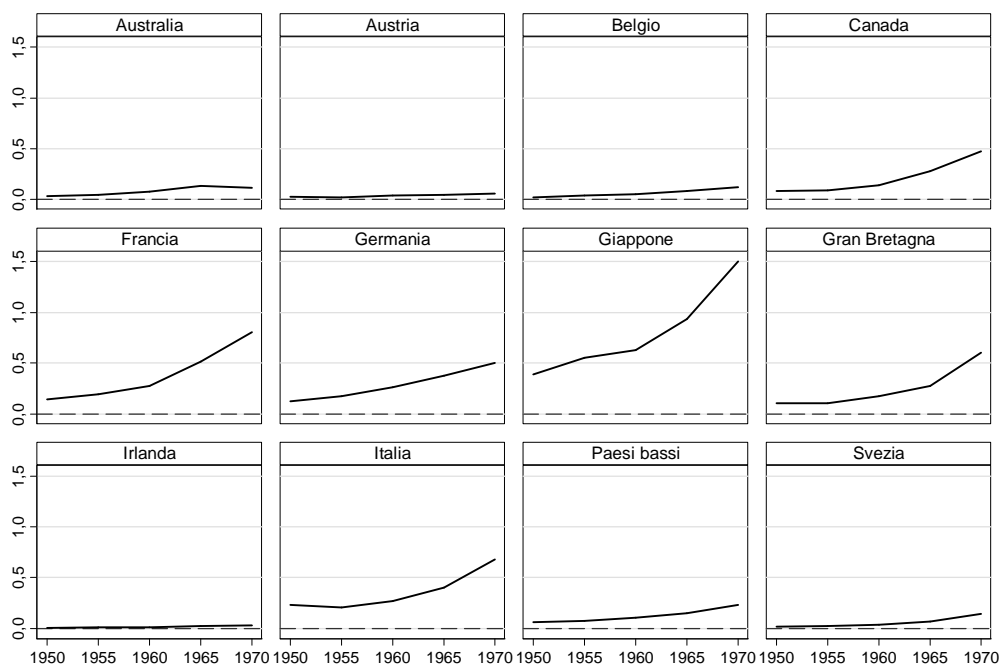
Nonostante le profonde differenze tra il modello europeo e quello statunitense, entrambi hanno visto una straordinaria crescita della partecipazione: sono aumentati in modo impressionante sia il numero assoluto di iscritti, sia la proporzione di giovani in età che proseguivano gli studi dopo le scuole secondarie. La figura 1.1 presenta i dati sull'andamento della partecipazione in alcuni industrializzati nel ventennio 1950-1970¹. Il grafico collocato in alto mostra le tendenze nel numero di iscritti all'istruzione superiore, fornendo una indicazione sulle dimensioni assolute della partecipazione; il grafico in basso presenta invece la variazione relativa del numero di iscritti². Innanzitutto tra gli anni Cinquanta e Settanta si è verificata una crescita nell'eterogeneità dei livelli di partecipazione. Gli Stati Uniti avevano già nel 1950 un numero di iscritti straordinario, che superava i 2 milioni di studenti; hanno raggiunto i 3 milioni e mezzo negli anni Sessanta e ben gli 8 milioni e mezzo nel 1970. Al secondo posto c'è il Giappone che nel 1950 aveva 390 mila studenti, i quali sono cresciuti a 630 mila nel 1960 e a un milione e mezzo negli anni Settanta.

Negli anni Cinquanta vi era una sorprendente omogeneità nel numero di studenti negli altri paesi, a dispetto delle differenze nell'ampiezza delle popolazioni e delle leve demografiche. Negli anni Sessanta si è verificata una crescita dell'eterogeneità e si è creato un gruppo di paesi con un numero di studenti piuttosto elevato, compresi tra le 400 e le 800 mila unità nel 1970: Francia (800 mila), Italia (680 mila), Germania (500 mila) e Canada (477 mila).

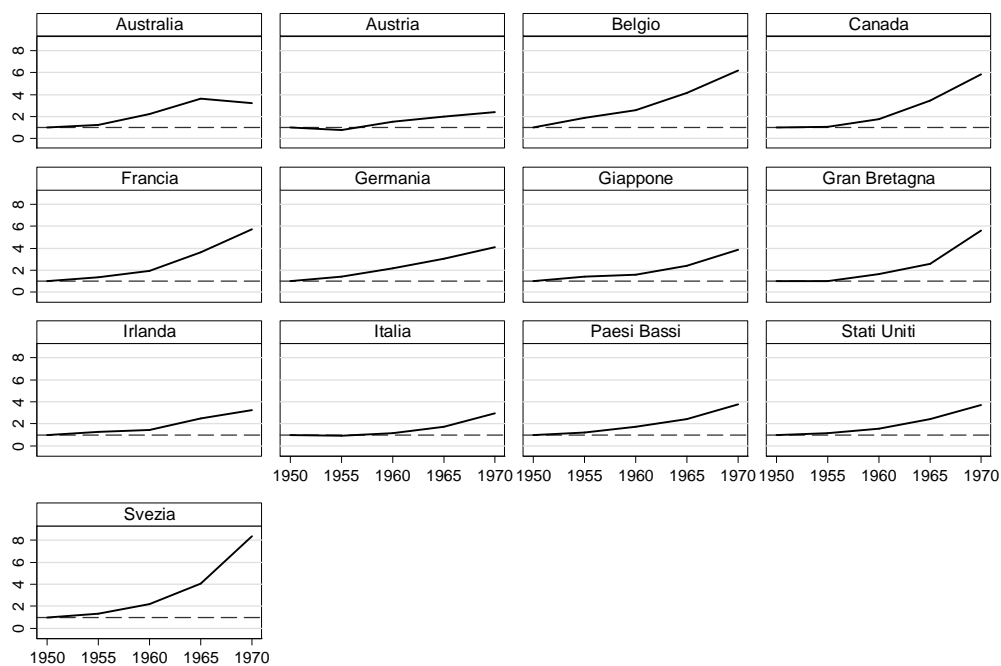
¹ Dal grafico a) sono stati omessi gli Stati Uniti a causa del loro livello di partecipazione all'istruzione terziaria sensibilmente superiore alle altre nazioni; la loro inclusione infatti avrebbe reso meno agevole l'apprezzamento delle differenze tra gli altri paesi a causa della scala del grafico. Tale problema non si ripresenta invece nel grafico b) in cui sono presentate le variazioni relative del numero di iscritti.

² I dati sono ricavati da informazioni di tipo istituzionale raccolti dall'UNESCO e non si riferiscono alla proporzione di giovani in età che frequentava l'istruzione terziaria, un dato che sarebbe più appropriato per relativizzare le misure alla diversa ampiezza delle popolazioni.

(a) Numero di iscritti



(b) Variazione relativa del numero di iscritti



Nota: il dato sulla Gran Bretagna comprende solo Inghilterra e Galles.

FIG. 1.1 – Numero di iscritti all'istruzione superiore in milioni (grafico a) e variazione relativa del numero di iscritti espressa in numeri indice (1950=1) (grafico b) industrializzati secondo l'anno accademico e il paese, 1950-1970.

Fonte: elaborazioni su dati UNESCO [1963; 1970; 1975].

Il grafico b) in figura 1.1 mostra la quota di studenti rapportata al numero di iscritti nel 1950³ ed esprime la variazione relativa nella partecipazione. Nel ventennio considerato si è verificata una crescita progressiva e tendenzialmente esponenziale del numero di iscritti. I tassi di crescita maggiori si sono realizzati nel periodo 1965-70 in quasi tutti i paesi considerati, ad eccezione dell'Australia. I due paesi che hanno sperimentato l'espansione più rapida in questo ultimo periodo sono stati Svezia e Norvegia, seguiti da Belgio, Canada, Francia e Gran Bretagna. L'Italia invece, caratterizzata da un numero assoluto di iscritti piuttosto elevato, è andata incontro ad una crescita tutto sommato contenuta, se confrontata con quella degli altri stati.

Sebbene con velocità e periodi differenti, la crescita delle iscrizioni all'istruzione terziaria può essere considerata un fenomeno mondiale, soprattutto dal secondo dopoguerra in avanti [Meyer *et al.* 1977; Windolf 1997]. Gli studiosi del settore hanno rintracciato le ragioni dell'espansione in tendenze culturali, socio-economiche e demografiche generalizzate, oltre che in fattori idiosincratici ai vari contesti nazionali.

Innanzitutto, secondo le tradizionali spiegazioni funzionaliste lo sviluppo industriale ed economico, la razionalizzazione e la specializzazione dei processi produttivi, nonché la differenziazione dei ruoli e delle professionalità occupazionali contribuiscono ad incrementare la domanda di lavoratori con competenze specialistiche ed avanzate. Lo sviluppo tecnologico ed economico – che ha visto una decisa accelerata con lo sviluppo economico degli anni Cinquanta e Sessanta – ha comportato mutamenti nella struttura occupazionale e nella distribuzione delle occupazioni a livello settoriale, con una espansione del secondario (industria) e del terziario (servizi). Di conseguenza, nel ventennio successivo alla seconda guerra mondiale è cresciuta sensibilmente la domanda di lavoro qualificato nelle posizioni impiegate e di medio-alto livello [Trow 1961]. Allo stesso tempo, la crescita della produttività indotta dalla riorganizzazione dei processi produttivi ha generato benessere e ricchezza in molti paesi industrializzati, consentendo a sempre più famiglie di poter garantire ai propri figli un percorso formativo prolungato⁴.

³ I valori relativi sono stati calcolati a partire dai valori assoluti presentati nel grafico a) in questo modo: $(N_{ij} * 100) / N_{1950j}$, dove N è il numero di studenti iscritti all'istruzione terziaria, i rappresenta l'anno considerato (dal 1955 al 1970) e j è il paese.

⁴ In questa ottica l'istruzione non è concepita esclusivamente come un investimento per migliorare la propria posizione sociale e avere accesso a più risorse economiche in futuro grazie ad una buona

Sebbene tali cambiamenti siano importanti, essi non sono sufficienti per capire la crescita della domanda di istruzione. È stato mostrato infatti che il numero di iscritti ai vari livelli scolastici è aumentato più velocemente rispetto alla trasformazione delle strutture occupazionali [Schofer e Meyer 2005]. Come evidenzia Brint [1999, 52], una forza ancora più importante è rappresentata dal cambiamento nelle aspettative dei governi e delle famiglie su quanta istruzione fosse «sufficiente» far acquisire ai giovani. Si è diffusa l'idea, in parte veicolata dall'economia dell'istruzione e da organismi internazionali come l'OECD, che la crescita economica non dipendesse esclusivamente sulla disponibilità di risorse naturali, accumulazione di capitale e quantità di lavoro, bensì fosse associata alla quantità e qualità di «capitale umano» [Becker 1964], in particolare alla diffusione di competenze di alto livello nella forza lavoro. L'istruzione è venuta quindi a ricoprire un ruolo di primaria importanza nel panorama delle politiche pubbliche dei vari governi; molte commissioni di studio ne hanno promosso la diffusione, concepandola come un veicolo per stimolare il progresso tecnico-scientifico, economico e socioculturale.

L'espansione a livello mondiale della scienza e il crescente impiego delle conoscenze da essa prodotta nella vita quotidiana [Schofer 1999] hanno reso la scolarizzazione una delle vie per il perseguimento dello sviluppo tecnologico. Come hanno evidenziato Schofer e Meyer [2005, 903], la connessione tra la conoscenza prodotta nelle università e i processi produttivi ed economici ha ampliato l'utilità dell'istruzione terziaria, segnando una discontinuità rispetto al passato in cui parole come «accademico» e «scolastico» denotavano materie lontane da questioni di carattere pratico.

L'espansione della partecipazione all'istruzione superiore è ovviamente il risultato della più generale crescita della domanda sociale di istruzione. Le teorie del conflitto [Bourdieu e Passeron 1977; Collins 1979] sostengono che al crescere dell'importanza dell'istruzione come strumento per raggiungere elevate posizioni sociali aumenta anche la competizione tra i gruppi sociali per conseguire credenziali educative, e ciò produce un processo di inflazione dei titoli di studio che supera le necessità funzionali della struttura produttiva e occupazionale. Secondo le teorie basate sulla scelta razionale, le famiglie di classe bassa iniziano a vedere nell'istruzione un possibile canale di mobilità sociale per migliorare la posizione sociale dei propri figli e la riduzione dei costi

posizione professionale, ma anche come un bene di consumo o un mezzo per ampliare il proprio bagaglio culturale e di conoscenze generali [Padoa Schioppa 1974].

scolastici rappresenta un ulteriore incentivo all'investimento in istruzione [Boudon 1974]. Le famiglie di classe medio-alta reagiscono in modo razionale investendo ancora di più che in passato in istruzione per fare in modo che i propri figli mantengano un vantaggio nella competizione per l'accesso alle professioni di alto livello, evitando così il declassamento sociale [Breen e Goldthorpe 1997].

L'espansione dell'istruzione superiore è anche legata ai processi più generali di democratizzazione, liberalizzazione e affermazione dei diritti umani sviluppatasi nel panorama internazionale nel secondo dopoguerra. I movimenti che hanno promosso l'«istruzione per tutti» [Chabbot 2002] e l'uguaglianza degli individui indipendentemente dalle caratteristiche ascritte (sesso, origine sociale, etnia e area geografica di nascita) nell'accesso alla scolarizzazione sembrano aver contribuito direttamente e indirettamente all'espansione dell'istruzione terziaria. Direttamente in quanto hanno legittimato l'idea che lo Stato debba provvedere a rimuovere le barriere di accesso agli studenti svantaggiati anche ai livelli scolastici più elevati. Indirettamente perché ha concorso all'aumento della quota di giovani che si iscrivono e concludono con successo le scuole secondarie superiori; maggiore è tale proporzione e più alto è il numero di persone candidate a proseguire il proprio percorso formativo con gli studi di terzo livello⁵.

Uno studio recente [Schofer e Meyer 2005] ha utilizzato dati in prospettiva longitudinale per cercare di controllare empiricamente quali fattori hanno effettivamente avuto un ruolo nell'espansione dell'istruzione terziaria a livello globale nel corso del XX secolo. I risultati indicano che l'espansione dell'istruzione secondaria e i collegamenti con il sistema internazionale politico hanno effettivamente accelerato i processi di crescita. L'effetto dello sviluppo economico si è rivelato significativo solo nella seconda parte del secolo e la sua intensità, una volta controllato per l'espansione dell'istruzione secondaria, è minore di quella prospettata dalle teorie funzionaliste. Gli autori hanno anche mostrato che i tassi di crescita sono stati inferiori nei paesi con minoranze etniche e linguistiche e in quelli con un sistema di controllo centralizzato. La rapida crescita avvenuta dopo gli anni Sessanta suggerisce inoltre che l'espansione è stata possibile anche grazie all'affermazione di un nuovo modello di società,

⁵ Ciò significa che anche se il tasso di transizione dalle scuole secondarie all'istruzione terziaria fosse rimasto costante, il semplice aumento del numero di diplomati avrebbe provocato un incremento del numero assoluto di studenti.

caratterizzata dall'assicurazione di principi democratici e di eguaglianza, dalla diffusione della scienza e dall'impiego di strumenti di pianificazione e di politica pubblica da parte dei governi.

3.2 Democratizzazione degli accessi e meritocrazia

Se nel corso degli anni Cinquanta i dibattiti si sono concentrati sulla necessità di espandere la partecipazione all'istruzione superiore ai fini della promozione dello sviluppo socio-economico e culturale delle nazioni, il periodo successivo è stato caratterizzato dalla ricerca di strutture moderne dei corsi di studio e dall'affermazione della necessità di una democratizzazione degli accessi. L'incremento del numero di studenti ha reso sempre più arduo il mantenimento della tradizionale organizzazione dei corsi di studio e delle usuali pratiche di insegnamento e apprendimento nelle università. Queste ultime sono state messe in crisi anche dalla crescente eterogeneità della popolazione studentesca, sempre più composta da studenti appartenenti a minoranze etniche, provenienti dalle classi lavoratrici o con una preparazione scolastica non orientata primariamente all'accademia.

Ciò ha posto almeno due ordini di problemi. In primo luogo, è stato necessario ripensare gli obiettivi e le funzioni dell'istruzione terziaria, in modo che potessero adattarsi alle mutate condizioni; non di rado ciò si è tradotto nella trasformazione delle strutture delle istituzioni in modo che esse potessero accogliere numeri più elevati di studenti e dai profili più diversificati. In secondo luogo, visto che l'istruzione superiore è un canale di accesso alle professioni più qualificate e meglio remunerate, le istituzioni governative hanno dovuto impegnarsi per fare sì che l'allocazione nelle posizioni sociali sovraordinate si basasse sulle capacità e i meriti individuali e non dipendesse dalle possibilità economiche di condurre gli studi. Come accennato in precedenza, perciò, la promozione dell'eguaglianza non è rimasta confinata al livello secondario, ma si è estesa in breve tempo anche al sistema universitario.

Negli anni Sessanta perciò si è fatta largo l'idea che lo Stato dovesse ricoprire un ruolo cruciale nella fornitura di istruzione terziaria e che le politiche centralizzate ne potessero guidare l'espansione, favorendo la realizzazione di un sistema equo e meritocratico ed incentivando una maggiore produttività e sviluppo in campo economico. In questo contesto il Rapporto Robbins pubblicato nel 1963 in Gran

Bretagna ha apportato un vero e proprio cambiamento di mentalità nel modo di concepire le opportunità scolastiche [Neave 1988a]. Applicando i principi dello stato sociale all'istruzione universitaria ha promosso il diritto di tutti gli individui ad avere accesso alla formazione di alto livello e ha collegato tale diritto alla necessità della nazione di migliorare l'allocazione dei talenti nelle posizioni sociali disponibili per aumentare la produttività e favorire lo sviluppo economico⁶.

Sebbene la tendenza ad incentivare la partecipazione degli studenti provenienti da famiglie svantaggiate si sia concretizzata in interventi eterogenei, un tratto comune a molti paesi industrializzati è rappresentato dall'istituzione di un sistema di sostegno finanziario agli studenti. L'obiettivo era quello di rimuovere gli ostacoli di ordine economico al proseguimento degli studi dopo le scuole secondarie per gli studenti motivati e sufficientemente abili.

La maggior parte dei sistemi di aiuto è stata fondata proprio negli anni Sessanta, anche se in precedenza esistevano in molti paesi europei alcune forme di supporto di tipo privato, erogate da associazioni o enti religiosi. Tuttavia, mentre le prime forme di sostegno erano erogate su base locale, particolarista ed erano destinate ad un target ristretto di allievi eccellenti, il sistema introdotto nella seconda metà del Novecento era nazionale, prevedeva un accesso alle prestazioni più ampio ed utilizzava criteri meno stringenti per l'accesso alle prestazioni.

Uno studio condotto da Eurydice [1999] sull'evoluzione del diritto allo studio in Europa ha permesso di ricostruire le caratteristiche principali dei sistemi di aiuto nel periodo della loro nascita. Come indicato nella tabella 2.2, alcuni paesi prevedevano l'erogazione di borse di studio, altri solo di prestiti d'onore, mentre altri ancora una combinazione di entrambe le forme di aiuto. Nella maggior parte dei paesi europei il sostegno agli studenti era fornito dal governo centrale, mentre in altri dalle autorità pubbliche locali o dalle università.

In Italia, Spagna e Francia, come pure in Finlandia e Islanda, l'unica misura prevista era la borsa di studio, mentre in Olanda e Norvegia erano forniti esclusivamente prestiti agli studenti, nei quali parte dell'importo ricevuto doveva essere restituito con gradualità una volta terminati gli studi. In Belgio, Danimarca e Svezia era invece

⁶ Per una discussione più approfondita sui contenuti e le implicazioni del Rapporto Robbins in Gran Bretagna e in Europa si veda il numero monografico della rivista «Oxford Review of Education» intitolato *The Legacy of Robbins*, vol. 14, n.1 del 1988.

prevista l'esistenza sia di borse di studio che di prestiti finanziati dal governo centrale. In Gran Bretagna e Irlanda invece le borse di studio venivano fornite dalle autorità locali, mentre in Austria e Portogallo direttamente dalle università e dalle istituzioni dell'IS⁷.

TAB. 1.2 – *Tipo di misure di sostegno agli studenti e fonte di finanziamento principale nei paesi europei negli anni Cinquanta*

		Tipo di misura di sostegno		
		Borse di studio	Borse di studio e prestiti	Prestiti
Fonte finanziaria principale	Istituzioni dell'IS	A, P, IS	FIN	
	Autorità pubbliche locali	IRL, UK		
	Governo centrale	E, F, I, FIN, IS	B, DK, S	L, NL, NO

Fonte: Eurydice [1999, 126].

Il sostegno economico agli studenti non è il solo strumento attraverso cui i governi hanno tentato di perequare le opportunità di partecipazione, così come le disuguaglianze legate all'origine sociale non sono le uniche sulle quali si sono concentrati gli sforzi di riforma. I paesi caratterizzati da un vasto territorio e da una bassa densità abitativa come la Nuova Zelanda, l'Australia e i paesi dell'Europa del Nord, ad esempio, si sono impegnati nel contrastare le disparità nell'accesso all'istruzione superiore legate all'area geografica, promuovendo l'iscrizione dei residenti nelle zone rurali e periferiche del paese, lontane dalle grandi città e metropoli dove erano di solito situate le università. Una iniziativa comune a più paesi è stata la creazione di reti tra istituzioni, come le *distrikthoegskole* in Norvegia e le *gesamthochschulen* in Germania [Cerych e Sabatier 1986]. In altri casi è stato incoraggiato lo sviluppo di college in luoghi periferici, in modo da portare l'istruzione post-secondaria a coloro che ne erano di solito esclusi a causa degli alti costi da sostenere per condurre gli studi lontano da casa.

Oltre a ciò, in alcuni paesi si è iniziato a pensare a come favorire l'ingresso di studenti non tradizionali, in particolare adulti e lavoratori; tra i paesi che hanno mostrato una spiccata attenzione nei confronti di questo tema vi sono gli Stati Uniti, la Svezia e la Gran Bretagna. Le misure attuate comprendevano modi di insegnamento e apprendimento differenziati, esami speciali per verificare le competenze apprese nel mondo lavorativo (Austria), il riconoscimento formale in termini di esami o crediti di

⁷ Ragioni di spazio non mi consentono di affrontare in modo più dettagliato le differenze tra i sistemi di sostegno agli studenti e gli sviluppi che hanno avuto nei periodi successivi. I lettori interessati possono consultare i seguenti testi: Woodhall [1970; 1978; 1982; 1987], Williams [1990], Eurydice [1999].

competenze acquisite svolgendo una occupazione (Svezia), il completo libero accesso e la selezione sulla base dei risultati (Paesi Bassi e UK), l'agevolazione delle possibilità di trasferimento tra corsi di studio. A fianco di tali politiche alcuni paesi hanno ampliato la possibilità di ingresso all'università o al settore non universitario per chi era in possesso di un titolo secondario professionale. Ad esempio, in Italia la riforma del 1969 ha liberalizzato l'accesso all'università, consentendo a qualunque diplomato di iscriversi alla facoltà desiderata [Capano 1998; 2000].

Ad ogni modo, non tutti i paesi si sono dimostrati egualmente sensibili al tema dell'eguaglianza delle opportunità e non di rado si sono sollevate voci pessimiste preoccupate che l'eccessiva espansione potesse provocare un peggioramento della qualità della formazione ed aumentare i rischi di disoccupazione dei laureati [Barbagli 1974; Sanyal 1987]. Per questo motivo – oltre ad implementare interventi in ambiti specifici come il diritto allo studio, l'offerta formativa e la dislocazione di sedi sul territorio – molti paesi hanno affrontato dibattiti di più ampio respiro sull'opportunità di modificare radicalmente la configurazione dell'istruzione superiore, introducendo nuovi settori di carattere non universitario, in modo da contenere i numeri e preservare il carattere elitario dell'istruzione accademica tradizionale. Nel tentativo di riassumere le posizioni espresse all'interno di questi dibattiti, Teichler [1988] ha individuato quattro modelli di reazione all'espansione dei tassi di partecipazione. Il *modello elitario* si fonda sull'idea che l'istruzione superiore debba essere un privilegio di pochi poiché ha il compito di formare le classi dirigenti della nazione, le quali devono essere composte da un numero ristretto di individui ben selezionati. Tale obiettivo viene perseguito attraverso l'introduzione di restrizioni all'accesso, ad esempio limitando l'ingresso all'università esclusivamente a coloro che hanno conseguito un titolo di scuola secondaria di tipo generale piuttosto che tecnico-professionale. Il sistema italiano introdotto dalla legge Gentile del 1933 e perdurato fino alla liberalizzazione degli accessi alla fine degli anni Sessanta può essere considerato un esempio di sistema elitario, poiché restringeva l'accesso all'università ai diplomati dai licei; alcune facoltà (Filosofia, Giurisprudenza) erano addirittura appannaggio solo dei provenienti dai licei classici, frequentati quasi esclusivamente dagli studenti provenienti dalla borghesia [de Francesco 1978].

Il *modello verticale* invece accetta una espansione dell'istruzione terziaria poiché essa può contribuire all'innalzamento del livello culturale e produttivo della nazione, ma ciò può avvenire a patto che sia diversificata al suo interno e le sue componenti siano chiaramente separate sulla base di funzioni, prestigio e livello di preparazione conferito. Questo modello si basa sulla considerazione che non tutti possono aspirare ad accedere alle posizioni al vertice della gerarchia sociale e che i giovani debbano essere formati per ricoprire un'ampia gamma di posizioni occupazionali. Rispetto al modello elitario esso infatti aspira a formare quadri intermedi e semiprofessionisti attraverso corsi di livello post-secondario di carattere pratico-applicativo. Come mostrerò in modo più approfondito in seguito, il sistema giapponese esemplifica un modello di organizzazione verticale e gerarchico.

Molti paesi europei possedevano invece all'inizio degli anni Cinquanta un sistema in cui non vi era una distinzione tra settori e tutte le università erano considerate sullo stesso piano. Alcune nazioni hanno tentato di seguire tale *modello unitario* anche nel periodo di grande espansione degli accessi mantenendo l'omogeneità tra le istituzioni e tra i corsi di studio. In questo modo si tentava di ridurre le disuguaglianze in campo educativo evitando che esse si riproducessero a livello orizzontale. Teichler [1988] ha identificato anche un quarto *modello*, quello dell'*istruzione ricorrente*, in cui si intende facilitare l'ingresso degli adulti e dei lavoratori per innalzare il livello culturale delle generazioni meno giovani. L'accesso era favorito attraverso il riconoscimento di competenze acquisite al di fuori dal sistema scolastico, ad esempio nello svolgimento di una occupazione⁸.

4. *Anni Settanta e Ottanta: differenziazione e autonomia istituzionale*

4.1 *La forza del modello diversificato, ma quale differenziazione?*

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, gli anni Sessanta sono stati contrassegnati dalla convinzione che la rapida espansione dei SIS fosse importante per lo sviluppo economico e che l'intervento statale – attraverso appropriate politiche di inclusione – potesse condurre ad una sensibile riduzione nelle disuguaglianze nelle opportunità educative. In questo periodo l'intervento statale è stato reso possibile dalla

⁸ Gellert [1993] ha criticato il carattere fortemente normativo delle categorie proposte da Teichler e l'incongruenza del quarto tipo (l'apprendimento ricorrente) con gli altri tre tipi.

disponibilità di risorse dovute all'aumento della produttività e alla crescita economica, fenomeni che hanno favorito la diffusione di benessere e un innalzamento del livello medio di vita in tutti i paesi occidentali.

All'inizio degli anni Settanta si è assistito tuttavia ad un brusco mutamento: il rallentamento della crescita economica e le crisi petrolifere hanno prodotto un peggioramento delle condizioni economiche e un aumento della disoccupazione. All'interno di questo contesto, la pubblicazione di alcune indagini sui SIS ha contribuito a smorzare l'entusiasmo per la rapida espansione. Risultavano particolarmente visibili i crescenti problemi incontrati dai laureati nell'ingresso lavorativo e la persistenza di evidenti disuguaglianze nell'accesso all'istruzione terziaria.

Per quanto concerne il primo problema, si è realizzato in questo periodo un aumento eccessivo degli accessi all'istruzione terziaria a fronte di un contenuto sviluppo della domanda di manodopera qualificata [Teichler 1991]. Ciò ha contribuito ad alimentare opinioni allarmiste sulla diffusione di «disoccupazione intellettuale» e di «sovra-istruzione»: con il primo termine si faceva riferimento alle crescenti quote di laureati che faticavano a trovare una occupazione e rimanevano senza un lavoro per lungo tempo, mentre con il secondo si portava in luce la condizione dei laureati che ricoprivano posizioni occupazionali che non necessitavano di un titolo di istruzione superiore (si veda tra gli altri Barbagli [1974]). I risultati di alcune indagini campionarie nazionali evidenziavano infatti una crescita dei tassi di disoccupazione e di ingresso in lavori a termine per i laureati in Gran Bretagna, Svizzera, Paesi bassi e Austria⁹. Tuttavia, in Francia e Italia i laureati erano ancora sensibilmente avvantaggiati rispetto a chi era in possesso di un titolo inferiore [Jarousse e de Francesco 1984].

In merito al secondo problema, le politiche di inclusione non sembravano aver migliorato sensibilmente le *chance* dei giovani degli strati sociali inferiori di accedere all'istruzione di alto livello, le quali continuavano a dipendere dal reddito e dall'istruzione dei genitori e da caratteristiche ascritte quali il genere e l'appartenenza etnica [Jencks et al. 1973; OECD 1975; Bourdieu e Passeron 1977; Halsey *et al.* 1980; Blossfeld e Shavit 1993].

Questi problemi hanno agevolato la formazione di un accordo intorno alla necessità di differenziare i SIS per venire incontro alle qualità eterogenee dei nuovi iscritti e per

⁹ Si vedano le ricerche citate in Teichler [1988].

consentire una diversificazione dei profili dei laureati adeguata alle esigenze del mercato del lavoro. Come ha mostrato Teichler [1988], negli anni Settanta diversi fattori hanno fatto sì che emergesse gradualmente un consenso verso una versione *soft* di differenziazione. L'influenza culturale degli Stati Uniti e i buoni risultati ottenuti dal suo SIS, unite alle indicazioni di policy promosse dall'OECD e ai risultati non brillanti ottenuti dai sistemi integrati hanno reso la differenziazione una opzione attraente anche per i sistemi europei.

Le qualità del modello differenziato possono essere così riassunte [Teichler 1981]: a livello secondario si prospetta una tarda selezione degli studenti, possibilmente nel passaggio dalle scuole secondarie all'istruzione di terzo grado e una indifferenziazione o permeabilità tra i rami dell'istruzione secondaria, in modo da contenere il numero di «vie cieche» all'interno del sistema scolastico, cioè di corsi di studio che non forniscono la possibilità di proseguire gli studi. A livello terziario si opta per una differenziazione tra le istituzioni, in modo da rispondere ad una domanda di istruzione da parte delle famiglie e ad una domanda di laureati da parte del mondo economico diversificate. Tuttavia, la stratificazione non deve essere eccessiva come nei sistemi verticali e gli studenti devono avere la possibilità di trasferimento tra corsi di studio o istituzioni differenti. Devono essere anche previsti: misure di compensazione per gli svantaggiati (come il sostegno per gli studenti con difficoltà di apprendimento nelle scuole primarie e secondarie), indirizzi scolastici che rappresentano una seconda opportunità per chi è fuoriuscito prematuramente dal sistema scolastico, programmi di rimedio, corsi di recupero all'ingresso nell'istruzione terziaria, corsi specifici per gli adulti e per i lavoratori studenti. Questo modello generale si fonda sul principio secondo cui non tutti gli individui hanno le stesse capacità, motivazioni allo studio e necessità di formazione; una offerta formativa diversificata è pertanto necessaria per accogliere studenti dai profili eterogenei ed è in grado di adattarsi a periodi di rapidi cambiamenti¹⁰.

¹⁰ E' stato evidenziato inoltre che questa soluzione *soft* consente ai governi di mettersi al riparo da una accusa di fallimento sul piano dei risultati poiché, dato il suo carattere generale e liberale, delega la responsabilità delle scelte agli individui. I fallimenti perciò vanno visti come individuali, dipendono dalle scelte personali e non dall'assetto complessivo sistema [Offe 1975, cit. in Teichler 1988]. In una ottica meno critica ma propositiva invece Clark [1976] identifica nell'istruzione superiore statunitense un modello che fa proprio il «beneficio del disordine», in cui la diversità non è stabilita a livello burocratico-amministrativo, bensì emerge attraverso le regole naturali della competizione tra le istituzioni e la necessità di queste ultime di attrarre diversi tipi di studenti.

Per quanto i paesi europei siano stati esposti ai condizionamenti esercitati dal modello statunitense e dalle raccomandazioni di policy dell'OECD, difficilmente essi hanno realizzato ampie riforme strutturali pienamente emulative del modello americano. Al contrario, i decisori politici hanno riservato un'attenzione selettiva a soluzioni di policy che ritenevano interessanti o adatte ad essere «importate» e le hanno declinate nel proprio contesto nazionale. Sono state perciò implementate riforme parziali che hanno introdotto alcuni elementi specifici all'interno di logiche di organizzazione e di strutture peculiari. In altri termini, si può sostenere che se si è verificato un crescente consenso nei confronti dell'importanza e della necessità di differenziare i SIS, i paesi industrializzati hanno perseguito questo obiettivo attraverso strumenti e riforme eterogenee.

Innanzitutto, il panorama dell'istruzione terziaria nei paesi avanzati in questo periodo era piuttosto variegato: a fianco di sistemi unitari caratterizzati da una certa omogeneità istituzionale come Italia e Svezia, vi erano molti sistemi che prevedevano una struttura binaria, costituita dalle università e da un settore non universitario in cui era prevista una formazione pratico-applicativa e orientata alla professionalizzazione¹¹. Tra le istituzioni con queste funzioni vi erano i politecnici (*Polytechnics*) in Gran Bretagna, le *Fachhochschulen* in Germania, gli *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) in Francia, gli istituti di *formacion profesional de grado superior* in Spagna, i *Technological Educational Institutions* (TEI) in Grecia, i *College of Advance Education* (CAE) in Australia. In generale le istituzioni del settore non universitario godevano di minor prestigio ed erano meno selettive delle università; l'unica eccezione tra i paesi sviluppati era costituita dalla Francia, in cui le università avevano uno status inferiore rispetto alle *Grandes Écoles*, le quali hanno storicamente assunto il ruolo di istituzioni preposte alla formazione delle élite culturali, economiche e politiche¹².

¹¹ Le ragioni che fanno propendere i paesi verso l'adozione di una determinata struttura sono piuttosto complesse. Ad ogni modo, di solito la scelta di mantenere un sistema integrato è stata giustificata con motivazioni legate al perseguimento dell'eguaglianza delle opportunità, mentre la scelta di diversificare il SIS è spesso accompagnata da una attenzione all'efficienza del sistema e alle esigenze del mercato del lavoro [Benadusi 1993].

¹² Le *Grandes Écoles* si sono sviluppate nel diciottesimo secolo in un periodo di debolezza delle università e sono riuscite grazie al loro carattere selettivo ad attrarre i migliori studenti e a candidarsi a istituzioni volte alla formazione specializzata delle élite. Le università, dopo la crisi nel periodo rivoluzionario, hanno assunto nel diciannovesimo secolo la funzione di formazione della classe insegnante, dei ricercatori e dei liberi professionisti. Le *Grandes Écoles*, grazie ai rapporti con gli ex alunni che hanno assunto ruoli chiave nei vertici politici, economici e culturali del paese, sono state in

Negli anni Settanta e Ottanta si sono realizzati numerosi processi legati alla differenziazione o de-differenziazione strutturale dei SIS, sia nei paesi che già in precedenza avevano una configurazione istituzionale eterogenea sia in quelli con strutture omogenee. Innanzitutto in alcuni paesi come Giappone, Australia e Paesi Bassi, in seguito ad un processo di innalzamento dei titoli di studio e di ristrutturazione dell'offerta formativa, gli istituti che offrivano corsi post-secondari sono stati incorporati entro l'istruzione superiore. Tali operazioni hanno spesso coinciso con l'accorpamento degli istituti non universitari, di solito distribuiti sul territorio in piccole sedi, in istituzioni di più grandi dimensioni. Nei Paesi Bassi questa operazione di aggregazione è stata effettuata con l'obiettivo di rendere l'operato degli istituti non universitari maggiormente controllabile dal governo e più efficiente (principalmente attraverso il ricorso ad economie di scala), come pure per agevolare il processo di acquisizione di standard minimi.

L'innalzamento di rango talvolta ha riguardato le istituzioni già presenti nel SIS, che dal settore non universitario sono riuscite a passare a quello universitario. In Irlanda nel 1989 è avvenuto l'innalzamento dei *National Institutes of Higher Education*; i *College of Advance Education* australiani e i politecnici britannici invece sono stati inclusi nel settore universitario tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, come descritto nel paragrafo 6.6. In molti paesi europei (Francia, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, paesi nordici) alcuni corsi di studio specializzati, ad esempio i programmi di arte e musica, per le professioni paramediche e per la formazione degli insegnanti e degli assistenti sociali, sono stati innalzati di livello e inclusi tra i programmi universitari.

In questo periodo è stata introdotta anche una articolazione verticale dei cicli di studio attraverso la creazione di diplomi di primo livello e dei «primi cicli»¹³ dell'istruzione superiore. I primi erano corsi di carattere pratico-professionale destinati ad un immediato ingresso nel mercato del lavoro. I secondi si configuravano come un

grado di mantenere ben salda la propria posizione privilegiata nel SIS francese. Per approfondimenti si vedano Bourdieu [1989] e de Saint Martin [1997].

¹³ I «primi cicli» sono stati chiamati talvolta «cicli brevi» [Moscati 1986], tuttavia quest'ultima espressione può essere fuorviante perché in alcuni paesi essi hanno una durata non inferiore rispetto a quelli di secondo livello (come i corsi all'interno dei politecnici britannici o delle HBC olandesi). I «primi cicli» si distinguono dai corsi tradizionali a ciclo unico per le caratteristiche funzionali (orientamento pratico-professionale contro orientamento teorico), la sequenzialità (chiusura contro apertura nei confronti dei percorsi formativi di più alto livello), prestigio socio-culturale e scientifico-accademico [Benadusi 1993].

percorso iniziale degli studi universitari che permetteva di ottenere un titolo intermedio con cui proseguire gli studi universitari al secondo livello oppure, eventualmente, entrare nel mercato occupazionale.

La creazione dell'istruzione superiore di primo livello (Ispl) ha avuto origine in quattro modi principali [Kintzer 1984; Goedegebuure e Meek 1988]: a) la ristrutturazione ed estensione dell'istruzione secondaria, come nel caso dei junior college americani o dei *senshu gakko* giapponesi; b) la creazione di nuove strutture, funzioni o corsi all'interno delle università, ad esempio i diplomi universitari in Italia all'inizio degli anni Novanta; c) la formazione di istituzioni strutturalmente separate sia dagli istituti di scuola secondaria che dalle università, come i college regionali norvegesi e le *Fachhochschulen* tedesche; d) la creazione di corsi attivati all'interno di istituti di scuola secondaria, come la *further education* in Gran Bretagna.

L'istituzione di corsi di primo livello o di istituzioni non universitarie con corsi di carattere professionale esprime il tentativo di contrastare alcune disfunzioni nei percorsi di studio tradizionali e di rispondere alle tendenze emergenti nella domanda di istruzione e di laureati. Sul primo versante, l'introduzione dell'Ispl avrebbe dovuto aumentare l'efficienza degli atenei riducendo i costi per studente, aumentare la quota di laureati, ridurre gli abbandoni e il conseguimento dei titoli in ritardo. Sul secondo versante, la creazione di nuovi corsi di natura pratica e professionale intendeva intercettare le nuove richieste degli studenti esclusi dall'istruzione universitaria, con una preparazione scolastica meno solida di quella dei tradizionali studenti. Allo stesso tempo mirava a rispondere alle richieste del mercato del lavoro con la formazione di figure professionali di rango intermedio (come tecnici e semiprofessionisti) e intendeva mettere a punto uno strumento di sviluppo e di riequilibrio territoriale istituendo un sistema di formazione decentrato e connesso ai bisogni delle economie locali.

Si può sostenere quindi che in questo periodo, a fronte di problemi condivisi e riforme indirizzate verso una direzione comune, gli interventi particolari attuati nei paesi industrializzati sono stati piuttosto differenziati. Ciò riflette innanzitutto le differenze nelle strutture pre-esistenti, ad esempio la distinzione tra sistemi unificati, binari e diversificati, ma non solo. Infatti, anche nei paesi binari o diversificati le istituzioni non universitarie hanno assunto forme e funzioni non omogenee; i community college statunitensi ad esempio erano istituzioni a fini multipli o polivalenti,

mentre gli IUT francesi e le *Fachhochschulen* tedesche erano istituzioni specializzate [OECD 1973].

Un panorama delle divergenze tra i vari sistemi nel grado di differenziazione è riassunto nella tipologia sviluppata da Benadusi [1993] all'inizio degli anni Novanta e adattata da Capano [1998], in cui i SIS sono classificati sulla base di due dimensioni: la differenziazione strutturale e la differenziazione funzionale¹⁴ (si veda la tabella 2.3). La prima dimensione si riferisce al grado di diversità nella struttura delle istituzioni e prevede quattro modalità che si riferiscono alla presenza di: *a*) un solo tipo di istituzioni, di solito università, senza alcuna differenziazione interna; *b*) università differenziate al loro interno; *c*) una distinzione binaria tra università e istituzioni di altro genere; *d*) diversi tipi di istituzioni differenziate al loro interno. La differenziazione funzionale si riferisce invece alle funzioni ricoperte dai diversi corsi di studio e alle possibilità di trasferimento tra curricula. Vengono individuate tre situazioni che denotano la presenza di: *a*) curricula in serie o equivalenti; *b*) curricula in parallelo con possibilità di trasferimento e *c*) curricula in parallelo non equivalenti senza possibilità di trasferimento.

TAB. 1.3 – Collocazione dei SIS sulla base del grado di differenziazione strutturale e funzionale

		Differenziazione strutturale			
		Istituzione unica senza diff. interna	Istituzione unica con diff. interna	Diff. istituzionale binaria	Diff. interna e tra le istituzioni
Differenziazione funzionale	Curr. in serie o equivalenti	Italia	Svezia, Spagna	Regno Unito	
	Curr. con possibilità di trasferimento	Spagna			Usa, Norvegia
	Curr. in parallelo non equivalenti			Germania, Olanda	Francia Giappone

Fonte: adattamento da Benadusi [1993, 20].

L'incrocio di queste dimensioni permette di identificare le peculiarità negli assetti istituzionali dei SIS dei paesi industrializzati nella seconda metà degli anni Ottanta. Il modello integrato era tipico di Italia, Spagna e Svezia, ma mentre nel nostro paese i

¹⁴ La tipologia di Benadusi riprende ed estende una classificazione più semplice elaborata da Jallade [1991], la quale distingue i SIS in binari, integrati e misti. I primi prevedono una netta separazione tra settore universitario e non universitario, i secondi si caratterizzano per una differenziazione solo interna al sistema universitario, mentre gli ultimi per un insieme delle due caratteristiche (differenziazione tra ed entro i settori universitario e non universitario).

corsi universitari erano omogenei, negli altri due paesi vi era un certo grado di differenziazione interna. Il Regno Unito esemplificava un modello binario equivalente, poiché i corsi dei politecnici e delle università avevano una durata analoga ed erano stati parificati, mentre Paesi Bassi e Germania incarnavano un modello binario non equivalente. Stati Uniti e Norvegia erano classificati come modelli pluralistici con interconnessioni tra le istituzioni, il Giappone come modello pluralistico segmentato e la Francia come modello pluralistico misto.

Benché si sia sviluppato un certo interesse nei confronti delle riforme atte a creare nuovi cicli di primo livello o nuovi tipi di istituzione, non sono numerose le ricerche che hanno tentato rigorosamente di stabilire l'impatto di tali riforme sulla partecipazione, l'efficacia, l'efficienza e le disuguaglianze¹⁵. A livello generale, gli studi in questo settore indicano che i nuovi corsi hanno ottenuto risultati soddisfacenti rispetto alle aspettative e agli obiettivi prefissati. In molti paesi le iscrizioni nel settore non universitario e nei cicli di primo livello hanno sperimentato un tasso di crescita superiore rispetto alle forme di istruzione tradizionali. Dal punto di vista delle disuguaglianze, questi corsi hanno accolto proporzioni di studenti provenienti da classi svantaggiate o con basso capitale culturale superiori rispetto ai corsi tradizionali. Inoltre, i tassi di abbandono erano di norma inferiori rispetto ai corsi universitari, grazie ad un contatto diretto tra docenti e studenti, al numero chiuso, e alle dimensioni contenute delle classi.

Sebbene i laureati o diplomati di primo livello entrassero in posizioni mediamente di livello inferiore rispetto ai laureati tradizionali, di solito i tempi di ingresso in un impiego erano brevi e vi era un'alta aderenza al percorso di studi. L'enfasi attribuita all'orientamento applicativo e vicino alle esigenze del mondo del lavoro sembra aver avuto un effetto positivo sugli esiti occupazionali, poiché i corsi di maggior successo erano quelli con programmi orientati in senso pratico-professionale. Un caso di particolare successo è, ad esempio, quello dei college regionali norvegesi che sembrano aver effettivamente contribuito al riequilibrio dello sviluppo territoriale del paese [Benadusi 1993].

¹⁵ Una discussione di alcuni studi è presentata nel sesto capitolo.

4.2 *La crisi della fiducia nella pianificazione centralizzata e l'autonomia delle istituzioni*

Abbiamo visto che gli anni Sessanta sono stati caratterizzati da una sorta di euforia per il cambiamento nei SIS e da una concezione della politica pubblica come strumento in grado di perseguire grandi finalità sociali. All'inizio degli anni Settanta le difficoltà tipiche del passaggio dai sistemi di élite a quelli di massa e la crisi economica invece hanno fatto emergere un clima generale di pessimismo. La crescente sfiducia nell'intervento centralizzato dei governi e nei benefici sociali ed economici dell'espansione dell'istruzione terziaria si è accompagnata ad uno scetticismo sulla possibilità delle politiche scolastiche di incidere realmente sulla perequazione delle opportunità di vita degli individui [Teichler *et al.* 1980].

Se nell'«era d'oro» i policy maker intendevano perseguire un grande progetto di cambiamento sociale, nella fase successiva di austerità economica è prevalsa una prospettiva più pragmatica e realista. Il crollo nella fede nella pianificazione educativa e il ridimensionamento degli obiettivi di policy hanno prodotto quindi uno spostamento dalle ampie riforme dell'assetto dei SIS a interventi più specifici e mirati [Cerych 1980]. Si è inoltre sviluppata la convinzione che non esistesse un unico modello di sviluppo e che le riforme di successo in un paese potessero non sortire lo stesso effetto in un altro contesto¹⁶.

Per quanto ciascun paese industrializzato abbia affrontato questo periodo di «stagnazione» a modo proprio, è possibile identificare alcune reazioni e tendenze comuni. Uno degli aspetti più importanti è stato il graduale cambiamento nella relazione tra governo e IS: gli Stati sono passati da una posizione interventista al ruolo di «facilitatori» dei processi [Neave e Van Vught 1991], conferendo maggiore autonomia alle singole istituzioni, soprattutto alle università [Clark 2004].

Esistono due tipi principali di autonomia istituzionale: il controllo sui processi e il controllo sui risultati o i prodotti. La prima si riferisce alle attività quotidiane di gestione, organizzazione e amministrazione dell'insegnamento e dei curricula, mentre la seconda si realizza nel controllo sul tipo e il numero di laureati, sulle pubblicazioni e le

¹⁶ Tra gli studiosi delle politiche universitarie infatti si è fatta largo l'idea che ancor più che il disegno delle politiche, fosse a livello dei processi di implementazione che dovessero essere ricercate le ragioni del successo o dei fallimenti delle riforme [Cerych e Sabatier 1986].

ricerche condotte dai ricercatori e docenti. La strategia perseguita dalla maggior parte dei governi europei negli anni Ottanta e Novanta è stata quella di conferire alle università un maggior controllo sui processi; tale attribuzione di autonomia è stata controbilanciata da un rafforzamento del controllo centrale sui risultati delle attività di ricerca e di insegnamento direttamente da parte dei ministeri dell'istruzione o di agenzie create *ad hoc* [Neave e Van Vught 1991].

Non bisogna dimenticare che già agli inizi degli anni Ottanta le università godevano di un certo grado di autonomia nelle attività di ricerca e di insegnamento, la quale discendeva perlopiù dalla libertà accademica dei docenti. Tuttavia gli atenei non erano liberi di gestire autonomamente i finanziamenti pubblici ed erano sottoposti a vincoli nelle procedure di management e amministrazione interna, gestione del personale e organizzazione dei corsi. Oltre ad aver accresciuto le possibilità delle singole università di decidere come gestire questi ambiti, alcune riforme hanno creato figure di management di medio livello con un ruolo cruciale nella gestione professionale dei processi interni alle istituzioni. Per di più, in molti paesi è stato rafforzato il ruolo dei rettori e degli organi di governo degli atenei con l'obiettivo di incentivare la pianificazione dello sviluppo delle istituzioni nel medio-lungo periodo, una soluzione da tempo adottata negli Stati Uniti [Boffo et al. 2006].

Uno degli ambiti che ha subito maggiori trasformazioni in questo processo di attribuzione di autonomia agli atenei è quello del finanziamento¹⁷. Volendo semplificare, si può dire che si è passati da budget con voci di spesa pre-stabilite a stanziamenti utilizzabili dalle istituzioni in modo meno vincolato e da modalità di finanziamento centrate sugli input e di tipo redistributivo a finanziamenti selettivi legati agli output e basati su contratti [Levy 1982; Johnstone 1998; Teixeira *et al.* 2006; Strehl *et al.* 2007].

Se i cambiamenti brevemente descritti hanno fatto assumere allo Stato un ruolo più defilato, esso ha comunque mantenuto un ruolo importante nello stabilire il quadro legislativo generale, nel supervisionare le attività delle istituzioni e nel valutarne i risultati. Tra i compiti principali rimasti in capo al governo centrale vi erano, ad

¹⁷ Sebbene le prime riforme sulle modalità di finanziamento siano state attuate negli anni Ottanta nei Paesi Bassi e in Gran Bretagna sotto forma di sperimentazione, la maggior parte dei paesi europei – tra cui Italia, Portogallo e Norvegia – ha cominciato a realizzarle negli anni Novanta.

esempio, l'elaborazione della legislazione generale, l'istituzione di nuove sedi universitarie, il cambiamento di grado delle istituzioni, la decisione sui criteri di allocazione dei finanziamenti, il riconoscimento e la validazione dei titoli di studio, la supervisione dei processi di valutazione.

Il grado di autonomia garantito alle istituzioni variava comunque secondo il paese e il settore. In alcune nazioni dell'Europa continentale (Germania, Austria, Lussemburgo, Francia) e mediterranea (Italia, Spagna, Portogallo) lo Stato infatti manteneva il controllo delle condizioni di impiego dei docenti e del personale amministrativo, la responsabilità di stabilire alcuni requisiti dei corsi e delle procedure di esame e le regole di ammissione degli studenti. Di solito il grado di autonomia accordato alle università era maggiore rispetto a quello conferito ai college e agli altri istituti [Eurydice 2000].

La riformulazione dei rapporti tra Stato e istituzioni è stata guidata da numerosi fenomeni. La crisi fiscale che ha interessato molti Stati ha condotto ad una riduzione della spesa pubblica anche nell'ambito dell'istruzione. Inoltre, le inefficienze del controllo centrale, derivanti dalla scarsa capacità di rispondere alle esigenze locali e di adattarsi con tempestività ai mutamenti, hanno fatto propendere per una gestione dei processi a livello decentralizzato. Il conferimento di autonomia alle università talvolta si è realizzato all'interno di un più ampio processo di decentralizzazione dei poteri pubblici dal governo centrale ai governi locali o regionali¹⁸. Le regioni sono state chiamate a contribuire soprattutto fornendo aiuto economico agli studenti, gestendo le residenze universitarie e impegnandosi a finanziare i programmi di studio rivolti alla formazione di figure professionali utili all'economia locale [*ibidem*].

La disponibilità di maggiore autonomia non di rado ha condotto le istituzioni accademiche a modificare le tasse universitarie per l'iscrizione ai corsi e per i servizi agli studenti. Questa politica trovava la propria ragione principalmente in tre considerazioni: a) la necessità da parte dello Stato di ridurre la spesa ed aumentare il contributo delle famiglie e degli studenti; b) il tentativo di introdurre elementi di competizione nell'arena istituzionale che avrebbero favorito l'efficienza del

¹⁸ In Spagna l'Atto Organico sulla Riforma Universitaria ha avviato un importante processo di riforma strutturale che ha garantito più indipendenza alle università, instaurando un sistema competitivo tra le istituzioni in cui le competenze venivano delegate alle comunità autonome. In Italia la riduzione parziale del centralismo si è realizzata all'inizio degli anni Novanta con legge Ruberti sull'autonomia e nel 1997 con la Legge Bassanini che ha consentito di decentralizzare i processi decisionali e semplificare i processi burocratici della pubblica amministrazione.

funzionamento delle università e la rispondenza alle esigenze della società; c) una redistribuzione degli oneri da tutti i contribuenti a coloro che effettivamente usufruiscono dell'istruzione superiore [Barr 2004]. In molti paesi europei il livello dei contributi richiesti agli studenti era praticamente insignificante e i costi erano finanziati in larga parte dallo Stato e dalla fiscalità generale. Nonostante ciò il tentativo di aumentare le tasse universitarie è stato contrastato con forza dalle associazioni studentesche, che in alcuni casi sono riuscite a ridimensionare la portata degli interventi e a mantenere i costi ad una quota decisamente bassa. Ad esempio, in Portogallo le tasse universitarie sono state introdotte nel 1992 con l'intenzione di arrivare in breve tempo alla copertura di metà dei costi; tuttavia grandi proteste hanno portato ad una loro sospensione nel 1995 e ad una reintroduzione ad un livello modesto nel 1997. In Italia nella seconda metà degli anni Novanta si è verificato un incremento delle tasse dovuto all'accresciuta autonomia degli atenei; tuttavia questi aumenti sono stati accolti solo a patto che venisse introdotta una modifica al sistema di tassazione, fossero stanziati più risorse per il diritto allo studio e venisse stabilito un tetto massimo al livello dei contributi¹⁹. All'inizio degli anni Novanta i Paesi Bassi invece hanno optato per un sistema per certi versi simile a quello statunitense, caratterizzato da alte tasse e da un generoso sostegno agli studenti, subordinato al completamento degli studi in un numero limitato di anni. L'Irlanda costituisce invece una eccezione: le tasse universitarie erano tra le più alte in Europa negli anni Ottanta, ma la persistenza di grandi disuguaglianze sociali e un periodo economico favorevole hanno incentivato il governo a ridurre sensibilmente il loro importo nel decennio successivo.

4.3 *Il crollo della torre d'avorio? Mercato, accountability e valutazione*

Dopo un lungo periodo in cui la maggior parte dei governi europei ha rafforzato il proprio controllo sui SIS [Neave 1985], alla fine degli anni Ottanta si è verificata una tendenza a rilassare il controllo centralizzato nei confronti delle istituzioni e ad agire secondo una logica di «controllo remoto» [van Vught 1989]. Allo stesso tempo gli Stati hanno cominciato a chiedere alle istituzioni accademiche di modificare la concezione del loro ruolo e i rapporti instaurati con gli attori esterni.

¹⁹ Le tasse universitarie non possono superare il 20% dei costi totali dell'istruzione.

Nei dibattiti pubblici spesso le università venivano etichettate infatti come delle «torri d'avorio», avulse dal contesto socio-economico circostante e intente a produrre conoscenza di alto livello accademico, ma di scarsa utilità pratica [Regini *et al.* 2009]. Tuttavia le tendenze che ho descritto in precedenza – l'espansione e la differenziazione della domanda di istruzione terziaria, l'emergere o il rafforzarsi delle università come istituzioni dotate di autonomia e di una propria identità e il contenimento della spesa pubblica, hanno favorito la riduzione della distanza tra mondo accademico e mondo economico, inducendo le università ad affiancare una «terza missione» alle tradizionali attività di insegnamento e ricerca: l'obiettivo di farsi promotrici dello sviluppo e della competitività economica [Gulbrandsen e Sliperstaeter 2007].

Questo nuovo modo di concepire l'università ha prodotto due importanti conseguenze. Innanzitutto, ha fatto sì che gli atenei dovessero rendersi maggiormente visibili e valutabili dall'esterno, aumentando la trasparenza e fornendo informazioni sulle proprie dotazioni strutturali, caratteristiche e pratiche organizzative, decisioni strategiche, pubblicazioni dei docenti e finanziamenti ricevuti per ricerche, risultati delle carriere educative degli studenti e dell'ingresso lavorativo dei laureati. In secondo luogo, ha comportato un cambiamento nei modelli di funzionamento delle università, le quali sono state chiamate a competere le une con le altre per ricevere maggiori finanziamenti pubblici per la ricerca e per attirare studenti di alto profilo, nonché a sviluppare una propria identità specifica e ad adottare pratiche di gestione tipiche delle imprese private [Clark 1998; Aronowitz 2000].

A partire dagli anni Ottanta ha cominciato a prendere piede il concetto di *accountability*, secondo cui è necessario che le istituzioni siano responsabilizzate dal punto di vista finanziario e gestionale e che esse rendano conto alla società e agli attori esterni del loro operato e dei loro risultati [Perry 1987]. Il British Treasury definisce l'*accountability* come «the duty of those responsible for the development and implementation of policy and/or managing affairs or resources to demonstrate not only property but also how economic, efficient, and effective their policies and/or management have been over a period of time». Tra le misure adottate più di frequente per incentivare la responsabilizzazione delle università e delle altre istituzioni vi sono:

l'utilizzo di indicatori di risultato (*performance indicators*) per l'attribuzione dei finanziamenti (ad esempio in Gran Bretagna);

lo sviluppo di procedure di valutazione istituzionale (gestione e amministrazione, servizi agli studenti, informazioni, trasparenza), valutazione dei programmi e degli insegnamenti (confronto comparativo dei programmi di studio, della loro coerenza e rispondenza agli obiettivi dichiarati) e valutazione della ricerca attraverso *peer review* e indicatori bibliometrici;

lo sviluppo di procedure di *peer review* nella valutazione dei dipartimenti (ad esempio in Gran Bretagna);

l'attivazione di procedure di valutazione della qualità dell'insegnamento da parte degli studenti;

l'autovalutazione dei dipartimenti e delle facoltà sia sulla produzione scientifica che sulle attività insegnamento (ad esempio nei Paesi Bassi);

l'utilizzo di un sistema di accreditamento delle istituzioni con l'accertamento di requisiti minimi (ad esempio negli Stati Uniti);

la garanzia della trasparenza dei bilanci;

l'introduzione di *stakeholder* o rappresentanti del mondo economico all'interno degli organi di governo delle università (ad esempio negli Stati Uniti);

l'attribuzione di un ruolo e funzioni manageriali ai capi di dipartimento o ai rettori di ateneo (ad esempio in Germania);

la previsione di incentivi alla «qualità di processo» attraverso un miglioramento dei servizi (maggiore trasparenza, professionalizzazione del personale tecnico-amministrativo, qualità e fruibilità delle informazioni, organizzazione del processo di insegnamento e apprendimento) (ad esempio nei Paesi Bassi).

In Gran Bretagna, uno dei paesi che ha dato avvio a questi cambiamenti, negli anni Ottanta i governi conservatori hanno cominciato a chiedere alle università una maggiore trasparenza e una giustificazione del loro operato in termini di efficienza nell'utilizzo delle risorse ed efficacia nel raggiungimento degli obiettivi (a livello di istituzione, di dipartimento e di singoli individui). Il governo ha voluto incentivare la capacità delle università di adattarsi alle esigenze della società, contribuire allo sviluppo economico del paese, produrre risultati di eccellenza nella ricerca, essere flessibili e adattarsi ad un ambiente mutevole [DES 1987]. Inoltre è stata decisamente contestata e ha perso di legittimità la predisposizione delle università a fondarsi sulle risorse pubbliche quali fonti esclusive di finanziamento; al contrario, il governo ha fortemente incoraggiato

atteggiamenti imprenditoriali di ricerca di nuovi fondi, nella convinzione che ciò costituisse un incentivo alla creatività, l'innovazione e la diversità istituzionale.

Queste tendenze non sono esclusive del sistema britannico, bensì si sono sviluppate ben presto anche in altri paesi, ad esempio in Australia. Come nota Sizer [1992], è possibile rintracciare numerosi elementi di somiglianza tra il rapporto del Ministero australiano dell'Occupazione, Istruzione e Formazione dal titolo *Higher Education: A Policy Instrument* [Dawkins 1988] e il rapporto britannico *Higher Education: Meeting the Challenge* [DES 1987]. Anche il governo australiano in questo periodo ha cominciato ad annunciare la volontà di premiare il merito istituzionale e di incentivare la capacità delle università di agire in maniera efficace ed efficiente, al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e della ricerca e di rispondere al meglio alle esigenze della società. Tra gli strumenti adottati vi erano l'implementazione di misure di selettività nell'attribuzione delle risorse, l'irrobustimento del management istituzionale e l'incoraggiamento di un ambiente competitivo.

Come vedremo meglio nel paragrafo 6.5, nei Paesi Bassi nel 1985 il documento governativo HOAX ha contribuito a creare una importante discontinuità rispetto alla strategia di stretto controllo statale e di pianificazione dettagliata, favorendo i principi di autonomia, autoregolazione e responsabilità istituzionale e predisponendo un sistema di valutazione e assicurazione della qualità al fine di aumentare la flessibilità, la differenziazione e la qualità degli atenei. Sempre nel 1985 in Francia è stato predisposto il *Comité Nationale d'Evaluation* [Staropoli 1987] al fine di valutare la qualità delle università da un punto di vista esterno. Anche in Germania si è avviato un dibattito sulla opportunità di una differenziazione verticale delle istituzioni all'interno di un SIS basato sul principio della competizione, al fine di favorire un miglioramento dei risultati [Hüfner 1987].

In Svezia si è realizzato il passaggio da un sistema fortemente centralizzato e strettamente normato ad uno decentralizzato e orientato ai risultati con una chiara attribuzione di responsabilità a tutti i livelli istituzionali [Bauer 1988]. Nel 1992 l'*Higher Education Bill* promosso dal nuovo governo conservativo-liberale ha varato un'ampia riforma sotto lo slogan «Libertà per la qualità», in cui ha conferito maggiore

autonomia agli atenei²⁰, fornito incentivi al miglioramento della qualità dell'insegnamento, stabilito regole precise basate su modelli contrattuali tra il governo e le istituzioni, trasformato alcuni atenei in fondazioni di carattere non pubblico o semiprivato con completa libertà di governo.

4.4 *Politiche per l'accesso e il miglioramento dell'efficacia*

Una terza area di policy in cui si sono realizzati alcuni mutamenti degni di nota è quella dei criteri di accesso degli studenti e dell'offerta formativa. Nella maggior parte dei paesi industrializzati il criterio base per l'accesso all'istruzione terziaria era il completamento della scuola secondaria superiore, anche se esistevano criteri aggiuntivi per l'accesso a particolari settori di studio. In Spagna e Francia i requisiti per iscriversi all'università e alle istituzioni di altro tipo erano sostanzialmente analoghi, mentre in Germania e nei Paesi Bassi l'accesso al settore universitario era più selettivo e prevedeva requisiti più elevati. Nella maggior parte degli altri paesi con sistemi diversificati o binari i criteri di accesso al settore universitario e non universitario erano qualitativamente diversi e potevano basarsi sui voti acquisiti alle scuole secondarie, il punteggio ottenuto in test standardizzati oppure in test di ingresso, le precedenti esperienze lavorative o altri criteri ancora.

Come accennato nel paragrafo 3.2, negli anni Sessanta erano stati compiuti sforzi per ridurre le disuguaglianze sociali nelle iscrizioni accogliendo anche coloro che non erano in possesso delle credenziali tradizionali e aumentando la permeabilità tra i corsi di studio e tipi di istituzione. Negli anni Settanta la percezione di una eccessiva espansione ha invece portato all'introduzione del «numero chiuso» o all'aumento dei requisiti per l'accesso al fine di contenere il numero di matricole o prevedere una allocazione nei settori di studio meno sbilanciata [Clark 1984; Burn 1985]. I sistemi che hanno subito una rapida espansione sono stati costretti a inserire una limitazione degli accessi al fine di evitare il sovraffollamento nelle aule e il congestionamento istituzionale e per controllare l'accesso ad alcune professioni specifiche (medicina e professioni paramediche, architettura, ingegneria, odontoiatria).

²⁰ Più in dettaglio, l'autonomia e l'autoregolazione degli atenei è stata aumentata in questi ambiti: organizzazione degli studi, alternative offerte agli studenti, regole per l'accesso degli studenti, reclutamento dei professori, organizzazione istituzionale, distribuzione delle risorse finanziarie e delle borse di studio. Inoltre vi è stato un aumento del potere dei rettori.

Come è successo più volte in seguito alla proposta di introdurre tasse universitarie, l'introduzione delle restrizioni all'accesso spesso ha incontrato forti resistenze da parte degli studenti. Uno studio di Richter [1988] ha analizzato le riforme che hanno tentato di introdurre procedure di selezione in tre paesi europei: Svezia, Francia, Germania. La Svezia ha adottato un approccio di tipo sociale alla selezione. Alla fine degli anni Settanta era previsto un numero chiuso in vari programmi al fine di non eccedere le capacità di accoglienza del sistema; allo stesso tempo erano previsti ulteriori criteri oltre il titolo di scuola secondaria validi per l'ingresso, ad esempio l'esperienza lavorativa precedente. Questo modello ha incontrato diversi problemi: nel 1984 solo due quinti di coloro che hanno fatto domanda sono stati ammessi e solo il 7% era riuscito ad entrare grazie allo schema «25+4». Inoltre, questi ultimi avevano leggermente meno chance degli altri di portare a termine con successo gli studi. Come ha evidenziato lo studioso [Richter 1988, 55], «se ci si aspettava che l'esperienza lavorativa rappresentasse un predittore delle possibilità di successo negli studi, allora l'esperimento è fallito. Se ci si aspettava che l'esperienza lavorativa aprisse le porte dell'università a gruppi tradizionalmente esclusi il risultato conseguito può essere considerato irrilevante».

La Germania ha invece adottato un approccio di tipo burocratico alla selezione attuando un modello estremamente complicato, basato su regole generali ed astratte, procedure formalizzate amministrare centralmente e una pluralità di criteri di selezione (voti, test, interviste, periodi di attesa, esperienza lavorativa, estrazione casuale, quote statali e per studenti stranieri). Tuttavia, la complicatezza del sistema e l'eccessiva numerosità dei criteri non consentiva di individuare quali fossero effettivamente in grado di predire le probabilità di successo negli studi. La forte insoddisfazione per questo sistema di selezione ha condotto a successive e ripetute revisioni delle sue regole.

Infine, in Francia il SIS era principalmente distinto in due settori: le *Grandes Écoles* e le università; le prime erano altamente selettive, prevedevano il numero chiuso e il superamento di alcune prove di esame di ingresso per cui spesso era necessaria una preparazione ulteriore rispetto a quella impartita dalle scuole secondarie superiori. Il primo ciclo di studi nelle università invece era aperto a tutti coloro che avessero conseguito il titolo finale di scuola superiore (*baccalauréat*), mentre il passaggio al ciclo successivo era basato sui risultati conseguiti in precedenza. Questo sistema

rispondeva ad una filosofia secondo cui il governo doveva fornire istruzione gratuita a tutti, ma al contempo selezionare in modo adeguato le élite culturali, politiche ed economiche del paese. La proposta di «riforma Devaquet», dal nome del proponente, ha tentato di introdurre una decentralizzazione e una crescita dell'autonomia delle università, la quale avrebbe consentito alle istituzioni accademiche di stabilire in modo indipendente le modalità di ingresso (eventualmente introducendo delle restrizioni) e avrebbe condotto all'abolizione del valore legale del titolo di studio, attribuendo maggiore importanza all'istituzione e al dipartimento. Tale proposta ha scatenato un movimento studentesco di protesta nel 1986 fortemente contrario alla riforma che ha dato luogo a scontri nelle piazze di Parigi, dopo i quali il governo ha deciso di ritirare la proposta di riforma.

Una volta predisposti, i sistemi di selettività all'ingresso si sono dimostrati piuttosto stabili nel tempo. Uno studio approfondito sulle riforme e i cambiamenti incorsi nei SIS europei tra il 1980 e il 1997 [Eurydice 2000] ha evidenziato che in questo arco di tempo i cambiamenti nel grado di selettività infatti sono stati piuttosto contenuti. Cinque paesi hanno mantenuto la selettività solo in alcuni corsi (Belgio, Danimarca, Francia, Paesi bassi, Islanda), sei paesi hanno mantenuto la selettività nella maggior parte dei corsi (Grecia, Irlanda, Portogallo, Finlandia, Svezia, Regno Unito), due paesi hanno mantenuto la non selettività (Lussemburgo, Austria) e altri due paesi hanno introdotto la selettività in alcuni corsi (Italia e Liechtestein); infine solo un sistema ha aumentato complessivamente la selettività (Spagna) mentre un altro l'ha diminuita (Norvegia).

I SIS europei inoltre hanno tentato di adeguarsi al cambiamento nella domanda di istruzione prevedendo vie di ingresso al sistema per studenti non tradizionali. Si è sviluppato un dibattito intorno alla condizione degli studenti adulti o maturi, soprattutto con l'affermarsi dell'importanza nella società della conoscenza dell'apprendimento continuo (*lifelong learning*). Sebbene alcuni paesi da tempo avessero previsto politiche di ingresso speciali per questi studenti (i paesi scandinavi e la Spagna ad esempio), tali interventi si sono diffusi soprattutto negli anni Novanta. Tra gli strumenti più utilizzati vi erano: il riconoscimento delle precedenti esperienze scolastiche, formative ed occupazionali; la previsione di quote programmate in alcuni corsi; l'istituzione di esami speciali di ingresso, corsi di preparazione, programmi con orari flessibili e frequenza part-time; l'attivazione di *open university* o di piattaforme per l'apprendimento a

distanza. In generale sembra che l'aiuto all'ingresso e nel percorso di studi agli studenti adulti abbia avuto meno successo nei sistemi ad accesso aperto rispetto a quelli nordici. L'Italia è uno dei pochi paesi ad aver riservato scarsa attenzione a questo tema e a non aver previsto politiche su scala nazionale per facilitare l'ingresso e agevolare gli studenti lavoratori e adulti nel loro percorso di studi [de Francesco e Trivellato 1985; Triventi e Trivellato 2008b].

Molti sistemi erano caratterizzati da problemi di efficacia, rilevati dall'alto numero di studenti che non portavano a termine gli studi o riuscivano a ottenere il titolo in un tempo più lungo di quello previsto. Tali problemi nelle carriere educative erano più presenti nei sistemi in cui non vi era un controllo sistematico sulla progressione negli esami e gli insegnamenti erano di stampo tradizionale, come Germania, Italia e Grecia, ma erano tutt'altro che assenti anche in sistemi selettivi come Gran Bretagna e Svezia.

Per far fronte a tali disfunzioni Germania e Spagna hanno stabilito un limite al numero di anni fuori corso accettabili, mentre Gran Bretagna, Svezia e Francia hanno previsto tutoraggi, consulenze e sostegno durante gli studi. Altre misure a livello istituzionale piuttosto comuni sono state il miglioramento dei servizi di orientamento in ingresso e la diffusione di informazioni sui diversi corsi (tipo di insegnamenti, esami, tasso di superamento, esiti occupazionali, ecc.), l'introduzione di un sistema di crediti per agevolare i trasferimenti e la previsione di incentivi alle università per favorire la regolarità nei percorsi di studio. A fianco di questi interventi, numerosi paesi europei hanno cercato di incentivare la regolarità attraverso misure rivolte direttamente agli studenti: borse di studio erogate solo se vengono mantenuti certi standard o si consegue il titolo entro i tempi stabiliti (Paesi Bassi), borse speciali per gli studenti più brillanti o che si laureano in corso (Portogallo, Germania, Spagna, Finlandia e Grecia), restituzione di parte del sostegno se non si mantengono determinati standard (Italia) [Eurydice 2000].

Ulteriori misure per favorire la regolarità nei percorsi di studio sono state attuate nel campo dell'insegnamento e nell'organizzazione curricolare: a fronte del crescente numero di iscritti è stato ampliato il corpo docente (Italia, Portogallo, Danimarca, Norvegia, Gran Bretagna, Irlanda), si è posta enfasi sulle competenze pedagogiche dei docenti, soprattutto non universitari (paesi nordici, Portogallo, Germania e Paesi Bassi), sono stati sperimentati nuovi metodi di insegnamento basati sul *problem-solving* (paesi

nordici), si è fatto ricorso crescente alle ICT (piuttosto comune, ad eccezione di Italia e Austria), le esperienze lavorative o di stage sono state rese parte integrante di molti corsi di studio.

5. *Anni Novanta e Duemila: la globalizzazione e il «Processo di Bologna»*

5.1 *L'università imprenditoriale e la competizione globale*

Negli anni Novanta gli scienziati sociali hanno parlato a più riprese di crisi delle università e della professione accademica, collocandola entro una più ampia crisi fiscale dello Stato e dei modelli di governo tradizionali. L'espansione della partecipazione studentesca, i cambiamenti nei sistemi produttivi e nella struttura occupazionale, come pure le numerose trasformazioni in ambito culturale, economico e sociale veicolate dai processi di globalizzazione hanno posto sotto pressione o addirittura in crisi le università [Scott 1984]. Innanzitutto, come abbiamo visto, le università e le altre istituzioni si sono viste progressivamente delegare maggiore autonomia e competenze in aree che in passato erano di piena responsabilità statale. Al contempo esse si sono viste richiedere una maggiore apertura verso l'esterno, sia per rendere conto del loro funzionamento e dei loro risultati, sia per venire incontro alle esigenze economiche e sociali. Questo processo di acquisizione di autonomia e di apertura verso l'esterno si è realizzato parallelamente all'introduzione dei principi di competizione in ambito accademico, tradizionalmente estraneo a tali dinamiche, soprattutto nel vecchio continente.

L'introduzione di una logica di mercato nel funzionamento degli atenei è stata spesso considerata funzionale alle trasformazioni apportate dalla globalizzazione [Etzokowitz e Leydesdorff 1997], concepita come un processo di ampliamento del grado di interconnessione e interdipendenza a livello mondiale tra diversi contesti geografici. È utile soffermarsi sulla distinzione tra internazionalizzazione e globalizzazione. La prima si riferisce alla crescita delle attività che connettono e mettono in relazione i sistemi nazionali attraverso la mobilità geografica di studenti e ricercatori, la cooperazione accademica e la costituzione di reti di scienziati. La globalizzazione si riferisce invece alla diminuzione di importanza dei governi, alla diffusione di fenomeni che travalicano i confini nazionali, alla crescente competizione tra le università in un mercato globale, al trasferimento di conoscenza commerciale e all'istruzione transnazionale [Scott 1998;

van der Wende 2001]. In altri termini, mentre con il concetto di internazionalizzazione si è soliti riferirsi agli scambi e alla collaborazione tra paesi, il termine globalizzazione è di solito utilizzato con riferimento alla crescente pressione della competizione economica globale sul funzionamento delle istituzioni dell'istruzione superiore [Marginson 2006], un processo in cui gli stati nazionali vedono indebolito il loro ruolo di controllo. E' stato sottolineato che i processi di globalizzazione sono accompagnati da una retorica e da un progetto istituzionale a livello mondiale di stampo neoliberista, caratterizzato da una concezione di Stato minimalista, dalla promozione di pratiche di funzionamento delle istituzioni basate sulla managerializzazione e l'imprenditorialità, all'interno del quadro dettato dalle logiche ed esigenze della società della conoscenza [Vaira 2004].

Negli anni Ottanta e Novanta la crisi finanziaria che ha colpito gli stati capitalistici ha contribuito alla diffusione di una nuova filosofia di governo legata all'autonomia organizzativa, finanziaria e contabile delle istituzioni accademiche e ad una nuova concezione dello Stato in campo produttivo e sociale, incentrata sul ridimensionamento dell'intervento diretto e sull'utilizzo del sistema di finanziamento e della valutazione come leve per lo sviluppo [Paletta 2004]. È avvenuta una riduzione del potere regolativo dell'autorità pubblica a livello centralizzato e i governi hanno via via assunto il ruolo di «timonieri» (*steering*) e coordinatori dei SIS. Oltre all'attribuzione di maggiori spazi di autonomia alle istituzioni accademiche, si è realizzato un processo di decentralizzazione e di deburocratizzazione, la previsione di misure di valutazione del rendimento e dei risultati istituzionali, una riduzione dei finanziamenti pubblici e la complementare richiesta alle università di incrementare le risorse utilizzando finanziamenti privati.

Come avvenuto in altri ambiti del settore pubblico, anche nelle università si sono fatti largo i principi del New Public Management (NPM), uno stile di governo del settore pubblico che intende sostituire le procedure tradizionali di gestione burocratica delle amministrazioni pubbliche con pratiche mutuata dalle imprese private e orientate al risultato [Lee e Piper 1988; Sizer 1988]. L'applicazione dei principi aziendalistici in ambito universitario si accompagna ad una attenzione alla partecipazione degli *stakeholders* esterni all'accademia, all'applicazione sistematica dei principi di efficacia, efficienza, coerenza e trasparenza del funzionamento delle istituzioni.

I concetti di università imprenditoriale [Clark 1998], capitalismo accademico [Slaughter e Leslie 1997], industria dell'istruzione superiore [Gumport 2000] o fabbrica della conoscenza [Aronowitz 2000] hanno cominciato a diffondersi nei dibattiti di policy e nella retorica politica. Il modello di funzionamento delle istituzioni accademiche e dei SIS prospettato è caratterizzato da:

Principi di mercato:

costituzione di mercati o quasi-mercati in cui vi sia competizione tra le istituzioni entro un quadro regolativo statale per ricevere finanziamenti e attivare servizi agli studenti e alle imprese;

utilizzo dei prezzi come meccanismo regolatore dei flussi di studenti e professori tra le istituzioni;

predisposizione di incentivi statali per aumentare l'efficienza e la mobilità territoriale di studenti e docenti.

Decentralizzazione:

garanzia di autonomia agli atenei nell'amministrazione e gestione dei finanziamenti;
possibilità da parte degli atenei di definire le tasse e i contributi studenteschi e gli stipendi per il personale docente e tecnico-amministrativo.

Finanziamento:

distribuzione dei finanziamenti sulla base di indicatori di risultato;
diversificazione nelle fonti di finanziamento degli atenei.

Accountability:

predisposizione di servizi per il monitoraggio e valutazione delle attività di didattica e di gestione dei finanziamenti;

presenza di incentivi al miglioramento della qualità e della trasparenza del funzionamento istituzionale;

responsabilizzazione delle istituzioni nei confronti di molteplici stakeholder, dell'economia e della società.

Apertura al mondo economico:

concezione dell'università come motore dello sviluppo economico locale;
professionalizzazione del corpo docente e alta quota di docenti a contratto;
attenzione ai legami tra università e industria;
introduzione di corsi di natura pratica e applicativa;

attivazione di uffici che si occupino delle relazioni con il mondo economico.

L'insieme di queste caratteristiche e la loro piena realizzazione si riferiscono ad un modello ideale di sistema fondato sull'università imprenditoriale, mentre i concreti SIS si avvicinano solo in parte ad esso, poiché non tutti i paesi hanno accolto questo modello *tout court* [Marginson e van der Wende 2007]. Vi sono paesi che per lingua prevalente, tradizione storica, centralità economica e culturale hanno un grado di internazionalizzazione maggiore rispetto ad altri che assumono un posizione periferica²¹ [Scott 1998]. I principi e le pratiche legate al mercato e alla privatizzazione sono molto diffuse in Australia, Nuova Zelanda e Gran Bretagna e si stanno spandendo rapidamente anche in Asia, mentre sono solo parzialmente diffusi in Europa. Tuttavia, è interessante che i principi di stampo manageriale e imprenditoriale abbiano attecchito anche in paesi tradizionalmente con impianto egualitario come Finlandia [Valimaa 2004] e Svezia [Bauer 1996], anche se con declinazioni specifiche legate al contesto istituzionale preesistente.

Il grado con cui i processi di globalizzazione producono effetti varia anche in funzione delle discipline e delle istituzioni. Le discipline scientifiche, ad esempio, mostrano di solito un grado di internazionalizzazione superiore, poiché hanno riviste prevalentemente in lingua inglese, mentre quelle umanistiche e sociali hanno ancora una vasta produzione accademica in lingua madre. Inoltre, sono di solito le università di ricerca a rappresentare dei nodi importanti di una rete internazionale poiché sono collocate spesso in città globalizzate all'interno delle reti mondiali che «contano» [Sassen 2004].

5.2 *I ranking*

Con l'aumento dell'autonomia delle università e con l'affermarsi del concetto di università imprenditoriale e l'ingresso delle logiche di mercato in ambito accademico si è creata una nuova domanda di informazioni su caratteristiche, risultati e qualità delle istituzioni. Visto che con l'espansione degli accessi il valore dei titoli universitari in

²¹ La direzione dei flussi di risorse e del grado di influenza non è simmetrica tra le nazioni. Vi sono degli Stati che si configurano come attrattori di risorse e sono in grado di influenzare gli altri paesi, mentre altri invece ne subiscono l'influenza e tentano di «rincorrerli». Gli Stati Uniti sono un esempio emblematico di sistema che esercita influenza sugli altri, nell'ambito dell'istruzione superiore, così come in altri ambiti di produzione culturale.

generale tende diminuire, assumono sempre più importanza le differenze di formazione entro l'istruzione terziaria. L'università e il settore di studio divengono quindi aspetti cruciali della scelta che si trovano a compiere gli studenti e le loro famiglie ed è importante che essi possiedano informazioni sulla cui base compiere le proprie scelte scolastiche.

In molti paesi del mondo ciò ha condotto alla nascita e allo sviluppo delle classifiche delle università (*university rankings* o *league tables*), a livello nazionale oppure internazionale. Questi ranking sono realizzati da imprese commerciali, giornali, società professioniste, organizzazioni non governative oppure dai governi stessi e assegnano uno o più punteggi alle istituzioni universitarie collocandole in una classifica sulla base di determinati indicatori.

Tra le classifiche nazionali più conosciute vi sono The Good University Guide (GUG) in Australia, la Mclean Guide to Canadian Universities in Canada, la Times Good University Guide in Gran Bretagna e la US News & World Report America's Best Colleges negli Stati Uniti. Anche nel nostro paese all'inizio del Duemila è nata una guida delle università italiane, stilata annualmente dal Censis e pubblicata dal quotidiano La Repubblica.

Queste classifiche sintetizzano informazioni riguardanti gli input, il processo e gli output delle istituzioni accademiche e stilano una classifica, di solito unidimensionale, di qualità. Le informazioni considerate non sono uniformi anche se vi sono alcune scelte comuni, in parte legate al tipo di informazioni disponibili a livello amministrativo, raccolte dalle università stesse e dagli organismi preposti al loro controllo e valutazione. A livello di docenza spesso sono utilizzate informazioni quali il rapporto docenti-studenti, il numero di docenti con il dottorato di ricerca, il salario e i finanziamenti alla ricerca ottenuti. Vengono considerate informazioni sugli studenti in ingresso come i voti scolastici medi, il punteggio in test standardizzati, la quota di studenti stranieri, il tasso di accettazione in ingresso, misure di diversificazione del corpo studentesco. Vengono considerate inoltre misure riguardanti i finanziamenti, le spese per studente, le dotazioni strutturali e, in alcuni casi, indicatori sulla qualità dell'insegnamento. Come misure di output si usano di frequente i tassi di completamento, la percentuale di occupati tra i laureati e il loro successo nel mercato del lavoro, nonché indicatori sulla reputazione dell'università.

L'utilizzo dei ranking è stato sottoposto a svariate critiche. È stato segnalato che spesso le misure scelte non rilevano caratteristiche delle istituzioni che hanno una influenza rilevante sugli studenti [Pascarella 2001] e pertanto il loro fine di informazione è limitato e fuorviante. I ranking sono inoltre soggetti a limiti dal punto di vista statistico, poiché non considerano l'incertezza intorno alle stime quando utilizzano dati campionari e solo di rado forniscono giustificazioni teoriche per l'attribuzione di pesi alle diverse componenti. Inoltre, la maggior parte delle classifiche attribuisce una importanza eccessiva alla ricerca a scapito dell'insegnamento [Astin 1996; Yorke 1998], nonostante alcuni studi abbiano trovato una bassa correlazione tra produttività della ricerca scientifica e qualità dell'insegnamento nei corsi di primo livello [Terenzini e Pascarella 1994].

Anche l'utilizzo di misure di selettività in ingresso come indicatori di prestigio ha ricevuto varie critiche: in primo luogo, non vi è un consenso allargato sulle modalità corrette di definire e misurare il concetto di reputazione o di prestigio accademico [Clarke 2002] e, inoltre, la relazione tra selettività in ingresso e apprendimento durante gli studi è meno forte di quanto spesso si pensa [Pascarella e Terenzini 1991]. Vi sono dei limiti anche nell'utilizzo di misure di output poiché gli esiti nel mercato del lavoro possono dipendere da fattori individuali e dalle caratteristiche del territorio in cui le istituzioni sono situate piuttosto che dalle loro capacità di collocamento dei laureati [Smith *et al.* 2000].

Alcuni autori hanno mostrato che l'introduzione di ranking può anche provocare distorsioni nel comportamento delle università. Ad esempio, esse possono incrementare la selettività in ingresso piuttosto che incentivare gli investimenti per il miglioramento della qualità dei servizi e della didattica [Ehrenberg 2002] oppure possono rilassare gli standard accademici con l'obiettivo di aumentare i tassi di completamento, producendo in questo modo una inflazione dei voti [Yorke *et al.* 2002]. In altri casi negli Stati Uniti sono state addirittura portate in luce manipolazioni dei dati da parte di università che intendevano migliorare il proprio posizionamento [Steklow 1995, cit. in Dill e Soo 2005, 516]. Il rischio che si verifichino questi comportamenti scorretti è ovviamente maggiore dove non esiste un sistema centralizzato di raccolta di indicatori e dove sono le stesse università a raccogliere e fornire le informazioni ai compilatori delle classifiche.

Infine, è stata posta in dubbio la rilevanza dei ranking quale strumento di informazione per la scelta adeguata del percorso di studi, per tre motivi. Innanzitutto, i fruitori di tale strumento sono un campione socialmente selezionato dei diplomati, di solito giovani con una elevata motivazione, ambizione e preparazione scolastica, non di rado di alta classe sociale [Carrico *et al.* 1997; McDonough *et al.* 1997]. In secondo luogo, la scelta degli studenti non si rivolge esclusivamente all'università, bensì alla facoltà o al corso di studi; tuttavia di rado le classifiche includono informazioni a questo livello, ma non è escluso che esistano differenze significative intra-istituzionali nella qualità delle facoltà. Infine, collocando le università lungo un *continuum* monodimensionale queste classifiche intendono mettere in luce le università «migliori» in senso assoluto e non fornire informazioni che facciano valutare allo studente qual è l'istituzione più appropriata alle sue inclinazioni e necessità.

Nonostante gli innumerevoli limiti evidenziati, è stato mostrato che se gli indici su cui si basano le classifiche sono selezionati in modo appropriato e vi è trasparenza sulle loro modalità di costruzione, allora i ranking possono rappresentare effettivamente uno strumento di *accountability* delle istituzioni universitarie [Dill e Soo 2005].

5.3 *Il «Processo di Bologna»: obiettivi e implementazione di una riforma strutturale in Europa*

Alla fine degli anni Novanta ha preso avvio un processo che ha comportato cambiamenti strutturali molto importanti in numerosi paesi europei: il «Processo di Bologna». Nel 1998 i ministri dell'istruzione di Francia, Italia, Germania e Regno Unito hanno siglato la «Dichiarazione della Sorbona» a Parigi con cui si sono impegnati ad avviare un processo di graduale convergenza verso una struttura comune di qualifiche e cicli di studio. Questa dichiarazione ha in qualche modo preso alla sprovvista la Commissione Europea, la quale in passato non aveva trovato l'appoggio dei governi nazionali per attuare delle politiche che aumentassero il grado di omogeneità delle strutture dei SIS [Witte 2004; Teichler 2006].

Questo processo comunque non è sorto in un *vacuum* collaborativo, bensì si iscrive all'interno di un lungo periodo avvicinamento tra i paesi europei. Teichler [2006] ha ricostruito la storia della cooperazione internazionale nell'istruzione di terzo livello distinguendo quattro fasi di sviluppo, in cui il Processo di Bologna rappresenta l'ultimo stadio. La prima fase, alla fine della seconda guerra mondiale, è stata caratterizzata dal

miglioramento della comprensione reciproca del funzionamento dei SIS. In questo periodo sono stati istituiti i programmi Fullbright per favorire la mobilità di studenti e ricercatori tra Stati Uniti ed Europa. Inoltre nel 1950 è stato fondato il Consiglio d'Europa, un organo sovranazionale con lo scopo di stimolare la cooperazione tra i paesi democratici, compito che ha svolto in collaborazione con l'UNESCO a partire dagli anni Settanta.

La seconda fase è stata invece caratterizzata dal confronto tra i SIS con l'obiettivo di individuare la struttura migliore e le politiche più adatte per rispondere alle sfide poste dai cambiamenti socioeconomici e dall'espansione della partecipazione. L'OECD ha avuto un ruolo decisivo nello stabilire le questioni di policy più urgenti e nell'accrescere la conoscenza sui SIS in prospettiva comparata attraverso la raccolta di indicatori. La terza fase, intorno agli anni Settanta e Ottanta, ha invece visto un aumento della cooperazione per favorire la mobilità: tra il 1976 e il 1986 la Comunità Europea ha promosso dei progetti pilota per favorire lo scambio di studenti tra paesi europei, i quali hanno dato origine al progetto Erasmus.

Sebbene questi progetti possano essere considerati un primo passo verso la cooperazione internazionale dei SIS, il punto di svolta nel processo di avvicinamento è avvenuto nel 1999 quando ben 29 ministri dell'istruzione hanno siglato la «Dichiarazione di Bologna», la quale ha avviato una riforma congiunta dell'istruzione di terzo livello a livello europeo nell'ottica di promuovere una omogeneizzazione delle strutture e dell'articolazione dei corsi di studio.

Il processo di definizione degli obiettivi e degli interventi di riforma è proseguito negli anni successivi; con una scansione biennale sono state organizzate conferenze e stilati comunicati che hanno arricchito e specificato le finalità di quello che ha assunto il nome di «Processo di Bologna» (d'ora in avanti PdB). La tabella 2.4 presenta una scansione di questi appuntamenti e i principali punti affrontati da ciascuno. Tra gli obiettivi dichiarati vi erano: facilitare la mobilità degli studenti tra diversi paesi europei; aumentare l'attrattiva delle università europee per gli studenti extra-europei; migliorare la qualità e l'efficienza complessiva dell'IS; stabilire cooperazione tra i sistemi di assicurazione della qualità; innovare l'insegnamento ponendo al centro l'apprendimento degli studenti; favorire l'apprendimento continuo; istituire programmi di studio flessibili e facilmente riconoscibili; aumentare l'occupabilità dei laureati;

stabilire legami più stretti tra insegnamento e ricerca; entro il 2010 creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (*European Higher Education Area*)²².

TAB. 1.4 – *Le principali tappe del Processo di Bologna, 1998-2005*

1998	1999	2001	2003	2005
Dichiarazione di Sorbona	Dichiarazione di Bologna	Comunicato di Praga	Comunicato di Berlino	Comunicato di Bergen
Una struttura comune di qualifiche	Titoli di studio comparabili	Apprendimento continuo	Assicurazione della qualità a livello istituzionale, nazionale, europeo	Rinforzo della dimensione sociale
Un sistema comune di due cicli di studio	Sistema di crediti (ECTS)	Coinvolgimento delle istituzioni e degli studenti	Dottorato di ricerca come terzo ciclo di studi	Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità
Mobilità di studenti e docenti	Mobilità dei ricercatori	Promozione di uno Spazio Europeo dell'IS	Supplemento al diploma (riconoscimento degli studi e dei titoli)	Struttura nazionale delle qualifiche
	Cooperazione nell'assicurazione della qualità		Una struttura europea delle qualifiche	Conferimento e riconoscimento di titoli comuni
	Dimensione europea nell'IS		Rapporti più stretti tra istruzione e ricerca	Apprendimento

Nota: IS=istruzione superiore

Fonte: adattamento da Eurydice [2007b, 14].

L'attenzione del processo di Bologna è principalmente rivolta alla struttura dei SIS²³ dal punto di vista della differenziazione verticale. L'intervento più importante è infatti l'istituzione di una struttura a due cicli di studio, di durata variabile: è stato stabilito che la durata del primo ciclo può essere triennale o quadriennale; quella del secondo ciclo annuale o biennale, fatta salva la lunghezza complessiva degli studi che non può eccedere i 5 anni.

²² Nel 2000 il Consiglio Europeo, l'assemblea dei capi di governo dei 15 paesi inclusi dell'Unione Europea in quel momento, hanno firmato a Lisbona una dichiarazione di cooperazione e sforzi comuni per sviluppare entro il 2010 uno Spazio Europeo di Ricerca (*European Research Area*).

²³ Il PdB si è concentrato prevalentemente sugli aspetti formali e strutturali probabilmente perché questi sono più facili da modificare attraverso interventi centralizzati e possono contribuire a determinare le funzioni attribuite alle istituzioni e ai settori.

I rapporti sullo stato di avanzamento dell'implementazione delle riforme indicano che la maggior parte dei paesi ha optato per la soluzione «3+2», ma altri paesi hanno percorso strade diverse, come la Spagna, in cui ha prevalso la soluzione del «4+1» [Haug *et al.* 1999; Haug e Tauch 2001; Reichert e Tauch 2005]. Dal 2003 il dottorato di ricerca è stato inserito all'interno di questo schema a cicli venendo considerato il terzo stadio dell'istruzione superiore.

La decisione di istituire una articolazione in due cicli non deriva tanto da una tendenza interna già in atto nei paesi europei quanto dal tentativo di guardare all'esperienza dei paesi anglosassoni, come Stati Uniti e Gran Bretagna [Teichler 2006]. Un processo di imitazione analogo era stato attuato da tempo dai paesi scandinavi, che avevano optato per questa soluzione con l'obiettivo di migliorare le possibilità di trasferimento dei propri studenti all'estero. Nell'ottica dei decisori politici la struttura per cicli dovrebbe favorire la flessibilità e la diversità, promuovere la convergenza e la standardizzazione e accogliere le esigenze della società e del mondo del lavoro. Il rilascio di titoli di studio intermedi costituisce una soluzione rivolta agli studenti con ambizioni o preparazione scolastica limitate ed è volta ad aumentare le loro *chance* di acquisire un titolo nell'istruzione terziaria. Allo stesso tempo, esprime il tentativo di rispondere alle necessità della società e dell'economia, la quale sembra non necessitare di un numero elevato di laureati in corsi lunghi, bensì di laureati in corsi brevi che andranno a ricoprire ruoli occupazionali di medio-alto livello.

Tra le altre misure volte ad aumentare il grado di omogeneità della struttura dei programmi e il loro riconoscimento internazionale vi sono l'introduzione di un sistema di crediti, una struttura di esami di tipo modulare e la predisposizione del supplemento al diploma, un documento in lingua inglese che descrive il percorso di studio e agevola il riconoscimento dei titoli di studio e degli esami tra istituzioni di paesi diversi. Le raccomandazioni sviluppate entro il PdB hanno invece lasciato in ombra altri aspetti cruciali dell'organizzazione dei SIS: ad esempio, i requisiti di ingresso, la spendibilità nel mercato della laurea di primo livello, i requisiti per il passaggio dal primo al secondo livello e da quest'ultimo alla formazione dottorale.

Gli studi che hanno cercato di valutare il grado di consenso nei paesi europei per le raccomandazioni del PdB e la rapidità con cui le riforme sono state implementate hanno evidenziato una grande eterogeneità, dovuta in parte ad una iniziale resistenza di molti

docenti (soprattutto di alcune discipline quali medicina, giurisprudenza e materie umanistiche) all'introduzione di una struttura a due cicli e del sistema dei crediti²⁴. Le analisi pubblicate nella serie di studi «Trend» incaricate dalla Commissione Europea²⁵ indicano ad ogni modo che nel corso del tempo è cresciuto il grado di consenso e l'accettazione del modello a due cicli. Nelle ultime rilevazioni le interviste ad attori chiave del processo di implementazione mostrano che il perseguimento degli obiettivi del PdB non viene più contestato, mentre vi è il tentativo di ragionare sulle modalità più adeguate di implementazione e di adeguamento alle condizioni pre-esistenti. Il sistema dei crediti formativi si è progressivamente diffuso, anche se non sempre è visto come un aspetto centrale della programmazione curriculare e anche il supplemento al diploma non è ancora divenuto prassi regolare in tutti i paesi aderenti.

I paesi più rapidi nell'introdurre l'articolazione in cicli di studio sono stati Italia, Norvegia e Paesi Bassi; altri hanno avuto una partenza più lenta, come Germania e Ungheria, mentre altri ancora un processo diversificato territorialmente, come la Francia. In molti paesi alcune materie non sono state toccate dalla riforma, l'eccezione più comune è medicina. In alcuni paesi vi è un solo tipo di titolo di primo livello, come in Italia, mentre in alcuni sistemi binari si riscontrano corsi di tipo accademico e corsi di natura professionale, ad esempio in Finlandia e nei Paesi Bassi. L'offerta formativa è più differenziata al secondo livello di studi, in cui i corsi possono essere di carattere accademico o professionalizzante e possono prevedere o meno lo svolgimento di una tesi finale.

Nella Rapporto *Trend V* Crosier e colleghi [2007] descrivono i risultati di una indagine sullo stato di implementazione del PdB nel 2006. Si nota che il processo di implementazione è sempre più in mano alle singole istituzioni piuttosto che ai governi e dal 2003 al 2006 la percentuale di istituzioni che ha adottato la struttura a tre cicli è passata dal 53% all'83%. Anche il sistema di crediti è sempre più diffuso poiché circa il

²⁴ Le posizioni contrarie al PdB ne hanno criticato, tra gli altri aspetti, il carattere dogmatico: la struttura proposta viene presentata come la più adatta e «moderna», mentre altre soluzioni altrettanto plausibili non sono state prese in considerazione. Inoltre, l'introduzione della struttura a due cicli, per quanto uno strumento importante di omogeneizzazione, è lungi da poter essere considerata una panacea per le disfunzioni dell'istruzione terziaria ed è opinabile che la lunghezza degli studi debba essere il criterio su cui fondare il processo di convergenza. Infine, queste posizioni critiche sottolineano come le strutture tendano a modificarsi o a subire delle tensioni e non sia possibile prevedere una soluzione strutturale unica e migliore.

²⁵ I rapporti di ricerca della serie «Trend» possono essere scaricati all'indirizzo web <http://www.eua.be/publications/>.

75% delle istituzioni lo utilizza come strumento per agevolare il trasferimento degli studenti, mentre meno del 50% offre di regola il supplemento al diploma. Nei paesi in cui le istituzioni godono di maggiore autonomia si rileva una attenzione all'assicurazione della qualità più alta. Non vi sono dati precisi sull'andamento della mobilità degli studenti; sembra ci sia stato un aumento, ma questa percezione potrebbe essere semplicemente dovuta ad una maggiore attenzione nei confronti di questo ambito. I servizi per l'orientamento degli studenti e per il collegamento con il mercato del lavoro non sono ancora sviluppati e diffusi a sufficienza e si riscontrano ambivalenze nella concezione dell'apprendimento continuo: alcune istituzioni lo intendono come ulteriore formazione per persone altamente istruite (corsi di specializzazione, di aggiornamento), mentre altre destinano questi programmi a diplomati che lavorano e non hanno tempo sufficiente per frequentare i corsi standard.

Confrontando quattro tra i più importanti paesi europei (Francia, Inghilterra, Germania e Paesi Bassi) tra il 1998 e il 2004, Witte [2006; 2007] ha realizzato approfonditi studi di caso mediante l'analisi di documenti ufficiali e la conduzione di interviste ad un numero cospicuo di professori e attori impegnati nell'implementazione delle riforme. Il quadro dei processi di implementazione risulta piuttosto sfaccettato ed è possibile rintracciare sia alcune tendenze comuni che alcune divergenze.

In generale, il sistema tedesco, francese e olandese stanno tendendo verso quello inglese, il quale già prima del PdB si era dotato di una struttura verticalmente diversificata dei titoli di studio. Questo avvicinamento è più marcato per quanto riguarda la Germania e attiene principalmente al tipo di istituzioni, la struttura dei titoli di studio (livelli e titoli), l'accesso all'istruzione terziaria e la transizione al mercato del lavoro dei laureati. Tuttavia si riscontra la persistenza di differenze importanti nell'organizzazione dei curricula: Germania, Olanda e Francia hanno adottato un approccio di accreditamento dei programmi, mentre l'Inghilterra non ha seguito questa strada. Per quanto riguarda la lunghezza complessiva dei percorsi di studio, il sistema tedesco si è avvicinato a quello francese, mentre gli altri due sono rimasti sostanzialmente immutati e prevedono la convivenza di programmi quadriennali a fianco di quelli quinquennali. Germania e Paesi Bassi si sono inoltre avvicinati al modello francese che distingue tra master di ricerca e master professionali, mentre

l'Inghilterra non ha adottato tale articolazione, continuando a seguire un modello che distingue tra corsi votati alla ricerca e corsi orientati all'insegnamento.

Il processo di implementazione è quindi complesso. Alcuni sistemi tendono a convergere formalmente pur nella permanenza di una grande varietà a livello informale, ma è possibile osservare anche la tendenza opposta di avvicinamento sostanziale in assenza di interventi e modifiche formali. Questo studio mostra quindi che il processo di convergenza nelle strutture dei SIS dei paesi aderenti è un processo lento e contraddittorio e in parte ciò dipende da alcune ambiguità insite nelle caratteristiche, nelle finalità e nelle raccomandazioni del PdB [Neave 2002]. È possibile evidenziare tre limiti: a) gli assunti su cui esso si basa non sono stati dimostrati dai dati a disposizione; b) gli obiettivi perseguiti non sono sempre coerenti tra loro; c) vi sono delle ambiguità nella formulazione delle raccomandazioni.

In merito al primo punto, Teichler [1999] ha mostrato che non vi è stato un declino nella quota di studenti stranieri che venivano a studiare nei paesi europei negli anni Novanta e non è affatto certo che la struttura in cicli di studio sia l'aspetto più importante per attrarre studenti stranieri. Tra le caratteristiche che potrebbero avere altrettanto peso vi sono la lingua, il funzionamento delle strutture amministrative, la fruibilità dei siti internet e il grado di pubblicità delle istituzioni, nonché la loro reputazione internazionale. Inoltre, alcune indagini mostrano che il programma Erasmus aveva assunto un ruolo importante nel favorire la mobilità internazionale tra i paesi europei, pur in presenza di strutture di corsi di laurea diversificati [Teichler 2006].

In secondo luogo, sin dall'inizio il PdB è stato segnato da una tensione tra la promozione di una convergenza tra i SIS europei e il mantenimento della diversità dei modelli educativi dei singoli paesi. Bisogna notare che il termine convergenza non viene mai menzionato esplicitamente nei documenti principali, anche se può essere considerato il *leit motiv* del processo di cambiamento [Witte 2007]. Se nella Dichiarazione della Sorbona si parla di «armonizzazione nell'architettura dei SIS europei», nella Dichiarazione di Bologna si sono attenuate le ambizioni identificando l'obiettivo nel raggiungimento di «una maggiore compatibilità e comparabilità dei SIS», una frase volutamente vaga e suscettibile di interpretazioni difformi. Anche nei dibattiti politici e pubblici il termine convergenza viene preferito a quello di armonizzazione,

poiché quest'ultima è percepita come una standardizzazione dei SIS [Neave 1996], mentre la prima è compatibile con il mantenimento della diversità.

Inoltre la dichiarazione di Bologna e i successivi comunicati non hanno valore di norma o di legge coercitiva, bensì sono delle dichiarazioni di intenti a cui gli Stati aderiscono volontariamente, impegnandosi a recepire le linee di guida del cambiamento all'interno della cornice normativa e istituzionale nazionale. Ciò le rende diverse da un processo top-down tradizionale e, per questo motivo, il PdB non può essere considerato una policy *tout court*, bensì un insieme di dichiarazioni e comunicazioni che danno luogo a policy nazionali diversificate [Witte 2004; 2006]. E tutto ciò si realizza – almeno in prima istanza – al di fuori dalla cornice di azione dell'Unione Europea.

Se da un lato l'ambiguità delle disposizioni consente ampi margini di manovra a livello nazionale e ciò può favorire i processi di adattamento al contesto preesistente, essa può al contempo minare la possibilità dell'effettivo raggiungimento di obiettivi chiave. Dalle disposizioni contenute nei documenti ufficiali non è affatto chiaro se debba esistere un solo tipo di titoli di primo e secondo livello oppure ne possa esistere più di uno; inoltre, non è neppure specificato se i titoli di secondo livello possano essere erogati solo dalle università (come avviene in Finlandia) oppure anche da istituzioni non universitarie (come avviene in Germania). L'esistenza di differenze di questa natura può verosimilmente rendere il perseguimento dell'obiettivo dell'aumento dell'occupabilità problematico e dar luogo a esiti estremamente diversificati.

Almeno nelle prime fasi del PdB vi è stata inoltre una scarsa riflessione sul cambiamento degli obiettivi e delle funzioni delle istituzioni e dei corsi di studio. Sebbene l'articolazione in due cicli abbia tratto ispirazione dal modello statunitense, esistono alcune differenze significative con quest'ultimo. Negli Stati Uniti innanzitutto si pone enfasi sulla distinzione tra studi *undergraduate* (corsi di primo livello) e *graduate* (secondo ciclo di studi, master, ma anche dottorati di ricerca), mentre in Europa maggiore attenzione è dedicata al blocco «primo+secondo ciclo», visti come separati dal terzo ciclo costituito dal dottorato di ricerca. Negli Stati Uniti i corsi di primo livello prevedono modalità di insegnamento specifiche e tutoraggi agli studenti, mentre nel modello europeo non vi è alcuna differenziazione nelle modalità di insegnamento tra i livelli. Mentre negli Stati Uniti il primo ciclo è accompagnato da una serie di misure in grado di favorire l'accesso generalizzato anche a chi non possiede i

mezzi economici adeguati, in Europa il PdB non ha elaborato indicazioni riguardanti il sistema di welfare educativo. Inoltre, negli Stati Uniti i corsi di secondo ciclo sono attivati presso istituzioni specifiche come le *graduate schools* e le *professionals schools*, le quali hanno caratteristiche e identità specifiche; al contrario in Europa non si osserva tale tendenza alla specializzazione nell'offerta formativa. Infine, il modello statunitense prevede corsi di natura generale durante il primo ciclo di studi e una successiva specializzazione, mentre il modello europeo rimane piuttosto ambiguo sotto questo aspetto. Molte università hanno concepito il primo ciclo di studi come un primo passo necessario al proseguimento degli studi a livello più avanzato, ma questa scelta può minare l'obiettivo di accrescere il grado di professionalizzazione dei laureati di primo livello e le loro opportunità occupazionali. Inoltre, nei paesi che in precedenza offrivano esclusivamente corsi lunghi questo può provocare una riproduzione del modello tradizionale dove il passaggio al secondo ciclo diviene una scelta automatica e in cui i ritardi nelle carriere scolastiche tendono a persistere.

6. *Politiche e riforme scolastiche: alcuni casi studio*

Nei paragrafi precedenti ho ricostruito i principali dibattiti e le più importanti tendenze che hanno segnato la trasformazione dei SIS dei paesi industrializzati nello scorso secolo. In questo paragrafo approfondisco alcune politiche di riforma implementate in alcuni paesi sviluppati a partire dal secondo dopoguerra. L'obiettivo è descrivere alcune caratteristiche peculiari dei SIS analizzati e porre sotto la lente le diversità e somiglianze nell'approccio agli interventi istituzionali per far fronte alle sfide dell'espansione e quelle volte ad aumentare l'equità, l'efficienza e l'efficacia dell'istruzione terziaria. Il materiale su cui si basano tali studi è costituito da alcuni documenti di policy redatti da istituzioni nazionali o internazionali preposte al monitoraggio del funzionamento dei SIS e alcune ricerche condotte da studiosi esperti. Nel paragrafo 6.1 descrivo lo sviluppo e le risposte attuate negli Stati Uniti, un sistema differenziato e stratificato, ma con numerose possibilità di trasferimento tra le istituzioni e i corsi di studio. Il paragrafo 6.2 descrive gli sviluppi del sistema giapponese in cui si è progressivamente formato un sistema stratificato verticalmente in cui le università e le altre istituzioni sono collocate in una gerarchia di prestigio e qualità piuttosto rigida. Nel paragrafo 6.3 si discutono alcune politiche realizzate in Europa che si ispirano al

modello integrato, in quanto prevedono che studenti con abilità e preparazione eterogenee abbiano accesso allo stesso tipo di istituzione, evitando così la segregazione dei migliori studenti in pochi atenei di élite. Il paragrafo 6.4 presenta le risposte dei sistemi binari all'espansione della partecipazione degli studenti, mentre il paragrafo 6.5 accosta due casi per certi versi opposti nella decisione di implementare riforme strutturali: i Paesi Bassi e l'Italia. L'ultimo paragrafo chiude con una descrizione del processo di deriva accademica tipico di alcuni sistemi binari quali il Regno Unito e l'Australia in cui è avvenuta di recente una unificazione del sistema di istruzione terziario.

6.1 *Le risposte degli Stati Uniti all'espansione: un esempio di modello diversificato*

L'introduzione di una diversità programmatica e istituzionale nel SIS statunitense può essere fatta risalire alla Legge Morrill del 1862, la quale ha posto le basi dello sviluppo di un settore pubblico e ha favorito la pluri-disciplinarietà intra-istituzionale²⁶ [Geiger 1996]. Negli Stati Uniti il processo di espansione degli accessi e il passaggio da un sistema di élite ad uno di massa si è realizzato prima rispetto ai paesi europei [Trow 1972; 1973]. La crescita della differenziazione verticale e della stratificazione delle università sulla base della loro reputazione è avvenuto in prevalenza tra i due conflitti mondiali, anticipando ancora una volta gli altri paesi occidentali. Data la rapida crescita della partecipazione, alcune tra le più importanti università (ad esempio Harvard e Princeton), hanno iniziato a introdurre restrizioni all'accesso basate su criteri discriminatori legati alle appartenenze etniche o sociali al fine di mantenere elevati gli standard e i servizi offerti agli studenti [Wechsler 1977; Geiger 1986].

L'espansione tuttavia non è stata frenata da tali restrizioni perché nel sistema statunitense si sono sviluppati tipi di istituzioni distinte dalle università tradizionali, dando origine ad una offerta formativa altamente diversificata che ha risposto bene ad una domanda sempre meno omogenea [Clark 1996]. Oltre alle istituzioni private di élite della «Ivy League»²⁷, alle grandi università di ricerca pubbliche e ai college di *liberal*

²⁶ Ad esempio, è stato stabilito che le istituzioni che offrivano corsi pratici in agricoltura e meccanica, quelle maggiormente promosse dagli Stati perché viste come vicine agli interessi produttivi ed economici nazionali, dovevano anche offrire corsi accademici di stampo classico e scientifico.

²⁷ La «Ivy League» o *Ancient eight* comprende le otto più prestigiose ed elitarie università private degli Stati Uniti, di seguito elencate in ordine alfabetico e con il corrispondente anno di fondazione: Brown

arts, che costituiscono le università con la reputazione più alta, un ruolo importante è stato ricoperto dai *junior college* e dai *community college*.

Questi college, nati all'inizio del XX secolo, sono sorti per fornire una istruzione agli studenti residenti in aree periferiche del paese con scarse possibilità di mobilità territoriale e a coloro che non avevano una preparazione scolastica adeguata ad affrontare gli studi universitari tradizionali [Gleazer 1980]. Queste istituzioni fornivano corsi di durata biennale e ad erogavano *associate degrees* che consentivano l'ingresso immediato nel mercato del lavoro oppure il trasferimento ai corsi quadriennali universitari. Sin dai primi tempi hanno sviluppato una offerta formativa peculiare, poiché a corsi di natura generale hanno affiancato corsi professionali e di rimedio. Molti community college fornivano corsi in materie tecniche con un orientamento pratico applicativo, ma erano piuttosto diffusi anche corsi specializzati in business e commercio.

Nel periodo di espansione i community college hanno potuto beneficiare di un importante sostegno finanziario statale poiché sono stati concepiti dal governo come istituzioni che facilitano l'ingresso nel mercato lavorativo formando figure professionali semi-tecniche, forniscono conoscenze e competenze di base a studenti di classe bassa, agevolano l'aggiornamento professionale di chi è già inserito stabilmente in una occupazione, alleviano la «pressione» sulle università esercitata dal crescente numero di studenti che proseguono gli studi dopo le scuole secondarie.

Nel tempo i community college hanno consolidato la loro posizione, accogliendo sempre più studenti, aprendo nuove sedi e ampliando le funzioni di insegnamento. All'inizio degli anni Trenta i circa 450 community college, di piccole dimensioni e finanziati privatamente, erano già diffusi in quasi tutti gli Stati. L'espansione dopo la seconda guerra mondiale ha contribuito a più che raddoppiare il loro numero e ad incrementarne le dimensioni, tanto che alcuni hanno raggiunto i 15 mila studenti. Negli anni Ottanta era iscritto ad un community college circa un terzo del totale degli studenti nell'istruzione post-secondaria [Cohen e Brawer 1989].

Tale successo è dovuto per lo più alla capacità di sviluppare e mantenere degli obiettivi, una offerta formativa ed un ambiente di apprendimento differenti rispetto a quelli delle università di stampo tradizionale. Queste istituzioni di solito non ponevano

(1764), Columbia (1754), Cornell (1865), Dartmouth (1769), Harvard (1636), Pennsylvania (1740), Princeton (1746), Yale (1701).

particolari restrizioni all'accesso, avevano tasse mediamente più basse di quelle universitarie (circa la metà di quelle richieste dalle università pubbliche), offrivano corsi rivolti alla preparazione di specifiche professioni di stampo tecnico (ad esempio, infermiere, tecnico di laboratorio, terapeuta, programmatore, ecc.) e prevedevano più interazione tra docenti e studenti.

Oltre alle funzioni formative generali (*collegiate function*), i community college hanno con sempre più frequenza allargato le proprie finalità predisponendo programmi generali di tipo culturale ed educativo rivolti a persone di tutte le età (*community education*) e corsi di recupero (*remedial studies* o *compensatory education*), volti a compensare precedenti lacune nella preparazione scolastica [Cohen 1992; Rosenbaum *et al.* 2006]. La prima era utilizzata da chi non necessitava di un diploma, ma intendeva apprendere conoscenze selettive e acquisire crediti in specifiche materie. La seconda prevedeva servizi di tutoraggio e orientamento e corsi di recupero in materie di base (matematica, scienze, inglese) frequentati su base volontaria o su assegnazione da parte degli insegnanti.

Date le caratteristiche e le finalità dei community college, il profilo degli studenti era diverso da quello tipico delle università: erano più spesso presenti donne, adulti o studenti lavoratori, giovani provenienti da famiglie a basso reddito o con preparazione scolastica debole. Alcuni autori hanno evidenziato il ruolo di «deviazione» operato da questi college, suggerendo che essi incanalano gli studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati nelle istituzioni di minor qualità e prestigio e, in questo modo, contribuiscono a riprodurre le disuguaglianze nelle opportunità educative [Brint e Karabel 1987]. Tuttavia, altri studi hanno dimostrato che la diffusione di queste istituzioni ha favorito il proseguimento degli studi a livello post-secondario di molti giovani che altrimenti non avrebbero frequentato l'istruzione terziaria²⁸ [Dougherty 1994].

La creazione e la diffusione delle istituzioni che forniscono corsi biennali non è il solo strumento attraverso cui si è tentato di favorire l'accesso degli studenti provenienti da classi sociali basse o da minoranze etniche. Alcuni Stati hanno messo a punto misure di inclusione particolarmente interessanti; tra quelle che hanno ricevuto maggiore attenzione negli studi di settore vi sono l'istituzione dell'accesso libero alla City

²⁸ Si veda il capitolo sei per una rassegna di queste ricerche in ambito statunitense e internazionale.

University di New York (CUNY) e il sistema universitario californiano messo a punto con il *California Master Plan* del 1960.

L'introduzione dell'iscrizione libera alle istituzioni della CUNY può essere considerato il tentativo più ampio e deciso di unire studenti di diversa origine sociale, etnia e con percorsi scolastici eterogenei in una unica istituzione e in programmi di studio comuni, evitando la segregazione presente a quel tempo nella maggior parte delle università [Wasser 1977]. Nel secondo dopoguerra la CUNY era già uno dei sistemi universitari più egualitari grazie all'assenza di tasse; in seguito la politica di «accesso libero» ha aumentato ulteriormente il grado di apertura consentendo a ciascun diplomato di accedere ad un corso biennale presso un community college. Inoltre, ha modificato le procedure di ammissione alle università utilizzando come strumenti di selezione i voti e il posizionamento ottenuto nella classe frequentata alle scuole superiori, attribuendo così minore importanza ai punteggi ottenuti in test standardizzati come il SAT²⁹ (il criterio prevalente utilizzato da numerosi atenei statunitensi) [Karabel 1983]. L'allocazione degli studenti nelle istituzioni veniva realizzata seguendo le preferenze individuali, il curriculum scolastico precedente e i voti, in modo da preservare un certo grado di eterogeneità della popolazione studentesca entro le istituzioni. Sono stati istituiti corsi di recupero e servizi di orientamento in modo da aiutare gli studenti più svantaggiati e con preparazione scolastica più debole ad avere una progressione degli studi regolare.

Sebbene questo modello abbia aumentato in modo rilevante i tassi di iscrizione delle minoranze etniche, anche nei corsi quadriennali, alcune ricerche hanno mostrato che i «nuovi studenti» avevano maggiori difficoltà nello studio e abbandonavano più spesso degli altri senza conseguire il titolo finale, nonostante si fosse verificato – a detta degli insegnanti – un abbassamento del livello dei contenuti dei corsi [Lavin e Alba 1983]. Queste condizioni, unite ad una pesante crisi finanziaria che ha coinvolto il sistema newyorchese a metà degli anni Settanta, hanno contribuito ad un ridimensionamento di questo sistema ad accesso libero.

²⁹ Lo *Scholastic Aptitude Test* (o *Scholastic Assessment Test*, nel 2005 modificato in *SAT Reasoning test*) è una prova standardizzata utilizzata come criterio per l'ammissione all'università negli Stati Uniti fin dall'inizio del XX secolo. Nella sua versione più recente include tre prove in matematica, lettura critica e scrittura e prevede un punteggio finale che varia tra un minimo di 600 ad un massimo di 2.400.

Sulla costa ovest degli Stati Uniti più o meno nello stesso periodo è stato invece varato il *California Master Plan*, un ampio piano di riforma del sistema di istruzione superiore californiano con l'obiettivo di tenere sotto controllo l'espansione delle istituzioni private e garantire al contempo l'erogazione di formazione di qualità entro il settore pubblico³⁰. Il sistema prevedeva una differenziazione tra tre tipi principali di istituzioni. L'Università della California (*University of California*) comprendeva nove università prestigiose che reclutavano le matricole dai migliori diplomati (precisamente tra il miglior 12,5%). Ad un livello intermedio si collocavano diciannove campus coordinati centralmente che offrivano corsi di laurea di primo e di secondo livello, titoli professionali, ma non dottorati di ricerca. Potevano accedere a questi college i giovani compresi tra i 33% migliori diplomati. Infine, vi era un sistema di community college che fornivano corsi biennali e non avevano requisiti di ingresso stringenti. Questo sistema esprime il tentativo di coniugare l'accesso generalizzato e il mantenimento di standard di qualità elevata. Sebbene sia andato incontro saltuariamente a qualche difficoltà e il suo impianto sia stato oggetto di parziali revisioni, non ha subito le forti crisi che invece hanno attraversato i sistemi binari [OECD 1989], di cui discuteremo nel quarto paragrafo.

6.2 *Il modello verticale e gerarchico del Giappone*

Secondo Teichler [1988], il Giappone può essere considerato il miglior esempio di SIS verticalmente diversificato e gerarchicamente stratificato. Dal secondo dopoguerra in avanti le riforme del sistema giapponese hanno subito una duplice influenza: da un lato sono state condizionate dal modello statunitense, un sistema altamente diversificato; dall'altro, hanno risentito delle norme culturali nazionali. L'insieme di queste influenze ha dato origine ad un sistema in cui i valori della meritocrazia e dell'uguaglianza delle opportunità sono stati perseguiti attribuendo all'istruzione un potente ruolo di selezione sulla base dei risultati scolastici, in cui le abilità dimostrate a scuola e il titolo di studio conseguito, nonché il settore di studio e il tipo di istituzione frequentata, ricoprono un ruolo centrale nei processi di acquisizione di status.

³⁰ Una storia più dettagliata di questa riforma è visionabile in numerosi documenti sul sito internet del *Center of Studies in Higher Education* dell'Università di Berkeley, all'indirizzo http://sunsite.berkeley.edu/~ucalhist/archives_exhibits/masterplan/digital.html.

Nel dopoguerra è stata realizzata una ristrutturazione del vecchio sistema scolastico ramificato, il quale è stato sostituito da un percorso di studi indifferenziato a livello secondario [Kusahara 1992]. Questo sistema, noto come «6-3-3-4», prevede sei anni di scuola primaria, tre anni di scuola secondaria inferiore, un triennio di secondaria superiore e quattro anni di istruzione terziaria. Negli anni Cinquanta la previsione di una rapida crescita della partecipazione all'istruzione terziaria ha condotto il governo ad adottare una strategia di *policy* che ha modificato l'assetto del SIS.

Innanzitutto, le istituzioni non universitarie già esistenti in grado di garantire determinati standard accademici e infrastrutturali sono state elevate al rango di università. Ad ogni modo, il sistema universitario non era affatto omogeneo al proprio interno, bensì le istituzioni accademiche erano caratterizzate da qualità, prestigio, reputazione fortemente diversificati. Entro il settore universitario solo pochi atenei erano considerati di «eccellenza», ad esempio l'Università di Tokio e l'Università di Kyoto [Ono 2008]. Le altre università tentavano di imitare il funzionamento e le performance delle università leader cercando di migliorare la propria posizione relativa all'interno della gerarchia, in modo da attrarre studenti con un più alto profilo, aumentare il proprio grado di selettività e prestigio, nonché gli esiti occupazionali dei propri laureati.

La forte associazione tra università frequentata, livello occupazionale all'entrata nel mondo lavorativo e successive possibilità di carriera – decisamente superiore a quella rintracciabile nel sistema americano – conferivano ancora più importanza alla differenziazione verticale, tanto che alcuni studiosi hanno parlato del sistema giapponese come di una «certificatocrazia» (*degreocracy*) o di una società credenzialista [Galtung 1971]. All'interno di questa differenziazione verticale delle istituzioni la stratificazione orizzontale assumeva un peso modesto, poiché le differenze nel contenuto dei programmi e dei curricula tra le istituzioni non erano molto marcate [Teichler 1988].

Oltre alle università, che si collocavano senza dubbio al vertice della gerarchia, esistevano all'interno del sistema giapponese altre scuole e college che fornivano istruzione post-secondaria oppure superiore non universitaria. Il precoce timore nei confronti dell'incapacità del sistema degli atenei tradizionali di assorbire la crescente domanda sociale di istruzione terziaria ha incentivato nel 1950 l'istituzione in via

temporanea e sperimentale dei *tanki daigaku*. Secondo la Legge sull'istruzione giapponese (*Japanese School Education Law*) questi junior college avevano l'obiettivo di «condurre insegnamento e ricerca in profondità in materie specialistiche e sviluppare negli studenti quelle abilità richieste nella vita pratica e professionale». Potevano essere nazionali, pubblici-locali oppure locali e in genere offrivano corsi brevi biennali³¹ o triennali per chi aveva completato le scuole secondarie superiori.

Oltre alla durata prevista per i programmi di studio, i junior college si distinguevano dalle università in almeno quattro aspetti: *a*) il tipo di controllo a cui erano sottoposti; *b*) l'assetto istituzionale; *c*) l'offerta formativa; *d*) le caratteristiche degli studenti. Innanzitutto queste istituzioni erano sottoposte ad controllo più stretto da parte del Ministero dell'istruzione rispetto alle università. In secondo luogo, avevano di solito limitate dimensioni e un numero decisamente inferiore di studenti: in media settecento contro quattromila. Inoltre, tra i junior college era maggiore rispetto alle università il numero di istituzioni private (84% contro 73%) e di studenti iscritti nel settore privato (91% contro 73%) [Kusahara 1992]. I junior college avevano poi una offerta formativa concentrata in un numero limitato di materie: circa l'80% comprendeva economia domestica, lingue e letterature straniere, scienze della formazione e scienze sociali. Vi era inoltre un elevatissimo tasso di femminilizzazione, tanto che circa nove studenti su dieci erano femmine, un alto tasso di studenti residenti e un limitato numero di studenti stranieri. I junior college hanno perciò ricoperto un ruolo specifico all'interno del SIS giapponese: hanno permesso alle giovani donne di raggiungere un livello di istruzione post-secondario immediatamente spendibile nel mercato del lavoro in attesa del matrimonio, evento che nella società giapponese (connotata da norme di genere altamente tradizionali) spesso coincideva con il ritiro dalla forza lavoro a favore della cura della famiglia e della casa.

Le università e i junior college non erano gli unici tipi di istituzioni presenti nel sistema giapponese. I college di istruzione tecnica (*koto senmon gakko*), ad esempio, sono stati istituiti dal governo su incoraggiamento del mondo imprenditoriale per contrastare il credenzialismo e per aumentare il grado di professionalizzazione degli

³¹ I corsi biennali richiedevano un carico di studio che corrispondeva a circa un anno e mezzo dei crediti necessari al raggiungimento di una laurea nelle università.

studi post-secondari³². Grazie all'offerta formativa di corsi pratici e applicativi in ingegneria, comunicazione e business, queste istituzioni hanno scavalcato i junior college nella gerarchia di reputazione. Le scuole professionali di alto livello (*senshu gakko*) sono state incluse nell'istruzione superiore nel 1976 in seguito ad un innalzamento di grado. In precedenza erano scuole professionali caratterizzate da standard relativamente elevati; prevedevano corsi di diversa durata (da uno a tre anni) e richiedevano per l'ammissione la scuola dell'obbligo o il completamento delle scuole secondarie superiori. Vi erano poi le «scuole miste» (*kakushu gakko*), a cavallo tra istruzione post-secondaria e terziaria, che fornivano una preparazione di base che poteva dare accesso al mercato del lavoro oppure consentire il proseguimento degli studi, scelta compiuta da circa il 35% degli studenti.

La differenziazione dell'offerta formativa ha garantito delle possibilità di espansione altrimenti non possibili, rendendo il Giappone uno dei paesi che ha sperimentato il tasso di crescita maggiore: tra l'inizio degli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta la percentuale di giovani iscritti all'istruzione terziaria è passato dal 10 a ben il 38% [Kaneko 1987]. L'espansione ha riguardato non solo le università, ma anche i junior college; nel 1950 c'erano 140 istituti e 14 mila matricole, questi sono diventati nel 1965 rispettivamente 369 e 81 mila, e ben 513 e 175 mila nel 1975 [Kusahara 1992]. La crescita è stata sostenuta dall'aumento del numero di istituti privati, che accoglievano in questo periodo circa tre quarti della popolazione studentesca; l'elevato grado di privatizzazione è una caratteristica del sistema giapponese che permane tuttora, come evidenziato dai più recenti rapporti dell'OECD [OECD 2007].

La rapida espansione ha portato con sé alcuni problemi, tra cui lo sbilanciamento dell'offerta formativa, il sovraffollamento delle istituzioni (che hanno cominciato ad ammettere più studenti rispetto alle proprie capacità), l'eccessiva concentrazione delle università e college nelle grandi città. Per cercare di risolvere questi problemi dal 1976 il Ministero dell'istruzione ha modificato la propria strategia di controllo, transitando da

³² Questi corsi venivano attivati all'interno degli istituti di scuola secondaria superiore ed erano frequentati dagli studenti dal decimo al quattordicesimo anno di scuola. Nonostante il numero di corsi in ciascuna disciplina non differisse in modo rilevante da quello delle università questo tipo di istruzione non ha mai ottenuto molto successo tanto che solo circa l'un per cento della popolazione studentesca vi era iscritta.

una logica di *laissez-faire* ad un controllo più rigido delle caratteristiche delle istituzioni e prevedendo una pianificazione che coinvolgesse anche il settore privato.

6.3 *Alcune sperimentazioni per l'integrazione e l'inclusione in Europa negli anni Settanta*

Negli anni Sessanta e Settanta in diversi paesi dell'Europa continentale e nordica si è sviluppata l'idea che le diverse istituzioni nella stessa area geografica potessero essere riunite in un'unica struttura omnicomprensiva. In alcuni *länder* della Germania Occidentale questa idea è nata in seguito ai crescenti, e in parte inaspettati, tassi di partecipazione all'istruzione terziaria e all'ampliamento dell'eterogeneità della popolazione studentesca.

Dal punto di vista del governo la creazione di tali università omnicomprensive (*gesamthochschulen*) avrebbe dovuto consentire di creare un legame tra l'orientamento alla ricerca delle università e l'orientamento professionalizzante delle altre istituzioni non universitarie, rendendo le università più vicine al mercato del lavoro e le istituzioni non universitarie più vicine al mondo della ricerca [Cerych *et al.* 1981]. Inoltre, le *gesamthochschulen* avrebbero dovuto rendere più attraente l'iscrizione alle istituzioni non universitarie, tradizionalmente caratterizzate da minor prestigio accademico, e facilitare i trasferimenti da una istituzione o corso di studi ad un altro. Cerych e Sabatier [1986] hanno individuato tre tipi di obiettivi all'origine della riforma: *a)* il perseguimento del principio dell'eguaglianza delle opportunità; *b)* la promozione di una riforma culturale del modo di concepire e organizzare gli studi superiori, permeata dall'ideologia dei movimenti di protesta del 1968; *c)* l'implementazione di strumenti «tecnocratici» tesi a rafforzare il ruolo dei corsi di primo livello rispetto ai corsi lunghi.

Nei primi anni Settanta sono state realizzate undici università comprensive in diverse regioni, che hanno adottato modelli di organizzazione non necessariamente omogenei³³. Gli elementi comuni che li differenziavano dagli atenei tradizionali potevano essere rintracciati nella maggior flessibilità nei criteri di accesso agli studenti, nel miglioramento delle possibilità di trasferimento tra le istituzioni e nell'avvicinamento nella condizione occupazionale tra professori universitari e docenti delle *Fachhochschulen* [Teichler 1988].

³³ La prima è stata creata nel 1971 a Hessen, successivamente ne sono state istituite sei in Nordrhein-Westfalen e quattro in Baviera.

Benché nell'Atto Quadro per l'Istruzione Superiore (*Framework Act for Higher Education*) del 1976 il modello dell'università comprensiva fosse indicato come la soluzione preferita da adottare in futuro, essa non è mai decollata effettivamente. Le indagini svolte in quel periodo indicano che le università omnicomprensive sembravano contribuire alla democratizzazione del sistema e alla riduzione delle disuguaglianze, poiché accoglievano una quota di studenti dalla classe operaia superiore rispetto alle università tradizionali e le possibilità di concludere con successo gli studi non dipendevano significativamente dal titolo di scuola superiore [Hitpass e Trosien 1983]. Inoltre le *gesamthochschulen* non ottenevano risultati peggiori rispetto alle altre università sorte negli anni Settanta in termini di apprezzamento da parte del mondo dell'impresa e dell'ingresso nel mercato del lavoro dei laureati [Kucher 1987, cit. in Teichler 1988, 43].

Ciononostante questo tipo di istituzioni non ha mai ottenuto un grande successo: la quota di iscritti non superava il 10% del totale della popolazione studentesca, l'offerta formativa era confinata solo ad alcuni settori di studio (principalmente materie ingegneristiche ed economiche) e nessuna università omnicomprensiva è stata in grado di incorporare al proprio interno atenei già esistenti. Quali sono le ragioni di questo parziale insuccesso? Innanzitutto alla base del progetto tedesco dell'università integrata vi erano obiettivi parzialmente contraddittori. Da un lato, l'apertura di opportunità per coloro che non hanno conseguito l'*Abitur* (il titolo di scuola secondaria di carattere accademico che consentiva il passaggio ai corsi universitari tradizionali) e dall'altro il raffreddamento delle aspirazioni per coloro che pur avendo i titoli per accedere all'istruzione universitaria non possedevano le effettive capacità [Cerych e Sabatier 1986]. In secondo luogo, le università già esistenti e il corpo docente non hanno accolto favorevolmente questo nuovo tipo di istituzioni: le prime temevano una perdita di reputazione se fossero state incluse in queste nuove reti, mentre i secondi erano preoccupati per una possibile riduzione delle risorse per la ricerca.

In terzo luogo, il numero elevato ed eterogeneo di attori coinvolto nei processi decisionali non ha reso agevole la governance di questi complessi istituzionali. Infine, i programmi di studio prevedevano un biennio iniziale professionalizzante, ma ciò non era in accordo con il modello basato su insegnamenti di carattere generale nei primi anni di studio, preferito da molte discipline in quel periodo. L'insieme di queste condizioni

sfavorevoli ha condotto ad una generalizzata perdita di fiducia nell'efficacia delle *gesamthochschulen* a metà degli anni Ottanta, tanto che questo tipo di università non è stato più considerato come il modello da perseguire, bensì soltanto come una opzione tra le altre.

Un altro esempio di politiche di inclusione è stato sviluppato in Svezia negli anni Sessanta e Settanta. Se le riforme del CUNY erano mirate all'inclusione delle minoranze etniche, quelle tedesche ad un ampliamento delle opportunità educative per gli studenti di bassa origine sociale, quelle svedesi aspiravano a colmare primariamente le disparità generazionali e connesse alla condizione lavorativa e scolastica. A questo scopo sono state implementate una serie di misure volte a favorire l'accesso degli adulti e di coloro che non soddisfavano i requisiti formali. Lo schema «25-5» ad esempio ha consentito a chi aveva almeno 25 anni e 5 anni di esperienza lavorativa di iscriversi all'istruzione terziaria pur in assenza di diploma di scuola secondaria superiore³⁴ [Kim 1982].

In seguito l'ingresso all'università è stato reso più agevole per coloro che non erano in possesso di un titolo di scuola superiore di tipo accademico (ginnasio), anche se l'accesso ai campi di studio più selettivi è rimasto strettamente legato ai voti finali ottenuti in precedenza. Nel 1977 è stata avviata una importante riforma strutturale [Premfors 1980; Bauer 1996] con l'intenzione di raggruppare tra loro diverse istituzioni, in una logica simile a quella delle università omnicomprensive tedesche. Le sei università generali, le undici università specializzate, le quindici istituzioni dell'istruzione terziaria e i centinaia di piccoli istituti non universitari sono stati raggruppati in sotto-sistemi locali chiamati *högskola*, caratterizzati da consigli decisionali e commissioni comuni per la progettazione dell'offerta didattica. Tuttavia, anche nel caso svedese, il nuovo modello istituzionale ha trovato solo una limitata applicazione e ha ottenuto un parziale insuccesso, quantomeno se si rapportano i risultati ottenuti alle alte aspettative riposte in essa dal governo. Alcuni studi hanno sostenuto che le politiche di ammissione e integrazione non hanno contribuito ad incrementare l'accesso degli studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate in modo significativo [Kim 1983; Cerych e Sabatier 1986]. Inoltre, si è

³⁴ Successivamente lo schema è diventato «25+4», richiedendo solo quattro anni di esperienza lavorativa e non più cinque.

riscontrata l'assenza di un largo consenso nei confronti della riforma da parte del corpo docente [Teichler 1988].

6.4 *Le risposte dei sistemi binari e diversificati: Germania e Irlanda*

Sul finire degli anni Sessanta in Germania la rapida crescita del numero di studenti aveva provocato numerose disfunzioni nel funzionamento delle università tradizionali, (carriere educative prolungate e alti tassi di abbandono) e si rimproverava all'accademia di impartire conoscenze eccessivamente astratte e poco spendibili nel mercato del lavoro. Tali problemi hanno fatto emergere un dibattito sull'appropriatezza della struttura unitaria e hanno fatto fiorire una serie di proposte alternative. Tra le più dibattute vi erano la creazione di istituzioni comprensive, di una struttura binaria con diversi tipi di istituzioni, di corsi brevi entro le università [Teichler 1988]. Abbiamo visto nel paragrafo precedente, che l'istituzione di università comprensive non ha ottenuto grandi successi ed è rimasta poco più che una sperimentazione, senza diffondersi alla maggior parte delle istituzioni. La possibilità di introdurre corsi brevi all'interno dei programmi universitari è stata promossa a più riprese dal Consiglio della Scienza nel 1976 e nel 1978 per evitare il sovraffollamento delle università, differenziare gli esiti occupazionali dei laureati, preservare alcuni canali di formazione delle élite entro le università. Tuttavia queste proposte hanno ricevuto poco consenso da parte dell'accademia e del mondo imprenditoriale: la prima era convinta che questi corsi brevi avrebbero peggiorato la qualità della didattica e abbassato gli standard, mentre il mondo imprenditoriale non ne vedeva una specifica utilità.

La riforma che invece è stata implementata, pur non senza difficoltà e resistenze, ha creato un sistema binario con l'innalzamento di livello nel 1971 delle istituzioni tecnico-professionali (*Fachschulen*). Queste hanno assunto lo status di college professionali (*Fachhochschulen*) e sono andate a costituire il secondo settore, a fianco delle università. L'introduzione di questo nuovo tipo istituzionale ha sollevato comunque una messe di polemiche da parte di chi sosteneva che l'istruzione superiore avrebbe dovuto mantenere una funzione di formazione delle élite. Dal punto di vista pratico le *Fachhochschulen* erano criticate poiché garantivano l'accesso anche a chi non era in possesso dell'*Abitur* e aveva frequentato solo dodici anni di scuola invece che i tradizionali tredici necessari per l'ingresso alle università. Nel periodo del loro

insediamento le istituzioni non universitarie erano quindi mal viste e godevano di poco prestigio. Spesso gli studenti che non erano in possesso dell'*Abitur* le utilizzavano come via per accedere all'università in seconda battuta attraverso un trasferimento. Tuttavia, diversi studiosi hanno mostrato che con il tempo le *Fachhochschulen* sono riuscite a conquistarsi una posizione di tutto rispetto accogliendo quote crescenti di studenti, i quali sono passati da 138 mila unità nel 1975 a 327 mila nel 1988 [Rau 1993], costituendo circa il 30% delle matricole [Gieseke 1981].

All'inizio degli anni Ottanta le raccomandazioni del ministro dell'istruzione hanno prospettato la possibilità di creare una gerarchia di qualità e prestigio tra le università, attraverso l'introduzione di competizione tra gli atenei. Fino a quel momento infatti, come in altri paesi europei, le università erano considerate tutte sullo stesso piano; gli studenti si iscrivevano ancora all'università più vicina a casa e il governo prevedeva dei criteri di distribuzione dei finanziamenti piuttosto omogenei. L'introduzione di principi di competizione, differenziazione e apertura al mercato si sono concretizzati nel 1985 con la pubblicazione dell'*Higher Education Framework Act*, il quale ha reso più semplice la costituzione di università private, meno stringente il controllo degli atenei sulla gestione dei fondi di ricerca ai professori e introdotto un sistema di controllo indiretto (piuttosto che diretto) del governo sui programmi di studio. Inoltre intorno alla metà degli anni Ottanta hanno cominciato a essere realizzate le prime indagini utili a comparare il livello di qualità degli atenei tra le discipline, con una enfasi sulla reputazione nel campo della ricerca di base. Ha cominciato a crearsi una differenziazione informale tra gli atenei, in cui risultavano meno attrattive e prestigiose le università di più recente istituzione e che offrivano programmi in un limitato spettro di materie.

Se il caso tedesco rappresenta un caso degno di attenzione per la creazione delle *Fachhochschulen*, il caso irlandese si rivela interessante per una precoce applicazione di principi utilitaristi alla conoscenza accademica, la quale ha anticipato una tendenza che sarebbe emersa in molti paesi europei successivamente. Fin dagli anni Settanta infatti il governo irlandese ha voluto imprimere un forte e deciso spostamento verso una formazione di tipo tecnico-professionale, con un orientamento al mercato e alla specializzazione, promuovendo la ricerca applicata e le iscrizioni nei settori tecnici, scientifici e tecnologici.

Questi obiettivi sono stati perseguiti attraverso la creazione di un sistema binario con l'attribuzione di funzioni chiaramente distinte ai due settori [Scott 1985; Clancy 1993]. Tra il 1970 e il 1977 sono stati creati nove college tecnici regionali (*Regional Technical College*, RTC), la cui offerta formativa prevedeva corsi post-secondari (minoritari) e corsi di terzo livello su base locale e regionale. I corsi di durata biennale consentivano di ottenere un certificato nazionale rilasciato dal *National Council of Educational Awards*, un organismo istituito nel 1972 con il compito di approvare i programmi di studio al di fuori del sistema universitario e rilasciare le qualifiche. Pochi anni dopo i RTC sono stati affiancati dagli istituti nazionali per l'istruzione superiore (*National Institutes of Higher Education*, NIHE), ispirati ai politecnici britannici. Nella logica ministeriale i NIHE avrebbero dovuto offrire corsi in ambito tecnico di più alto livello rispetto ai college regionali, ma rilasciare titoli inferiori rispetto alle università. Tuttavia con il tempo sono riusciti a conquistarsi maggiore spazio e ad erogare anche titoli post-laurea. I *College of Education* per la formazione degli insegnanti sono stati accorpati alle università e i loro programmi sono stati estesi ed omogeneizzati.

Gli imperativi di policy che sposavano una logica utilitarista hanno trovato espressione nel Libro Bianco sullo Sviluppo dell'Istruzione del 1980 e nel Programma d'Azione per l'Istruzione (1984-87). Questi documenti sostenevano che la principale giustificazione all'investimento pubblico nell'istruzione terziaria fosse il contributo economico che essa può generare e, per questo motivo, la formazione professionale assumeva un ruolo strategico all'interno del disegno governativo. La creazione dei nuovi istituti e le pressioni governative hanno stimolato la crescita delle iscrizioni nel settore tecnico: nel 1967-68 esso accoglieva il 5,5% della popolazione studentesca, nel 1977-78 circa il 22%, mentre nel 1987-88 circa il 43% [HEA 1990]. Questa tendenza ha condotto l'Irlanda a essere alla fine degli Ottanta il secondo paese dopo l'Olanda per quota di iscritti in corsi brevi, circa il 39%.

L'incoraggiamento governativo allo sviluppo di corsi applicativi non ha comunque riguardato esclusivamente il settore non universitario; infatti sono stati previsti degli interventi per bilanciare il peso delle discipline entro le università, favorendo le iscrizioni alle facoltà scientifiche e di ingegneria, le quali nel 1988 sono arrivate a comprendere circa il 30% del corpo studentesco [Clancy 1993]. Lo sviluppo della scienza e della tecnologia è stato incentivato anche attraverso la previsione di modalità

di finanziamento selettive [Mulcahy 1989] e la creazione di alcuni istituti di ricerca specializzati (per esempio il *Dublin Institute for Advance Studies* e l'*Economic and Social Research Institute*).

La concentrazione dei finanziamenti all'ambito tecnico-scientifico ha tuttavia prodotto una insufficienza di risorse in altri ambiti dell'IS: le scarse risorse a disposizione delle discipline umanistiche, il basso livello di sostegno agli studenti, l'assenza di interventi specifici volti a perequare le opportunità educative tra gli studenti di diversa provenienza sociale hanno continuato a caratterizzare il sistema irlandese negli anni Novanta.

6.5 *Il rinnovamento del sistema olandese e l'impasse di quello italiano*

Negli anni Sessanta il sistema educativo olandese aveva una struttura per certi versi simile a quella del sistema tedesco e dei paesi scandinavi: una differenziazione in diversi percorsi di studio nelle scuole secondarie e un funzionamento del sistema universitario di tipo tradizionale. Sia la scuola secondaria inferiore che superiore erano organizzate in diversi corsi studio. La scuola secondaria inferiore si divideva in un ramo generale (MAVO) e in uno professionale (LBO); le scuole secondarie superiori prevedevano invece tre tipi di istruzione: l'istruzione pre-universitaria (VWO), l'istruzione secondaria di carattere generale, destinata a chi intendeva iscriversi al settore non universitario dell'istruzione superiore (HAVO), e l'istruzione secondaria superiore di tipo professionale, destinata all'ingresso immediato nel mercato del lavoro (VMBO). Esisteva una certa permeabilità tra i corsi di studio: uno studente che avesse voluto accedere al tipo di scuola più impegnativo rispetto a quello frequentato avrebbe dovuto frequentare un anno aggiuntivo di scuola.

Il SIS era caratterizzato da due ben distinti settori, quello universitario (WO) e quello non universitario (HBO)³⁵. Fino agli anni Ottanta le università operavano secondo logiche tradizionali: fornivano una formazione accademica, prevedevano corsi di studio unici molto lunghi, erano finanziate pubblicamente, si collocavano su analoghi standard accademici e gli studenti erano soliti iscriversi all'ateneo più vicino a casa. Il settore non universitario era molto sviluppato; nel 1985 circa il 13,5% della forza lavoro aveva

³⁵ Il settore HBO è stato creato con una legge del 1968 che ha elevato al rango di istituzioni una serie di istituti professionali e tecnici.

un titolo non universitario, mentre solo il 4,4% un titolo universitario [Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1987 cit. in Teichler 1988, 70]; ciò dipendeva principalmente dal fatto che il settore non universitario olandese prevedeva una offerta formativa variegata, non confinata alle materie tecnico-applicative.

Il SIS era affetto da diversi problemi: una scarsa efficacia dell'istruzione, carriere scolastiche prolungate oltre le scadenze previste, modalità inefficienti di gestione delle università, basso grado di internazionalizzazione. Dalla seconda metà degli anni Settanta si è realizzato un rapido cambiamento di rotta da parte del governo, intenzionato ad apportare profondi cambiamenti alla struttura e ai risultati degli atenei. In generale si è passati da una strategia di policy votata a garantire l'omogeneità degli standard e a perseguire l'eguaglianza delle opportunità ad una che poneva al centro i concetti di qualità, differenziazione, autonomia istituzionale, controllo dei finanziamenti [Maassen *et al.* 1993].

Questo processo di trasformazione si è realizzato in due grandi fasi: un periodo di ristrutturazione nella prima metà degli anni Ottanta e la messa a punto di un nuovo sistema di pianificazione e finanziamento nella seconda metà del decennio [Maassen e Van Vught 1989; Maassen e Potman 1990; Maassen *et al.* 1993]. Durante il primo periodo il governo ha attuato una serie di operazioni con l'obiettivo di mitigare il problema dell'eccessiva durata degli studi, ridurre gli sprechi e le inefficienze, rinforzare l'apparato gestionale e aumentare il grado di professionalità del personale tecnico-amministrativo, rivolgendosi in particolare al settore universitario. Nel 1981 il «Two tier act» ha stabilito una differenziazione verticale dei corsi di studio, con il passaggio da un sistema a ciclo unico entro le università ad un modello a due stadi, con un primo ciclo di durata quadriennale e un secondo ciclo biennale dedicato agli studi avanzati e specialistici³⁶.

In questo stesso periodo è stata realizzata la cosiddetta «operazione TVC» (*Task Reallocation and Concentration*), il primo serio taglio ai budget delle università con l'obiettivo di ridurre le spese, ampliare la collaborazione tra istituti e discipline ed aumentare la concentrazione delle attività di ricerca. Nel 1983 sono state poi introdotte

³⁶ La seconda fase di studi avanzati, di stampo accademico o professionale, era obbligatoria per la facoltà di medicina, mentre era facoltativa per le altre materie. Benché si fosse previsto un tasso di proseguimento di circa il 40%, nei fatti solo il 13% proseguiva gli studi in seguito al conseguimento del primo titolo.

modifiche alle modalità di finanziamento, maggiormente centrate sui risultati piuttosto che sul numero di studenti, e un sistema di controllo e monitoraggio di qualità della ricerca. Il governo ha attuato altre due politiche rilevanti per il funzionamento del SIS: l'«operazione STRC» (*Scale-enlargement, Task Reallocation and Concentration*) del 1983 e l'«operazione SKG» (*Selective Concentration and Expansion*) del 1986. Attraverso l'aggregazione di piccoli istituti specializzati in istituzioni multi-obiettivo di più grandi dimensioni, questi provvedimenti hanno innalzato lo status delle istituzioni HBO, che sono state pienamente legittimate negli obiettivi e nelle funzioni, rinforzate nei compiti educativi e razionalizzate nei meccanismi di gestione [Goedegebuure 1989].

A metà degli anni Ottanta, dopo i tagli al finanziamento delle università e il riposizionamento delle istituzioni non universitarie, si è avviato un periodo di ridefinizione delle relazioni tra lo Stato e il SIS, segnando il passaggio da un periodo di forte centralizzazione ad una fase di controllo governativo remoto. Nel 1985 è stato approvato l'HOAK (*Higher Education: Autonomy and Quality*) con l'obiettivo di migliorare i risultati dei percorsi di studio riducendo gli abbandoni, aumentare la diversità nell'offerta formativa e incentivare le istituzioni a prestare maggiore attenzione alle richieste del mercato del lavoro. Si è stabilito inoltre un sistema di controllo della qualità in cui le istituzioni stesse avevano il compito di produrre informazioni di ordine qualitativo e quantitativo, nella prospettiva di una accresciuta responsabilizzazione nei confronti del governo e della società nel suo complesso. La trasparenza del funzionamento degli atenei e la progressiva decentralizzazione dei poteri alle istituzioni sono proseguite in seguito con l'HOOP (*Higher Education and Research Plan*) del 1987 [Maassen e Van Vught 1989].

L'accresciuta autonomia delle università è stata infine controbilanciata con il secondo HOAK e con un documento legislativo che ha costituito un registro centrale dei corsi con una funzione di accreditamento [Huisman 1996]: solo i corsi certificati potevano rilasciare titoli di studio e ricevere fondi dal governo; inoltre solo gli studenti in questi corsi registrati potevano ricevere sostegno attraverso borse di studio e prestiti. Si è prevista inoltre la possibilità per le istituzioni di modificare le tasse universitarie e di regolare le iscrizioni attraverso la programmazione degli accessi in corsi di studio particolari, con l'obiettivo di differenziare i profili dell'offerta formativa e introdurre competizione tra gli atenei.

L'insieme di questi interventi di policy ha prodotto importanti modifiche alla struttura, al funzionamento e ai risultati del sistema olandese. Dal punto di vista strutturale, sebbene alla fine degli anni Ottanta vi fossero ancora marcate distinzioni tra università e istituzioni non universitarie, la distanza tra le due è andata senza dubbio diminuendo. Nelle istituzioni del settore HBO è aumentato il numero di iscritti³⁷, sono cresciuti la difficoltà dei programmi di studio e l'impegno richiesto agli studenti, e la lunghezza dei corsi biennali o triennali è stata spesso estesa a quattro anni (rendendola analoga a quella dei corsi universitari). Maassen e colleghi [1993] rintracciano le pressioni all'avvicinamento dei due settori in tre fattori: a) la volontà del Ministero dell'istruzione e della scienza di uniformare i comportamenti di tutte le istituzioni alle disposizioni governative; b) la decisione di creare un quadro normativo unico; c) la crescente trasparenza del funzionamento delle università nei confronti delle istituzioni governative e degli attori economici.

La seconda serie di cambiamenti ha riguardato i risultati del SIS. Al contrario di molti interventi di riforma che hanno dato luogo a esiti ambigui e controversi, in questo caso la forte scossa impressa dal governo sembra effettivamente aver prodotto gli effetti auspicati. Diversi studi hanno sottolineato la crescita della produttività scientifica e del livello di internazionalizzazione dell'accademia, la maggiore efficienza nell'organizzazione delle università, l'effettiva applicazione di principi di qualità e responsabilizzazione, la diminuzione delle lauree in ritardo e degli abbandoni, nonché delle disuguaglianze nelle opportunità educative [Huisman 1996; Buis 2007; Regini 2009].

E' interessante porre a confronto il percorso olandese con quello italiano, poiché i due paesi si sono trovati ad affrontare problemi simili negli anni Sessanta, ma mentre il governo olandese è stato in grado di portare avanti a più riprese una riforma del SIS sistematica ed incisiva, altrettanto non è avvenuto in Italia. All'inizio degli anni Sessanta il SIS italiano era un sistema unitario e formalmente indifferenziato; l'istruzione terziaria coincideva con l'istruzione universitaria e tutte le istituzioni erano considerate università³⁸, nonostante non fossero omogenee nelle dimensioni e nella

³⁷ Gli oltre 400 piccoli istituti sono stati accorpati nella seconda metà degli anni Ottanta (1986-87) in 85 istituzioni al fine di ridurre l'eccessiva frammentazione.

³⁸ La creazione di un sistema formalmente indifferenziato può essere fatta risalire ad una legge del 1933 attraverso cui gli istituti superiori professionali a base regionale sono stati elevati al rango di università.

qualità della formazione. Vi era inoltre un alto grado di centralizzazione nelle decisioni sull'offerta formativa e gli atenei godevano di ben poca autonomia nella gestione dei finanziamenti e del personale.

Nel periodo successivo alla caduta del fascismo ampi e accorati dibattiti sulla necessità di una riforma strutturale del sistema universitario si sono alternati a momenti in cui la questione universitaria è apparsa insolubile ed è stata trascurata dal dibattito politico e pubblico. In generale, nonostante numerose proposte e tentativi di intervento, il nostro paese si è contraddistinto per l'incapacità di pervenire ad una riforma sistematica e strutturale del sistema universitario [Luzzatto 1986; Capano 1998; Recchi 2007]. Le prime due legislature della Repubblica nel secondo dopoguerra hanno visto una completa assenza di proposte o di provvedimenti universitari e la riforma della scuola del 1956 nella sostanza ha ignorato l'università [Luzzatto 1986]. Il timore di una crescente disoccupazione intellettuale ha contribuito a mantenere a lungo immodificata la selettività formale all'ingresso dell'istruzione universitaria stabilita dalla riforma Gentile e la diffusione di posizioni egualitarie ha impedito la formazione di istituti con una offerta formativa differenziata da quella delle università tradizionali.

L'ingresso del Partito socialista nel governo democristiano di larga coalizione all'inizio degli anni Sessanta e la crescente domanda di istruzione della popolazione hanno rappresentato una spinta verso alcuni interventi di «democratizzazione» del sistema scolastico ed universitario. Ai livelli inferiori è stata introdotta la «scuola media unica» e l'obbligo di frequenza scolastica è stato portato a 14 anni. A livello universitario è stata avanzata una proposta di riforma da parte del Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui che prevedeva una differenziazione verticale dei titoli di istruzione terziaria in diplomi universitari, lauree e dottorati di ricerca. Tuttavia, tale proposta non ha avuto successo immediato ed è stata effettivamente attuata solo all'inizio degli anni Novanta, cioè oltre trenta anni dopo la sua prima formulazione.

Alla fine degli anni Sessanta il paese era segnato da un clima politico turbolento in cui si sono sviluppati numerosi dibattiti parlamentari sulla necessità di una riforma strutturale dell'università. Da un lato vi erano coloro che sostenevano una posizione «egualitaria», secondo cui l'istruzione terziaria doveva essere considerata un diritto di tutti e, pertanto, si prospettava un'apertura degli accessi all'università al fine di ridurre le disuguaglianze sociali. Dall'altra parte, gli oppositori di tale intervento evidenziavano

che un'apertura indiscriminata degli accessi avrebbe portato ad un sovraffollamento delle università e ad un ampliamento della «disoccupazione intellettuale». Essi vedevano con favore l'introduzione di una differenziazione nel sistema universitario attraverso la creazione di istituzioni con un orientamento vocazionale e professionale. Tale proposta è stata tenacemente osteggiata dagli «egalitaristi», i quali sostenevano che una simile configurazione non avrebbe fatto altro che riprodurre le disuguaglianze nelle opportunità educative, relegando i giovani delle classi operaie in questo secondo tipo di istituti. Tale dibattito ha ricalcato per certi versi quello in merito alla necessità e all'efficacia dei community college negli Stati Uniti.

Ad ogni modo, questo acceso dibattito non ha condotto ad un intervento di riforma sistematico, bensì solo ad una serie di interventi di progressiva «apertura» del sistema universitario e ad una riduzione del grado di selettività formale all'ingresso. La cosiddetta «liberalizzazione degli accessi» all'università si è realizzata tra il 1961 e il 1969 in diverse tappe³⁹ [de Francesco 1978]. In un primo momento è stata concessa l'iscrizione alle facoltà tecnico-scientifiche ai diplomati degli istituti tecnici. Questo primo intervento rispondeva sia alla volontà di ridurre le disuguaglianze sociali di accesso, poiché aspirava ad abolire i privilegi statutariamente attribuiti ad alcuni tipi di diploma, sia ad esigenze di stampo funzionale, poiché intendeva venire incontro alle esigenze di un sistema economico in rapida espansione e bisognoso di forza lavoro altamente istruita.

Le pressioni esercitate dai movimenti di contestazione giovanili hanno poi condotto alla Legge n. 910 dell'11 dicembre 1969, che ha liberalizzato l'accesso all'università consentendo a tutti gli studenti in possesso di un diploma, ottenuto dopo aver frequentato cinque anni di scuola secondaria superiore, di iscriversi all'università. L'apertura ha riguardato anche la scelta del corso di laurea: ai diplomati era concesso di iscriversi a qualunque facoltà essi desiderassero, indipendentemente dalla scuola secondaria superiore frequentata. Sebbene la legge fosse nata come provvedimento

³⁹ La legge n. 685 del 21 luglio 1961 ha stabilito la possibilità per i diplomati degli istituti tecnici di accedere ad alcune facoltà tecniche e scientifiche: Ingegneria, Architettura, Chimica, Biologia, Geologia, Matematica, Fisica e Scienze naturali, in precedenza riservate solo ai maturi del liceo classico o scientifico. La legge ha istituito inoltre il «numero chiuso» ed un test di ammissione per l'ingresso a tali facoltà nei quattro anni successivi l'approvazione della legge. La restrizione dell'accesso a tali facoltà è stata abolita a partire dall'anno accademico 1965-66.

temporaneo in vista di un più articolato e sistematico intervento di riforma, essa ha continuato a vigere pressoché immutata per tutta l'età repubblicana.

Negli anni Settanta e Ottanta l'impalcatura del sistema universitario non ha subito alcun riassetto sistematico, bensì solo alcune modifiche attuate in modo frammentato e non coordinato, come la creazione di nuovi sedi e l'introduzione di modifiche allo status dei docenti. Nonostante questi provvedimenti, «nel complesso, alla fine degli anni Ottanta, il sistema universitario italiano si caratterizzava, dal punto di vista strutturale, per un assetto istituzionale assolutamente datato, una specie di reperto archeologico» [Capano 2000, 35]. Un sistema in cui vigeva la centralizzazione delle decisioni e dell'erogazione delle risorse da parte del Ministero, ma nessun controllo sull'applicazione delle norme e sulla gestione dei finanziamenti. Un sistema il cui sviluppo dipendeva da legami di stampo clientelare tra la burocrazia legalista ministeriale e i gruppi accademici, piuttosto che da un programmazione strategica stabilita a livello centrale.

Oltre ad evidenti deficit nella struttura del sistema, nell'architettura dei processi decisionali e nella gestione delle risorse, il sistema universitario era caratterizzato da evidenti disfunzioni nell'organizzazione dei corsi di laurea, nelle modalità di insegnamento e nelle performance degli studenti. I dati raccolti dall'ISTAT e alcune ricerche sociologiche hanno individuato delle gravi disfunzioni dell'università italiana nel numero contenuto di laureati e nel crescente tasso di abbandoni, di studenti fuoricorso e di laureati in ritardo [Martinotti 1968; de Francesco e Trivellato 1977; 1985; de Francesco 1978; Triventi e Trivellato 2008a].

Il passaggio tra gli anni Ottanta e Novanta ha rappresentato l'inizio di una nuova stagione, quantomeno dal punto di vista della politica universitaria [Luzzatto 1996; Capano 1998; Vaira 2003]. In linea con quanto stava succedendo da diverso tempo in altri paesi europei, si è avviato un processo di decentralizzazione del sistema di controllo e un aumento dell'autonomia conferita alle università. Nel 1990, ben trent'anni dopo la proposta originale, sono stati anche istituiti i diplomi universitari, corsi di durata più breve rispetto ai tradizionali corsi di laurea e maggiormente professionalizzanti. Si può sostenere che la loro introduzione ha rappresentato un timido tentativo di aggiornare la struttura del sistema universitario seguendo l'esempio di altri paesi europei, che da tempo si erano dotati di una struttura differenziata nel sistema di

IS. La previsione del «numero chiuso», la durata biennale o triennale e l'insegnamento di materie tecnico-scientifiche avrebbe dovuto garantire maggiori opportunità occupazionali e una più alta probabilità di concludere con successo gli studi. A livello sistemico si puntava inoltre a ridurre l'incidenza degli abbandoni e delle lauree in ritardo, che avevano raggiunto alla fine degli anni Ottanta dimensioni eccessive. Tuttavia, questi nuovi corsi non hanno avuto il successo auspicato e la quota di studenti iscritti ai corsi di diploma è stata sempre piuttosto contenuta (intorno al 10% delle matricole), sia a causa della gamma ristretta di materie contemplate, sia del minor prestigio rispetto ai titoli di laurea.

6.6 *Un ritorno al modello integrato? Gran Bretagna e Australia negli anni Novanta*

All'inizio degli anni Settanta la Gran Bretagna aveva un SIS piuttosto tradizionale e uno dei più bassi tassi di partecipazione tra i paesi ad economia avanzata. La stagnazione negli accessi era il risultato di una duplice tendenza: una contrazione nel tasso di iscrizione degli studenti tradizionali e un aumento nella quota di studenti non tradizionali. Il sistema era di tipo binario poiché esistevano due distinti settori: da un lato vi erano le università autonome – il settore accademico più prestigioso – e dall'altro lato il settore non universitario, in cui erano inclusi i politecnici, i college e le altre istituzioni [Stewart 1989; Fulton 1996]. Le differenze nel funzionamento istituzionale e nelle regole a cui erano soggette le istituzioni in virtù del loro status erano numerose. In particolare, le istituzioni non universitarie erano sottoposte a procedure di controllo continuative e più rigorose, non potevano erogare direttamente titoli di studio (i quali erano erogati dal *National Council of Academic Awards*) e non ricevevano finanziamenti per la ricerca. Dal punto di vista dell'insegnamento, prevedevano una offerta formativa orientata professionalmente e alcuni corsi brevi, richiedevano agli studenti requisiti inferiori per l'accesso in termini di voti e tipo di scuola secondaria frequentata e, di conseguenza, accoglievano giovani dalle classi lavoratrici, con una preparazione scolastica inferiore e iscritti part-time.

I rapporti dell'OECD che evidenziano un pessimo posizionamento del SIS britannico nei confronti internazionali, come pure la sfiducia nei confronti dell'operato delle amministrazioni pubbliche in generale e delle università in particolare, hanno indotto i governi conservatori a imprimere profonde trasformazioni alle modalità di

funzionamento delle istituzioni accademiche. La concezione dell'istruzione terziaria come meccanismo di mobilità sociale o di eguaglianza che aveva informato il Rapporto Robbins ha assunto una posizione marginale nell'agenda politica, mentre si è riposta crescente attenzione al contenimento della spesa pubblica e all'avvicinamento della conoscenza accademica al mondo economico e produttivo. Le parole d'ordine della politica governativa sono quindi divenute: competizione, mercato, impresa, qualità ed efficienza.

All'inizio degli anni Ottanta il governo ha operato una consistente riduzione dei finanziamenti pubblici alle università e ha predisposto la costituzione di un organismo centrale per la pianificazione e la guida del settore non universitario dei politecnici. In seguito la *University Grant Committee*, un ente costituito da accademici che decideva i finanziamenti alle università su base quinquennale, è stata sostituita da una nuova agenzia, l'*Higher Education Funding Council*, composta in maggioranza da attori economici e solo in minoranza da professori universitari. Tale sostituzione ha rappresentato un primo spostamento verso un maggiore controllo da parte dello Stato, il quale allo stesso tempo ha centralizzato il sistema di finanziamenti e di controllo dei politecnici, prima di competenza dei governi locali⁴⁰ [Fulton 1996].

Nel 1985 il Rapporto Jarrat è intervenuto sul tema della governance delle università, promuovendo una riorganizzazione in senso manageriale della gestione e dell'amministrazione, il rafforzamento del ruolo degli organi esecutivi e l'istituzione di appropriati centri cui delegare le funzioni di budget. Con l'*Education Reform Act* (1988) è stata ulteriormente evidenziata la necessità di concepire il SIS come un mercato in cui i risultati e la soddisfazione degli utenti assumono una posizione di primo piano per la valutazione dell'operato delle università [MacLure 1990; Kogan 1993].

Tra il 1988 e il 1992 la strategia conservatrice volta ad aumentare le iscrizioni e a ridurre la spesa per studente è proseguita mediante l'abolizione degli incarichi di ruolo per le nuove nomine alla docenza, l'introduzione di un sistema di prestiti agli studenti, la separazione dei finanziamenti per le attività di formazione (attribuiti in base al numero degli studenti iscritti) e di ricerca (attribuiti sulla base di una valutazione

⁴⁰ Secondo Fulton [1996] in passato le istituzioni locali avevano contribuito alla nascita e allo sviluppo di molte istituzioni, ma questi risultati positivi non erano sufficienti a colmare la sfiducia del governo centrale nei confronti delle istituzioni locali (spesso governate da forze politiche di opposizione), viste come soggette agli interessi corporativi locali e sindacali, piuttosto che attente a fornire una offerta formativa in linea con le esigenze dei «clienti».

dell'operato scientifico delle università e delle unità di ricerca). Introdotto come sperimentazione alla fine degli anni Ottanta, è stato istituito ufficialmente all'inizio degli anni Novanta il RAE (*Research Assessment Exercise*), una procedura di valutazione comparativa quadriennale dell'operato delle università, i cui risultati sono stati impiegati per una distribuzione selettiva dei finanziamenti pubblici⁴¹.

Queste riforme hanno contribuito inoltre a ridurre la distanza tra le università e il settore non universitario, in particolare i politecnici. Già da tempo anche le istituzioni non universitarie offrivano corsi e programmi di studio di lunghezza analoga e con contenuti simili a quelli universitari e conferivano gli stessi titoli di studio (*bachelor, master, doctor*). Inoltre, esisteva una forte stratificazione e varietà intra-settoriale; ad esempio all'interno del settore universitario le cosiddette «red bricks» godevano di molto meno prestigio rispetto alle università di «Oxbridge» [Kogan 1993].

I due settori non erano quindi delle entità statiche bensì in movimento e soggette a processi di «deriva accademica»: vi era una tendenza delle istituzioni a cercare di farsi promuovere e innalzare di grado per acquisire una migliore reputazione e maggiori risorse. In particolare, le istituzioni non universitarie – pur essendo considerate nella retorica politica «uguali ma diverse» – si sentivano inferiori rispetto alle università e, per cercare di colmare il divario, tentavano di imitarne il funzionamento e le caratteristiche.

Nel caso britannico numerosi fattori hanno favorito il processo di deriva accademica che ha condotto all'avvicinamento dei politecnici e delle università nelle funzioni e negli obiettivi, nelle modalità di organizzazione e funzionamento, nell'offerta formativa e nella popolazione studentesca [Donaldson 1975; Kogan 1993; Fulton 1996]. I primi, pur essendo stati istituiti con l'obiettivo di fornire una formazione di carattere prettamente professionale, hanno preferito offrire corsi accademici più prestigiosi. Inoltre, i docenti che avrebbero dovuto dedicare la maggior parte del proprio tempo lavorativo all'insegnamento spesso affiancavano a tale attività la ricerca, poiché tendevano a riprodurre le pratiche a cui erano stati socializzati durante la loro formazione universitaria.

I tagli finanziari operati dai governi tatcheriani inoltre hanno inciso maggiormente sulle università, in cui i costi per studente erano più alti, e ciò ha contribuito a

⁴¹ Per una rassegna critica degli effetti non attesi del RAE si veda, tra gli altri, McNay [1993].

restringere le differenze di qualità tra le istituzioni [Kogan e Kogan 1983; Fulton 1996]. Infine, i politecnici, grazie ad attività di lobbying e al sostegno del governo che vedeva in loro uno strumento per avvicinare mondo accademico e mondo economico, sono riusciti ad affrancarsi almeno parzialmente dallo stretto controllo del *National Council of Academic Awards*.

Come è avvenuto in altri paesi, l'avvicinamento del settore universitario e non universitario è stato anche favorito da un processo in direzione contraria, la deriva professionalizzante (*professional drift*). Le università hanno cercato di rimodulare il proprio funzionamento indirizzandolo verso una logica pragmatica e di riorganizzare la propria offerta formativa enfatizzandone il carattere pratico-applicativo, nel tentativo di rispondere alle esigenze della società e del mercato. In Gran Bretagna questo processo ha preso avvio con l'obiettivo di migliorare gli esiti occupazionali dei laureati delle università; ad esempio, l'*Enterprise initiative* ha favorito l'attivazione di programmi di studio orientati alla trasmissione di competenze professionali facilmente spendibili nel mercato del lavoro. Il processo di avvicinamento descritto è sfociato nel 1992 nella creazione di un sistema unificato in cui ai politecnici è stato attribuito lo status di università.

Una storia per certi versi analoga è quella dell'Australia. Negli anni Settanta il SIS australiano presentava caratteristiche simili al sistema britannico. A fianco al settore delle università vi era un settore non universitario di college specializzati in materie ingegneristiche, di business e di formazione per insegnanti che fornivano corsi di livello terziario e post-secondario. All'interno di questo settore non universitario vi era eterogeneità nel livello dell'offerta formativa e nella qualità del corpo docente e le istituzioni migliori aspiravano a essere innalzate al livello di università.

Il percorso australiano è stato segnato da una crescente differenziazione fino agli anni Ottanta e da processi di de-differenziazione nel periodo successivo. Nel 1964 era stato creato un ulteriore settore non universitario costituito dai *Colleges of Advance Education* (CAE), i quali offrivano, oltre ad alcuni programmi brevi, corsi simili a quelli universitari ma con orientamento più pratico e professionalizzante. A differenza dei *College of Higher Education* britannici questo nuovo settore poteva beneficiare di un discreto sostegno finanziario da parte del governo [Treyvaud e McLaren 1976]. Nel 1977 era stato creato un terzo settore dedito esclusivamente all'insegnamento, costituito

dalle *Institutions for Technical and Further Education* (TAFE)⁴², istituti di piccole dimensioni collocate nelle aree marginali del paese [Moses 1993].

Sebbene da un punto di vista formale i tre settori fossero ben distinti, spesso i compiti e gli obiettivi delle istituzioni in larga parte si sovrapponevano, rendendo le distinzioni più sfumate. Anche qui come in Gran Bretagna si è però verificato un processo di deriva accademica [Harmann 1977]; ad essere precisi questo processo è stato duplice. In primo luogo, i TAFE hanno visto avvicinare la propria posizione a quella dei CAE, poiché i titoli rilasciati da questi due tipi di istituzioni sono stati equiparati. In secondo luogo, i CAE hanno visto migliorare la propria posizione avvicinandosi alle università poichè hanno ampliato la propria offerta formativa a più settori di studio [Meek e O'neill 1996]. Il fenomeno emulativo nei confronti delle università è stato in parte contenuto in una prima fase da alcune leggi che sanzionavano formalmente la distinzione tra settori in termini di titoli erogati e di risorse economiche: solo alle università era concesso fornire corsi post-laurea e ricevere finanziamenti per la ricerca. Tuttavia, con il passare del tempo anche i college hanno cominciato a fornire corsi post-laurea e di conseguenza ad attirare studenti più qualificati e preparati. A differenza del SIS britannico, in Australia il settore universitario era piuttosto omogeneo al suo interno, anche se vi era una certa differenza tra le università a base regionale, maggiormente legate al contesto locale, e quelle più antiche, che operavano su scala nazionale e attiravano i migliori studenti [Moses 1993].

A metà degli anni Ottanta sono stati pubblicati svariati rapporti⁴³ [Dawkins 1987; 1988] che evidenziavano i numerosi problemi dell'istruzione superiore e incoraggiavano le istituzioni ad essere più efficienti e flessibili per rispondere al meglio alle esigenze sociali ed economiche del paese. In modo analogo a quanto avvenuto in Gran Bretagna, si prospettava una crescente decentralizzazione, l'introduzione di meccanismi di competizione, più flessibilità nella gestione dei finanziamenti, una maggiore autonomia alle istituzioni nello stabilire corsi di studio e nel management [Stone 1988]. La logica sottostante a queste riforme era la seguente: un sistema più

⁴² Negli anni Settanta solo 3 mila studenti erano iscritti in queste istituzioni contro i 300 mila dei CAE e meno di un decimo di essi era impegnato in programmi di studio a tempo pieno.

⁴³ Nel 1986 il CTEC (*Commonwealth Tertiary Education Commission*) ha pubblicato un rapporto dal titolo *Review of Efficiency and Effectiveness in Higher Education*, nel 1987 un Libro Verde e nel 1988 un Libro bianco.

decentralizzato in cui vi è competizione tra le istituzioni favorisce la differenziazione e lo sviluppo di profili istituzionali specifici, i quali vanno a occupare particolari segmenti del mercato adattandosi alla domanda diversificata di istruzione.

Lo spostamento verso una logica manageriale è stata accompagnata anche qui dalla creazione di un sistema universitario unificato nel 1988; le università e i CAE sono state poste sullo stesso piano, mentre i TAFE rimanevano istituzioni non di tipo universitario. Come nel caso di molte altre riforme strutturali, l'unificazione e l'introduzione di una logica di mercato sono state fortemente osteggiate dal corpo accademico, che ha visto in questi interventi un modo per limitare l'autonomia delle università, viste come ingabbiate in una stretta logica di risultato aziendale difficilmente applicabile al campo accademico.

Il sistema australiano sembra dunque aver seguito un percorso di differenziazione non lineare e uno sviluppo tutt'altro che coerente e omogeneo nel tempo. C'è stata una minima crescita della differenziazione a metà degli anni Sessanta con l'introduzione dei CAE, anche se frenata dalla tendenza di emulazione di queste ultime nei confronti delle università. L'incorporazione dei TAFE ha contribuito ad aumentare la differenziazione ufficiale dell'istruzione terziaria che ha raggiunto il suo picco all'inizio degli anni Ottanta. Nel periodo successivo si è invece verificata una riduzione del grado di diversificazione del sistema in seguito ad un processo di deriva accademica dei college e alla loro incorporazione nel sistema universitario nazionale [Meek e O'Neill 1996].

Appendice al Capitolo primo

TAB. A1.1 – Iscritti all'istruzione superiore in prospettiva comparata, 1950-1970

	1950	1955	1960	1965	1970
Australia	36.069	44.585	80.710	131.703	116.778
Austria	24.793	19.124	38.533	49.319	59.778
Belgio	20.178	37.761	52.002	84.000	124.857
Canada	81.482	88.984	142.050	279.830	477.292
Danimarca	18.283	17.864	28.290	48.079	76.024
Francia	139.593	193.886	272.037	511.440	801.156
Germania	122.668	175.353	265.366	372.929	503.819
Giappone	390.817	548.871	626.421	937.556	1.503.286
Gran Bretagna	106.691	106.857	176.961	276.459	601.300
Irlanda	8.782	11.040	12.438	21.811	28.501
Italia	231.412	210.228	268.181	404.938	681.731
Norvegia	7.537	5.513	9.254	19.528	50.047
Olanda	61.036	72.512	105.995	148.590	231.167
Spagna	55.572	69.710	87.388	131.766	224.904
Stati Uniti	2.296.592	2.664.375	3.582.726	5.526.325	8.498.117
Svezia	16.887	22.467	37.405	68.691	141.218
Svizzera	16.550	16.021	21.346	32.921	51.426

Nota: il dato sulla Gran Bretagna comprende solo Inghilterra e Galles.

Fonte: UNESCO [1963; 1970; 1975].

TAB. A1.2 – *Variazione relativa del numero di iscritti all'istruzione superiore in prospettiva comparata, 1950-1970*

	1950	1955	1960	1965	1970
Australia	100	123,6	223,8	365,1	323,8
Austria	100	77,1	155,4	198,9	241,1
Belgio	100	187,1	257,7	416,3	618,8
Canada	100	109,2	174,3	343,4	585,8
Danimarca	100	97,7	154,7	263,0	415,8
Francia	100	138,9	194,9	366,4	573,9
Germania	100	142,9	216,3	304,0	410,7
Giappone	100	140,4	160,3	239,9	384,7
Gran Bretagna	100	100,2	165,9	259,1	563,6
Irlanda	100	125,7	141,6	248,4	324,5
Italia	100	90,8	115,9	175,0	294,6
Norvegia	100	73,1	122,8	259,1	664,0
Olanda	100	118,8	173,7	243,4	378,7
Spagna	100	125,4	157,3	237,1	404,7
Stati Uniti	100	116,0	156,0	240,6	370,0
Svezia	100	133,0	221,5	406,8	836,3
Svizzera	100	96,8	129,0	198,9	310,7

Nota: il dato sulla Gran Bretagna comprende solo Inghilterra e Galles.

Fonte: UNESCO [1963; 1970; 1975].

CAPITOLO SECONDO

TENDENZE DI LUNGO PERIODO NELLE DISUGUAGLIANZE SOCIALI

1. *Introduzione*

Nel XX secolo in tutte le società industrializzate si è realizzata una impressionante crescita della partecipazione al sistema scolastico: il tasso di scolarizzazione e il numero medio di anni di istruzione frequentati dai giovani sono aumentati esponenzialmente, tanto che oggi la proporzione di coloro che completano le scuole primarie e secondarie inferiori è vicina al 100%. Nella maggior parte dei paesi europei e anglosassoni negli ultimi quarant'anni si è osservata inoltre una rapida espansione dell'istruzione secondaria superiore e terziaria, anche se vi è minore omogeneità tra queste nazioni nei tassi di partecipazione ai più alti livelli scolastici [Mayer *et al.* 1977]

Tali cambiamenti sono avvenuti insieme a due tendenze generali, che hanno investito le società democratiche con una economia fondata sullo scambio di mercato tra il diciannovesimo e il ventesimo secolo. La prima è il consolidamento del legame tra istruzione e occupazione; nelle società industrializzate i titoli di studio acquisiti nel sistema scolastico sono una delle risorse più importanti per l'ingresso nel mercato del lavoro e per la carriera occupazionale. Almeno quattro fattori hanno contribuito a rafforzare tale legame.

Primo, una trasformazione di lungo periodo nella struttura occupazionale e produttiva. In una prima fase si è verificato il passaggio da una economia centrata sul settore primario (agricolo) ad una fondata sul settore secondario (industria); in una seconda e più recente fase la struttura produttiva ha visto una progressiva espansione del settore terziario dei servizi e un relativo ridimensionamento del settore industriale tradizionale [Erikson e Goldthorpe 1985]. Secondo, si è verificato un generalizzato spostamento verso l'alto della struttura delle occupazioni, che ha comportato una contrazione delle posizioni lavorative manuali e dequalificate a favore di una espansione di quelle non manuali e specializzate [Crouch 1999]. In terzo luogo, è avvenuto un processo di burocratizzazione e di razionalizzazione del funzionamento organizzativo e una espansione della quota di lavoratori impiegati in grandi aziende ed industrie [Blau e Duncan 1967]. Quarto, dal secondo dopoguerra si è sviluppato e

consolidato il welfare state e ciò ha favorito la creazione di un numero cospicuo di impieghi pubblici, le cui procedure di reclutamento sono usualmente fondate sulla valutazione di credenziali educative formali [Esping-Andersen 1990].

Nel complesso queste trasformazioni nella struttura produttiva, nei meccanismi regolativi del mercato del lavoro e nella struttura delle qualificazioni hanno contribuito ad accrescere il valore di mercato dei titoli di studio e il ruolo dell'istruzione nei processi di acquisizione di status (*status attainment*) [Blau e Duncan 1967]. Sebbene alcuni studi recenti abbiano mostrato che nella seconda metà del XX secolo il ruolo dei titoli di studio nei processi di mobilità sociale in Europa non si è rafforzato [Breen 2004], l'istruzione rappresenta senza dubbio il miglior singolo predittore della posizione occupazionale degli individui [Cobalti e Schizzerotto 1994; Pisati 2000].

Nel secondo dopoguerra si è anche sviluppata e diffusa l'idea di «meritocrazia» – introdotta da Young nel 1958 – come principio regolativo per l'allocazione degli individui nei ruoli occupazionali e nelle posizioni all'interno dello spazio sociale¹. Il concetto di base può essere così riassunto: le ricompense socioeconomiche dovrebbero essere allocate sulla base delle competenze e delle abilità individuali e non in base all'appartenenza a determinati gruppi o categorie sociali. Tali competenze e abilità sono principalmente acquisite, sviluppate e certificate all'interno del sistema scolastico e sono utilizzate dalle imprese come criterio per selezionare e reclutare i lavoratori. Per questo motivo tutti gli individui devono avere uguali opportunità di frequentare il sistema scolastico e acquisire le competenze da esso trasmesse; l'acquisizione di elevati titoli di studio non deve quindi dipendere da caratteristiche ascritte quali il genere, l'appartenenza etnica o la classe sociale di origine, bensì esclusivamente dalle abilità e dagli sforzi personali.

In questo contesto i sociologi sono interessati a stabilire se sia avvenuta una riduzione nel tempo della relazione tra caratteristiche ascritte e risultati scolastici. Se le società stanno effettivamente divenendo più meritocratiche dovrebbe essere possibile osservare una perequazione nelle opportunità educative tra studenti di diverso genere, appartenenza etnica, origine sociale. Gli studi sulla trasmissione intergenerazionale

¹ Come hanno fatto notare Goldthorpe e Jackson [2008], l'idea di meritocrazia sviluppata da Michael Young nel volume di fantascienza sociale *The Rise of Meritocracy* era perlopiù ironica e critica, mentre la sua diffusione come termine di senso comune ha risentito della lettura «acritica» e dell'interpretazione sostanzialmente positiva attribuita al termine da Daniel Bell e colleghi.

dell'istruzione indagano nello specifico il legame tra alcune caratteristiche della famiglia di origine (principalmente titolo di studio e classe sociale dei genitori) e livello di istruzione raggiunto tentando di rispondere a questo interrogativo: l'associazione tra origine sociale e possibilità di conseguire titoli di studio è andata riducendosi in successive coorti di nascita? Nonostante l'apparente semplicità del quesito, non è stato facile trovare una risposta convincente (per motivi che saranno descritti meglio in seguito) e allo stato attuale l'argomento è ancora molto dibattuto.

Il capitolo si colloca all'interno di questa tradizione di studi e intende fornire una risposta al quesito sopramenzionato analizzando dati sui 15 paesi oggetto di studio e impiegando una strategia di analisi in parte originale. La struttura del capitolo è la seguente. Nel secondo paragrafo espongo le principali teorie che avanzano ipotesi sull'andamento del tempo delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione (DOI d'ora in avanti) nei paesi industrializzati, mentre nel terzo paragrafo passo in rassegna i risultati di ricerca principali individuando «tre generazioni» di studi sull'argomento. Nel quarto paragrafo discuto alcuni limiti degli studi attuali, mentre nel quinto paragrafo presento gli obiettivi specifici dell'analisi e la strategia di ricerca, i dati, le variabili e le tecniche statistiche utilizzate nell'analisi. Il sesto paragrafo presenta i risultati dell'analisi e una discussione sull'andamento dei tassi di completamento dell'istruzione terziaria e delle disuguaglianze secondo il livello di istruzione dei genitori.

2. Teorie sul cambiamento nel tempo delle disuguaglianze di istruzione

Il panorama delle teorie che hanno sviluppato aspettative e ipotesi sull'andamento nel tempo dell'associazione tra il background familiare e il conseguimento dei titoli di studio è piuttosto variegato, ma a fini espositivi è possibile classificare tali argomentazioni in due gruppi. Il primo si attende una diminuzione nel tempo nel legame tra origine sociale e opportunità educative, mentre il secondo è convinto che tali disuguaglianze mostrino grande resistenza al cambiamento e siano rimaste perlopiù immutate nel secolo scorso.

2.1 Perché aspettarsi una riduzione?

La teoria della modernizzazione e dell'industrialismo liberale [Parsons 1970, cit. in Shavit e Blossfeld 1993; Treiman 1970] sostengono che le disuguaglianze sociali

nell'istruzione siano diminuite nel XX secolo perché i processi di modernizzazione che hanno investito le società occidentali hanno stimolato una secolare transizione da sistemi sociali il cui funzionamento era fondato su caratteristiche ascritte a sistemi in cui assumono un ruolo fondamentale caratteristiche acquisite dagli individui nel corso della loro vita.

La versione funzionalista di queste teorie sostiene che la partecipazione scolastica si espande come risposta alle esigenze funzionali del sistema economico e sociale [Davis e Moore 1945]. In questa ottica è conveniente per la società selezionare e allocare le persone nelle diverse posizioni occupazionali sulla base delle loro abilità e delle loro competenze acquisite nel sistema scolastico, piuttosto che sulla base di caratteristiche ascritte quali l'origine sociale. Dato che implicitamente si assume che le abilità «innate» siano distribuite in modo omogeneo tra le classi, la collocazione occupazionale degli individui secondo il principio del merito permette di raggiungere sia l'eguaglianza delle opportunità che l'efficienza nell'allocazione dei singoli nel mercato del lavoro.

La teoria della modernizzazione e dell'industrialismo liberale, pur fornendo una ipotesi sull'andamento nel tempo delle DOI, riconducono questo cambiamento a una tendenza generale di trasformazione delle società moderne, senza individuare quali processi possono effettivamente aver giocato un ruolo importante nel ridurre il peso delle origini sociali sui destini educativi degli individui. Approfondendo l'analisi teorica, è possibile aspettarsi che le DOI siano diminuite nel corso del tempo grazie ai molteplici cambiamenti avvenuti nel secolo scorso in tre ambiti sociali: la famiglia, il sistema di welfare, il sistema scolastico. Breen e colleghi [2009] in un recente lavoro hanno sostenuto che è ragionevole attendersi una diminuzione dell'effetto delle origini sociali sia sull'apprendimento e i risultati scolastici (quelli che Boudon [1974] ha definito «effetti primari»), sia sulle scelte scolastiche effettuate dalle famiglie e dagli studenti nel passaggio da un livello educativo al successivo, a parità di precedenti risultati scolastici (i cosiddetti «effetti secondari»).

Le differenze tra i risultati scolastici sono dovute essenzialmente alle abilità cognitive, le quali dipendono da fattori genetici, tipo e qualità di alimentazione nell'infanzia, condizioni di salute, condizioni materiali e stimoli intellettuali e culturali, nonché ampiezza del nucleo familiare e numero di fratelli/sorelle. Nel secolo scorso è avvenuto un generale miglioramento nelle condizioni di vita della popolazione, si è

sviluppato e progressivamente esteso il welfare state, si è venuta inoltre riducendo la distanza tra le classi sociali in termini di condizioni di salute e di pratiche di alimentazione. Ciò potrebbe aver contribuito a smorzare la condizione di svantaggio in cui versano i bambini cresciuti nelle classi sociali meno abbienti.

Non solo i cambiamenti nelle condizioni di vita delle famiglie, ma anche le trasformazioni realizzatesi nell'organizzazione e nelle modalità di funzionamento dei sistemi scolastici potrebbero aver contribuito a ridurre la distanza tra i risultati degli studenti con diverso retroterra sociale. Tra questi è possibile richiamare l'espansione dell'offerta pubblica di servizi di scuola materna, l'aumento del numero medio di ore trascorse dagli studenti sui banchi di scuola, l'introduzione di insegnanti di sostegno per aiutare i bambini con difficoltà di apprendimento o problemi comportamentali e, a livello strutturale, il posponimento del momento in cui il percorso scolastico viene suddiviso in *curricula*.

Per quanto concerne l'andamento nel tempo degli «effetti secondari», il peso della famiglia di origine sulle scelte educative (a parità di risultati scolastici) potrebbe essersi ridotto nel tempo in seguito al calo dei costi dell'istruzione. I costi sono diminuiti poiché la maggior parte dei governi ha ridotto, se non del tutto eliminato, le tasse di iscrizione ai livelli inferiori del sistema scolastico. È inoltre cresciuto il numero di istituti scolastici sul territorio, la loro distribuzione geografica è divenuta meno squilibrata e la diffusione dell'automobile, così come il miglioramento dei trasporti pubblici, ha reso più agevole la frequenza continua delle lezioni da parte degli studenti. Dal lato delle famiglie, il numero medio di figli è rapidamente diminuito e il reddito medio è cresciuto. Ciò significa che le famiglie di classe sociale bassa hanno via via acquisito maggiori capacità di sostenere i costi dell'istruzione dei loro figli e si è così alleviata la necessità di una precoce ricerca di un lavoro. Oltre a ciò, non bisogna dimenticare che molti paesi europei hanno approvato riforme che hanno innalzato l'età dell'obbligo scolastico, forzando in qualche modo tutti gli studenti a frequentare la scuola per un numero minimo di anni ritenuto appropriato all'acquisizione delle conoscenze di base.

2.2 Perché aspettarsi stabilità?

Sebbene i processi descritti suggeriscano una progressiva convergenza delle opportunità educative, vi sono anche altri fattori che potrebbero aver controbilanciato la tendenza alla democratizzazione scolastica. Le teorie del conflitto di stampo neo-marxista [Bourdieu e Passeron 1971; Bowles e Gintis 1976] e neo-weberiano [Collins 1971] sostengono che le opportunità educative sono distribuite in modo iniquo e che lo svantaggio delle classi subalterne tende a permanere immutato oppure addirittura ad aumentare nel tempo. Il motivo principale consiste nel fatto che l'acquisizione di titoli di studio non è affatto il prodotto di una libera competizione basata esclusivamente sui talenti e le capacità individuali, bensì è soggetta a processi di chiusura sociale da parte dei membri delle classi elevate.

I sociologi di stampo critico sostengono che l'espansione scolastica è stata sostenuta dalle classi elevate, le quali sono state in grado di trarne maggior beneficio iscrivendo sempre più frequentemente i propri figli ai rami dell'istruzione di stampo accademico orientati alla preparazione in vista degli studi universitari. Al contrario, se è vero che i membri delle classi sociali basse hanno frequentato la scuola per periodi più lunghi rispetto al passato, è anche vero che spesso sono indirizzati verso percorsi di studio di carattere professionalizzante che non consentono l'iscrizione all'università [Walters 2000]. Secondo queste teorie, nonostante l'apparente democratizzazione della scuola derivante dall'espansione dell'istruzione primaria e secondaria, le disuguaglianze tendono a permanere soprattutto ai livelli più alti di istruzione, quelli che hanno un ruolo importante nei processi di acquisizione di status e di risorse materiali.

L'ipotesi delle «disuguaglianze mantenute al più alto livello» (*maximally maintained inequality*) [Raftery e Hout 1993] propone una versione radicale della teoria della riproduzione culturale: le disuguaglianze di opportunità educative non si riducono fino a quando la partecipazione a un determinato livello scolastico da parte delle classi superiori giunge al punto di saturazione. In altre parole, gli effetti dell'origine sociale non cambiano fino a quando la presenza dei gruppi privilegiati in un dato livello educativo è già talmente elevata da renderne possibile un'ulteriore espansione solo incrementando le corrispondenti opportunità di accesso dei gruppi svantaggiati.

Infine, anche la teoria dell'azione razionale [Breen e Goldthorpe 1997] muove una ipotesi in favore della persistenza delle DOI. Secondo questa teoria, le scelte

nell'ambito dell'istruzione vengono compiute dalle famiglie e dagli studenti in modo razionale attraverso un (più o meno) informato calcolo dei costi, dei benefici e delle probabilità di successo scolastico attesi. Uno dei costi a cui la teoria ha prestato maggiore attenzione è quello relativo alla perdita di status. L'espansione scolastica fa sì che un numero crescente di membri della classe operaia raggiunga livelli di istruzione elevati. In risposta a questa tendenza le famiglie borghesi e della classe media impiegatizia tendono ad investire sempre di più nell'istruzione dei figli in modo da garantire loro vantaggi nella ricerca di una occupazione e da evitare una sorta di declassamento sociale. Questi due processi quindi fanno sì che le distanze nella propensione relativa a conseguire i più alti titoli di studio siano rimaste perlopiù immutate nel corso del tempo, nonostante la grande espansione della scolarizzazione.

3. *Le ricerche empiriche: metodi, risultati e limiti*

Nel corso degli ultimi cinquant'anni le disuguaglianze nelle opportunità educative sono state oggetto di un ampio numero di ricerche empiriche sia in Europa che negli Stati Uniti. È possibile identificare tre «generazioni» di ricerche in questo ambito [Vallet [2003]]. La prima ha contribuito a definire i termini del problema e si è occupata di capire se ed in quale misura l'effetto delle origini sociali sul numero di anni di istruzione stesse diminuendo. La seconda generazione di studi ha indagato l'effetto delle variabili familiari sulle probabilità di transitare da un livello scolastico al successivo. Infine, l'ultima generazione di studi da un lato sta cominciando a studiare le DOI utilizzando modelli per variabili categoriali o ordinali e sta cercando di tenere sotto controllo l'eterogeneità non osservata, legata principalmente ad abilità, motivazioni e aspirazioni degli studenti. Nei sottoparagrafi successivi descrivo le caratteristiche principali di questi studi e i risultati principali a cui essi sono giunti, con una particolare attenzione alle ricerche di stampo comparativo. Espliciterò inoltre gli assunti su cui essi poggiano e alcuni limiti in cui incorrono.

3.1 *La prima generazione: modelli OLS sugli anni di istruzione*

La prima generazione di studi sulle disuguaglianze nelle opportunità educative ha avuto inizio con i lavori pionieristici di Coleman [1966] negli Stati Uniti, Boudon [1974] e Bourdieu e Passeron [1971] in Francia, Halsey e colleghi [1980] in Gran Bretagna.

Questi studi hanno contribuito a definire il campo di ricerca indagando la relazione tra le caratteristiche familiari e le opportunità di istruzione e il suo cambiamento nel tempo. I primi studi di solito utilizzavano come misura di disuguaglianza l'effetto dell'origine sociale sugli anni di istruzione raggiunti, espresso dai coefficienti stimati attraverso modelli di regressione OLS (*ordinary least squares*). L'origine sociale veniva rilevata attraverso il titolo di studio o gli anni di istruzione del padre; inoltre veniva considerata la classe occupazionale, lo status socioeconomico o il prestigio dell'occupazione svolta dal padre quando il figlio aveva 14 anni di età. La variabile dipendente era di solito costruita attribuendo gli anni formali necessari a completare il livello educativo raggiunto.

I risultati a livello empirico non erano del tutto omogenei: alcuni studi hanno rilevato una diminuzione del legame tra origini sociali e anni di istruzione, in seguito alla rapida crescita della scolarizzazione anche negli strati sociali inferiori. Altri studi riscontravano stabilità, e in alcuni casi perfino una crescita, della relazione tra lo status familiare e i destini scolastici dei figli. Negli Stati Uniti, per esempio, Hauser e Featherman [1978] hanno riscontrato una lieve diminuzione delle disuguaglianze educative, mentre Mare [1981] ha rilevato una sostanziale stabilità degli effetti del reddito, dell'occupazione e dell'istruzione del padre sugli anni di istruzione del figlio. Una rassegna più ampia del dibattito in questo periodo e dei principali risultati di ricerca è presentato in Blossfeld e Shavit [1993] e Cobalti e Schizzerotto [1994], in cui viene portata chiaramente in luce l'eterogeneità dei risultati delle ricerche.

3.2 La seconda generazione: il modello delle transizioni scolastiche

La seconda generazione di studi ha inizio con i lavori di Mare [1980; 1981], il quale ha sottolineato la necessità di distinguere due componenti nei processi di stratificazione educativa: l'espansione del sistema scolastico e la selezione degli studenti nei vari livelli del sistema stesso. Da un lato vi sono i processi che incidono sui livelli complessivi di partecipazione al sistema scolastico, i quali influiscono allo stesso modo su tutti gli individui e riguardano fattori come l'ordinamento scolastico, la durata dell'istruzione obbligatoria, il grado di selettività degli studi, il livello e la composizione della forza lavoro e il valore di mercato dei titoli di studio. Dall'altro, invece, vi sono i meccanismi che regolano l'allocazione dei titoli di studio, cioè tutti quei fattori che – a parità di tassi

globali di scolarità – fanno sì che le chance di conseguire i vari titoli di studio dipendano dalle risorse economiche, culturali e sociali che gli individui sono in grado di ricavare dalle rispettive classi di origine [Pisati 2002]. È perciò possibile che si verifichi un innalzamento del livello d'istruzione medio nella popolazione, ma nessuna sostanziale modifica nei meccanismi di allocazione dei titoli di studio. In altri termini, la distribuzione complessiva dei titoli di studio può variare nel tempo consentendo a quote crescenti di giovani delle classi basse di conseguire alte credenziali educative, ma al contempo la distanza relativa che li separa dagli studenti delle classi elevate può rimanere immutata.

L'approccio delle transizioni scolastiche introdotto da Mare permette di misurare la variazione nell'effetto delle origini sociali al netto dell'espansione della partecipazione al sistema scolastico. Questo modello analitico rappresenta il processo di conseguimento di ogni titolo di studio come una serie di «tappe» in corrispondenza delle quali lo studente è sottoposto ad una selezione – di natura sociale o scolastica – che, se superata con successo, gli consente di passare ad un livello di istruzione a quello successivo, fino al raggiungimento del titolo finale; ognuno di questi passaggi rappresenta una specifica transizione scolastica.

Lo strumento statistico impiegato è la regressione logistica binomiale, attraverso il quale si stimano gli effetti lineari e additivi di una serie di variabili indipendenti (tra cui l'origine sociale) sul logaritmo naturale della probabilità di effettuare una determinata transizione scolastica piuttosto che non effettuarla (*log-odds*). La caratteristica qualificante di questo approccio è quindi la capacità di distinguere tra la variazione della distribuzione marginale dei titoli di studio conseguiti nel complesso all'interno della società (cambiamenti dovuti alla mutata distribuzione dell'istruzione) e l'influenza dell'origine sociale sulle possibilità di acquisire titoli di studio elevati (cambiamenti del legame fra transizioni scolastiche e origini sociali).

All'inizio degli anni Novanta Shavit e Blossfeld [1993] hanno condotto una ricerca di carattere comparativo, che si è avvalsa della collaborazione di molti sociologi al fine di esaminare l'andamento di lungo periodo delle disuguaglianze in ambito educativo in 13 nazioni industrializzate. Le analisi sono state condotte utilizzando modelli di regressione lineare e di regressione logistica binomiale, seguendo l'approccio delle transizioni scolastiche di Mare. Nel capitolo riassuntivo i curatori del volume

concludono che l'effetto dell'istruzione del padre è diminuito leggermente in cinque paesi, mentre è rimasto stabile negli altri (ad eccezione della Repubblica Ceca, in cui ad un declino è poi seguita successivamente una crescita) e che l'effetto dell'occupazione del padre è rimasto stabile in nove paesi, è diminuito in tre paesi ed aumentato in uno. Blossfeld e Shavit hanno sostenuto che nel complesso si assiste ad una persistenza delle disuguaglianze (*persistent inequality*) nella gran parte dei paesi esaminati; le uniche eccezioni sono la Svezia e, in parte, i Paesi Bassi, in cui è possibile osservare una riduzione nel tempo dell'associazione tra origini sociali e probabilità di superare le diverse transizioni scolastiche.

Un articolo recente [Pfeffer 2008], applicando modelli log-lineari ai dati dell'*International Adult Literacy Survey*, sembra confermare la persistenza tra le coorti dell'associazione tra istruzione dei genitori e dei figli. Tuttavia, le analisi si basano su numerosità campionarie eccessivamente basse ed è molto probabile che ciò abbia influito in modo rilevante sui risultati, poiché l'autore riscontra disuguaglianze stabili anche in Svezia, uno dei pochi paesi su cui le ricerche concordano nell'individuare una sensibile riduzione delle DOI nel tempo.

Utilizzando i dati tratti dal progetto internazionale Casmin, Müller e Karle [1993] hanno studiato la selezione sociale nei sistemi scolastici di nove paesi europei (appartenenti alle isole britanniche, all'Europa Nord-Occidentale e Orientale) analizzando coorti di uomini nati nella prima metà del Novecento. I risultati indicano che questi paesi differiscono di più per il livello di selettività complessivo nei diversi livelli scolastici, cioè nella proporzione di studenti che supera ciascuna transizione scolastica, piuttosto che nell'intensità dell'effetto delle origini sociali sulle opportunità educative. Un'ulteriore regolarità empirica – riscontrata anche in studi precedenti [Cobalti 1990] e successivi [Hansen 1997] – consiste nel fatto che gli effetti esercitati dalla classe di origine e dal livello di istruzione dei genitori diminuiscono significativamente di intensità con il progredire della carriera scolastica. Il peso delle appartenenze sociali è dunque più consistente nella transizione dalla scuola secondaria inferiore a quella superiore, piuttosto che da questa all'istruzione terziaria. L'ipotesi del corso di vita [Müller e Karle 1993] si candida a fornire una spiegazione a questo risultato: nei primi anni della carriera scolastica gli studenti, essendo più giovani, dipendono maggiormente dalle decisioni dei genitori e dalle condizioni economiche

familiari rispetto agli studenti più anziani. Al crescere dell'età tendono ad aumentare le capacità decisionali e l'autonomia economica degli studenti, i quali riescono a dipendere in misura minore dalle risorse economiche dei genitori, soprattutto nei paesi in cui l'istruzione non comporta costi elevati per la famiglia di origine.

I risultati sulla stabilità nel tempo e sul declino lungo il percorso scolastico delle DOI sono state a lungo al centro dell'attenzione degli studiosi della stratificazione sociale. La ricerca condotta da Blossfeld e Shavit ha ricevuto anche l'attenzione dei decisori politici, poiché ha sostenuto che le riforme scolastiche e universitarie implementate nel Novecento e volte a democratizzare l'istruzione hanno avuto un ruolo trascurabile nel modificare le DOI. Dalla seconda metà degli anni Novanta numerosi studi hanno proseguito a studiare la questione utilizzando basi di dati con numerosità campionarie più ampie e coorti più recenti rispetto ai primi studi. I risultati di queste ricerche non hanno trovato un modello di persistenza delle disuguaglianze scolastiche così evidente. Di fatto le chance relative degli individui di classe bassa sembrano essere migliorate rispetto a quelle delle classi alte in molti paesi europei: Ungheria [Robert 1991], Norvegia [Lindbek 1993], Germania [Jonsson *et al.* 1996], Francia [Duru-Bellat e Kieffer 2000; Vallet 2004], Italia e Spagna [Shavit e Westerbeek 1997; Ballarino e Schadee 2005; Ballarino *et al.* 2009; Barone e Luijkx 2009]. Anche il risultato consolidato del declino dell'importanza delle appartenenze sociali lungo la carriera scolastica è stato sottoposto a critiche piuttosto convincenti, che verranno discusse nel prossimo paragrafo.

3.3 La terza generazione: modelli per variabili ordinali ed eterogeneità non osservata

La terza generazione sulle DOI ha inizio con una serie di critiche rivolte al modello delle transizioni scolastiche di Mare e ai risultati che da esso hanno tratto i sociologi: la persistenza nel tempo e il declino lungo le transizioni scolastiche degli effetti delle appartenenze sociali sulle probabilità di conseguire determinati titoli di studio. Alcuni limiti del modello delle transizioni scolastiche erano già stati rilevati dallo stesso Mare [1993; 1994], ma la critica più decisa è stata avanzata da Cameron e Heckman [1998], in un influente lavoro alla fine degli anni Novanta. Vediamo allora quali sono le principali criticità del modello sequenziale delle transizioni scolastiche, come tali limiti possono aver influito sulle conclusioni sostantive sulle DOI tratte dai sociologi e quali

possibili alternative sono state proposte in letteratura per superare, o quantomeno attenuare, tali limiti.

Un problema non trascurabile del modello di Mare consiste nella distorsione delle stime dovute *a)* all'eterogeneità non osservata derivante dalla mancata inclusione nelle equazioni di regressione di variabili indipendenti che influenzano la probabilità di compiere ciascuna transizione e *b)* alla progressiva selezione del campione incluso nei modelli utilizzati per predire le probabilità di effettuare ciascuna transizione. Alcune variabili non osservate sono difficilmente misurabili, ad esempio il livello di motivazione e di abilità individuale, mentre altre sono di solito non presenti nelle basi dati utilizzate in questo ambito di studio, ad esempio il reddito familiare o le caratteristiche del mercato del lavoro locale [Mare 1993]. La mancata inclusione di predittori importanti nei modelli di regressione logistica è particolarmente rilevante poiché le variabili omesse (associate alle probabilità di effettuare una determinata transizione) influenzano le stime degli effetti esercitati dalle variabili indipendenti incluse nel modello anche se tra esse non vi è alcuna correlazione [Long 1997; Greene 2000].

Il problema delle variabili omesse si accresce quando siamo interessati a studiare una sequenza di transizioni, nel caso in cui la popolazione a rischio di effettuare ciascuna transizione sia selezionata anche sulla base delle variabili non osservate [Cameron e Heckman 1998]. Questo è proprio ciò che accade nel caso delle transizioni educative. Gli studenti che concludono con successo un determinato livello di istruzione e hanno la possibilità di iscriversi al successivo grado scolastico sono un campione progressivamente selezionato della popolazione di partenza e tale selezione avviene sia sulla base dell'origine sociale (variabile osservata), sia in funzione dell'abilità e delle motivazioni individuali (variabili non osservate).

Gli studenti di elevato status sociale hanno una più alta propensione a compiere le prime transizioni scolastiche rispetto a chi proviene dalle classi basse. Tuttavia, non tutti gli individui con la stessa origine sociale hanno la medesima probabilità di compiere una determinata transizione e questa differenza dipende da variabili non osservate, come la motivazione e l'abilità, le quali influiscono anch'esse sulla probabilità di proseguire il percorso scolastico. Perciò tra gli studenti di classe elevata la maggior parte dei giovani prosegue gli studi oltre le prime transizioni, indipendentemente dalle loro capacità e

aspirazioni, mentre tra i giovani di bassa origine sociale solo i più motivati e abili tendono a compiere le medesime transizioni scolastiche. La forza della relazione complessiva tra origine sociale e abilità/motivazioni tende quindi a decrescere da un livello educativo al successivo. Il processo di selezione appena descritto fa quindi sì che la relazione osservata empiricamente tra origini sociali e probabilità di transitare ai successivi livelli scolastici sia una sottostima dell'effetto causale di interesse².

Contrariamente a quanto sostenuto inizialmente da Mare [1980], non è possibile determinare *a priori* la direzione della distorsione delle stime, poiché vi è un secondo fattore da tenere in considerazione che può comportare una distorsione delle stime. Non solo il livello medio delle variabili non osservate, ma anche la loro distribuzione (varianza) è differente nel campione costituito da coloro che hanno effettuato una determinata transizione rispetto a quella della popolazione di individui nel suo complesso [Holm e Jæger 2009]. Al crescere del livello d'istruzione la popolazione studentesca infatti diviene sempre più omogenea in termini di abilità e motivazioni, dato che i soggetti di classe bassa che non possiedono tali qualità tendono ad essere espulsi dai processi di selezione scolastica.

Nei modelli di regressione *logit* o *probit*, su cui si basa il modello delle transizioni scolastiche, la varianza del termine di errore non è identificata e deve essere necessariamente normalizzata³; inoltre i parametri stimati da questi modelli non identificano gli effettivi coefficienti di regressione associati a ciascuna variabile indipendente, bensì esclusivamente il rapporto tra i singoli coefficienti di regressione e la varianza dell'errore del modello di probabilità. Dal momento che la varianza nel campione selezionato di coloro che hanno effettuato le prime transizioni è inferiore rispetto a quella della popolazione totale, i coefficienti di regressione che rappresentano l'effetto delle origini sociali nelle transizioni più avanzate sono distorte verso l'alto, rappresentano cioè una sovrastima del «vero» effetto causale⁴.

I problemi presentati non riguardano esclusivamente l'effetto delle origini sociali lungo il corso della carriera scolastica, bensì si ripercuotono anche sul confronto

² In questo capitolo, così come nel resto del lavoro, mi riferisco al termine «effetto causale» nel senso statistico del termine, elaborato dalla letteratura sulla valutazione delle politiche sociali, senza far riferimento all'ampia discussione di carattere ontologico sulla causalità. Per una introduzione e alcuni riferimenti bibliografici si veda la voce *Causality* sul sito web www.wikipedia.com.

³ Nei modelli probit la varianza è normalizzata a 1, mentre nei modelli logit la varianza viene normalizzata a $\pi^2/3$ [Greene 2000].

⁴ Holm e Jæger [2009] si riferiscono a questa fonte di distorsione utilizzando il termine *scaling effects*.

intertemporale delle DOI. La crescita della partecipazione scolastica nel tempo infatti ha fatto sì che gli studenti delle coorti più recenti abbiano affrontato una selezione scolastica meno stringente ai livelli inferiori del sistema scolastico ed è quindi ragionevole credere che la popolazione a rischio di compiere le transizioni verso i gradi scolastici più alti possieda un livello medio di abilità/motivazione inferiore e una variabilità maggiore rispetto a chi ha affrontato i medesimi passaggi nelle coorti precedenti.

Cameron e Heckman [1998] hanno proposto un modello alternativo per studiare le DOI, denominato «modello a scelta ordinata», basato sui tipici assunti dell'economia neoclassica di informazione perfetta e di massimizzazione dell'utilità attesa [Barone 2003]. Il modello ipotizza che sin dall'ingresso nel sistema scolastico gli studenti e le loro famiglie siano a conoscenza del loro «potenziale», costituito da risorse di ordine materiale (risorse economiche) e immateriale (risorse culturali, sociali, motivazione e abilità), connesse alla loro posizione sociale. Inoltre, le famiglie prospettano i costi dell'investimento in istruzione per i loro figli e valutano i ritorni di questo investimento, i quali sono assunti come uguali per tutti gli individui. Gli attori sono portati a scegliere l'opzione scolastica che massimizza la loro utilità attesa, definita come la differenza tra i benefici e i costi attesi delle diverse alternative, data la dotazione di risorse disponibili.

Dal punto di vista statistico, la stima può essere effettuata attraverso un modello di regressione ordinale, che corregge per l'eterogeneità non osservata attraverso l'utilizzo di una variabile latente discreta⁵. Utilizzando dati su una coorte di maschi americani nati tra il 1937 e il 1946, Cameron e Heckman mostrano che, una volta corretto per l'effetto di selezione, il risultato del declino dell'effetto delle origini sociali lungo le transizioni scolastiche scompare. Il peso delle origini sociali non sembra quindi essere maggiore nelle prime fasi della carriera scolastica piuttosto che nelle ultime, come prospettato dall'ipotesi del corso di vita. Inoltre, secondo i due economisti questo modello si dimostra superiore rispetto a quello proposto da Mare, perché si fonda su una teoria economica dell'investimento in istruzione, è più parsimonioso e dimostra un miglior adattamento ai dati empirici.

⁵ Questa strategia permette di tenere sotto controllo l'eterogeneità non osservata minimizzando gli assunti sulla distribuzione delle variabili omesse, poiché essa è ricavata dai dati e non assunta *a priori* [Heckman e Singer 1984].

Il contributo di Cameron e Heckman ha avuto una vasta eco nell'ambito dell'economia dell'istruzione e nell'ultimo decennio sono stati pubblicati alcuni lavori che hanno cercato di tenere sotto controllo l'eterogeneità non osservata, utilizzando un modello a transizioni scolastiche oppure un modello ordinale sul risultato finale dei processi di selezione scolastica. Holm e Jæger [2009] hanno analizzato dati tratti da quattro ampie indagini condotte negli Stati Uniti, il Regno Unito, Danimarca e Paesi Bassi utilizzando modelli di selezione probit bivariati per controllare l'eterogeneità non osservata. I risultati indicano che l'effetto delle origini sociali non cambia in modo significativo nelle due transizioni considerate: conseguire un titolo secondario superiore e conseguire un titolo di istruzione terziaria. Gli autori tuttavia sottolineano che per controllare empiricamente l'ipotesi del declino dell'effetto delle origini sociali lungo la carriera scolastica (contro l'ipotesi di stabilità) controllando per l'effetto di selezione è necessario introdurre alcuni assunti sulla distribuzione del processo che governa le transizioni scolastiche; in particolare, è necessario assumere che la distribuzione congiunta delle propensioni latenti a compiere entrambe le transizioni sia distribuita normalmente.

Un altro studio recente [McIntosh 2009] ha indagato la mobilità scolastica in Canada, un paese in cui numerosi studi avevano trovato una relazione stabile tra appartenenze sociali ed esiti dei percorsi scolastici (si veda, tra gli altri, Wanner [1999]). Utilizzando una estensione del modello proposto da Cameron e Heckman applicata ai dati della General Social Survey del 2001, l'autore mostra che controllando per le variabili omesse nel modello l'effetto del livello di istruzione e dell'occupazione dei genitori sul conseguimento dei titoli di studio è diminuito significativamente tra coloro che al momento dell'intervista avevano tra i 25 e i 49 anni e chi aveva 50 o più anni.

Pur riconoscendo alcuni limiti del modello delle transizioni scolastiche i sociologi si sono dimostrati più scettici nei confronti della proposta di Cameron e Heckman. Ad esempio, Lucas [2001] ha mosso una estesa critica al modello proposto dai due economisti. In primo luogo, al fine di poter essere identificato il loro modello è costretto ad assumere che le variabili omesse non siano correlate con quelle osservate. Se supponiamo che le più importanti variabili omesse siano le abilità, le motivazioni e le aspirazioni (come sostenuto dagli autori stessi), allora è piuttosto difficile credere che esse siano indipendenti dalle covariate inserite usualmente nei modelli. Numerosi studi

hanno mostrato che le abilità, misurate come performance in test standardizzati o attraverso i voti scolastici, e le motivazioni/aspirazioni degli studenti sono associati in modo significativo alla loro provenienza sociale [Keller e Zavalloni 1964; Boudon 1974; Breen e Goldthorpe 1997].

Inoltre, il sociologo dell'Università di Berkeley ha notato che l'assunto teorico radicato nell'economia neoclassica su cui si fonda il modello di Cameron e Heckman è alquanto discutibile. Questo infatti parte dal presupposto che le decisioni in ambito scolastico siano prese una volta per tutte sin dall'ingresso nel sistema educativo, poiché assume che gli individui siano a conoscenza della quantità di risorse (materiali, attitudinali, intellettuali, ecc.) a loro disposizione e siano perciò in grado di scegliere la quantità di istruzione in grado di massimizzare la loro utilità nel lungo periodo. Lucas evidenzia come tale rappresentazione sia molto distante dalla realtà, nella quale gli studenti compiono decisioni lungo tutto il proprio percorso scolastico, in funzione anche dei loro risultati scolastici. Sebbene i voti tra successivi livelli educativi siano correlati, tale relazione non è affatto perfetta.

Oltre a ciò, se consideriamo la possibilità che nel corso della carriera scolastica vi possano essere mutamenti rilevanti nel reddito o di altre caratteristiche della famiglia di origine, appare irrealistico che gli attori decidano in maniera irreversibile il proprio destino scolastico⁶. Al contrario, il modello di Mare è compatibile con un processo di scelta di tipo sequenziale, in cui le informazioni necessarie a formulare decisioni sul futuro non sono note *a priori*, bensì vengono acquisite durante la carriera scolastica. Per questo motivo Lucas [2001] sostiene la validità del modello sequenziale di Mare e per risolvere alcuni dei problemi metodologici sollevati dai due economisti propone l'utilizzo di variabili che variano lungo la carriera scolastica (*time-varying*), come ad esempio i risultati scolastici. Oltre a ciò, suggerisce di non esaminare esclusivamente l'esito finale dei percorsi scolastici impiegando una scala ordinale-gerarchica dei livelli di istruzione, bensì propone di considerare la differenziazione orizzontale in diversi

⁶ Ciò equivale ad assumere la possibilità di shock esogeni nel livello di reddito o in altre caratteristiche familiari. Sebbene gli economisti siano portati a considerare tali shock delle spiacevoli eventualità, esse non accadono così di rado come si può credere e, inoltre, è possibile che la loro probabilità di occorrenza vari in funzione del contesto istituzionale e delle dinamiche familiari presenti una società. Ad esempio, si può ipotizzare che siano più probabili in società con un alto livello di mobilità intragenerazionale (di carriera) e in cui vi è un tasso di separazioni e divorzi elevato.

curricula quale ulteriore canale di riproduzione delle disparità sociali in ambito scolastico, così come effettuato da Breen e Jonsson [2000].

Tam e Ganzeboom [2008] hanno presentato di recente ad un convegno dell'ISA-Rc28 alcune analisi in cui hanno valutato l'andamento delle disuguaglianze nelle probabilità di compiere quattro transizioni scolastiche⁷ utilizzando modelli di regressione logistica con classi latenti discrete che tengono sotto controllo la componente invariante dell'eterogeneità non osservata. Le analisi condotte sui dati aggiornati della *International Stratification and Mobility Survey* relativi a 13 paesi mostrano che sebbene vi sia una distorsione nei modelli che non controllano per l'eterogeneità non osservata, l'entità di tale distorsione non è tale da far mutare in modo sostanziale le conclusioni generali sulle variazioni delle DOI lungo la carriera scolastica. L'effetto delle origini sociali tende a declinare lungo le transizioni scolastiche, anche tenendo sotto controllo l'eterogeneità non osservata. I risultati indicano inoltre che nel secolo scorso si è verificata una generalizzata riduzione delle DOI nella maggior parte dei paesi analizzati e tale declino non si è verificato solo nelle transizioni più basse, ma anche in quella che conduce agli studi terziari.

Buis [2009] ha invece valutato le conseguenze dell'eterogeneità non osservata nei modelli di scelta sequenziale attraverso delle simulazioni, in cui le variabili omesse del modello assumono differenti distribuzioni e l'entità dell'eterogeneità non osservata varia a seconda dello scenario. I risultati indicano che l'effetto dello status occupazionale del padre è più forte negli scenari in cui vi è una alta eterogeneità non osservata e, quindi, i modelli che non controllano per essa probabilmente tendono a sottostimare l'effetto delle origini sociali. Questi stessi modelli rilevano anche un declino più pronunciato tra le coorti rispetto a quello effettivamente verificatosi. Inoltre, il declino lungo il percorso formativo dell'effetto dello status occupazionale del padre è meno pronunciato negli scenari con alta eterogeneità non osservata, il che significa che i risultati tradizionali sottostimano l'effetto delle appartenenze sociali sulla transizione verso l'istruzione terziaria.

Mare [1993; 1994] stesso ha riconosciuto i limiti del modello delle transizioni scolastiche e ha impiegato un modello log-lineare con classi latenti per specificare indirettamente le variabili non osservate attraverso le informazioni sui risultati dei

⁷ Dalla scuola primaria alla secondaria inferiore, da quest'ultima alla secondaria superiore, da quest'ultima alla terziaria di primo livello, da quest'ultima alla terziaria di secondo livello.

percorsi di studio di fratelli e sorelle, tenendo sotto controllo i fattori di eterogeneità non osservata comuni all'interno di un nucleo familiare. Il vantaggio di questo approccio è che esso non richiede di formulare un assunto sull'indipendenza statistica tra le variabili omesse e quelle osservate, utilizzato invece da Cameron e Heckman al fine di identificare il proprio modello.

I modi per controllare gli effetti della selezione e dell'eterogeneità non osservata e l'inclusione della differenziazione orizzontale nei modelli delle transizioni scolastiche costituiscono un significativo sviluppo in questo ambito di studi; tuttavia non sono sempre applicabili poiché richiedono informazioni spesso assenti nei dataset, soprattutto in quelli di natura comparativa. La soluzione adottata dalla maggior parte dei sociologi di recente è stata quella di utilizzare modelli che permettono di analizzare direttamente l'effetto delle origini sociali sul conseguimento finale di titoli di studio, in modo da includere nelle analisi tutta la popolazione ed evitando il problema della distorsione delle stime dovuto alla progressiva selezione dell'insieme di soggetti a rischio di compiere ciascuna transizione scolastica. Questi modelli vengono utilizzati come strumenti descrittivi dell'andamento delle DOI nel tempo, senza tuttavia essere corredati da un modello di scelta analogo a quello utilizzato dagli economisti dell'istruzione, poiché – come ho mostrato – esso posa su alcuni assunti poco verosimili da un punto di vista sociologico.

I modelli utilizzati più spesso di recente sono i modelli log-lineari [Jonsson 1987; Vallet 2004; Pfeffer 2008], la regressione logistica ordinale o cumulata [Breen *et al.* 2009; 2010; Ballarino *et al.* 2009] oppure la regressione stereotipa [Hauser e Andrew 2006; Barone 2009]. Utilizzando queste tecniche di analisi più parsimoniose, applicate a nuove basi di dati con numerosità più ampie, è possibile rinvenire un declino del ruolo tra le appartenenze sociali e i destini scolastici degli individui in molti paesi industrializzati. Pertanto negli ultimi anni la tesi della persistenza delle disuguaglianze è stata messa in discussione sempre più spesso.

In uno degli studi più influenti, Breen e colleghi [2009; 2010] hanno analizzato dati tratti da numerose indagini campionarie condotte in otto paesi europei che includono individui nati fino agli anni Sessanta dello scorso secolo e hanno individuato una riduzione delle disuguaglianze nel conseguimento dei titoli di studio in tutti i paesi analizzati. Il declino appare tuttavia più pronunciato nelle prime transizioni scolastiche

piuttosto che nelle ultime e concentrato nel secondo dopoguerra. Utilizzando alcune simulazioni gli autori hanno anche mostrato che, a parte alcune differenze nella tecnica statistica utilizzata, il fattore principale in grado di spiegare il contrasto con i risultati del volume curato da Shavit e Blossfeld [1993] risiede nelle numerosità campionarie, eccessivamente ridotte in quest'ultimo lavoro.

4. *Limiti della letteratura e indicazioni per futuri sviluppi di ricerca*

In quest'ultimo paragrafo affronto alcuni punti critici della letteratura sulle disuguaglianze educative, trascurate sia dalle ricerche empiriche sull'argomento, sia dalle rassegne della letteratura già esistenti [Hallinan 1988; Vallet 2004; Breen e Jonsson 2005; Hout e Di Prete 2006; Shavit *et al.* 2006]. Le questioni che intendo affrontare sono di natura concettuale-teorica ed empirica. La prima questione si riferisce al concetto disuguaglianze delle opportunità educative, mentre la seconda questione affronta un tema a lungo considerato una sorta di tabù in sociologia: il ruolo del patrimonio genetico nei processi scolastici e, più in generale, nel conseguimento dello status sociale.

4.1 *Alcuni criticità concettuali*

Un primo limite fa riferimento al fatto che le tradizionali tavole di mobilità sociale o educativa forniscono informazioni esclusivamente sulle probabilità relative di conseguire o meno determinati livelli scolastici, mentre non ci dicono nulla su quanto sia effettivamente vantaggioso, in termini di ritorni occupazionali, ciascun titolo di studio [Swift 2000; 2003; 2004]. Questo aspetto è particolarmente rilevante quando siamo interessati ad esaminare come sono variate le DOI nel lungo periodo, poiché stimando le *chance* relative al netto dell'espansione scolastica non si tiene in considerazione il fatto che più è alta la proporzione di persone che ha ottenuto un determinato livello educativo e minore sarà il suo valore di mercato. In altre parole, come abbiamo mostrato nelle analisi precedenti, il fatto che si sia ridotta l'associazione tra origini sociali e istruzione non implica che ci sia stata una riduzione sostanziale delle disuguaglianze nei processi di stratificazione sociale. Questo perché se tale declino fosse principalmente il frutto di una perequazione delle *chance* di conseguire i titoli che hanno perso gran parte del valore di mercato posseduto in passato, i membri delle classi

alte continuerebbero a possedere vantaggi rilevanti nell'accesso a quei titoli di studio che fanno veramente la differenza nel mercato del lavoro⁸.

Il secondo limite degli studi sulle DOI consiste nel tipo di informazioni utilizzate per studiare l'idea di *opportunità educative*. Questo concetto suggerisce che ciascuno, indipendentemente dal fatto che provenga da una famiglia abbiente oppure povera abbia la possibilità, se lo desidera, di iscriversi a un determinato livello scolastico al fine di apprendere conoscenze e conseguire un titolo di studio. Come si può facilmente notare, questa semplice descrizione non fa riferimento ai risultati ottenuti, bensì solo alla possibilità di avere accesso all'istruzione.

Il concetto di opportunità rimanda quindi alla misura in cui individui provenienti da categorie sociali svantaggiate hanno trovato ostacoli – di natura formale o informale, materiale o simbolica – che hanno impedito loro di accedere ad un determinato livello scolastico, ad esempio di iscriversi all'università [Chevalier *et al.* 2003; Swift 2004]. Tuttavia, gli studi sulle DOI in prevalenza analizzano i risultati finali dei processi di selezione avvenuti lungo il percorso di tutta la carriera educativa. Ciò implica che ai ricercatori non è dato sapere quanti studenti hanno avuto accesso all'università e non l'hanno completata per mancanza di motivazione o abilità.

Secondo Swift [2004], inoltre occorre tenere in considerazione le preferenze individuali alla base delle decisioni scolastiche. Il fatto che gli studenti di classe alta conseguano più di frequente titoli di studio elevati rispetto a quelli di classe bassa non è sufficiente a formulare un giudizio sulle disuguaglianze nelle opportunità in senso proprio. Sarebbe necessario possedere informazioni sulle preferenze degli individui in giovane età e poter individuare se e quali ostacoli si sono frapposti tra le aspirazioni degli studenti e le loro effettive possibilità di successo. E' su questi «meccanismi»,

⁸ È possibile affrontare questa complicazione attraverso diverse strategie analitiche, la cui discussione esula dagli obiettivi di questo capitolo. Tra le proposte più recenti [Gershuny 2002a; 2002b] vi è quella di considerare le posizioni sociali in termini relativi e non assoluti, utilizzando gruppi di uguale ampiezza (ad esempio quartili, quintili o decili), impiegando in questo modo un misura di collocazione sociale relativa nella scala complessiva di una società. Attraverso questa strategia si può rispondere a interrogativi di questo tipo: quali sono le probabilità di chi è nato nel quartile più avvantaggiato dal punto di vista del capitale culturale di raggiungere il quartile più alto nel livello di istruzione? Entrambi gli indicatori sono relativi, nel senso che nella «generazione dei padri» all'interno del quartile più avvantaggiato potrebbero esserci molti individui con il diploma, mentre nella «generazione dei figli» la maggior parte avrà raggiunto la laurea. La composizione effettiva dipenderà quindi dalla distribuzione totale dei titoli di studio o degli anni di istruzione nella popolazione. Ciò che conta è la posizione relativa rispetto agli altri membri della propria coorte di nascita.

sostiene Swift, che si gioca il concetto di disuguaglianza delle opportunità di istruzione. Siamo infatti portati a reputare alcuni di essi più ingiusti di altri. L'autore nota che sebbene l'interazione genitore-figlio (ad esempio, attraverso la lettura serale di favole) abbia effetti più rilevanti sui risultati scolastici che la frequentazione di una scuola privata, nessuno di permetterebbe di intervenire sul rapporto privato tra genitori e figli, mentre ci pare lecito agire sulla disponibilità di istituti privati e sulle regole che vi garantiscono l'accesso.

Questa considerazione fa emergere un aspetto importante nella riflessione sulle DOI, ma considera le preferenze e le aspirazioni come «date», lasciando in ombra il processo attraverso cui esse si formano e si modificano nel corso della vita, all'interno dei processi di socializzazione primaria e nell'interazione con i pari. Da un altro punto di vista infatti il fatto che i genitori delle famiglie abbienti riescano a innalzare il livello di aspettative dei propri figli sembra poter essere legittimamente concepito come un veicolo attraverso cui si riproducono le disuguaglianze sociali (si veda, tra gli altri, Page [2005]).

4.2 *Il ruolo dei geni e delle abilità innate*

Il lavoro di Swift [2004] citato in precedenza, intitolato provocatoriamente *Would Perfect Mobility be Perfect Mobility?*, pone in questione uno degli assunti su cui si basano gli studi di mobilità sociale ed educativa. Le analisi condotte sulle tavole di mobilità assumono come situazione ideale un regime di perfetta mobilità, in cui cioè non vi è alcuna associazione tra le origini e le destinazioni sociali, una situazione in cui la classe di provenienza non ha alcun peso sul titolo di studio e la posizione occupazionale raggiunti. Allo stesso tempo e seguendo lo stesso principio di fondo, il grado di associazione tra le origini sociali e gli esiti educativi/occupazionali viene utilizzata come misura della disuguaglianza o del grado di apertura/chiusura di una società.

Questa interpretazione perciò assume che siano i differenziali di risorse tra le classi – risorse di tipo economico, sociale-relazionale, culturale, ecc. – a essere responsabili dei diversi risultati in ambito scolastico e occupazionale. In altre parole, quando esaminiamo la relazione tra l'occupazione, il reddito o l'istruzione dei genitori e dei figli gli studi di mobilità tradizionali assumono, spesso in modo implicito, che i

meccanismi responsabili di tale associazione siano di tipo ambientale. Tuttavia, come già mostrato da Eckland [1967] alla fine degli anni Sessanta, attribuire alla semplice relazione tra istruzione/occupazione del padre e del figlio lo status di misura della forza della riproduzione delle disuguaglianze sociali è di fatto errato perché non si considera che tale relazione può dipendere anche dai geni, cioè da caratteristiche ereditabili dai figli [Nielsen 2008]. I sociologi hanno perso di vista questo elemento, principalmente poiché hanno assunto che le abilità innate di stampo cognitivo – quelle che sono considerate avere il peso più rilevante sul successo scolastico e occupazionale – siano equamente distribuite tra le classi.

Tuttavia, è necessario chiedersi se effettivamente le differenze nei risultati in termini di istruzione, status occupazionale, reddito siano solo il frutto di differenze nell'ambiente familiare e di circostanze casuali/fortuite oppure derivino anche della variabilità genetica. Gli studi compiuti nell'ambito della genetica comportamentale (*behavioral genetics*) a partire dalla fine degli anni Settanta e studi più recenti condotti da un numero ristretto di economisti e sociologi suggeriscono che il patrimonio genetico ha un effetto tutt'altro che marginale su numerosi «tratti» di stampo sociale, come l'intelligenza, l'istruzione, l'occupazione, il benessere, ecc.⁹ [Freese 2008]. Una rassegna esaustiva della letteratura non è lo scopo di questo lavoro, ma ritengo sia utile citare alcune ricerche che hanno dimostrato a livello empirico questa affermazione, per mostrare in quale misura i risultati ottenuti dagli studi tradizionali sulla stratificazione sociale possono condurre a conclusioni fuorvianti o parziali.

Un primo tipo di studi – di frequente condotto da economisti – ha utilizzato l'adozione come un potenziale «esperimento naturale» in grado di produrre una variazione esogena nei fattori pre-natali (genetici e biologici) e successivi alla nascita (ambientali) [Sacerdote 2002; Plug e Vijverberg 2005]. Assumendo che i bambini siano assegnati casualmente alle famiglie adottive e che l'adozione avvenga poco dopo la

⁹ L'effetto della variabilità genetica su questi *tratti* può variare in funzione di alcune proprietà generali dei tratti stessi [Nielsen 2008]. Primo, la loro distribuzione nella popolazione: alcuni sono distribuiti in modo «normale» (ad esempio, le performance su test standardizzati), mentre altri hanno una distribuzione fortemente asimmetrica (il reddito). Secondo, il grado in cui possono essere manipolati dagli attori sociali: alcuni possono essere facilmente modificati (benessere economico), mentre su altri è più difficile intervenire con interventi esterni (performance in test cognitivi). Terzo, i processi che conducono al successo su un determinato indicatore di risultato e i criteri che consentono di raggiungere il successo: vi sono processi standardizzati (ad esempio, il successo scolastico) e processi meno standardizzati, in cui l'aleatorietà ha un maggior peso (successo economico-finanziario).

nascita, modelli di regressione che includono le caratteristiche dei genitori adottivi e dei genitori biologici possono fornire una stima dell'importanza relativa dei fattori biologico-genetici e di quelli ambientali-sociali nel determinare il reddito, la scolarizzazione, o altri risultati di interesse. Applicando questa strategia a dati amministrativi dell'ufficio statistico svedese, Björklund e colleghi [2006] hanno trovato che sia le caratteristiche pre-natali che quelle ambientali hanno un effetto sugli anni di istruzione, sulla probabilità di iscriversi al college e sul reddito individuale. In accordo con altre ricerche, quindi, chi è stato adottato ha un livello di associazione intergenerazionale in media più basso di chi è cresciuto con i propri genitori biologici. Gli autori hanno trovato inoltre segnali di interazione tra fattori pre-natali e post-natali, indicando che l'effetto esercitato dall'ambiente familiare può variare in funzione delle caratteristiche genetiche, un risultato suggerito anche da altre ricerche [Guo e Stearn 2002].

Questo tipo di studi ha il vantaggio di tenere in considerazione il fatto che la variabilità osservata in determinati tratti non deriva esclusivamente dall'ambiente, ma anche da fattori biologico-genetici; tuttavia, i dati su cui esso si basa non sono semplici da recuperare e il modello che utilizzano si fonda su assunti piuttosto forti. Innanzitutto, è probabile che le autorità responsabili delle adozioni non assegnino casualmente i bambini alle famiglie adottive, bensì raccolgano informazioni sulle famiglie di destinazione in modo che siano, per quanto possibile, simili a quelle di provenienza. Inoltre, non tutte le adozioni riguardano bambini appena nati e non è improbabile che alcuni abbiano speso del tempo con la propria famiglia di origine. Se si verifica almeno una di queste due situazioni e il ricercatore non è in grado di tenerle sotto controllo, allora le stime del contributo delle caratteristiche pre e post nascita saranno distorte.

Un secondo filone di studi sviluppato nell'ambito della genetica comportamentale utilizza un disegno di ricerca basato sui gemelli, in cui si confrontano i *tratti* (atteggiamenti, comportamenti riproduttivi, scelte matrimoniali, scolarizzazione, reddito, benessere, ecc.) di gemelli monozigoti (MZ) e dizigoti (DZ) cresciuti insieme¹⁰. In questo disegno di ricerca una determinata caratteristica viene rilevata su insieme di gemelli MZ, che condividono lo stesso patrimonio genetico, e di gemelli DZ, che condividono metà del patrimonio genetico. Entrambi i tipi di gemelli sono cresciuti

¹⁰ Un disegno di ricerca ancora più «radicale» prevede lo studio di gemelli separati alla nascita, i quali condividono lo stesso patrimonio genetico, ma sono cresciuti in ambienti diversi.

insieme, hanno cioè un ambiente familiare condiviso. Attraverso l'applicazione di un modello lineare di equazioni strutturali è possibile stimare gli effetti di tre variabili latenti, interpretabili come il contributo del patrimonio genetico (ereditabilità), dell'ambiente condiviso e dell'ambiente non condiviso alla variabilità riscontrata sul tratto oggetto di studio. L'ambiente condiviso sussume gli effetti della socializzazione, delle risorse culturali, economiche e sociali della famiglia di origine, indipendenti dall'effetto dei geni; l'ambiente sociale non condiviso coglie invece il ruolo di eventi, situazioni, esperienze che hanno coinvolto solo uno dei gemelli e che tende a renderli dissimili sul tratto di interesse.

Negli ultimi venti anni le ricerche nell'ambito della genetica comportamentale che scompongono la variabilità dei punteggi ottenuti sui test che misurano il quoziente di intelligenza o le abilità cognitive indicano una quota spiegata dalla componente genetica che si aggira intorno al 50% [Plomin e Petrill 1997]. In alcuni casi tale quota è addirittura superiore. Ad esempio, Nielsen [2006] ha quantificato l'importanza del patrimonio genetico nella determinazione del punteggio GPA (*Grade Point Average*) intorno al 66%, utilizzando un campione di adolescenti negli Stati Uniti alla metà degli anni Novanta¹¹. Inoltre, le ricerche hanno trovato che di solito il peso dell'ereditabilità di un tratto aumenta al crescere dell'età; ad esempio Boomsma e colleghi [2002] hanno passato in rassegna numerosi studi sui gemelli e hanno scoperto che l'impatto della componente genetica sull'intelligenza è intorno al 30% a cinque anni di età, cresce al 50% a sette anni, per superare l'80% dopo i 18 anni.

I risultati tratti da questi studi condotti per oltre 20 anni hanno portato Turkheimer [2000] a formulare quelle che sono conosciute come le *tre leggi fondamentali della genetica comportamentale*, le quali hanno una decisa rilevanza per le scienze sociali: 1) tutti i tratti comportamenti umani sono ereditabili; 2) tra i gemelli l'effetto di essere

¹¹ Questa larga componente spiegata dalla variabilità genetica può sembrare piuttosto strana ad un sociologo abituato a pensare a comportamenti e risultati sociali come esclusivamente il prodotto di cause sociali o al più psicologiche. Tuttavia, non è escluso che queste abbiano un ruolo in tali processi, perché la componente spiegata dall'ereditabilità di un tratto include al suo interno anche quei fattori sociali o psicologici che «mediano» (in senso statistico) la relazione tra i geni e il fenomeno di interesse. In altre parole, l'effetto dei geni si concretizza in prima istanza attraverso il corpo materiale e in relazione a come l'ambiente sociale reagisce ad esso. Questo aspetto è stato denominato «il collo di bottiglia del fenotipo» e si riferisce al fatto che l'effetto dei geni sui risultati di ordine sociale è sempre un effetto mediato dal fenotipo [Freese 2008]. Questa interpretazione è stata trascurata dagli studi di genetica comportamentale e richiama la necessità di rivedere alcune delle interpretazioni fornite ai risultati di ricerca in questo ambito di studi, anche nell'ottica di azioni di policy.

cresciuti nella stessa famiglia è inferiore rispetto a quello dei geni; 3) una quota rilevante della variabilità nei tratti comportamentali complessi non dipende né dai geni, né dall'ambiente sociale condiviso. L'insegnamento che si può trarre da questa letteratura è quindi il seguente: le differenze negli esiti scolastici tra studenti provenienti da famiglie con status socioeconomico diverso non sono esclusivamente attribuibili a diversità nell'ambiente familiare, bensì anche a differenze genetiche¹².

Ciò significa che ad uguali intensità nell'associazione tra titolo di studio dei genitori e dei figli può corrispondere una distribuzione della componente genetica e ambientale condivisa diversa; la stessa associazione tra origini e destinazioni può in realtà sottendere un regime di mobilità radicalmente diverso [Freese 2008]. Maggiore è la componente di ereditabilità rispetto a quella dell'ambiente sociale condiviso e minore il grado di disuguaglianza delle opportunità [Adkins e Guo 2008; Adkins e Vaisey 2009], poiché inferiori sono i vincoli sociali che si sono frapposti tra il potenziale individuale e il raggiungimento di un risultato [Guo e Stearn 2002; Nielsen 2006]. Questo aspetto non viene colto nei tradizionali studi sulla mobilità perché sia la componente ereditaria che quella sociale confluiscono nei coefficienti di correlazione intergenerazionale, senza la possibilità di essere scisse.

Uno dei pochi studi in grado di studiare la mobilità intergenerazionale attraverso un disegno di ricerca che ha preso in considerazione l'aspetto dell'ereditarietà genetica è quello di Heath e colleghi [1985], in cui è stato studiato il conseguimento di titoli di studio per tre coorti (1915-39; 1940-49; 1950-1960) di gemelli MZ e DZ in Norvegia. I risultati indicano tra i maschi una crescita della quota di variabilità nel conseguimento dei titoli di studio spiegata dalla componente genetica, la quale è passata da circa il 40% nella prima coorte a oltre il 65% nella terza, e una corrispondente riduzione dal 28% al 10% nella quota spiegata dall'ambiente sociale condiviso.

Anche gli studi sui gemelli soffrono di alcuni limiti e si basano su assunti da verificare¹³, tuttavia rappresentano attualmente lo strumento più diffuso e consolidato per tentare di isolare la componente ereditaria di numerosi tratti. Di recente gli sviluppi della genetica molecolare hanno fatto avanzare questo campo di studi proponendo nuovi

¹² In questa discussione il termine «geni» o «genetica» si riferisce in senso ampio alle differenze nel DNA tra individui ereditate da una generazione alla successiva. Non include quindi né la gran parte del DNA che è condiviso tra gli individui, né le porzioni di DNA non trasmesse ereditariamente, come le mutazioni genetiche [Plomin e Petrill 1997].

¹³ Per un approfondimento si veda Freese [2008].

metodi per studiare l'effetto dei geni. Queste tecniche non si fondano più su una scomposizione della varianza, bensì sull'utilizzo di marcatori genetici in grado di portare in luce l'effetto esercitato da specifici geni [Carpi *et al.* 2003]. Questi studi forniscono una base ancora più solida alla dimostrazione dell'importanza del patrimonio genetico nell'influenzare atteggiamenti, comportamenti e risultati individuali di stampo sociale. Inoltre, permettono di portare in luce eventuali effetti di interazione tra geni e ambiente [Guo *et al.* 2008], difficilmente indagabili attraverso i tradizionali studi sui gemelli.

Le future generazioni di studi sulla stratificazione sociale (mobilità sociale, disuguaglianze educative, ecc.) non dovrebbero trascurare questa letteratura, la quale è in grado di fornire informazioni preziose che aiutino ad interpretare correttamente i risultati delle tradizionali analisi di mobilità e a conoscerne i limiti. Anche i sociologi dovrebbero cercare di tenere sotto controllo o quantificare in quale misura la trasmissione intergenerazionale dell'istruzione, dell'occupazione e del reddito dipende da differenze genetiche ereditabili e quanto da fattori squisitamente sociali, indipendenti da esse, poiché questo ha ripercussioni importanti sui risultati sostantivi delle analisi e sulle indicazioni di policy conseguenti.

5. *Andamento della partecipazione e delle disuguaglianze nell'istruzione terziaria*

5.1 *Obiettivi, ipotesi e strategia di analisi*

L'obiettivo della seconda parte del capitolo è indagare se ed in quale misura la relazione tra origini sociali e conseguimento dei titoli di studio terziari è cambiata o meno nella parte centrale del XX secolo nei 15 paesi industrializzati oggetto di studio. Questa domanda generale può essere articolata in interrogativi di ricerca più specifici: 1) Come sono variati i tassi di laurea rispetto a quelli di diploma? 2) La riduzione dell'associazione tra origini sociali e conseguimento della laurea è la tendenza prevalente nei paesi esaminati?; 3) Se è possibile osservare variazione, il tasso e la forma del cambiamento sono simili o differiscono tra i paesi?; 4) È possibile osservare modelli di cambiamento o stabilità simili all'interno di SIS con un diverso livello di differenziazione?; 5) Che relazione intercorre tra espansione e disuguaglianza a livello terziario?

Il primo quesito consente di esplorare la variazione nel tempo del conseguimento dei titoli terziari in rapporto con quelli del livello scolastico secondario superiore. Interessa capire se il tasso di crescita è stato uniforme nei due livelli scolastici oppure se uno è cresciuto in proporzione più dell'altro. La seconda domanda affronta la questione della variazione nel tempo delle DOI in una prospettiva comparata e ciò consente di valutare se le tendenze osservate sono generalizzate oppure possono essere attribuite a trasformazioni idiosincroniche alla storia istituzionale, politica, socioeconomica e culturale di un paese. In altre parole, è possibile capire se la riduzione delle DOI si è verificata solo in alcuni paesi «eccezionali», come individuato da Shavit e Blossfeld [1993] oppure se il cambiamento ha investito in realtà molte più nazioni, come suggerito da Breen e colleghi [2009] e da Tam e Ganzeboom [2008]. Utilizzando dati tratti da diverse indagini internazionali è possibile rispondere a questo interrogativo analizzando 15 paesi OECD. Il secondo interrogativo si chiede: il tasso di variazione delle DOI è omogeneo tra i paesi? Se non lo è, quali nazioni hanno sperimentato i maggiori cambiamenti nel livello di disuguaglianza? E in quali periodi? La tecnica di analisi utilizzata permette di modellare la forma del cambiamento, poiché è in grado di individuare variazioni di tipo lineare o non lineare e, in questo modo, consente di identificare periodi in cui vi è stato cambiamento e altri in cui vi è stata stabilità delle DOI¹⁴.

Mi chiedo inoltre se vi sono differenze sistematiche nel modello di associazione tra origini sociali e istruzione in diversi tipi di SIS – in particolare in quelli unitari, binari e diversificati – e se queste sono andate incontro a simili cambiamenti nel tempo. Questo interrogativo è stato affrontato esclusivamente da Shavit *et al.* [2007]; perciò è interessante stabilire in quale misura i loro risultati sono replicati utilizzando metodi, paesi e dati parzialmente diversi. Ovviamente questa analisi non permetterà di stabilire una relazione diretta tra fattori istituzionali e cambiamento delle DOI; per fare ciò sarebbe necessario controllare per altri fattori di tipo macro sui cui possono divergere i paesi. Purtroppo al momento pochi paesi possiedono lunghe serie storiche di indicatori di carattere economico, sociale e culturale da porre in relazione con le tendenze delle

¹⁴ Per un tentativo analogo con tecniche statistiche diverse si veda Buis [2008].

DOI e pertanto un'analisi formale di questo tipo è difficilmente possibile a livello comparato¹⁵.

5.2 *Dati, variabili e metodo*

La strategia di ricerca utilizzata per rispondere agli interrogativi sopra descritti è la seguente. In primo luogo, viene costruita una base di dati unica a partire da diverse fonti di micro-dati che raccolgono informazioni sulle origini sociali, il conseguimento di titoli di studio e l'anno di nascita di campioni rappresentativi di individui dei paesi oggetto di studio. Questa operazione richiede una preliminare armonizzazione delle informazioni raccolte nelle diverse indagini. In secondo luogo, si applicano modelli di regressione logistica integrati con polinomi frazionari per analizzare i cambiamenti nel tempo nelle probabilità di conseguire titoli di studio terziari e nella loro associazione con le origini sociali degli individui. La tecnica impiegata consente di modellare il cambiamento nel tempo delle DOI in modo lineare o non lineare ed è uno strumento al contempo più potente e parsimonioso dei tradizionali modelli che prevedono l'utilizzo delle coorti di nascita. Proporrò inoltre una misura in grado di sintetizzare in un unico indicatore l'andamento nel tempo delle DOI. Le analisi si avvalgono dei dati tratti dalla *European Social Survey* (ESS), dall'*International Adult Literacy Survey* (IALS) e dall'*International Social Survey Programme* (ISSP). Queste indagini forniscono informazioni sulle origini sociali, il livello di istruzione conseguito e l'anno di nascita per un numero elevato di paesi. Visto che gli studi recenti hanno più volte ribadito la necessità di possedere adeguate numerosità campionarie, si è deciso di armonizzare e di integrare le fonti dei dati, in modo da massimizzare il numero di casi a disposizione. Per una descrizione più approfondita delle basi dei dati e delle operazioni svolte per integrarle si veda il capitolo quinto.

¹⁵ Per un'analisi che tenta di spiegare la diminuzione delle DOI in Svezia in questo modo si veda Erikson e Jonsson [1996].

TAB. 2.1– *Numerosità campionarie utilizzate nelle analisi*

Paese	N.
Australia	1.125
Austria	3.018
Belgio	4.881
Canada	4.471
Finlandia	6.329
Francia	5.325
Germania	8.648
Irlanda	5.504
Italia	5.288
Giappone	941
Paesi Bassi	6.997
Nuova Zelanda	3.042
Svezia	4.267
Regno Unito	7.739
Stati Uniti	2.973
<i>Totale</i>	<i>70.548</i>

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

La tabella 2.1 presenta le numerosità campionarie finali per i quindici paesi, una volta eliminati i casi con informazioni mancanti; esse variano da un minimo di 941 per il Giappone (presente in una sola indagine) a ben 8.648 per la Germania (presente in tutte e tre le indagini). Le variabili dipendenti sono due: aver conseguito almeno un diploma di scuola superiore e aver conseguito un titolo di studio terziario. La variabile indipendente è il titolo di studio dei genitori (il più alto tra quello della madre e del padre), rilevato attraverso una variabile armonizzata a quattro modalità: istruzione primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore, terziaria. La variabile anno di nascita varia tra il 1916 e il 1970 e nelle analisi sono inclusi solo gli individui con almeno 28 anni di età al momento dell'intervista. Il limite inferiore è stato scelto al fine di ridurre i problemi di memoria nel ricordare informazioni sulle carriere educative e l'origine sociale tra le persone anziane [Peters 1989] e in modo da limitare un potenziale problema di distorsione del campione dovuto ai differenti tassi di mortalità tra i membri di diverse classi sociali [Erikson e Torssander 2008]. Il limite superiore è stato scelto al fine di includere nel campione esclusivamente coloro che avevano finito il proprio percorso formativo «regolare» all'interno del sistema scolastico. Il genere è incluso

come variabile di controllo nei modelli che stimano l'associazione parziale tra origine sociale e conseguimento della laurea¹⁶.

L'analisi di avvale di modelli di regressione logistica binomiale non condizionati che stimano le probabilità cumulative di conseguire un determinato titolo di studio: a) almeno un titolo di scuola secondaria superiore; b) un titolo di istruzione terziaria. La strategia di stima utilizzata in questo lavoro differisce da quella di altri studi per il modo in cui viene modellato il cambiamento nel tempo dell'associazione tra origini sociali e livello di istruzione raggiunto. Il cambiamento infatti viene modellato utilizzando una misura continua del tempo (l'anno di nascita dell'intervistato), mentre la grande maggioranza degli studi sulla trasmissione intergenerazionale dell'istruzione utilizza l'approccio delle coorti di nascita, impiegando una variabile discreta. Questa scelta è appropriata quando l'obiettivo è analizzare i cambiamenti sperimentati da diverse «generazioni» di individui che hanno affrontato diverse transizioni/eventi in periodi storici successivi. Sfortunatamente, la maggior parte delle ricerche non adotta questa prospettiva, bensì utilizza le coorti di nascita come una *escamotage* per evitare l'assunto di un cambiamento lineare nel tempo, per semplificare le analisi e le interpretazioni dei risultati. All'interno di questa logica è pratica comune dividere la variabile anno di nascita in categorie discrete delle stesse dimensioni, ad esempio: 1920-40; 1941-60, ecc.. Tuttavia, questa semplificazione può produrre più problemi di quanti aspira a risolverne. Da un punto di vista sociologico, un modello di categorizzazione discreto implica che persone nate in anni adiacenti, che verosimilmente hanno vissuto in un contesto molto simile, vengano classificate in coorti distinte. Alcuni studi hanno mostrato come questo tipo di categorizzazione introduca talvolta una forma di arrotondamento che conduce ad una perdita di informazione e potere statistico fino al 50% [Royston *et al.* 2006]. Una strategia alternativa utilizzata talvolta dagli scienziati sociali per tenere in considerazione la possibile non linearità degli effetti di una variabile indipendente continua consiste nell'aggiungere un termine quadratico. Sebbene questa procedura possa essere adeguata in molte situazioni, essa non tiene in considerazione il fatto che l'associazione parziale tra le due variabili possa essere meglio rappresentata da un'altra forma funzionale.

¹⁶ Anche in questo caso si faccia riferimento al capitolo quinto per una descrizione più dettagliata delle modalità di costruzione di tali variabili.

Di recente, è stato proposto un nuovo metodo per affrontare tale questione: la regressione basata su polinomi frazionari [Royston e Altman 1994]. I polinomi frazionari (PF d'ora in avanti) sono una tecnica parametrica in grado di modellare la relazione lineare o non lineare tra un predittore continuo e una variabile dipendente, senza richiedere al ricercatore la specificazione di una forma funzionale predefinita. I PF sono in grado di modellare relazioni curvilinee impiegando un numero contenuto di parametri e hanno il vantaggio, rispetto ai metodi non parametrici, di fornire equazioni relativamente semplici che descrivono le curve predette.

I PF rappresentano un'estensione dei polinomi convenzionali in quanto includono nei modelli stimati potenze della variabile indipendente che possono essere sia numeri interi positivi, sia numeri interi negativi o non interi. È stato mostrato che di solito essi possiedono un migliore adattamento ai dati rispetto ai polinomi convenzionali dello stesso grado e anche rispetto a quelli di grado superiore [Royston e Altman 1997]. Inoltre, questa tecnica è facilmente utilizzabile poiché si basa sulla logica della regressione e consente l'elaborazione di analisi nell'ambito dei modelli lineari generalizzati. Un PF, in cui è possibile la presenza di potenze di x ripetute, è definito per le funzioni $H_1(x), \dots, H_m(x)$, in questo modo:

$$\beta_0 + \sum_{j=0}^m \beta_j H_j(x)$$

Dove $H_1(x) = x^{(p_1)}$ e per $j = 2, \dots, m$,

$$H_{j(x)} = \begin{cases} x^{(p_j)} & \text{se } p_j \neq p_{j-1} \\ H_{j-1}(x) \log x & \text{se } p_j = p_{j-1} \end{cases}$$

In questa definizione m rappresenta il grado del polinomio, cioè il numero di potenze di x incluse nel modello; x è il valore assunto dalla variabile predittore; p rappresenta le potenze considerate per la ricerca del modello con il migliore adattamento ai dati (dove $p_1 < \dots < p_m$); β_0 e β_j sono i coefficienti di regressione. L'algoritmo su cui si basano i PF prevede la selezione del modello che dimostra il migliore adattamento ai dati a partire da un numero limitato di candidati.

Il numero di modelli elaborati tra cui scegliere dipende dal grado massimo di polinomio richiesto (cioè dal parametro m) e dai valori predefiniti delle potenze (l'insieme P). Seguendo la procedura convenzionale si è deciso di stimare polinomi

frazionari di primo ($m=1$) e di secondo grado ($m=2$) per modellare la relazione nel tempo tra origini sociali e istruzione. I PF di primo grado (PF1) assumono la forma generale $\beta_0+\beta_1x^p$ e sono sempre funzioni monotone (hanno sempre una pendenza negativa o positiva); i PF di secondo grado (PF2) assumono la forma generale $\beta_0+\beta_1x^{p1}+\beta_2x^{p2}$ e sono una generalizzazione delle funzioni quadratiche (possono essere monotone o unimodali). La ricerca delle funzioni con la migliore bontà di adattamento è stata effettuata scegliendo i valori delle potenze p dall'insieme: $P = \{-2, -1, -0,5, 0, 0,5, 1, 2, 3\}$. In questo modo, le diverse possibili combinazioni dei gradi del polinomio e dei valori delle potenze garantiscono un'ampia classe di possibili forme funzionali in grado di approssimare le relazioni statistiche di interesse in modo soddisfacente nella maggior parte delle situazioni [Sauerbrei *et al.* 2006].

Le analisi sulla variazione dei tassi di partecipazione utilizzano modelli di regressione logistica integrati con polinomi tradizionali, mentre quelle che analizzano l'andamento delle DOI utilizzano una recente estensione della tecnica, i polinomi frazionari multipli con effetti di interazione (*Multivariable Fractional Polynomials with Interaction*, MFPI). Questa tecnica consente di stimare un modello di regressione multipla includendo una interazione tra un predittore su scala metrica (anno di nascita) e una variabile categoriale (origini sociali), controllando per altre covariate (genere, status di immigrazione dell'intervistato e dei genitori, struttura familiare)¹⁷.

Per controllare empiricamente se si è verificato nel tempo un declino dell'importanza delle appartenenze sociali sul conseguimento del titolo di studio ho stimato tre modelli per ciascun paese. Tutti i modelli hanno la medesima specificazione, l'unica differenza consiste nella forma funzionale per l'effetto di interazione tra origini sociali e anno di nascita: il primo modello considera un cambiamento lineare, il secondo il miglior PF1 e il terzo il miglior PF2. Il miglior PF1 tra gli 8 possibili e il miglior PF2 tra i 36 possibili sono stati selezionati utilizzando il criterio di massima verosimiglianza: le funzioni con il miglior adattamento sono quelle che dimostrano la più alta verosimiglianza¹⁸. La tecnica MFPI richiede inoltre di specificare il grado di flessibilità per la stima dei PF. Come suggerito da Royston e Sauerbrei [2008] ho scelto l'opzione standard, in cui

¹⁷ Per una spiegazione dettagliata sulle modalità di costruzione e stima di queste funzioni si veda il volume di Royston e Sauerbrei [2008], nello specifico il capitolo 7, pagine 157-163.

¹⁸ Per i dettagli sulla procedura di stima e per la selezione dei modelli si vedano Royston e Altman [1994], Ambler e Royston [2001], Sauerbrei e Royston [2002], Sauerbrei *et al.* [2006], Royston e Altman [2008].

viene stimata una sola serie di potenze per modellare l'effetto del predittore continuo sulla variabile dipendente e l'effetto di interazione¹⁹.

Per stabilire quale dei tre modelli di cambiamento meglio si adatta ai dati ho utilizzato l'*Akaike Information Criterion* (AIC) [Akaike 1974]. L'AIC è una misura relativa della bontà di adattamento di un modello statistico ai dati ed è dato dalla seguente espressione: $-2(\text{massima log-verosimiglianza} - \text{numero di parametri nel modello})$. A livello intuitivo, l'AIC è una misura relativa del grado di informazione persa quando un particolare modello viene utilizzato per approssimare la realtà e si fonda sul *trade-off* tra distorsione (precisione) e varianza (complessità) nella costruzione di un modello. Il miglior modello è quello con il valore più basso di AIC. Per testare se è possibile identificare una variazione nel tempo statisticamente significativa dell'associazione tra origini sociali e istruzione ho riportato i valori del *p-value*.

5.3 L'espansione scolastica

Prima di modellare l'andamento del tempo delle DOI è opportuno esaminare l'espansione dei sistemi scolastici ed universitari; a tale scopo la figura 2.1 presenta la variazione nel tempo dei tassi di conseguimento dei titoli di studio terziari e di quelli delle scuole secondarie superiori. Il grafico consente di mettere sotto la lente diversi aspetti dell'espansione: quali sono i paesi che hanno avuto una maggiore crescita nel tempo a livello secondario e terziario e il confronto tra il tasso di espansione dei due livelli scolastici.

In primo luogo, in generale vi è stata una evidente crescita del tasso di diplomati: infatti tra i nati intorno al 1930 non superava il 20% (ad eccezione di Francia e Germania), mentre tra i nati alla fine degli anni Sessanta ha raggiunto o superato il 60% in Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito e Italia, superando invece l'80% in Giappone, Stati Uniti, Finlandia, Svezia, Paesi Bassi e Canada. Anche la proporzione di individui che hanno conseguito una laurea è cresciuta notevolmente in complesso, ma con una maggiore variabilità tra i paesi. In Austria, Germania e Italia – caratterizzati da

¹⁹ Royston and Sauerbrei [2008] hanno suggerito che questa scelta è ragionevole nella maggior parte delle situazioni, soprattutto quando la base dati ha una numerosità campionaria non ampia, poichè possono verificarsi problemi di convergenza. Bisogna considerare inoltre che la mia analisi prevede un certo grado di flessibilità poichè la forma funzionale scelta, così come l'effetto delle variabili di controllo, varia a seconda del paese. A fini esplorativi ho provato a stimare modelli con il massimo o intermedi livelli di flessibilità, ma di solito essi presentavano una bontà di adattamento ai dati inferiore rispetto ai modelli presentati in questo lavoro.

un sistema universitario tradizionale fondato sull'idea di università Humboldtiana – il basso livello di partecipazione riscontrato tra i nati negli anni Venti dello scorso secolo non ha subito una crescita elevata, tanto che anche tra i nati negli anni Settanta non più di due individui su dieci sono stati in grado di raggiungere un titolo di studio terziario

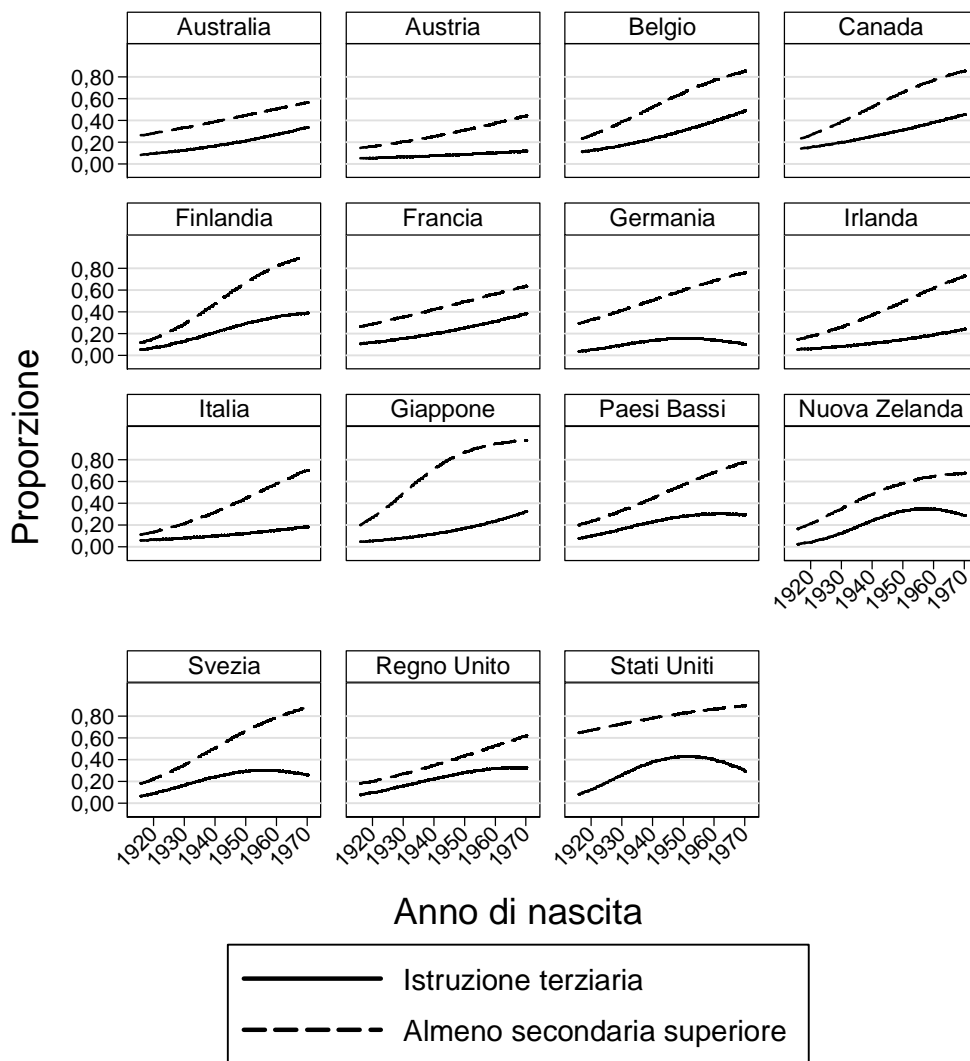


FIG. 2.1 – Tassi di conseguimento (in proporzione) dei titoli di studio secondario superiore e terziario secondo l'anno di nascita e il paese.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006], IALS [1994; 1996; 1998], ISSP [1999].

. Il tasso di laureati ha superato il 20% tra i nati negli anni Settanta in Irlanda, Svezia e Paesi Bassi, mentre è cresciuto fino a raggiungere il 40% in Finlandia, Giappone, Francia, Belgio, Giappone e Stati Uniti. Il cambiamento ha seguito una tendenza approssimativamente lineare nella maggior parte dei paesi, con alcune importanti

eccezioni costituite da Svezia, Nuova Zelanda e Stati Uniti. Qui, dopo una crescita rilevante fino ai nati negli anni Cinquanta e Sessanta, la proporzione di individui con una laurea si è stabilizzata oppure addirittura diminuita. È possibile che la riduzione nelle ultime coorti non dipenda effettivamente da una minore propensione dei giovani di iscriversi al college e di terminarlo con successo, bensì sia dovuta al fatto che una quota rilevante di individui entra all'università in età più avanzata e pertanto non ha ancora conseguito un titolo di istruzione superiore al momento dell'intervista.

5.4 L'andamento delle disuguaglianze nell'istruzione terziaria

Dopo aver esaminato l'espansione nei tassi di conseguimento dei diplomi e delle lauree, si analizza ora come sono variate le disuguaglianze a livello di istruzione terziaria. Dal punto di vista dei processi di stratificazione sociale questa attenzione è facilmente giustificata: con la crescita della partecipazione ai livelli primario e secondario inferiore (divenuti pressoché universali nei paesi industrializzati) il valore di mercato dei titoli di studio a cui essi danno accesso è diminuito notevolmente. Tra le nuove generazioni è il possesso di un diploma o di una laurea a fornire vantaggi nelle carriere occupazionali: un titolo di studio di terzo livello infatti diminuisce i rischi di disoccupazione, di sovraqualificazione e rappresenta quasi una condizione necessaria (anche se non sufficiente) per entrare nella classe di servizio. Proprio per questo motivo di recente i SIS sono stati oggetto di specifiche indagini, volte a verificare se ed in quale misura la provenienza sociale influisce sulla scelta di proseguire gli studi all'università o di conseguire un titolo di studio terziario e ad esaminare i cambiamenti di questa relazione nel tempo. Shavit, Arum e Gamoran [2007] hanno coordinato uno studio comparativo in cui ricercatori provenienti da 15 paesi ad economia avanzata hanno utilizzato micro-dati di indagini nazionali per studiare le DOI a livello di istruzione terziaria.

Tra i SIS con una struttura diversificata si osserva in generale una lieve riduzione nelle disuguaglianze di accesso, ma una stabilità o aumento sulla qualità e il tipo di istituzione. Ad esempio, in Israele negli anni Ottanta si è verificata una crescita delle disuguaglianze sociali in seguito ad una espansione della domanda in un contesto istituzionale ad accesso limitato; negli anni Novanta invece l'effetto delle appartenenze sociali è diminuito sull'accesso all'istruzione terziaria, mentre è aumentato nella scelta

del tipo di istituzione e corso di laurea. Anche in Giappone e negli Stati Uniti si assiste ad un processo simile, in cui gli studenti provenienti da famiglie con alto status socioeconomico hanno maggiori probabilità di iscriversi a corsi quadriennali piuttosto che biennali, con una distanza relativa stabile nel tempo. In Svezia si è realizzata una grande espansione della partecipazione e una riduzione della distanza tra le classi, anche se coloro che più hanno beneficiato dell'espansione sembrano essere gli studenti di classe media, con risultati scolastici non brillanti.

Nei sistemi con struttura binaria è possibile osservare tendenze divergenti. In Gran Bretagna sembra essersi verificata una lieve riduzione delle disuguaglianze sociali nell'accesso ai corsi di primo livello, mentre stabilità nei corsi di secondo livello. In Francia, si registra invece un aumento delle DOI a partire dai nati negli anni Sessanta, nonostante la crescita impressionante della partecipazione scolastica. Al contrario, in Germania vi è stato un declino nell'effetto delle appartenenze sociali, che si è andato stabilizzando negli anni Ottanta; Mayer e colleghi [2007] riconducono questa tendenza all'incremento della quota di studenti delle classi lavoratrici che ha acquisito l'*Abitur*, il titolo necessario per accedere all'istruzione universitaria. Nei Paesi Bassi la diminuzione dell'associazione totale tra origini sociali e conseguimento dei titoli di studio non si è tradotta invece in una sensibile riduzione delle disuguaglianze nell'istruzione terziaria. Infine, nei paesi con una struttura unitaria si riscontra una crescita inferiore della partecipazione e una persistenza delle disuguaglianze sociali. Queste ultime sono infatti aumentate nella Repubblica Ceca, mentre in Italia si osservano tendenze contrastanti a seconda del tipo di misura utilizzata per misurare le origini sociali. Mentre l'influenza della classe sociale sulle chance di laurearsi si è ridotta nel tempo, altrettanto non si può dire guardando al titolo di studio del padre, il cui effetto è addirittura lievemente aumentato tra le coorti [Recchi 2007].

Altri due studi si sono occupati di analizzare le disuguaglianze sociali agli alti livelli scolastici avvalendosi di basi di dati comparative. Utilizzando i dati IALS, Chevalier e colleghi [2007] hanno esaminato le variazioni tra le coorti dell'effetto del titolo di studio del padre sulle probabilità di conseguire un titolo studio di livello terziario in 20 paesi industrializzati utilizzando un modello probit. I risultati indicano un declino delle disuguaglianze in nove paesi, tra cui spicca la Gran Bretagna, mentre in Canada e Svizzera si è avuto un aumento delle disuguaglianze sociali. Anche nei paesi

dell'Europa orientale inclusi nell'analisi si nota un aumento dell'effetto dell'istruzione dei genitori sull'accesso all'istruzione terziaria, mentre nei paesi nordici una contrazione delle disuguaglianze.

Koucký e colleghi [2009] hanno invece utilizzato i dati della ESS per esaminare l'andamento nel tempo dell'effetto dell'istruzione e dell'occupazione dei genitori sul conseguimento di titoli di livello terziario in 23 paesi europei. Le analisi si basano sulla costruzione di un indice complessivo di disuguaglianza, ricavato dal potere predittivo di modelli di regressione logistica binomiale in cui sono inclusi l'istruzione e l'occupazione di ciascuno dei genitori come variabili indipendenti. I risultati indicano una riduzione complessiva delle disuguaglianze sociali nell'istruzione terziaria in Europa e una relazione negativa tra quella che gli autori definiscono «espansione» dei sistemi di istruzione terziaria e le disuguaglianze sociali: al crescere del tasso di partecipazione tende anche a diminuire il grado di disuguaglianza. D'altro canto, se la crescita della partecipazione ha riguardato in generale tutta la popolazione, vi è stato un aumento più marcato tra chi proviene dalle categorie sociali più avvantaggiate. I risultati sui singoli paesi suggeriscono una riduzione nelle disparità sociali nel conseguimento di titoli terziari nei paesi nord europei e continentali-meridionali, mentre un andamento meno lineare tra i paesi dell'Est, in cui sembra essersi verificato un aumento nelle DOI nelle coorti più recenti.

Questo studio ha fornito importanti informazioni sull'andamento delle disuguaglianze, ma soffre di alcuni limiti non trascurabili. Innanzitutto, l'utilizzo di tutte e quattro le variabili per misurare l'origine sociale, senza essere accompagnato da procedure di imputazione dei dati, conduce alla stima di modelli su un numero limitato di osservazioni, a causa dell'elevato numero di madri non occupate. Ciò aumenta in modo considerevole l'incertezza intorno alle stime, la quale non viene tenuta in considerazione dagli autori. Inoltre, l'utilizzo di una misura derivata dal potere predittivo di un modello statistico per stabilire l'intensità dell'associazione tra origini sociali e probabilità di conseguire un titolo terziario è una scelta metodologica fragile. Quando si utilizza la regressione è opportuno chiarire l'obiettivo dell'analisi e specificare il modello in virtù di ciò. La logica predittiva richiede la selezione e l'inclusione nei modelli di tutti i predittori che contribuiscono ad aumentare la bontà di adattamento del modello. In una prospettiva «causale» invece l'inclusione delle variabili

segue la logica dell'antecedenza causale e l'interesse del ricercatore si rivolge ai coefficienti di regressione o a quantità da essi derivate [Corbetta *et al.* 2001; Pisati 2003]. Sarebbe quindi più appropriato concentrare l'attenzione sui coefficienti di regressione piuttosto che sul potere predittivo del modello se l'obiettivo è quantificare l'effetto delle origini sociali sull'accesso all'università. Per di più, la stima di modelli separati per coorti di nascita e il confronto tra gli odds ratio ottenuti da questi modelli è problematico, a causa del modo in cui sono stimati tali coefficienti nei modelli in cui la funzione legame è diversa dalla funzione identità²⁰.

Per studiare l'andamento delle DOI ai livelli superiori dei sistemi scolastici ho stimato modelli di regressione logistica non condizionati in cui la variabile dipendente è aver conseguito almeno un titolo di studio terziario. I modelli sono stimati su tutto il campione in modo da evitare il problema dovuto alla selezione differenziale in diversi paesi e coorti di nascita²¹. Nell'interpretare i risultati occorre quindi tenere a mente che le DOI osservate a ciascun livello formativo sono il prodotto degli effetti cumulati delle origini sociali su quel dato livello scolastico e di quelli precedenti. Pertanto non si può considerare i risultati delle analisi come esclusivamente una misura del grado di apertura dei SIS, poiché essi riflettono non solo le DOI a livello terziario, ma anche quelle ai livelli precedenti, esprimono cioè l'effetto cumulato delle origini sociali sulle probabilità di superare tutte le transizioni scolastiche precedenti fino a giungere alla laurea. Tenendo in considerazione i risultati delle ricerche nell'ambito della genetica comportamentale occorre tenere presente che l'associazione stimata può dipendere non solo da diverse dotazioni di risorse socio-economiche/culturali ma anche genetiche.

Ci chiediamo ora: in quale misura il vantaggio nei risultati educativi degli individui provenienti dalle categorie sociali più avvantaggiate si è modificato nel corso del XX secolo? La tabella 2.2 presenta alcune statistiche sulla bontà di adattamento dei tre modelli di cambiamento per ciascun paese: il modello lineare, il miglior PF1 e il miglior PF2 (questi ultimi due rappresentano funzioni di tipo non lineare). Come descritto in precedenza, possiamo utilizzare l'AIC per selezionare il modello migliore ed esaminare il *p-value* per capire se esiste effettivamente un cambiamento nel tempo statisticamente significativo nell'associazione tra origini sociali e conseguimento dei titoli di studio.

²⁰ Per un approfondimento di tali problemi si vedano Allison [1999] e Mood [2010].

²¹ Questa soluzione non risolve tutti i problemi del modello di Mare; per una discussione di tale modello e la corretta interpretazione dei suoi parametri si veda Buis [2007].

I valori dell'AIC suggeriscono che in sette paesi il modello di cambiamento con il miglior adattamento ai dati è di tipo lineare (Australia, Austria, Canada, Francia, Irlanda, Italia, Giappone), mentre nei restanti è di natura non lineare (Belgio, Finlandia, Germania, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Regno Unito, Stati Uniti, Svezia). In tutti i casi in cui il mutamento è di tipo non lineare la funzione prescelta è un PF di secondo grado, anche se le potenze selezionate non sono le stesse nei diversi paesi. I valori del *p-value* indicano inoltre che in tutti i paesi il cambiamento dell'associazione tra origini sociali e istruzione è statisticamente significativo, al livello convenzionale di fiducia del 95%. In altre parole, se estraessimo un numero elevato di campioni della medesima numerosità dalle stesse popolazioni l'associazione condizionata tra origini sociali e istruzione terziaria dimostrerebbe stabilità temporale in meno del 5% di questi campioni. Ovviamente la significatività statistica e l'AIC nulla ci dicono sulla direzione e l'intensità del mutamento delle disuguaglianze. A tal fine è opportuno considerare delle rappresentazioni grafiche che consentono di apprezzare in modo intuitivo la direzione, il tasso e la forma del cambiamento delle DOI.

In primo luogo, osserviamo come sono variare le probabilità predette di conseguire un titolo di studio terziario nelle quattro categorie sociali che definiscono l'origine sociale degli individui sulla base del titolo di studio dei loro genitori. La differenza nell'andamento delle curve fornisce una indicazione di come sono variare le disuguaglianze assolute secondo la provenienza sociale, cioè tenendo conto sia della propensione relativa a conseguire una laurea indipendentemente dalla distribuzione complessiva di questo titolo nella popolazione, sia dell'espansione complessiva del sistema scolastico. Intuitivamente, se le curve tendono ad avvicinarsi l'una con l'altra si può parlare di una riduzione delle distanze assolute tra le categorie; al contrario se le curve tendono ad allontanarsi con il passare del tempo allora si è verificata una crescita delle differenze assolute tra i gruppi nel conseguimento delle lauree. La figura 6.2 indica che le disuguaglianze assolute si sono ridotte in Australia, Finlandia e Svezia, sono rimaste pressoché costanti in Canada, Regno Unito e Nuova Zelanda, mentre sono cresciute in Irlanda e Giappone. In Francia, Germania e Stati Uniti si osserva una crescita delle disuguaglianze assolute nel periodo centrale e una riduzione nelle ultime coorti; questa tendenza è perlopiù ascrivibile ai tassi di laurea tra i figli di genitori laureati, i quali si sono ampliati e poi ridotti in modo più marcato rispetto a quanto

avvenuto nelle altre categorie. Una tendenza opposta invece è rintracciabile in Austria in cui le distanze tra i gruppi si sono dapprima ridotte, per poi ampliarsi tra le coorti nate dopo gli anni Sessanta, una tendenza ancora una volta largamente imputabile alle tendenze osservate tra i figli di laureati.

TAB. 2.2– Bontà di adattamento dei modelli con effetto di interazione tra origine sociale e anno di nascita lineare, miglior PF1 e miglior PF2: gradi di libertà, p-value, AIC

	gdl	p-value	AIC		gdl	p-value	AIC
Australia				Italia			
Lineare	3	0,245	1066,56	Lineare	3	0,005	3416,14
FP1(3)	3	0,249	1068,48	FP1(-2)	3	0,005	3418,09
FP2(-2 -1)	6	0,462	1073,08	FP2(2 3)	6	0,048	3422,68
Austria				Giappone			
Lineare	3	0,046	1538,96	Lineare	2	0,479	640,25
FP1(3)	3	0,047	1541,02	FP1(-2)	2	0,483	642,13
FP2(-2 -1)	6	1,000	1609,23	FP2(2 3)	4	0,785	646,38
Belgio				Paesi Bassi			
Lineare	3	0,001	5123,25	Lineare	3	0,001	6886,20
FP1(-2)	3	0,001	5125,01	FP1(-2)	3	0,001	6887,89
FP2(2 3)	6	0,001	5120,66	FP2(-2 -1)	6	0,075	6881,77
Canada				Nuova Zelanda			
Lineare	3	0,001	4929,27	Lineare	3	0,132	3439,37
FP1(-2)	3	0,001	4930,82	FP1(-2)	3	0,133	3441,02
FP2(2 3)	6	0,027	4931,56	FP2(2 3)	6	0,760	3428,34
Finlandia				Svezia			
Lineare	3	0,000	6722,00	Lineare	3	0,000	4359,28
FP1(-2)	3	0,000	6723,11	FP1(-2)	3	0,000	4360,92
FP2(2 3)	6	0,000	6709,02	FP2(2 3)	6	0,055	4325,05
Francia				Regno Unito			
Lineare	3	0,005	5056,59	Lineare	3	0,071	8195,49
FP1(3)	3	0,005	5058,58	FP1(-2)	3	0,070	8196,79
FP2(-2 -1)	6	0,036	5068,17	FP2(2 3)	6	0,047	8178,44
Germania				Stati Uniti			
Lineare	3	0,507	6232,60	Lineare	3	0,219	3459,59
FP1(-2)	3	0,505	6234,50	FP1(3)	3	0,215	3461,45
FP2(-2 -1)	6	0,517	6204,62	FP2(2 3)	6	0,200	3423,14
Irlanda							
Lineare	3	0,003	3949,57				
FP1(-2)	3	0,003	3951,30				
FP2(2 3)	6	0,081	3954,01				

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

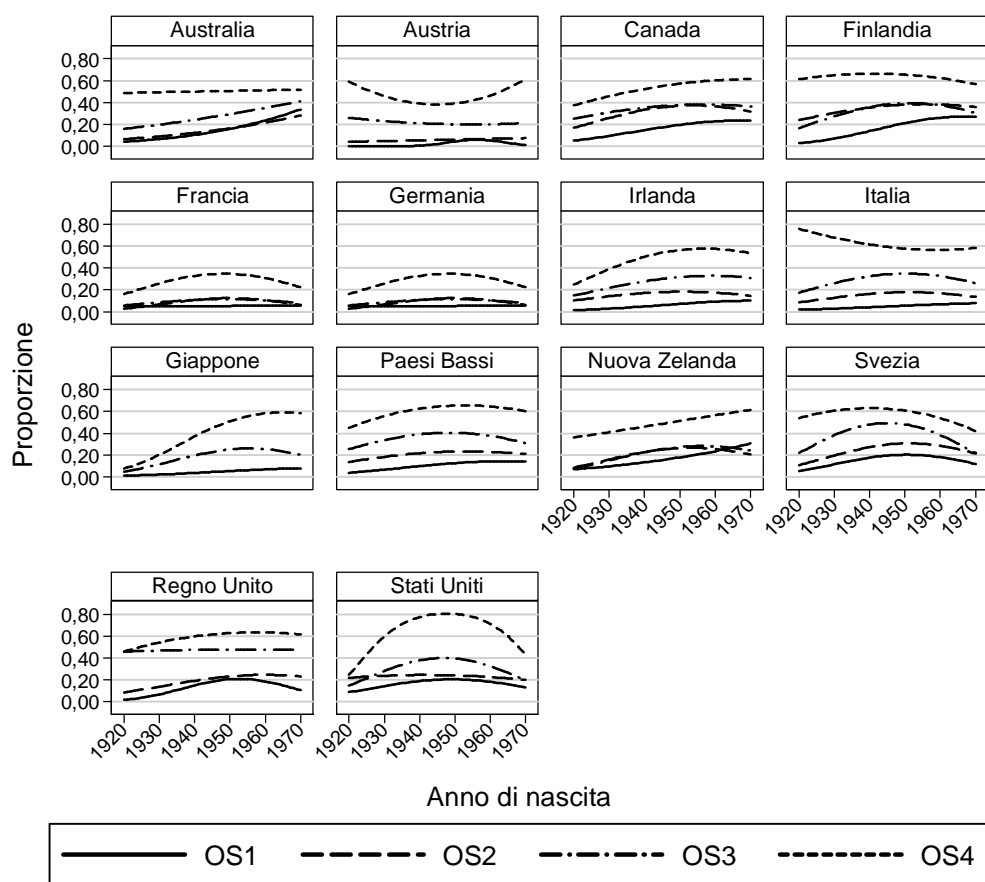


FIG. 2.2 – Probabilità predette di conseguire un titolo di studio terziario secondo l'anno di nascita, l'origine sociale e il paese.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006], IALS [1994; 1996; 1998], ISSP [1999].

Sebbene queste rappresentazioni grafiche siano utili per esaminare le tendenze nel tempo, non bisogna dimenticare che i dati sono tratti da indagini campionarie con numerosità campionarie contenute. Per questo motivo in appendice al capitolo sono riportate quattro figure in cui le stime puntuali delle probabilità di laurea in diverse categorie sociali sono corredate dai corrispondenti intervalli di confidenza, i quali consentono di tenere in considerazione l'incertezza intorno alle stime.

Passiamo ora ad esaminare le variazioni nel tempo delle disuguaglianze relative, cioè quelle che colgono la relazione tra origini sociali e conseguimento dei titoli di studio terziari, al netto dell'espansione scolastica. In alcuni studi l'entità delle DOI viene semplicemente misurata confrontando le classi sociali più avvantaggiate con quelle meno avvantaggiate, oppure le persone i cui genitori hanno un titolo terziario con quelli

provenienti da famiglie con livello di istruzione primario²². Più di frequente i ricercatori sociali si focalizzano sul confronto tra le classi sociali di interesse e la categoria di riferimento (la classe più alta o più bassa, a seconda delle preferenze del ricercatore). Tuttavia, anche questa rappresentazione non fornisce tutte le informazioni possibili sulle DOI, poiché mancano all'appello i confronti relativi tra le altre categorie. Per questo motivo nelle mie analisi ho incluso tutti i confronti possibili. Definiti OS1, OS2, OS3 e OS4 i livelli di origine sociale (istruzione primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore e terziaria), i confronti effettuati sono i seguenti: Q4-Q1, Q3-Q1, Q2-Q1, Q4-Q2, Q4-Q3, Q3-Q2.

Le sei curve che rappresentano i confronti tra ogni categoria sociale e le altre sono presentati nella figura 2.2. La figura presenta 15 grafici, uno per ciascun paese esaminato, in cui sull'asse delle ascisse è riportato l'anno di nascita degli intervistati, mentre sull'asse delle ordinate l'intensità dell'associazione tra origini sociali e titolo di studio raggiunto, espressa in log-odds ratio. Ho preferito mantenere questa unità di misura piuttosto che operare una trasformazione in odds ratio in modo da facilitare la comparabilità dei risultati con il lavoro di Breen e colleghi [2009; 2010]. L'interpretazione della figura è immediata: una linea retta parallela all'asse delle ascisse indica che non vi è stato mutamento nella relazione tra origini sociali e istruzione, una retta o una curva con pendenza positiva indicano invece un incremento dell'associazione, mentre una linea o una curva che tende verso la linea dello zero (nessuna associazione) indicano un declino delle DOI relative.

Adottando questo approccio è possibile notare che l'andamento delle distanze tra diverse coppie di categorie sociali talvolta è uniforme, mentre in altri casi è differente. In Italia, Svezia, Australia, Finlandia e Canada per esempio le tendenze sono piuttosto simili qualunque sia il confronto esaminato, mentre in Belgio e Stati Uniti l'andamento delle differenze tra le coppie di categorie sociali è piuttosto eterogeneo. Ad esempio, negli Stati Uniti le distanze relative tra le categorie estreme sono dapprima aumentate e poi diminuite, mentre quelle tra le categorie intermedie hanno subito una contrazione lineare, anche se nel complesso il modello segnala che tali variazioni non sono statisticamente significative.

²² Ad esempio, Koucký e colleghi [2009] confrontano gli odds ratio nelle probabilità di laurearsi tra coloro che provengono dal quartile più alto della distribuzione dello status occupazionale con coloro che provengono dal quartile più basso.

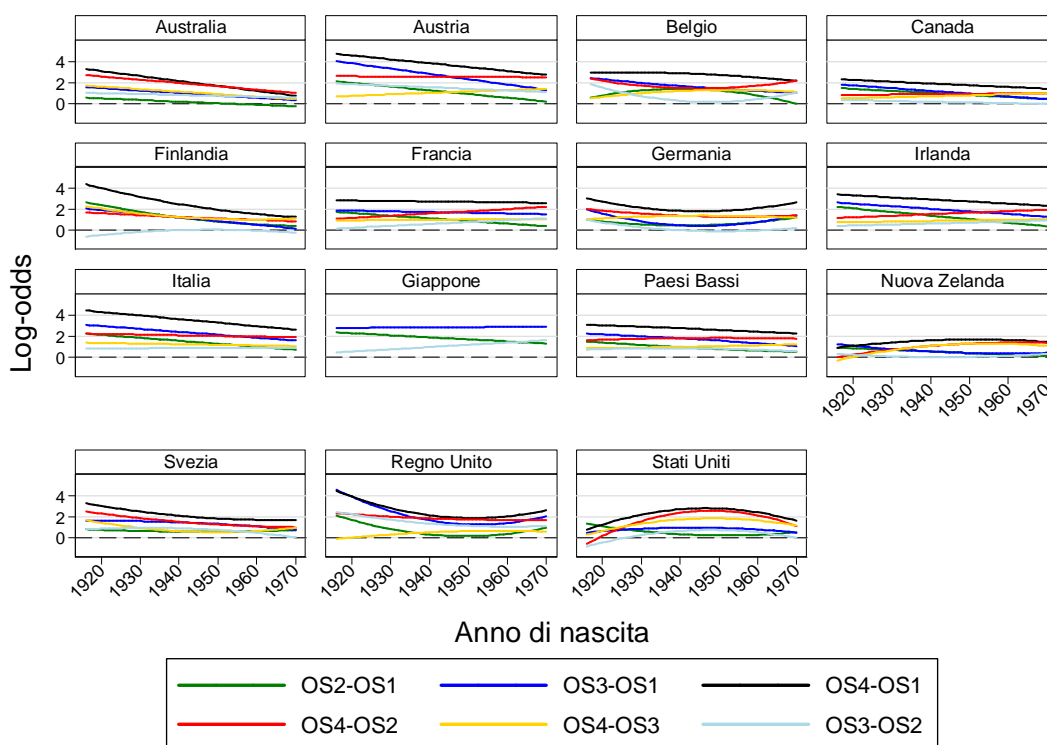


FIG. 2.3 – Associazione parziale tra origini sociali e istruzione terziaria secondo l'anno di nascita e il paese: tutti i confronti possibili tra le categorie sociali.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006], IALS [1994; 1996; 1998], ISSP [1999].

L'ispezione dei singoli confronti tra gruppi è utile poiché ci mostra come le distanze relative tra i gruppi sociali possano aver seguito tendenze diverse, ma non fornisce un quadro di insieme sulle variazioni delle DOI. A tal fine ho costruito un indice in grado di sintetizzare l'andamento delle DOI nel tempo, calcolato come semplice media dei valori assoluti²³ che descrivono le sei curve presentate in figura 2.2:

$$IEO = (|OS4-OS1| + |OS3-OS1| + |OS2-OS1| + |OS4-OS3| + |OS4-OS2| + |OS3-OS2|)/6$$

²³ Ho calcolato i valori assoluti perchè in alcuni paesi e in corrispondenza di alcuni anni funzioni assumono valori negativi. Si può obiettare che questo calcolo assume come situazione di ideale eguaglianza un log-odds ratio pari a zero. Il calcolo dell'indice attraverso l'utilizzo dei valori originali non muta in modo sostanziale le tendenze osservate, poiché i punti in cui le funzioni sono negative sono poco numerosi. Si noti inoltre che l'utilizzo dei quartili ha il vantaggio di consentire il calcolo di una media semplice invece che una media pesata per l'ampiezza delle diverse categorie sociali.

La figura 2.3 presenta le variazioni nel tempo dell'associazione tra origini sociali e livello di istruzione raggiunto, mentre la figura 2.4 presenta i tassi di variazione dell'indice complessivo di disuguaglianza.

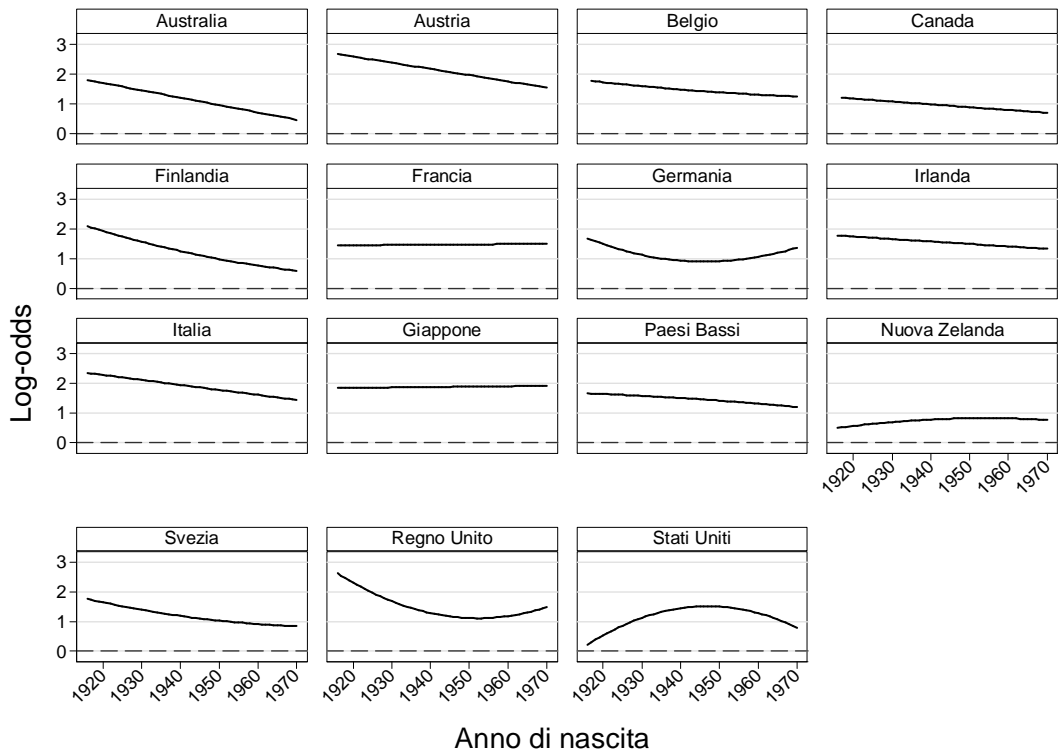


FIG. 2.4 – Andamento dell'indice sintetico di DOI secondo l'anno di nascita e il paese.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006], IALS [1994; 1996; 1998], ISSP [1999].

I risultati principali sono così riassumibili. I paesi in cui si è verificata una più marcata riduzione delle DOI sono Australia e Finlandia, in cui tra i nati nel periodo 1925-30 e 1965-70 c'è stato un declino delle disuguaglianze di almeno il 60%. In Australia il cambiamento è stato approssimativamente lineare, mentre in Finlandia la riduzione è stata più marcata nel primo periodo ed è invece rallentata successivamente. Un secondo gruppo di paesi – costituito da Austria, Canada, Italia e Svezia – è andato incontro ad una diminuzione dell'associazione tra origini sociali e istruzione compreso tra il 30% e il 40%. Mentre nei primi tre paesi il declino delle DOI è stato approssimativamente costante, in Svezia vi è stato una lieve contrazione del tasso di declino nelle coorti più recenti.

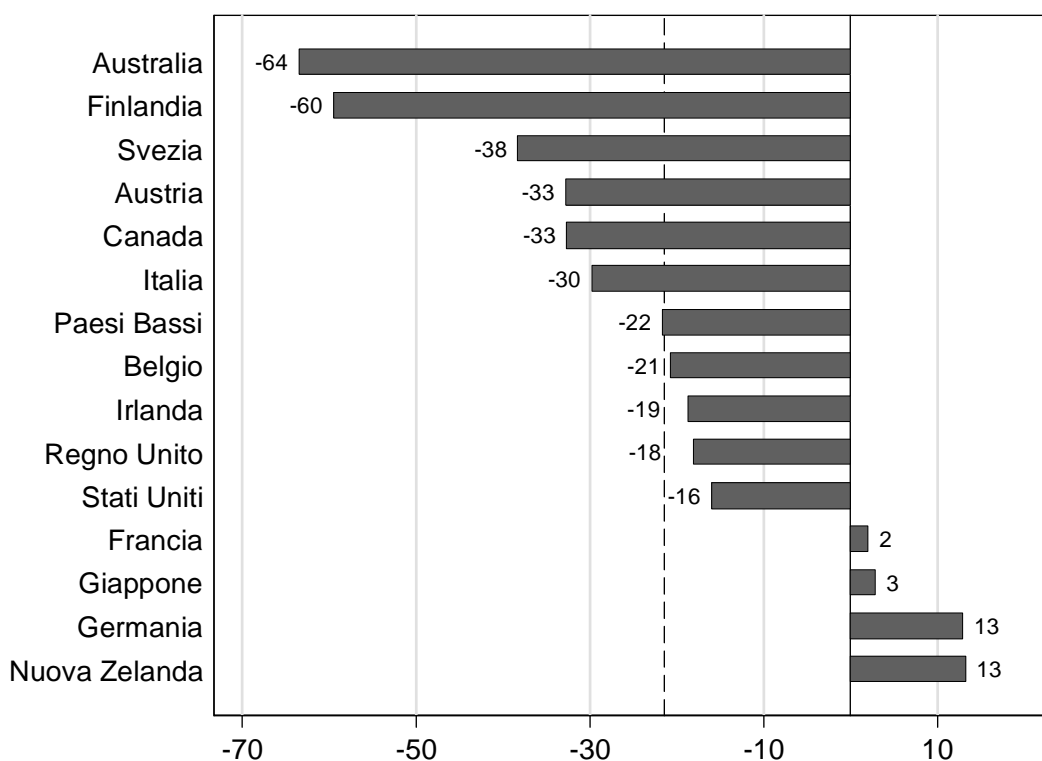


FIG. 2.5 – Tasso di cambiamento delle DOI, confrontando i nati nel quinquennio 1965-70 e 1925-30.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006], IALS [1994; 1996; 1998], ISSP [1999].

Un terzo gruppo di paesi – costituito da Paesi Bassi, Belgio, Irlanda, Regno Unito e Stati Uniti – ha visto una riduzione delle DOI compresa tra il 15% e il 25%. Nei primi tre paesi il declino del peso delle appartenenze sociali è stato costante nel periodo preso in considerazione, mentre negli altri due si osservano delle tendenze fortemente non lineari, ma in direzione opposta. Nel Regno Unito le DOI si sono rapidamente ridotte fino ai nati all’inizio degli anni Cinquanta, che hanno frequentato il SIS all’inizio degli anni Settanta, mentre si sono stabilizzate per poi aumentare leggermente di nuovo nelle coorti più recenti. Negli Stati Uniti invece si è verificato un aumento delle disuguaglianze relative fino ai nati all’inizio degli anni Cinquanta e in seguito una riduzione nelle coorti nate nell’ultimo ventennio esaminato.

Infine, in Francia e Giappone si è registrata stabilità nell’associazione tra background familiare e conseguimento della laurea, mentre in Germania e Nuova Zelanda un leggero aumento intorno al 10%. Givourd e Goux [2007] sostengono che in Francia la mancata riduzione degli effetti delle appartenenze sociali a livello terziario può dipendere dal fatto che l’espansione dell’istruzione secondaria è avvenuta

principalmente attraverso la creazione di *baccalauréat* di tipo vocazionale, i quali possono aver accresciuto la partecipazione delle classi basse all'istruzione secondaria, ma non a quella universitaria.

I risultati qui ottenuti giungono a risultati in parte simili e in parte diversi a quelli di Koucký *et al.* [2009]. Le somiglianze nei risultati riguardano i paesi nord-europei e alcuni dell'Europa continentale (Belgio, Francia, Paesi Bassi). Tra i primi le disuguaglianze sociali sono diminuite, mentre nei secondi sono stabili o in lieve declino nel presente studio, mentre stabili o fluttuanti per Koucký e colleghi. Questi autori hanno anche trovato un aumento delle DOI nel Regno Unito, tendenza rinvenuta anche nelle mie analisi ma solo per le coorti più recenti. L'andamento degli effetti delle origini sociali in Germania è invece meno definita: entrambe le analisi suggeriscono una diminuzione nel primo periodo e un aumento nelle coorti più recenti, ma ciò sembra parzialmente in contrasto con i risultati di Mayer e colleghi [2007], che hanno trovato un declino seguito da stabilità. Sono quindi necessarie nuove analisi per capire quali possono essere le fonti di questa disparità per i dati che riguardano le coorti più recenti.

Le analisi sembrano segnalare che non esiste una relazione sistematica tra il grado di differenziazione dei SIS e l'andamento delle disuguaglianze nel tempo. Ad ogni modo, per stabilire l'esistenza di una relazione tra questi due fenomeni non sono sufficienti i dati e i modelli utilizzati in questo lavoro, bensì sarebbe più appropriata l'analisi della variazione delle disuguaglianze prima e dopo un intervento di riforma che ha modificato il grado di stratificazione dell'istruzione terziaria.

Come mostrato dalla figura 2.6, sembra esistere una relazione, anche se non molto forte, tra il livello di disuguaglianza presente all'inizio delle serie storiche esaminate e il tasso di cambiamento delle disuguaglianze stesse: i paesi che hanno sperimentato una maggior riduzione sono quelli che avevano il più basso tasso di disuguaglianze tra i nati nel periodo 1925-30.

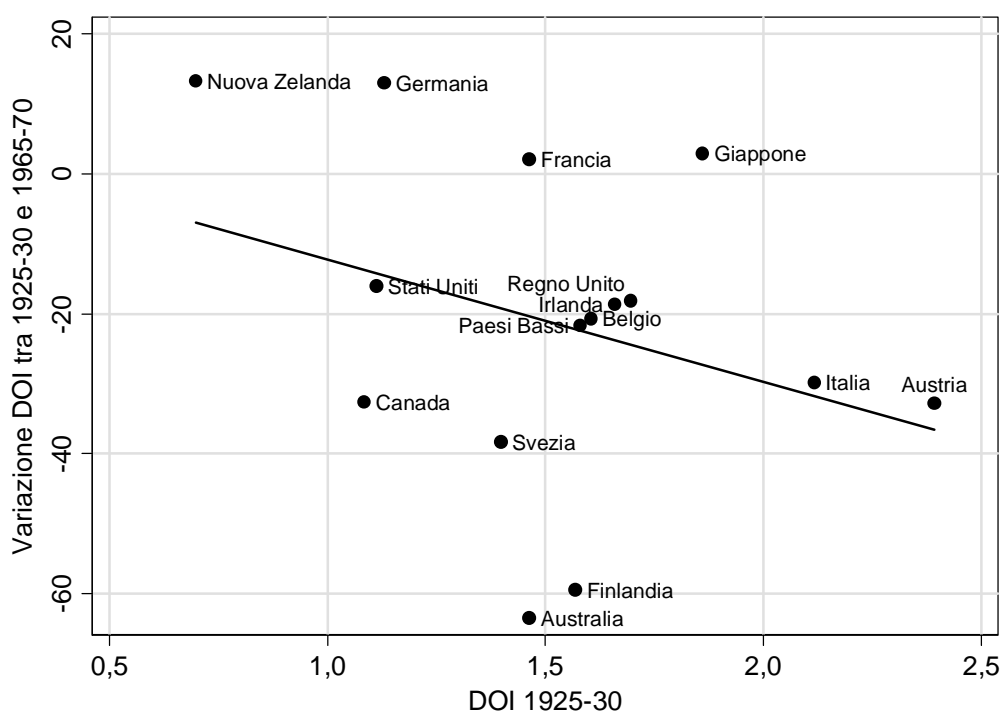


FIG. 2.6 – Collocazione dei paesi secondo il livello di DOI tra i nati nel periodo 1925-30 e il cambiamento tra il 1925-30 e il 1965-70.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006], IALS [1994; 1996; 1998], ISSP [1999].

Nella letteratura sulle disuguaglianze educative spesso ci si è chiesto se esista o meno una relazione tra espansione e disuguaglianza, in altre parole si è cercato di capire se la crescita della partecipazione ad un dato livello scolastico è in grado *in sé* di ridurre le disuguaglianze relative nel conseguimento dei titoli di studio. I risultati di ricerca sono contrastanti e non si è ancora data una risposta definitiva a questo interrogativo di ricerca. Ciò può dipendere da diverse ragioni, ma è importante sottolineare un limite di natura sia concettuale che metodologica in cui di solito si imbattono questi studi. La maggior parte delle ricerche, al fine di valutare la relazione tra espansione e disuguaglianza, ha posto in relazione il livello di partecipazione ad un determinato grado scolastico in una determinata coorte e il livello di disuguaglianza sociale corrispondente. In realtà, con questo confronto si misura la relazione tra partecipazione e disuguaglianza in determinate coorti poiché si prendono in considerazione misure statiche dei due indicatori, ma non si coglie la relazione tra espansione e disuguaglianza, intese come processi. Nelle mie analisi propongo invece di cogliere questa concezione dinamica dei due concetti ponendo in relazione il tasso di variazione della

partecipazione all'istruzione terziaria (cambiamento nella percentuale di laureati) e la variazione delle disuguaglianze nel conseguimento della laurea nello stesso periodo. Questa relazione è stata esaminata per i 15 paesi oggetto di studio in quattro coorti di nascita. I tassi di variazione della partecipazione e della disuguaglianza sono stati calcolati in questo modo:

$$\Delta_{partecipazione} = \frac{(\%laureati_{t_2} - \%laureati_{t_1})}{\%laureati_{t_1}} \cdot 100$$

$$\Delta_{disuguaglianze} = \frac{(DOI_{t_2} - DOI_{t_1})}{DOI_{t_1}} \cdot 100$$

dove t_1 e t_2 sono rispettivamente il primo e l'ultimo anno di ciascun periodo (ad esempio, il 1931 e il 1940 del periodo 1931-40). I risultati sono presentati in figura 2.7 in cui i paesi sono collocati sulla base del tasso relativo di variazione della partecipazione (asse orizzontale) e della disuguaglianza (asse verticale), espresso in percentuale.

I risultati suggeriscono che non vi è una correlazione sistematica tra espansione e disuguaglianza nei quattro periodi esaminati. Nel primo periodo sembra esistere una relazione positiva: i paesi che hanno sperimentato una maggiore crescita dei laureati sono tendenzialmente quelli che hanno visto una riduzione delle disuguaglianze più contenuta, mentre è vero l'opposto nella terza coorte. In questo periodo infatti alla crescita dei tassi di partecipazione corrisponde anche una diminuzione delle disuguaglianze. La relazione tra le due variabili è invece pressoché nulla nella seconda e nella quarta coorte.

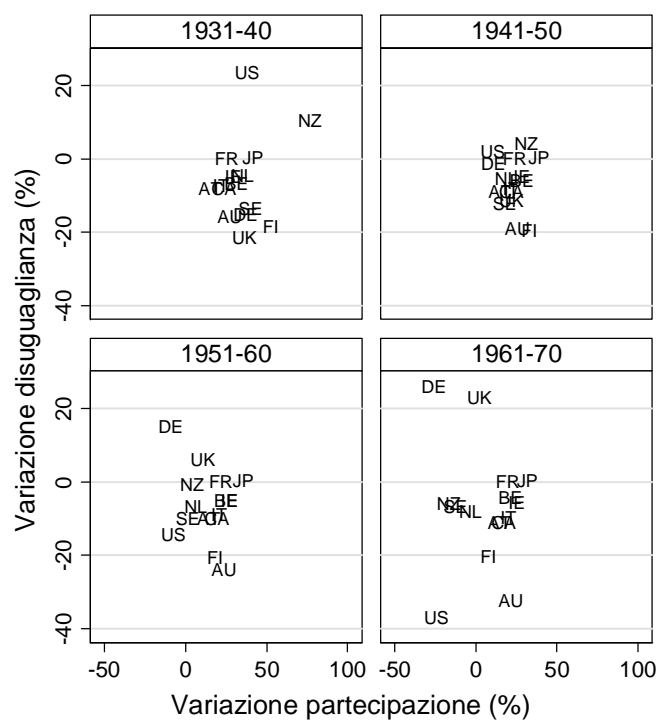
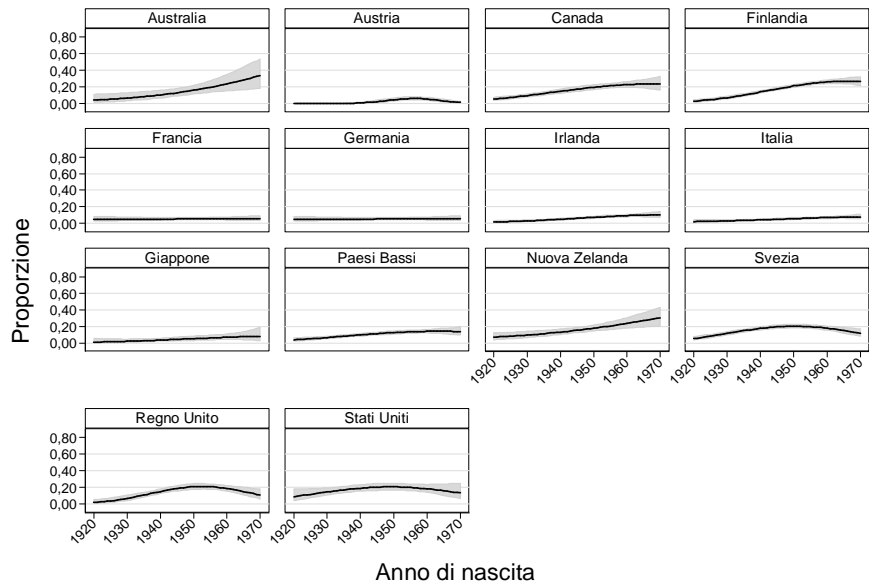


FIG. 2.7 – Collocazione dei paesi secondo il tasso di variazione della percentuale di laureati e il tasso di variazione delle disuguaglianze sociali nel conseguimento della laurea, suddivisi per coorte di nascita.

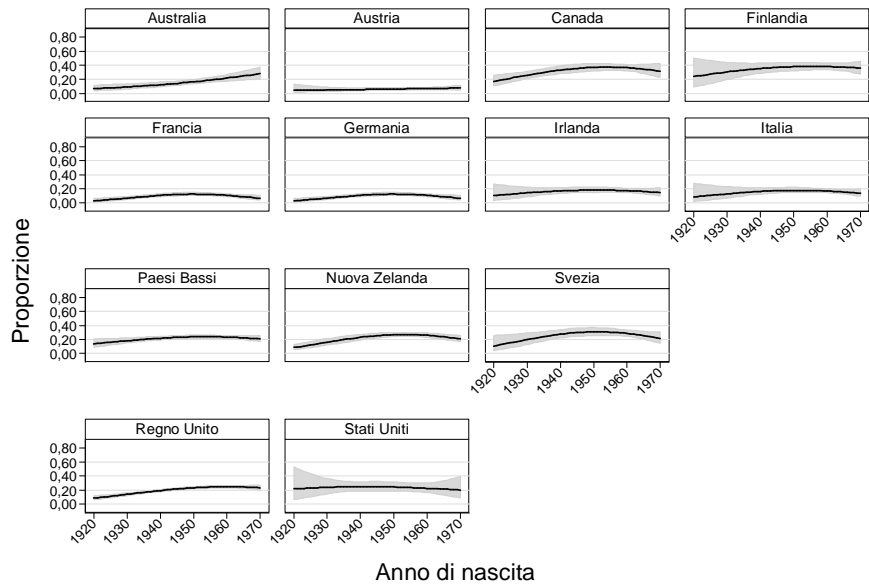
Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006], IALS [1994; 1996; 1998], ISSP [1999].

6. Appendice al capitolo secondo

OS1: Genitori con istruzione primaria



OS2: Genitori con istruzione secondaria inferiore



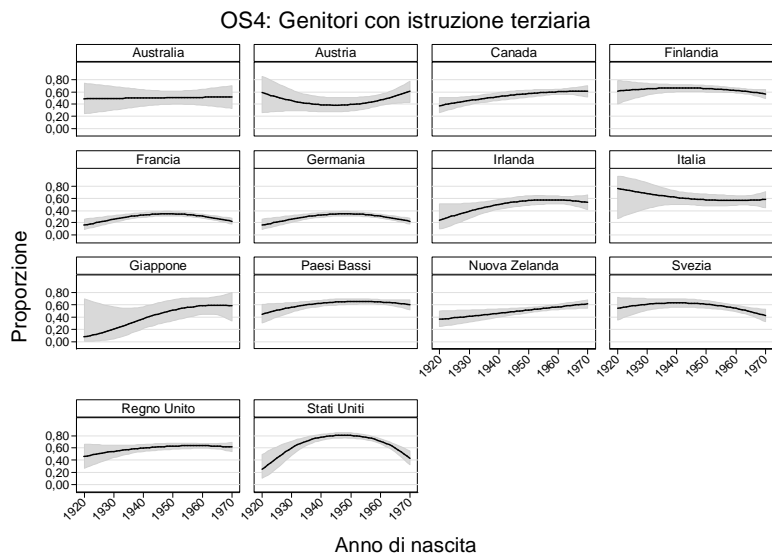
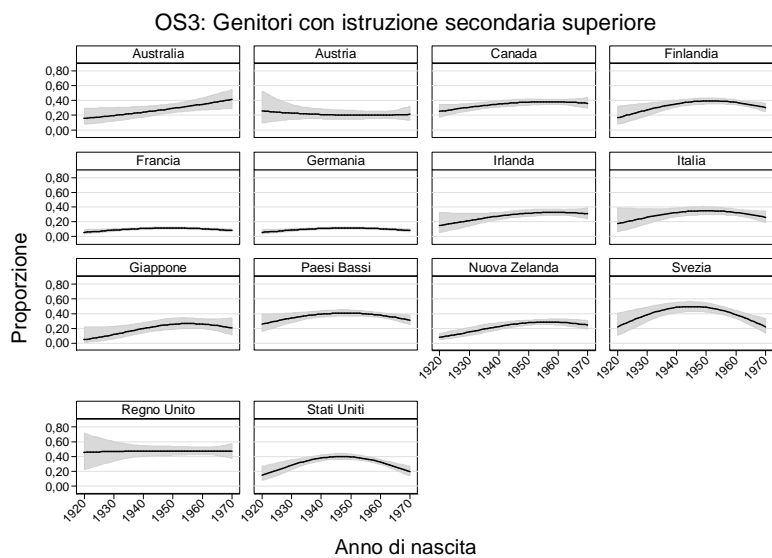


FIG. A2.1 – Proporzioni di coloro che hanno conseguito una laurea tra chi ha i genitori con al più un titolo di istruzione primaria (primo grafico), istruzione secondaria inferiore (secondo grafico), secondario superiore (terzo grafico) e terziario (quarto grafico) secondo l'anno di nascita e il paese

SECONDA PARTE

LE CONFIGURAZIONI ISTITUZIONALI

CAPITOLO TERZO

LE CARATTERISTICHE ISTITUZIONALI

1. *Introduzione*

Nella prima parte del lavoro ho descritto i cambiamenti istituzionali in cui sono incorsi i SIS dei paesi industrializzati nella seconda metà del secolo scorso e indagato i mutamenti di lungo periodo nelle disuguaglianze sociali nel conseguimento di titoli di studio di livello terziario. Nella seconda parte del lavoro l'attenzione è rivolta alla situazione attuale e l'obiettivo del presente capitolo consiste nell'esplorare le caratteristiche istituzionali dei SIS che possono avere un ruolo nell'influenzare i tassi di partecipazione e di disuguaglianza nell'accesso.

Il capitolo si articola in cinque paragrafi sulla base delle relazioni tra i SIS ed altri attori rilevanti: il sistema scolastico, lo Stato, la famiglia e il mercato del lavoro. Il secondo paragrafo considera il rapporto tra il SIS e il sistema scolastico, descrivendo il tipo e il livello di stratificazione e di professionalizzazione delle scuole secondarie ed esaminando i criteri utilizzati per regolare gli accessi degli studenti all'istruzione terziaria. Il terzo paragrafo si concentra invece sui rapporti tra i SIS e lo Stato, prendendone in considerazione tre aspetti: le risorse investite nell'istruzione terziaria, il grado di autonomia di cui godono le università e la misura in cui devono rendere conto del loro operato ad attori esterni. Il quarto paragrafo analizza invece il rapporto tra i SIS, da un lato, e le famiglie e gli studenti, dall'altro, documentando il grado di sostenibilità economica degli studi universitari (tasse e costi dell'istruzione, costi di vita, strumenti di welfare educativo a disposizione degli studenti per affrontare tali spese). Infine, l'ultimo paragrafo affronta i rapporti tra i SIS e il mercato da una duplice prospettiva. In primo luogo, definisco i concetti di differenziazione, privatizzazione e stratificazione e colloco i SIS sulla base di queste caratteristiche. In secondo luogo, considero i ritorni occupazionali dei titoli universitari come un indicatore degli incentivi che si trovano di fronte gli individui che intendono investire nell'istruzione superiore.

2. *Rapporto con il sistema scolastico*

2.1 *Struttura dell'istruzione secondaria*

Nello studio dei SIS non si può tralasciare il fatto che essi sono inseriti all'interno di un sistema scolastico più ampio, il quale contribuisce a formare gli studenti che decidono di proseguire gli studi all'università, nei politecnici o in altre istituzioni dell'istruzione di terzo livello, oltre a coloro che si inseriscono nel mercato del lavoro. In questo paragrafo focalizzo l'attenzione esclusivamente sugli aspetti più rilevanti nell'ottica della stratificazione dei percorsi formativi e della differenziazione delle conoscenze e competenze degli alunni. Gli aspetti tenuti in considerazione sono il grado di standardizzazione, stratificazione e specificità professionale dell'istruzione secondaria.

Allmendinger [1989] definisce la *standardizzazione* come il grado di uniformità con il quale l'istruzione è amministrata e impartita sul territorio nazionale. Nei sistemi scolastici con una elevata standardizzazione l'amministrazione dell'istruzione è gestita centralmente e vi è una omogeneità sostanziale nei programmi di studio, nei criteri di valutazione degli studenti, nella preparazione richiesta agli insegnanti e nell'assegnazione dei titoli. I sistemi a bassa standardizzazione sono invece caratterizzati da una gestione autonoma dell'istruzione da parte degli istituti scolastici e da una maggiore differenziazione nell'offerta educativa, in termini di selezione, qualità dell'insegnamento, tipi di *curricula*.

La *stratificazione* rappresenta invece il grado in cui un sistema scolastico è ramificato in diversi indirizzi di studio nelle scuole secondarie e riflette la difficoltà nel superare le transizioni scolastiche che conducono ai titoli di studio più alti. La stratificazione è tanto più elevata quanto più precoce è la scelta dell'indirizzo imposta allo studente, quanto più differenziati sono i programmi di studio dei vari indirizzi, quanto più difficili sono i passaggi fra indirizzi diversi e quanto più stretto è il legame tra l'indirizzo di scuola secondaria frequentato e la possibilità di accesso all'istruzione universitaria [Pisati 2000, 94].

Una terza caratteristica utile per classificare i sistemi scolastici è il livello di *specificità professionale degli studi secondari superiori* [Shavit e Müller 1998]. Questa dimensione esprime il grado in cui gli studenti che completano le scuole superiori acquisiscono una preparazione tecnico-professionale immediatamente spendibile nel

mercato del lavoro per lo svolgimento di specifiche professioni. Vi sono sistemi che forniscono prevalentemente una istruzione di tipo generale o accademico, quelli con una formazione prevalentemente di tipo tecnico-professionale e i sistemi che offrono i due tipi di istruzione in modo più o meno bilanciato.

La tabella 3.1 colloca i 15 paesi oggetto di analisi secondo il loro grado di stratificazione e di specificità professionale, le due caratteristiche di maggior interesse ai fini di questo lavoro. La classificazione riprende la tipologia di Shavit e Müller [1998] e vi aggiunge i paesi mancanti. Germania, Paesi Bassi, Austria e Belgio hanno sistemi scolastici con un elevato grado di stratificazione e di specificità professionale. Stati Uniti, Canada, Irlanda e Giappone hanno invece sia un basso livello di stratificazione che di specificità professionale. Italia e Francia si collocano ad un livello medio su entrambi gli indicatori, mentre i paesi nord europei, quelli dell'Oceania e la Gran Bretagna hanno un basso livello di stratificazione e un livello medio di orientamento professionale.

TAB. 3.1 – Collocazione dei paesi in funzione del livello di stratificazione e di specificità professionale delle scuole secondarie superiori

<i>Livello di stratificazione</i>	<i>Livello di specificità professionale</i>		
	Alto	Medio	Basso
Alto	Germania Paesi Bassi (Austria) (Belgio)		
Medio		Italia Francia	
Basso		Australia Svezia Gran Bretagna (Nuova Zelanda) (Finlandia)	Irlanda Stati Uniti Giappone (Canada)

Nota: i paesi riportati in parentesi sono stati aggiunti dall'autore rispetto alla fonte originale
Fonte: adattamento da Shavit e Muller [1998, 12-21].

Utilizzando gli indicatori presentati in tabella 3.2 e attingendo a diverse fonti istituzionali è possibile ricostruire con più precisione le caratteristiche dei sistemi scolastici. Un primo gruppo è costituito da Germania, Austria, Belgio e Paesi Bassi. Nei sistemi scolastici continentali vi è una differenziazione in *curricula* o settori scolastici fin dalle scuole secondarie inferiori, l'età della prima selezione scolastica avviene tra i

10 (Germania e Austria) e i 12 anni (Belgio e Paesi Bassi) e i passaggi tra gli indirizzi non sono molto frequenti [Eurydice 2009].

Ad esempio, in Germania gli studenti al termine delle scuole primarie ricevono una raccomandazione da parte degli insegnanti e della scuola sul settore scolastico ritenuto più appropriato. Queste indicazioni sono fornite di solito sulla base di considerazioni legate all'apprendimento, alle potenzialità e al comportamento passato dell'alunno; in alcuni *Länder* hanno un carattere vincolante, mentre in altri assumono la forma di semplici suggerimenti. Gli studenti con problemi comportamentali e di apprendimento vengono indirizzati verso l'*Hauptschule*, il settore meno prestigioso; chi ha competenze di livello intermedio e una vocazione professionale viene orientato invece nel ramo denominato *Realschule*, mentre agli studenti più preparati viene consigliato di frequentare le scuole con studi generali che forniscono una preparazione in vista degli studi universitari¹ (*Gymnasium*). Questa precoce stratificazione si riflette nel successivo livello scolastico, poiché anche le scuole secondarie superiori sono distinte in funzione dell'orientamento accademico piuttosto che tecnico-professionale. Gli indirizzi scolastici, oltre a divergere nel contenuto degli insegnamenti, portano al conseguimento di titoli che non forniscono le stesse possibilità di proseguire gli studi a livello terziario.

Anche i Paesi Bassi prevedono un'alta stratificazione fin dai primi anni delle scuole secondarie, in cui gli studenti hanno a disposizione tre settori di studio: l'istruzione pre-universitaria (VWO), secondaria generale (HAVO) e secondaria pre-professionale (VMBO)². Così come in Germania, perciò, si assume che gli insegnanti e i genitori si siano fatti una idea delle potenzialità degli alunni e siano in grado di scegliere il percorso più congeniale alle loro inclinazioni e capacità quando gli studenti sono ancora molto giovani. In alcuni casi sono previste modalità di trasferimento da un indirizzo all'altro, ma questi passaggi non sono molto frequenti; talvolta avvengono dagli indirizzi superiori a quelli inferiori, ma solo di rado nella direzione opposta. La proporzione di studenti che opta per un percorso di carattere professionale tra i 10 e i 12 anni di età è intorno al 50% nei Paesi Bassi, al 40% in Austria e al 22% in Germania e Belgio, una quota tutt'altro che trascurabile.

¹ Vi sono in realtà alcune differenze tra i diversi *Länder* tedeschi; in alcuni casi sono previste età di selezione, meccanismi di allocazione degli studenti e opzioni scolastiche leggermente diverse. Per un approfondimento al riguardo si veda Döbert [2007].

² Questo settore è il risultato dell'accorpamento dei due distinti settori scolastici VBO e MBO avvenuta all'inizio degli anni Novanta [van de Ven 2007].

Il tasso di professionalizzazione degli studi secondari è relativamente alto anche in Irlanda, ma qui non vi è una chiara distinzione tra scuole secondarie inferiori e superiori. Dai 13 ai 15 anni gli alunni sono all'interno del ciclo «junior», mentre per coloro che proseguono gli studi il ciclo «senior» si estende dai 15 ai 18 anni. Vi sono quattro tipi diversi di scuole. Le scuole secondarie generali rappresentano due terzi del totale degli istituti scolastici, sono di carattere privato e di matrice religiosa, non richiedono il pagamento di tasse e impartiscono una istruzione di carattere generale orientata al proseguimento degli studi a livello superiore. Vi sono poi le scuole professionali, le quali, a discapito del nome, non forniscono solo una istruzione di tipo specialistico e tecnico, ma anche insegnamenti di orientamento più generale. Gli altri due tipi di scuole sono minoritari, sono collocati in aree marginali (scuole omnicomprensive) oppure assumono il ruolo di centri di formazione per gli adulti (scuole o college comunitari) [Killeavy 2006].

Un secondo gruppo di paesi non prevede invece una differenziazione dei percorsi di studio a livello secondario inferiore, mentre si caratterizza per una stratificazione, più o meno marcata, a livello secondario superiore. Rientrano in questo gruppo Italia, Francia e Giappone. In Italia vi è una suddivisione in tre tipi di scuole. I licei (classico, scientifico, linguistico) forniscono una preparazione di carattere generale della durata di cinque anni, in vista di una probabile iscrizione all'università. Vi è un nucleo di materie comune e una serie di materie che si focalizzano su aspetti più specifici, a seconda del curriculum (latino e greco, matematica e materie scientifiche, lingue straniere moderne). Rientrano all'interno di questo gruppo anche le scuole magistrali, volte a formare chi ha intenzione di intraprendere una carriera da insegnante. Vi sono poi gli istituti tecnici che, a fianco di un nucleo di conoscenze di carattere generale, trasmettono competenze di carattere tecnico in vari ambiti (ad esempio, informatica, elettronica, ottica). Il percorso scolastico è della durata di cinque anni e il diploma di scuola tecnica consente, parimenti al diploma di liceo, l'iscrizione all'università senza alcuna restrizione sul settore di studio.

TAB. 3.2 – *Tipi di scuole o corsi disponibili ai quindicenni, percentuale di iscritti in corsi di carattere ed età della prima selezione nel sistema scolastico, 2006*

	Scuola media unica	Tipi di scuole	% di iscritti in corsi di carattere professionale	Età della prima selezione
Australia	Si	1	1,2	16
Austria	No	4	41,5	10
Belgio	Si	4	22,4	12
Canada	Si	1	0	16
Finlandia	Si	1	0	16
France	Si	-	-	-
Germania	No	4	-	10
Giappone	Si	2	26,1	15
Irlanda	No	4	22,5	15
Italia	Si	3	2,2	14
Nuova Zelanda	Si	1	0	16
Paesi Bassi	No	4	54,7	12
Regno Unito	Si	1	-	16
Stati Uniti	Si	1	0	16
Svezia	Si	1	0	16

Fonte: OECD-PISA [2006, Tab 5.2].

Infine, vi sono le scuole professionali, frequentate per la maggior parte da studenti interessati a specializzarsi presto in una occupazione e orientati ad inserirsi precocemente nel mondo del lavoro. Le scuole professionali hanno una durata di tre anni, ma è previsto un biennio aggiuntivo con il quale si può ottenere un certificato di più alto livello. Questa qualifica consente in linea di principio l'iscrizione all'università, ma tale scelta è intrapresa da un numero esiguo di studenti. Sebbene il sistema scolastico italiano abbia una struttura diversificata a livello secondario superiore, esso ha un grado medio di stratificazione e di specificità professionale poiché vi è la possibilità di trasferimento da un indirizzo all'altro, l'istruzione tecnica prevede un'ampia quota di insegnamenti di natura generale, la quota di studenti iscritti in corsi professionali è contenuta e i rapporti con le imprese non sono così stretti come nei paesi continentali.

In Francia vi è un livello secondario inferiore unico³, costituito da un primo anno finalizzato all'adattamento degli studenti, due anni di studio «centrali» e un anno finale

³ Tuttavia, Hörner [2007] ha fatto notare che esiste una forma nascosta di stratificazione sulla base dell'abilità e della classe sociale all'interno della scuola secondaria francese. Essa si riferisce alla scelta della lingua straniera, la quale costituisce un criterio di allocazione degli studenti nelle classi. Dal momento che gli studenti delle classi sociali elevate o con maggiori abilità tendono a scegliere più di frequente il tedesco, lingua più difficile e prestigiosa, le classi vengono costituite in modo implicito sulla base delle abilità e della classe sociale.

con la funzione di orientamento. Vi è invece un'alta differenziazione orizzontale nelle scuole superiori, in cui sono presenti due tipi principali di corsi: l'istruzione accademica e quella professionale. La prima prevede un anno comune iniziale e in seguito una differenziazione in due indirizzi. Il primo indirizzo è di carattere generale e conduce al conseguimento di un *baccalaureat* in lingue e lettere, scienze naturali oppure economia e scienze sociali; il secondo indirizzo conduce invece ad un *baccalaureat* di natura tecnica; entrambi permettono l'iscrizione all'istruzione terziaria. Dall'altra parte, la formazione professionale può avvenire all'interno dei cosiddetti *licée professionnels* oppure attraverso un periodo di apprendistato in azienda, in cui sono previsti corsi simili al «sistema duale» della Germania. Tuttavia tra il sistema francese e quello tedesco vi sono differenze sostanziali. Maurice e colleghi [1982] considerano il primo un esempio di «spazio delle organizzazioni» (*organizational space*), in cui il legame tra istituzioni scolastiche e le imprese non è molto forte, le qualificazioni non forniscono informazioni precise sulle competenze specifiche dei diplomati e le competenze professionali vengono acquisite principalmente sul lavoro piuttosto che a scuola. Il sistema tedesco può essere considerato invece uno «spazio delle qualificazioni» (*qualificational space*), in cui vi è un forte legame tra istruzione e lavoro e le competenze professionali specifiche sono acquisite principalmente a scuola; le qualificazioni professionali acquisite nel sistema scolastico forniscono informazioni abbastanza precise e, per questo motivo, le aziende organizzano il reclutamento e le mansioni sulla base dell'articolazione dei titoli di studio.

Anche in Giappone è presente una distinzione tra scuole secondarie superiori di carattere generale-accademico e professionale; tuttavia qui entrambi gli indirizzi hanno una durata triennale (dai 15 ai 18 anni di età) e consentono di ottenere un diploma di scuola secondaria. I paesi anglo-sassoni (Regno Unito, Stati Uniti, Canada, Australia, Nuova Zelanda) e quelli nord europei (Svezia e Finlandia) prevedono invece una scuola media e una scuola secondaria superiore unificate; l'età della prima selezione avviene quindi più tardi rispetto a tutti gli altri paesi (almeno 16 anni) e la quota di studenti che frequentano indirizzi di carattere professionale è trascurabile. All'interno di un settore unificato coesistono comunque più percorsi di studio che possono riguardare il contenuto oppure l'abilità degli studenti. Vi è inoltre variabilità nel grado di libertà di cui godono gli studenti nello scegliere i corsi da frequentare: vi sono sistemi piuttosto

rigidi in cui la maggior parte del curriculum è pre-definito, mentre altri in cui una quota dei corsi può essere scelta dagli studenti stessi. Infine, la presenza di un settore unico può prevedere un solo titolo di studio al termine del percorso formativo oppure diversi tipi a seconda del contenuto dei programmi di insegnamento frequentati.

2.2 Requisiti di accesso e selettività dell'istruzione terziaria

Nella maggior parte dei paesi considerati il requisito minimo per avere accesso all'istruzione superiore è il possesso di un titolo di scuola secondaria superiore o un certificato equivalente. Spesso questo requisito è affiancato da ulteriori modalità di selezione e ammissione degli studenti, basate su speciali test di ingresso, valutazione della carriera scolastica precedente o interviste personali. La funzione di queste procedure di selezione è la regolazione del numero di studenti all'interno dei corsi di studio, nelle istituzioni o nel SIS nel suo complesso. Ci sono tre modi principali per limitare l'accesso all'istruzione terziaria: *a)* restrizioni a livello nazionale o regionale; *b)* restrizioni previste dalle singole università; *c)* una combinazione dei due tipi di limitazione [Eurydice 2007b]. Tali restrizioni si possono basare su considerazioni legate alla capacità di gestione degli studenti da parte degli atenei oppure sono volte a regolare il numero di laureati in determinate discipline che prevedono l'accesso a particolari occupazioni, ad esempio quelle con albi professionali oppure la cui domanda di lavoro è limitata. Le singole istituzioni, inoltre, possono decidere di introdurre esami di ammissione per selezionare gli studenti sulla base del loro livello di abilità, per migliorare la composizione del corpo studentesco e il proprio prestigio nella comunità accademica.

Tra i paesi europei considerati solo nei Paesi Bassi e in Belgio vi è un accesso non controllato nella maggior parte dei settori di studio; l'unico requisito per l'accesso è il possesso di un titolo di scuola secondaria superiore. In Austria, Germania, Francia e Italia esiste invece un approccio complesso alla regolazione dell'accesso all'istruzione terziaria, il quale prevede diverse procedure a seconda del settore di studio e del tipo di istituzione. Ad esempio, in Francia non vi è selezione all'ingresso all'università, ma sono previste procedure di controllo delle carriere dopo il primo anno accademico al fine di valutare l'adeguatezza della progressione negli studi. Esistono invece procedure di controllo degli accessi nel settore non universitario. Nei corsi professionali vi sono

restrizioni legate alla capacità di assorbimento del mercato del lavoro di laureati con determinate competenze tecniche. L'ingresso nel settore di élite, costituito dalle *Grandes Écoles*, si basa su un esame (*concours*) piuttosto difficile e competitivo, poiché il numero di domande eccede ampiamente il numero di posti a disposizione. Per questo l'accesso alle Grandi Scuole è spesso subordinato alla frequentazione di corsi annuali o biennali di preparazione dell'esame, a cui possono avere accesso solo i diplomati con voti eccellenti [Hörner 2007].

In molti paesi europei esistono restrizioni dell'accesso nei corsi di ingegneria, architettura, medicina, discipline para-mediche e facoltà artistiche. I paesi del Nord Europa prevedono invece restrizioni anche in altri corsi di studio e di solito i criteri sono stabiliti sia a livello centrale che dalle singole istituzioni [Eurydice 2007b]. Anche in Giappone il processo di ammissione all'università è molto competitivo, poiché l'istruzione terziaria ha un ruolo importante nel mercato del lavoro, e dipende principalmente dai voti ottenuti nelle scuole secondarie superiori [Ono 2007]. Il grado di selettività e i criteri di ammissione variano a seconda dell'istituzione, così come negli Stati Uniti. Le università più prestigiose ricevono un numero di richieste di ammissione molto più alto dei posti disponibili e pertanto possono permettersi di selezionare gli studenti utilizzando numerosi strumenti e criteri: oltre ai voti ottenuti alle scuole secondarie, molte università prendono sempre più spesso in considerazione il punteggio ottenuto nel SAT (un test standardizzato a livello nazionale) e la partecipazione ad attività extra-scolastiche [Alon e Tienda 2007].

3. *Rapporto con lo Stato*

3.1 *Risorse investite*

La spesa nell'istruzione viene usualmente classificata lungo tre dimensioni [OECD 2006, 168]. La prima si riferisce alla *destinazione*: la spesa può essere rivolta alle istituzioni accademiche, ai ministeri dell'istruzione e della ricerca e ad altre agenzie ad esso collegate oppure al di fuori di queste istituzioni, ad esempio all'acquisto da parte di soggetti privati di beni e servizi di istruzione, tutoraggio privato, materiale scolastico, trasporti, affitto. La seconda dimensione consiste nella *fonte* di provenienza del finanziamento; questo può venire dal settore pubblico e da agenzie internazionali, dal

settore privato e dalle famiglie, oppure da fonti private sussidiate attraverso contributo pubblico. La terza dimensione si riferisce all'*oggetto* della spesa. I beni e servizi acquistati sono di tre tipi: servizi connessi all'insegnamento e all'apprendimento, servizi di ricerca e sviluppo (*Research & Development*, R&D), altri servizi *a latere* dell'insegnamento. All'interno della prima voce rientrano le spese governative per i servizi di insegnamento, che comprendono i salari dei docenti e del personale tecnico-amministrativo, così come il contributo privato degli studenti e delle loro famiglie attraverso le tasse universitarie. Sono incluse anche le spese esterne come l'acquisto di libri e altro materiale scolastico, oltre alle spese per il tutoraggio privato. La spesa per R&D include i finanziamenti pubblici statali oppure regionali, nonché i contributi dell'industria privata. L'ultima voce comprende invece la spesa pubblica e privata in servizi mensa, trasporto, residenze universitarie. La tabella 1 presenta in forma sinottica le tre dimensioni: sull'asse orizzontale la destinazione, sull'asse verticale l'oggetto e con colori diversi la fonte della spesa.

Come si nota dalla tavola, il panorama delle spese nell'istruzione terziaria è molto variegato; in questo paragrafo mi concentro sull'investimento complessivo, sulla rilevanza della spesa nell'istruzione di terzo livello all'interno della spesa complessiva in istruzione e sulle risorse umane. Il tema più specifico del contributo delle famiglie attraverso le tasse universitarie e la previsione di strumenti di welfare educativo verrà invece discusso nel quarto paragrafo.

Il primo indicatore per esaminare l'investimento in istruzione è la spesa annuale per studente in servizi che riguardano le istituzioni accademiche, dividendo tale spesa per tipo: «servizi di istruzione», «ricerca e sviluppo» e «altri servizi». La figura 3.1 presenta la distribuzione di questo indicatore per 15 paesi, in ordine decrescente secondo la spesa totale nell'istruzione terziaria; la spesa è misurata in valore assoluto utilizzando come unità di misura i dollari equivalenti convertiti utilizzando l'indice di parità di potere d'acquisto⁴.

⁴ L'indice di parità di potere di acquisto (*Purchasing Power Parities*, PPP) corrisponde al tasso di cambio corrente che eguaglia il potere di acquisto di diverse valute. Una determinata somma di denaro convertita usando gli indici di PPP avrà la capacità di comprare lo stesso paniere di beni e servizi in diversi paesi. Gli indici PPP corrispondono quindi ai tassi conversione delle valute che eliminano le differenze nei livelli di prezzi in diversi Stati.

TAB. 3.3 – *Classificazione della spesa in istruzione*

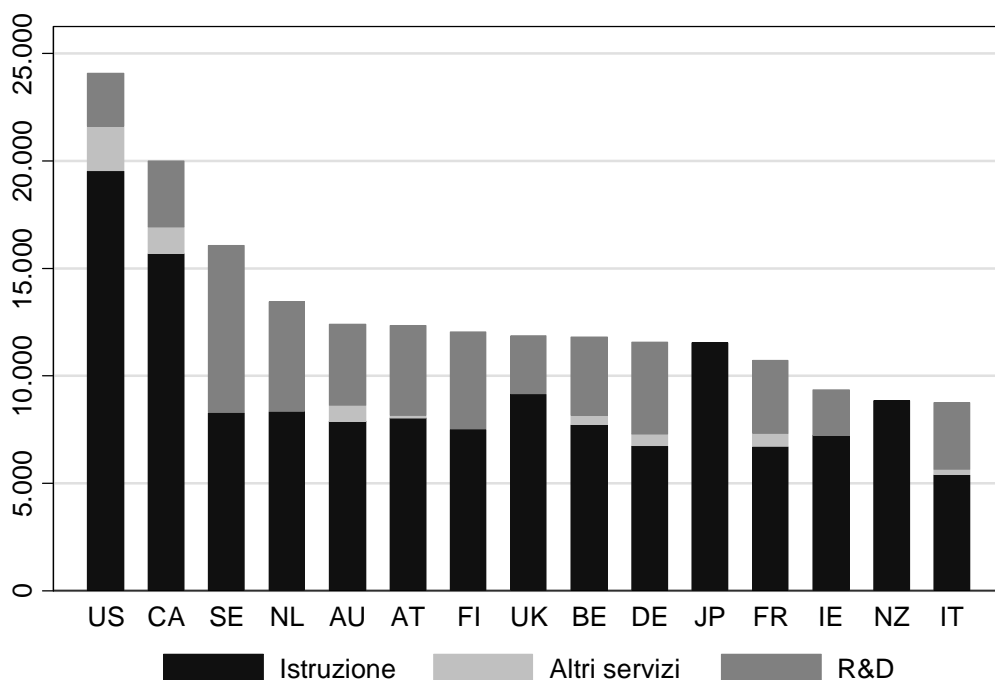
	<i>Spesa nelle istituzioni accademiche</i>	<i>Spesa al di fuori delle istituzioni accademiche</i>
Spesa in servizi d'istruzione	Spesa pubblica per insegnamento	Spesa privata sussidiata per libri
	Spesa privata sussidiata per servizi d'istruzione	Spesa privata sussidiata per materiale scolastico e tutoraggi privati
Spesa in R&D	Spesa privata in tasse universitarie	
	Spesa pubblica per la ricerca universitaria	
Spesa in altri servizi	Finanziamenti privati da imprese industrie	
	Spesa pubblica per mense scolastiche, trasporti, residenze universitarie	Spesa privata sussidiata per costi di vita e trasporti
	Spese private per tasse universitarie per servizi non d'istruzione	Spesa privata sussidiata per costi di vita e trasporti

Nota: in bianco: fonte pubblica di finanziamento; grigio chiaro: fonte privata di finanziamento; grigio scuro: fonte privata di finanziamento sussidiata con fondi pubblici.

Fonte: OECD [2006, 168].

Innanzitutto, vi è una chiara differenziazione nel livello assoluto di spesa nell'istruzione terziaria: gli Stati Uniti sono il paese con il maggior investimento assoluto con circa 24 mila dollari per studente, seguiti dal Canada con 20 mila dollari. Al terzo posto c'è la Svezia con 16 mila e al quarto i Paesi Bassi con poco più di 13 mila dollari. La maggior parte delle nazioni si colloca invece in un intervallo compreso tra i 12 mila e i 10 mila dollari, mentre Irlanda, Nuova Zelanda e Italia investono meno di 10 mila dollari per studente. In tutti i paesi la maggioranza della spesa è rivolta a servizi legati all'insegnamento e all'organizzazione, anche se tale quota varia da oltre l'80% negli Stati Uniti, a circa il 65% in Belgio, Australia, Austria, Francia e Finlandia, a poco più del 50% in Svezia, dove una larga quota della spesa è destinata alla ricerca e sviluppo⁵.

⁵ Si deve tenere presente che la percentuale di spesa rivolta alla ricerca e sviluppo dipende non solo dalla propensione di uno stato all'investimento in questo settore, ma anche alla proporzione di attività di ricerca svolte entro le università, piuttosto che in istituzioni esterne all'accademia.



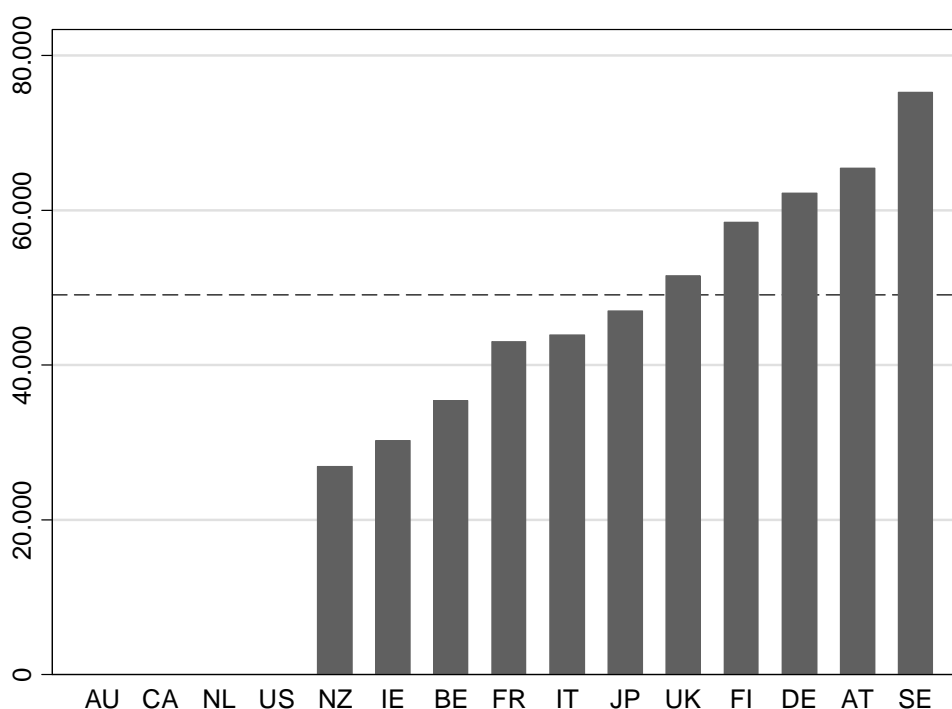
Nota: il dato del Giappone e della Nuova Zelanda corrisponde al totale della spesa cumulata, in quanto non è possibile differenziare le tre voci di spesa

FIG. 3.1 – Spesa annuale nelle istituzioni accademiche per studente secondo la voce di spesa, 2003.

Fonte: OECD [2006, TAB. B1.1c].

La spesa annuale per studente fornisce una indicazione importante sull'investimento medio nell'istruzione terziaria, ma non considera il fatto che la lunghezza degli studi può variare da paese a paese. Le spese annuali medie per studente non riflettono necessariamente la variazione nei costi totali che devono affrontare gli stati per ciascuno studente. Per questo motivo è interessante esaminare anche la *spesa cumulativa* nelle istituzioni accademiche per studente, la quale tiene in considerazione la lunghezza media degli studi (figura 2)⁶.

⁶ Il calcolo di questo indicatore si basa su alcuni assunti e semplificazioni descritti nell'Appendice 3 di Oecd [2006].



Nota: la linea tratteggiata indica la media della variabile (calcolata escludendo i valori mancanti); sono riportati anche i paesi per cui il dato non è disponibile.

FIG. 3.2– Spesa cumulativa nelle istituzioni accademiche per studente considerando la lunghezza complessiva degli studi, 2003.

Fonte: OECD [2006, TAB. B1.3b].

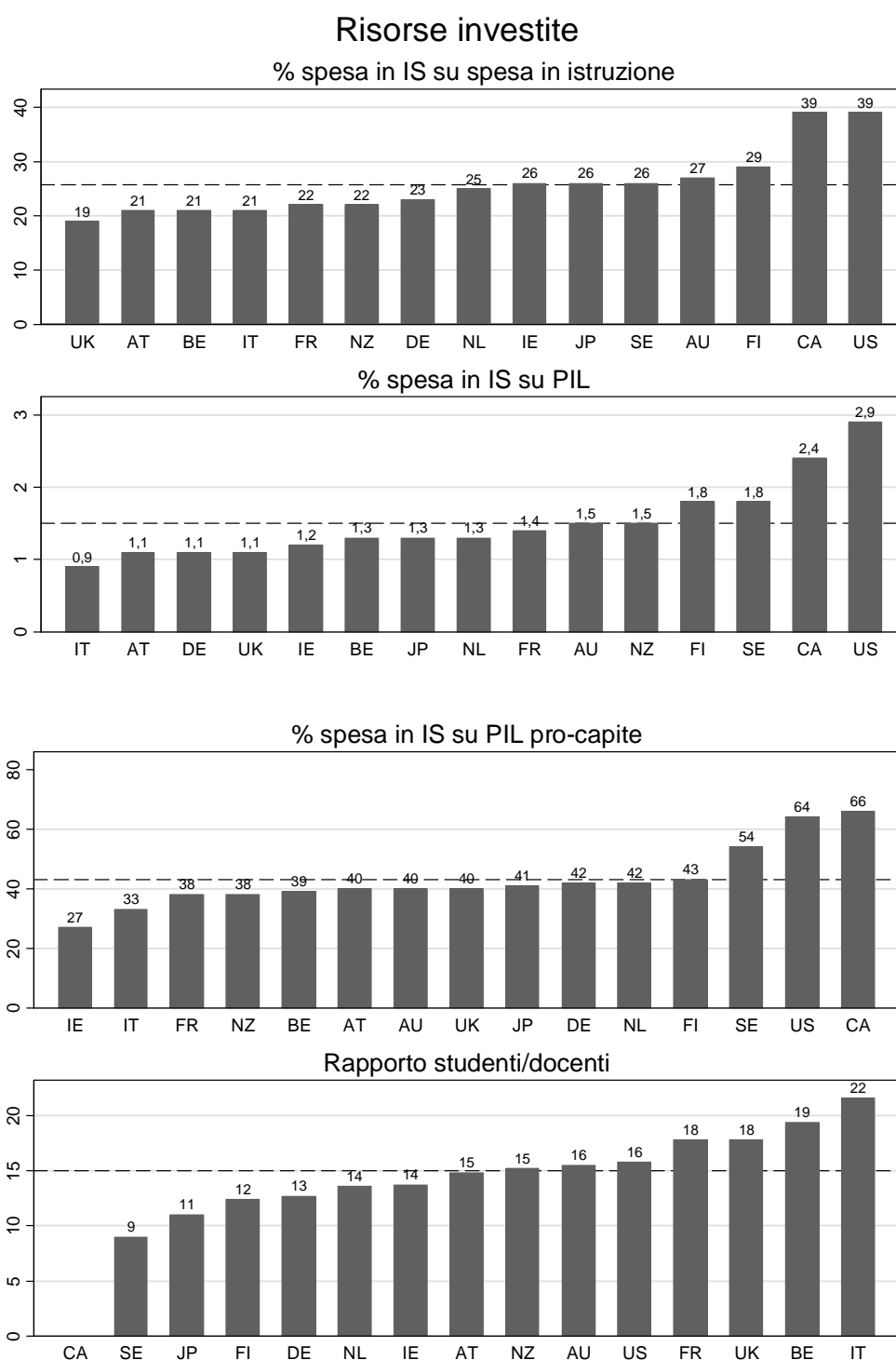
Tra i paesi per cui sono disponibili stime attendibili, la Svezia è quello con la spesa cumulata per studente più alta, oltre 70 mila dollari equivalenti, seguita a breve distanza dall’Austria. Germania e Finlandia spendono in media 60 mila dollari per studente, mentre l’Italia poco più di 42 mila dollari, nonostante abbia una durata media degli studi più lunga rispetto ad altri paesi. Si noti che Giappone e Germania hanno una spesa annuale per studente simile, ma nel paese europeo la durata degli studi è maggiore e di conseguenza anche i costi cumulati.

Fino a questo punto abbiamo esaminato la spesa nelle istituzioni accademiche in valore assoluto; tuttavia, quando si effettuano comparazioni internazionali è opportuno esaminare anche misure relative di investimento. I primi tre grafici in figura 3 presentano tre indicatori di questo tipo: la percentuale di spesa in istruzione terziaria sul totale della spesa in istruzione, sul prodotto interno lordo (PIL) e sul PIL pro-capite. La prima misura fornisce informazioni sull’importanza relativa assegnata all’istruzione di terzo livello rispetto agli altri gradi scolastici; il secondo e il terzo indicatore

relativizzano la spesa rispetto ad una misura della capacità di spesa complessiva di uno stato (PIL) e alla capacità di spesa media a livello individuale (PIL pro-capite). Questi indicatori includono tutte le spese rivolte alle istituzioni accademiche, provenienti sia da fonti pubbliche che private, e pertanto riflettono la scelta collettiva di governi, imprese, famiglie e studenti di investire in istruzione terziaria.

In primo luogo, vi è una sensibile differenziazione nella spesa destinata all'istruzione di terzo livello rispetto a quella rivolta al sistema scolastico nel suo complesso. Tale quota si aggira intorno al 40% negli Stati Uniti e in Canada; i due paesi nord-americani sono seguiti ad una certa distanza da due paesi nord europei (Svezia e Finlandia) e poi da Paesi Bassi, Irlanda, Australia e Giappone, in cui la quota è compresa tra il 25% e il 29%. Un terzo gruppo ha una spesa relativa inferiore al 23%; i paesi con i valori percentuali più bassi sono il Regno Unito con il 19%, l'Italia, il Belgio e l'Austria con il 21%. Tali quote provengono sia dal contributo pubblico che privato e la composizione delle due fonti non è omogenea tra i paesi; la quota di spesa privata è molto alta negli Stati Uniti, in Canada e in Giappone, mentre è molto bassa in Austria, Svezia e Finlandia. Tra i 15 paesi considerati il livello di spesa medio per l'istruzione superiore sul PIL è dell'1,5%, ma anche in questo caso vi è una evidente eterogeneità tra le nazioni. Al primo posto vi sono ancora Stati Uniti e Canada, gli unici due paesi in cui la quota supera abbondantemente il 2%, seguiti dai due paesi nord-europei con poco meno del 2%.

Nel complesso l'ordinamento delle nazioni è piuttosto simile a quello osservato in precedenza: infatti, i paesi che attribuiscono una importanza contenuta all'istruzione terziaria rispetto agli altri livelli scolastici hanno anche una quota di spesa sul PIL inferiore alla media: il fanalino di coda spetta questa volta all'Italia, con meno dell'1%, seguita da Regno Unito, Austria, Germania e Irlanda con poco più dell'1%. Un quadro piuttosto simile, anche se con alcune peculiarità degne di nota, emerge dal terzo grafico in figura 3. La spesa annua per studente equivalente corrisponde a oltre il 60% del PIL pro-capite in Nord America e al 54% in Svezia. La maggior parte dei paesi considerati si colloca invece tra il 38% e il 43%, mentre in Irlanda essa non raggiunge il 30% e in Italia lo supera di poco.



Nota: la linea tratteggiata indica la media delle variabili.

FIG. 3.3 – Spesa annua per le istituzioni accademiche sul totale della spesa in istruzione (grafico 1), sul PIL (grafico 2), sul PIL pro-capite (grafico 3) e rapporto studenti-docenti (grafico 4), 2003.

Fonte: OECD [2006, TAB. B1.2, B2.1b, B1.4, D2.2].

Il rapporto tra il numero di studenti e di docenti (ultimo grafico in figura 3.3) può essere visto come un indicatore delle risorse di insegnamento a disposizione all'interno di un SIS: più alto è il suo valore e maggiore è il numero medio di studenti per ciascun docente. È probabile che se ogni professore deve farsi carico di un elevato numero di studenti ciò si rifletta in negativo sulla qualità del processo di insegnamento e apprendimento⁷. L'Italia è il paese in cui vi è il più alto numero di studenti per docente, in media 22, testimoniando un investimento nella didattica non elevato. Sul versante opposto, in Svezia per ogni docente ci sono solo 9 studenti, un dato che indica un cospicuo investimento in risorse umane e nell'insegnamento. Stati Uniti, Australia e Nuova Zelanda occupano invece una posizione intermedia su questo indicatore, con un rapporto studenti-docenti intorno a 15-16.

3.2 *Autonomia*

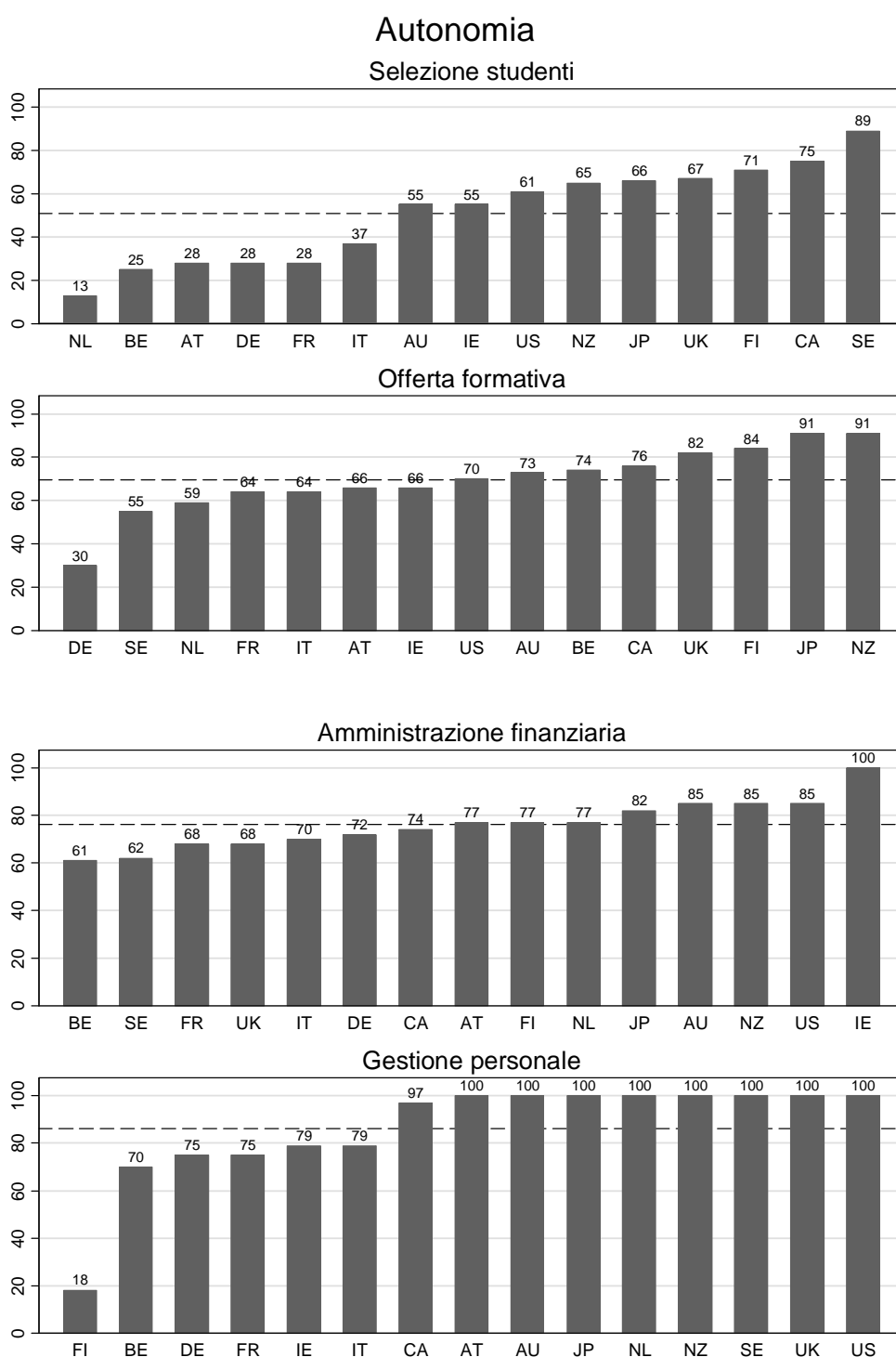
Un aspetto chiave della governance dei SIS risiede nel rapporto tra il governo centrale e le singole istituzioni. Con il termine «autonomia istituzionale» ci si riferisce alla misura in cui le istituzioni dell'istruzione terziaria hanno la possibilità di auto-regolarsi, fissando obiettivi, strategie di sviluppo, amministrando risorse e regolando le proprie attività. L'autonomia riguarda quindi l'istituzione accademica e non i suoi membri [Mora 2001]. Berdahl [1990] ha distinto due tipi di autonomia. L'*autonomia sostanziale* consiste nella possibilità da parte delle università di determinare i propri obiettivi e programmi; l'*autonomia procedurale* invece si riferisce alla capacità di scegliere gli strumenti più adatti a perseguire tali finalità e programmi. La prima ha a che fare con l'oggetto (il «cosa»), mentre la seconda con i mezzi (il «come») dell'attività accademica. In termini concreti, l'autonomia sostanziale comprende la possibilità da parte delle istituzioni di porre in atto interventi nell'ambito dell'insegnamento e della ricerca, ad esempio stabilire gli standard, definire l'offerta formativa, il contenuto dei *curricula* e i tipi di titoli erogati, determinare le aree di ricerca e le modalità di gestione del personale. L'autonomia procedurale include invece

⁷ Un limite di questo indicatore consiste nel fatto che esso non considera la variabilità di tale rapporto tra le diverse facoltà. Un'altra proprietà desiderabile di un SIS infatti potrebbe essere quella di un equilibrio del rapporto studenti-docenti tra le discipline. In Italia ciò non si verifica affatto, poiché alcune facoltà come Agraria e Chimica hanno un rapporto decisamente basso, mentre altre come Giurisprudenza e Lettere, al contrario, hanno un numero di studenti per professore molto elevato.

le possibilità di intervento in ambiti non accademici, quali la gestione finanziaria, di bilancio e del personale tecnico-amministrativo.

Da un punto di vista generale l'OECD [2008b] ha invece individuato sei ampie aree in cui si può esercitare l'autonomia istituzionale: la governance, il personale, gli studenti, il finanziamento, l'istruzione e la ricerca. Oltre allo status legale (istituzioni pubbliche, fondazioni, istituti completamente privati, privati finanziati pubblicamente) che ne definisce la natura, gli atenei possono avere o meno la possibilità di possedere edifici e strutture, essere attivi in attività di stampo commerciale e stabilire le modalità di organizzazione delle procedure decisionali interne. L'autonomia relativa alla gestione del personale si riferisce invece alle modalità di selezione, promozione e licenziamento, nonché alle condizioni lavorative del personale accademico e non accademico.

Sul lato degli utenti dei servizi di insegnamento invece l'autonomia riguarda la possibilità di selezionare gli studenti attraverso diversi strumenti e di istituire limiti al numero di studenti nei vari corsi di studio. Dal punto di vista del finanziamento il grado di autonomia si esprime nella misura in cui le università hanno la possibilità di determinare il livello di tasse universitarie, chiedere prestiti sul mercato dei capitali, allocare risorse in diversi settori, intraprendere attività che generano profitto, accumulare capitale. L'autonomia nell'ambito dell'insegnamento riguarda la possibilità di strutturare l'offerta formativa e di stabilire i contenuti dei *curricula*, le procedure di valutazione della qualità interna e le modalità di insegnamento. Infine, nell'ambito della ricerca le istituzioni accademiche possono avere maggiore o minore capacità di intervenire per definire le priorità di ricerca attraverso forme differenziate di finanziamento.



Nota: la linea tratteggiata indica la media della variabile.

FIG. 3.4 – Grado di autonomia in quattro aree. Indici normalizzati su una scala 0-100, 2005.

Fonte: Oliveira Martins et al. [2007].

Non è affatto semplice misurare il grado di autonomia dei SIS poiché sono necessarie molte informazioni, spesso difficili da recuperare. Tuttavia, una recente indagine

dell'OECD rivolta ad esperti nazionali, unitamente ad altri dati di natura amministrativa e istituzionale, ha permesso di costruire degli indici di autonomia in quattro aree: selezione degli studenti, offerta formativa, amministrazione finanziaria e gestione del personale (figura 3.4)⁸.

Vi è una alta eterogeneità tra i paesi considerati nel livello di autonomia di cui sono dotate le istituzioni dell'istruzione terziaria nel selezionare gli studenti; i paesi continentali hanno un basso grado di autonomia, Australia, Irlanda e Stati Uniti un livello medio, mentre i paesi nord europei e il Canada un alto livello. L'offerta formativa viene stabilita liberamente dalle università in Nuova Zelanda e Giappone, mentre è controllata centralmente in Germania. L'autonomia nell'amministrazione finanziaria e nella gestione del personale mostrano una minore variabilità trans-nazionale. Gli Stati Uniti e la Nuova Zelanda hanno elevati valori su entrambi gli indicatori, mentre in Belgio è il governo centrale ad avere maggiore autorità sull'amministrazione finanziaria e sulla gestione del personale. L'Italia presenta valori leggermente inferiori alla media; nonostante a partire dagli anni Novanta si sia avviato un processo di parziale deregolamentazione e di crescita dell'autonomia delle università, il peso del governo centrale è ancora rilevante, soprattutto se confrontato con quello dei paesi con una più lunga tradizione di decentralizzazione.

3.3 *Accountability*

La crescente autonomia di cui gode l'università e l'allargamento delle sue funzioni all'interno dell'«economia della conoscenza» fanno sì che da un lato essa abbia più possibilità rispetto al passato di interagire con il tessuto economico-produttivo in cui è inserita, ma dall'altro lato riceva pressioni per una maggiore trasparenza nel funzionamento e dei risultati. Oggi il numero e il tipo di attori con cui le università sono chiamate a interagire si è ampliato: non più solo il governo e la burocrazia ministeriale, ma anche gli studenti e le loro famiglie da una parte, le imprese e le loro associazioni dall'altra. Questi soggetti sempre di più chiedono a chi governa le università di farsi carico del fatto che esse non possono limitarsi a produrre conoscenza, ma devono anche porsi il problema di trasmettere conoscenze che siano poi occupabili o spendibili in un mercato.

⁸ Si veda il quarto capitolo per una descrizione più dettagliata di questi indicatori.

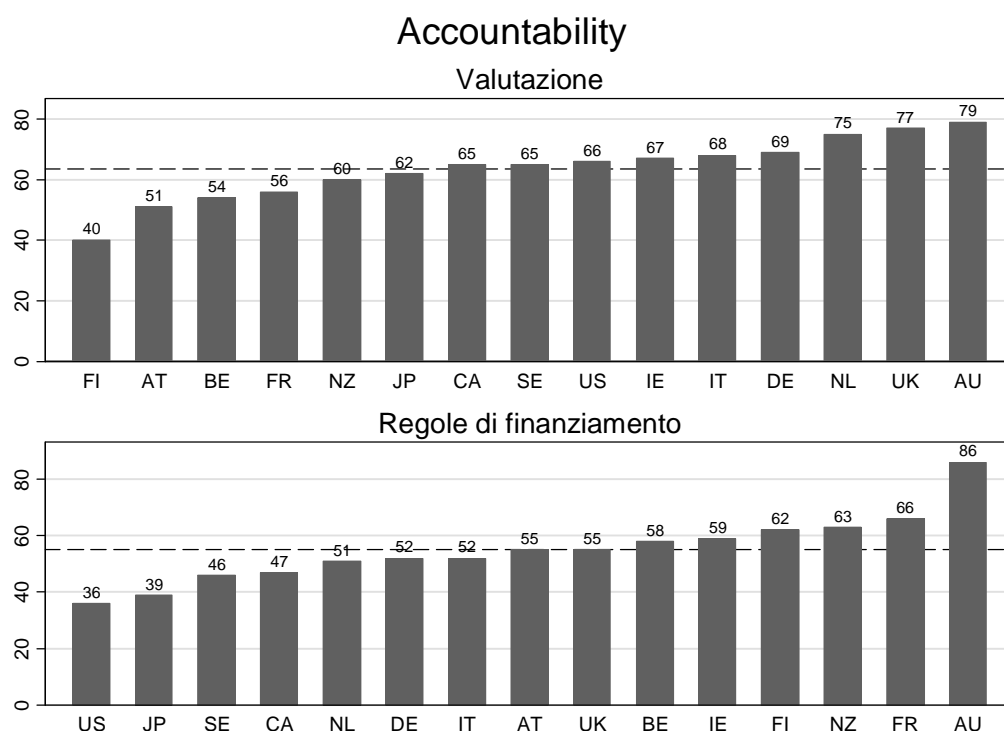
Questi cambiamenti fanno sì che la valutazione dell'operato delle istituzioni accademiche divenga una parte cruciale del più ampio processo di responsabilizzazione (*accountability*) verso gli attori esterni. La valutazione nell'istruzione terziaria può assumere diverse forme: la rilevazione della soddisfazione degli studenti nei confronti dei corsi e dei docenti, la valutazione ministeriale o di agenzie para-governative dei progetti di ricerca per l'assegnazione di finanziamenti, la valutazione della rilevanza e della qualità scientifica di articoli attraverso procedure di *peer-review* dei giornali scientifici, procedure di accreditamento di corsi e istituzioni, controlli per la garanzia di qualità del funzionamento organizzativo [Hämäläinen *et al.* 2001; Kis 2005].

Oggi le attività di valutazione interna ed esterna si stanno ampliando e stanno assumendo maggiore importanza rispetto al passato. Le attività di valutazione possono essere definite sulla base dell'oggetto a cui si rivolgono, degli obiettivi che si prefiggono, del tipo di valutatore coinvolto, dell'approccio seguito, della metodologia impiegata e delle conseguenze che possono produrre. In linea di principio, l'attività di valutazione coinvolge tutte le attività di una organizzazione dell'istruzione superiore; nel suo senso più ampio essa si pone l'obiettivo di delineare i punti di forza e di debolezza del funzionamento organizzativo e istituzionale di un ateneo, esaminando le attività di insegnamento e apprendimento, di ricerca e di gestione amministrativa e finanziaria. L'oggetto della valutazione può riguardare gli input (risorse a disposizione), gli aspetti processuali (*management* strategico, processi decisionali, qualità del funzionamento, allocazione delle risorse) o i risultati (produttività accademica e scientifica, esiti dei laureati). L'espressione di un giudizio fa di solito riferimento agli obiettivi dell'istituzione e consiste in un giudizio sulla coerenza tra queste finalità e gli strumenti impiegati per raggiungerli. L'esercizio di valutazione, oltre ad indagare l'efficacia e l'efficienza interne, spesso tiene in considerazione anche il contesto in cui è inserita l'istituzione e si avvale sia di indicatori oggettivi quantitativi, sia di interviste con testimoni privilegiati e della documentazione disponibile.

Nel complesso l'attività valutativa mira ad incrementare la conoscenza del funzionamento delle istituzioni, in modo da fornire informazioni utili sia ai membri dell'istituzione che agli attori esterni. Nel primo caso la comunicazione dei risultati può essere utile per produrre miglioramenti incrementali, mentre nel secondo caso garantisce trasparenza del funzionamento istituzionale e la responsabilizzazione degli

atenei. I paesi europei hanno adottato procedure di valutazione a partire dalla fine degli anni Settanta, ma sempre più di frequente a partire dagli anni Novanta. Spesso l'introduzione di attività di valutazione è stata accompagnata dall'istituzione di organismi *ad hoc* preposti a tale scopo. Ad esempio, in Irlanda già alla fine degli anni Settanta è stato istituito il *National Council for Educational Awards*, mentre in Francia nel 1984 è stato costituito il *Comité National d'Évaluation*. Molti paesi hanno invece creato organismi preposti alla valutazione negli anni Novanta: il *Finnish Higher Education Evaluation Council* in Finlandia, la *Quality Assurance Agency* in Gran Bretagna, il Consiglio Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario in Italia.

Per misurare il grado di responsabilizzazione delle istituzioni accademiche nei SIS in prospettiva comparata utilizzo due indicatori rilevati attraverso questionari rivolti ad esperti nazionali che considerano due aspetti: la valutazione e le regole di finanziamento (figura 3.5).



Nota: la linea tratteggiata indica la media della variabile

FIG. 3.5 – Grado di responsabilizzazione delle istituzioni accademiche in merito alla valutazione (primo grafico) e alle regole di finanziamento (secondo grafico). Indici normalizzati su una scala 0-100, 2005.

Fonte: Oliveira Martins *et al.* [2007].

Il primo indicatore quantifica il grado di diffusione e di applicazione di diverse pratiche di valutazione dell'operato degli atenei, mentre il secondo rileva il grado in cui il sistema di finanziamento è basato sugli output (maggiore flessibilità e trasparenza) piuttosto che sugli input⁹. I due indicatori non sono strettamente correlati, poiché solo poche nazioni mostrano valori bassi o elevati su entrambe le misure. Solo Australia e Nuova Zelanda hanno alti livelli di responsabilizzazione delle istituzioni sia in merito alla valutazione che alle regole di finanziamento; il sistema finlandese ha un livello modesto di valutazione delle università, mentre prevede regole di finanziamento flessibili basate più sui risultati che sugli input. L'Italia si colloca invece in una posizione intermedia su entrambi gli indicatori, così come l'Irlanda¹⁰.

4. *Rapporto con le famiglie*

L'accessibilità economica degli studi universitari si inserisce all'interno di un più ampio tema noto in letteratura con il termine di *cost sharing*, con il quale ci si riferisce alla condivisione dei costi tra diversi attori per il finanziamento dei SIS. Secondo Johnstone [1986; 2004a; 2004b; 2006; 2007], i costi sono condivisi da quattro attori principali: 1) il governo/i cittadini (attraverso la fiscalità generale); 2) gli studenti (attraverso i risparmi, il ricorso a prestiti o il lavoro durante gli studi); 3) i genitori degli studenti (attraverso i risparmi, il reddito corrente, il ricorso a prestiti); 4) i filantropi (principalmente attraverso donazioni)¹¹. Nel dibattito sulle policy universitarie si è soliti parlare di *cost sharing* per indicare la tendenza verso una maggiore compartecipazione ai costi dell'istruzione da parte del «privato» e una progressiva riduzione relativa del finanziamento pubblico. Questo processo assume caratteristiche diverse a seconda dell'assetto istituzionale che contraddistingue l'istruzione terziaria.

Nei paesi in cui l'accesso è stato per molto tempo gratuito, ad esempio molti paesi europei, questo processo di condivisione dei costi si concretizza nel tentativo di introdurre tasse di immatricolazione oppure di aumentarne l'importo, laddove fossero già previsti dei contributi poco più che simbolici. Nei paesi in cui è già previsto un

⁹ Per una definizione più estesa dei due indicatori si veda il capitolo successivo.

¹⁰ Non è lo scopo di questo lavoro descrivere nel dettaglio le procedure di finanziamento dei SIS. Approfondimenti in questa direzione possono essere trovati in Jongbloed e Salerno [2002], Kaiser *et al.* [2002], Jongbloed [2004].

¹¹ Altri due possibili attori sono le imprese private e le università stesse, ma talvolta il loro ruolo ambiguo e possono essere trascurate all'interno di un discorso generale.

contributo degli studenti, il *cost-sharing* si concretizza in una riduzione del finanziamento statale nell'assistenza finanziaria agli studenti: cresce la diffusione dei prestiti agevolati rispetto ai sussidi a fondo perduto (Stati Uniti, Regno Unito), viene «congelato» l'importo delle borse di studio (Regno Unito), vengono introdotti contributi per altri servizi rispetto all'insegnamento (servizi di segreteria, agli studenti, dotazioni strumentali e tecnologiche) (Italia), viene introdotta una maggiorazione delle tasse per studenti in ritardo con la propria carriera (Germania). In alcuni paesi con un sistema di prestiti agli studenti consolidato viene invece prospettata una contrazione del contributo governativo al finanziamento dei tassi di interesse.

Le ragioni alla base di tali tendenze sono numerose: tra le altre si può citare la crisi finanziaria degli Stati, la crescita della proporzione e del numero di studenti, e più generali considerazioni di equità, efficacia ed efficienza propugnate da agenzie organizzative coinvolte nella gestione dell'istruzione terziaria. Non è obiettivo del presente lavoro discutere in dettaglio le prime, per le quali si rimanda a Teixeira *et al.* [2006] e a Salmi e Hauptman [2006]; le seconde invece saranno discusse in modo più approfondito nel sesto capitolo. Gli obiettivi di questo paragrafo sono invece i seguenti: illustrare le componenti che concorrono a definire il concetto di accessibilità economica dei SIS, presentare gli indicatori più appropriati per rilevare le informazioni utili a misurare il grado di sostenibilità finanziaria degli studi universitari e mostrare la collocazione dei 15 paesi considerati utilizzando tali indicatori.

Con il termine accessibilità economica (*affordability*) ci si riferisce alla relazione tra i costi dell'istruzione superiore e i mezzi a disposizione degli studenti per far fronte a tali spese [McPherson e Schapiro 1991]; più precisamente, esso denota la misura in cui gli studenti hanno la possibilità, attraverso il sostegno pubblico, di far fronte ai costi che implica la frequentazione di un corso di studio [Vossensteyn 1999]. Da entrambe queste definizioni appare chiaro che per cogliere la misura in cui gli studenti sono in grado di mantenersi durante gli studi non è sufficiente guardare agli esborsi dovuti al pagamento delle tasse di iscrizione, bensì vi è un insieme ben più articolato di costi e di sussidi che possono contribuire ad aggravare o ad alleviare l'onere di condurre studi a livello universitario. Ci occupiamo prima delle diverse forme di costo e poi degli interventi che possono contribuire a ridurre le spese reali degli studenti, mostrando come il mix di

questi due elementi si configurano in modo eterogeneo tra i paesi, dando luogo a livelli di accessibilità finanziaria diversificati.

4.1 *I costi dell'istruzione: non solo tasse universitarie*

L'istruzione terziaria comporta principalmente due tipi di costi, diretti ed indiretti. All'interno dei costi diretti sono incluse le tasse di iscrizione, i contributi per servizi non connessi strettamente all'insegnamento (servizi di segreteria, laboratori, contributi a organizzazioni studentesche, ecc.), le spese in libri e altro materiale scolastico. Inoltre, i costi diretti comprendono le spese necessarie al sostentamento personale, ad esempio le spese per il cibo, l'affitto di un'abitazione e i trasporti. Il principale costo indiretto invece è quello che gli economisti definiscono «costo-opportunità», il quale esprime il reddito non guadagnato dallo studente per il fatto di aver proseguito con gli studi dopo le scuole secondarie superiori.

L'importo complessivo dei costi dipende quindi da molti fattori e varia in linea di principio da studente a studente in funzione della specifica istituzione in cui è iscritto, dell'abitazione in cui risiede (con la famiglia di origine o da parenti a titolo gratuito, in affitto, in residenze universitarie), della distanza dell'abitazione dall'università (studente in sede, pendolare, ecc.), dal tipo di trasporti necessari a raggiungerla, e da altre caratteristiche ancora. A livello comparativo è possibile stimare solo approssimativamente i costi dell'istruzione terziaria, poiché è piuttosto difficile ottenere informazioni dettagliate e attendibili su tutti gli aspetti sopraelencati. Tuttavia sono stati condotti alcuni studi a livello internazionale che hanno raccolto e reso disponibili i primi dati di natura comparativa sui costi dell'istruzione superiore¹².

Per valutare l'entità delle tasse di iscrizione è possibile in linea di principio impiegare numerosi indicatori: diffusione (cioè la proporzione di studenti che paga le tasse universitarie), ammontare medio, importo minimo e massimo. Ulteriori approfondimenti possono riguardare l'esistenza di restrizioni statali alla quota massima di contributi che le istituzioni possono richiedere e la previsione di una differenziazione secondo il tipo di istituzione (pubbliche vs private; accademiche vs professionalizzanti) oppure in funzione dello status degli studenti (tempo pieno vs tempo parziale).

¹² Questi dati sono il frutto di indagini *ad hoc* rivolte alle istituzioni accademiche oppure sono tratti da indagini rivolte a campioni rappresentativi di studenti universitari, come ad esempio l'indagine *Eurostudent* sulle condizioni di vita e di studio in Europa.

Data la natura comparativa del lavoro mi concentro qui principalmente sull'importo medio delle tasse richieste dalle istituzioni accademiche, calcolato come il rapporto tra l'importo totale delle tasse e il numero complessivo di studenti equivalenti¹³. Laddove i dati lo consentano presento anche le tasse universitarie per istituzioni pubbliche e private, una differenziazione importante in alcuni paesi.

TAB. 3.4 – *Importo medio (in dollari equivalenti) delle tasse richieste dalle istituzioni accademiche (di tipo A) basate sugli studenti equivalenti a tempo pieno¹⁴, a.a. 2003-04*

	Istituzioni pubbliche	Istituzioni private
AU	5.289	13.420
AT	853	800
BE (Fr.)	658	751
BE(Fiam.)	540	536
CA	3.267	m
DE	m	m
FI	0	0
FR	156 – 462	500 – 8.000
IE	m	m
IT	983	3.992
		5.795
JP	3.747	(4.769 – 25.486)
NL	a	1.565
NZ	2.538	3.075
SE	0	0
UK	a	1.794
US	4.587	17.777

Nota: a = il dato non è applicabile poiché non questa categoria non è prevista; m = dato mancante/non disponibile.

Fonte: OECD [2006, TAB. 5.1].

Vi è una evidente differenziazione tra i 15 paesi esaminati nel livello di tasse universitarie (tabella 3.4): Svezia e Finlandia sono gli unici paesi in cui non sono previsti contributi degli studenti sia nelle istituzioni pubbliche che private, mentre Stati Uniti e Australia prevedono tasse più alte rispetto alla media in entrambi i tipi di istituzione. Negli Stati Uniti si nota una rilevante differenza tra le istituzioni pubbliche e

¹³ È bene tenere presente che questo modo di calcolare le tasse universitarie non è in grado di distinguere una situazione in cui una quota minoritaria di studenti paga elevate tasse universitarie mentre la maggior parte degli studenti ne è esente da una situazione in cui tutti gli studenti sono tenuti a versare un modesto contributo. Un altro limite risiede nelle modalità specifiche di costruzione dell'indicatore: l'importo medio è derivato da una media pesata delle tasse richieste dai principali corsi di laurea e dal numero di studenti in ciascuno di essi; purtroppo non tutte le istituzioni e i corsi di laurea sono stati inclusi nel campione e ciò potrebbe provocare in alcuni casi distorsioni nelle stime dei costi [Oecd 2006].

¹⁴ Per studente a tempo pieno (*full-time student*) l'Oecd intende un individuo iscritto ad un programma di studio che impegna almeno il 75% del tempo e delle risorse corrispondenti ad un lavoro a tempo pieno, per un anno intero.

private; sono le seconde infatti a richiedere contributi agli studenti che eccedono i 15 mila dollari. In particolare, le tasse universitarie sono molto elevate nelle università di élite – come Harvard, Princeton, Yale, Brown – in cui nel 2005-06 superavano i 40 mila dollari [Pallais e Turner 2007].

Anche Nuova Zelanda e Giappone prevedono dei livelli consistenti di tasse universitarie, superiori a 2 mila dollari annuali per le università pubbliche e a 3 mila dollari per quelle private. Nel paese asiatico vi è una forte differenziazione all'interno del settore privato: a fronte ad un contributo medio di poco meno di 6 mila dollari, il livello massimo supera i 25 mila dollari annui. In Europa gli unici SIS in cui le tasse universitarie superano i mille dollari all'anno sono i Paesi Bassi e il Regno Unito, ma esse si riferiscono a istituzioni private dipendenti dal governo. Inoltre, nel vecchio continente non vi è una ampia differenza nel livello medio di contributi richiesto agli studenti nelle istituzioni pubbliche e private; il paese in cui questo scarto è maggiore è l'Italia in cui nelle prime le tasse non superano i mille dollari, mentre arrivano a quasi 4 mila nelle seconde.

Come mostrato in precedenza, per farsi una idea dell'esborso che devono sostenere gli studenti per frequentare i corsi universitari non è sufficiente considerare esclusivamente le tasse di iscrizione, bensì anche i costi per il materiale scolastico (figura 3.6) e per le spese di vita (figura 3.7)¹⁵. Guardando ai costi complessivi dell'istruzione è possibile individuare tre gruppi di paesi. Stati Uniti e Giappone prevedono spese per l'istruzione elevate, che eccedono gli 8 mila dollari annuali in termini assoluti e corrispondono a oltre il 25% del PIL pro-capite. Il secondo gruppo di paesi include Australia, Nuova Zelanda, Canada e Regno Unito, in cui il livello di costi è lievemente superiore alla media, compreso tra 3.200 e 4.200 dollari, corrispondente al 12% e 16% del PIL pro-capite. Infine, i paesi europei hanno un livello di costi inferiore alla media, solo in due paesi superiore ai 2 mila dollari annui (Italia e Germania), mentre in Finlandia, Svezia e Belgio non supera i mille dollari annui e il 3% del PIL pro-capite.

Ai costi dell'istruzione in senso stretto è necessario aggiungere i costi di vita, i quali dipendono da numerosi fattori, tra cui la modalità di godimento dell'abitazione, il costo

¹⁵ Le stime dei costi dell'istruzione e dell'ammontare dei costi di vita, borse di studio, prestiti e altri aiuti si riferiscono a un periodo compreso tra il 2000 e il 2006, a seconda del paese. Si veda l'appendice di Usher e Cervenan [2005] per una presentazione delle fonti di dati originali utilizzate.

della vita (nazionale o locale), nonché il costo degli affitti se lo studente abita in un appartamento privato oppure il costo dell'affitto agevolato se alloggia in una residenza universitaria. A livello nazionale probabilmente il fattore che incide di più sui costi medi di mantenimento consiste nella proporzione di studenti che non vivono con la famiglia di origine, la quale varia in modo rilevante non solo tra i paesi anglosassoni e quelli europei, bensì anche all'interno dell'Europa stessa.

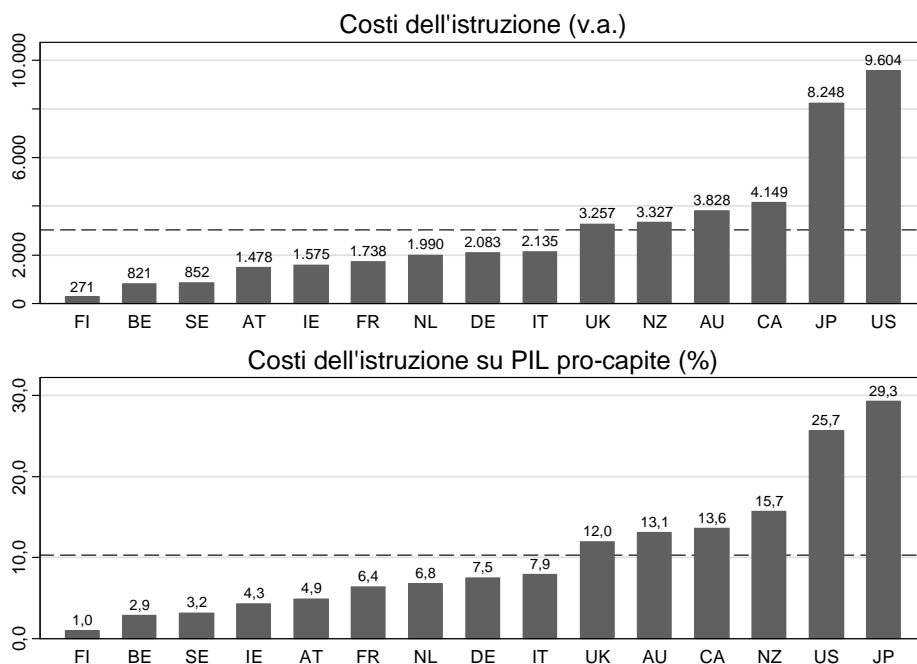
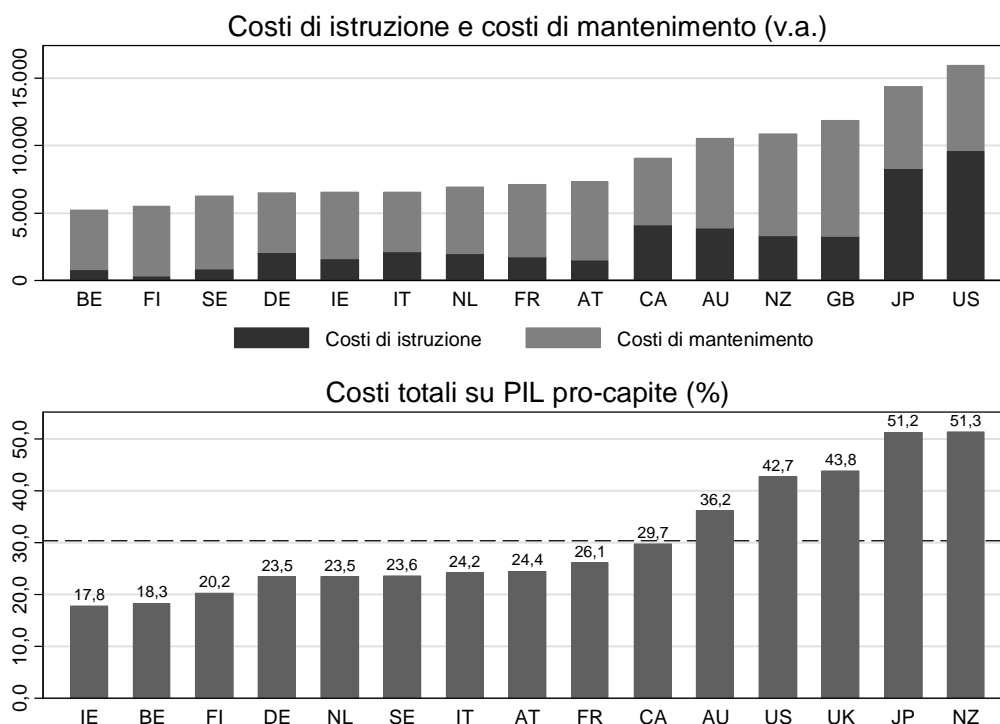


FIG. 3.6 – Costi complessivi dell'istruzione terziaria (tasse universitarie e spese per materiale scolastico) in dollari equivalenti (grafico 1) e come percentuale del PIL pro-capite (grafico 2).

Fonte: Usher e Cervenak [2005].

I dati dell'Indagine *Eurostudent* del 2005 [HIS 2005] indicano che la quota di giovani che durante gli studi universitari vivono con i propri genitori o parenti varia da un minimo del 5% in Finlandia ad un massimo del 76% in Italia. Tra queste situazioni estreme si collocano Austria, Germania e Regno Unito con poco più del 20%, mentre in Irlanda tale quota è intorno al 35% e in Francia al 42%. Allo stesso modo è molto variabile la proporzione di chi vive in residenze universitarie: è intorno al 30% in Finlandia, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito, mentre è trascurabile in Italia, in cui meno del 2% del corpo studentesco può beneficiare di un appartamento all'interno di «case dello studente». Nei paesi dell'Europa continentale (Austria, Germania e Francia)

questa percentuale si colloca invece ad un livello intermedio, compreso tra il 10% e il 16%.



Nota: la linea tratteggiata indica il valore medio della distribuzione.

FIG. 3.7 – Costi totali (costi dell'istruzione terziaria e costi di mantenimento) in dollari equivalenti (grafico 1) e come percentuale del PIL pro-capite (grafico 2).

Fonte: Usher e Cervenán [2005].

Sommando ai costi totali per l'istruzione le spese per il mantenimento l'ordinamento osservato in precedenza non si modifica in modo rilevante. Gli Stati Uniti e il Giappone sono ancora i paesi in cui frequentare un corso di istruzione terziaria è più costoso e inoltre sono gli unici in cui la quota relativa dei costi di vita è inferiore a quella delle spese dirette per l'istruzione. Tra i paesi in cui le spese di vita eccedono quelle connesse all'istruzione Irlanda, Belgio e Finlandia sono quelli più economici, seguiti da Germania, Paesi Bassi, Svezia e Italia, in cui i costi complessivi non superano un quarto del PIL pro-capite.

4.2 Borse di studio e prestiti d'onore

Non è sufficiente fermarsi ad esaminare i costi dell'istruzione e per il sostentamento degli studenti se siamo interessati a valutare il grado complessivo di accessibilità economica dei SIS. Tali costi infatti possono non rappresentare l'esborso effettivo degli studenti e delle loro famiglie, il quale dipende anche dall'esistenza di misure di sostegno pubblico volte a ridurre le spese durante il percorso universitario. Esistono numerosi modi in cui i governi (nazionali o locali) possono contribuire a supportare gli studenti. Innanzitutto è possibile distinguere gli interventi sulla base del *destinatario*: vi sono infatti misure rivolte direttamente agli studenti, mentre altre a favore dei genitori, e altre ancora rivolte alle istituzioni accademiche.

Tra gli interventi destinati direttamente agli studenti vi sono: *a)* i sussidi o le borse di studio per la copertura parziale/totale dei costi di iscrizione, per la copertura parziale/totale dei costi di mantenimento o per l'acquisto di materiale scolastico; *b)* l'esonero dal pagamento delle tasse di immatricolazione, la previsione di servizi mensa e di alloggi a prezzo convenzionato; *c)* i prestiti d'onore, con un tasso di interesse per la restituzione del debito sovvenzionato pubblicamente; *d)* le occupazioni a tempo parziale all'interno delle università o del campus che consentono di coniugare studio e lavoro.

Le principali misure che prevedono una riduzione dei costi sostenuti dalle famiglie degli studenti sono invece gli assegni famigliari, gli sgravi fiscali o la deducibilità dalla dichiarazione dei redditi di alcune spese per l'istruzione. Infine, in alcuni paesi sono previsti contributi trasferiti dal governo centrale o federale direttamente alle istituzioni accademiche, i quali consentono di fornire borse di studio supplementari oppure di ridurre o eliminare le tasse universitarie per gli studenti particolarmente meritevoli. Negli Stati Uniti queste sovvenzioni sono spesso utilizzate dalle università come incentivo per attrarre gli studenti promettenti e migliorare in questo modo la «qualità» del proprio corpo studentesco, una misura indiretta di selettività e prestigio dell'istituzione [Dickert-Conlin e Rubenstein 2007].

All'interno di questo ampio complesso di misure, gli strumenti principali sono di solito le borse di studio e i prestiti agevolati. Entrambi variano da paese a paese (e talvolta anche all'interno degli stessi stati nazionali, come in Canada, negli Stati Uniti e in Germania) secondo numerose caratteristiche. Le borse di studio sono caratterizzate innanzitutto da criteri di eleggibilità specifici, cioè caratteristiche che ne definiscono i

requisiti di accesso. Questi possono basarsi sulla verifica dei mezzi economici (*means-test*), sui risultati scolastici precedenti e le performance all'università¹⁶. Un sistema di sussidi agli studenti è inoltre caratterizzato da un grado di copertura e di generosità. Per *copertura* si intende la percentuale di studenti che, date le proprie caratteristiche, possiede i requisiti per accedere ad una borsa di studio e la quota di coloro che effettivamente la ricevono. Per *generosità* si fa riferimento invece all'importo del sussidio, che può essere valutato a livello nazionale come importo medio delle borse erogate, importo medio calcolato sul totale degli studenti (come se ciascuno ricevesse un contributo statale) oppure guardando all'importo minimo e massimo, per avere una idea del campo di variazione dell'entità del sostegno finanziario. Altre caratteristiche che concorrono a definire un sistema di sussidi pubblici sono le condizioni per il mantenimento della borsa di studio e l'eventuale differenziazione delle modalità di erogazione a seconda del tipo di studenti.

Una seconda misura di aiuto utilizzata sempre più di frequente è il prestito d'onore, il quale si differenzia per un aspetto cruciale dalla tradizionale borsa di studio: quest'ultima è un intervento a fondo perduto, mentre il prestito d'onore prevede che gli studenti, una volta terminati gli studi e trovata una occupazione, provvedano a restituire la somma ricevuta, nella sua totalità oppure solo in parte, ad un tasso di interesse variabile. Le condizioni che definiscono i termini del prestito fanno riferimento alle modalità e ai tempi previsti per la restituzione, nonché al tasso di interesse stabilito. La maggior parte dei SIS non prevede che gli studenti universitari accedano a «puri» prestiti di mercato, per i quali non vi è alcun sostegno da parte del settore pubblico, ma al contrario prevedono un sussidio statale in grado di abbassare oppure rendere nullo il tasso di interesse applicato al risarcimento del debito contratto [Agasisti *et al.* 2006]. In alcune nazioni, ad esempio nei Paesi Bassi, sono previsti sconti sulla restituzione delle somme prese in prestito qualora lo studente si sia laureato in corso e con voti ottimi. Così come nel caso delle borse, a livello nazionale i prestiti agevolati si caratterizzano

¹⁶ La verifica dei mezzi è uno strumento fondamentale delle prestazioni di assistenza poiché mira a selezionare i beneficiari di un particolare intervento sulla base della loro condizione di necessità economica. I problemi connessi alla verifica sono di «disegno» e di «applicazione» [Ferrera 1998]. I primi si riferiscono principalmente al tipo di mezzi tenuti in considerazione: si può decidere di considerare esclusivamente il reddito dei genitori oppure anche il patrimonio familiare complessivo e il reddito dello studente stesso. I problemi di attuazione consistono invece nello stabilire le procedure attraverso cui valutare i «mezzi» delle famiglie degli studenti, questione particolarmente rilevante nelle società in cui l'economia sommersa e l'evasione fiscale non sono un fenomeno marginale.

per determinati criteri di eleggibilità, per la percentuale di studenti che ne usufruiscono e per l'importo medio¹⁷.

Quanto descritto finora ha portato in luce i molteplici strumenti attraverso cui i governi possono decidere di intervenire o meno per assicurare supporto economico a coloro che intraprendono gli studi universitari. Le diverse singole possibilità di intervento si concretizzano in numerose combinazioni di misure che danno luogo a specifici sistemi di sostegno agli studenti¹⁸ [Vossensteyn 2004; Johnstone 2006]. Il mio obiettivo non è discutere interventi di *policy* particolari, bensì analizzare il sistema di sostegno agli studenti nel suo complesso in prospettiva comparata. A tal fine utilizzo tre indicatori: la quota di spesa nelle borse di studio e nei prestiti sul totale della spesa in istruzione terziaria (figura 3.4), l'importo medio di borse di studio e prestiti d'onore in valore assoluto (figura 3.5), la percentuale di coloro che ricevono una borsa di studio e il grado di copertura dei costi (tabella 3.5).

Il primo indicatore esaminato è una misura del grado in cui gli stati attribuiscono importanza al sostegno finanziario agli studenti rispetto ad altre possibili spese. La percentuale di spesa per il supporto finanziario agli studenti sul totale della spesa nell'istruzione terziaria varia da oltre il 40% in Nuova Zelanda a meno del 10% in Francia. Vicino al primo polo vi sono inoltre Australia, Svezia e Paesi Bassi, con una spesa compresa tra il 25% e il 35%, mentre vicino all'altro polo si collocano i paesi dell'Europa Continentale (Belgio, Austria e Germania), ma anche Irlanda, Italia, Stati Uniti, Giappone e Finlandia, con un spesa compresa tra il 14% e il 18%. Gran parte delle differenze osservate dipendono dalla presenza e dall'incidenza dei prestiti agevolati agli studenti, i quali sono assenti in Francia, Belgio, Austria, Irlanda e Italia¹⁹,

¹⁷ Si veda Usher [2005] per un approfondimento per le modalità di riparazione del debito in prospettiva comparata.

¹⁸ I principali sono: 1) Sussidi diretti basati sulla condizione di basso reddito dei genitori o sulla scarsità di beni patrimoniali della famiglia di origine attraverso procedure di verifica dei mezzi (*means-test*). 2) Sussidi diretti sulla base di altre caratteristiche connesse alla sottorappresentazione nell'istruzione superiore (genere, etnia, regione di residenza) o sulla base di altre caratteristiche considerate desiderabili dalle istituzioni accademiche (atleti, iscritti in determinati corsi valutati positivamente o in cui c'è scarsità di iscritti). 3) Sussidi diretti sulla base del merito, cioè sulle performance scolastiche all'istruzione secondaria oppure basati sui risultati all'università (superamento esami, voti). 4) Prestiti a tassi di interessi agevolati rivolti, previo accertamento dei mezzi, agli studenti di famiglie povere o sulla base di altri criteri. 5) Sconti o esonero dalla restituzione del prestito sulla base del reddito post-laurea, nel caso in cui sia eccessivamente basso. 6) Riduzione del debito contratto attraverso i prestiti grazie al merito scolastico, se lo studente si è laureato in corso e/o ha ottenuto una ottima votazione finale.

¹⁹ Bisogna ricordare che i dati si riferiscono al 2003; allo stato attuale alcuni paesi come l'Italia hanno introdotto i prestiti d'onore, anche se il numero di studenti che ne usufruisce è ancora molto ridotto.

mentre ricoprono da soli il 30% della spesa in Nuova Zelanda e circa il 22% in Australia. La spesa nei prestiti è relativamente molto alta anche in Giappone e Gran Bretagna, dove le borse di studio rappresentano uno strumento residuale di intervento che non supera il 3% della spesa nell'istruzione terziaria. Il peso di interventi a fondo perduto e prestiti si equivale invece nei Paesi Bassi.

L'incidenza del sostegno agli studenti sulla spesa terziaria fornisce un quadro di insieme dell'impegno nel sostenere economicamente i giovani durante i loro studi all'università, ma è una misura relativa che dipende anche dall'investimento complessivo nell'istruzione terziaria. In altre parole, la quota relativa per il sostegno agli studenti può risultare elevata principalmente perché nel complesso la spesa nell'istruzione superiore è contenuta; al contrario, può essere molto consistente in termini assoluti ma risultare bassa in termini relativi poiché vi è un alto livello di investimento complessivo.

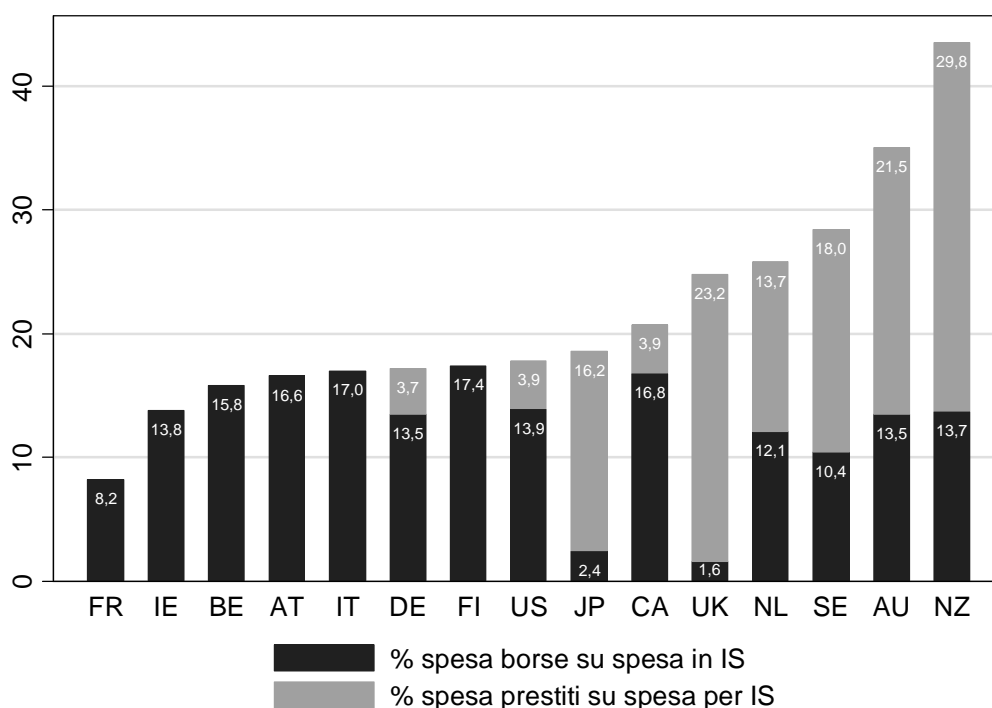


FIG. 3.8 – Percentuale di spesa nelle borse di studio e nei prestiti d'onore sul totale della spesa in istruzione terziaria, 2003.

Fonte: OECD [2006, TAB. B5.2].

Esaminiamo quindi l'importo delle borse di studio e dei prestiti d'onore, calcolati come media sul totale degli studenti equivalenti, includendo anche coloro che non

beneficiano di sussidi. Questa misura quindi racchiude sinteticamente sia l'importo medio delle borse di studio e dei prestiti effettivamente erogati, sia la proporzione di studenti che vi ha accesso.

Ad eccezione del Giappone, tutti i paesi esaminati provvedono al sostegno finanziario degli studenti attraverso un sistema di borse di studio, mentre i prestiti d'onore sono assenti in Austria, Belgio, Francia, Irlanda e Italia e hanno invece un importo ridotto in Germania (315 dollari). Gli studenti statunitensi e svedesi invece ricevono in media cospicue somme sia attraverso borse che prestiti: l'importo medio delle borse negli Stati Uniti si aggira intorno ai 4 mila dollari all'anno, mentre in Svezia è intorno ai 2.700 dollari; l'importo medio dei prestiti raggiunge invece i 4.800 dollari nel paese nordamericano e i 3.000 dollari nel paese nord europeo. Le borse sono nettamente prevalenti nei Paesi Bassi (quasi 4 mila dollari) e in Finlandia (oltre 2.500), mentre sono i prestiti a prevalere in Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito, con cifre comprese tra i 2.500 e i 4.300 dollari all'anno.

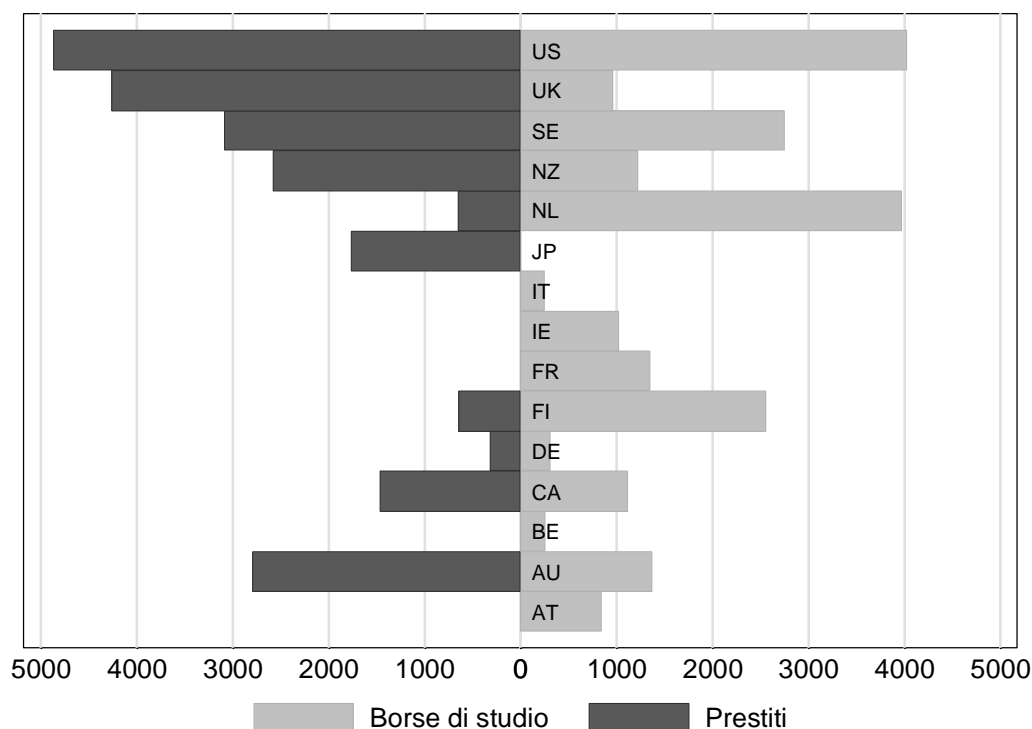


FIG. 3.9 – Importo medio in dollari equivalenti delle borse di studio e dei prestiti d'onore.

Fonte: Usher e Cervenán [2005].

Concentrando l'attenzione sulle borse di studio, si nota che i paesi nord europei, in linea con la loro tradizione istituzionale democratica e universalista, forniscono aiuti consistenti e generalizzati: in Svezia la quota di studenti che vi accede è vicina al 100% e in Finlandia supera l'80%. Al contrario, in molti paesi europei l'importo annuo delle borse effettivamente erogate è compreso tra i mille e i 3 mila dollari, ma questi valori diminuiscono molto nel computo dell'indicatore qui utilizzato, poiché l'accesso alle borse di studio riguarda una minoranza di studenti (tabella 3.5).

TAB. 3.5 – *Percentuale di studenti nelle istituzioni pubbliche che ricevono una borsa di studio e la copertura del sussidio rispetto alle tasse di iscrizione, 2006*

	Studenti percettori di borse di studio che...		Studenti non percettori di borse di studio
	coprono <i>completamente</i> le tasse di iscrizione	coprono <i>parzialmente</i> le tasse di iscrizione	
Australia	0,0	27,2	72,8
Belgio (Fiam.)	21,5	1,0	77,5
Belgio (Franc.)	12,0	0,0	88,0
Francia	24,6	0,0	75,4
Italia	9,4	9,5	81,1
Giappone	0,0	0,0	100,0
Nuova Zelanda	1,0	30,0	69,0
Stati Uniti	0,0	77,0	23,0

Fonte: OECD [2008a, TAB. B5.1].

Infatti, in Francia, Belgio, Italia e Germania meno di uno studente su cinque riceve una borsa di studio. Il sistema di sostegno nel nostro paese è emblematico di una concezione dell'assistenza di tipo residuale: solo il 9% degli studenti ha accesso a borse di studio in grado di coprire completamente le tasse di iscrizione e un altro 9% riceve un sussidio che le copre solo in parte. Inoltre, come accennato in precedenza, gli studenti italiani hanno scarse possibilità di accedere ad alloggi in edilizia convenzionata o presso residenze universitarie, poiché il numero di posti a disposizione è risibile, specie in confronto ad altri paesi europei e anglosassoni.

4.3 *La sostenibilità economica degli studi*

Avendo esaminato la distribuzione dei costi dell'istruzione e di mantenimento e avendo stimato l'importo medio dei principali aiuti agli studenti per far fronte a tali spese, possiamo ora valutare complessivamente l'accessibilità economica dei SIS. La decisione su come misurare l'accessibilità economica non è semplice, poiché si può

decidere di: *a*) inserire o meno nel computo i prestiti agevolati, *b*) considerare ulteriori interventi come gli sgravi fiscali, anche se destinati ai genitori e non agli studenti stessi, *c*) attribuire un maggior peso ad una componente dei costi e del sostegno piuttosto che ad altre.

A tal proposito i ricercatori dell'*Education Policy Centre* [Usher e Cervenak 2005] hanno elaborato un indice di accessibilità economica complessiva considerando sei indicatori, parzialmente correlati tra loro, a cui hanno attribuito una importanza relativa sulla base di considerazioni generali e sulla base della letteratura sull'argomento. Gli indicatori utilizzati (tutti espressi come percentuale del PIL pro-capite) e i relativi pesi sono i seguenti: costi dell'istruzione (10%); costi totali (comprese le spese per il sostentamento) (10%), costi al netto delle borse di studio (25%), costi al netto delle borse di studio e degli sgravi fiscali (15%), costi al netto delle borse di studio e dei prestiti (25%), esborso effettivo (al netto di borse, prestiti e sgravi fiscali) (15%). Utilizzando questo indice pesato si ottiene una misura di accessibilità economica in cui ai livelli più alti sono collocati i paesi dell'Europa del Nord (Svezia e Finlandia), seguiti da Paesi Bassi, Belgio e Irlanda. In seguito vi sono i paesi dell'Europa continentale (Austria, Germania e Francia) e meridionale (Italia). Infine vi sono i paesi anglosassoni (Canada, Australia, Stati Uniti, Regno Unito e Nuova Zelanda) e il Giappone.

Un altro modo di guardare all'accessibilità economica complessiva è quello di concentrarsi esclusivamente sull'esborso effettivo che devono sostenere gli studenti, considerando o meno i prestiti. Da un lato si potrebbe essere tentati di non includere il prestito nel calcolo dell'accessibilità economica, poiché la somma ricevuta andrà restituita in seguito. D'altro canto, il prestito consente effettivamente di alleviare i vincoli di liquidità immediati e pone lo studente nella condizione di poter pagare le rette universitarie.

Considerando tutti i tipi di misura che contribuiscono a ridurre i costi dell'istruzione terziaria (le borse di studio, i prestiti e gli sgravi fiscali) si ottiene l'esborso effettivo al momento di frequentare l'università in capo agli studenti e/o alle loro famiglie. Questo è decisamente trascurabile in Svezia e molto basso in Finlandia e nei Paesi Bassi, in cui non supera i 2.500 dollari annui. Gli studenti in Europa continentale hanno un esborso effettivo compreso tra i 4 e i 5 mila dollari all'anno. Il paese in cui gli studenti pagano

di più è invece il Giappone, in cui la copertura tramite prestiti è limitata e quella attraverso le borse di studio è quasi inesistente.

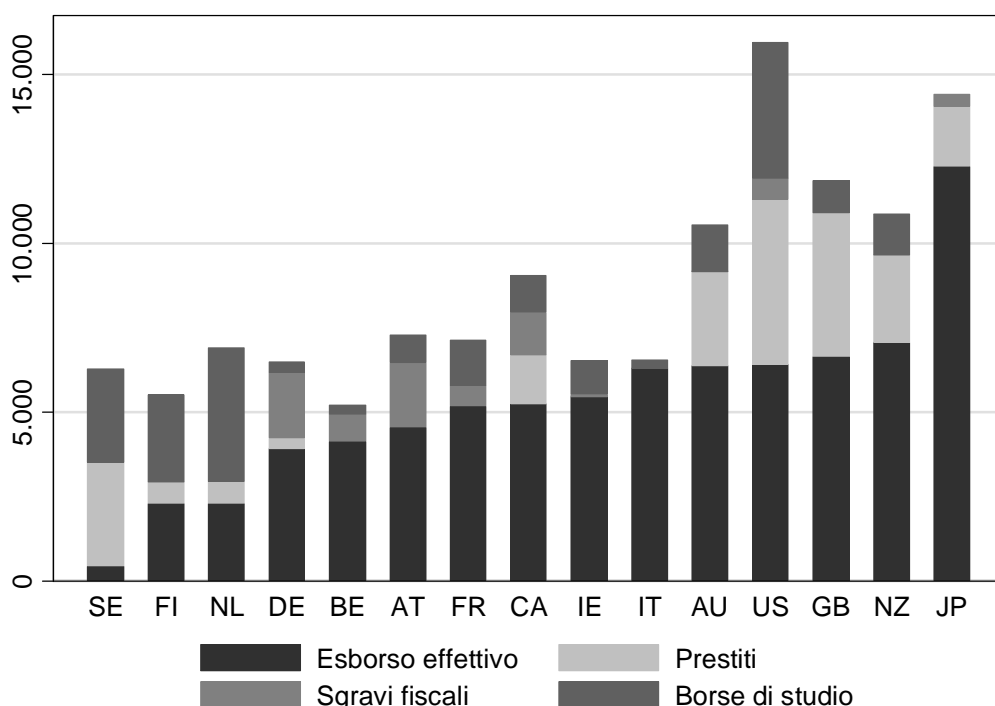


FIG. 3.10 – Contributo dei prestiti d'onore, degli sgravi fiscali e delle borse di studio nel ridurre i costi complessivi dell'istruzione terziaria in dollari equivalenti.

Fonte: Usher e Cervenak [2005].

E' interessante confrontare l'accessibilità economica di Italia e Stati Uniti, due nazioni con sistemi di tasse universitarie e sostegno finanziario molto diversi²⁰. Nel primo paese vi sono tasse di immatricolazione contenute e omogenee tra le istituzioni, ma il sistema di aiuto agli studenti è marginale e si fonda quasi esclusivamente sui sussidi a fondo perduto. Questa situazione limita l'accessibilità economica complessiva del sistema universitario perché, a conti fatti, l'importo delle borse di studio è in grado di coprire in media solo il 12% dei costi dell'istruzione e meno del 4% dei costi totali. Negli Stati Uniti invece l'esistenza di sistemi di borse di studio consolidati, sia statali che provenienti dalle istituzioni accademiche, riesce a colmare gli elevati costi delle tasse di immatricolazione previste da un numero consistente di università. Le sole borse di studio coprono infatti circa il 40% dei costi dell'istruzione e i prestiti circa il 50%:

²⁰ La discussione terrà in considerazione esclusivamente dei livelli medi di sostegno; questa visione è solo parziale poiché in entrambi i paesi vi è una cospicua differenziazione interna tra regioni in Italia [Biggeri e Catalano 2006] e tra stati negli Stati Uniti [St. John 2005].

praticamente tutti i vincoli di liquidità immediati nel pagare le rette universitarie vengono eliminati da questo sistema misto di sostegno. Guardando ai costi totali invece oltre il 50% viene coperto dai prestiti e dalle borse. Inoltre, bisogna ricordare che circa metà delle borse di studio negli Stati Uniti, quelle provenienti da fonti governative, sono basate sulla verifica dei mezzi economici e pertanto sono dirette agli studenti meno abbienti. Questi dati smentiscono chiaramente il luogo comune che vuole il sistema statunitense caratterizzato da costi proibitivi. Certamente negli Stati Uniti l'istruzione di alto livello e di qualità costa cara, ma esiste un sistema di sostegno che tenta di coprire, almeno in parte, questi costi. Il risultato finale è che il grado di accessibilità economica nel momento degli studi non è di molto inferiore a quello italiano.

Se non considerassimo nel computo i prestiti agevolati agli studenti, queste considerazioni non sarebbero più valide, poiché essi hanno un ruolo importante nel sistema statunitense, mentre marginale in quello italiano. I laureati americani dovranno impegnarsi a restituire il debito una volta trovata una occupazione, onere che riguarda solo una esigua minoranza di studenti italiani, i quali sono soliti ricevere un aiuto finanziario da parte dei genitori o al più svolgono un lavoro part-time durante il periodo degli studi. Nei paesi scandinavi invece il sistema di sostegno è tale da consentire a molti studenti di vivere da soli ed essere indipendenti dalla famiglia di origine; ad esempio, in Svezia l'importo medio delle borse di studio è in grado di coprire ben il 44% dei costi totali che devono sostenere gli studenti (istruzione più sostentamento) e un ulteriore 50% è coperto dai prestiti.

Tracciando un quadro complessivo si può notare quindi che nei paesi in cui agli studenti viene richiesto di pagare tasse di iscrizione sostanziali è di solito previsto un solido sistema di sostegno attraverso vari mix di borse di studio e prestiti; ciò avviene ad esempio in Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito. Il Giappone costituisce invece una eccezione, poiché ad alte tasse universitarie non corrisponde un servizio adeguato di supporto agli studenti. È altrettanto vero comunque che ad un livello annuo di tasse universitarie contenuto non è necessariamente associata una bassa proporzione di sussidi pubblici rivolti agli studenti e alle loro famiglie. Abbiamo visto infatti che nei paesi dell'Europa del Nord non sono previste tasse di iscrizione oppure sono molto contenute, ma vi è anche un esteso e generoso sistema di aiuto, sia in termini di copertura che di importo. Questo perché lo Stato si impegna a consentire a chiunque di

frequentare l'università indipendentemente dalle proprie disponibilità economiche immediate.

Tracciando un quadro di insieme si può sostenere che il posizionamento dei 15 paesi esaminati in questo lavoro sembra riflettere una più ampia e profonda concezione del ruolo dello studente all'interno dell'istruzione terziaria [Daniel *et al.*1999; Schwarz e Rehburg 2004]. Nei paesi scandinavi lo studente è visto prima di tutto come un cittadino, un adulto indipendente che deve essere posto nella condizione di compiere le proprie scelte educative in piena libertà. Questa prospettiva, unita ad un approccio di welfare universalista, si concretizza in un generoso sistema di sostegno a tutti gli studenti che non copre esclusivamente le tasse di iscrizione, ma anche buona parte dei costi di vita. Una quota della somma ricevuta dagli studenti, quella ottenuta tramite prestiti d'onore, andrà poi restituita, ma i tempi e le modalità di restituzione sono stabiliti in modo da essere commisurati alle effettive entrate economiche dei laureati. Questo sistema consente il sostegno generalizzato agli studenti e la sostenibilità finanziaria del SIS nel medio-lungo periodo.

Nei paesi dell'Europa continentale e soprattutto meridionale vige invece una visione familista e assistenzialista del sistema di sostegno; gli studenti sono visti come dei giovani non ancora indipendenti dai propri genitori, i quali hanno il dovere di contribuire al finanziamento della loro istruzione anche dopo la fine della scuola dell'obbligo. Sebbene le rette universitarie siano tutto sommato basse – pur essendo in crescita negli ultimi anni – le borse di studio raggiungono solo una quota minoritaria di studenti e il loro importo è a malapena sufficiente a colmare le spese di istruzione, lasciando completamente scoperte le spese di sostentamento. Si assume infatti che lo studente risieda ancora con la famiglia di origine e ciò è quanto si verifica nella maggioranza dei casi.

I paesi di stampo anglosassone invece concepiscono gli studenti come persone che investono nel proprio futuro. L'istruzione terziaria viene principalmente vista come una risorsa cruciale per innalzare il capitale umano individuale e la produttività lavorativa, caratteristiche premiate nel mercato del lavoro in termini di reddito e condizione occupazionale. D'altro canto, l'istruzione terziaria è anche un bene pubblico, in grado di produrre benefici per l'intera società. Questo insieme di considerazioni si traduce in un sistema misto di sostegno agli studenti; una parte minoritaria del supporto avviene

tramite borse di studio, spesso erogate agli studenti in condizioni economiche più disagiate; la maggior parte dell'assistenza avviene attraverso i prestiti, i quali dovrebbero responsabilizzare gli studenti e indurli a compiere scelte scolastiche ponderate.

5. *Rapporto con il mercato*

Il quarto attore con cui i SIS si interfacciano è il mercato. Le modalità di interazione con esso sono numerose²¹, ma ai fini di questo lavoro focalizzo l'attenzione sul ruolo di trasmissione di conoscenze e competenze spendibili nel mercato del lavoro, considerandone due aspetti. Il primo riguarda il modo in cui sono strutturati i SIS, il grado di omogeneità degli atenei, l'esistenza di diversi tipi di istituzione, il tipo di formazione che impartiscono e il prestigio di cui godono. Il modo con cui è strutturato un SIS, oltre a rappresentare una caratteristica importante per la descrizione della sua configurazione istituzionale, ha anche ripercussioni sulla qualità dell'occupazione dei laureati. Il secondo aspetto considerato riguarda direttamente gli esiti occupazionali dei possessori di titoli di istruzione terziaria, il grado in cui questi titoli forniscono un vantaggio nel mercato del lavoro in termini di occupabilità e reddito e la misura in cui essi rappresentano un investimento conveniente per gli individui.

5.1 *Stratificazione e differenziazione*

I concetti di diversità/differenziazione, privatizzazione e stratificazione talvolta vengono utilizzati in modo interscambiabile, mentre in altri casi sono trattati come fenomeni distinti²². Huisman [1995], dopo aver notato la scarsità di definizioni rigorose, ha applicato definizioni tratte dalla biologia, evidenziando la possibilità di distinguere la «diversità» dalla «differenziazione» o «diversificazione». La *diversità* si riferisce ad una situazione statica, poichè corrisponde alla misura dell'eterogeneità o della varietà delle istituzioni dell'istruzione terziaria in uno specifico momento secondo alcune

²¹ Per un approfondimento si veda Teixeira *et al.* [2004].

²² Ad esempio, di frequente nel linguaggio di policy universitaria «diversità» indica l'eterogeneità del corpo studentesco in termini di caratteristiche come il genere, l'appartenenza etnica, la classe sociale, mentre altre volte si parla di diversità indicando la varietà dell'offerta formativa. Non di rado si attribuisce una valenza positiva ad entrambi i termini.

caratteristiche definite dal ricercatore. Il concetto di diversificazione o *differenziazione* si riferisce invece alla dimensione di cambiamento e indica un processo di crescita della diversità, derivante dalla nascita di nuovi tipi di istituzione o di settori di istruzione oppure dall'aumento nella dispersione delle istituzioni nei diversi tipi²³. La definizione precisa di questi tipi dipende dal fuoco analitico del ricercatore. Ad esempio, Birnmaun [1983] parla di tre tipi di diversità. La *diversità sistemica* riguarda i tipi diversi di istituzione all'interno di un SIS; la *diversità strutturale* ha invece a che fare con differenze istituzionali legate a ragioni di sviluppo storico e ai fondamenti legali su cui si basa il funzionamento istituzionale degli atenei; la *diversità programmatica* fa invece riferimento alle differenze nei programmi di studio e nei servizi offerti dalle istituzioni.

I sociologi hanno posto di solito l'attenzione sulla diversità a livello sistemico. In uno studio recente, Huisman e colleghi [2007] hanno proposto di misurare il grado di diversità e la differenziazione di carattere sistemico utilizzando i seguenti indicatori: 1) dimensioni delle istituzioni; 2) tipo di controllo istituzionale; 3) ampiezza e tipo di discipline presenti nell'offerta formativa; 4) tipo di titoli di studio offerti; 5) modalità di studio previste. A partire da queste dimensioni gli autori hanno costruito due indici: il primo misura il grado di diversità dei tipi di istituzione, mentre il secondo il grado di eterogeneità all'interno dei tipi. Questo studio si avvale di dati raccolti attraverso una indagine *ad hoc* e pertanto ha potuto considerare aspetti specifici delle caratteristiche delle singole istituzioni all'interno di ciascun SIS.

Purtroppo, al momento queste informazioni dettagliate non sono disponibili per un numero elevato di paesi o quantomeno non sono raccolte in statistiche armonizzate. Per questo motivo gli studi di natura comparativa interessati alla diversità sistemica ne hanno spesso utilizzato una definizione semplificata. Le linee di differenziazione istituzionale considerate più di frequente si basano sulla distinzione tra: *a*) università e istituzioni non universitarie; *b*) istituzioni specializzate e istituzioni omnicomprensive; *c*) istituzioni private, pubbliche oppure private ma finanziate con fondi pubblici [OECD 2008b].

Mentre queste categorie si riferiscono principalmente a differenze di natura funzionale e strutturale tra le istituzioni, il terzo concetto preso in esame, la

²³ Ad ogni modo, la distinzione di Huisman [1995] ha faticato ad affermarsi nel linguaggio accademico e ancora oggi gli studiosi tendono a parlare di differenziazione per indicare una situazione sia statica che processuale.

stratificazione, implica anche la possibilità di collocare programmi, istituzioni, settori istituzionali e discipline in un ordine gerarchico sulla base di aspetti legati al prestigio o allo status, alla qualità o alle risorse materiali e simboliche a cui danno accesso durante e dopo il termine degli studi. Un SIS quindi può essere considerato stratificato quando i percorsi di studio sono differenziati e alcuni sono considerati «migliori» di altri entro un ordine gerarchico [Shavit *et al.* 2007].

I ricercatori sociali hanno identificato due assi principali di stratificazione: quello verticale e quello orizzontale [Charles e Bradley 2002]. La *stratificazione verticale* si riferisce alla distinzione tra istruzione superiore non universitaria (corsi brevi, annuali o biennali), universitaria di primo livello (di solito triennale) e di secondo livello (usualmente quinquennale) e dottorato di ricerca. Tale distinzione si fonda principalmente sulla durata dei corsi di studio, ma l'elemento interessante dal punto di vista della stratificazione sociale riguarda il fatto che diversi programmi danno luogo a possibilità occupazionali diversificate. La *stratificazione orizzontale* si riferisce invece alla differenziazione dell'offerta formativa lungo due assi. Il primo riguarda l'accesso ai differenti tipi di istituzione o settori di istruzione. Il tipo di istituzione può essere definito secondo il grado di selettività in ingresso, il prestigio accademico, il fatto che l'istituzione offra corsi di dottorato, e così via. L'individuazione dei settori di istruzione può derivare dalla presenza di una distinzione formale-legale oppure da una valutazione del ricercatore sulle effettive funzioni e caratteristiche di raggruppamenti di istituzioni. Il secondo asse riguarda il settore di studio; le discipline accademiche infatti possono essere ordinate secondo il livello di prestigio accademico-scientifico oppure economico di cui godono [Bourdieu 1996]. In alcuni SIS i due assi della stratificazione orizzontale possono intersecarsi, facendo sì che le possibilità occupazionali dipendano sia dal campo di studi frequentato che dal tipo di istituzione in cui si è conseguito il titolo. Negli Stati Uniti, ad esempio, vi sono classifiche pubblicate annualmente che valutano sia il prestigio delle singole università che la qualità dei dipartimenti entro ciascuna istituzione.

Esaminiamo ora il grado di diversità e di stratificazione dei SIS considerati in questo lavoro, raggruppando i paesi in sistemi unitari, binari e differenziati [Meek *et al.* 1996]. I sistemi unitari sono caratterizzati dalla presenza di un tipo unico o prevalente di istituzione, i sistemi binari da due settori, mentre quelli differenziati da una molteplicità

di istituzioni con caratteristiche diverse²⁴. Tra i 15 paesi oggetto di studio l'unico che può essere considerato unitario è quello italiano. Prima dell'implementazione della riforma degli ordinamenti nel 2001 – la quale si è inserita nel più ampio quadro di trasformazioni incentivate dal «Processo di Bologna» – il sistema italiano era indifferenziato su due fronti: il tipo di istituzioni e la durata dei corsi di studio. Tutte le istituzioni erano considerate università con funzioni sia di insegnamento che di ricerca, il livello di tasse universitarie era omogeneo e generalmente piuttosto basso. Inoltre, fino agli anni Novanta la laurea era il solo titolo disponibile e i corsi di studio prevedevano un ciclo unico, perlopiù di durata quadriennale o quinquennale. L'introduzione del «diploma universitario» di durata triennale all'inizio degli anni Novanta non ha modificato sostanzialmente la situazione, poiché i corsi di diploma erano comunque attivati presso le università e scelti da una minoranza di studenti (inferiore al 10% dei nuovi immatricolati alla metà degli anni Novanta). A differenza di altri paesi industrializzati, nel nostro paese vigeva il «valore legale del titolo di studio», secondo cui i laureati venivano considerati allo stesso livello di competenze e conoscenze indipendentemente dall'università in cui avevano ottenuto il titolo. La riforma degli ordinamenti nel 2001 ha modificato solo parzialmente questa situazione, creando una differenziazione verticale attraverso l'introduzione di una tripartizione in corsi di laurea triennale, corsi di laurea magistrale e dottorati di ricerca, oltre ad aver incentivato la nascita di master di primo e di secondo livello. Nonostante dal 2000 venga pubblicato annualmente da un noto quotidiano nazionale un ranking delle università e dei dipartimenti [la Repubblica 2009], tale differenziazione non ha implicazioni importanti sul finanziamento degli atenei. Inoltre, la riforma non ha intaccato il valore legale del titolo di studio, il quale rimane una caratteristica importante del sistema universitario italiano, così come la virtuale assenza di istituzioni dell'istruzione terziaria non considerate università²⁵.

Numerosi paesi europei – Austria, Belgio, Francia, Germania, Irlanda, Finlandia e Paesi Bassi – sono invece caratterizzati da un sistema binario, in cui sono presenti due settori all'interno dell'istruzione superiore. Di solito questi settori comprendono le

²⁴ Si veda il quarto capitolo per una definizione più approfondita di tale distinzione.

²⁵ In realtà esistono alcune istituzioni che non assumono il nome di «università», tra cui ad esempio i conservatori o le accademie di belle arti, ma essi comprendono un numero esiguo di studenti e possono essere trascurati in questa discussione più generale.

università da un lato e le istituzioni non universitarie dall'altro. Nella prima categoria sono incluse le istituzioni accademiche che forniscono una preparazione generale, garantiscono di solito standard elevati, possono erogare titoli di dottorato di ricerca, affiancano alle attività di insegnamento quelle di ricerca scientifica. Spesso le università comprendono corsi di studio in numerose discipline, ma possono esistere anche università specializzate²⁶.

Il settore non universitario invece comprende un insieme variegato di istituzioni, quanto a obiettivi, dimensioni, grado di specializzazione, tipo di corsi offerti, requisiti di ammissione, caratteristiche del corpo docente e studentesco, disponibilità finanziarie. Tra queste vi sono politecnici, istituti volti alla formazione di specifiche professioni e istituzioni a forte orientamento professionale²⁷. Nelle istituzioni non accademiche di solito i corsi di studio hanno una durata breve, anche se esistono paesi in cui la lunghezza di alcuni corsi si equivale nelle università e nei politecnici o quantomeno non è molto differente. Inoltre, nell'istruzione non universitaria vi è di frequente una maggiore enfasi su aspetti pratici piuttosto che teorici. Spesso i docenti non sono coinvolti in attività di ricerca, mentre in altri casi sono impegnati in progetti di ricerca di stampo tecnico-applicativo. Di frequente le istituzioni non accademiche ricevono finanziamenti da organi regionali e si pongono l'obiettivo di formare competenze adatte al contesto del mercato locale.

Ad esempio, il sistema olandese distingue tra Università di ricerca (WO) e università di scienze applicate (HBO); le prime hanno il compito di trasmettere conoscenze generali, formare laureati con competenze di ricerca e di profilo nazionale ed internazionale. Le HBO sono invece meno coinvolte in attività di ricerca e formano laureati con professionalità spendibili a livello locale, soprattutto di carattere tecnico e professionale. In Irlanda il compito di formare laureati con competenze professionali spendibili nel mercato locale è svolto dagli istituti di tecnologia, mentre in Finlandia dai politecnici; in Belgio le istituzioni non universitarie con programmi in materie tecniche

²⁶ Ad esempio, in Finlandia metà delle università sono specializzate in un numero ristretto di discipline, mentre l'altra metà raggruppa più campi di studio.

²⁷ Ad esempio, nel sistema tedesco oltre alle tradizionali università vi sono le *Fachhochschulen* (di recente rinominate «università di scienze applicate»), istituzioni omnicomprensive dell'istruzione superiore, college di arte, teologia e per la preparazione degli insegnanti, scuole tecniche, accademie tecniche e professionali, scuole per la preparazione delle professioni sanitarie, college per studi di carattere amministrativo.

prevedono talvolta anche un periodo di apprendistato svolto dagli studenti presso alcune aziende. Inoltre, in alcuni casi le istituzioni non accademiche sono soggette a maggior controllo da parte del governo o di altri organi; ciò avviene ad esempio in Austria e in Irlanda, i cui i corsi attivati presso questi istituti devono essere accreditati da una agenzia preposta a tale scopo e a verificare il mantenimento degli standard stabiliti a livello nazionale.

La Francia rappresenta un caso particolare. Sebbene venga considerato per semplificazione come sistema binario da Shavit e colleghi [2007], esso è altamente differenziato e può essere descritto più precisamente come un sistema tripartito [Hörner 2007]. Innanzitutto, vi è un settore dell'istruzione terziaria poco prestigioso, con una funzione professionalizzante. I programmi di studio, di solito biennali, sono attivati presso *licées* tecnici (*Brevet de Technicien Supérieur*, BTS) oppure negli IUT (*Institut Universitaire de Technologie*). Vi è poi il settore universitario con una struttura verticalmente tripartita simile a quella italiana. Infine, come mostrato nel secondo capitolo, il sistema francese è l'unico in cui vi è un settore di élite dotato di maggior prestigio rispetto alle università²⁸. Le *Grandes Écoles* sono caratterizzate da un minor rapporto studenti-docenti, garantiscono borse di studio durante gli studi, l'inserimento in reti sociali che contano, nonché sbocchi occupazionali nelle posizioni occupazionali migliori (manager, politici, ambasciatori, medici, ecc.).

Dal punto di vista comparativo, l'istruzione non universitaria viene di solito classificata dall'OECD nella categoria ISCED 5B, la quale comprende corsi brevi di carattere tecnico-professionale. La figura 3.11 mostra che i sistemi binari prevedono di solito una quota piuttosto elevata di studenti iscritti a tali corsi: in Belgio oltre il 50%, in Irlanda il 36%, mentre in Francia il 24% e in Germania il 15%. La quota di studenti iscritti nel settore ISCED 5B è invece modesta (1%) nei Paesi Bassi; questo perché la maggior parte dei corsi attivati presso istituzioni non accademiche prevede comunque una durata triennale o quadriennale e viene per questo motivo inclusa nella categoria ISCED 5A. Si riscontra un'alta quota di iscritti in corsi brevi professionalizzanti anche in sistemi formalmente unitari, ma caratterizzati da una distinzione sostanziale tra settore

²⁸ A differenza dell'Italia, i corsi tradizionali prevedevano già una struttura verticale, anche se differente a quella attuale. L'articolazione più diffusa era la seguente: DEUG biennale, *Lycense* triennale, *Maîtrise* quinquennale.

universitario e non universitario, come Regno Unito e Australia. Abbiamo già esaminato le caratteristiche principali dei sistemi britannico e australiano, i quali sono andati incontro ad un processo di deriva accademica che ha condotto ad innalzare i politecnici o le istituzioni tecniche al rango di università. Sebbene questi SIS siano formalmente unitari, esistono altre linee di stratificazione, più o meno esplicite. Ad esempio, nel sistema britannico vi è una distinzione di prestigio sulla base dell'«anzianità» dell'ateneo. Le università meno prestigiose sono quelle nate più di recente, le quali attraggono principalmente giovani appartenenti alle classi medio-basse o a minoranze etniche, mentre quelle più importanti sono le più antiche, in grado di attrarre un gran numero di studenti con elevato profilo scolastico e ricercatori importanti con elevata produttività scientifica²⁹.

Infine in Svezia, Stati Uniti, Canada, Giappone e Nuova Zelanda il SIS è diversificato e prevede molti tipi di istituzioni, caratterizzate da dimensioni, obiettivi, servizi, criteri di ammissione degli studenti, costi e qualità del corpo docente non uniformi. A differenza dei sistemi binari però non vi è una distinzione legale tra università e istituzioni non accademiche, pur esistendo una stratificazione basata sul prestigio, la qualità o altre caratteristiche istituzionali. La differenziazione riguarda sia i livelli di studio che le istituzioni. Il caso emblematico di sistema diversificato è quello statunitense, il quale merita un approfondimento. Dal punto di vista istituzionale negli Stati Uniti vi è una distinzione tra università private prestigiose e selettive (*Ivy League*), università pubbliche selettive, istituzioni pubbliche non selettive, *community college* che forniscono corsi di durata breve. Dal punto di vista dei programmi di studio esiste una pluralità di titoli; la distinzione principale è tra corsi di primo livello (*undergraduate*) e di secondo livello (*graduate*). I titoli di primo livello comprendono: *Associate degree*, *Bachelor*, *Advance certificate*, *First professional degree*.

²⁹ Di solito si distingue tra *Ancient universities*, *Red Brick universities* e *New universities*. Le prime sono state fondate prima del XIX secolo e comprendono, tra le altre, le Università di Oxford e Cambridge. Le seconde sono sorte tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo e comprendono, tra le altre, le Università di Manchester e Liverpool. Infine, le nuove università comprendono le *Plate Glass universities* e le *Post-1992 universities*. Le prime sono nate negli anni Sessanta del secolo scorso e tra esse troviamo l'Università di Essex, Warwick, Sussex e York; le seconde hanno assunto lo status di università grazie alla riforma del 1992 che ha innalzato allo status di università alcune istituzioni che non erano considerate tali in precedenza.

Differenziazione/Privatizzazione

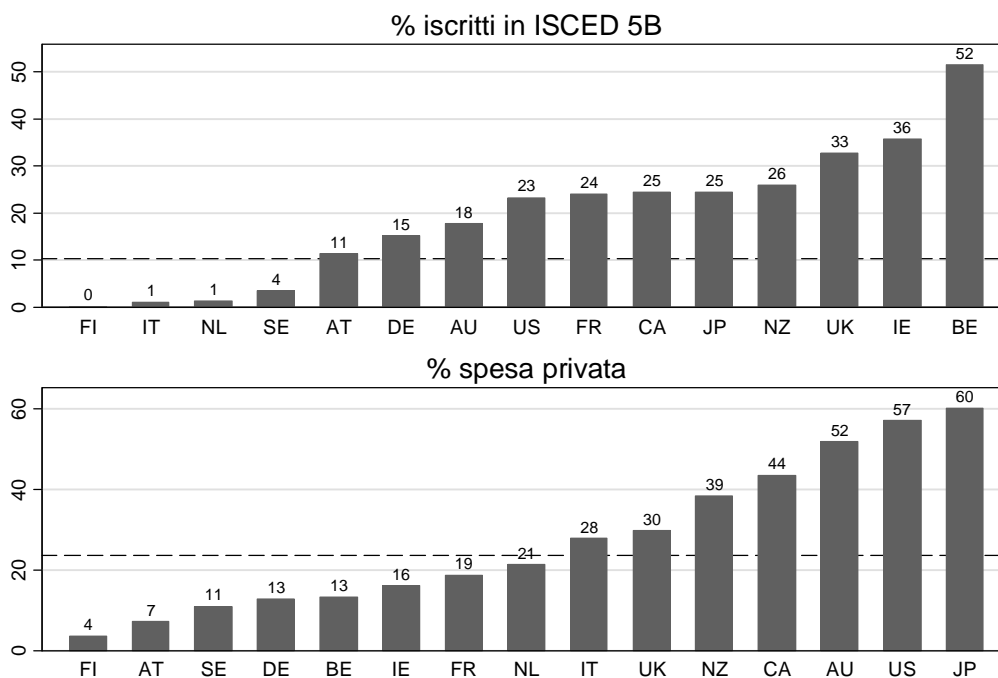


FIG. 3.11 – Percentuale di iscritti ai corsi ISCED 5B e percentuale della spesa privata in istruzione terziaria, 2003¹.

Fonte: OECD [2006, TAB. B3.2b] e www.oecd.stat.

I primi sono di durata biennale, hanno di solito un carattere professionalizzante, ma sono previsti anche per le materie umanistiche e sociali; non consentono l'accesso diretto a corsi di secondo livello, ma rendono possibile il trasferimento di crediti in corsi che conducono al *Bachelor*, un titolo ottenuto frequentando programmi di durata quadriennale o quinquennale e che consente l'accesso ai corsi di secondo livello. A volte questi due titoli di primo livello possono essere affiancati o seguiti da corsi di specializzazione (*Advance certificate* e *First professional degree*³⁰). Vi sono poi tra i corsi *graduate* i master, caratterizzati da una elevata quota di lavoro indipendente da parte degli studenti, e successivamente i dottorati di ricerca. Un distinzione in corsi di primo e secondo livello è presente anche negli altri sistemi diversificati, ma la durata dei programmi non è sempre uniforme.

³⁰ I *First professional degree* sono corsi attivati principalmente nelle discipline mediche e paramediche; sono considerati corsi di secondo livello per le modalità di ammissione e il sostegno agli studenti, sono più vicini a programmi di primo livello in quanto a contenuto e modalità di insegnamento.

5.2 Ritorni occupazionali delle lauree

L'ultimo aspetto preso in considerazione consiste nei ritorni occupazionali dei titoli di studio di terzo livello. Con il termine ritorni occupazionali faccio riferimento principalmente a quattro aspetti: occupabilità, rischio di disoccupazione, reddito medio e tasso di ritorno interno, una misura che riassume il vantaggio netto in termini economici dell'aver conseguito una laurea piuttosto che un titolo di studio inferiore. Secondo la teoria economica bisogna attendersi che gli individui, quando devono decidere in merito alla possibilità di investire in istruzione superiore, tengano in considerazione questi aspetti e decidano di conseguenza.

TAB. 3.6 – *Tasso di occupazione e tasso di disoccupazione dei diplomati (ISCED 3A) e dei laureati (ISCED 5A+6) sulla popolazione in età 25-64 anni, 2004*

	Tasso di occupazione		Tasso di disoccupazione	
	ISCED 3A	ISCED 5A+6	ISCED 3A	ISCED 5A+6
Australia	80	85	3,8	2,2
Austria	74	87	4,4	2,9
Belgio	74	86	6,1	3,9
Canada	75	83	5,6	3,8
Finlandia	75	87	7,1	3,4
Francia	76	81	7,3	5,6
Germania	59	85	9,4	4,7
Giappone	73	86	4,6	2,6
Irlanda	76	88	3,2	1,9
Italia	75	81	4,5	4,9
Nuova Zelanda	83	86	1,8	2,4
Paesi Bassi	82	87	3,2	2,3
Regno Unito	84	89	3,1	2,2
Stati Uniti	73	83	4,6	2,3
Svezia	82	88	5,0	4,1

Fonte: OECD [2008a, Tab A8.1b e A8.2b].

La tabella 3.6 presenta i tassi di occupazione e di disoccupazione di coloro che hanno conseguito un titolo di livello terziario (nel settore accademico) e di chi ha come più alto titolo un diploma di scuola secondaria superiore di carattere generale³¹.

³¹ Occupazione e disoccupazione sono definiti secondo le indicazioni dell'Ufficio Internazionale del Lavoro (*International Labour Office*, ILO). Secondo questa definizione viene considerato «occupato» colui che nella settimana precedente ha svolto un lavoro alle dipendenze o autonomo per almeno un'ora oppure ha una occupazione ma non era momentaneamente al lavoro (a causa di un infortunio, malattia, vacanze, sciopero, formazione, maternità o congedo parentale, ecc.). Il tasso di occupazione viene calcolato come la percentuale di occupati sul totale della popolazione tra i 25 e i 64 anni. Viene considerato «disoccupato» colui che nella settimana precedente non è occupato, sta cercando attivamente un lavoro ed è disponibile ad iniziarne uno. Il tasso di disoccupazione corrisponde alla percentuale di persone disoccupate sul totale della forza lavoro compresa tra i 25 e i 64 anni.

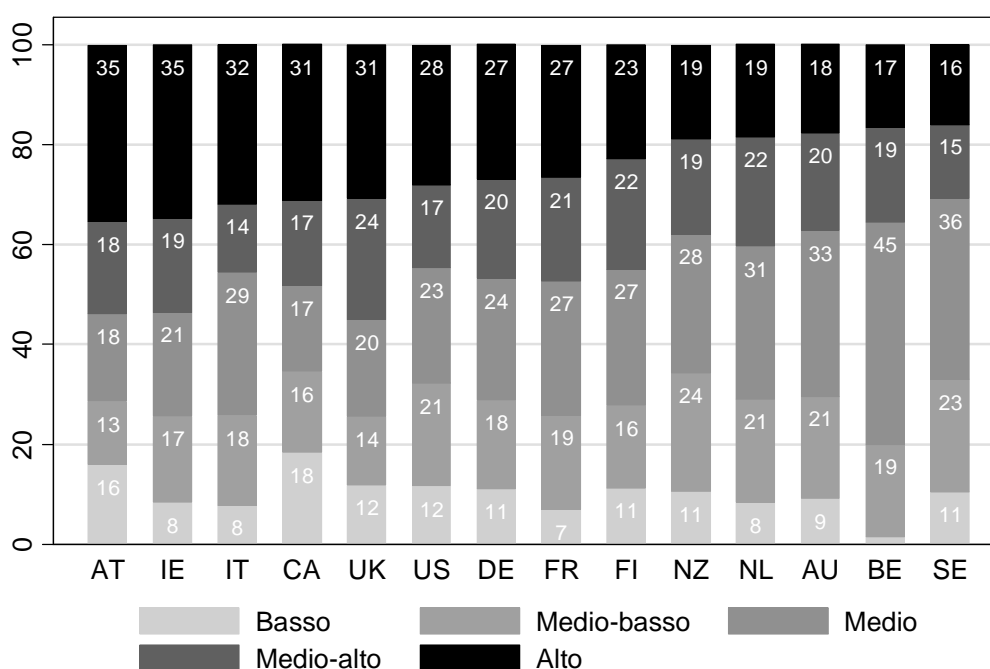
Confrontando questi due indicatori è possibile farsi una idea del grado in cui nella popolazione attiva superiore ai 25 anni il possesso di una laurea garantisca una maggiore occupabilità e protegga dal rischio di disoccupazione.

In tutti i paesi i tassi di occupazione dei laureati sono maggiori di quelli dei diplomati: i primi variano da un minimo dell'81% in Italia e in Francia ad un massimo dell'89% nel Regno Unito, mentre i secondi da un minimo del 73% in Giappone e Stati Uniti ad un massimo dell'84% ancora nel Regno Unito. Il vantaggio in termini di occupabilità della laurea rispetto al diploma è decisamente elevato in Germania (26 punti percentuali), di media entità in Austria, Belgio, Irlanda, Giappone e Finlandia (12-13 punti percentuali) mentre è contenuto in Nuova Zelanda (3 punti percentuali), Regno Unito, Australia, Paesi Bassi, Francia, Svezia e Italia (inferiore ai 6 punti percentuali). I dati dell'OECD (non riportati) indicano inoltre che il vantaggio dei laureati tende a crescere con l'età: è maggiore nella fascia 54-65 piuttosto che in quella 25-34 anni.

I tassi di disoccupazione dei laureati variano da un minimo di 1,9% in Irlanda ad un massimo di 5,6% in Francia, mentre quelli dei diplomati da un minimo di 1,8% in Nuova Zelanda ad un massimo del 9% in Germania. Quest'ultimo valore così elevato può dipendere dalla peculiare struttura del sistema scolastico tedesco basato su una marcata distinzione tra formazione professionale e accademica. Qui coloro che hanno intenzione di entrare presto nel mercato del lavoro frequentano scuole secondarie di tipo tecnico-professionale che garantiscono buone chance occupazionali; al contrario chi è intenzionato a proseguire gli studi a lungo frequenta l'istruzione di tipo generale. È probabile che la minoranza di coloro che ottengono un diploma generale ma non proseguono gli studi a livello terziario facciano fatica ad inserirsi in un mercato del lavoro per le occupazioni di medio livello strutturato sulla base di specifiche e dettagliate competenze professionali. Questa spiegazione sembra plausibile anche perché la Germania è il paese con il maggior svantaggio in termini di rischio di disoccupazione per i diplomati nel settore accademico rispetto ai laureati nel settore universitario. La laurea garantisce una buona protezione dal rischio di disoccupazione anche in Finlandia, Stati Uniti, Belgio e Giappone, mentre ha un effetto contenuto in Svezia, Paesi Bassi e Regno Unito. In generale quindi i laureati hanno minori rischi di essere disoccupati rispetto ai diplomati in tutti i paesi ad eccezione di Italia e Nuova Zelanda, dove le differenze tra i due gruppi sono a sfavore degli individui più istruiti,

anche se l'entità dello svantaggio è modesta. È probabile che il dato italiano sconti la grande penalizzazione nel mercato del lavoro che riguarda in particolare i giovani e le donne nei processi di inserimento lavorativo [Reyneri 2005].

La terza dimensione su cui valutare i ritorni occupazionali dei titoli terziari è il reddito; consideriamo qui due indicatori: le fasce di reddito dei laureati (figura 3.12) e il rapporto tra il reddito medio dei laureati e quello dei diplomati (figura 3.13). Il primo indicatore riporta la fascia di reddito dei laureati suddividendola in cinque categorie: alta, medio-alta, media, medio-bassa, bassa.



Nota: Basso=minore o uguale a metà della mediana, Medio-basso=maggiore di metà della mediana e minore o uguale alla mediana; Medio=maggiore della mediana e inferiore a 1,5 volte la mediana; Medio-alto=maggiore di 1,5 volte la mediana e inferiore o uguale a 2 volte la mediana; Alto=più che due volte la mediana.

FIG. 3.12 – Distribuzione dei 25-64enni con un titolo di studio di tipo ISCED 5A secondo il livello di reddito, 2004.

Fonte: OECD [2008a, TAB. A9.4a].

Vi è una variabilità degna di nota nella posizione dei laureati in diversi paesi; il titolo di studio terziario dà luogo a maggiori ricompense economiche relative in Austria, Irlanda, Italia e Canada, dove la percentuale di laureati nella fascia di reddito più alta eccede il 30%; su cento laureati invece meno di venti si collocano nella fascia di reddito

più elevata in Svezia, Belgio, Austria, Paesi Bassi e Nuova Zelanda. È interessante notare come in Canada, oltre ad esservi un'alta percentuale di laureati nella fascia di reddito più alta, il 18% si colloca nella fascia di reddito più bassa.

Il secondo indicatore (figura 3.13) fornisce una misura del vantaggio in termini retributivi della laurea rispetto a un titolo di scuola secondaria superiore o post-secondario non terziario. Visto che esistono marcate differenze di genere sulle retribuzioni economiche nel mercato del lavoro, l'indicatore è stato calcolato separatamente per uomini e donne. In tutti i paesi in media i laureati guadagnano di più dei diplomati, ma vi sono marcate differenze nell'entità di tale vantaggio, variabili in funzione del genere.

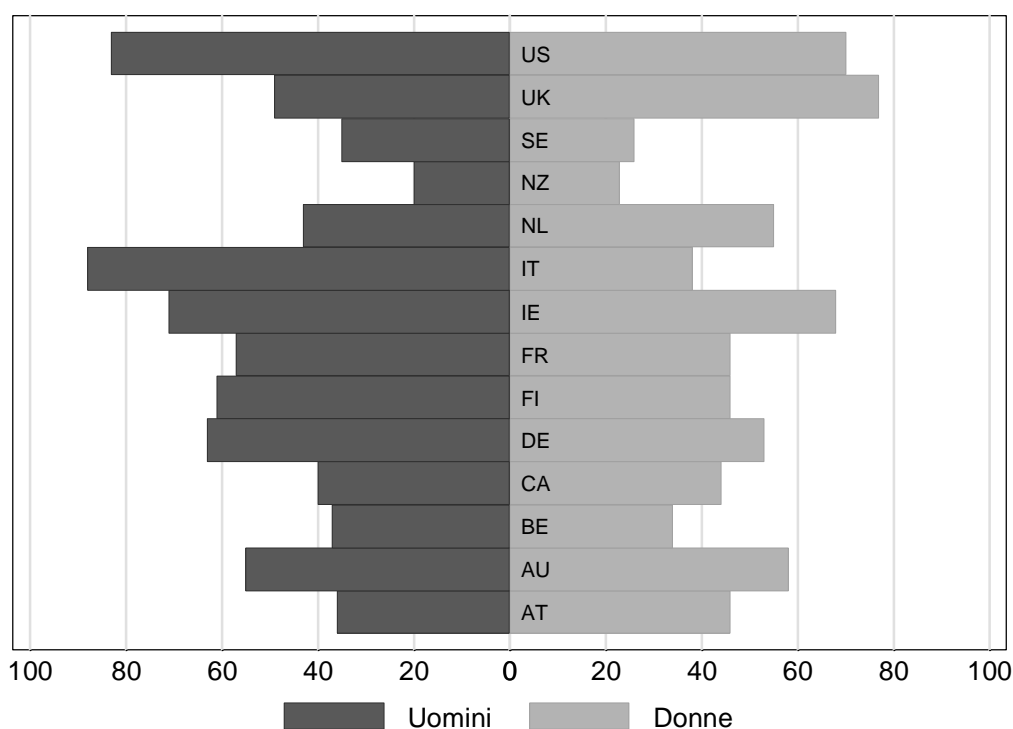


FIG. 3.13 – Rapporto percentuale tra le retribuzioni dei laureati e quelle dei diplomati nella popolazione tra i 25 e i 64 anni secondo il genere, diversi anni (2003-2006).

Fonte: OECD [2008a, TAB. A9.1a].

Gli Stati Uniti sono il paese in cui la laurea porta maggiori vantaggi in termini retributivi rispetto a un diploma; qui il reddito di chi è in possesso di un titolo terziario è oltre l'80% superiore rispetto a quello di chi ha un diploma di *high school* per gli uomini e maggiore del 70% per le donne. Un vantaggio cospicuo dei laureati si registra anche nel Regno Unito e in Irlanda, ma mentre nel primo paese la differenza è maggiore

per le donne, nel secondo vede avvantaggiati gli uomini. L'Italia è il paese in cui vi è la maggiore differenza di genere nei ritorni economici delle lauree rispetto ai diplomi: tra gli uomini il vantaggio eccede l'80%, mentre tra le donne non raggiunge il 40%.

Questi indicatori forniscono semplicemente una fotografia delle differenze di reddito tra laureati e diplomati e possono dipendere da molti fattori. Inoltre, essi considerano esclusivamente le entrate derivanti dallo svolgimento dell'occupazione come misura della redditività di una laurea. Tuttavia, il conseguimento della laurea comporta tempi di permanenza più lunghi nel sistema scolastico e costi aggiuntivi di frequenza dell'università. Al fine di tenere in considerazione anche questi aspetti gli economisti hanno sviluppato il concetto di «tasso di ritorno interno privato» (*Internal Rate of Return, IRR*) dell'istruzione terziaria, il quale rappresenta una misura complessiva degli incentivi connessi all'investimento nell'istruzione superiore. Formalmente viene definito in termini economici come il tasso di sconto che eguaglia i benefici futuri e i costi dell'istruzione [Boarini e Strauss 2008; OECD 2008b]. Per stimare il tasso di ritorno perciò occorre calcolare i guadagni netti derivanti dall'avere un titolo di terzo livello tenendone in considerazione i benefici e i costi. I benefici principali rispetto a chi ha un titolo di scuola secondaria o inferiore sono tre: *a*) un più alto stipendio (*wage premium*); *b*) una più alta probabilità di essere occupati durante il corso della vita lavorativa (*employability premium*); *c*) una più alta pensione dopo il ritiro dal lavoro (*pension premium*). I costi includono invece i costi diretti dell'istruzione e i costi opportunità, i quali dipendono dai mancati guadagni durante il periodo di studi universitari. Di recente alcuni economisti dell'OECD hanno stimato queste componenti dei costi e dei benefici utilizzando diverse fonti di dati, rendendo disponibili stime del tasso di ritorno privato in prospettiva comparata [Oliveira Martins *et al.* 2007; Strauss e de la Maisonnette 2007; Boarini e Strauss 2008]. In primo luogo, questi studi hanno mostrato che passando dal vantaggio di reddito lordo (*gross wage premium*) al vantaggio netto del mercato del lavoro (*labour market premium*) il fattore più importante tra quelli tenuti sotto controllo (variabili individuali, probabilità di essere occupati e sistema di tassazione) è il premio derivante dalle maggiori opportunità di essere occupati. Questo è particolarmente elevato in Canada e Finlandia per entrambi i generi, in Italia per gli uomini e in Svezia per le donne. Il ruolo esercitato dal sistema di tassazione nel modificare l'entità del vantaggio è invece piuttosto modesto in tutti i

paesi. Considerando anche i costi dell'istruzione e i costi opportunità³² si ottiene il tasso di ritorno privato, cioè una misura sintetica del vantaggio dell'investimento individuale in istruzione terziaria. I paesi con il maggior tasso di ritorno sia per uomini che per donne sono Irlanda e Regno Unito, mentre quelli con gli incentivi inferiori a investire nell'istruzione superiore sono Italia, Germania, Svezia e Paesi Bassi. Australia, Stati Uniti, Finlandia e Francia hanno tassi di ritorno medi sia per donne che per uomini, mentre Belgio e Austria intermedi per gli uomini e modesti per le donne.

³² Il costo opportunità è più alto in Irlanda (oltre il 75%), mentre più basso in Germania e Belgio (minore del 57%); gli altri paesi si collocano invece ad un livello intermedio.

CAPITOLO QUARTO

REGIMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE: UNA CLASSIFICAZIONE EMPIRICA

1. *Introduzione*

L'obiettivo di questo capitolo è realizzare un passo successivo identificando attraverso una analisi empirica, gruppi di SIS che presentano delle configurazioni istituzionali simili al loro interno. La tesi principale è la seguente. Nonostante da un certo punto di vista ciascun SIS possa essere visto come un *unicum* o «un caso a sé», se si fa proprio un approccio di riduzione della complessità è possibile individuare insiemi di paesi con configurazioni istituzionali abbastanza simili su alcune caratteristiche da poter essere considerati casi particolari di un modello di istruzione superiore generale. Adottando un approccio concettuale e una prospettiva di classificazione tipologica simile a quella sviluppata dalla letteratura sui sistemi di welfare, considero i gruppi di SIS individuati come «regimi di istruzione superiore» (RIS).

Con il termine *sistema di istruzione superiore* faccio quindi riferimento all'assetto istituzionale dell'istruzione superiore di un paese specifico; con il termine *regime di istruzione superiore* mi riferisco ad un insieme di SIS che condividono una configurazione istituzionale simile. Quest'ultima esprime le norme e disposizioni legislative che regolano il funzionamento delle istituzioni e i concreti assetti che questi ultimi assumono, in particolare con riferimento a: modalità prevalenti di coordinamento e di distribuzione dell'autorità tra i diversi attori coinvolti nella predisposizione, nell'organizzazione e nell'erogazione di servizi (grado di centralizzazione); grado di uniformità o standardizzazione dell'offerta formativa; grado di privatizzazione; livello di differenziazione funzionale e settoriale; stratificazione dell'offerta formativa (prestigio relativo dei settori e degli indirizzi di studio; status delle istituzioni); entità e modalità prevalenti di finanziamento; ampiezza e tipo di welfare educativo (schemi di supporto agli studenti attraverso borse di studio, mutui agevolati, prestiti d'onore e alloggi e servizi convenzionati).

Sostengo quindi che i SIS tendano a raggrupparsi in modo non casuale, bensì seguendo le affinità istituzionali e culturali esistenti tra i paesi, le quali hanno a che fare con le concezioni diffuse di equità e merito, le forme di organizzazione sociale e le

relazioni tra Stato, mercato e famiglia. L'utilizzo del termine «regime» non presuppone comunque che i sistemi nazionali d'istruzione siano stati consapevolmente costruiti logicamente in vista di un obiettivo o di un ideale specifico. Tuttavia, come ricorda Hopper [1971], vi è in generale concordanza tra i valori/principi su cui si fondano i sistemi scolastici e la loro concreta articolazione, anche se si può sviluppare un certo grado di incongruenza nei periodi caratterizzati da importanti e rapidi cambiamenti.

Il capitolo è organizzato in questo modo. Nel secondo paragrafo passo in rassegna i principali tentativi di costruire una tipologia dei sistemi scolastici e di classificare i SIS secondo alcuni criteri specifici. Nel terzo paragrafo discuto in modo più dettagliato gli obiettivi dell'analisi e la strategia di ricerca, mostrandone il carattere innovativo rispetto agli studi esistenti. Nel quarto paragrafo presento i paesi inclusi nelle analisi, le fonti dei dati e gli indicatori utilizzati per rilevare le caratteristiche istituzionali dei SIS, mentre nel quinto descrivo le tecniche di analisi impiegate per elaborare la tipologia. Infine, nel sesto paragrafo presento i risultati delle analisi e nel settimo traggo alcune conclusioni.

2. *Alcune tipologie nell'ambito dell'istruzione*

2.1 *Tipologie dei sistemi scolastici*

La sociologia di carattere comparativo ha elaborato numerose tipologie dei sistemi scolastici. In questo paragrafo discuto quelle più utili ai fini di questo lavoro e che hanno ricevuto maggior attenzione. La prima è la distinzione di Ralph Turner [1960] tra sistemi scolastici basati sulla mobilità competitiva e quelli fondati sulla mobilità cooptativa; la seconda è la tipologia di Earl Hopper [1968] costruita utilizzando il criterio della selezione scolastica.

Il lavoro di Turner [1960] aspira non a creare una vera e propria tipologia dei sistemi educativi, bensì a mostrare come le modalità di mobilità sociale ascendente comunemente accettate all'interno di una società modellino la struttura e il funzionamento del suo sistema scolastico. Tuttavia, in maniera indiretta questo contributo adotta un criterio per classificare i sistemi di istruzione: le norme di organizzazione (*organizing folk form*) che definiscono le modalità accettate di realizzare percorsi di mobilità sociale ascendente. L'autore individua due sistemi idealtipici: il primo è basato sul principio della mobilità competitiva (*competitive mobility*) e il secondo su quello della mobilità cooptativa (*sponsored mobility*). Il sistema scolastico

statunitense si avvicina al primo modello, mentre quello britannico al secondo. La mobilità competitiva è un sistema in cui l'acquisizione di una posizione sociale elevata avviene in seguito ad una competizione aperta tra molti contendenti, i quali – come in una gara sportiva – attraverso il proprio impegno e sforzo cercano di ottenere il miglior risultato possibile, mostrando di meritare di ottenere una posizione sociale elevata. Dal punto di vista della società il risultato più soddisfacente non è necessariamente la vittoria del più talentuoso o capace, ma del più meritevole. Il sistema scolastico ha una struttura che evita ogni netta separazione sociale tra gli studenti migliori e gli altri, mantenendo aperte le possibilità di trasferimento tra i corsi di studio. L'istruzione è concepita come uno strumento attraverso cui mostrare di possedere le doti e le capacità per avere successo nella vita; la mobilità ascendente è presentata come una occasione che dipende principalmente dall'iniziativa personale. L'istruzione è valutata soprattutto in relazione ai suoi effetti pratici ed ha una connotazione piuttosto applicativa, specialistica e professionale [Turner 1972, 225].

Al contrario, in un sistema fondato sulla mobilità cooptativa l'ascesa sociale avviene sulla base di un processo di selezione controllato dall'élite al potere o da suoi agenti; lo status elevato viene concesso sulla base di qualche merito supposto e non può essere acquisito mediante alcuno sforzo o strategia. In altre parole la mobilità ascendente è simile all'ammissione ad un club privato in cui ogni candidato deve essere cooptato da uno o più membri, ritenuti idonei a valutarne il merito e l'adeguatezza delle qualità [Turner 1972, 212]. Il sistema scolastico presenta una selezione precoce degli studenti sulla base delle loro abilità; dopo i primi anni di scuola gli studenti ritenuti più promettenti vengono indirizzati verso i corsi di studio che conducono all'università e a conseguire titoli di studio che consentono di ricoprire una posizione sociale elevata. Ad esempio in Inghilterra negli anni Sessanta gli studenti in grado di superare un test selettivo potevano accedere alle *grammar school* che fornivano una istruzione propedeutica alla frequenza del college, mentre gli altri erano indirizzati verso le *modern* o *technical school*, le quali fornivano una preparazione tecnica con un orientamento professionale. In un sistema fondato sulla mobilità cooptativa viene valorizzato il contenuto intellettuale dell'istruzione impartita ai giovani che diventeranno membri delle future classi dirigenti.

Questa distinzione, pur essendo molto citata, è stata criticata per due motivi. Innanzitutto molti sistemi di istruzione non possono essere chiaramente attribuiti ad uno dei due modelli. Inoltre, questa dicotomia tende ad enfatizzare eccessivamente le differenze tra il sistema statunitense e quello britannico, mentre lascia in ombra gli elementi che distinguono questi due sistemi scolastici da quelli di altri paesi. L'obiettivo di Hopper [1968] è separare analiticamente le dimensioni sottese a questa tipologia in modo da potervi includere ulteriori paesi. Secondo questo studioso i sistemi scolastici svolgono principalmente tre funzioni: la selezione dei giovani con diversi livelli e tipi di capacità; l'offerta di un tipo appropriato di istruzione per le diverse categorie di studenti create dal processo di selezione; l'allocazione del personale istruito in diversi ruoli occupazionali e posizioni professionali. Visto che la seconda e la terza funzione sono strettamente collegate alla prima, i sistemi scolastici possono essere classificati esaminando la loro struttura istituzionale e, nello specifico, il processo di selezione degli studenti. La costruzione della tipologia si basa su quattro aspetti del processo di selezione scolastica: a) *come* avviene la selezione; b) *quando* avviene la selezione; c) *chi* dovrebbe essere selezionato; d) *perché* avviene la selezione.

Gli aspetti rilevanti delle modalità con cui avviene la selezione sono il grado di centralizzazione e di standardizzazione delle procedure di selezione. Da un lato vi sono i sistemi in cui il processo di selezione è organizzato secondo regole stabilite da un governo centrale e uniformemente applicate sul territorio nazionale, mentre all'estremo opposto vi sono i sistemi in cui le regole di selezione vengono stabilite da unità decentrate e non sono uniformi sul territorio nazionale. Hopper sostiene che i sistemi centralizzati e standardizzati hanno di solito una ideologia di selezione di tipo cooptativo, mentre quelli decentrati e non standardizzati sono caratterizzati da una ideologia di selezione competitiva. All'inizio degli anni Sessanta ritroviamo tra i primi l'Unione Sovietica, la Francia e la Svezia, mentre tra i secondi gli Stati Uniti e il Canada. Occupavano invece una posizione di mezzo la Germania dell'Ovest, l'Australia e il Canada.

La seconda dimensione si riferisce al momento in cui si realizza il processo di selezione: gli indicatori considerati sono la misura in cui il sistema scolastico è differenziato in corsi di studio separati e a quale età gli studenti vengono selezionati per la prima volta. Anche in questo caso è possibile distinguere due idealtipi: uno basato su

una ideologia elitista della selezione e uno basato su una ideologia egualitaria. Nel modello elitista ciascun cittadino deve ricevere un ammontare di istruzione che dipende dalla sua capacità futura di contribuire alla produttività economica; lo smistamento degli studenti in percorsi formativi (*tracking*) è precoce e vi è un numero elevato di corsi di studio differenziati. Tra i paesi che si avvicinavano a questo modello negli anni Cinquanta vi erano Inghilterra, Francia e Italia (prima della riforma della scuola media del 1962). Nel modello egualitario invece l'istruzione è concepita come diritto di ogni cittadino, indipendente dalla sua futura produttività economica. La selezione dovrebbe avvenire il più tardi possibile e dovrebbe esistere solo un limitato numero di corsi di studio diversi. Tra i paesi che si avvicinavano a questo idealtipo vi erano Svezia, USA ed Unione Sovietica.

La terza caratteristica si riferisce al criterio con cui vengono selezionati gli studenti; da un lato troviamo un modello fondato su regole di stampo particolarista, mentre dall'altro un modello di carattere universalista. Il primo si fonda sull'idea che i giovani debbano essere selezionati sulla base delle loro conoscenze generali piuttosto che sulla base delle loro competenze tecniche specifiche, mentre nel secondo i giovani sono selezionati guardando alle competenze specialistiche che sono in grado di acquisire durante il percorso di studio. Infine la quarta dimensione del processo di selezione – il perché i giovani dovrebbero essere selezionati – individua un *continuum* che si estende da un sistema idealtipico basato su regole collettiviste ad uno fondato sull'individualismo.

Incrociando la terza e la quarta dimensione Hopper crea una tipologia generale dell'ideologia alla base dei processi di selezione scolastica, costituita da quattro idealtipi. Nei *sistemi aristocratici* la selezione assume una forma individualistica e particolarista, mentre i *sistemi paternalisti* rappresentano una forma collettivistica di particolarismo. Tra i sistemi scolastici dei paesi industrializzati nessuno può essere considerato aristocratico, mentre Inghilterra, Francia, Germania dell'Ovest e Canada potevano essere considerati sistemi paternalistici. I *sistemi meritocratici* come gli Stati Uniti e l'Australia invece rappresentano una forma individualistica di universalismo; mentre i sistemi in cui prevale una *ideologia comunitaria*, come l'Unione Sovietica e la Svezia negli anni Sessanta, attuano una selezione collettivista e universalista.

2.2 Tipologie dei sistemi di istruzione superiore

Autori provenienti da diverse discipline si sono impegnati a creare tipologie dei SIS sulla base di aspetti eterogenei del loro assetto istituzionale. Le principali utilizzano come criterio di classificazione la struttura e l'organizzazione generale, la distribuzione dell'autorità e le modalità di governo delle istituzioni, il sistema di finanziamento oppure il tipo di welfare educativo. I lavori di stampo comparativo in prevalenza hanno elaborato tipologie basate su idealtipi o individuato modelli di funzionamento a cui i concreti SIS tendono più o meno ad avvicinarsi. Una sintesi con le caratteristiche dei lavori principali su questi argomenti è presentata nella tabella 4.1.

L'economia politica rivolge la propria attenzione ai modelli di intervento dello Stato nell'istruzione superiore, al grado di centralizzazione o decentramento nel controllo delle istituzioni e all'importanza del mercato quale meccanismo di coordinamento. Alcuni autori hanno tentato di classificare i sistemi universitari basandosi sul loro grado di centralizzazione e sull'importanza delle logiche di mercato. Da un punto di vista idealtipico è possibile immaginare un *continuum* in cui ad un estremo vi è un sistema interamente fondato sul mercato (*free market model*) e all'altro estremo uno totalmente centralizzato e fondato sullo Stato con una economia pianificata (*planned economy model*) [Becher 1992; Mitter 1992]. Questi due idealtipi sono stati anche chiamati «modello dell'economia neoclassica» e «modello di Leontief», il primo basato sulla competizione perfetta mentre il secondo su una completa pianificazione statale [Hüfner 1992].

Nel modello del libero mercato i rapporti tra gli attori (istituzioni, imprese, studenti e loro famiglie) sono coordinati attraverso il meccanismo dei prezzi, in cui l'offerta formativa è strutturata sulla base delle esigenze e le richieste della domanda, cioè degli studenti e delle loro famiglie. La competizione è fondamentale, poichè le istituzioni si comportano come imprese in concorrenza tra loro per attrarre finanziamenti e studenti. Questi a loro volta si comportano come attori che investono sul proprio futuro al fine di accrescere il proprio capitale umano, tentando di accedere alle istituzioni e ai campi di studio più qualificati, prestigiosi e remunerativi. Lo Stato può avere un ruolo nel finanziamento dell'istruzione terziaria ma è indispensabile il contributo privato, che deriva dalle tasse universitarie pagate direttamente dagli studenti e dai finanziamenti che provengono da imprese, organizzazioni ed enti privati. Lo Stato ha il compito di

creare il quadro istituzionale e normativo che deve tutelare i diritti degli attori in gioco, *in primis* l'esistenza di un meccanismo di corretta concorrenza. Nel modello dell'economia pianificata invece le singole istituzioni sono subordinate all'autorità statale, la quale stabilisce a livello centralizzato i criteri di ammissione e selezione, il numero di studenti da ammettere nelle diverse istituzioni e settori di studio, i salari dei docenti, la quantità e il tipo di progetti di ricerca. Tutti gli attori sono quindi controllati dallo Stato e beneficiano del pieno intervento pubblico nel finanziamento dell'istruzione superiore.

È difficile trovare paesi collocati ad uno di questi due estremi, ma ciascuno di essi ricopre una posizione diversa lungo questo *continuum*. All'inizio degli anni Ottanta, Avakov e colleghi [1984] hanno individuato tre gruppi di paesi i cui SIS erano caratterizzati da un livello di centralizzazione e di intervento statale simile al loro interno. Il primo gruppo era formato dai paesi occidentali di matrice anglosassone, in particolare Stati Uniti e Canada. Qui l'offerta di istruzione terziaria era fortemente decentralizzata e vi era un alto numero di istituzioni di carattere privato¹. Sebbene anche oggi una parte consistente dell'offerta sia di carattere pubblico, questi paesi si fondano su un modello idealmente centrato sul mercato in cui non c'è una politica di pianificazione a livello centralizzato. Ad esempio vi è una forte concorrenza tra le università per accaparrarsi i finanziamenti e gli studenti migliori e i laureati competono sul mercato per proporsi alle aziende oppure alle università come ricercatori [Halsey 1992].

Il secondo gruppo era invece costituito dai paesi socialisti dell'Europa centrale prima del 1990, quando le politiche dell'istruzione erano basate sulla pianificazione ed era lo Stato a determinare la domanda e l'offerta con una programmazione di medio-lungo periodo che teneva in considerazione le esigenze future previste nei vari settori produttivi.

Infine, il terzo gruppo era costituito dalle socialdemocrazie europee, nelle quali vi era un certo grado di centralizzazione ma anche un certo spazio per il mercato rivolto a studenti, ricerca e laureati. L'istruzione superiore era per la maggior parte finanziata pubblicamente, ma con diversi gradi di centralizzazione. In generale vi era accesso

¹ Ad esempio, negli Stati Uniti negli anni Ottanta oltre 3.400 istituzioni (tra community college e istituzioni che conferivano titoli accademici) erano privati e soggetti alle leggi del mercato.

libero alle università ma vigeva il numero chiuso o l'accesso programmato in alcuni settori di studio.

Una tipologia molto citata è stata elaborata agli inizi degli anni Ottanta da Burton Clark [1983] ed è nota con il nome di «triangolo di coordinamento». Secondo questa tipologia i principali attori che partecipano alle dinamiche di controllo dell'università sono tre: l'autorità statale, il mercato, il corpo accademico. L'importanza relativa di questi tre attori e i rapporti reciproci che tra essi si instaurano possono essere utilizzati come criterio con cui classificare i sistemi universitari. Attraverso l'elaborazione grafica di un triangolo i cui angoli rappresentano i tre attori sopraindicati è allora possibile posizionare i SIS più o meno vicino ai tre angoli. Nello schema di Clark verso il polo dell'autorità statale si collocavano l'URSS (prima del crollo del regime comunista) e, ad una certa distanza, la Svezia e la Francia. Si caratterizzavano per modalità di coordinamento spostate verso le logiche di mercato gli Stati Uniti, il Canada e il Giappone; l'Italia si avvicinava al coordinamento basato principalmente sull'oligarchia accademica, mentre la Gran Bretagna si posizionava a metà strada tra l'oligarchia accademica e il mercato².

Anche gli scienziati politici hanno rivolto l'attenzione ai tipi di governo prevalenti nell'istruzione terziaria, identificando tre modelli di governo: il modello autonomo, quello manageriale e quello del libero mercato [Van Vught 1988; Frackmann 1988; Kogan 1992]. Nel *modello autonomo* le università ricevono finanziamenti pubblici per raggiungere i propri obiettivi (ad esempio il perseguimento disinteressato della conoscenza) nella prospettiva che ciò abbia effetti positivi sulla società nel suo complesso. Sono quindi gli stessi docenti e ricercatori a definire gli scopi dell'attività accademica, vengono valutati dalla comunità scientifica composta da pari e agiscono all'interno di un contesto istituzionale che garantisce la massima autonomia ai singoli e alle unità organizzative entro cui essi operano, ad esempio i dipartimenti o le facoltà. Nel *modello manageriale* gli obiettivi accademici vengono visti come un sottoinsieme di fini sociali più generali e, in virtù di ciò, negli organi direttivi delle università i

² In seguito ai cambiamenti incorsi nei sistemi di istruzione questo schema è stato aggiornato da Kehm [2002], la quale ha notato come si sia realizzata una crescita della complessità delle modalità di coordinamento e del numero degli attori coinvolti in tali processi. La dialettica tra le forze interessate all'università viene dunque allargata e si prospetta un «ottagono di coordinamento», i cui attori principali sono: Stato, attori sopranazionali, mercato internazionale, mercato locale, management universitario e oligarchia accademica.

manager istituzionali (professionisti dell'amministrazione, rappresentanti delle imprese, ecc.) hanno un ruolo più importante del corpo docente nel determinare le priorità di azione e nell'indirizzare le attività. Infine, nel *modello del libero mercato* agli accademici viene chiesto di vendere i propri servizi e prestazioni sul mercato; le istituzioni competono per accaparrarsi i docenti e ricercatori migliori finanziati in parte dallo Stato. Tuttavia, il funzionamento è in gran parte basato sulla capacità delle istituzioni di attrarre studenti e convincerli ad iscriversi ai propri corsi.

Alcuni studiosi, in parte sintetizzando e semplificando alcune classificazioni precedenti, hanno individuato un aspetto importante del funzionamento dei SIS nelle relazioni tra università e partner esterni. A tal proposito sono stati individuati un *modello europeo*, tipico dei paesi dell'Europa continentale, e un *modello angloamericano*, tipico dei paesi nordamericani [Neave 2002]. Il primo è caratterizzato dalla presenza dello Stato come partner centrale dell'università e discende dalle riforme introdotte dal sistema napoleonico e dal modello tedesco proposto da Wilhem von Humboldt. In questo modello l'università è inclusa nella proprietà legale dello Stato, al fine di assicurare la priorità degli interessi nazionali e definire l'istruzione terziaria come un settore regolato da leggi nazionali. I collegamenti con altri ambiti della società (aziende, comunità locali, ecc.) sono mediati dal potere politico centrale e in particolare da un ministero preposto a tale scopo. Questi sistemi seguono un modello di controllo statale fondato sul principio dell'«omogeneità legale» secondo la logica centralistica dello Stato-nazione e ciò si traduce nella strutturazione omogenea dei programmi di studio.

Al contrario, il modello anglosassone si fonda sul principio dell'«individualismo proprietario» e il ruolo dello Stato è più marginale, anche se non del tutto assente. L'istruzione universitaria si pone in rapporto diretto con i cittadini, considerati come portatori di diritti e interessi individuali; non solo come utilizzatori di un servizio, bensì come veri e propri *stakeholder*. Questa impostazione si traduce in una maggiore varietà e differenziazione istituzionale delle università sul territorio e relazioni più frequenti con le realtà locali.

Una tipologia più articolata centrata solo sui paesi europei classifica il rapporto tra Stato e SIS in quattro idealtipi [Olsen 1988]. Il *modello dello Stato sovrano* concepisce l'istruzione superiore come uno strumento di governo per il raggiungimento di finalità

politiche, economiche e sociali. Vi è uno stretto controllo statale, i processi decisionali sono verticistici, l'autonomia delle università è limitata e le trasformazioni sono determinate dai cambiamenti nel quadro politico.

Nel *modello di organizzazione istituzionale* le università hanno invece il compito di proteggere e riprodurre i valori tradizionali della cultura accademica. Vi è una minore ingerenza statale, valgono le regole non scritte della reciproca non interferenza e l'istruzione superiore gode di una sorta di protezione nei confronti delle leggi del mercato o degli interessi politici contingenti.

Il *modello di organizzazione corporativo-pluralista* è organizzato intorno ad una costellazione di gruppi e centri di interesse (organizzazioni dei docenti e degli studenti, strutture di categoria, autorità locali, Ministero dell'Istruzione), i quali partecipano ad un processo decisionale segmentato negoziando il proprio ruolo e facendosi portatori di interessi particolari. In genere i mutamenti istituzionali avvengono in seguito ai cambiamenti nei rapporti di potere tra i diversi attori.

Infine, *il modello di organizzazione tipo supermarket* prevede un ruolo molto marginale dello Stato, il quale deve vigilare e garantire il rispetto delle regole di mercato. Il ruolo delle università è fornire servizi (principalmente insegnamento e ricerca) e i criteri della loro classificazione si basano sull'efficienza e la produttività. L'autonomia è legata alla capacità di sopravvivere nella competizione e i vari *stakeholder* si impongono sulla base delle loro risorse nell'arena competitiva del mercato³.

Un'altra classificazione utilizza come dimensione privilegiata di analisi la struttura dei SIS e il loro grado di differenziazione interna. Una tipologia parsimoniosa è stata proposta da Meek e colleghi [1996], i quali distinguono tra sistemi unitari, binari e diversificati.

I *sistemi unitari* sono caratterizzati da un'offerta formativa in cui prevale un unico tipo di istituzione, di solito di carattere universitario, in cui vengono realizzate sia attività di didattica che di ricerca. Questi sistemi tendono ad essere rigidi, sono controllati da élite accademiche spesso ostili ai cambiamenti e all'espansione. Pochi

³ È stato evidenziato come da circa un ventennio sia in corso una tendenza allo spostamento da una logica di controllo statale intenso ad un modello pluralista-corporativo o di mercato, anche se con forti peculiarità nazionali, le quali stanno dando luogo a modelli ibridi e talvolta contraddittori al loro interno [Moscati 2004].

paesi possono essere annoverati all'interno di questo tipo: l'Italia e la Repubblica Ceca [Arum *et al.* 2007].

Molti paesi invece sono caratterizzati dalla presenza di un *sistema differenziato* e stratificato, in cui vi sono istituzioni con livelli di prestigio, risorse, dimensioni e selettività diversificati. L'esempio tipico è quello statunitense, in cui vi sono prestigiose sedi universitarie di ricerca, *college* pubblici che forniscono corsi di durata quadriennale e molti *college* che forniscono corsi biennali (ad esempio, i *community college*) [Carnegie Foundation 1989].

TAB. 4.1 – *Alcuni esempi di tipologie dei SIS*

Autore	Principio di classificazione	N.	Tipi
Clark [1983]	Coordinamento	3	Stato Mercato Oligarchia accademica
Olsen [1988]	Rapporto tra Stato e IS	4	Stato sovrano Organizzazione istituzionale Corporativo-pluralistico Organizzazione a supermarket
Van Vught [1988]; Frackmann [1988]; Kogan [1992]	Modello di governo	3	Autonomo Manageriale Del libero mercato
Becher [1992]; Mitter [1992]; Hüfner [1992]	Coordinamento	2	Mercato (economia-neoclassica) Economia pianificata (modello di Leotief)
Meek et al. [1996]	Differenziazione	3	Unitari Binari Diversificati
Daniel et al. [1999]	Concezione dello studente nel welfare educativo	4	Learner/Cittadino Giovane in famiglia Giovane in famiglia e welfare Investitore
Kehm [2002]	Coordinamento	6	Stato Attori sovranazionali Mercato internazionale Mercato locale Management universitario Oligarchia accademica
Neave [2002]	Rapporti tra università e partner esterni	2	Modello Anglo-Americano Modello Europeo

I *sistemi binari* presentano invece due distinti tipi di istituzione: le prime forniscono una formazione di tipo accademico, mentre le seconde una formazione di tipo professionale. Ad esempio il sistema tedesco è caratterizzato da un ramo di istruzione di stampo accademico entro le università e una formazione orientata alla trasmissione di competenze pratiche di alto livello all'interno delle *Fachhochschulen*. In alcuni paesi

questi due tipi di istituzioni sono stati formalmente equiparati nel tentativo di costruire un sistema unitario, pur con una differenziazione interna non trascurabile (ad esempio, si vedano il caso di Gran Bretagna e Australia tra gli anni ottanta e novanta).

Infine, alcune ricerche hanno classificato i SIS sulla base del tipo di welfare educativo, prendendo in considerazione le forme di sostegno agli studenti, ad esempio borse di studio, sussidi, buoni pasto e altre forme di sostegno economico. Come accennato nel capitolo precedente, Daniel e colleghi [1999] hanno individuato una tipologia costituita da quattro tipi o modelli di welfare basata sul modo in cui il SIS concepisce il ruolo dello studente.

Un primo tipo è costituito da quei paesi in cui lo studente è considerato come un cittadino, i sostegni sono cospicui e vengono erogati direttamente ai destinatari. Un secondo tipo tratta lo studente come un giovane in famiglia: qui i sostegni economici agli studenti sono scarsi e, anche in virtù di ciò, i giovani sono costretti più di frequente a rimanere nella famiglia di origine nel periodo degli studi universitari. Nel terzo tipo la visione dello studente è simile a quella precedente, tuttavia gli schemi di aiuto sono più generosi e il sostegno viene erogato sulla base delle risorse familiari. Infine, il quarto modello concepisce lo studente come un individuo che investe nel proprio futuro; l'istruzione è vista come una risorsa strategica per migliorare le proprie *chance* occupazionali e di vita. Di conseguenza, la forma prevalente di supporto è il prestito agevolato per gli studenti con l'obiettivo di sostenere le spese dell'istruzione terziaria.

3. *Gli obiettivi e la strategia di ricerca*

Gli studi appena discussi condividono con questo lavoro l'assunto che sia possibile ridurre la complessità di molteplici caratteristiche istituzionali in un numero ridotto in modo da identificare alcuni principi di organizzazione e di funzionamento in diversi gruppi di sistemi scolastici.

Questo approccio non nega che ciascun SIS possa essere considerato una configurazione unica, il prodotto di eventi collocati storicamente, modelli culturali specifici e idiosincrasie nazionali. Tuttavia, la prospettiva adottata in questo studio tenta di sintetizzare in una visione d'insieme le somiglianze e le differenze tra i sistemi, piuttosto che focalizzarsi sugli aspetti particolari e sulla descrizione precisa dei singoli contesti istituzionali. Seguendo questo approccio è quindi possibile identificare in

prospettiva comparata le somiglianze e le differenze tra un numero più elevato di SIS rispetto a quelli considerati usualmente negli studi di caso.

L'operazione di classificazione empirica può rivelarsi utile al fine di descrivere in modo parsimonioso la varietà delle configurazioni istituzionali e nell'identificare le caratteristiche in grado di discriminare maggiormente gruppi di paesi da altri. Inoltre, può favorire lo sviluppo di un quadro concettuale di riflessione e analisi, attraverso cui formulare nuove ipotesi e identificare regolarità empiriche precedentemente trascurate dalla letteratura sul tema [Aldenderfer e Blashfield 1984].

Sebbene la mia ricerca condivide alcune premesse epistemologiche con gli studi citati nei paragrafi precedenti, se ne discosta per alcune caratteristiche di ordine metodologico e concettuale. In primo luogo l'obiettivo dell'analisi è elaborare una classificazione «olistica», in cui numerose caratteristiche istituzionali vengano considerate simultaneamente. In questo modo si produrrà una classificazione multidimensionale dei SIS in grado di abbracciare molteplici ambiti istituzionali, portando in questo modo un contributo innovativo alle ricerche in questo campo di studi. Come vedremo successivamente, nelle analisi i SIS verranno classificati sulla base di cinque distinte dimensioni istituzionali, misurate attraverso 15 indicatori. Qualora le variabili scelte siano effettivamente legate al concetto che si intende rilevare, l'utilizzo di più indicatori per cogliere ciascuna dimensione di interesse consente di ridurre l'impatto di eventuali errori di misurazione.

In secondo luogo, la tipologia che intendo costruire consiste in una classificazione empirica elaborata induttivamente; non viene creata concettualmente e i tipi individuati non costituiscono ideal-tipi nel senso weberiano, bensì un raggruppamento di osservazioni sulla base del loro grado di somiglianza. Innanzitutto, attraverso una rassegna della letteratura ho individuato le dimensioni più importanti per definirne i profili istituzionali dei SIS; in seguito ho raccolto indicatori a livello macro e li ho utilizzati per identificare i SIS più simili tra loro e ciò ha consentito la creazione di gruppi relativamente omogenei al loro interno⁴. Il numero contenuto di osservazioni (15 paesi) non ha consentito di elaborare procedure formalizzate di riduzione dati come

⁴ Pur caratterizzato da un approccio induttivo, da un punto di vista metodologico questa operazione non può essere etichettata esclusivamente come una analisi di data mining poiché ha richiesto riflessione teorica e l'esplorazione della letteratura sul tema al fine di identificare le dimensioni su cui condurre la classificazione.

l'analisi in componenti principali o l'analisi fattoriale [Nardo *et al.* 2007]; pertanto l'attribuzione delle singole variabili alle dimensioni è stata effettuata esclusivamente su base teorica e non influenza in alcun modo i risultati della procedura di raggruppamento dei casi.

La classificazione si basa principalmente su misure quantitative. Tuttavia alcuni indicatori, pur essendo inclusi nelle analisi come variabili metriche, sono stati ricavati dai giudizi espressi da esperti nazionali e pertanto veicolano sia informazioni quantitative che considerazioni di natura qualitativa. I gruppi della tipologia rappresentano quelle che tecnicamente sono note come classi politetiche, poiché contengono casi che non sono identici su tutte le dimensioni, bensì solo simili entro un certo grado. Infine, la classificazione è di tipo sincronico, poiché non sono disponibili attualmente serie storiche di molti indicatori considerati in questo studio.

L'obiettivo della tipologizzazione è prevalentemente esplorativo e per questo motivo non è possibile formulare ipotesi specifiche sui risultati attesi. Tuttavia è possibile delineare alcune ipotesi generali che guidano la ricerca. Mi aspetto che le variazioni nelle caratteristiche istituzionali dei SIS non si distribuiscano lungo un *continuum*, bensì in modo discontinuo e che tali discontinuità siano utili per identificare diversi gruppi di paesi. Questi gruppi possono essere visti come classi di SIS che condividono al loro interno una configurazione istituzionale comune, cioè un insieme di caratteristiche istituzionali sistematicamente legate le une alle altre.

Le discontinuità nelle configurazioni istituzionali possono essere viste come il prodotto di tradizioni istituzionali, modelli culturali e prospettive ideologiche che non sono confinati in ambito educativo e all'interno dei confini nazionali, bensì hanno a che fare con le norme, gli assetti strutturali, le forme organizzativo-sociali condivise da paesi diversi. Di solito questa affinità istituzionale è più pronunciata tra i paesi che condividono una tradizione politico-istituzionale, sono geograficamente e culturalmente vicini. Seguendo la letteratura sui regimi di welfare e assumendo che le caratteristiche generali delle società democratico-capitalistiche abbiano un ruolo nel plasmare le configurazioni dei sistemi educativi, allora possiamo aspettarci un raggruppamento dei SIS in tipi simili ai regimi di welfare. La classificazione più famosa in questo ambito di studi è senza dubbio quella elaborata da Esping-Andersen all'inizio degli anni Novanta e consiste in tre tipi-regime, ciascuno regolato da una propria logica di organizzazione,

stratificazione e integrazione sociale. Il tipo conservativo è costituito dai paesi dell'Europa continentale e meridionale, il regime liberale dai paesi anglo-sassoni e il gruppo social-democratico dai paesi scandinavi [Esping-Andersen 1990; 1999]. Questa tipologia è stata sottoposta a svariate critiche sia di ordine concettuale che di tipo empirico-metodologico e sono state proposte nuove e più dettagliate tipologie dei sistemi di welfare negli anni successivi. Ad ogni modo la tipologia dei regimi di welfare di Esping-Andersen è considerata ancora oggi un metro di riferimento e rappresenta un utile punto di partenza per questo lavoro nel campo dello studio dei SIS in prospettiva comparata. Ritengo dunque che il lavoro compiuto dagli scienziati sociali nel campo della letteratura sui sistemi di welfare possa rappresentare un utile strumento da applicare in altri ambiti di studio, come la ricerca comparativa dei sistemi di istruzione terziaria.

4. *Dati e indicatori sulle caratteristiche istituzionali*

4.1 *I dati*

L'analisi si basa su dati macro raccolti da agenzie internazionali che monitorano il funzionamento e i cambiamenti dei SIS nel mondo. I problemi della comparazione internazionale dei sistemi educativi sono stati portati in luce a più riprese [Little e Kallen 1968; Teichler 1996], tuttavia negli ultimi decenni organizzazioni internazionali come l'OECD e l'Unesco hanno condotto molti sforzi per armonizzare le statistiche sull'istruzione, migliorandone sensibilmente la comparabilità [OECD 1999; Unesco 1997]. Inoltre la crescente attenzione riservata ai risultati dei sistemi di istruzione post-secondaria e terziaria da parte dell'agenda politica ha incoraggiato nuovi studi che hanno tentato di raccogliere e sintetizzare dati sulle caratteristiche istituzionali dei SIS, sul profilo degli studenti universitari e la qualità dei loro percorsi di studio⁵.

In questo paragrafo descrivo le principali fonti di dati e gli indicatori utilizzati nelle analisi. Le fonti di dati «secondarie» sono quattro: a) il rapporto di ricerca *Global Higher Education Rankings 2005* curato da Alex Usher e Amy Cevenan dell'Education Policy Institute [Usher e Cevenan 2005]; b) il working paper n. 576 dell'OECD, *The*

⁵ Si vedano ad esempio il progetto *Eurostudent* per l'Europa (<http://www.his.de/abt2/ab21/Eurostudent/index.html>) e il progetto *International Comparative Higher Education Finance and Accessibility* per altri paesi in diversi continenti (<http://www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/>).

Policy Determinants of Investment in Tertiary Education di Joaquim Oliveira Martins e colleghi [Oliveira Martins *et al.* 2007; si vedano anche Strauss e Maisonneuve 2007; Boarini *et al.* 2008]; c) il rapporto di ricerca dell'OECD *Education at a Glance 2006* [OECD 2006]; d) la base dati online dell'OECD «Oecd.stat». I dati contenuti in queste fonti e impiegati nelle analisi si riferiscono ad un periodo compreso tra il 2000 e il 2006.

Come evidenziato in precedenza, l'obiettivo principale dell'analisi è classificare i SIS sulla base delle loro caratteristiche istituzionali. Ho deciso di focalizzare l'attenzione su cinque dimensioni istituzionali: risorse investite nell'istruzione terziaria; autonomia; responsabilizzazione delle istituzioni (*accountability*); differenziazione; sostenibilità finanziaria da parte degli studenti (*affordability*). Le caratteristiche istituzionali che si sarebbero potute includere nell'analisi sono ovviamente numerose. Tuttavia non è possibile né desiderabile raggiungere l'esaustività all'interno di una analisi empirica. Innanzitutto non è possibile semplicemente perché non sono disponibili dati su tutti gli aspetti istituzionali dei SIS. Laddove presenti, molti indicatori poi sono raccolti seguendo criteri difformi e ciò rende ardua la comparazione. Inoltre, l'analisi empirica deve essere guidata da un criterio di parsimonia. La selezione delle dimensioni si è basata sulla rassegna della letteratura in diverse discipline (principalmente sociologia, economia, scienze dell'educazione e scienza politica), la quale ha identificato gli aspetti inclusi nella mia analisi come caratteristiche importanti nel dare forma alle configurazioni istituzionali dei SIS [Brint e Karabel 1989; Meek *et al.* 1996], nell'influenzarne le performance [Oliveira Martins *et al.* 2007; Strauss e Maisonneuve 2007; Boarini *et al.* 2008] e il livello di equità [Shavit *et al.* 2007; Alon e Tenda 2007; Roksa 2008].

4.2 *Gli indicatori*

Come ho già accennato nel paragrafo precedente, le dimensioni istituzionali impiegate per classificare i SIS sono cinque: le risorse investite nell'istruzione terziaria, il livello di autonomia di cui godono le istituzioni, il grado di responsabilizzazione delle istituzioni (*accountability*), la differenziazione strutturale e la sostenibilità economica degli studi terziari da parte degli studenti e delle loro famiglie (*affordability*). Ciascuna dimensione viene misurata utilizzando diversi indicatori; il numero di variabili corrispondenti a ciascuna dimensione varia da due, per la dimensione

dell'*accountability*, a quattro, per la dimensione delle risorse investite nell'istruzione terziaria. Gli indicatori utilizzati nelle analisi, laddove possibile e sensato, sono inseriti come misure relative, funzioni del Prodotto Interno Lordo (PIL) o del PIL pro-capite (quest'ultimo può essere considerato una misura della capacità di spesa di un individuo medio in un paese⁶).

La dimensione *Risorse investite nell'istruzione terziaria* è misurata attraverso quattro variabili ricavate dagli indicatori riportati in OECD [2006]. I primi tre sono indicatori della spesa in istruzione, mentre il quarto è un indicatore di risorse umane. La prima variabile («*exptert_edu*») è la percentuale di spesa nell'istruzione terziaria sulla spesa totale nell'istruzione; può essere considerata una misura della rilevanza accordata da ciascun paese all'istruzione superiore rispetto agli altri ordini scolastici. La seconda variabile («*exptert_gdp*») è la percentuale del PIL destinata all'istruzione terziaria; rappresenta una misura dell'importanza relativa dell'istruzione superiore all'interno della spesa pubblica. La terza variabile («*exptert_gdpi*») è il rapporto, in percentuale, tra la spesa annuale nelle istituzioni dell'istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno e il PIL pro-capite. La quarta variabile è l'indicatore tradizionale di risorse umane nei sistemi educativi, il rapporto tra il numero di docenti e di studenti equivalenti a tempo pieno.

La seconda e la terza dimensione – autonomia e responsabilizzazione sociale delle istituzioni – sono state riconosciute dalla teoria e dalle ricerche in campo economico come caratteristiche importanti nel strutturare l'offerta formativa. In generale l'autonomia e l'*accountability* si riferiscono a svariati aspetti del funzionamento istituzionale, ad esempio la libertà di amministrare risorse finanziarie e la possibilità da parte delle singole istituzioni di definire obiettivi ed incentivi per il miglioramento dei risultati. Queste dimensioni sono rilevate utilizzando alcuni indicatori presentati in Oliveira Martins *et al.* [2007]. Le informazioni sono state raccolte dall'OECD attraverso un questionario rivolto ad alcuni esperti dei paesi membri con l'obiettivo di migliorare la conoscenza sulle caratteristiche strutturali ed organizzative dei SIS in prospettiva comparata. Il questionario contiene 49 domande riguardanti numerose caratteristiche

⁶ Come suggerito da Usher e Cevernan [2005, 8], quando si effettuano comparazioni internazionali riguardo ai costi dell'istruzione si può decidere di confrontare sia i costi grezzi (cioè i costi per gli studenti attualizzati espressi in moneta corrente e in valore assoluto), sia i costi espressi come percentuale di qualche forma di reddito (reddito familiare, reddito degli studenti, o una loro *proxy*).

delle istituzioni pubbliche e private dell'istruzione terziaria: autonomia, misura in cui devono rendere conto delle proprie attività ad attori esterni e alla società, struttura delle attività accademiche, regole per l'allocazione dei fondi, quota di investimenti pubblici e privati, diversificazione dei curricula⁷. Ciascuna domanda prevede tre possibili risposte (Sì; No; In parte) a cui sono stati attribuiti rispettivamente i seguenti punteggi: 10; 0; 2,5. Le variabili che utilizzo nelle analisi sono indici additivi ricavati dalle risposte ai singoli item corrispondenti a ciascuna dimensione. Per gli item inclusi nella prima dimensione il punteggio dell'indice aumenta laddove le risposte denotano un maggior grado di flessibilità e autonomia istituzionale nell'utilizzo delle risorse; l'indice corrispondente alla seconda dimensione assume valori alti quando le risposte degli esperti indicano un alto livello di *accountability* richiesto agli atenei. Le procedure dettagliate di costruzione degli indici, di attribuzione dei punteggi e della ponderazione sono descritte nell'Appendice contenuta in Oliveira Martins *et al.* [2007].

La dimensione *Autonomia*⁸ viene rilevata attraverso quattro variabili. La prima («selection») misura il livello di selettività delle università nei confronti dell'accesso agli studenti; assume valori elevati quando le istituzioni hanno maggiore autonomia nello scegliere il numero degli studenti, definirne il profilo desiderato, utilizzare test selettivi oppure i precedenti risultati scolastici come criterio di ammissione. La seconda variabile («budget») rappresenta il livello di autonomia finanziaria; assume alti valori quando le istituzioni hanno la possibilità di decidere il livello di tasse universitarie, raccogliere fondi, stabilire i modi di spendere le risorse al fine di raggiungere i propri obiettivi, ricevere finanziamenti pubblici separati per i servizi di insegnamento e di ricerca, e finanziamenti distinti per voci di spesa piuttosto che indifferenziati. La terza variabile («staff») quantifica il livello di indipendenza nello stabilire le politiche di gestione del personale amministrativo e docente; assume valori elevati quando le istituzioni godono di autonomia nell'assumere e licenziare il personale, stabilire il livello degli stipendi e altre condizioni contrattuali. La quarta variabile, la flessibilità negli output («outputflex»), include la possibilità di decidere sul contenuto dei corsi, nella diversità dell'offerta formativa (corsi brevi, part-time, educazione a distanza),

⁷ Al fine di garantire la piena comparabilità tra paesi e l'attendibilità delle informazioni, l'accuratezza delle risposte degli esperti al questionario è stata controllata con le informazioni raccolte in rapporti di ricerca sui sistemi di istruzione terziari nazionali.

⁸ Si noti che nel rapporto di Oliveira e colleghi [2007] questo indicatore viene chiamato «flessibilità» piuttosto che «autonomia».

l'esistenza di restrizioni a livello regionale nell'accesso alle università (rilevato attraverso il grado di mobilità territoriale degli studenti) e l'esistenza del numero chiuso nell'accesso a determinati settori di studio.

La dimensione dell'*Accountability* è rilevata attraverso due variabili: la valutazione e le regole di finanziamento. La prima variabile («eval») assume alti valori quando le procedure di valutazione delle università sono pratiche diffuse nel paese. In particolare vengono presi in considerazione tre tipi di valutazione: la valutazione istituzionale (supervisione ministeriale, valutazione da parte di agenzie governative o indipendenti), la valutazione degli *stakeholder* (studenti, aziende, comunità), l'informazione pubblica (l'esistenza di osservatori esterni, classifiche sui giornali e quotidiani, grado di pubblicità dei risultati della valutazione della qualità). La variabile sulle regole di finanziamento («fundrule») indica il grado con cui vi è un sistema di finanziamento basato sugli input (bassi valori) piuttosto che sugli output (alti valori). Ad esempio, ad un polo vi sono i sistemi con procedure di finanziamento basate su quote fisse di finanziamento governativo fondate su leggi o attribuzioni che seguono criteri storici, input tradizionali (il numero di docenti o ricercatori, la dimensione delle infrastrutture e delle attrezzature, il numero di studenti, ecc.); i risultati delle valutazioni di qualità hanno un impatto nullo o limitato sull'attribuzione dei finanziamenti e la partecipazione degli studenti e delle loro famiglie al finanziamento attraverso il pagamento delle tasse universitarie è modesto. All'altro polo vi sono i sistemi orientati verso i risultati e dove il finanziamento dipende dal numero di laureati o dottori di ricerca, dal numero e la qualità delle pubblicazioni scientifiche o da altri indicatori di output (abbandoni e voti degli studenti, risultati delle valutazioni di commissioni esterne o degli studenti). I risultati della valutazione della qualità hanno un peso nell'orientare i finanziamenti e una parte consistente delle risorse viene acquisita dalle università attraverso il contributo privato di famiglie e studenti, organizzazioni private o non-profit.

La quarta dimensione considerata è la *differenziazione*, la quale viene misurata attraverso due variabili. Il concetto di differenziazione o diversità istituzionale è complesso [Meek *et al.* 1996; Meek *et al.* 2000; Meek 2000; Huisman 2000; Huisman *et al.* 2007] e sarebbero necessarie molte informazioni dettagliate a livello delle singole istituzioni che al momento non sono disponibili per molti dei paesi analizzati. Per questa ragione ho scelto di includere nelle analisi alcuni indicatori attendibili e

facilmente reperibili sulle pubblicazioni dell'OECD. Il primo indicatore («privexp_ratio») è la percentuale di spesa privata sulla spesa totale nell'istruzione terziaria, la quale coglie l'importanza economica delle risorse private. La seconda variabile («tertb_ratio») è la percentuale di studenti iscritti nel ramo non accademico dell'istruzione terziaria (classificato come ISCED 5-B dall'OECD) sul numero totale degli studenti.

L'ultima dimensione considerata è l'*affordability*, cioè la sostenibilità economica degli studi terziari; si riferisce quindi ai costi dell'istruzione e alle barriere finanziarie che gli studenti si trovano ad affrontare per accedere, frequentare e concludere con successo il proprio percorso formativo. Questa dimensione è rilevata attraverso tre indicatori, in una certa misura correlati l'uno con l'altro. Il primo indicatore rappresenta il costo dell'istruzione («educost_gdp») ed è calcolato come il rapporto tra i costi educativi (tasse universitarie, costo dei libri e dei materiali scolastici) e il PIL pro-capite. Il secondo indicatore è il rapporto in percentuale tra i costi netti dell'istruzione superiore («ncate_gdp») e il PIL pro-capite, dove i costi netti sono calcolati sottraendo l'importo medio delle borse di studio agli studenti e dell'assistenza alle loro famiglie attraverso sgravi o agevolazioni fiscali dai costi totali dell'istruzione. Il terzo indicatore («oopcate_gdp») rappresenta l'esborso effettivo per l'istruzione (*out-of-pocket cost*) sul PIL pro-capite, ossia la spesa effettivamente sostenuta dagli studenti e dalle loro famiglie. Questa misura tiene in considerazione anche i programmi di prestito agevolato agli studenti, in grado di alleggerire i vincoli di liquidità di chi proviene da famiglie con disponibilità economiche limitate⁹. Questa variabile misura quindi i costi attuali dell'istruzione terziaria al netto delle borse di studio, degli sgravi fiscali e dei prestiti d'onore agli studenti, come percentuale del PIL pro-capite.

5. *Metodi*

In questo paragrafo descrivo brevemente le tecniche di analisi utilizzate per elaborare la tipologia empirica dei SIS e per valutarne l'attendibilità: lo *scaling* multidimensionale, l'analisi dei gruppi tradizionale (*crisp cluster analysis*) e l'analisi dei gruppi sfumati (*fuzzy cluster analysis*).

⁹ Per una discussione più approfondita sui pro e contro dell'utilizzo di questo indicatore si veda Usher and Cevernan [2005].

5.1 *Scaling multidimensionale*

Lo *scaling* multidimensionale (SM d'ora in avanti) è una tecnica di riduzione e rappresentazione dei dati attraverso cui è possibile riprodurre in modo parsimonioso la complessità delle relazioni tra gli oggetti studiati, al costo di una perdita di informazioni. Attraverso lo SM è possibile analizzare le differenze tra i casi e fornire una rappresentazione spaziale che riproduce una mappa delle relazioni che intercorrono tra essi. Tecnicamente tale mappa corrisponde ad una proiezione geometrica di n elementi osservati rispetto ad un numero m di caratteristiche (o dimensioni iniziali) su uno spazio semplificato a k dimensioni, dove k è minore di m [Cox e Cox 2001]. Gli oggetti della mia analisi sono i SIS, le distanze tra gli oggetti sono calcolate a partire dalle 15 variabili che ne sintetizzano le caratteristiche istituzionali e la rappresentazione grafica viene realizzata proiettando i casi su uno spazio bidimensionale. Il grado di similarità tra i casi è stato calcolato utilizzando una delle misure più comuni, la distanza Euclidea. Dati due casi i e j tale distanza è espressa dalla seguente formula:

$$L2_{ij} = ((x_{i1} - x_{j1})^2 + (x_{i2} - x_{j2})^2 + \dots + (x_{ik} - x_{jk})^2)^{1/2}$$

Nel capitolo presento il risultato dello SM in formato grafico, mentre i dettagli sulla bontà di adattamento del modello sono riportati in Appendice.

5.2 *Analisi dei gruppi*

Il secondo passo dell'analisi consiste nell'identificare dei gruppi di SIS all'interno dei quali la somiglianza tra i paesi sia maggiore rispetto alla loro differenza. Le tradizionali tecniche di analisi dei gruppi sono appropriate a tale scopo poiché consentono di raggruppare oggetti in classi relativamente omogenee sulla base della loro somiglianza misurata su un insieme di variabili quantitative. Dal punto di vista tecnico, l'analisi dei gruppi si pone l'obiettivo di minimizzare la varianza entro i gruppi e di massimizzare la varianza tra i gruppi. Le soluzioni ottenute dalla *cluster analysis* tradizionale seguono due regole fondamentali, esaustività e mutua esclusività: tutti i casi devono essere classificati e ciascuna osservazione può appartenere solo ad un gruppo. Al ricercatore tocca prendere una serie di decisioni; tra le più importanti vi sono la scelta del metodo (agglomerativo o divisivo) e del livello (singolo o gerarchico) di

raggruppamento, la forma del legame (singolo, completo, medio, di Ward), una misura di similarità/dissimilarità tra i casi, il numero di gruppi desiderati [Bailey 1994]. Dopo aver considerato i pro e i contro delle diverse strategie¹⁰, ho optato per una delle opzioni più utilizzate: il raggruppamento dei casi sequenziale, agglomerativo, gerarchico e con gruppi non sovrapposti, noto in letteratura con l'acronimo di SAHN (*Sequential Agglomerative Hierarchical Nonoverlapping*) [Sneath e Sokal 1973]. Il processo è di tipo gerarchico perché non produce una soluzione unica, bensì una gerarchia di gruppi¹¹. Ho applicato un metodo agglomerativo con legame medio, che calcola la media della similarità del caso in esame con gli altri casi appartenenti ad un gruppo e, successivamente, unisce il caso a quel gruppo se la distanza media non supera una certa soglia¹² [Aldenderfer e Blashfield 1984, 40]. La tecnica utilizzata può essere descritta da questa formula generale [Lance e Williams 1967, presentata con la notazione di Everitt *et al.* 2001]:

$$d_{k(ij)} = \alpha_i d_{ki} + \alpha_j d_{kj} + \beta d_{ij} + \gamma |d_{ki} - d_{kj}|$$

dove d_{ij} rappresenta la dissimilarità tra i e j ; $d_{k(ij)}$ è la dissimilarità tra il gruppo k e il nuovo gruppo formato unendo i gruppi i e j ; α_i , α_j , β , e γ sono i parametri che definiscono lo specifico metodo di raggruppamento impiegato. Nel caso del legame medio $\alpha_i = n_i/n_i + n_j$, $\alpha_j = n_j/n_i + n_j$, $\beta = 0$ e $\gamma = 0$. L'analisi dei gruppi è stata realizzata con il software *Stata* versione 10, utilizzando la misura standard di dissimilarità, la distanza Euclidea¹³. Dal momento che non vi sono analisi precedenti sull'argomento di mio interesse e non ho una precisa aspettativa sul numero di gruppi generati dall'analisi di

¹⁰ Per una rassegna e discussione critica si vedano Sneath e Sokal [1973], Aldenderfer e Blashfield [1984], Bayley [1994], Everitt *et al.* [2001].

¹¹ Questa tecnica inizia considerando ciascun caso come se fosse un gruppo separato; se i casi sono pari a N , si parte considerando N gruppi ciascuno di dimensione pari a uno. In seguito i due gruppi più simili sono combinati insieme, in modo da ottenere $N-1$ gruppi in totale, uno di dimensione pari a due casi e gli altri con un solo caso. Questa procedura prosegue fino a quando tutte le osservazioni sono raggruppate nello stesso gruppo.

¹² Il legame singolo e il legame completo sono stati esclusi in quanto è stato mostrato che essi incorrono in problemi non trascurabili. Il primo, visto che utilizza i due punti più vicini tra due gruppi per stabilire la distanza, può dar luogo facilmente a gruppi eccessivamente allungati e in cui i casi sono relativamente poco simili. Il secondo è affetto dal problema opposto, poiché unisce i gruppi basandosi sulla distanza tra i casi più distanti tende di frequente a generare gruppi eccessivamente compatti.

¹³ Dal momento che la formula di Lance-Williams per il raggruppamento gerarchico richiede misure di dissomiglianza, il software, prima di effettuare il raggruppamento, trasforma le misure di somiglianza in misure di dissomiglianza; in seguito al raggruppamento trasforma nuovamente i valori di fusione, cioè i valori in corrispondenza di cui i vari gruppi si uniscono nella gerarchia, in gradi di similarità. Per approfondimenti si vedano Kaufman e Rousseeuw [1990] e StataCorp [2007].

classificazione, nel sesto paragrafo presento tre soluzioni, discutendone la plausibilità: la soluzione a due, a tre e a quattro gruppi.

5.3 *Analisi dei gruppi sfumati*

L'analisi dei gruppi classica ha il vantaggio di produrre una soluzione chiara e ben definita, in cui ogni caso appartiene esclusivamente ad un gruppo. Tuttavia, questa qualità può essere considerata anche un limite, soprattutto quando la differenza tra i casi oggetto di studio non è tale da giustificare la chiara attribuzione a gruppi distinti. In questo caso i risultati dell'analisi di classificazione sono troppo restrittivi in quanto costringono l'appartenenza di una osservazione ad un gruppo ad essere pari ad uno e quella agli altri gruppi ad essere pari a zero. In altre parole, non sono previste appartenenze multiple o gradi di inclusione. Al contrario, nell'analisi dei gruppi sfumati o sfocati (AGS d'ora in avanti), o *fuzzy cluster analysis*, ciascun caso è «spalmato» su più gruppi, poiché i casi non appartengono esclusivamente ad un *cluster* bensì sono previsti diversi gradi di appartenenza di ciascuna osservazione a ogni gruppo identificato nella soluzione finale. Definita u_{iv} l'appartenenza dell'osservazione i al gruppo v ; i gradi di appartenenza sono non negativi e per ciascun caso la loro somma deve essere pari a uno (in termini di probabilità) o a cento (in termini percentuali). Per realizzare l'AGS ho utilizzato il software *R*, versione 2.7.1. Dal momento che questa tecnica è stata utilizzata di rado nelle scienze sociali¹⁴, ho applicato due algoritmi diversi in modo da valutare le differenze e la sensibilità dei risultati all'utilizzo di diverse procedure di classificazione. Il primo è chiamato *fanny* [Maechler 2008] e il secondo *c-means* [Dimitriadou *et al.* 2008] in ambiente *R*. In breve, il metodo *fanny* implementa una procedura descritta nel quarto capitolo di Kaufman e Rousseeuw [1990] e minimizza la funzione obiettivo:

$$\sum_{v=1}^k \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n u_{iv}^r u_{jv}^r d(i, j)}{2 \sum_{j=1}^n u_{jv}^r}$$

dove n è il numero di osservazioni, k il numero di gruppi, r è un esponente del grado di appartenenza (valori di r tendenti a 1 danno origine a gruppi sempre più definiti, mentre valori di r tendenti ad infinito generano gruppi sempre più sfumati) e $d(i, j)$ è il

¹⁴ Per una applicazione recente in un altro ambito di studi si veda Bail [2008].

grado di dissimilarità tra i e j . Nell'implementazione della tecnica ho utilizzato $r=1,5$ ¹⁵ e la distanza euclidea come misura per calcolare le distanze tra i casi. Il metodo *c-means* è la versione *fuzzy* dell'algoritmo *k-means* utilizzato nell'analisi dei gruppi tradizionale [Bezdek 1981]. In «R» è l'equivalente di applicare il metodo *fanny* specificando la distanza euclidea al quadrato piuttosto che la distanza euclidea semplice. Nell'applicazione i dati sono stati raggruppati minimizzando la funzione obiettivo:

$$\sum_i \sum_j w_i u_{ij}^m d_{ij}$$

dove w_i è il peso dell'osservazione i , u_{ij} è l'appartenenza del caso i al gruppo j e d_{ij} è la distanza tra l'osservazione i e il centro j . Si è scelto un grado di sfumatura (*fuzzyfication*) pari a $m=1,75$ ¹⁶. Anche per l'AGS presento la soluzione a due, tre e quattro gruppi. Tutte le analisi (*scaling* multidimensionale, analisi dei gruppi, analisi dei gruppi sfumati) sono state realizzate su variabili standardizzate, con media pari a zero e varianza pari a uno, in modo da ridurre le distorsioni derivanti dalle diverse unità di misura e dalla variabilità degli indicatori utilizzati.

6. *Analisi*

6.1 *Una classificazione empirica*

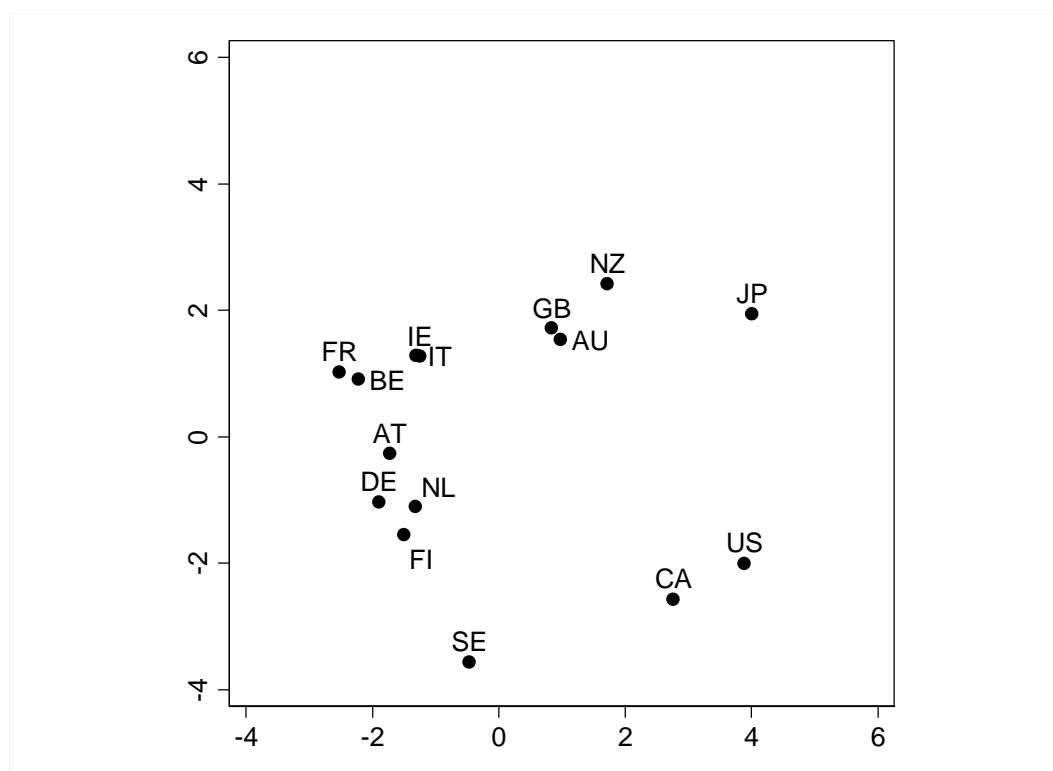
Il primo passo dell'analisi consiste nel valutare la posizione dei paesi in uno spazio a due dimensioni in grado di riassumere in modo parsimonioso le 15 variabili che contengono informazioni sulle caratteristiche istituzionali dei SIS. Nella figura 4.1 i casi sono collocati in uno spazio relativamente stretto, anche se alcune distanze tra essi sono ben evidenti. Questa disposizione dipende probabilmente dal criterio di selezione dei paesi: tutti condividono un regime politico e un sistema economico simile e hanno una partecipazione al sistema scolastico consolidata. Questa somiglianza di fondo spiega anche l'assenza di casi collocati in posizione anomala.

I paesi non sono comunque equidistanti l'uno dall'altro e anche visivamente è possibile individuare alcuni raggruppamenti, benché lo SM non ne permetta una

¹⁵ Kaufman and Rousseeuw [1990, 191] hanno suggerito che valori troppo vicini a 1 possono condurre ad una lenta convergenza, ma anche il valore standard di $r=2$ può portare alla completa *fuzzyness*, in cui ogni caso ha lo stesso grado di appartenenza a ciascun gruppo. Bezdek e Pal [1995] hanno mostrato che valori inferiori di 1,5 e maggiori di 2,5 producono spesso risultati poco stabili.

¹⁶ m è definito per valori reali superiori a 1; più alto è il suo valore, maggiore è il grado di sfumatura dei gruppi e, di conseguenza, più elevati sono i valori dei gradi di appartenenza.

identificazione a livello formale. Un primo gruppo di paesi è collocato vicino all'angolo in alto a destra ed è costituito da Australia, Gran Bretagna, Nuova Zelanda e, ad una certa distanza, Giappone. Il Canada e gli Stati Uniti sono collocati nella parte destra della figura vicino all'angolo in basso. Infine, i paesi europei sono posizionati nella parte sinistra del grafico; nella parte alta vi sono Irlanda, Italia, Francia e Belgio, mentre nella parte centrale Austria, Germania, Paesi Bassi e Finlandia. La Svezia è leggermente più distante e si colloca nella parte bassa della figura, vicino all'angolo sinistro.



Nota: si veda l'Appendice per i dettagli sulla soluzione.

FIG. 4.1 – Configurazione dei SIS ottenuta dallo scaling multidimensionale sulle 15 variabili istituzionali.

Lo SM è una tecnica utile ma non consente di attribuire con precisione gli oggetti di studio a diversi gruppi o tipi empirici. Bailey [1994] suggerisce di effettuare una *cluster analysis* e confrontare i risultati con quelli ottenuti dallo SM. La coerenza tra le due soluzioni può essere utilizzata come segnale indiretto della stabilità dei risultati di classificazione. La figura 4.2 presenta i risultati dell'analisi dei gruppi e mostra la gerarchia di soluzioni identificate attraverso un dendrogramma o albero di raggruppamento. Il dendrogramma mostra graficamente quali casi sono stati raggruppati insieme a determinati livelli di dissimilarità. Sulla sinistra della figura ciascun SIS è

considerato come un gruppo a sé; da ciascun caso si estendono linee orizzontali e a determinati livelli di dissomiglianza queste linee sono connesse le une con le altre da una linea verticale, la quale indica la creazione di un nuovo gruppo. I casi continuano a essere combinati fino a quando nella parte destra della figura tutti appartengono allo stesso gruppo.

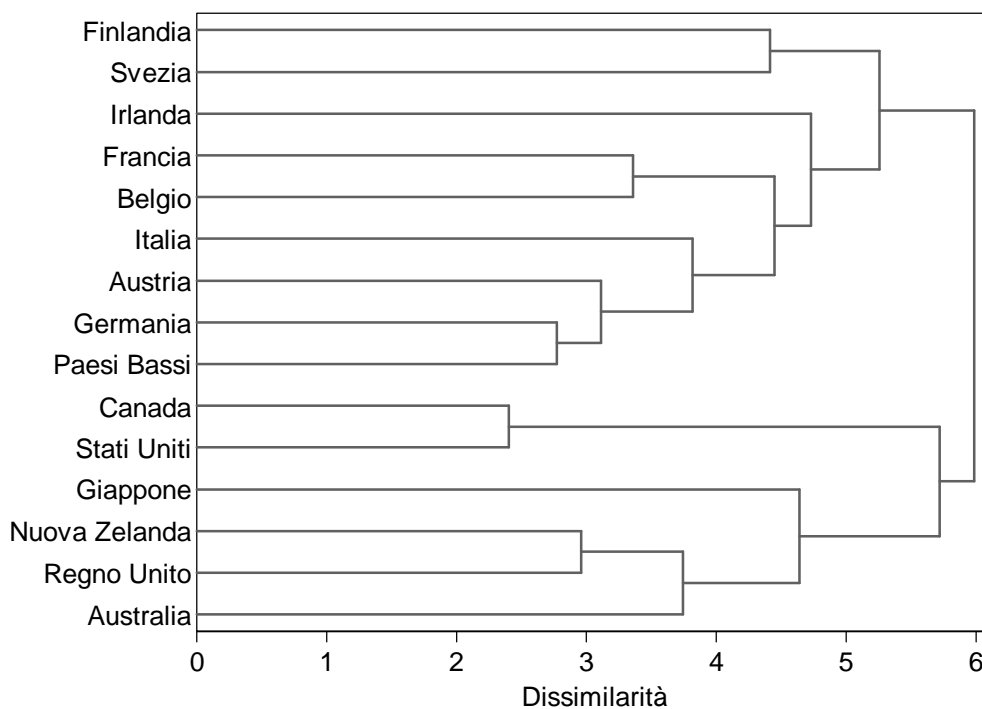


FIG. 4.2 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi con metodo gerarchico e agglomerativo.

Il grafico presenta dunque sia l'informazione sulle diverse soluzioni di raggruppamento, sia la distanza relativa che separa i SIS. La lunghezza delle linee orizzontali fornisce una idea sulla forza del raggruppamento; linee lunghe indicano una maggiore separazione tra i gruppi, mentre linee corte segnalano gruppi non così distinti tra loro. Il dendrogramma mostra che le coppie più simili sono rispettivamente il Canada e gli Stati Uniti, seguiti dalla Germania e i Paesi Bassi, e dalla Nuova Zelanda e il Regno Unito.

Le figure 4.3, 4.5 e 4.7 mostrano tre possibili scenari presentando le diverse soluzioni dell'analisi: a due, a tre e a quattro gruppi. Il confronto tra queste soluzioni e la configurazione ottenuta attraverso lo SM è contenuta invece nelle figure 4.4, 4.6 e 4.8. La soluzione più semplice ottenuta con la *crisp cluster analysis* identifica due classi di

SIS. Nella figura 4.3 appaiono chiaramente due blocchi: da un lato troviamo i paesi europei e dall'altro i paesi anglo-sassoni e il Giappone, l'unico paese asiatico incluso nell'analisi. Ho chiamato il primo gruppo regime europeo e il secondo regime anglo-sassone. Questa soluzione mostra un buon grado di concordanza con la configurazione ottenuta dallo SM: infatti, in quest'ultima i paesi europei sono collocati nella parte sinistra del grafico, mentre i paesi anglo-sassoni in quella destra.

La soluzione a tre gruppi sussume quella precedente ma è più precisa perché aggiunge una ulteriore distinzione dividendo in due il regime anglo-sassone. Il Canada e gli Stati Uniti costituiscono ora un gruppo a parte (quello che ho chiamato regime nord-americano), mentre il Giappone e gli altri paesi anglo-sassoni formano un *cluster* che ho nominato regime liberale; i paesi europei continuano a rappresentare un gruppo distinto. Questa soluzione sembra ancora più aderente alla configurazione ottenuta con lo SM rispetto a quella a due gruppi: infatti, anche nel grafico dello SM il Canada e gli Stati Uniti hanno una collocazione piuttosto distante dal Giappone e dagli altri paesi anglo-sassoni, i quali sono senza dubbio più vicini l'uno all'altro.

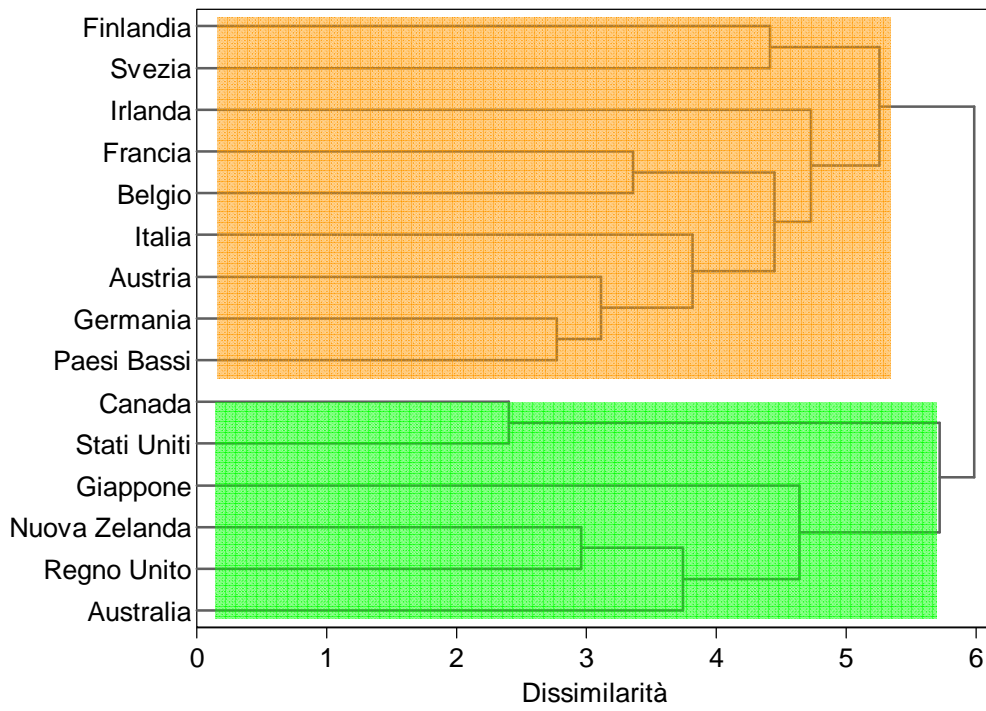


FIG. 4.3 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi: soluzione a due gruppi.

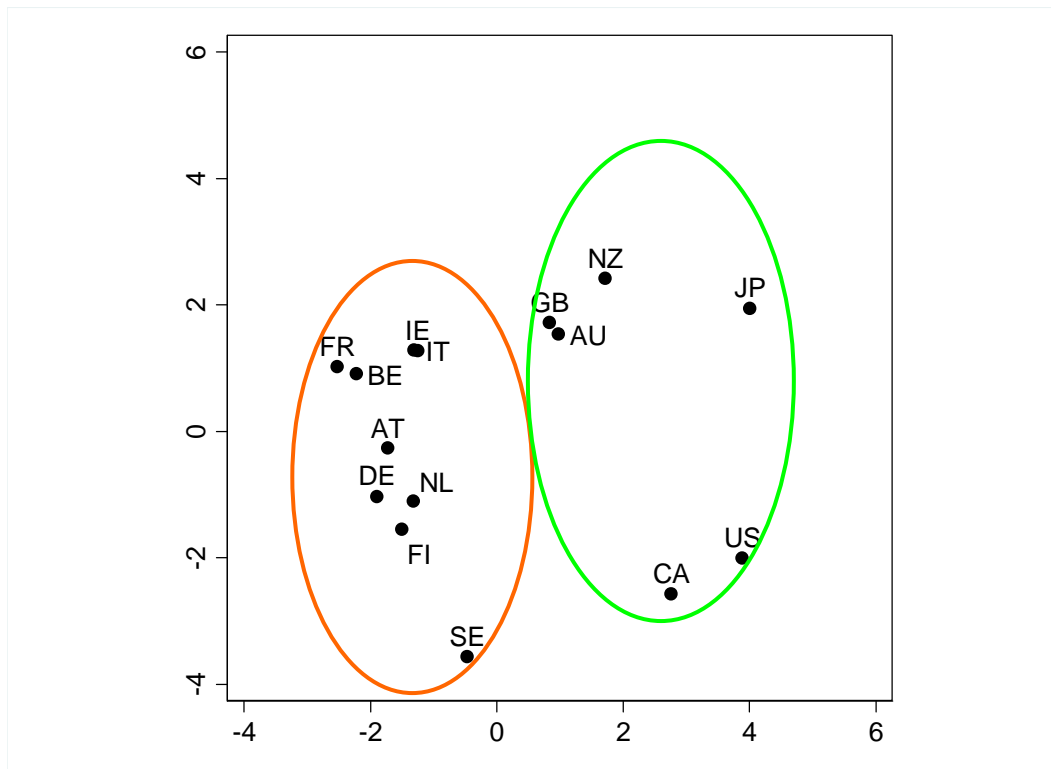


FIG. 4.4 – Confronto tra la soluzione a due gruppi e la configurazione dello scaling multidimensionale.

La soluzione a quattro gruppi è presentata nelle figure 4.7 e 4.8 e, analogamente a quanto visto sopra, sussume quella a tre gruppi. Il regime nord-americano e liberale rimangono uguali, mentre questa volta è il regime europeo ad essere separato in due: da un parte c'è il regime continentale costituito da Francia, Belgio, Italia, Austria, Germania, Paesi Bassi e anche Irlanda. Dall'altra parte c'è il regime scandinavo costituito da Finlandia e Svezia. Questa soluzione è più precisa rispetto alle precedenti e si accorda bene con le ipotesi di somiglianza dei SIS dei paesi che condividono una affinità istituzionale più ampia. Tuttavia ha anche due limiti non trascurabili. Il numero di osservazioni in ciascun gruppo è ora piuttosto sbilanciato, poiché due di essi sono costituiti da soli due casi. Inoltre, se confrontiamo tale soluzione con la configurazione ottenuta dallo SM, possiamo notare come in quest'ultima il regime scandinavo non sia distinto chiaramente da quello continentale. Se infatti la Svezia si colloca ad una certa distanza dai paesi dell'Europa continentale, ciò non è altrettanto vero per la Finlandia che si posiziona piuttosto vicino ai Paesi Bassi e alla Germania.

In conclusione, sebbene le classificazioni individuate non siano perfettamente aderenti alla tipologia dei regimi di welfare di Esping-Andersen, le ipotesi generali descritte nel paragrafo 4.4 sembrano corroborate nel loro complesso. I SIS infatti hanno mostrato di raggrupparsi non casualmente, bensì seguendo un principio di affinità istituzionale, il quale travalica il mondo educativo per abbracciare ambiti istituzionali (culturali, politici e socio-economici) più ampi.

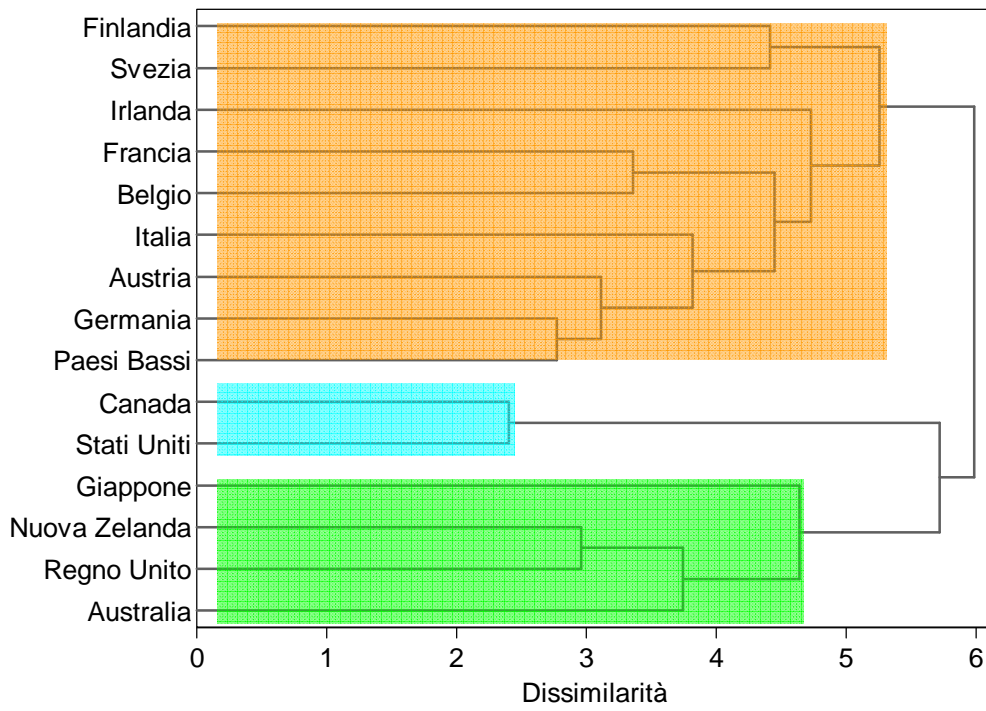


FIG. 4.5 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi: soluzione a tre gruppi.

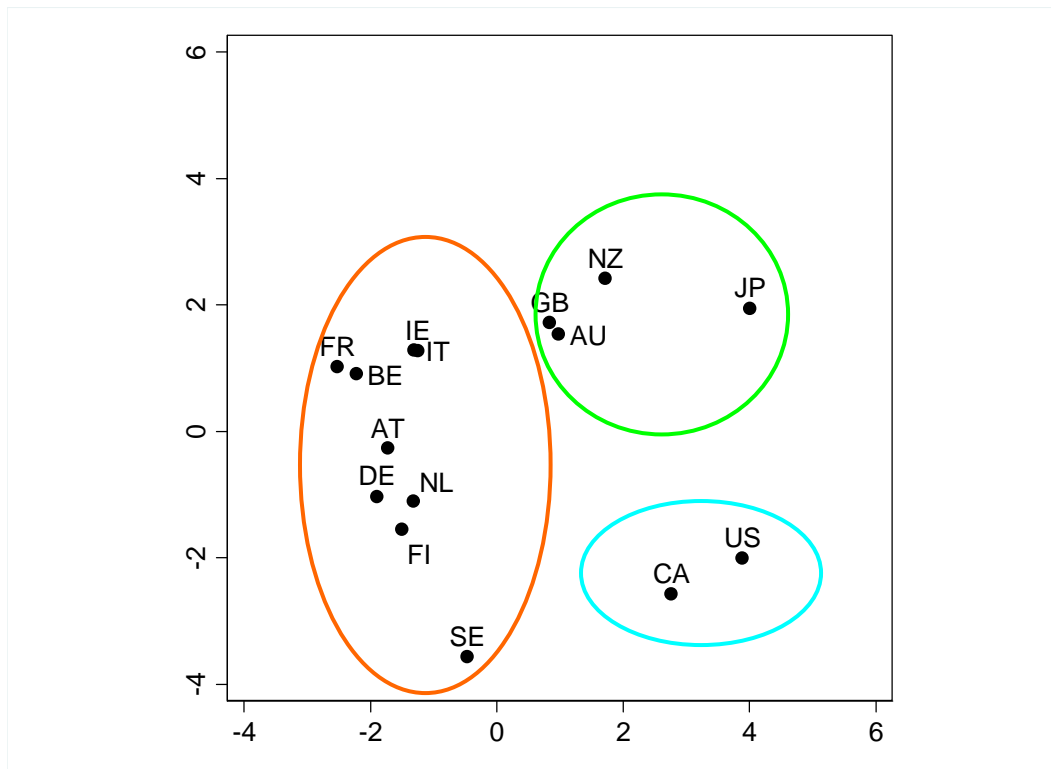


FIG. 4.6 – Confronto tra la soluzione a tre gruppi e la configurazione dello scaling multidimensionale.

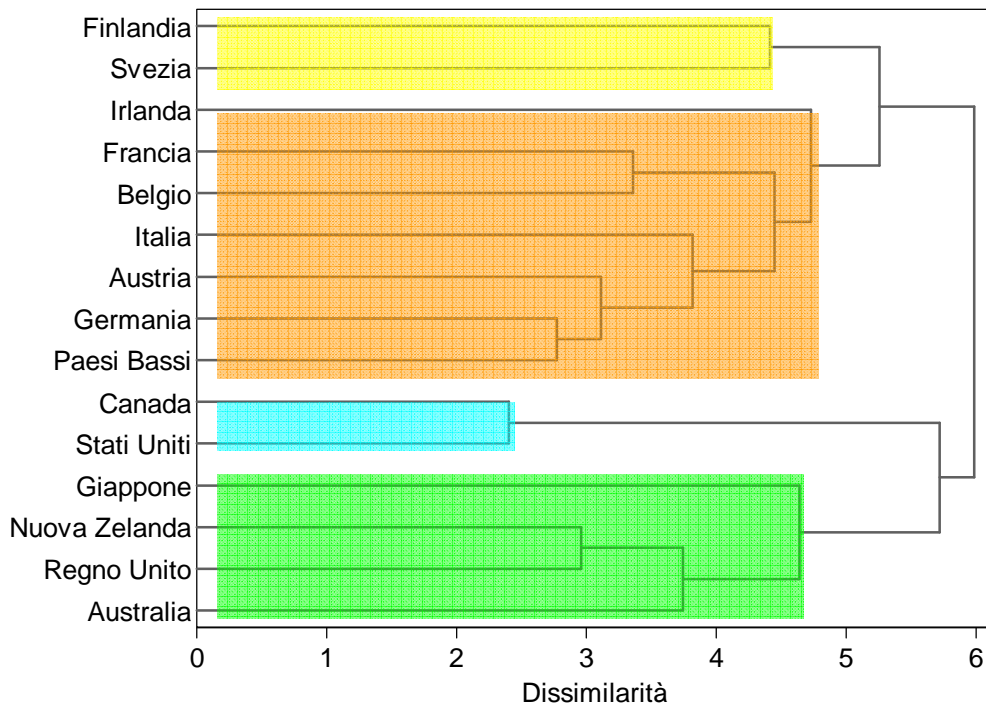


FIG. 4.7 – Dendrogramma dell'analisi dei gruppi: soluzione a tre gruppi.

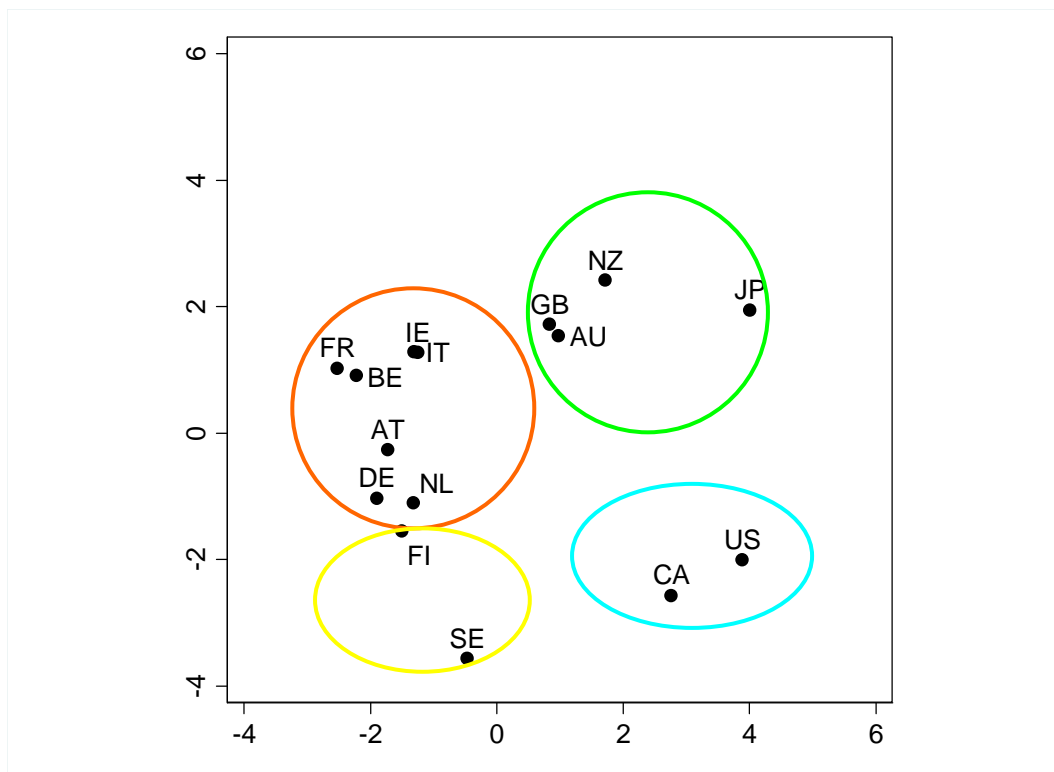


FIG. 4.8 – Confronto tra la soluzione a quattro gruppi e la configurazione dello scaling multidimensionale.

6.2 I profili dei gruppi individuati

Prima di controllare empiricamente la consistenza di queste soluzioni attraverso la comparazione con i risultati dell'analisi dei gruppi sfumati, è utile esplorare le caratteristiche dei tipi empirici creati fino ad ora. A tal fine le tabelle 4.1, 4.2 e 4.3 riportano alcune statistiche di sintesi degli indicatori utilizzati nella *cluster analysis* per le diverse soluzioni e gruppi creati. Ciascuna tavola presenta il valore medio, la deviazione standard e il coefficiente di variazione¹⁷ delle 15 variabili nella loro forma non standardizzata¹⁸ per ciascun gruppo creato nelle diverse soluzioni. E' necessario ricordare che ai valori medi di alcuni indicatori è possibile attribuire una interpretazione sostanziale (ad esempio, la percentuale di spesa per l'istruzione terziaria sul totale della spesa per l'istruzione), mentre altri misurano solo l'intensità di una specifica proprietà (ad esempio, il grado di selettività dell'accesso all'università o il livello di autonomia finanziaria). L'ispezione di queste statistiche fornisce informazioni utili per tracciare il profilo dei regimi di istruzione superiore in prospettiva comparata.

La tabella 4.2 compara i profili del regime anglosassone e del regime europeo nella soluzione a due gruppi. I valori medi suggeriscono l'esistenza di differenze rilevanti su alcuni indicatori, mentre più modeste su altri. Il regime anglo-sassone presenta valori medi più elevati sulla maggior parte delle variabili; le differenze maggiori si riscontrano su spesa per studente, grado di selezione degli studenti in ingresso, flessibilità, autonomia nelle politiche del personale e livello di privatizzazione. Le differenze sono invece ridotte se confrontiamo il rapporto docenti/studenti e le regole di finanziamento delle istituzioni. I paesi anglo-sassoni sono quindi caratterizzati da alti livelli di spesa, autonomia nella regolazione dell'accesso attraverso la selezione degli studenti, flessibilità nella gestione delle risorse e del personale. Inoltre vi è un alto livello di differenziazione strutturale e, in media, costi dell'istruzione più elevati.

¹⁷ Il coefficiente di variazione è una misura standardizzata della dispersione dei valori di una variabile intorno alla sua media e corrisponde al rapporto tra la deviazione standard e la media. E' una misura utile per confrontare il grado di dispersione di variabili misurate su scale diverse oppure con medie molto differenti.

¹⁸ Ho preferito riportare le variabili nella loro forma originale in modo da facilitare l'interpretazione dei risultati.

TAB. 4.2 – *Profilo dei regimi di istruzione superiore nella soluzione a due gruppi: media, deviazione standard (DS) e coefficiente di variazione (CV) delle variabili usate per la classificazione*

	<i>Regime Anglo-sassone</i>			<i>Regime Europeo</i>		
	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>
<i>Risorse</i>						
exptert_edu	28,7	8,5	0,30	23,8	2,9	0,12
exptert_gdp	1,8	0,7	0,39	1,3	0,3	0,23
exptert_gdpi	48,2	13,1	0,27	39,8	7,4	0,19
profstud_ratio	15,1	2,2	0,15	15,0	3,9	0,26
<i>Autonomia</i>						
selection	64,8	6,6	0,10	41,6	24,9	0,60
budget	79,8	7,2	0,09	73,8	11,6	0,16
staff_pol	99,5	1,2	0,01	77,3	25,3	0,33
outputflex	80,5	9,0	0,11	62,4	14,8	0,24
<i>Accountability</i>						
eval	68,2	7,9	0,12	60,6	11,0	0,18
fundrule	54,3	18,5	0,34	55,7	6,2	0,11
<i>Differenziazione</i>						
privexp_ratio	46,9	11,7	0,25	14,7	7,4	0,50
tertb_ratio	24,8	4,8	0,19	16,0	18,0	1,12
<i>Affordability</i>						
educost_gdp	18,2	7,4	0,40	5,0	2,3	0,47
ncate_gdp	36,6	10,5	0,29	15,1	4,0	0,27
oopcate_gdp	26,3	10,4	0,39	13,2	6,4	0,49

Nei paesi europei si registrano in media minori investimenti, le istituzioni hanno meno autonomia nel gestire le risorse finanziarie, stabilire le politiche del personale, selezionare gli studenti e nel mettere a punto l'offerta formativa. Il livello di differenziazione e privatizzazione è inferiore rispetto ai paesi anglo-sassoni e il costo degli studi universitari è più basso. In alcuni paesi europei infatti l'accesso all'istruzione terziaria è praticamente gratuito, in altri le tasse universitarie sono contenute e la maggior parte del finanziamento è di carattere pubblico. E' interessante notare che le differenze tra i due gruppi sono pronunciate guardando ai costi totali dell'istruzione, mentre si riducono sugli indicatori dei costi netti. Nei paesi anglo-sassoni infatti livelli elevati di tasse universitarie si accompagnano non di rado a generosi programmi di sostegno agli studenti, sotto forma di borse di studio o prestiti agevolati, in grado di migliorare la sostenibilità economica degli studi universitari.

La tabella 4.3 presenta i profili dei tre gruppi individuati dalla seconda soluzione. Il regime nord-americano tende ad investire di più nell'istruzione superiore e le differenze

con gli altri due gruppi sono piuttosto evidenti. I paesi liberali ed europei hanno invece livelli simili sugli indicatori di spesa, anche se tra questi ultimi vi è maggiore variabilità.

TAB. 4.3 – *Profilo dei regimi di istruzione superiore nella soluzione a tre gruppi: media, deviazione standard (DS) e coefficiente di variazione (CV) delle variabili usate per la classificazione*

	<i>Regime Liberale</i>			<i>Regime Nord-Americano</i>			<i>Regime Europeo</i>		
	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>
<i>Risorse</i>									
exptert_edu	23,5	3,7	0,16	39,0	0,0	0,00	23,8	2,9	0,12
exptert_gdp	1,3	0,2	0,15	2,6	0,4	0,15	1,3	0,3	0,23
exptert_gdpi	39,8	1,3	0,03	65,0	1,4	0,02	39,8	7,4	0,19
profstud_ratio	14,9	2,8	0,19	15,5	0,4	0,03	15,0	3,9	0,26
<i>Autonomia</i>									
selection	63,3	5,6	0,09	68,0	9,9	0,15	41,6	24,9	0,60
budget	80,0	8,1	0,10	79,5	7,8	0,10	73,8	11,6	0,16
staff_pol	100,0	0,0	0,00	98,5	2,1	0,02	77,3	25,3	0,33
outputflex	84,3	8,6	0,10	73,0	4,2	0,06	62,4	14,8	0,24
<i>Accountability</i>									
eval	69,5	9,9	0,14	65,5	0,7	0,01	60,6	11,0	0,18
fundrule	60,8	19,6	0,32	41,5	7,8	0,19	55,7	6,2	0,11
<i>Differenziazione</i>									
privexp_ratio	45,2	13,6	0,30	50,4	9,6	0,19	14,7	7,4	0,50
tert_ratio	25,3	6,1	0,24	23,9	0,8	0,04	16,0	18,0	1,12
<i>Affordability</i>									
educost_gdp	17,5	8,0	0,46	19,7	8,6	0,44	5,0	2,3	0,47
ncate_gdp	41,8	8,0	0,19	26,1	5,8	0,22	15,1	4,0	0,27
oopcate_gdp	30,9	9,8	0,32	17,2	0,0	0,00	13,2	6,4	0,49

Il regime liberale presenta invece il più alto livello di autonomia, soprattutto riguardo alla gestione delle risorse finanziarie, delle politiche del personale e della struttura dell'offerta formativa; è caratterizzato inoltre da un più alto livello di responsabilizzazione sociale delle istituzioni, anche se le differenze con gli altri gruppi non sono molto marcate. I SIS nord-americani hanno maggiore autonomia nella selezione degli studenti, mentre i paesi europei sono contraddistinti da meno flessibilità e autonomia. Inoltre in Europa vi è anche il minor grado di differenziazione e privatizzazione; i costi dell'istruzione sono piuttosto bassi, mentre crescono nei paesi nord-americani per raggiungere il livello più alto nel regime liberale.

TAB. 4.4 – *Profilo dei regimi di istruzione superiore nella soluzione a quattro gruppi: media, deviazione standard (DS) e coefficiente di variazione (CV) delle variabili usate per la classificazione*

	<i>Regime Liberale</i>			<i>Regime Nord-Americano</i>		
	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>
<i>Risorse</i>						
exptert_edu	23,5	3,7	0,16	39,0	0,0	0,00
exptert_gdp	1,3	0,2	0,15	2,6	0,4	0,15
exptert_gdpi	39,8	1,3	0,03	65,0	1,4	0,02
profstud_ratio	14,9	2,8	0,19	15,5	0,4	0,03
<i>Autonomia</i>						
selection	63,3	5,6	0,09	68,0	9,9	0,15
budget	80,0	8,1	0,10	79,5	7,8	0,10
staff_pol	100,0	0,0	0,00	98,5	2,1	0,02
outputflex	84,3	8,6	0,10	73,0	4,2	0,06
<i>Accountability</i>						
eval	69,5	9,9	0,14	65,5	0,7	0,01
fundrule	60,8	19,6	0,32	41,5	7,8	0,19
<i>Differenziazione</i>						
privexp_ratio	45,2	13,6	0,30	50,4	9,6	0,19
tertb_ratio	25,3	6,1	0,24	23,9	0,8	0,04
<i>Affordability</i>						
educost_gdp	17,5	8,0	0,46	19,7	8,6	0,44
ncate_gdp	41,8	8,0	0,19	26,1	5,8	0,22
oopcate_gdp	30,9	9,8	0,32	17,2	0,0	0,00
	<i>Regime Continentale</i>			<i>Regime Nord-Europeo</i>		
	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>CV</i>
<i>Risorse</i>						
exptert_edu	22,7	2,1	0,09	27,5	2,1	0,08
exptert_gdp	1,2	0,1	0,08	1,8	0,0	0,00
exptert_gdpi	37,3	5,5	0,15	48,5	7,8	0,16
profstud_ratio	16,2	3,4	0,21	10,7	2,4	0,22
<i>Autonomia</i>						
selection	30,6	12,9	0,42	80,0	12,7	0,16
budget	75,0	12,3	0,16	69,5	10,6	0,15
staff_pol	74,4	27,5	0,37	87,5	17,7	0,20
outputflex	60,4	14,1	0,23	69,5	20,5	0,30
<i>Accountability</i>						
eval	62,9	9,1	0,14	52,5	17,7	0,34
fundrule	56,1	5,3	0,10	54,0	11,3	0,21
<i>Differenziazione</i>						
privexp_ratio	16,8	6,7	0,40	7,3	5,2	0,72
tertb_ratio	20,0	18,5	0,92	1,9	2,3	1,26
<i>Affordability</i>						
educost_gdp	5,8	1,8	0,32	2,1	1,6	0,74
ncate_gdp	16,0	4,1	0,26	12,0	1,7	0,14
oopcate_gdp	15,5	4,7	0,31	5,0	4,8	0,96

La tabella 4.4 riporta i profili dei quattro gruppi; i primi due sono rimasti immutati e presentano gli stessi valori commentati in precedenza; concentro quindi l'attenzione sul profilo del regime scandinavo. Osservando gli indicatori di investimento nell'istruzione terziaria i paesi scandinavi si collocano tra il regime nordamericano, da un lato, e i regimi europei e liberali, dall'altro. Assumono una posizione intermedia e poco definita guardando agli indicatori di autonomia e flessibilità: infatti, hanno un alto grado di autonomia nella selezione degli studenti, un livello medio di autonomia nelle politiche del personale e nella strutturazione dell'offerta formativa e un basso livello di autonomia nella gestione delle risorse finanziarie. Ciò deriva dalla presenza di un forte centralismo, soprattutto in confronto ai paesi liberali e anglo-americani. Il gruppo scandinavo è contraddistinto inoltre da un basso rapporto docenti/studenti (quindi un alto livello di investimento nelle risorse umane) e da un basso livello di privatizzazione e costi educativi. La maggior parte dell'offerta formativa è pubblica, non sono previste tasse universitarie oppure sono molto contenute e vi è un generoso sistema di prestiti agli studenti e di borse di studio. Lo studente è concepito come indipendente dalla famiglia di origine e pertanto l'erogazione di benefici viene concessa sulla base delle caratteristiche individuali.

6.3 *L'analisi dei gruppi sfumati*

L'ultimo passo dell'analisi consiste nell'applicare ai dati la *fuzzy cluster analysis*, una tecnica poco conosciuta nelle scienze sociali ma che si rivela appropriata in questo contesto per due motivi. Innanzitutto, l'utilizzo di una tecnica diversa di classificazione per analizzare gli stessi dati può mostrare se i risultati sono replicati oppure divergono rispetto a quelli ottenuti con le tecniche tradizionali di raggruppamento. Questa analisi può quindi fornire una ulteriore prova della stabilità e attendibilità delle soluzioni trovate e discusse nei paragrafi precedenti. Inoltre, l'analisi dei gruppi sfumati consente di determinare il grado di appartenenza di ciascun caso ai diversi gruppi; in questo modo si rilassa l'assunto di appartenenza completa e univoca di un paese ad un solo *cluster* ed è possibile capire quali SIS possono essere collocati in modo non ambiguo entro uno specifico regime e quali invece hanno un profilo meno definito, tale da rendere la loro classificazione meno semplice. In altre parole, la *fuzzy cluster analysis* consente di tradurre a livello empirico il semplice fatto che nessun paese può essere

considerato come un tipo puro, bensì mostra un grado più o meno elevato di vicinanza ad un determinato modello istituzionale. Le tabelle 4.5, 4.6 e 4.7 mostrano il grado di appartenenza dei 15 paesi a ciascun gruppo identificato nelle soluzioni a due, a tre e a quattro gruppi; i valori sono espressi in percentuale e per ciascun paese la loro somma è pari a cento. Nella parte sinistra riporto le soluzioni ottenute con l'algoritmo *fanny*, mentre nella parte destra quelle ottenute applicando l'algoritmo *c-means*. In generale le soluzioni delle due procedure non divergono in modo sostanziale, si nota tuttavia un maggior grado di sfumatura (*fuzzyness*) con il primo algoritmo.

Le tavole consentono anche di comparare le soluzioni dei due tipi di analisi dei gruppi. Considerando i risultati dell'analisi dei gruppi sfumati ho attribuito ciascun paese al regime in corrispondenza del quale si registra il maggior grado di appartenenza (relativo). Ad esempio, nella tabella 4.5 l'Australia presenta un grado di appartenenza al primo gruppo pari al 63% e del 37% al secondo gruppo; pertanto questo paese è stato attribuito al primo gruppo. In ciascuna colonna ho evidenziato le celle dei paesi che appartengono allo stesso *cluster*.

La tabella 4.5 mostra che vi è una perfetta corrispondenza tra la soluzione a due *cluster* identificata dall'analisi dei gruppi tradizionali e quella dei gruppi sfumati. Anche la *fuzzy cluster analysis* infatti mostra che Gran Bretagna, Nuova Zelanda, Australia, Giappone, Stati Uniti e Canada hanno un più alto livello di appartenenza al primo *cluster*, che ho chiamato anglo-sassone, mentre gli altri paesi hanno un più alto livello di appartenenza al secondo gruppo, quello europeo. La tavola mostra inoltre che in questa soluzione la Nuova Zelanda e il Giappone hanno i livelli di appartenenza al regime anglo-sassone più elevati, mentre i più bassi si possono rivenire per l'Australia e il Regno Unito. Dall'altro lato, Belgio e Germania hanno i livelli più alti di appartenenza al regime europeo, mentre Svezia ed Irlanda i più bassi.

TAB. 4.5 – *Analisi dei gruppi sfumati: grado di appartenenza (in %) dei paesi ai regimi di istruzione superiore nella soluzione a due gruppi*

	<i>Fanny</i>		<i>C-means</i>	
	<i>Regime Anglo-Sassone</i>	<i>Regime Europeo</i>	<i>Regime Anglo-Sassone</i>	<i>Regime Europeo</i>
Australia	63	37	66	34
Austria	23	77	10	90
Belgio	34	66	27	73
Canada	70	30	72	28
Finlandia	37	63	30	70
Francia	31	69	24	76
Germania	26	74	17	83
Irlanda	41	59	35	65
Italia	36	64	29	71
Giappone	74	26	79	21
Paesi Bassi	29	71	21	79
Nuova Zelanda	74	26	81	19
Svezia	43	57	39	61
Regno Unito	65	35	70	30
Stati Uniti	72	28	75	25

Anche la soluzione a tre *cluster* presenta una perfetta concordanza con la soluzione identificata in precedenza, fornendo ulteriore solidità al risultato di classificazione dei SIS in tre gruppi: paesi liberali, nord-americani ed europei.

TAB. 4.6 – *Analisi dei gruppi sfumati: grado di appartenenza (in %) dei paesi ai regimi di istruzione superiore nella soluzione a tre gruppi*

	<i>Fanny</i>			<i>C-means</i>		
	<i>Regime Liberale</i>	<i>Regime Europeo</i>	<i>Regime Nord-Americano</i>	<i>Regime Liberale</i>	<i>Regime Europeo</i>	<i>Regime Nord-Americano</i>
Australia	61	23	16	66	20	14
Austria	20	73	7	10	87	4
Belgio	34	53	13	29	59	12
Canada	5	4	91	2	2	95
Finlandia	29	53	18	24	58	18
Francia	32	56	12	26	63	10
Germania	20	69	11	14	77	9
Irlanda	43	44	13	40	48	12
Italia	41	48	11	36	55	9
Giappone	49	19	32	53	17	30
Paesi Bassi	22	66	12	17	72	11
Nuova Zelanda	75	14	11	87	7	6
Svezia	26	43	31	22	45	33
Regno Unito	70	18	11	79	13	8
Stati Uniti	5	4	90	5	3	92

La tavola mostra inoltre che il regime nord-americano è particolarmente compatto in quanto entrambi i paesi che vi sono inclusi mostrano un grado di appartenenza superiore al 90%, un risultato che era emerso anche dall'ispezione del dendrogramma ottenuto

dall'analisi dei gruppi classica. Ciò sembra suggerisce che il regime nordamericano ha caratteristiche specifiche e peculiari che lo differenziano in modo evidente dagli altri.

I paesi con il più alto grado di appartenenza al regime liberale sono ora la Nuova Zelanda e il Regno Unito. Il fatto che nell'analisi precedente il Giappone mostrasse un alto livello di appartenenza al regime anglo-sassone e ora poco inferiore al 50% al gruppo liberale potrebbe indicare che questo paese tende a collocarsi al margine del regime liberale e condivide alcune caratteristiche con i paesi nord-americani. Questa interpretazione sembra supportata dagli studi che hanno evidenziato l'influenza del modello statunitense sullo sviluppo del sistema giapponese, specialmente dopo la fine della seconda guerra mondiale, come sostenuto nel primo capitolo.

I risultati della soluzione a quattro gruppi invece divergono in parte da quelli ottenuti con l'analisi dei gruppi tradizionale. Sebbene anche la *fuzzy cluster analysis* sia in grado di riconoscere quattro tipi empirici di SIS, solo due di essi sono identici a quelli identificati in precedenza (il gruppo anglosassone e quello nord-americano), mentre gli altri due hanno una configurazione diversa. Un gruppo è costituito da Belgio, Francia e Italia, mentre l'altro da Austria, Germania, Paesi Bassi, Finlandia e Svezia. L'Irlanda è un caso misto poiché secondo l'algoritmo *fanny* dovrebbe essere attribuito al primo gruppo, mentre secondo il metodo *c-means* al secondo. Questa incertezza si riflette in livelli di appartenenza poco definiti, che lasciano intendere una configurazione istituzionale ibrida per questo paese. Inoltre, anche il grado di appartenenza di Italia, Finlandia e Svezia è inferiore al 50%. I risultati indicano quindi incertezza nella classificazione di questi SIS e una bassa stabilità della soluzione a quattro gruppi. Bisogna ricordare che la posizione della Svezia era risultata incerta anche confrontando i risultati dello SM e dell'analisi dei gruppi tradizionale.

TAB. 4. 7 – *Analisi dei gruppi sfumati: grado di appartenenza (in %) dei paesi ai regimi di istruzione superiore nella soluzione a quattro gruppi*

	<i>Fanny</i>				<i>C-means</i>			
	<i>Regime Liberale</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Regime Nord-Americano</i>	<i>Regime Liberale</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Regime Nord-Americano</i>
Australia	51	20	19	10	53	19	17	12
Austria	9	59	28	4	6	69	22	3
Belgio	10	16	69	5	9	15	72	4
Canada	2	2	2	93	2	2	1	95
Finlandia	15	40	34	11	15	42	31	12
Francia	8	15	73	4	6	12	78	3
Germania	8	65	22	5	7	68	21	5
Irlanda	24	34	35	8	24	35	32	8
Italia	19	31	44	6	18	31	44	6
Giappone	61	12	12	15	60	11	10	19
Paesi Bassi	7	73	15	5	6	78	12	5
NuovaZelanda	87	4	5	3	94	2	2	2
Svezia	15	47	22	17	14	47	18	21
Regno Unito	63	13	17	7	66	12	15	7
Stati Uniti	3	2	2	93	3	2	2	93

7. Conclusioni

In questo capitolo ho cercato di mostrare che è possibile sfruttare proficuamente i dati macro attualmente a disposizione all'interno di una analisi quantitativa orientata teoricamente. L'analisi ha evidenziato come sia possibile classificare i SIS in diversi RIS, cioè gruppi di paesi che condividono una configurazione istituzionale simile in termini di investimenti, autonomia e responsabilizzazione delle istituzioni, livello di differenziazione e accessibilità economica agli studenti. Inoltre i dati sembrano corroborare l'ipotesi secondo cui i raggruppamenti tra i SIS seguono un modello di più ampia affinità istituzionale tra i paesi che travalica l'ambito educativo. Infatti la tipologia finale individua tre RIS composti da paesi che condividono un modello culturale e istituzionale per certi versi simile. Senza dubbio le analisi scontano alcuni limiti. Il primo si riferisce alla qualità degli indicatori utilizzati. Come evidenziato in precedenza, per descrivere in dettaglio alcune delle dimensioni oggetto di questo studio sarebbero necessarie ulteriori informazioni, attualmente non disponibili per tutti i paesi oppure riferite a periodi non omogenei. Il secondo limite riguarda il numero e il tipo di casi considerati. È possibile che l'inclusione nelle analisi di paesi che al momento non è stato possibile considerare per mancanza di dati possano in qualche modo modificare la configurazione complessiva della tipologia. Ad esempio, l'inclusione di paesi quali

Spagna, Grecia e Portogallo potrebbe condurre ad identificare un regime mediterraneo a cui potrebbe aggiungersi anche l'Italia. O, ancora, l'inclusione di Taiwan e Corea potrebbe consentire l'individuazione di un regime asiatico a cui potrebbe appartenere il Giappone.

Nonostante i limiti evidenziati il lavoro presentato in questo capitolo può essere considerato utile per diversi scopi. In primo luogo consente in chiave descrittiva di identificare somiglianze e differenze tra diversi assetti istituzionali dei SIS dei paesi industrializzati proponendone una classificazione empirica.

In secondo luogo, come evidenziato dalla filosofia della scienza, le tipologie si rivelano particolarmente utili se non vengono concepite esclusivamente come un fine in sé, bensì come strumento per raggiungere ulteriori obiettivi. L'utilizzo di tipologie può rivelarsi particolarmente fruttuoso nelle scienze empiriche che non sono ancora completamente sviluppate e in cui scarseggiano quadri di riferimento forti e condivisi. Vi sono buone ragioni per sostenere che la sociologia comparativa dei sistemi educativi si trovi ancora in uno *statu nascendi*, ben lungi dall'aver alle spalle una riflessione teorica e un approccio di ricerca consolidato¹¹⁹.

Questa classificazione può essere utilizzata, ad esempio, come quadro di riferimento per studiare i cambiamenti e gli sviluppi futuri delle politiche nel campo dell'istruzione superiore in prospettiva comparata. Oppure, ed è quello che si tenterà di fare nei capitoli successivi, si può mettere in relazione la classificazione individuata con altri aspetti del funzionamento dei SIS, ad esempio le loro performance e livello di equità. In altre parole, ci si può chiedere se diversi RIS siano caratterizzati da rendimenti differenziati e cercare di individuare quali caratteristiche istituzionali possono influire su tali risultati e quali invece hanno un ruolo trascurabile.

¹¹⁹ Arts e Gelissen [2002] giungono ad una conclusione simile perfino nell'analizzare la letteratura comparativa sui sistemi di welfare, in cui il dibattito sul raggruppamento dei paesi in diversi cluster o regimi di welfare è piuttosto sviluppato, specialmente se confrontato con quello che caratterizza gli studi comparativi sull'istruzione. Si vedano per esempio Esping-Andersen [1990; 1999], Shalev [1996], Ferrera [1999] e Wildeboer *et al.* [2001].

8. Appendice al Capitolo 4

TAB. A4.1 – *Classical metric multidimensional scaling*

<i>Dimensione</i>	<i>Autovalore</i>	<i>Autovalore</i>		<i>Autovalore al quadrato</i>	
		<i>%</i>	<i>% cumulate</i>	<i>%</i>	<i>% cumulate</i>
1	68,7	32,7	32,7	56,0	56,0
2	48,2	23,0	55,7	27,6	83,6
3	21,2	10,1	65,8	5,3	88,9
4	20,2	9,6	75,4	4,9	93,7
5	14,4	6,9	82,3	2,5	96,2
6	12,1	5,8	88,1	1,7	97,9
7	9,6	4,6	92,6	1,1	99,0
8	7,7	3,7	96,3	0,7	99,7
9	4,5	2,1	98,4	0,2	100,0
10	1,9	0,9	99,3	0,0	100,0

Numero di osservazioni = 15; Autovalori > 0 = 14; Dimensioni selezionate = 2

Misura di adattamento di Mardia 1 = 0,5570; Misura di adattamento di Mardia 2 = 0,8355

TERZA PARTE

ASSETTI ISTITUZIONALI E GRADO DI APERTURA AGLI
STUDENTI

CAPITOLO QUINTO

TASSI DI PARTECIPAZIONE E DISUGUAGLIANZE SOCIALI

1. *Introduzione*

Nei capitoli terzo e quarto ho esplorato le caratteristiche principali degli assetti istituzionali dei SIS dei 15 paesi oggetto di studio, mostrando la loro collocazione su numerosi indicatori e classificandoli all'interno di una tipologia empirica. In questo capitolo l'attenzione si rivolge alla descrizione del posizionamento dei SIS sui due fenomeni di interesse della ricerca: la partecipazione e le disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione terziaria. Nella prima parte del capitolo affronto il tema dell'accesso e della partecipazione, mentre nella seconda quello delle disuguaglianze. Per entrambe le questioni definisco innanzitutto i concetti principali e le dimensioni di cui sono costituiti, descrivo poi i principali indicatori o strumenti a disposizione per misurare tali concetti e ne discuto i limiti più importanti. Infine, dopo aver scelto gli indicatori più appropriati, mostro la collocazione dei SIS utilizzando tali indici. Le informazioni contenute in questo capitolo rappresentano la base su cui verranno classificati i paesi nel capitolo sesto, nel quale si pongono in relazione le caratteristiche istituzionali con i livelli di partecipazione e di disuguaglianza sociale.

2. *Accesso e conseguimento dei titoli di terzo livello*

Il concetto di partecipazione all'istruzione superiore è piuttosto vago e può fare riferimento a diversi indicatori in grado di quantificare quante persone prendono parte agli studi di terzo livello. In generale la partecipazione può essere rilevata attraverso misure espresse in valore assoluto oppure relativo. Tra le prime vi sono il numero di studenti iscritti in corsi universitari oppure il numero di nuove matricole in un determinato anno accademico, mentre tra i secondi vi è la proporzione di iscritti all'università tra i giovani in età appropriata o la quota di diplomati che si iscrive all'istruzione terziaria. Il primo tipo di misure quantifica le dimensioni assunte dall'istruzione superiore ed è principalmente utile per fini di policy e di programmazione. Il secondo tipo di misure coglie invece la quota relativa di

partecipazione ed è più utile a fini di ricerca sociale e degli studi di carattere comparativo.

Scendendo più in dettaglio, possiamo concepire la partecipazione come un termine «ombrello» sotto cui ricadono alcuni concetti più specifici: l'accesso, la partecipazione *stricto sensu* e il conseguimento dei titoli di istruzione terziaria. Con il primo termine ci si riferisce di solito a misure che colgono la dimensione processuale di iscrizione all'istruzione terziaria, con riferimento ai nuovi iscritti in ciascun anno accademico. Con il secondo termine si fa riferimento invece ad una misura di *stock*, la quale coglie la dimensione della popolazione studentesca nel suo complesso e non solo quella dei nuovi ingressi. Infine, l'ultimo concetto si riferisce al conseguimento dei titoli di studio, nella popolazione in generale oppure in diverse coorti (di nascita o di ingresso all'università).

L'utilizzo di un indicatore piuttosto che di un altro può modificare in modo rilevante l'ordinamento dei paesi e perciò bisogna prestare attenzione a contestualizzare i risultati tratti dagli indicatori in chiave comparata. Ad esempio, vi è differenza tra un paese in cui il tasso di transizione all'università è alto ma esso è calcolato sulla quota ridotta di coloro che sono stati in grado di raggiungere il diploma e un paese in cui lo stesso tasso di transizione interessa una popolazione di diplomati più ampia. Inoltre, un paese con una proporzione di neo-immatricolati contenuta potrebbe esibire un elevato tasso di partecipazione semplicemente perché una alta quota di studenti permane a lungo all'università a causa di percorsi di studio prolungati oltre la durata formale dei corsi. Oppure un paese potrebbe avere un elevato livello di accesso, ma se una parte di coloro che sono iscritti abbandonano gli studi il tasso di conseguimento di titoli terziari sarà contenuto. Per questo motivo è di rilevanza cruciale distinguere le tre dimensioni dell'accesso e valutare il posizionamento relativo dei paesi sui rispettivi indicatori.

Tuttavia, non è semplice trovare indicatori di partecipazione a livello comparativo chiari e affidabili, e ciò per diversi motivi. La prima ragione consta nella difficoltà di definire quali corsi e programmi rientrano «legittimamente» nell'istruzione superiore e quali invece vanno esclusi. Spesso non è semplice distinguere i corsi di istruzione post-secondaria da quelli di istruzione superiore non universitaria, in assenza di dettagliate informazioni su tali programmi di studio. Attualmente vi è dibattito su quali criteri è appropriato utilizzare ai fini di questa classificazione, ma di solito si tenta di considerare

congiuntamente tre aspetti: a) il tipo di istituzioni che offrono questi corsi, b) i requisiti di ingresso, c) le possibilità di trasferimento e il riconoscimento di crediti da parte di corsi di primo livello [OECD 1999].

La seconda ragione della difficoltà di raccogliere statistiche affidabili in prospettiva comparata sull'istruzione terziaria consiste nel fatto che man mano che gli studenti diventano più grandi aumentano le possibilità che essi abbiano dei percorsi di studio irregolari. Ciò può essere dovuto sia a decisioni istituzionali (ripetizione di anni scolastici a causa di un livello insufficiente di apprendimento) che a decisioni individuali legate a scelte di vita o motivazioni personali. Sta di fatto che l'irregolarità nelle carriere scolastiche fa sì che le persone che si iscrivono all'università siano una popolazione non omogenea in termini di età, motivazione, status lavorativo e obblighi famigliari. Per di più, una volta entrati, non è detto che gli studenti seguano un percorso di studi lineare. In alcuni sistemi universitari non è infrequente il trasferimento da una istituzione o un settore di studi ad un altro e sono anche possibili interruzioni temporanee degli studi [Goldrick-Rab 2006].

La terza ragione per cui è difficile studiare la partecipazione consiste in un problema pratico di carenza di dati. In termini ideali per studiare in modo preciso le tre dimensioni dell'accesso sarebbero necessari dati censuari di carattere longitudinale, in cui ciascun soggetto della popolazione viene seguito di anno in anno e in cui viene rilevato lo status scolastico in modo dettagliato. Ciò consentirebbe al contempo di avere misure di flusso sugli ingressi e misure di stock sulla popolazione iscritta in un determinato momento. Questi dati permetterebbero inoltre di calcolare in modo preciso il tasso di abbandono effettivo, la quota di trasferimenti e la percentuale di laureati. Sfortunatamente gran parte dei paesi non possiede informazioni di questa natura e pertanto le statistiche sull'istruzione si avvalgono spesso di informazioni semplificate tratte dai dati amministrativi rilevati dai ministeri dell'istruzione o da istituzioni equivalenti.

Un tentativo serio e organico di misurare la partecipazione all'istruzione terziaria in chiave comparata è stato svolto prima dall'UNESCO e in seguito dall'OECD, i quali si sono impegnati a migliorare la procedura di raccolta di informazioni e l'armonizzazione dei dati, in modo che le statistiche rilevate fossero solo limitatamente affette da differenze istituzionali dei paesi nel conteggio degli studenti e dei laureati. Prima di descrivere gli indicatori utilizzati in questo studio per misurare la partecipazione, è utile

discutere brevemente alcuni indicatori impiegati in passato e ormai superati, per coglierne i limiti principali.

La prima misura impiegata dall'Unesco per cogliere la partecipazione è stato il tasso di iscrizioni lordo (*gross enrolment rate*), il quale consiste nel rapporto tra il numero di studenti iscritti all'istruzione superiore e il totale della popolazione in età 18-24. Il limite principale di questo indicatore è che il denominatore – la popolazione 18-24 – non rappresenta un adeguato gruppo a cui rapportare il numero totale di studenti, poiché essi possono appartenere a fasce di età differenziate. Dal momento che tale problema è più o meno evidente in diversi paesi (cioè la quota di iscritti al di fuori della fascia 18-24 non è omogenea nei paesi) è molto probabile che vi siano distorsioni non solo nei livelli assoluti di partecipazione bensì anche in quelli relativi tra stati. Ciò può provocare una sovrastima nella partecipazione in quei paesi in cui una parte rilevante del corpo studentesco è adulta, come Stati Uniti e Canada, ma anche Svezia, Germania e Austria [Kaiser e O'Heron 2005].

Negli anni Novanta l'attendibilità di questo indicatore grezzo di partecipazione è aumentata notevolmente poiché l'OECD è stato in grado di raccogliere tassi di partecipazione specifici per tre fasce di età separate: 18-21, 22-25, 26-29 anni. Sebbene questa misura rappresenti un evidente miglioramento essa è ancora affetta da problemi che rendono difficile la comparazione internazionale. Tali limiti fanno riferimento alle differenze su tre aspetti: a) gli studenti entrano all'università per la prima volta a diverse età (18, 19 o 20 anni, oppure ancora più tardi); b) la durata dei programmi di studio è variabile, di solito da un minimo di 3 anni ad un massimo di 6; c) gli studenti possono abbandonare gli studi senza conseguire un titolo oppure possono trasferirsi da un istituzione accademica ad un'altra. Questi limiti hanno indotto l'OECD a non pubblicare più questo indicatore a partire dal 1999. Vedremo nei prossimi paragrafi quali soluzioni sono state trovate a tali problemi e analizzeremo il posizionamento dei SIS sugli indicatori di accesso, partecipazione e conseguimento di lauree più recenti.

2.1 *Accesso e partecipazione*

A partire dall'edizione del 1997 di *Education at a Glance* [OECD 1997] sono stati introdotti nuovi indicatori per misurare i livelli di accesso e di partecipazione, i quali verranno descritti e utilizzati nel mio lavoro. Il primo indicatore è il tasso di ingresso

netto (*net entry rate*) nell'istruzione terziaria e si basa sul concetto di coorte sintetica (*synthetic cohort*). L'indicatore misura la proporzione di individui appartenenti alle coorti recenti che ha accesso all'istruzione di terzo livello per la prima volta. Si calcola come somma dei tassi di accesso per gruppi specifici di età, i quali sono ottenuti dividendo il numero di nuovi immatricolati all'istruzione terziaria per il numero totale di individui nel gruppo di età corrispondente. Viene considerato come «nuovo immatricolato» colui che ha accesso per la prima volta ad un corso considerato all'interno dell'istruzione terziaria secondo la definizione del manuale OECD [1999]. Sebbene anche questo indicatore sia affetto da alcuni limiti¹, esso rappresenta un sensibile miglioramento rispetto agli indicatori precedenti ed è disponibile per un ampio numero di paesi. Costituisce una misura approssimata di flusso in ingresso nei SIS dei nuovi studenti e rispetto agli indicatori di partecipazione (*enrolment rates*) ha il vantaggio di non essere distorto dalla differente durata dei corsi di studio.

La tavola 5.1 presenta i tassi netti di accesso all'istruzione di tipo accademico e generale (tipo A) e ai corsi brevi di natura professionale (tipo B). Prima di commentare i dati, occorre notare che la struttura per età delle nuove matricole varia sensibilmente nei paesi OECD, poiché i diplomati possono decidere di iscriversi subito all'università oppure differire l'ingresso, entrando prima nel mercato del lavoro per poi riprendere gli studi. Inoltre chi ha avuto accesso ad un corso breve professionale può decidere di iscriversi successivamente ad un corso di tipo accademico. I due indicatori quindi non possono essere sommati, poiché è possibile che vi siano individui contati due volte, nel caso in cui abbiano preso parte in momenti diversi della loro vita ai due tipi di istruzione.

I dati indicano che nel 2004 il 53% dei giovani nei trenta paesi OECD ha accesso ad un corso di tipo A. Tale quota è più elevata nei paesi nordici e in quelli anglosassoni

¹ Il limite principale consiste nel fatto che più ampia è la coorte sintetica considerata, meno semplice è interpretare i risultati di questa misura e più difficile è reperire i dati. Esso va quindi considerato come una soluzione sub-ottimale rispetto ad un approccio che tenga in considerazione le «vere» coorti, il quale è difficilmente applicabile nella maggior parte dei paesi a causa della carenza di adeguate informazioni. Le coorti sintetiche sono infatti sensibili alle variazioni nella struttura di età della popolazione in complesso e di quella degli studenti in ingresso, poiché la loro costruzione si fonda sull'assunto che non vi siano fluttuazioni rilevanti nei tassi di nascita (e di sopravvivenza) delle diverse coorti. La dimensione relativa di ciascuna coorte pertanto è assunta come costante e corrisponde a quella dell'anno più recente a disposizione. Tuttavia, se vi sono state invece fluttuazioni demografiche rilevanti nel tempo i risultati dell'indicatore sui tassi di accesso netti possono essere in una certa misura distorti [Kaiser e O'Heron 2005].

piuttosto che in quelli dell'Europa continentale. La proporzione di ingressi nell'istruzione terziaria di tipo B è generalmente più bassa e varia da un minimo del 4% in Italia ad un massimo di oltre il 30% in Nuova Zelanda, Belgio e Giappone. In questi ultimi due paesi l'alta quota di iscritti nei corsi brevi professionali controbilancia la quota relativamente bassa di nuovi immatricolati in corsi lunghi di tipo accademico. In Nuova Zelanda invece i tassi sono elevati in entrambi i tipi di istruzione, mentre in Svezia il livello di accesso ai corsi accademici è molto alto e quello ai corsi brevi con sbocchi lavorativi immediati è modesto.

TAB. 5.1 – *Tassi di iscrizione nei corsi di tipo professionale (ISCED 5B) e nei corsi di tipo accademico (ISCED 5A), 2004*

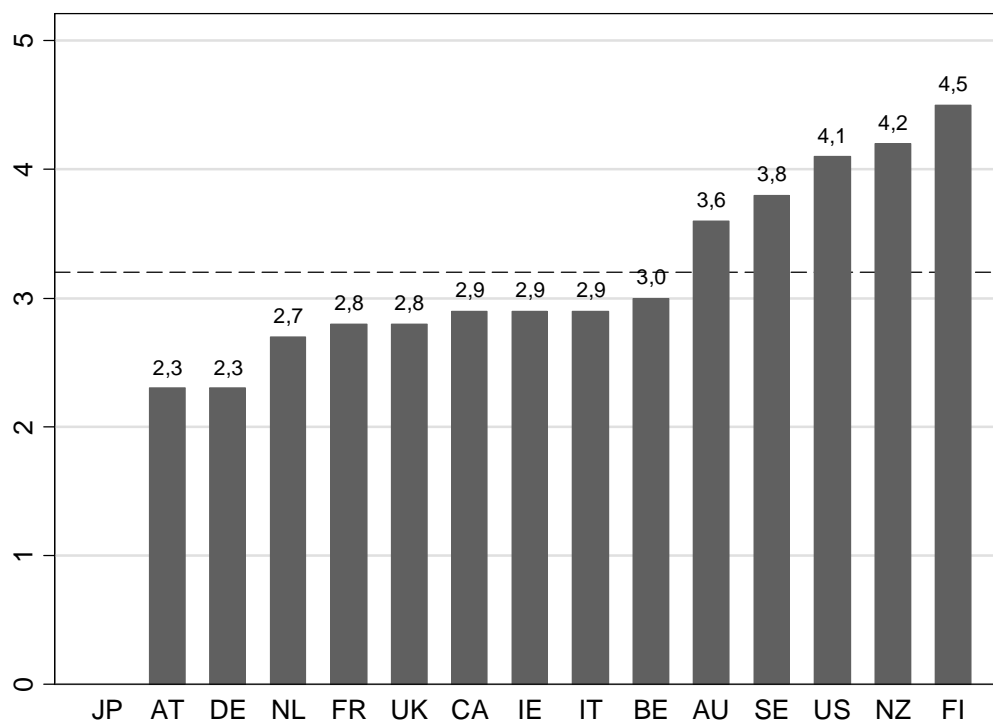
	ISCED 5B	ISCED 5A
Australia	m	70
Austria	9	37
Belgio	35	34
Canada	m	m
Finlandia	a	73
Francia	m	m
Germania	16	37
Giappone	32	43
Irlanda	17	44
Italia	1	55
Nuova Zelanda	51	89
Paesi Bassi	a	56
Regno Unito	28	52
Stati Uniti	m	63
Svezia	8	79

Nota: a = il dato non è applicabile poiché non questa categoria non è prevista; m = dato mancante/non disponibile.

Fonte: OECD [2006, TAB. C2.1].

In molti paesi dell'OECD la maggior parte degli studenti si iscrive all'istruzione terziaria immediatamente dopo il completamento delle scuole secondarie superiori. Ad esempio, in Belgio, Irlanda, Paesi Bassi e Italia la percentuale delle nuove matricole al di sotto dei 23 anni è superiore all'80%. I paesi in cui invece si verifica più di frequente un differimento dell'ingresso in corsi di tipo accademico sono il Regno Unito e la Svezia, in cui più della metà degli studenti entra quando ha almeno 22 anni. Questa variabilità nell'età di ingresso può essere il prodotto di una maggiore flessibilità dei programmi di studio e delle istituzioni accademiche, che prevedono modalità di accesso e di gestione degli studenti non tradizionali, oppure può riflettere una particolare

attenzione al valore accademico di alcune esperienze lavorative, caratteristico dei paesi nord europei, dell’Australia e della Nuova Zelanda, in cui più di un quinto dei nuovi iscritti ha almeno 27 anni di età [OECD 2006, TAB. C2.1].



Nota: la linea tratteggiata indica la media della distribuzione.

FIG. 5.1 – Anni attesi di istruzione terziaria, 2004.

Fonte: OECD [2006, TAB. C1.1].

Il secondo indicatore considerato è costituito dagli «anni attesi di istruzione terziaria» (*expected years of tertiary education*) e non misura gli accessi bensì la partecipazione. Più precisamente esso riflette il numero totale di studenti che entrano nell’istruzione terziaria e la durata media dei loro percorsi di studio. Questo indicatore fornisce una misura complessiva della quantità di istruzione terziaria che ricevono gli individui in una determinata coorte di età. A differenza dei tassi netti di ingresso, gli anni di istruzione terziaria attesi includono sia l’istruzione di tipo A che di tipo B. Nella media dei paesi OECD un diciassettenne può attendersi di ricevere in media tre anni di istruzione terziaria di cui 2,3 anni di istruzione a tempo pieno [OECD 2006, 274]. L’aspettativa maggiore si trova in Finlandia, Stati Uniti e Nuova Zelanda, in cui gli anni attesi di istruzione terziaria sono 4, nei Paesi Bassi, in Canada, Italia, Francia, Regno Unito sono meno di 3, mentre in Austria e Germania sono inferiori a due e mezzo.

TAB. 5.2 – Tassi di partecipazione nell’istruzione terziaria secondo la modalità di studio (tempo pieno vs tempo parziale) e il tipo di corso (professionale vs accademico), 2004

	Isced 5B		Isced 5A	
	Tempo pieno	Tempo parziale	Tempo pieno	Tempo parziale
Australia	35,8	64,2	67,5	32,5
Austria	m	m	100	0
Belgio	68,8	31,2	93,4	6,6
Canada	87,5	12,5	70,1	29,9
Finlandia	100	a	56,8	43,2
Francia	100	a	100	a
Germania	83,2	16,8	100	a
Giappone	97,2	2,8	89,9	10,1
Irlanda	60	40	84,2	15,8
Italia	100	0	100	0
Nuova Zelanda	36,2	63,8	50,8	49,2
Paesi Bassi	a	a	81,4	18,6
Regno Unito	24,9	75,1	71,2	28,8
Stati Uniti	48,2	51,8	64,4	35,6
Svezia	93,5	6,5	51,4	48,6

Nota: a = il dato non è applicabile poiché non questa categoria non è prevista; m = dato mancante/non disponibile.

Fonte: OECD [2006, TAB. C2.3]

Gli anni attesi di istruzione terziaria forniscono una visione di insieme sulla partecipazione, ma non ne colgono gli aspetti di differenziazione. Guardando ai dati distinti per modalità di iscrizione, definita sulla base del tempo formalmente dedicato agli studi, è possibile comprendere meglio quale sia l’esperienza degli studenti che accedono all’istruzione superiore nei diversi paesi. La tabella 5.2 presenta la quota di studenti iscritti a tempo pieno e a tempo parziale rispettivamente nei corsi di studio professionali e accademici. È bene considerare che tale indicatore si basa su dati amministrativi e pertanto riguarda lo status formale, non la quota di tempo effettivamente dedicata dagli studenti alla frequenza delle lezioni, allo studio e alla preparazione degli esami. In altre parole, la definizione di studenti a tempo pieno e parziale è di carattere formale e si basa sulla modalità di iscrizione, il pagamento di tasse differenziate, la possibilità di accesso a specifici servizi, e così via. Essa non coglie invece gli studenti a tempo parziale *de facto*, cioè quelli che pur essendo iscritti

regolarmente come gli altri non frequentano assiduamente le lezioni e spesso svolgono un lavoro part-time durante gli studi².

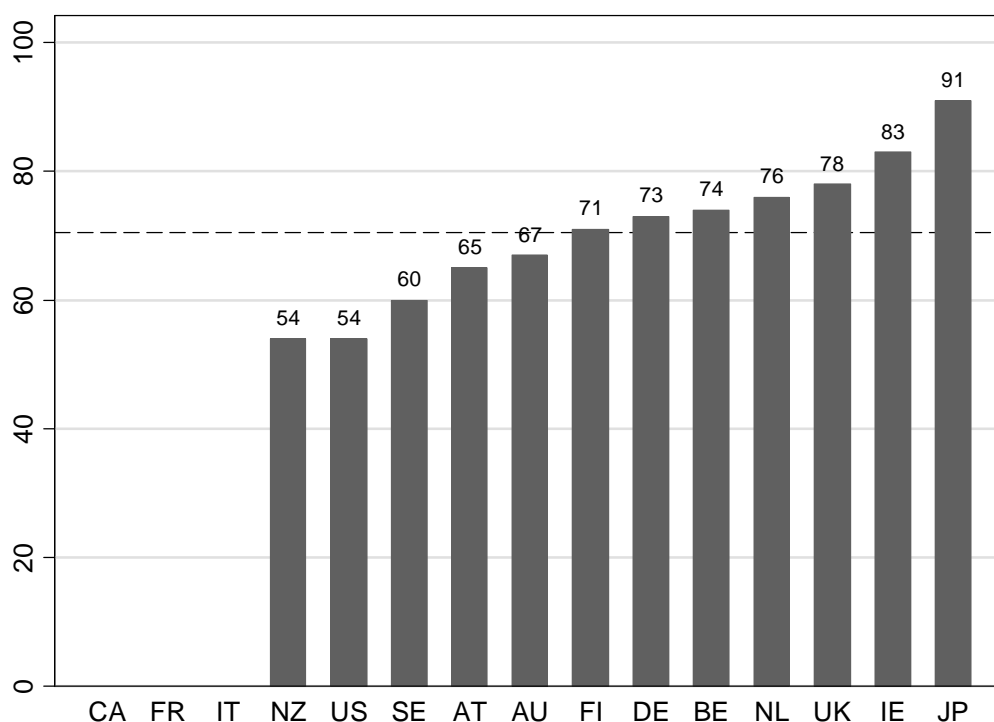
Guardando innanzitutto agli iscritti nei corsi tradizionali di tipo accademico, vi sono più paesi in cui non è formalmente prevista una modalità differenziata di iscrizione a tempo parziale e pertanto tutti gli studenti sono iscritti a tempo pieno, anche se effettivamente non dedicano tutto il loro tempo allo studio. È il caso degli studenti di alcuni paesi continentali (Austria, Germania e Francia) e di quelli italiani. La proporzione di studenti iscritti a tempo pieno è comunque elevata nei Paesi Bassi, in Giappone e Irlanda (superiore all'80%), mentre è decisamente più bassa nei paesi nord europei e in Nuova Zelanda (intorno al 50%), mentre si colloca ad un livello intermedio nei paesi anglosassoni (Australia, Canada, Regno Unito, Stati Uniti). La quota di studenti part-time nell'istruzione terziaria di tipo B in media è più alta rispetto a quella nei corsi di tipo A, ma in generale i paesi con elevata quota di studenti a tempo parziale nei primi hanno una alta quota anche nei secondi.

2.2 Sopravvivenza e abbandoni

Fino ad ora abbiamo considerato indicatori di accesso e di partecipazione, i quali forniscono una misura della quota di individui che prende parte all'istruzione terziaria. Tuttavia, il fatto che un individuo si iscriva ad un corso di studio non significa che sia in grado di portarlo a termine con successo fino al conseguimento del titolo finale. Infatti, in molti paesi vi è una certa quota di studenti che per svariati motivi – incapacità di mantenere standard di profitto sufficienti, decisioni e motivazioni personali o familiari, impegni lavorativi, insoddisfazione per il corso di studi, e così via – interrompono temporaneamente o definitivamente il programma di studio a cui sono iscritti senza conseguire il titolo. Il fenomeno degli abbandoni, conosciuto nella letteratura internazionale con numerosi termini (*drop-out*, *student wastage* o, al contrario,

² Questo dato è invece desumibile da alcune indagini campionarie in cui viene chiesto agli studenti universitari di quantificare il numero di ore o la percentuale di tempo dedicato alle lezioni/studio e ad attività lavorative. Una delle poche indagini in grado di fornire queste informazioni è l'indagine Eurostudent, la quale tuttavia rileva informazioni solo sui sistemi universitari europei. L'indagine del 2008 mostra che il numero di ore dedicato settimanalmente alle attività di studio variano da un minimo di 27 in Irlanda e 28 in Finlandia, ad un massimo di 35 in Italia e 36 in Francia. Il paese europeo (tra quelli considerati) in cui gli studenti dedicano una quota più elevata di tempo alle attività lavorative sono i Paesi Bassi (14 ore a settimana), seguiti da Austria (12), Finlandia (10), Italia e Germania (6-7).

persistence, retention), non è esclusivamente un problema del sistema universitario italiano, bensì riguarda in diversa misura anche altri SIS.



Nota: la linea tratteggiata indica il valore medio della distribuzione.

FIG. 5.2 – Tassi di sopravvivenza nell'istruzione terziaria, 2004.

Fonte: OECD [2006, TAB. A3.2].

Le considerazioni sui limiti degli indicatori di partecipazione in prospettiva comparata si applicano anche alla quantificazione del fenomeno della dispersione scolastica, la quale è complicata dal fatto che solitamente l'abbandono è rilevato attraverso dati amministrativi che non sono in grado di distinguere tra abbandono temporaneo e definitivo oppure tra abbandono vero e proprio e trasferimento in un'altra istituzione. Dati questi limiti, spesso si adottano misure «grezze» che rapportano il numero di laureati in un determinato anno con il numero di matricole iscrittesi quattro, cinque o sei anni prima (a seconda della durata dei corsi di studio). Ovviamente questa misura è molto approssimativa poiché non tiene conto degli elementi sopra accennati e inoltre non è in grado di considerare gli studenti in ritardo con il proprio percorso di studi. Da qualche anno a questa parte l'OECD ha iniziato a fornire una misura approssimativa della dispersione degli studenti nel livello terziario attraverso

l'indicatore di «sopravvivenza» nell'istruzione terziaria, il quale aspira a quantificare la quota di studenti in grado di portare a termine il percorso di studi all'università.

Nel 2004 in 21 paesi OECD per cui sono disponibili dati il tasso di abbandono era intorno al 30% nei corsi di tipo accademico; circa tre studenti su dieci che si sono iscritti perciò non porta a termine con successo il proprio corso di studi. La figura 5.2 indica che i tassi di persistenza sono molto elevati in Giappone (91%) e Irlanda (83%), eccedono il 70% in Germania, Belgio, Finlandia, Paesi Bassi e Regno Unito, sono invece di poco superiori al 50% negli Stati Uniti e in Nuova Zelanda. Il dato per l'Italia è mancante ma altre fonti di dati nazionali permettono di stimare il tasso di abbandono in un intorno del 50% [Triventi e Trivellato 2008; 2009], collocando il nostro paese ai livelli più bassi per quanto concerne la persistenza degli studenti nei corsi universitari, anche se la riforma degli ordinamenti pare aver diminuito il fenomeno degli abbandoni [Bondonio 2007; Cappellari e Lucifora 2009], quantomeno in un primo periodo [Argentin e Triventi 2009]. La durata formale dei corsi di studio emerge come caratteristica associata alla capacità delle istituzioni di portare gli studenti al conseguimento del titolo. Infatti, laddove i tassi di sopravvivenza sono più alti i corsi di tipo A sono prevalentemente di breve durata, dai tre ai cinque anni. Inoltre, nei paesi in cui sono previsti programmi di varia durata di solito si riscontrano i maggiori livelli di persistenza nei corsi brevi. Al contrario in Nuova Zelanda, Stati Uniti e Svezia vi sono sia elevati tassi di accesso che un'elevata quota di abbandoni.

2.3 Conseguimento dei titoli di istruzione terziaria

Infine, l'ultimo indicatore consiste nel conseguimento della laurea in diversi gruppi di età. La figura 5.3 presenta la percentuale di persone che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria, sia accademico che professionale, secondo il paese e la fascia di età nel 2004. Assumendo che persone con diverse età abbiano frequentato il SIS in periodi storici successivi, il grafico fornisce anche una misura dell'espansione del tasso di laureati nel tempo. Innanzitutto, Stati Uniti e Canada erano caratterizzati da un tasso di laureati già elevato nel gruppo dei 55-64enni, tra cui già circa il 40% delle persone è stato in grado di ottenere una qualifica di istruzione terziaria. Al contrario, Italia, Francia e Austria hanno una quota di laureati decisamente contenuta nella fascia di età

più anziana: nel primo paese essa non supera il 10%, mentre lo supera di poco nel secondo e nel terzo.

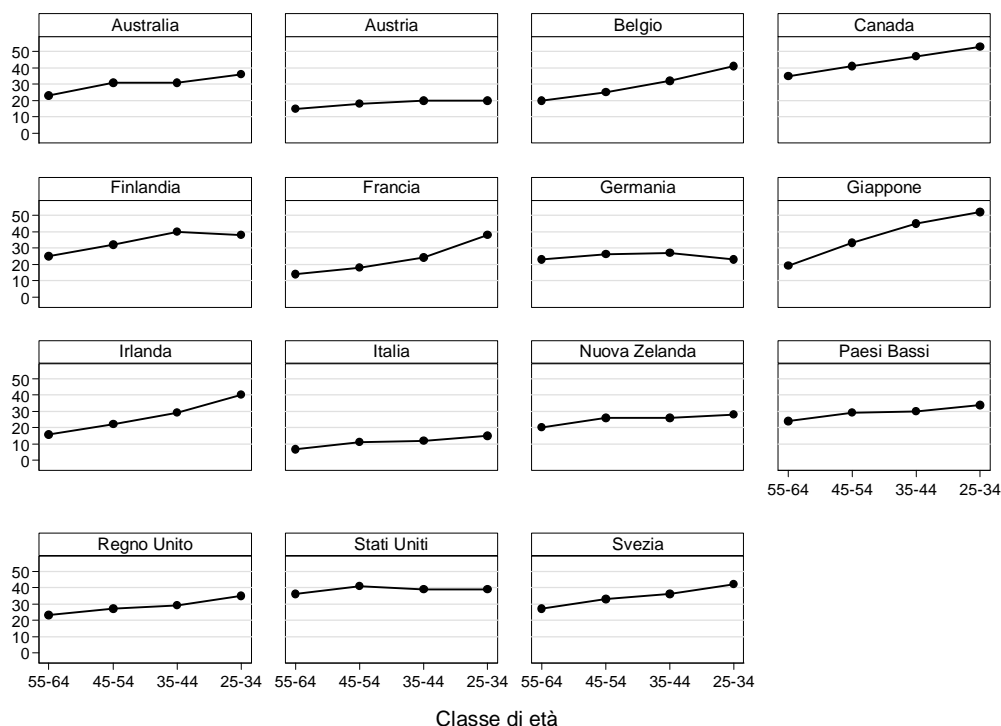


FIG. 5.3 – Tassi di conseguimento dei titoli di istruzione terziaria (ISCED 5A e 5B) secondo la classe di età, 2004.

Fonte: OECD [2006, TAB. A1.3a].

Il paese in cui si è verificata una crescita più evidente nella diffusione di titoli di istruzione terziaria è il Giappone, con un aumento dal 20% a ben il 50%, valore che colloca il paese asiatico ai vertici dei tassi di laureati nella coorte più giovane. Seguono Svezia, Finlandia, Stati Uniti, Belgio, Irlanda e Francia, con una quota intorno a circa il 40%. Austria e Italia, pur partendo da valori molto contenuti, non sono andati incontro ad una evidente espansione e anche nella generazione dei 25-34enni hanno tassi pari o inferiori al 20% (l'Italia si colloca intorno al 15%). Tale valore è di poco superiore in Germania, un altro paese dell'Europa continentale ad aver sperimentato un modesto incremento della quota di laureati tra le coorti.

Al fine di valutare con maggiore precisione l'ordinamento dei paesi rispetto al tasso di laureati ci si concentra ora sulla coorte di persone che nel 2004 avevano tra i 35 e i 44

anni³ e si esamina non solo la percentuale di persone che hanno conseguito un titolo di istruzione terziario in generale, ma anche la quota di coloro che hanno ottenuto un titolo di carattere accademico in corsi medio-lunghi (ISCED 5A).

È utile esaminare entrambi gli indicatori poiché è possibile che l'ordinamento dei paesi cambi in funzione dell'offerta formativa e delle scelte degli studenti. È possibile che un paese abbia un elevato tasso di conseguimento di titoli terziari, ma esso sia il prodotto di una alta quota di persone che hanno ottenuto una qualifica breve in corsi perlopiù di natura professionale (ISCED 5B). Al contrario, un paese con una percentuale di laureati media potrebbe collocarsi in alto nell'ordinamento basato sui titoli accademici, nel caso in cui la maggior parte degli studenti opti per percorsi di studio di tipo ISCED 5A.

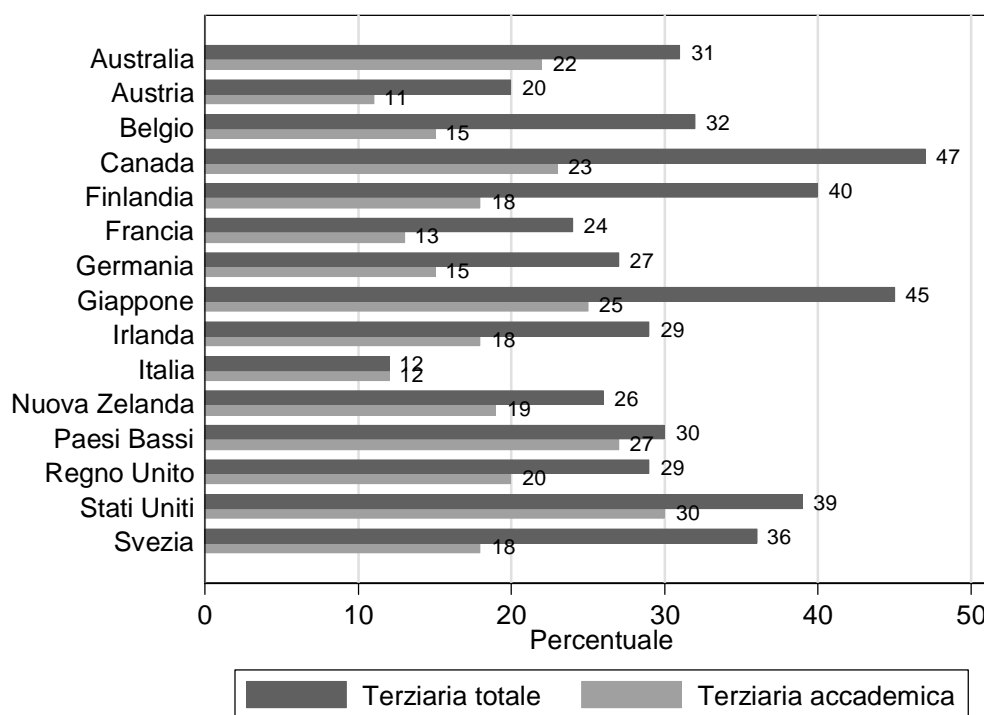


FIG. 5.4 – Percentuale di individui che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria e un titolo di istruzione terziaria di tipo accademico (ISCED 5A) tra chi nel 2004 aveva una età compresa tra i 35 e i 44 anni.

Fonte: OECD [2006, TAB. A1.3a].

³ Si è optato per questa fascia di età poiché è probabile che la maggior parte dei soggetti abbia concluso il proprio percorso formativo e per avvicinarsi alla coorte considerata successivamente per quantificare il livello di disuguaglianza su dati micro.

La figura 5.4 mostra che nella fascia di età 35-44 i paesi con la più alta percentuale di laureati sono il Canada e il Giappone (45-47%), seguiti da Finlandia e Stati Uniti (39-40%), mentre quelli con il minor livello di conseguimento dei titoli terziari nel complesso sono Italia (12%) e Austria (20%), seguiti da Francia (24%) e Nuova Zelanda (26%). L'ordinamento ottenuto considerando esclusivamente i corsi accademici tradizionali è per certi versi simile; ad esempio Italia, Austria e Francia sono ancora i paesi con la più bassa quota di laureati (meno del 12-13%), mentre Giappone e Stati Uniti si posizionano ancora a elevati livelli (25-30%). Ad ogni modo, i paesi in cui sono molto diffusi i corsi professionali brevi nell'istruzione terziaria mostrano delle differenze cospicue utilizzando i due indicatori, particolarmente marcate in Canada, Svezia e Giappone, seguiti da Germania, Irlanda e Belgio.

3. *Disuguaglianze sociali nell'istruzione terziaria*

Dopo aver esaminato la collocazione dei 15 paesi oggetto di studio, valutiamo ora il loro posizionamento osservando il livello di disuguaglianza sociale nell'istruzione terziaria. La maggior parte degli studi conviene sul fatto che nonostante la crescita della partecipazione persistano oggigiorno rilevanti disuguaglianze sociali nell'accesso e nel conseguimento di titoli di istruzione terziaria: gli studenti con genitori laureati, provenienti dalle classi sociali elevate o da famiglie ad alto reddito hanno sistematicamente maggiori probabilità di iscriversi all'università e di terminare gli studi rispetto a quelli di origine sociale svantaggiata, sia nel complesso della popolazione che tra coloro che hanno completato le scuole secondarie superiori [Blossfeld e Shavit 1993; Blöndal *et al.* 2002; Chevalier *et al.* 2007; Shavit *et al.* 2007; Koucký *et al.* 2008; Pfeffer 2008; Causa *et al.* 2009]. Tuttavia, a fianco di questo risultato consolidato, esiste ancora incertezza su due aspetti legati alle disuguaglianze in ambito educativo, in particolare nell'ambito dell'istruzione terziaria.

Il primo è stato già discusso nel secondo capitolo e riguarda l'andamento nel tempo delle disuguaglianze nelle opportunità scolastiche. Il secondo aspetto si riferisce invece al livello di disuguaglianza misurato in prospettiva comparata; è piuttosto difficile trovare risultati omogenei in merito ad un ordinamento dei paesi industrializzati basato sul loro livello di disuguaglianza educativa. In altre parole, non esiste una risposta

univoca e chiara alla domanda: quali sono i paesi in cui lo svantaggio nell'accesso all'istruzione terziaria degli studenti di bassa origine sociale è contenuto e in quali invece esso è ancora molto elevato?

La difficoltà di rispondere a questo interrogativo, a prima vista banale, risiede principalmente nell'assenza di informazioni attendibili in prospettiva comparata adatte a misurare con precisione l'associazione netta tra origini sociali e accesso all'istruzione terziaria. A testimonianza di ciò, una ricerca recente condotta dal *Research Institute of the Finnish Economy* conclude dicendo:

Allo stato attuale cosa sappiamo riguardo alla partecipazione nell'istruzione universitaria dei giovani con diverso retroterra sociale? Sorprendentemente poco, dal momento che dati comparativi a livello internazionale sui tassi di partecipazione secondo l'origine sociale sono semplicemente non disponibili. [...] C'è quindi un bisogno urgente di raccogliere dati sull'equità degli accessi ai sistemi di istruzione terziaria oggi e di confrontare questi dati con quelli relativi alle coorti precedenti. La mancanza di dati armonizzati dovrebbe costituire un problema per i decisori politici vista l'alta priorità conferita oggigiorno all'equità sociale nelle politiche scolastiche [Asplund *et al.* 2007, 3, 38].

Perciò se lo studio comparativo dell'accesso è complicato dai limiti dei dati raccolti dalle agenzie internazionali, i problemi sono ancora più rilevanti nel caso della stima delle disuguaglianze. Esistono infatti poche fonti di dati che permettono di costruire misure affidabili di disuguaglianza a livello terziario in prospettiva comparata ed esse riguardano perlopiù individui nati in coorti di nascita non recenti. Oltre a ciò non vi è accordo su quale sia il modo migliore per cogliere la disuguaglianza e di conseguenza gli indicatori elaborati in diverse ricerche sono solo in parte comparabili.

Visto lo stato dell'arte degli studi sulle disuguaglianze legate all'origine sociale nell'istruzione terziaria, in questo lavoro adotto una strategia costituita da vari passaggi al fine di misurare il livello di disuguaglianza nei 15 paesi oggetto di studio. Nel paragrafo successivo definisco da un punto di vista teorico le dimensioni sulle quali è possibile stimare il livello di disuguaglianza e il loro significato da un punto di vista sostanziale. Nel paragrafo 3.2 discuto diversi metodi per misurare le disuguaglianze sociali, i loro pregi e i loro limiti. Nel paragrafo 3.3 presento invece alcuni studi che tentano di stabilire un ordinamento dei paesi sulla base del loro livello di disuguaglianza nell'accesso all'istruzione di terzo livello e ne porto in luce alcuni limiti e contraddizioni. Nel quarto paragrafo invece utilizzo dati tratti da diverse indagini internazionali per quantificare il livello di disuguaglianza sociale nell'istruzione

terziaria, con una particolare attenzione all'incertezza nella collocazione dei SIS all'interno di una classifica in prospettiva comparata.

3.1 Le dimensioni della disuguaglianza nell'istruzione terziaria

La tabella 5.4 mostra un ampio elenco di indicatori attraverso cui è possibile misurare differenze tra studenti di diversa origine sociale nei percorsi di studio all'università e negli esiti successivi. Gli indicatori sono classificati sulla base del tipo di processo a cui si riferiscono – accesso, partecipazione, processo ed esiti – e del livello su cui possono manifestarsi – articolato in verticale e orizzontale. L'accesso si riferisce alla immatricolazione ad un corso di laurea, la partecipazione si riferisce a coloro che in un dato momento di tempo sono studenti nell'istruzione terziaria, il processo si riferisce a ciò che accade durante il corso di studi, mentre gli esiti si riferiscono sia all'efficacia interna, cioè al conseguimento di un titolo formale, sia all'efficacia esterna, cioè alla spendibilità nel mercato del lavoro del titolo e delle competenze acquisite attraverso gli studi universitari. Gli indicatori possono poi tenere in considerazione la dimensione istituzionale di differenziazione «verticale», come l'accesso a corsi di studio posti in sequenza (corsi di primo e secondo livello) e a dimensioni che colgono la differenziazione qualitativa o «orizzontale» dell'istruzione terziaria. Si deve tenere presente che gli indicatori presentati in tabella rappresentano un vasto spettro dei potenziali aspetti su cui è possibile cogliere le differenze tra studenti di diversa origine sociale, anche se alcuni di essi sono meno rilevanti ai fini degli studi sulla stratificazione sociale, poiché è probabile che abbiano limitati effetti sulle future carriere occupazionali degli individui (ad esempio la soddisfazione per la didattica e per gli studi), mentre sono considerati rilevanti da altre tradizioni di ricerca maggiormente interessate all'esperienza degli studi universitari in sé. Oltre a ciò, tali misure possono essere stimate utilizzando dati diversa natura: ad esempio, quelli sull'accesso o il conseguimento dei titoli necessitano di dati sull'intera popolazione, mentre per studiare la partecipazione sono impiegati dati sugli studenti universitari attuali e sulle loro origini sociali. Gli indicatori di efficacia interna o esterna possono essere colti attraverso indagini campionarie sui laureati di una particolare leva, mentre quelli di processo vengono misurati in modo corretto attraverso indagini di carattere panel/longitudinale.

TAB. 5.3 – *Indicatori di disuguaglianza sociale nell'istruzione terziaria*

	<i>Istruzione terziaria</i>				<i>MdL</i>
	<i>Accesso</i>	<i>Partecipazione</i>	<i>Processo</i>	<i>Esiti 1 – Efficacia interna</i>	<i>Esiti 2 – Efficacia esterna</i>
<i>Verticale</i>	Probabilità iscrizione: non condizionata; condizionata	Sovrarapprensione studenti alta OS: in IS generale; secondo il livello educativo (bachelor, master)	Trasferimento. Abbandono. Voti esami. Regolarità esami. Soddisfazione per didattica	Probabilità conseguimento laurea: non condizionata; condizionata. Voto di laurea. Ritardo nella laurea. Competenze (autovalutazione). Iscrizione a corsi post-laurea	Occupabilità: prob. di trovare lavoro; tempo di ingresso nel MdL; Qualità occupazionale: stipendio; livello occupazionale; stabilità contrattuale; soddisfazione soggettiva. Classe sociale/status di arrivo. Sovraqualificazioni verticale
<i>Orizzontale</i>	Probabilità iscrizione in: facoltà; tipo istruzione; tipo istituzione	Sovrarapprensione studenti alta OS: facoltà; tipo istruzione; tipo istituzione		Probabilità conseguimento laurea in: facoltà; tipo istruzione; tipo istituzione	Mismatch corso di studi - occupazione

Nota: MdL=Mercato del lavoro; OS=Origine Sociale; IS=istruzione superiore

Gli studi nell'ambito della stratificazione sociale si concentrano di solito su indicatori di accesso o di risultato, misurati attraverso modelli statistici applicati su grandi basi di dati da cui è possibile evincere la distribuzione dei titoli di studio della popolazione e, in alcuni casi, a quali livelli di istruzione gli individui hanno avuto accesso. Vi sono principalmente due tipi di modelli, quelli non condizionati e condizionati. I primi stimano le probabilità di iscriversi all'università oppure di conseguire una laurea nella popolazione in complesso e, pertanto, tengono in considerazione non solo le disuguaglianze che si realizzano nel passaggio all'istruzione terziaria, ma anche la precedente selezione scolastica (avvenuta su base sociale) nei livelli educativi primario e secondario. I secondi stimano invece l'associazione tra origini sociali e *outcome* di interesse solo tra gli «eleggibili», cioè su coloro che hanno conseguito le credenziali necessarie per iscriversi ad un corso nell'istruzione superiore. In questo modo essi

aspirano a cogliere le disuguaglianze che si realizzano nel passaggio dal livello secondario a quello terziario, al netto della selezione scolastica già avvenuta. Il limite di questi studi, come discusso estesamente nel secondo capitolo, risiede nel fatto che la stima che producono è probabilmente distorta dall'eterogeneità non osservata, limite che invece non riguarda il primo tipo di misure. Un altro svantaggio di questa seconda strategia di misurazione è di ordine pratico: nel caso si utilizzi un campione di individui non numeroso, stimare un modello sul sotto-campione di coloro che hanno un diploma riduce ulteriormente la numerosità campionaria a disposizione e ciò fa aumentare drasticamente l'incertezza campionaria intorno alle stime puntuali.

Di recente, visti i crescenti livelli di partecipazione all'istruzione superiore, l'attenzione degli scienziati sociali si sta rivolgendo non solo all'accesso o al conseguimento di titoli in generale (dimensione verticale della stratificazione), bensì anche agli effetti delle origini sociali sulla probabilità di frequentare diversi tipi di istruzione terziaria (accademica vs professionale), di istituzione (università selettive, non selettive, college, ecc.) o di settori disciplinari, i quali possono dar luogo a esiti occupazionali differenziati.

Nell'ambito più ampio degli studi sull'*higher education* si è posto l'attenzione, oltre a questi aspetti basilari delle carriere educative, anche ad altri indicatori su cui è possibile rintracciare differenze tra gli studenti di diversa origine sociale. Come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, alcuni studi si sono concentrati su misure di disuguaglianza nella partecipazione all'istruzione universitaria, utilizzando dati di natura macro che confrontano la distribuzione dell'origine sociale degli studenti universitari con quella della coorte dei genitori, al fine di valutare quale misura i giovani di bassa origine sociale sono sottorappresentati nell'istruzione terziaria. Queste misure non colgono tuttavia un altro aspetto importante delle carriere educative: il fatto che l'origine sociale degli studenti possa essere sistematicamente associata a diverse probabilità di interrompere gli studi prima del conseguimento del titolo. Numerosi studi hanno mostrato infatti che gli studenti di bassa origine sociale corrono un rischio più alto di abbandonare gli studi universitari in Italia [Cingano e Cipollone 2007; Di Pietro 2007], Regno Unito [Smith e Naylor 2001; Johnes e McNabb 2004], Stati Uniti, Australia, Irlanda e Paesi Bassi [Paulsen e St. John 2002; van Stolk *et al.* 2007]. Oltre a ciò, essi possono avere anche voti agli esami inferiori e una progressione negli studi più

lenta. Gli studi sulla soddisfazione degli studenti universitari non sono molti e non evidenziano una chiara tendenza secondo l'origine sociale [García-Aracil 2009]. Oltre che su indicatori di accesso e di processo è possibile valutare le differenze tra le categorie sociali sugli esiti dei percorsi di studio all'università, dal punto di vista dell'efficacia interna ed esterna. L'efficacia interna è rilevata, oltre dalla probabilità di laurearsi, anche dal voto finale di laurea, dal tempo necessario a conseguire il titolo o l'età di laurea, nonché dalle competenze acquisite dai laureati grazie ai propri studi. Visto che al momento attuale non esistono studi a livello comparativo che misurino le competenze dei laureati simili a quelle esistenti per i livelli scolastici precedenti (TIMMS, PIRLS, PISA), le poche ricerche che si sono occupate dell'argomento hanno rilevato la percezione soggettiva sulle competenze, ma non hanno trovato differenze significative secondo l'origine sociale, a parità di altre caratteristiche della carriera scolastica e universitaria [Allen e van der Velden 2007]. Infine, è possibile valutare le disuguaglianze sociali sull'efficacia esterna dell'istruzione universitaria, cioè sugli esiti occupazionali e sul conseguimento della posizione sociale. In questo caso è possibile analizzare sia il ruolo di mediazione degli studi universitari nel mitigare le differenze negli esiti occupazionali dei giovani di diversa provenienza sociale oppure valutare se a parità di titolo di studio e qualità dell'istruzione esistono differenze nei ritorni occupazionali, nelle probabilità di essere sovra qualificati o nella posizione sociale raggiunta tra i laureati di bassa e alta origine sociale. Sebbene questo sia un tema interessante, esso esula dagli obiettivi di questo lavoro e pertanto non sarà affrontato esplicitamente.

3.2 Il dibattito sugli indicatori: come misurare le disuguaglianze sociali?

Nella letteratura sulla stratificazione sociale – principalmente nei contributi dei ricercatori affiliati al Comitato di ricerca 28 dell'*International Sociological Association* – è diffusa la convinzione che lo strumento più adeguato per misurare le disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione o nel conseguimento dei titoli di studio siano gli odds ratio (o rapporti di associazione), misura su cui si basano le tecniche statistiche adottate

tradizionalmente in questo filone di studi, la regressione logistica e la modellistica log-lineare⁴.

In breve gli odds ratio sono il rapporto tra due rapporti di probabilità (*odds*). Un odds o rapporto di probabilità è un rapporto di frequenze tra osservazioni che appartengono ad una data categoria e osservazioni che non vi appartengono. Mentre le probabilità variano da zero a uno, gli odds e gli odds ratio variano da zero a più infinito. L'odds assume valori compresi tra zero e uno se la probabilità che si verifichi un dato evento è inferiore alla probabilità che non si verifichi, mentre assume valori superiori ad uno se la probabilità che si verifichi un dato evento è superiore alla probabilità che non si verifichi. L'odds assume valore 1 se la probabilità che un evento si verifichi è pari alla probabilità che non si realizzi. La relazione tra odds e probabilità è la seguente:

$$\text{Odds}_i = p_i / (1 - p_i)$$

A titolo esemplificativo supponiamo di analizzare i dati fittizi contenuti in tabella 5.4 attraverso l'impiego degli odds e degli odds ratio. L'obiettivo consiste nello stabilire l'esistenza e quantificare la forza della relazione tra le variabili livello di istruzione dei genitori e livello di istruzione dei figli. E' possibile calcolare un odds che rapporta la quota di coloro che hanno conseguito la laurea a coloro che hanno un titolo inferiore per chi ha i genitori altamente istruiti e per chi ha genitori con un basso livello di istruzione.

TAB. 5.4 – Esempio di tavola di mobilità di istruzione: proporzione di coloro che hanno conseguito una laurea o un titolo inferiore secondo il livello di istruzione dei genitori

		Titolo di studio del figlio/a	
		Meno della laurea	Laurea
Livello di istruzione dei genitori	Alto	0,30	0,70
	Basso	0,60	0,40

Fonte: dati fittizi.

I due odds sono rispettivamente $0,70/0,30=2,33$ e $0,40/0,60=0,66$ e indicano che tra chi ha genitori con un elevato livello di istruzione la probabilità di laurearsi è oltre due volte quella di non laurearsi, mentre tra chi ha genitori con basso livello di istruzione le probabilità di laurearsi sono solo due terzi di quelli di non laurearsi. Rapportando i due valori si ottiene un odds ratio pari a $2,33/0,66=3,53$, il quale indica che le probabilità di laurearsi piuttosto che conseguire un titolo inferiore tra gli individui con genitori

⁴ Queste ultime infatti a partire dagli anni Ottanta hanno gradualmente soppiantato le tradizionali tecniche di regressione lineare, pur senza sostituirsi completamente ad esse [Ganzeboom *et al.* 1991].

altamente istruiti sono circa tre volte e mezzo quelle di chi ha genitori con un basso livello di istruzione.

Il vantaggio nell'uso degli odds ratio quale strumento per quantificare le disuguaglianze educative risiede nel fatto che, come ha evidenziato Mare [1980; 1981], gli odds ratio sono «insensibili ai marginali», cioè hanno la proprietà desiderabile di misurare l'associazione tra le origini sociali e l'accesso ai livelli di istruzione al netto delle variazioni nelle distribuzioni marginali delle origini sociali (variabile indipendente) e del grado di istruzione raggiunto (variabile dipendente). I parametri tratti dai modelli di regressione logistica o dai modelli log-lineari, in quanto insensibili al grado di espansione dei sistemi di istruzione, sarebbero in grado di cogliere i meccanismi che stanno dietro alle distribuzioni delle credenziali educative e, in questo modo, misurerebbero la relazione «pura» tra le origini sociali e il conseguimento dei titoli di studio [Erikson e Jonsson 1996, 75]. Per questo motivo, gli odds ratio, o misure derivate da esso come il parametro lambda tratto dai modelli log-lineari⁵, sono state largamente utilizzate per esaminare le variazioni nel tempo nelle DOI.

Tuttavia, altri studiosi hanno posto in discussione l'uso acritico e automatico degli odds ratio quale misura di disuguaglianza. Tra gli anni Novanta e Duemila ha avuto origine un fervido dibattito sugli indicatori più appropriati per misurare le disuguaglianze educative e coglierne l'andamento nel tempo. Da un lato vi sono quegli studiosi che hanno fortemente criticato l'uso degli odds ratio [Saunders 1996; Hellevik 1997; 2000; 2002; 2007; Ringen 1997; 2000; 2006; Marks 2004] proponendo l'uso di misure alternative usualmente impiegate nella letteratura sulle disuguaglianze di reddito, come l'indice di Gini o il rapporto tra proporzioni. Dall'altro lato, vari ricercatori hanno difeso la pertinenza dell'utilizzo di questo strumento [Marshall e Swift 2000; 2002; Kivinen *et al.* 2001; 2002; Okun 2004]. In questo paragrafo intendo discutere i vantaggi e gli svantaggi dell'uso degli odds ratio e delle misure ad esso connesse, evidenziando alcune possibili alternative e i limiti in cui incorrono queste ultime. Mostrerò infine in quali casi è più opportuno l'utilizzo di una misura piuttosto che di un'altra.

Le critiche rivolte agli odds ratio possono essere raggruppate in due serie di argomentazioni: la prima fa riferimento a limiti intrinseci di questa misura, mentre la seconda pone in questione la sua capacità di cogliere effettivamente ciò che intende

⁵ Il parametro lambda equivale a un quarto del logaritmo naturale degli odds ratio, equivale cioè a $\frac{1}{4} \ln [p_1/(1-p_1)]/[p_2/(1-p_2)]$.

misurare, le DOI. La prima critica mossa nei confronti degli odds ratio è piuttosto semplice e fa riferimento alla loro scarsa chiarezza e intelligibilità, soprattutto se confrontata con altre misure più semplici e intuitive come le differenze di probabilità o il rapporto tra proporzioni. Con le parole di Ringen [2000, 84]:

Che cosa misurano gli odds ratio quando sono applicati alle tavole di mobilità? Non ne ho idea e penso che nessuno ne abbia una precisa al riguardo. Viene chiamato nella letteratura con una serie di nomi misteriosi, per esempio in questo caso 'modelli di associazione...al netto dei cambiamenti nella struttura dei...risultati'. Ciò può avere un senso in termini strettamente statistici, ma difficilmente è in grado di spiegare la sostanza di ciò che è misurato.

Hellevik [1997; 2000; 2007] ha mosso alcune critiche di natura metodologica più precise. Consideriamo in modo semplificato una società in cui il risultato di interesse sia il conseguimento di un titolo universitario e la popolazione possa essere classificata in due classi sociali, una classe alta e una bassa. Consideriamo inoltre due momenti di tempo, t_0 e t_1 , attraverso cui valutare il cambiamento nel tempo delle disuguaglianze. Gli esempi e le critiche mosse da Hellevik considerano per semplicità questa società fittizia, ma possono essere facilmente estese a situazioni più complesse.

Molti studi utilizzano per studiare fenomeni di questo tipo modelli log-lineari o modelli di regressione logistica, i quali assumono un modello di crescita logistica. Gli odds ratio tratti da questi modelli consentono di valutare le variazioni nel tempo dei livelli di partecipazione scolastica tenendo sotto controllo i punti di partenza. Ad esempio, gli odds ratio attribuiscono maggior peso ad un aumento della partecipazione se esso avviene quando il livello di partecipazione scolastica è intorno al 90% piuttosto che intorno al 50%. Più in generale, a parità di differenze assolute nei tassi di partecipazione scolastica tra due classi sociali, gli odds ratio indicano un maggior grado di cambiamento nell'associazione tra origini sociali e risultati scolastici quando la partecipazione complessiva è vicina agli estremi della distribuzione (0; 1), cioè quando l'accesso ad un livello educativo è molto basso oppure molto alto. Questo modello può essere sensato nel momento in cui l'istruzione si espande, ma nel caso in cui l'offerta educativa diminuisca esso appare sicuramente meno appropriato: perché, si chiede Hellevik [1997, 382], una diminuzione assoluta di 10 punti percentuali, dovrebbe essere considerata tre volte maggiore quando il valore iniziale della partecipazione è intorno al 95% piuttosto che quando si aggira intorno al 55%?

Un secondo limite di natura metodologica fa riferimento all'asserzione che gli odds ratio sono delle misure «insensibili ai marginali», sono cioè in grado di misurare il cambiamento nel tempo della relazione tra origini sociali e conseguimento dei titoli di studio, indipendentemente dal grado con cui si è espansa la partecipazione scolastica. Hellevik pone in questione il fatto che gli odds ratio possano essere veramente considerati insensibili alle variazioni nelle distribuzioni marginali delle variabili incluse nella tavola di mobilità su cui sono calcolati, poiché fa notare che il testo statistico da cui Mare [1980; 1981] e Goldthorpe ed Erikson [1992] hanno dedotto tale conclusione in realtà afferma semplicemente che il rapporto dei prodotti incrociati (un altro modo per definire l'odds ratio) è invariante rispetto a moltiplicazioni delle righe e delle colonne [Bishop *et al.* 1975]. In altre parole, se moltiplichiamo le distribuzioni marginali (le righe e/o le colonne) di una tavola di contingenza per una costante diversa da zero il valore degli odds ratio rimane immutato. Questa proprietà è ben più specifica e ristretta rispetto a quella di insensibilità ai marginali *tout court*; se ad esempio, solo una delle celle nelle distribuzioni marginali subisse un cambiamento l'odds ratio corrispondente si modificherebbe.

Ad ogni modo, anche assumendo che gli odds ratio forniscano una misura effettivamente insensibile ai marginali, possiamo chiederci in che senso questa sia una proprietà desiderabile nell'ambito dell'istruzione. Negli studi sulla mobilità sociale intergenerazionale l'uso degli odds ratio può essere considerato uno strumento appropriato per studiare le *chance* relative di arrivare in una determinata posizione sociale/occupazionale poiché la struttura di queste ultime è «esogena», nel senso che può essere considerata come data di fronte agli attori. Ciò non è invece sempre vero a livello educativo, poiché non di rado sono le scelte degli individui a contribuire all'espansione dell'istruzione; la crescita dei sistemi educativi è semplicemente data dal fatto che sempre più persone decidono di frequentare la scuola. Se sposiamo questa idea, l'uso degli odds ratio sarebbe appropriato per quei livelli scolastici (e/o periodi storici) in cui l'espansione è controllata dallo Stato attraverso l'accesso limitato, ma sembra meno appropriato nei sistemi ad accesso libero.

Inoltre, Hellevik [1997; 2007] mostra che la supposta differenza tra gli odds ratio e le misure di distanza assoluta tra le classi come la differenza tra percentuali (o, in modo equivalente, i coefficienti di regressione tratti da modelli di regressione lineare normale)

è meno pronunciata di quanto usualmente si crede. In particolare, gli odds ratio e le differenze percentuali forniscono risultati molto simili se il tasso di partecipazione complessivo è compreso tra il 25% e il 75%. I risultati divergono invece agli estremi della distribuzione e in questo caso, come ho mostrato in precedenza, gli odds ratio segnalano un livello di disuguaglianza maggiore rispetto a quello delle altre misure.

Il secondo ordine di critiche si rivolge alla pertinenza degli odds ratio per misurare il concetto che essi aspirano a cogliere: le DOI. In generale, i critici sostengono che non vi è isomorfismo tra gli odds ratio e il concetto di disuguaglianze educative e pertanto questa misura non sarebbe in grado di cogliere la riduzione delle disuguaglianze che è effettivamente avvenuta in molti paesi industrializzati. Secondo Saunders e Ringen è necessario distinguere tra misure di associazione e misure di disuguaglianza di tipo distributivo. Applicato all'esempio descritto in precedenza, le prime indicano come la classe di origine influenza le probabilità di ottenere un titolo universitario, mentre le seconde indicano come la distribuzione dei titoli universitari tra le classi sociali devia dalla distribuzione delle classi sociali nella popolazione complessiva. Le prime colgono quindi l'associazione netta tra origini e destinazioni, ma lasciano fuori la distribuzione marginale di queste variabili, mentre gli indicatori di disuguaglianza distributiva la includono e misurano la disuguaglianza sui risultati finali ottenuti dagli individui, chiedendosi se ed in quale misura i membri delle classi sociali siano sovra o sottorappresentati nei vari livelli educativi.

Le diverse misure forniscono risultati analoghi quando non vi sono differenze nel conseguimento dei titoli di studio tra le classi, mentre danno risultati dissimili quando si tratta di misurare l'entità della disuguaglianza tra le classi e il suo cambiamento nel tempo. Secondo i critici, gli odds ratio costituiscono una misura troppo esigente di cambiamento e non sono in grado di cogliere una riduzione delle disuguaglianze educative quando effettivamente si è verificata. Per chiarire questo punto Hellevik [1997] presenta un esempio in cui considera una situazione al tempo t_0 in cui le classi sociali alte hanno tassi di accesso all'università superiori rispetto a quelle più basse, uno scenario analogo a quello rilevato dalla maggior parte degli studi empirici. L'autore ipotizza che tra il tempo t_0 e il tempo t_1 sia costante la composizione di classe nella popolazione e si verifichi una crescita complessiva della partecipazione scolastica. Prendiamo in considerazione tre casi di cambiamento: nel caso A la crescita della

partecipazione è maggiore nelle classi alte piuttosto che in quelle basse, nel caso B la crescita assoluta è identica nelle due classi, mentre nel caso C la crescita assoluta è superiore tra le classi basse piuttosto che in quelle alte.

Le misure di associazione come gli odds ratio sono in grado di rilevare una diminuzione delle DOI solamente nel caso in cui vi sia un aumento della partecipazione delle classi basse maggiore in termini assoluti rispetto a quello delle classi alte, cioè nel caso C. Quando invece si verifica un cambiamento assoluto uguale tra le classi alte e basse – corrispondente ad un cambiamento relativo superiore nelle classi basse – essi rilevano stabilità nel tempo. Questi ultimi per evidenziare una riduzione necessitano infatti di una allocazione compensatoria, in cui la distorsione nell'allocazione delle posizioni nel tempo t_1 sia a vantaggio delle classi basse [Saunders 1995; 1997]. In altre parole, per ridurre gli odds ratio tra le classi alte e basse nell'accesso all'università non basta che aumenti la quota di studenti delle seconde che accede all'istruzione terziaria, bensì è necessario che un numero crescente di giovani delle classi elevate si arresti al diploma (nel caso di una complessiva stabilità nei tassi di partecipazione) oppure che essi non subiscano un avanzamento nella stessa misura (nel caso di tassi crescenti di partecipazione complessiva). Lo scenario in cui gli odds ratio segnalano una diminuzione delle disuguaglianze può essere quindi concepito come una sorta di «gioco a somma zero», dove qualcuno deve perdere, almeno in senso relativo. Secondo Hellevik anche nel caso B si è verificata una riduzione delle disuguaglianze educative poiché è come se si fosse realizzato un cambiamento nei criteri/meccanismi di allocazione degli individui: a tempo t_0 essi erano nettamente a favore dei membri delle classi privilegiate, mentre nel periodo tra t_0 e t_1 il criterio di allocazione è divenuto meno iniquo. Tuttavia, ciò non viene rilevato dagli odds ratio.

Questo limite risulta ancora più evidente se ipotizziamo un caso di cambiamento estremo nei tassi di partecipazione scolastica [Hellevik 2000]. Se al tempo t_0 solo il 10% dei giovani della classe bassa si iscrive all'università, mentre al tempo t_1 se ne iscrive il 90% gli odds ratio possono segnalare stabilità nell'associazione tra la classe sociale di origine e il livello di istruzione raggiunto; è sufficiente che le percentuali di accesso della classe alta aumentino dal 35% al 95%. Si comprende facilmente come in questo caso gli odds non riescano a rendere conto di un processo di egualitarizzazione che effettivamente è avvenuto, come invece chiaramente segnalato dalla riduzione del

vantaggio assoluto delle classi elevate da 20 a 5 punti percentuali e, soprattutto, dal fatto che l'accesso all'università è divenuto pressoché universale⁶. Secondo Hellevik [2000, 1109], il fatto che gli odds ratio segnalino in una situazione di accesso universalistico ad un dato livello di istruzione un alto grado di distorsione nell'allocazione delle risorse educative tra le classi è una proprietà tutt'altro che desiderabile di questa misura e rappresenta un risultato decisamente contro intuitivo.

Saunders, Ringen e Hellevik sostengono quindi che nel valutare il livello di disuguaglianza e il suo cambiamento nel tempo non è corretto eliminare i marginali dal computo. Ciò che interessa ai ricercatori sociali e ai decisori politici è se ed in quale misura la distribuzione di un determinato bene, in questo caso l'istruzione, sia divenuta meno iniqua. Per rispondere a questo interrogativo esistono misure in grado di cogliere le disuguaglianze in modo più semplice ed intuitivo, come l'indice di Gini o il rapporto tra i tassi di vantaggio. Queste misure, a differenza degli odds ratio, indicano che al crescere dei tassi di partecipazione scolastica in tutte le classi tende a diminuire la disuguaglianza, perché il grado di sottorappresentazione complessivo nell'istruzione delle classi subordinate si riduce. Per questo motivo Ringen [1997] suggerisce di utilizzare il termine disuguaglianza per indicare il grado in cui un qualsiasi bene, e l'istruzione non fa eccezione, è equamente distribuito tra le categorie sociali, un principio adottato dalla letteratura sulle disuguaglianze di reddito, ad esempio.

Alcuni ricercatori hanno risposto alle critiche mosse all'utilizzo degli odds ratio. Marshall e Swift [1999] hanno ribadito che questa misura non intende cogliere le disuguaglianze scolastiche *tout court*, bensì solo un aspetto specifico: l'allocazione degli individui provenienti da diverse classi in vari livelli di istruzione; cioè la mobilità educativa relativa. L'interesse dei sociologi della stratificazione sociale si rivolge alle *chance* relative e non tanto alle disuguaglianze nelle posizioni di arrivo. In altre parole, gli autori non negano che la società possa fare progressi e diventare più equa anche nel caso di mobilità educativa intergenerazionale costante; questo può avvenire infatti semplicemente attraverso uno spostamento verso l'alto della distribuzione delle classi e dei livelli educativi. Ma gli odds ratio quantificano il grado in cui l'allocazione degli

⁶ Tale incongruenza è dovuta al fatto che gli odds ratio non distinguono tra il possesso e il non possesso di un bene, in altre parole i valori assunti dalla distribuzione della variabile che misura la partecipazione scolastica sono trattati in modo simmetrico. Ciò che è effettivamente distribuito in modo squilibrato in un caso estremo come quello appena descritto è il fatto di non avere ottenuto un titolo universitario.

individui nelle diverse destinazioni educative è influenzato dalle origini sociali. La logica su cui si basano è in linea con quanto elaborato da numerose teorie sociologiche, le quali concepiscono l'acquisizione delle credenziali educative come un processo competitivo tra i membri delle diverse classi sociali.

Inoltre, i difensori degli odds ratio hanno sottolineato che anche le misure delle disuguaglianze di tipo distributivo soffrono di problemi non trascurabili. In primo luogo, non è così scontato optare per l'indice di Gini, poiché esistono altre misure di variabilità che in alcuni casi forniscono risultati differenti⁷. Inoltre, l'indice di Gini è sensibile alla scala della variabile utilizzata; ciò potrebbe costituire un problema nel caso dell'istruzione, poiché non sempre è chiaro quanti anni di istruzione vadano attribuiti a ciascun livello scolastico. In terzo luogo, le conclusioni sulle tendenze nel tempo delle disuguaglianze educative possono essere molto diverse a seconda di quale proporzione si definisce come quantità di interesse. I risultati cambiano se analizziamo la variazione nel tempo del «successo» in un determinato livello educativo tra le diverse classi – ad esempio la percentuale di coloro che conseguono la laurea – piuttosto che il suo complementare, la percentuale di coloro che *non* hanno conseguito il titolo universitario [Okun 2004]. Infine, di solito le misure di disuguaglianza distributiva non consentono di includere ulteriori variabili nell'analisi, rendendo difficile il controllo degli effetti spuri che nulla hanno a che fare con la riduzione delle disparità tra le classi sociali.

In conclusione, si può sostenere che sebbene oggi gli odds-ratio siano ancora la misura più utilizzata per quantificare le disuguaglianze nelle opportunità educative, è necessario essere consapevoli dell'esistenza di altre misure come le differenze di probabilità o gli effetti marginali, il rapporto tra proporzioni e misure di disuguaglianza distributiva come l'indice di Gini e altri indici di variabilità, i quali possono cogliere aspetti importanti delle disuguaglianze educative che non vengono afferrati dagli odds ratio. Ovviamente ciascuna di queste misure ha vantaggi e limiti ed è compito del ricercatore chiarire l'intento della sua analisi e scegliere la misura adeguata a misurare il fenomeno di interesse. Tale decisione dovrebbe fare riferimento sia a questioni di natura tecnica (ad esempio, qual è il livello complessivo di partecipazione scolastica nella

⁷ Alcune misure alternative sono presentate e discusse in Checchi [2006] e Chevalier *et al.* [2007].

popolazione oggetto di interesse?), sia di natura concettuale (interessa cogliere le chance relative o la distribuzione finale delle credenziali educative?).

L'utilizzo di una misura piuttosto che un'altra dipende infatti dalla concezione dell'istruzione che il ricercatore ha in mente: l'istruzione viene concepita come bene di consumo o come un investimento? Se l'istruzione viene considerata per il suo valore intrinseco, ad esempio, per il fatto che essa accresce il benessere delle persone e la loro capacità di partecipare attivamente alla vita pubblica, allora siamo maggiormente interessati alle disuguaglianze nelle *condizioni*, secondo cui maggiore è la quota di persone che possiedono un determinato bene e minore è il grado di disuguaglianza di una società. In questo caso è appropriato analizzare l'andamento delle disuguaglianze di tipo distributivo. Una riduzione nella variabilità degli anni di istruzione o dei titoli di studio acquisiti nella popolazione può dunque rappresentare un segnale concreto di riduzione delle disparità di vita tra gli individui con diverse provenienze sociali.

Al contrario, se concepiamo l'istruzione prevalentemente come un investimento e i titoli di studio come risorse competitive da utilizzare nel mercato del lavoro per accrescere i futuri ritorni economici, siamo maggiormente interessati al valore allocativo dell'istruzione e al fatto che i membri di diverse classi sociali abbiano eguali *opportunità* di accedere a determinati livelli educativi, poiché essi contribuiscono a determinare la posizione lavorativa e sociale degli individui nelle società ad economia di mercato. In altre parole, se consideriamo l'istruzione per il suo valore concorrenziale non è tanto la sua distribuzione complessiva ad essere oggetto di attenzione, quanto le *chance* relative di conseguire un determinato titolo di studio.

Detto ciò, possiamo concepire la disuguaglianza negli esiti finali – la distribuzione delle credenziali educative – come l'obiettivo di primario interesse dei decisori politici, poiché essi non sono esclusivamente interessati al valore di mercato dei titoli di studio, ma anche a tutte le altre qualità positive associate ai più alti livelli di istruzione, in ambito di consumi, salute, partecipazione politica, ecc. La varianza negli esiti scolastici tra le classi può essere quindi vista come il prodotto di due processi: l'allocazione relativa dei titoli di studio tra i membri delle diverse classi sociali e la distribuzione complessiva dei titoli di studio. Non credo sia concettualmente corretto concepire il primo come «il meccanismo» e il secondo un mero accidente da omettere nelle analisi. Entrambi sono parte integrante del processo attraverso cui si possono ridurre le

disuguaglianze complessive nella distribuzione dell'istruzione. Se adottiamo tale concezione, non c'è più discordanza tra il meccanismo di riproduzione e il risultato finale, poiché l'allocazione differenziale è solo uno dei due processi che concorrono a formare la distribuzione finale dei titoli di studio. A livello operativo non si deve escludere a priori la possibilità di calcolare più indicatori sulla stessa base dati in modo da valutare se ed in quale misura essi indicano tendenze differenti e cercare di individuare le fonti di tali discrepanze.

3.3 *Gli studi esistenti*

Le ricerche che hanno tentato di quantificare il livello di disuguaglianza sociale nell'istruzione superiore in prospettiva comparata possono essere classificate in due gruppi: quelle che si concentrano sulla disuguaglianza nella partecipazione e quelle che analizzano il conseguimento dei titoli di studio terziari. Le prime si basano su dati raccolti sulla popolazione recente di studenti iscritti all'istruzione terziaria, mentre i secondi stimano il livello di disuguaglianza sull'intera popolazione oppure su coloro che, date le credenziali educative raggiunte, hanno la possibilità di accedere all'istruzione superiore.

La tabella 5.5 presenta in forma sintetica i risultati del primo gruppo di studi; visto che le misure utilizzate per cogliere la disuguaglianza non sono omogenee la tavola riporta semplicemente l'ordinamento da esse derivato. La fonte principale dei dati sulle disuguaglianze di partecipazione è l'indagine Eurostudent, una indagine campionaria svolta sugli studenti universitari europei ogni tre anni [HIS 2005; 2008]. Lo studio di Usher e Cervenán [2005] utilizza i dati del 2000 per i paesi europei, integrati con quelli tratti da alcune indagini nazionali per i paesi extra-europei. L'ordinamento deriva dalla costruzione di un indice di equità educativa, introdotto da Usher [2004], il quale misura il grado in cui gli studenti di elevata origine sociale (misurata attraverso il livello di istruzione dei genitori) sono sovra-rappresentati nell'istruzione superiore. L'indice corrisponde al rapporto tra la percentuale di laureati tra la popolazione maschile con una età compresa tra i 45 e i 64 anni e la percentuale di studenti universitari con padre laureato, moltiplicato per cento. L'indice misura quindi il grado in cui i figli dei genitori con elevato livello di studio sono sovra-rappresentati nell'istruzione terziaria. Se la loro quota è molto elevata significa che gli studenti con genitori con un basso livello

culturale trovano barriere all'accesso all'istruzione universitaria; è bene notare che tali ostacoli possono dipendere sia dalla selettività dell'ingresso all'università (che si può realizzare attraverso procedure istituzionali di selezione oppure attraverso le preferenze degli studenti) che dal precedente percorso scolastico. L'ordinamento dei paesi ottenuto dalle altre indagini Eurostudent è stato derivato da un indicatore che rapporta il numero di studenti universitari con un padre laureato con la quota di laureati nella popolazione maschile compresa tra i 40 e i 60 anni. Nel caso dell'Indagine Eurostudent del 2008 si è anche considerata la classe occupazionale del padre come variabile di stratificazione; in questo caso l'indicatore rapporta la percentuale di studenti universitari con padre di classe lavoratrice (*blue-collar*) sulla quota di persone che svolgono un lavoro manuale nella popolazione maschile tra i 40 e i 60 anni.

TAB. 5.5 – *Posizionamento dei paesi a livello di eguaglianza sociale nella partecipazione all'istruzione terziaria secondo diversi studi*

	Usher e Cervenak [2005]	Eurostudent [2005]	Eurostudent [2008] – Classe occupazionale	Eurostudent [2008] – Titolo di studio
Australia	6	-	-	-
Austria	13	6	9	5
Belgio	12	-	-	-
Canada	5	-	-	-
Finlandia	2	3	1	2
Francia	8	4	8	7
Germania	11	5	7	9
Giappone	-	-	-	-
Irlanda	7	1	5	3
Italia	10	3	6	8
Nuova Zelanda	-	-	-	-
Paesi Bassi	1	2	2	1
Regno Unito	3	-	-	-
Stati Uniti	4	-	3	4
Svezia	9	-	4	6

I dati non si riferiscono esattamente agli stessi anni accademici, ma sono piuttosto ravvicinati nel tempo, poiché si riferiscono alla popolazione studentesca tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del Duemila. Ciononostante, l'ordinamento dei paesi secondo il livello di disuguaglianza sociale non è omogeneo nelle diverse indagini, anche se per alcuni SIS è possibile individuare una coerenza nella collocazione. I Paesi Bassi e la Finlandia infatti sono sempre nelle prime posizioni nella scala di eguaglianza sociale nell'istruzione terziaria. Gli altri paesi mostrano invece posizioni differenziate a

seconda dell'indagine: Italia, Austria e Germania talvolta hanno un livello medio mentre in altri casi un basso livello di eguaglianza sociale, mentre l'Irlanda emerge come il paese più equo nell'indagine Eurostudent 2005, mentre in posizione intermedia nelle altre indagini.

TAB. 5.6 – *Posizionamento dei paesi a livello di eguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo diverse ricerche*

	OECD-PISA [2000]	Blöndal <i>et al.</i> [2002]	Chevalier <i>et al.</i> [2003]	Shavit <i>et al.</i> [2007]	Koucký <i>et al.</i> [2008]
Australia	1	-	-	4	
Austria	-	2	-	-	9
Belgio	5	5	6	-	4
Canada	-	-	10	-	
Finlandia	-	4	1	2	3
Francia	-	6	-	-	8
Germania	3	-	9	3	7
Giappone	-	-	-	7	
Irlanda	7	8	4	-	1
Italia	-	9	2	5	
Nuova Zelanda	-	-	8	-	
Paesi Bassi	6	1	5	1	6
Regno Unito	4	3	7	8	2
Stati Uniti	6	-	-	9	
Svezia	2	7	3	6	5

La tabella 5.6 riporta l'ordinamento dei paesi secondo il grado di eguaglianza nel conseguimento dei titoli di studio secondo alcuni studi condotti nell'ultimo decennio. In questo caso la comparazione è resa più difficile dal fatto che le fonti dei dati, la popolazione di riferimento e il metodo impiegato per ottenere le misure di eguaglianza sono molto eterogenee. Blöndal [2002] utilizza i dati dell'indagine Eu-Silc, sulla coorte che nel 2005 aveva una età compresa tra i 35 e i 44 anni. La misura impiegata è un semplice rapporto tra la probabilità di laurearsi tra i figli di genitori laureati e la stessa probabilità tra i figli di persone con livello di istruzione inferiore. Chevalier e colleghi [2003] usano invece l'indagine IALS, non focalizzandosi su una coorte di nascita, ma sul campione complessivo ed elaborando modelli probit distinti per genere. Koucký e colleghi [2008] utilizzano l'indagine ESS, elaborando un indice di disuguaglianza a partire dalla bontà di adattamento di modelli di regressione logistica che predicano le probabilità di laurearsi secondo il titolo di studio e l'occupazione dei genitori in diverse coorti.

L'ordinamento qui presentato si riferisce alla coorte di persone che ha frequentato l'istruzione superiore negli anni Settanta e Ottanta. Shavit e colleghi [2007] invece hanno impiegato indicatori sintetici tratti dalle analisi svolte su numerose basi di dati nazionali e si riferiscono prevalentemente agli anni Ottanta. Le disuguaglianze sono state quantificate in termini di odds-ratio attraverso la stima di modelli di regressione logistica; l'ordinamento disponibile si basa sui risultati tratti dai modelli condizionati, cioè elaborati solo sul sottocampione di coloro che hanno conseguito un titolo di scuola secondaria che consente di proseguire gli studi a livello terziario.

Anche in questo caso l'eterogeneità dei risultati è disarmante. I Paesi Bassi hanno uno dei SIS più equi secondo lo studio di Blöndal *et al.* [2002] e Shavit *et al.* [2002], mentre si collocano tra quelli più iniqui secondo OECD-Pisa [2000]. Un'analoga incertezza riguarda il caso irlandese, considerato il paese con il minor livello di disuguaglianza da Koucký *et al.* [2008], mentre si posiziona agli ultimi posti secondo OECD-Pisa [2000] e Blöndal *et al.* [2002]. Queste enormi differenze possono dipendere da molti fattori, tra cui il tipo di dati raccolti, la popolazione di riferimento e il campione di analisi, la coorte esaminata, le variabili di stratificazione e i metodi impiegati per quantificare la disuguaglianza. Questa grande eterogeneità suggerisce la necessità di elaborare una misura *ex-novo* di disuguaglianza del conseguimento dei titoli di istruzione terziaria, che tenga in considerazione diverse fonti di dati e metodi per sintetizzare l'informazione in un indice unico, operazione che sarà realizzata nel prossimo paragrafo.

4. *Stime della disuguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria*

Dopo aver esaminato i risultati di ricerca a disposizione riguardanti la classificazione dei paesi sulla base del livello di disuguaglianza sociale nell'istruzione terziaria, in questo paragrafo vengono elaborate nuove stime di tale quantità utilizzando dati raccolti da indagini internazionali condotte su campioni rappresentativi della popolazione dei paesi oggetto di studio. Come abbiamo visto, i dati in questo ambito sono decisamente limitati e i risultati delle ricerche sono tutt'altro che omogenei. Non solo la distanza relativa tra i paesi cambia passando da un indicatore all'altro, ma spesso vi sono differenze cospicue negli ordinamenti dei paesi anche utilizzando indicatori simili. Indubbiamente è difficile porre rimedio a queste discrepanze poiché è probabile che

esse derivino da una bassa qualità dei dati, la quale può dipendere dalla mancanza di omogeneità della popolazione campionata e da problemi di classificazione degli individui sulle variabili necessarie a stimare il livello di disuguaglianza (in particolare le origini sociali e il titolo di studio raggiunto). Vi è inoltre la possibilità che esse dipendano, almeno in parte, dal tipo di metodo utilizzato per ottenere una misura sintetica di disuguaglianza, anche se questa fonte di eterogeneità è inferiore rispetto alla prima.

Per cercare di limitare questi problemi, o quantomeno di renderli visibili in modo da sviluppare consapevolezza riguardo l'incertezza che circonda le conclusioni che si possono trarre dalle informazioni a disposizione, la mia ricerca utilizza due accorgimenti. Al fine di massimizzare la numerosità campionaria vengono utilizzate tre indagini campionarie differenti disponibili a livello internazionale, con un controllo preliminare della coerenza tra le fonti. Al fine di considerare l'incertezza che circonda l'attribuzione di ciascun paese ad un livello di disuguaglianza vengono poi elaborate diverse misure e sono confrontati gli ordinamenti dei paesi su ciascuna di esse, in modo da stimare il grado di accordo tra i vari indicatori.

Il paragrafo è organizzato in questo modo. In primo luogo, presento i dataset utilizzati nelle analisi e la costruzione delle variabili armonizzate. Descrivo poi il sottocampione impiegato per valutare l'attendibilità delle distribuzioni delle variabili oggetto di interesse nelle varie indagini e la qualità dei dati. In terzo luogo, discuto i modelli stimati, i loro vantaggi e limiti, mentre in seguito descrivo le misure di disuguaglianza calcolate a partire dai modelli stimati. Infine, presento l'ordinamento dei paesi sulle diverse misure di disuguaglianza, valutandone dapprima la coerenza e costruendo infine un indice complessivo di disuguaglianza.

4.1 *Dati, variabili e selezione del campione*

L'analisi si avvale di dataset provenienti da tre indagini campionarie comparate condotte in un periodo compreso tra il 1994 e il 2006. Le indagini sono la *European Social Survey*, l'*International Adult Literacy Survey* e l'*International Social Survey Programme*. La *European Social Survey* (ESS) è una indagine campionaria condotta in oltre 30 paesi europei, predisposta per raccogliere informazioni principalmente sulle

caratteristiche di base, gli atteggiamenti, le credenze e i comportamenti della popolazione europea. Ho utilizzato il dataset cumulativo che unisce le indagini condotte nel 2002, 2004 e 2006, in cui sono inclusi i paesi europei che hanno partecipato ad almeno due edizioni. IALS è una indagine comparativa condotta nel complesso in 23 paesi volta a misurare il livello di competenze alfabetiche (*literacy*) della popolazione adulta in prospettiva comparata, oltre a fornire informazioni sulla partecipazione all'istruzione e a corsi formazione. L'indagine è stata condotta nel 1994 in Canada, Germania, Irlanda, Paesi Bassi, Stati Uniti, Svezia, nel 1996 in Belgio, Gran Bretagna, Nuova Zelanda e nel 1998 in Italia e Finlandia. L'indagine ISSP è una indagine comparativa condotta annualmente in oltre venti paesi al fine di raccogliere informazioni su aspetti e fenomeni rilevanti per le scienze sociali. Nelle analisi è stata impiegata l'indagine del 1999 il cui tema è la disuguaglianza sociale. Sebbene la stratificazione sociale non sia sempre al centro dei temi di queste indagini, tutte e tre raccolgono dati che possono essere utilizzati per quantificare il livello di disuguaglianza sociale nell'istruzione, poiché contengono informazioni sulle origini sociali, il livello di istruzione conseguito e l'anno di nascita degli intervistati per un numero elevato di società.

Alcuni dei paesi indagati sono presenti in tutte e tre le indagini campionarie, mentre altri solo in una oppure in due. Gli unici paesi ad essere presenti in tutte le survey sono Germania, Regno Unito e Svezia, le quali vantano perciò una numerosità campionaria più ampia, mentre quelli presenti solo in una sola indagine sono Australia e Giappone, inclusi solo nella ISSP e con una numerosità contenuta. Austria e Francia sono presenti sia nella ESS che nella ISSP; Canada, Nuova Zelanda e Stati Uniti in IALS e ISSP, mentre Belgio, Finlandia, Irlanda, Italia e Paesi Bassi sono inclusi nella ESS e nella IALS.

La predisposizione del dataset comparato in cui sono inclusi i paesi contenuti nelle diverse indagini ha richiesto la preliminare predisposizione delle variabili oggetto di studio attraverso una procedura di armonizzazione. Le variabili di interesse sono il titolo di studio raggiunto dall'intervistato, una o più misure di origine sociale, l'anno di nascita dell'intervistato e altre eventuali variabili socio-demografiche di controllo. In linea teorica l'origine sociale potrebbe essere rilevata attraverso misure che colgono sia la classe sociale o lo status occupazionale dei genitori, sia il loro titolo di studio.

Tuttavia, non sono presenti nelle tre indagini utilizzate misure comparabili della classe occupazionale dei genitori, pertanto, in linea con una prassi di ricerca consolidata, l'istruzione dei genitori viene considerata come *proxy* dell'origine sociale degli intervistati. Al fine di minimizzare il numero di casi mancanti si è optato per la costruzione di una variabile fondata sul criterio di dominanza: si è attribuito a ciascun soggetto il titolo di studio più elevato tra quello del padre e della madre. L'unica variabile di controllo che è stato possibile includere nell'analisi è il genere, poiché non sono presenti informazioni sulla struttura familiare quando il soggetto aveva 14 anni e vi sono dati sullo status di immigrazione solo nella ESS e nella IALS. Ad ogni modo, l'assenza di variabili di controllo di questo tipo è un limite della maggior parte degli studi di stampo comparativo sulla stratificazione sociale [Triventi 2009]. La variabile anno di nascita è presente invece in tutte le indagini oppure è facilmente ricavabile conoscendo l'età del soggetto e l'anno in cui è stata svolta l'intervista⁸.

TAB. 5.7 – *Elenco delle categorie che costituiscono le variabili che misurano il livello di istruzione nelle indagini ESS, IALS, ISSP e la variabile armonizzata*

<i>ESS</i>	<i>IALS</i>	<i>ISSP</i>	<i>Variabile armonizzata</i>
Not completed primary education	No schooling	None	
Primary	ISCED 0	Incomplete primary	Fino a primaria
	ISCED 1	Primary completed Incomplete secondary	
Lower secondary	ISCED 2	Secondary completed	Secondaria inferiore
Upper secondary	ISCED 3	Incomplete university	Secondaria superiore
Post secondary, non-tertiary	ISCED 4		
First stage of tertiary	ISCED 5	University completed	Istruzione terziaria
Second stage of tertiary	ISCED 6		
	ISCED 7		

Le variabili relative al titolo di studio più elevato ottenuto dall'intervistato e dai suoi genitori sono anch'esse presenti in tutti i dataset, anche se si articolano in modi leggermente diversi, come mostrato dalla tabella 5.6. Al fine di costruire un unico dataset è stata creata una nuova variabile armonizzata a quattro modalità: 1) fino ad istruzione primaria, 2) istruzione secondaria inferiore, 3) istruzione secondaria superiore e post-secondaria, 4) istruzione terziaria.

⁸ La variabile anno di nascita non è invece presente nel campione del Canada nella IALS, in cui è presente una variabile categoriale articolata in classi di età. Si è deciso di attribuire il valore medio di ciascuna classe di età ai soggetti inclusi in essa.

Le analisi non sono state condotte sull'intero campione, bensì è stata effettuata una selezione in cui sono stati eliminati:

i soggetti che al momento dell'intervista avevano una età inferiore a 28 anni. È stata compiuta questa scelta poiché è necessario includere solo coloro che hanno avuto la possibilità di conseguire un titolo di istruzione terziaria. L'età di 28 anni è sembrato un giusto compromesso in grado di tenere in considerazione l'età media di conseguimento della laurea riportata dall'OECD [2006] e l'esigenza di non perdere un numero eccessivo di casi;

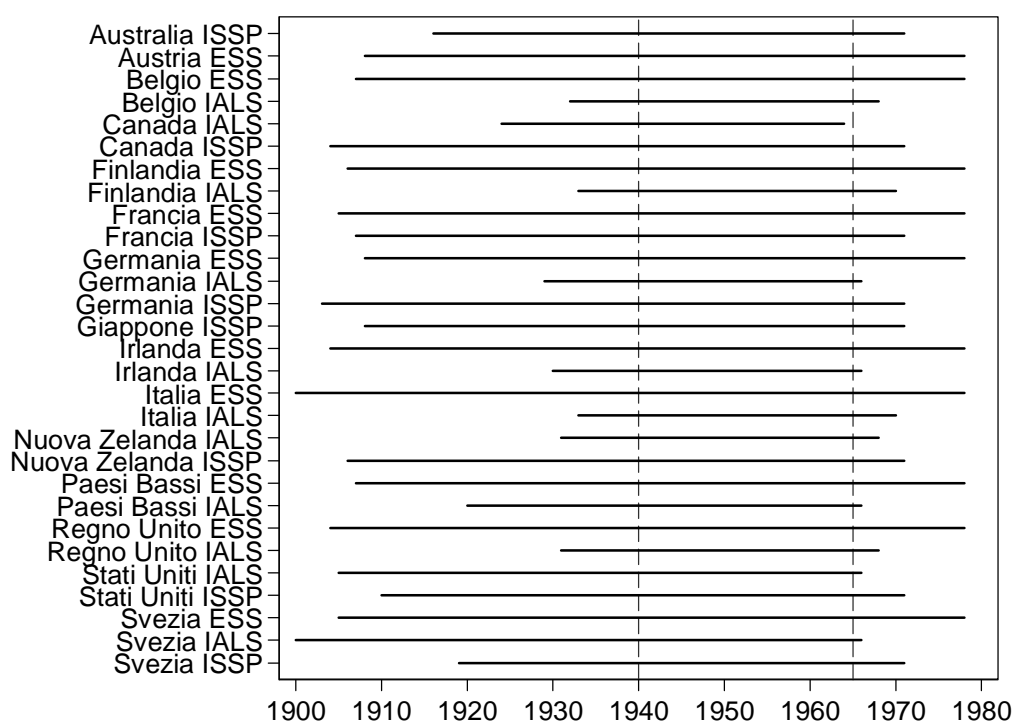
i soggetti privi di informazione su una delle variabili utilizzate nelle analisi: titolo di studio, anno di nascita, titolo di studio di almeno uno dei due genitori, genere. Questa operazione ha comportato l'esclusione degli individui inglesi e austriaci intervistati nella ISSP in quanto privi delle informazioni rilevanti sulle origini sociali.

4.2 Analisi di coerenza: il confronto tra le indagini

Dopo aver effettuato questa operazione è stata esaminata la distribuzione dell'anno di nascita degli intervistati secondo il paese e l'indagine, in modo da individuare una coorte di soggetti su cui svolgere le analisi di confronto tra le diverse fonti. La figura 5.5 mostra che l'età dei soggetti inclusi nelle varie indagini è piuttosto diversificata; l'intervistato più anziano è nato nel 1900, mentre quello più giovane nel 1980. Le indagini sono state condotte in anni differenti e prevedono l'inclusione nel campione di fasce di età non esattamente omogenee. La figura consente facilmente di individuare una coorte di soggetti su cui poter svolgere le analisi di confronto, poiché presente in tutte le combinazioni paese-survey: gli individui nati tra il 1940 e il 1965. L'ampiezza della coorte, maggiore rispetto a quella utilizzata in seguito per stimare il livello di disuguaglianza, risponde alla necessità di ottenere stime circondate da una incertezza campionaria contenuta, al fine di far emergere in modo più chiaro eventuali differenze nei dati provenienti da diverse fonti.

L'analisi di controllo della coerenza tra le indagini è stata effettuata in due modi: dapprima sono state poste a confronto le distribuzioni dei titoli di studio degli intervistati e in seguito il grado di associazione tra il livello di istruzione dei genitori e dei figli. Più precisamente, la prima analisi confronta la percentuale di individui che

hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria; la seconda analisi misura l'associazione tra il livello di istruzione dei genitori e il conseguimento di un titolo di istruzione terziaria da parte dei figli utilizzando una semplice media delle differenze tra percentuali. Entrambe le analisi sono state replicate due volte, la prima utilizzando i dati non pesati, la seconda applicando i pesi forniti dalle rispettive indagini, al fine di riproporzionare i campioni alla popolazione di riferimento secondo le principali caratteristiche socio-demografiche.



Nota: le linee verticali indicano il sottocampione selezionato per le analisi di controllo

FIG. 5.5 – Valore minimo e massimo assunti dalla variabile anno di nascita secondo il paese e l'indagine.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

La figura 5.6 presenta la percentuale di intervistati che ha dichiarato di aver conseguito un titolo di istruzione terziaria secondo il paese e l'indagine; le stime sono circondate dall'intervallo di confidenza al 95%, una misura dell'incertezza campionaria. Dal grafico emerge come il livello di partecipazione all'istruzione terziaria non sia solo diversificato tra i paesi, ma anche tra le diverse indagini *entro* i paesi. In altre parole, vi sono discrepanze nella quantificazione della percentuale di laureati tra diverse survey, le

quali dovrebbero invece riguardare una popolazione omogenea e pertanto fornire stime simili. Sembra quindi che vi siano degli errori di misurazione e di attribuzione degli intervistati nei vari livelli scolastici nelle indagini comparative esaminate. Queste discrepanze sono evidenti sia guardando alle stime non pesate che a quelle pesate, anche se in quest'ultimo caso il grado di disaccordo tra le indagini è leggermente inferiore.

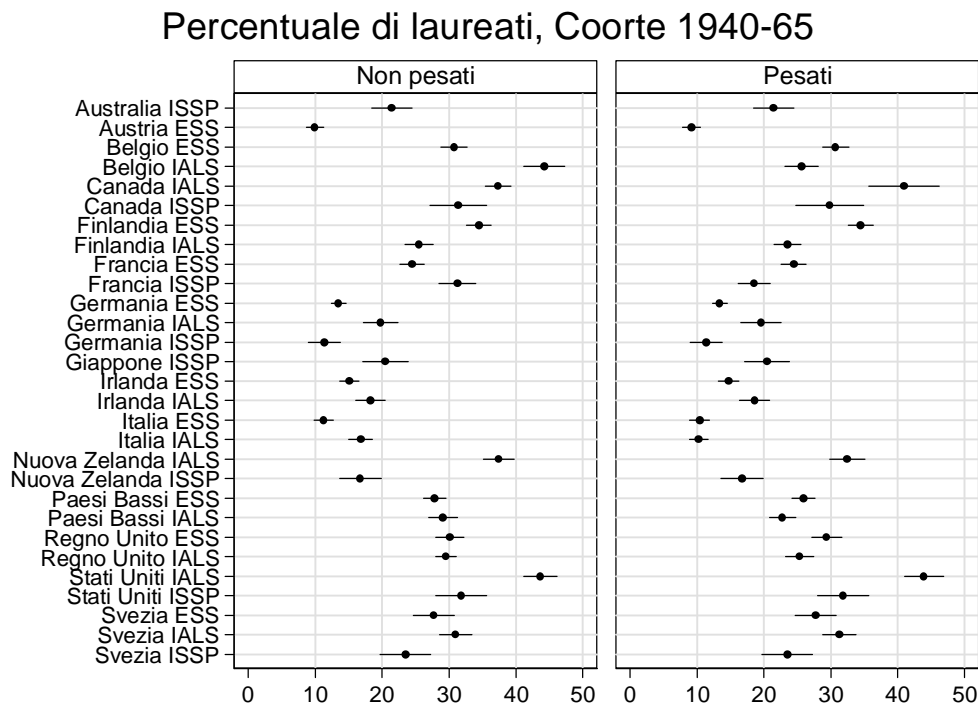


FIG. 5.6 – Percentuale di individui che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria nella coorte di nascita 1940-65 secondo il paese e l'indagine.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

I casi su cui la classificazione degli individui nei vari livelli educativi pare più problematica sono Finlandia, Nuova Zelanda e Stati Uniti. Mentre la ISSP e la IALS riportano per la Finlandia una quota di laureati pari al 25%, tale valore cresce al 35% nella ESS. La discrepanza maggiore è osservabile però nel caso della Nuova Zelanda: secondo la ISSP la quota di laureati è intorno al 16%, mentre nella IALS eccede il 30%. Vi sono poi dei casi in cui il grado di accordo tra le indagini sulle distribuzioni marginali della variabile titolo di studio non è molto alto, ma è comunque superiore rispetto a quello visto in precedenza. Rientrano nella categoria delle nazioni con medi problemi di classificazione il Canada, la Francia e la Germania. Italia, Irlanda e Regno Unito mostrano invece un buon grado di coerenza delle informazioni nelle varie survey.

Per Australia, Giappone e Austria non è invece possibile effettuare un confronto, poiché tali paesi sono inclusi solo in una survey, nella ISSP i primi due e nella ESS il terzo. Nel complesso, la ISSP tende a riportare una quota di laureati sistematicamente inferiore rispetto a quella delle altre indagini, mentre, al contrario, la IALS una quota superiore. Non è semplice capire quali sono le fonti di queste discrepanze, ma è possibile individuare alcuni potenziali fattori, elencati di seguito:

errori nell'implementazione dello schema ISCED e nell'attribuzione di ciascun individuo al livello di istruzione corretto, in particolare è possibile che la maggiore incertezza riguardi i titoli di studio post-secondari non terziari;

utilizzo di uno schema ISCED diverso: la ISSP e la IALS impiegano lo schema ISCED-68, mentre la ESS lo schema più aggiornato ISCED-97;

limiti dello schema ISCED nel cogliere adeguatamente l'articolazione dei titoli scolastici nei paesi europei;

raccolta delle informazioni sul titolo di studio e articolazione delle corrispondenti variabili non omogenea.

Dopo aver effettuato un controllo sulle distribuzioni marginali, si intende ora valutare in quale misura le fonti dei dati forniscono risultati omogenei sulla stima del grado di associazione tra origini sociali e conseguimento della laurea. Definite p_1 , p_2 , p_3 e p_4 la percentuale di laureati tra gli individui i cui genitori sono in possesso rispettivamente di istruzione primaria (p_1), secondaria inferiore (p_2), secondaria superiore (p_3) e terziaria (p_4), la misura utilizzata per quantificare l'associazione tra livello di istruzione dei genitori e conseguimento di titoli di istruzione terziaria è la Differenza Media tra Percentuali (DMP):

$$DMP = ((p_4 - p_1) + (p_3 - p_1) + (p_2 - p_1) + (p_4 - p_3) + (p_4 - p_2) + (p_3 - p_2)) / 6.$$

La figura 5.7 presenta due grafici in cui sono riportate le stime delle DMP per ciascuna survey e paese, utilizzando i dati non pesati (grafico in alto) e pesati (grafico in basso).

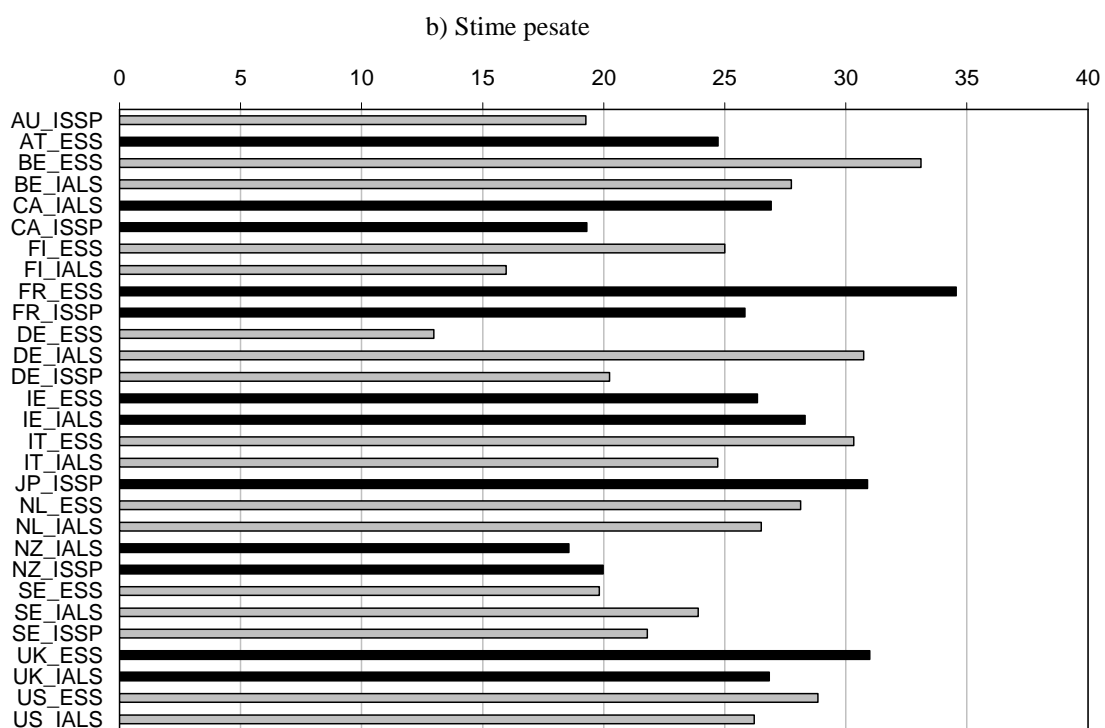
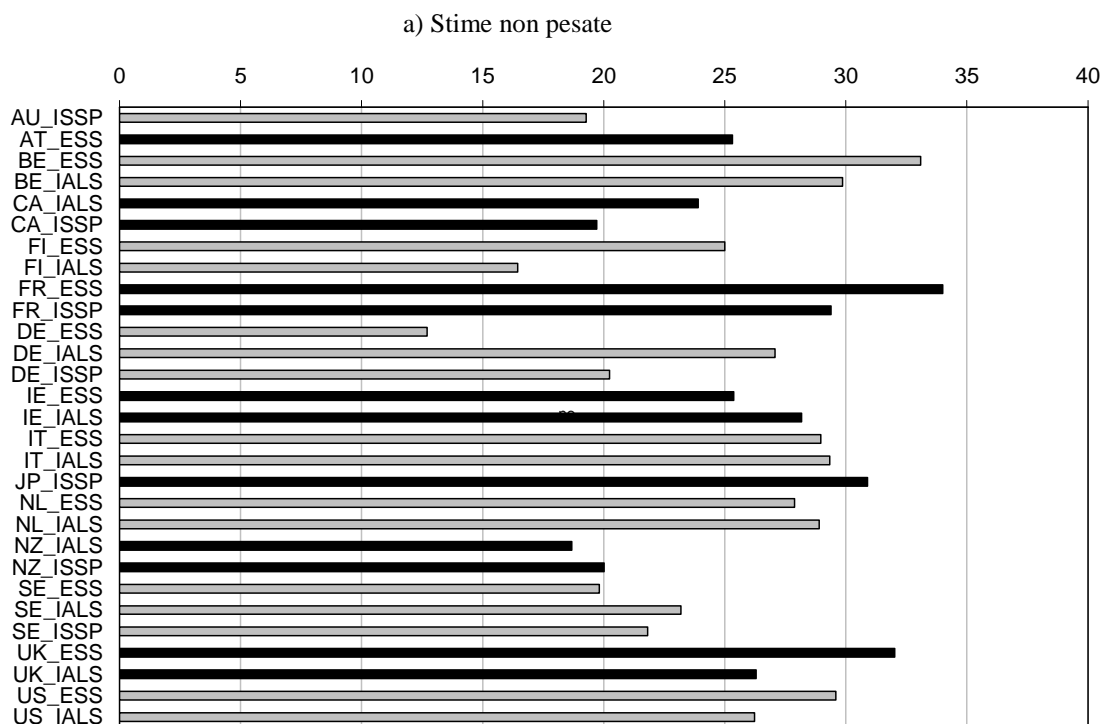


FIG. 5.7 – Grado di associazione tra istruzione dei genitori e conseguimento di titoli di istruzione terziaria secondo il paese e l'indagine.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

Le due rappresentazioni sono molto simili poiché le differenze medie non differiscono in modo significativo utilizzando o meno i pesi. Guardando alle stime

pesate dell'associazione tra istruzione dei genitori e conseguimento di un titolo di istruzione terziaria da parte dei figli emerge nel complesso un maggior grado di coerenza tra le survey rispetto a quanto rilevato esaminando le distribuzioni marginali. Ciononostante anche in questo caso vi sono alcune discrepanze cospicue tra le indagini ed esse riguardano in particolare Germania, Finlandia, Francia e Canada, in cui la differenza tra i DMP calcolati su diverse indagini (una misura del grado di disaccordo tra le fonti) varia da 12 punti percentuali per il primo paese a 7 per l'ultimo. Il grado di accordo è invece superiore per Belgio, Italia, Regno Unito e Svezia, in cui tale quantità non supera i 5 punti percentuali. Infine, Irlanda, Paesi Bassi e Nuova Zelanda mostrano un grado di concordanza complessivo elevato con una differenza tra le stime della DMP non superiore ai 2 punti percentuali⁹.

Il confronto delle informazioni restituite dalle indagini campionarie ha portato in luce l'esistenza di alcune difformità non trascurabili, specialmente nel caso di Germania e Finlandia. Questi risultati preliminari raccomandano cautela nell'interpretazione dei risultati ottenuti dall'unione delle tre fonti di dati e suggeriscono la necessità che le agenzie preposte alla raccolta delle informazioni sui titoli di studio in prospettiva comparata prestino più attenzione all'armonizzazione delle statistiche. In particolare, come evidenziato da Schneider e colleghi [2008] è necessario seguire in modo più preciso lo schema internazionale ISCED e rilevare (e fornire) le informazioni con il maggior dettaglio possibile; una preliminare ricodifica di alcuni livelli o indirizzi scolastici all'interno di una specifica categoria può comportare infatti rilevanti errori di classificazione che possono diminuire sostanzialmente l'utilità scientifica delle misure comparate sul livello di istruzione degli intervistati e dei loro genitori.

Detto questo, l'attenzione di questo lavoro è rivolta principalmente alla creazione di una misura di disuguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli di studio terziari. Le analisi che confrontano le stime dell'associazione tra istruzione dei genitori e dei figli in diverse survey forniscono risultati accettabili per la maggior parte dei paesi analizzati, con la parziale eccezione della Germania, in cui il grado di accordo tra le stime ottenute dalle tre indagini è decisamente basso. Secondo la ESS il grado di disuguaglianza

⁹ Tuttavia, bisogna evidenziare che anche se le differenze nella DMP sono contenute è comunque possibile che la distribuzione percentuale dei laureati secondo l'origine sociale non sia affatto omogenea confrontando le diverse indagini per lo stesso paese. Esempio è il caso della Nuova Zelanda, per cui la sostanziale omogeneità nella DMP calcolata su IALS e ISSP è il prodotto di distribuzioni condizionate alquanto differenti.

intergenerazionale è piuttosto basso, per la ISSP è medio e per la IALS è invece elevato. Purtroppo è piuttosto difficile capire quale delle tre fonti di dati si avvicini maggiormente al «vero» valore di interesse e pertanto si è deciso di non escludere nessuna delle fonti di dati dalle successive analisi.

4.3 *La stima della disuguaglianza nell'istruzione terziaria*

Dal momento che l'obiettivo del lavoro è quantificare il livello di disuguaglianza nel conseguimento di una laurea per una coorte recente ho proceduto ad una ulteriore selezione del campione. Il grado di disuguaglianza educativa legata alle origini sociali viene stimato sulla coorte dei nati tra i 1950-65, assumendo che il livello di disuguaglianza non sia mutato in modo radicale entro questo periodo. Questa assunzione è sostenuta da una mole di risultati di ricerca in cui si mostra che in generale le disuguaglianze nel campo dell'istruzione hanno tassi di variazione contenuti e difficilmente cambiano in modo radicale da un anno con l'altro [Blossfeld e Shavit 1993]. In linea teorica, si sarebbe dovuto selezionare una coorte di individui nati più di recente, tuttavia la disponibilità dei dati e le scarse numerosità campionarie non consentono di esaminare in maggior dettaglio i nati negli anni Settanta, coloro che hanno frequentato l'università negli anni Novanta.

Nella fase di analisi multivariata vengono elaborati modelli di regressione logistica binomiale¹⁰; l'impiego di questa tecnica è appropriato in quanto la variabile dipendente di interesse è dicotomica: aver conseguito o meno un titolo di istruzione terziaria. L'obiettivo generale di tali modelli è esprimere il logaritmo naturale della probabilità di occorrenza di tale «evento» rapportata alla probabilità di non occorrenza¹¹ come funzione dei valori assunti da un insieme di variabili.

¹⁰ Per una presentazione più articolata dei modelli di regressione logistica si può fare riferimento ai volumi di Long [1997] e, in italiano, a Corbetta *et al.* [2001] e Pisati [2003].

¹¹ I modelli di regressione logistica quindi non stimano direttamente la probabilità di occorrenza di un evento, bensì una sua funzione chiamata *logit*, il quale corrisponde in questo lavoro al logaritmo naturale della probabilità di laurearsi rapportata alla probabilità di non laurearsi. Formalmente: $\text{logit} = \ln(p_i/(1 - p_i))$.

TAB. 5.8 – *Distribuzione di frequenza assoluta degli individui nati tra il 1950 e il 1965 secondo il paese e l'indagine*

	Survey			Totale
	ESS	IALS	ISSP	
Australia	0	0	448	448
Austria	1.464	0	0	1.464
Belgio	1.502	692	0	2.194
Canada	0	1.834	349	2.183
Finlandia	1.596	1.067	0	2.663
Francia	1.383	0	706	2.089
Germania	2.613	652	460	3.725
Irlanda	1.537	795	0	2.332
Italia	1.211	1.159	0	2.370
Giappone	0	0	332	332
Paesi Bassi	1.766	1.217	0	2.983
Nuova Zelanda	0	1.228	350	1.578
Svezia	514	840	291	1.645
Regno Unito	1.096	2.294	0	3.390
Stati Uniti	0	1.012	418	1.430
Totale	14.682	12.790	3.354	30.826

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

I modelli di regressione logistica possono essere impiegati in chiave predittiva oppure con l'intento di individuare l'associazione parziale netta tra una o più variabili indipendenti e il fenomeno di interesse [Pisati 2003; 2010]. In questo lavoro si adotta la seconda prospettiva e pertanto l'attenzione si concentra sulle stime dei coefficienti di regressione. Ciascun coefficiente indica la misura in cui il logit varia quando la corrispondente variabile indipendente x_i varia di una unità (nel caso di variabili cardinali) oppure confrontando la categoria di interesse con quella di riferimento (nel caso di variabili dicotomiche o politomiche). Per ciascun paese è stato stimato un modello¹² descritto dalla seguente equazione di regressione, espressa in forma additiva:

$$\text{Logit} = \ln\left(\frac{\hat{p}_i}{1 - \hat{p}_i}\right) = \alpha + \beta_1 PSecInf + \beta_2 PSecSup + \beta_3 PTerz + \beta_4 Donna + \varepsilon$$

Al fine di identificare il modello coloro che hanno genitori con al più l'istruzione e i maschi sono considerati come categorie di riferimento e pertanto omessi dall'equazione.

¹² Il modello è stato stimato sugli individui di 28 o anni o più al momento dell'intervista che non presentavano informazioni mancanti sulle variabili rilevanti. È un modello di regressione non condizionato in quanto utilizza l'intero campione e non solo il sotto-campione di coloro che si sono diplomati. Ciò significa che le associazioni parziali che sono stimate si riferiscono alla disuguaglianza nella transizione all'istruzione terziaria e al percorso di studi universitario, ma anche alla precedente selezione scolastica. Non è stato possibile stimare modelli condizionati a causa delle basse numerosità. Non è stato possibile neppure tentare di tenere sotto controllo l'eterogeneità non osservata per l'assenza di variabili strumentali adatte allo scopo.

Lo svantaggio del modello è che esso non fornisce direttamente una misura unica di associazione tra origini sociali e probabilità dei figli di laurearsi, bensì tre diversi parametri, associati ai regressori che identificano le categorie della variabile indipendente. Dal momento che l'obiettivo del lavoro è elaborare un indice sintetico di disuguaglianza, è necessario trovare un modo per riassumere in una unica misura l'effetto esercitato dall'istruzione dei genitori sulla probabilità che hanno i figli di laurearsi. Come abbiamo visto, non c'è un completo accordo in letteratura sulla misura più adeguata a tale scopo; perciò si è deciso di calcolare tre misure in grado di tenere in considerazione aspetti parzialmente diversi del fenomeno della disuguaglianza: il logit medio, il coefficiente Sheaf (SheafCoef) e la media degli effetti parziali medi (EPM medio).

La prima misura consiste nella semplice media aritmetica dei coefficienti di regressione calcolabili dato il numero di modalità della variabile indipendente (4) e dipendente (2)¹³. Per ottenere questa misura si è proceduto in questo modo. Oltre al modello presentato in precedenza, si sono stimati due ulteriori modelli di regressione logistica in cui la categoria di riferimento della variabile indipendente è divenuta dapprima la modalità «genitori con istruzione secondaria inferiore» e in seguito la modalità «genitori con istruzione secondaria superiore». Dai tre modelli sono stati selezionati i sei coefficienti di regressione di interesse e il logit medio è stato calcolato in questo modo:

$$\text{Logit medio} = (L_{4/1} + L_{3/1} + L_{2/1} + L_{3/2} + L_{4/2} + L_{4/3}) / 6$$

Nella formula i valori in pedice corrispondono alle modalità della variabile indipendente titolo di studio dei genitori. Si è utilizzato il logaritmo naturale dell'odds-ratio piuttosto che l'odds-ratio perché il primo è espresso su una scala lineare, come le altre due misure, e ciò consentirà in seguito la costruzione di un indice composito.

La seconda misura è il coefficiente Sheaf [Heise 1972], il quale esprime l'effetto combinato di più variabili sottoforma di un singolo coefficiente di regressione parziale standardizzato. Esso assume che un blocco di variabili indipendenti influenzi la

¹³ Il numero di parametri calcolabili è pari a $(R(R-1)/2)(K(K-1)/2)$ dove R è il numero di modalità della variabile indipendente e K il numero di modalità della variabile dipendente. Di conseguenza, il numero di odds-ratio calcolabili è pari a $(4(4-1)/2)(2(2-1)/2)=6$.

variabile dipendente attraverso una variabile latente. Nella mia analisi esso assume che i regressori corrispondenti ai livelli di istruzione dei genitori influiscano sulla probabilità che i figli hanno di laurearsi attraverso la variabile latente origine sociale. Questo assunto non è controllabile empiricamente e pertanto il coefficiente Sheaf è semplicemente un modo alternativo di presentare i risultati dell'intensità della relazione tra un insieme di variabili indipendenti e una variabile dipendente, al netto di altre caratteristiche. Al fine di identificare l'effetto della variabile latente occorrono tre assunti: a) l'effetto della variabile latente rappresenta una somma pesata delle variabili osservate in modo che essa predica la variabile dipendente in modo ottimale; l'origine della variabile latente viene fissata a zero quando i regressori assumono valore pari a zero; c) l'effetto della variabile latente è espresso in forma standardizzata (deviazione standard pari a uno)¹⁴.

La terza misura consiste nella media semplice degli effetti parziali medi. L'effetto parziale medio è una misura che coglie le differenze assolute di probabilità. La logica alla base degli effetti parziali medi è la seguente: a partire dai regressori inseriti nel modello, è possibile stimare per ogni individuo la probabilità predetta di laurearsi. È possibile anche stimare come varierebbe questa probabilità predetta per ciascun individuo se mutasse il valore della variabile indipendente di interesse, a parità dei valori di tutti gli altri regressori inseriti nel modello. Concretamente, ci si chiede: quanto cambierebbe la probabilità di laurearsi per l'individuo *i*-esimo se fosse nato in una famiglia con un altro livello scolastico, a parità di genere? La media di tutte queste variazioni nel campione è detta effetto parziale medio (*average partial effect*).

Gli effetti parziali misurano la variazione nel valore atteso della variabile dipendente quando l'*i*-esima variabile indipendente varia da $(x-u_{i1})$ a $(x-u_{i2})$ ¹⁵:

$$\Delta E(y | x_i, u_{i1}, u_{i2}) = \frac{F(\hat{\beta}x + \hat{\beta}_i u_{i1}) - F(\hat{\beta}x - \hat{\beta}_i u_{i2})}{u_{i1} + u_{i1}}$$

Per variabili dicotomiche, gli effetti parziali corrispondono alle variazioni nel valore atteso della variabile dipendente quando la variabile dicotomica passa da zero a uno. La procedura adottata calcola il cambiamento parziale per ciascun soggetto nel campione utilizzando l'equazione mostrata in precedenza e in seguito ne calcola la media nel

¹⁴ Tale misura e i corrispondenti intervalli di confidenza sono stati calcolati attraverso il comando *sheafcoef* [Buis 2009] utilizzando il software Stata10.

¹⁵ L'equazione può essere stimata se le quantità u_{i1} and u_{i2} sono così definite: $u_{i1} = 1 - \bar{x}$ e $u_{i2} = \bar{x}$.

campione¹⁶. Anche in questo caso sono stati calcolati gli EPM possibili confrontando le combinazioni delle categorie dell'origine sociale¹⁷ ed è stato calcolato un indice sintetico in questo modo:

$$\text{EPM medio} = (\text{EPM}_{4-1} + \text{EPM}_{3-1} + \text{EPM}_{2-1} + \text{EPM}_{3-2} + \text{EPM}_{4-2} + \text{EPM}_{4-3})/6.$$

Il vantaggio degli effetti parziali medi rispetto alle misure precedenti è duplice. In primo luogo, sono una misura di disuguaglianza assoluta e non relativa, e pertanto consentono di valutare il livello di associazione tra origini sociali e conseguimento dell'istruzione terziaria tenendo in considerazione il livello di partecipazione scolastica. In secondo luogo, sono facilmente comprensibili poiché sono interpretabili come una differenza media (espressa in punti percentuali) nella probabilità di laurearsi tra due categorie di interesse.

Le tre misure di disuguaglianza sono state calcolate sia sui dati pesati che non pesati; visto che non vi sono differenze rilevanti tra le due serie di stime, per parsimonia presento esclusivamente quelle calcolate applicando i pesi. La figura 5.8 mostra le stime del logit medio per ciascuna nazione. Come nelle figure successive, i paesi sono rappresentati in ordine discendente secondo il livello di disuguaglianza: in alto vi sono i SIS con un più alto livello di eguaglianza sociale, in basso quelli il conseguimento della laurea è maggiormente legato alle origini sociali. Nuova Zelanda e Finlandia sono identificati come i paesi con un livello di disuguaglianza sociale inferiore, seguiti da Svezia e Australia. Vi è poi un gruppo di paesi con un livello medio-basso di disuguaglianza costituito da tre paesi anglo-sassoni (Stati Uniti, Regno Unito e Canada) e dal Belgio; seguono Paesi Bassi, Irlanda e Germania con un livello medio-alto di disuguaglianza. Le nazioni che esibiscono il più alto grado di associazione tra origini sociali e conseguimento di titoli di istruzione terziaria sono nell'ordine Austria, Giappone, Francia e Italia.

¹⁶ Dettagli più specifici possono essere trovati in Bartus [2005; 2008]. Gli EPM sono stati stimati attraverso il comando *margeff* all'interno di Stata10.

¹⁷ Il numero di EPM calcolabili è pari a $(R(R-1)/2)K$ dove R è il numero di modalità della variabile indipendente e K il numero di modalità della variabile dipendente. Di conseguenza, il numero di EPM calcolabili è pari a $(4(4-1)/2)*2=12$. Dal momento che la variabile dipendente è dicotomica, si sono calcolati gli EPM solo nel caso di presenza dell'outcome ($y=1$, conseguimento della laurea).

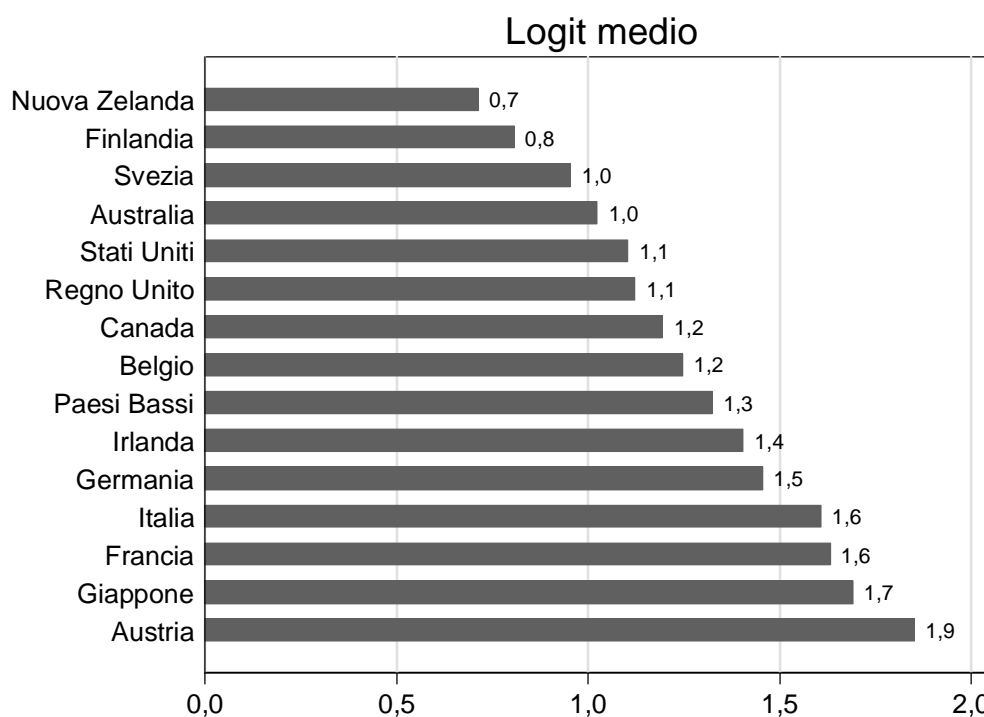


FIG. 5.8 – Associazione tra livello di istruzione dei genitori e conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo il paese: stime dei coefficienti di regressione medi espressi in scala logit.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

Lo svantaggio di questo indicatore è quello di non fornire una misura dell'incertezza che circonda le stime, la quale è invece disponibile nella serie di stime dei coefficienti Sheaf, in cui sono presenti anche gli intervalli di confidenza al 95% per ciascuna stima puntuale. Come si può notare dalla figura 5.9, l'incertezza intorno alle stime non è trascurabile, soprattutto nel caso del Giappone e della Germania¹⁸. Ad ogni modo, osservando le stime puntuali è possibile desumere un ordinamento dei paesi, il quale è piuttosto simile a quello visto in precedenza. Ai primi posti vi sono ancora Nuova Zelanda e Finlandia, caratterizzati dal minor livello di disuguaglianze sociali, anche se ora il paese più equo è l'Australia, prima collocata in terza posizione. Seguono, come prima, Regno Unito, Svezia e Stati Uniti. Vi è poi un gruppo di nazioni con livelli intermedi di disuguaglianza costituito da Canada, Belgio, Paesi Bassi e Irlanda, anch'esso simile a quello individuato dal logit medio.

¹⁸ Nel primo caso ciò è dovuto alla bassa numerosità campionaria, mentre nel caso tedesco potrebbe dipendere dal tipo di peso applicato e dalla alta variabilità della probabilità di conseguire una laurea secondo l'origine sociale.

I paesi dell'Europa continentale-meridionale (Germania, Austria, Francia e Italia) e il Giappone hanno invece livelli di disuguaglianza più elevati. Infine, anche l'ordinamento ricavato utilizzando l'indicatore di disuguaglianza basato sull'EPM medio fornisce nel complesso un quadro simile a quello delle due figure precedenti, anche se vi sono alcune rilevanti eccezioni (figura 5.10). Nuova Zelanda e Finlandia emergono nuovamente come i paesi con un minor livello di disuguaglianza (meno di 17 punti percentuali), seguiti da altre due nazioni che abbiamo ritrovato sempre nelle posizioni alte, Svezia e Australia (20-22 punti percentuali).

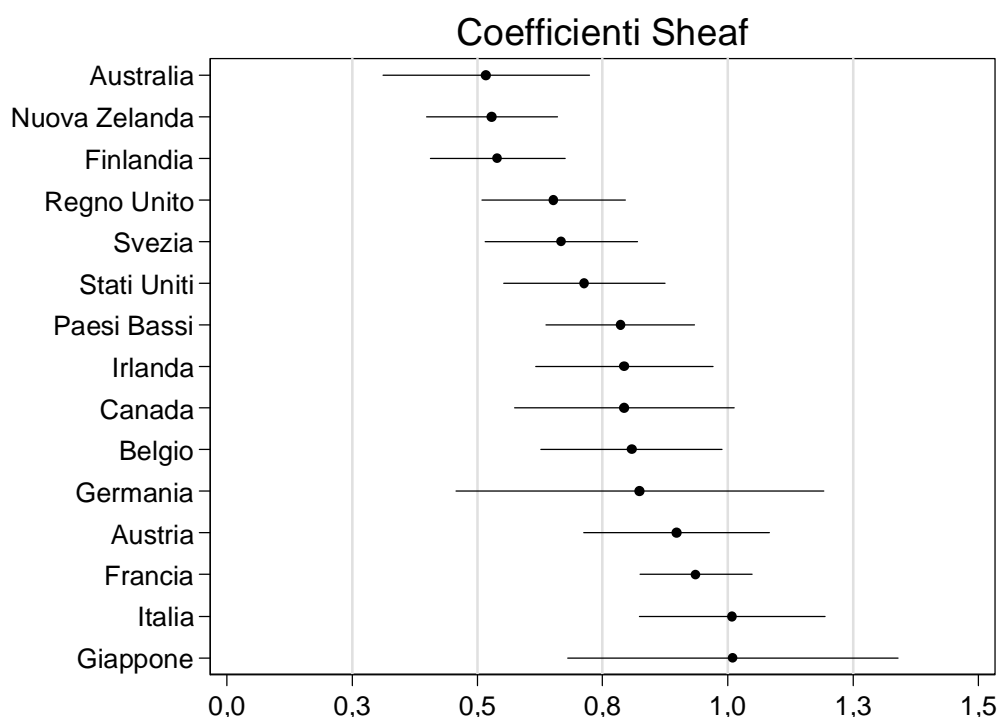


FIG. 5.9 – Associazione tra livello di istruzione dei genitori e conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo il paese: stime dei coefficienti Sheaf e corrispondenti intervalli di confidenza al 95%.

Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

Tuttavia, nel gruppo di paesi con un medio-basso livello di disuguaglianza, a fianco di Stati Uniti e Regno Unito (che mantengono inalterata la loro posizione relativa) vi è ora l'Italia, la quale assume una posizione ben più alta rispetto a quella emersa in precedenza. Vi è poi un blocco di paesi in cui vi è la differenza media tra le categorie sociali nella probabilità di laurearsi è compresa tra i 26 e i 27 punti percentuali. Tale gruppo è costituito da alcuni paesi continentali (Paesi Bassi, Germania, Belgio), dal

Canada e dall'Irlanda. Infine, in accordo con quanto emerso dalle misure precedenti, secondo questo indicatore i paesi con maggiore disuguaglianza sono Giappone, Francia e Austria, i primi due con un livello che supera i 30 punti percentuali medi di differenza tra le categorie sociali.

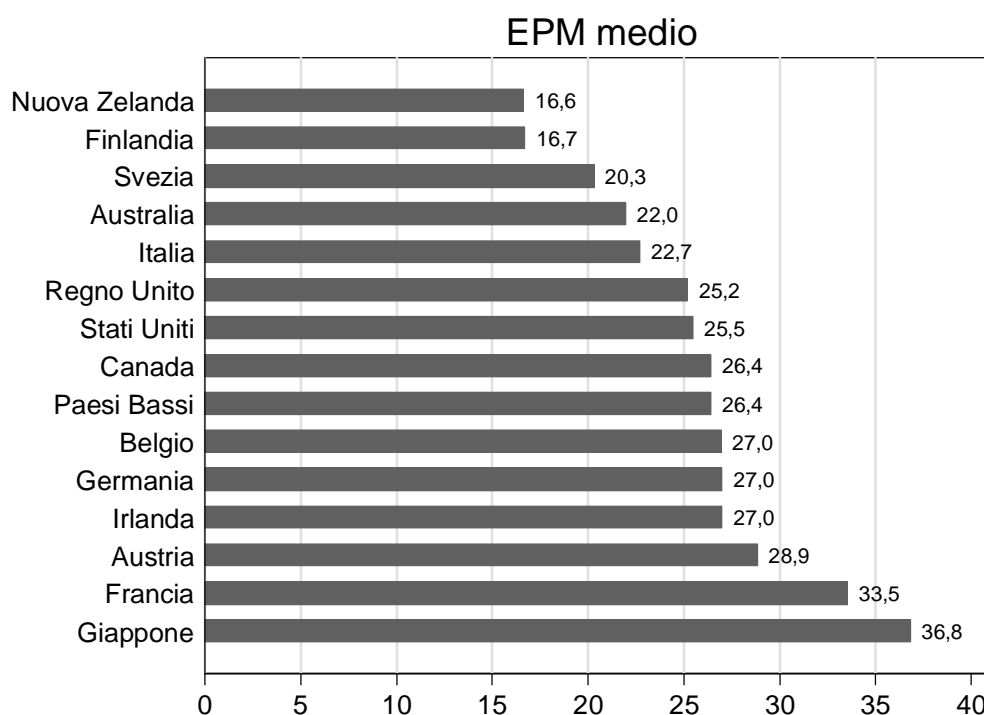
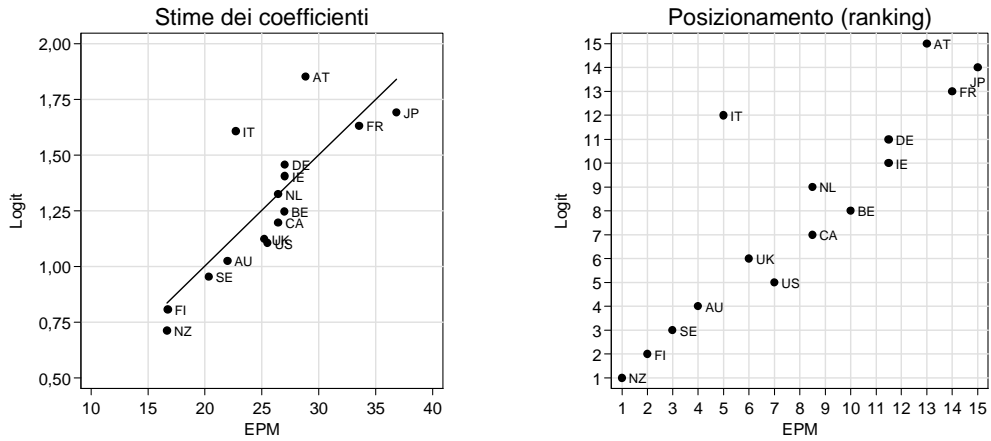


FIG. 5.10 – Associazione tra livello di istruzione dei genitori e conseguimento dei titoli di istruzione terziaria secondo il paese: media semplice degli effetti parziali medi.

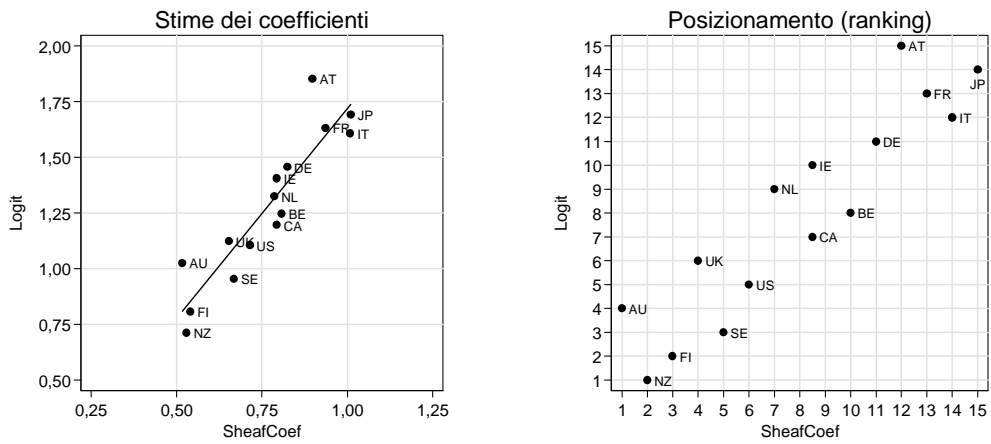
Fonte: elaborazione su dati ESS [2002; 2004; 2006]; IALS [1994; 1996; 1998]; ISSP [1999].

A questo punto è opportuno valutare in modo più sistematico il grado di coerenza tra gli indicatori di disuguaglianza. Questo confronto è realizzato nelle figure 5.11 e 5.12. Nella prima figura vi sono sei diagrammi a dispersione in cui i 15 SIS sono collocati in uno spazio bidimensionale, sui cui assi ci sono le misure di disuguaglianza prese a coppie. Nella colonna di sinistra si utilizzano le misure di disuguaglianza espresse nella loro unità di misura originale, mentre nella colonna di destra si mostra la collocazione dei paesi sulla base degli ordinamenti ricavati dalle misure di disuguaglianza. Osservando i grafici della colonna di sinistra, in cui è rappresentata anche la retta di regressione lineare che interpola i dati, si nota come tutte e tre le misure siano altamente correlate tra loro, anche se vi sono alcune differenze nell'intensità di tale relazione.

a) Confronto tra logit medio ed effetto parziale medio



b) Confronto tra logit medio e coefficiente Sheaf



c) Confronto tra effetto parziale medio e coefficiente Sheaf

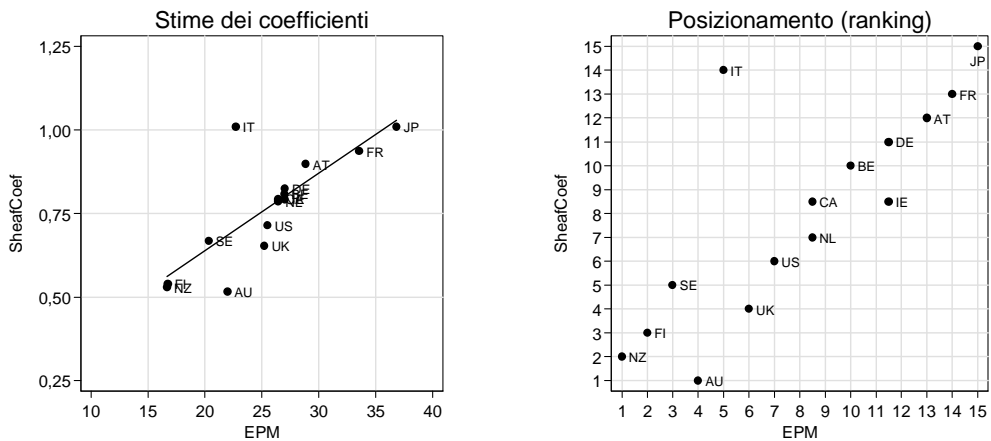


FIG. 5.11 – Posizionamento dei paesi secondo diverse misure di disuguaglianza. Confronti a coppie utilizzando i valori degli indicatori (colonna di sinistra) e degli ordinamenti da essi derivati (colonna di destra).

La correlazione più alta si riscontra tra il logit medio e il coefficiente Sheaf (0,913), seguita dalla correlazione tra il logit medio e l'EPM medio (0,878) e, infine, tra l'EPM medio e il coefficiente Sheaf (0,795). I paesi che si allontanano maggiormente dalla retta di regressione sono quelli in cui vi è un minor grado di accordo tra le misure. L'Italia si discosta in misura considerevole da tale retta nei grafici in cui l'EPM medio è posto in relazione con il logit medio e con il coefficiente Sheaf. Anche l'Austria è piuttosto distante dalla retta di regressione nel primo grafico, mentre l'Australia lo è nel terzo. I grafici riportati nella seconda colonna mostrano un quadro tutto sommato simile, con la differenza che ora il grado di discordanza tra due misure va valutato osservando il numero di paesi che si discostano dalla diagonale del grafico. Anche in questo caso l'Italia emerge come il caso anomalo più evidente e ciò è dovuto, come ormai visto in diversi modi, alla posizione atipica da esso ricoperta sull'indicatore EPM medio, rispetto alla sua collocazione secondo le altre due misure di disuguaglianza relativa.

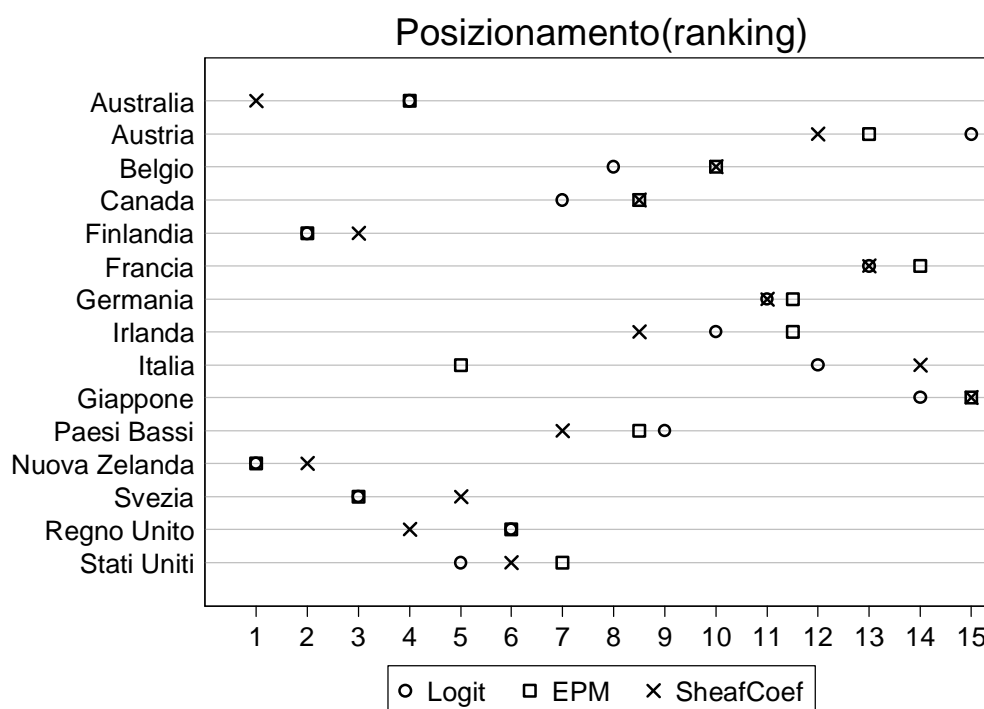


FIG. 5.12 – Ordinamento dei paesi sulla base delle tre misure di disuguaglianza sociale.

La figura 5.12 presenta in forma grafica un confronto tra il posizionamento dei paesi (ranking) secondo i tre indicatori di disuguaglianza elaborati. Quando i simboli che

denotano il posizionamento su diversi indicatori si sovrappongono significa che vi è perfetta concordanza tra le misure nel collocare un determinato paese in una posizione dell'ordinamento. Al contrario, più lontano sono collocati i simboli per ciascun paese e minore è il grado di coerenza del suo posizionamento secondo i tre indicatori. Il grafico indica che Finlandia e Nuova Zelanda hanno un elevato grado di accordo nella classificazione come paesi con un basso livello di disuguaglianza: infatti, il primo viene collocato in seconda posizione dal logit medio e dall'EPM medio e in terza dal coefficiente Sheaf; mentre la Nuova Zelanda in prima posizione dai primi due indicatori e in seconda posizione dalla terza misura. Altri paesi con un livello di concordanza tra le misure accettabili sono la Francia, collocata tra la tredicesima e la quattordicesima posizione, gli Stati Uniti, classificati tra la quinta e la settima posizione, la Svezia, tra il terzo e il quinto posto, i Paesi Bassi, tra la settima e la nona posizione. Come già anticipato, il paese in corrispondenza del quale si osserva invece maggiore incertezza è l'Italia, la quale viene collocata in basso nella scala di eguaglianza sociale dal logit medio e dal coefficiente Sheaf (dodicesima e quattordicesima posizione), mentre nella parte alta adottando l'EPM medio (quinta posizione).

Da cosa dipende tale risultato anomalo? È possibile che questa discrepanza sia dovuta al basso livello di partecipazione nell'istruzione terziaria che caratterizza il nostro paese. Questo perché, come abbiamo visto nel paragrafo 3.1 di questo capitolo, il comportamento delle misure relative di disuguaglianza e di quelle assolute è simile quando i tassi di partecipazione sono compresi tra il 25% e il 75%, mentre divergono nelle code della distribuzione marginale della variabile dipendente. Dal momento che l'Italia nei dati a disposizione esibisce una quota di laureati inferiore al 15% è probabile che le misure di disuguaglianza relativa amplifichino le differenze tra i gruppi, rispetto a quelle che quantificano le differenze assolute, le quali – essendo calcolate su tassi di partecipazione relativamente non elevati anche per le classi alte – tendono a fornire una stima conservativa del livello di disuguaglianza medio secondo l'origine sociale. Ovviamente questa è solo una possibile spiegazione e non esaustiva, poiché anche l'Austria si trova in una situazione simile all'Italia, eppure il grado di discordanza tra le misure è decisamente più contenuto.

Al fine di costruire un indice sintetico di disuguaglianza si è deciso di includere tutte e tre le misure elaborate e riassumerle in un indicatore complessivo di disuguaglianza

che tenga in considerazione gli ordinamenti sopra discussi. Per costruire tale misura si è dapprima proceduto a standardizzare le tre singole misure di disuguaglianza, in modo che assumessero media pari a zero e deviazione standard pari a uno. Questa operazione consente di annullare le differenze nella metrica in cui sono misurate e nella variabilità della distribuzione di ciascuna variabile. Si è poi effettuata una media semplice delle tre variabili standardizzate. In formula, l'Indice di Disuguaglianza nell'istruzione Terziaria (IDT) è così calcolato:

$$IDT = \frac{\left(\frac{Logit - \overline{Logit}}{DS_{Logit}} \right) + \left(\frac{Sheaf - \overline{Sheaf}}{DS_{Sheaf}} \right) + \left(\frac{EPM - \overline{EPM}}{DS_{EPM}} \right)}{3}$$

in cui Logit, Sheaf, EPM rappresentano le tre misure di disuguaglianza e DS è la deviazione standard. Sebbene le tre misure facciano riferimento a dimensioni parzialmente diverse – in particolare le prime due fanno riferimento alle disuguaglianze relative, mentre la terza è un indicatore di disuguaglianza assoluta – la loro sintesi può essere giustificata su un piano teorico, pragmatico ed empirico. Dal primo punto di vista, sebbene le misure colgano dimensioni diverse delle disuguaglianze, tutte fanno riferimento ad aspetti legati alla riproduzione intergenerazionale dell'istruzione. In secondo luogo, un ordinamento complessivo è utile ai fini delle analisi che saranno proposte nel capitolo successivo, in cui si pongono in relazione le caratteristiche istituzionali dei SIS con il loro livello di disuguaglianza. In terzo luogo, il grado di correlazione tra le variabili è piuttosto alto e il valore dell'alfa di Cronbach, una misura della coerenza interna di un gruppo di variabili e dell'attendibilità della scala che da esse è possibile costruire¹⁹, è pari a 0,84, ben al di sopra della soglia suggerita da Nunnally [1978, 245] per poter accettare una scala (pari a 0,70).

La distribuzione dell'indice complessivo di disuguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria è rappresentata in figura 5.13. L'indice è standardizzato in modo da avere media pari a zero e deviazione standard pari a uno. Secondo l'indice composito Nuova Zelanda e Finlandia sono i paesi con il minor livello di

¹⁹ L'alfa di Cronbach descrive la coerenza interna di raggruppamenti di item e consente di definire la validità di costruito di una scala creata a partire da un insieme di variabili. E' una misura che si basa sulla matrice di correlazione tra tutti gli elementi della scala (item) e il loro numero. Questo indice varia tra zero ed uno; più alto è il valore e maggiore è la coerenza interna della scala.

diseguaglianza, seguiti ad una certa distanza da Australia e Svezia. Vengono poi Stati Uniti, Regno Unito e Canada; quest'ultimo paese ha un livello medio di associazione tra origini sociali e conseguimento dei titoli di istruzione terziaria (all'interno della distribuzione dei 15 SIS esaminati). Il gruppo di paesi con un grado di disuguaglianza medio-alto è costituito da Paesi Bassi, Belgio e Irlanda. Seguono Germania e Italia, mentre i paesi più diseguali sono Austria, Francia e soprattutto il Giappone.

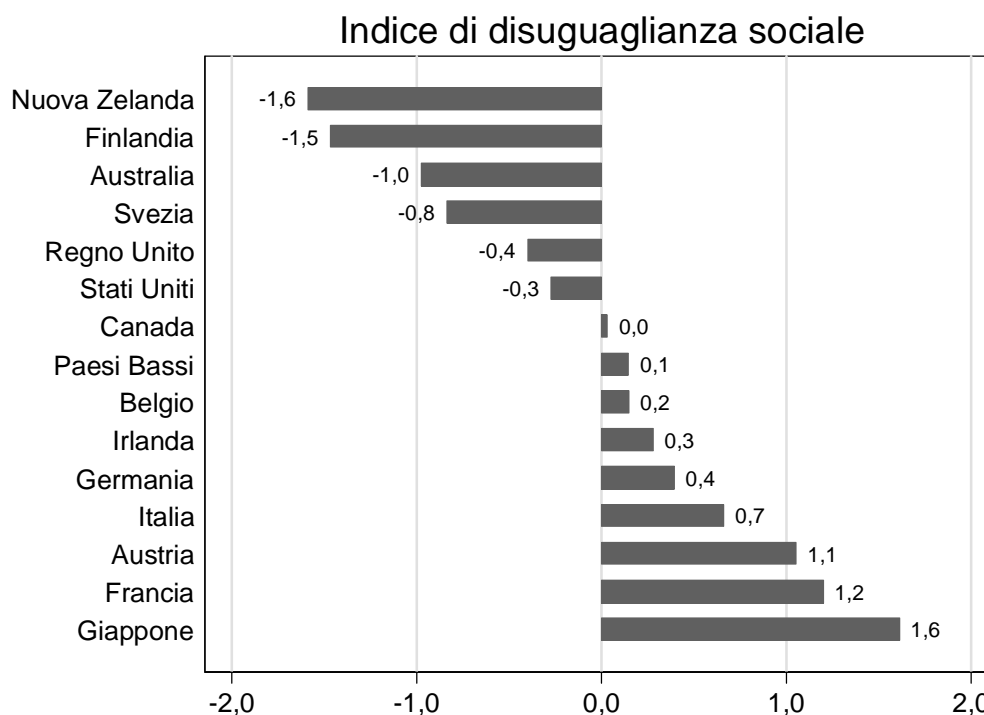


FIG. 5.13 – Distribuzione dell'Indice di Disuguaglianza sociale nell'istruzione Terziaria (IDT).

Tale distribuzione sembra coerente con la conoscenza attualmente disponibile sul funzionamento e i risultati dei SIS, anche se ovviamente risente delle misure e dei dati utilizzati. Rispetto agli ordinamenti individuati dagli studi precedenti, la procedura per giungere a tale classificazione ha tenuto in considerazione l'incertezza che circonda i dati e le possibili scelte metodologiche in grado di influire sui risultati finali.

Per valutare la robustezza di tale ordinamento ho infine elaborato una analisi dei gruppi²⁰ che individuasse i paesi più simili tra loro sulla base delle tre misure di disuguaglianza precedentemente elaborate. Ad eccezione del caso italiano, i risultati per

²⁰ È stata applicata una *cluster analysis* con metodo gerarchico e legame medio, analoga a quella impiegata nel quarto capitolo.

gli altri paesi sono coerenti con l'ordinamento ricavabile dall'IDT. L'analisi dei gruppi indica che i paesi più simili tra loro sono Finlandia e Nuova Zelanda, i quali possono essere raggruppati successivamente con altri due paesi con un grado di equità relativamente alto, l'Australia e la Svezia. Vi è poi il gruppo dei paesi abbastanza equi costituito da Stati Uniti e Regno Unito, a cui si aggiungono in seguito i paesi europei con un livello di disuguaglianza leggermente superiore. Infine, l'ultimo gruppo di paesi è costituito da Austria, Francia e Giappone, caratterizzati da un peso delle origini sociali maggiore.

CAPITOLO SESTO

LA RELAZIONE TRA ASSETTI ISTITUZIONALI, PARTECIPAZIONE E DISUGUAGLIANZE SOCIALI

1. *Introduzione*

Dopo aver descritto le caratteristiche che concorrono a definire il profilo istituzionale dei SIS e aver quantificato il loro grado di apertura, attraverso la stima della partecipazione e della disuguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria, in questo capitolo finale si tenta di mettere insieme e collegare in modo sistematico i risultati ottenuti nei capitoli precedenti. Ci si propone di rispondere, per quanto in modo tentativo e parziale, all'interrogativo di ricerca: le specifiche caratteristiche istituzionali dei SIS sono associate a livelli differenziati di partecipazione e disuguaglianza?

Il capitolo è così organizzato: il secondo paragrafo è di natura teorica e presenta una rassegna di teorie e risultati di ricerca sul ruolo delle caratteristiche istituzionali nel favorire l'accesso degli studenti all'istruzione terziaria e nel ridurre le disuguaglianze di partecipazione. Vengono considerate le caratteristiche esaminate nei capitoli precedenti, con una particolare attenzione a quelle su cui la letteratura si è concentrata maggiormente. Oltre alle caratteristiche dei SIS, si tengono in considerazione aspetti ad esse collegati in grado di incidere sulle decisioni scolastiche degli studenti e delle loro famiglie. Da un lato la stratificazione istituzionale delle scuole secondarie e dall'altro i ritorni occupazionali associati al conseguimento di titoli di livello terziario. Il terzo paragrafo presenta una estesa discussione della strategia di analisi, mentre il quarto discute i risultati principali.

Le analisi si dividono in due parti: in una prima fase si pone in relazione la tipologia dei regimi di istruzione elaborata nel quarto capitolo con i risultati dei SIS in termini di partecipazione e disuguaglianza. In seguito, si analizza il legame tra singole caratteristiche istituzionali e particolari configurazioni istituzionali, da un lato, e il livello di partecipazione e disuguaglianza, dall'altro. In particolare, si controlla empiricamente l'ipotesi che alcune specifiche combinazioni di caratteristiche istituzionali siano una condizione sufficiente per ottenere un alto livello di partecipazione e/o un basso livello di disuguaglianza.

2. *L'effetto delle caratteristiche istituzionali sulla partecipazione e la disuguaglianza*

2.1 *Tracking*

Il *tracking* (noto anche come *streaming* oppure *sorting* o *ability grouping*) è probabilmente la caratteristica più importante dei sistemi scolastici in grado di influire sulla propensione degli studenti a proseguire gli studi a livello terziario. Esso consiste nell'assegnazione degli studenti a diversi curricula/indirizzi o tipi di scuola, di solito gerarchicamente ordinati dal punto di vista della qualità dell'insegnamento e del livello dei risultati scolastici degli studenti [Woessman 2009]. La maggior parte dei paesi prevede alcuni anni di scuola unificati, in cui tutti gli studenti nel sistema scolastico frequentano scuole dello stesso tipo e programmi di insegnamento uguali. Tuttavia, molti paesi prevedono ad un certo punto del percorso scolastico una ramificazione in diversi indirizzi oppure tipi di scuole. Le caratteristiche che indicano se ed in quale misura un paese prevede un forte tracking o meno sono: l'età in cui gli studenti vengono per la prima volta suddivisi in diversi tipi di corso; il tempo medio speso in curricula differenziati; il numero di indirizzi diversi a disposizione; le specificità curriculari di ciascun indirizzo. I paesi in cui gli studenti vengono indirizzati presto in tipi di scuola differenziati e in cui una quota rilevante frequenta corsi di livello inferiore sono quelli con il maggior tracking, mentre i sistemi che prevedono uno smistamento degli studenti in tarda età oppure non la prevedono affatto sono quelli caratterizzati da un basso livello di tracking.

Come ho mostrato nel terzo capitolo i paesi considerati nel mio studio variano in modo considerevole su questo aspetto. Alcuni paesi dell'Europa continentale selezionano gli studenti molto presto, intorno ai dieci (Germania e Austria) o dodici anni di età (Belgio e Paesi Bassi). Italia, Francia, Irlanda e Giappone tra i 14 e i 15 anni, mentre i paesi anglosassoni (Australia, Canada, Nuova Zelanda, Regno Unito, Stati Uniti) e i paesi nordici (Finlandia e Svezia) non prevedono uno smistamento fino ai sedici anni di età, anche se nei primi talvolta è previsto un raggruppamento degli studenti sulla base del livello di abilità in specifiche materie all'interno di scuole secondarie omnicomprensive.

Da un punto di vista teorico le conseguenze della suddivisione degli studenti in diversi indirizzi scolastici rappresentano una questione piuttosto controversa. Da un lato, vi sono coloro che sostengono che un tracking precoce possa avere un effetto

positivo sul livello complessivo di apprendimenti e performance scolastica, poiché con questo sistema gli studenti ricevono una istruzione più omogenea, focalizzata e adeguata al loro livello di abilità.

Dall'altro lato, coloro che si oppongono al tracking ne hanno evidenziato molti possibili esiti negativi. Innanzitutto, è probabile che la stratificazione da esso introdotta penalizzi gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate da un punto di vista socioeconomico. Questo perché è probabile che la collocazione degli studenti nei diversi indirizzi non sia affatto casuale, bensì legata direttamente o indirettamente alla loro origine sociale. Se l'iscrizione ai diversi tipi di scuola è libera (come in Italia) il processo si basa sull'auto-selezione degli studenti, mentre dove l'iscrizione è legata ai precedenti esiti scolastici o alle raccomandazioni degli insegnanti (come in Germania) l'allocazione si fonda su criteri istituzionali. Nel primo caso, per motivazioni di ordine culturale o di avversione al rischio, i genitori di classe operaia possono decidere di iscrivere i propri figli con un buon livello di abilità ad una scuola professionale, mentre i genitori di classe medio-alta tendono ad iscrivere i propri figli con risultati scolastici simili in una scuola ad orientamento generale, in vista di una futura iscrizione all'università. Nel secondo caso invece gli studenti di bassa origine sociale hanno maggiori probabilità di venire inseriti in curricula professionali o di livello inferiore poiché hanno più spesso voti inferiori rispetto a quelli di alta origine sociale; ciò è legato sia alle pratiche di attribuzione dei voti da parte degli insegnanti [Bourdieu e Passeron 1971; 1977], che all'esistenza di differenze tra le classi nelle abilità cognitive [Brunello e Checchi 2007].

In questa visione perciò il tracking tende a rinforzare l'effetto dell'origine sociale sulle performance degli studenti, anche se non è ancora chiaro in che modo. Una prima possibilità è l'effetto del gruppo di pari (*peer-group effect*): se gli studenti più abili e motivati sono raggruppati insieme tra loro quelli meno abili e motivati non possono beneficiare della loro vicinanza. Il secondo è l'effetto di selezione degli insegnanti (*teacher sorting*): è possibile che gli insegnanti più capaci e motivati preferiscano insegnare nelle scuole di carattere accademico e ai migliori alunni, contribuendo ulteriormente ad aumentare la distanza di preparazione tra gli studenti collocati in diversi indirizzi. Il terzo è l'effetto dovuto a differenze qualitative tra i *curricula* e gli insegnamenti, nonché alle aspettative degli insegnanti e al carico di lavoro previsto,

caratteristiche che possono avere un effetto sulla propensione a proseguire gli studi a livello terziario.

Oltre a ciò, gli economisti dell'istruzione hanno individuato altri due possibili limiti dell'assegnazione precoce dei giovani in diversi tipi di scuola. Il primo dipende dalla effettiva capacità delle istituzioni e delle famiglie di collocare ciascun studente nel tipo di scuola «corretto», cioè adeguato al suo livello di abilità e alle sue attitudini. Infatti, prima avviene la suddivisione degli studenti e maggiore è la probabilità di effettuare una allocazione errata [Dustmann 2004]. In secondo luogo, la precoce assegnazione può comportare una eccessiva specializzazione degli studenti su alcune competenze limitate e ciò va a scapito della versatilità, una caratteristica sempre più richiesta in un mercato del lavoro in rapido mutamento [Ariga *et al.* 2006].

Ad ogni modo, come suggerito da Woessman [2009, 1], «dal momento che a livello teorico è possibile concepire una varietà di meccanismi causali – i quali dipendono, tra l'altro, dagli assunti sul tipo di effetti del gruppo di pari – le conseguenze del tracking scolastico sono in definitiva una questione da valutare sul piano empirico». Gli studi sulle conseguenze del tracking si differenziano per i seguenti aspetti: le variabili dipendenti, la definizione operativa di tracking, il contesto, la strategia e la metodologia di analisi. Per quanto concerne gli outcome di interesse le ricerche hanno analizzato esiti di breve periodo (risultati in prove cognitive o test standardizzati in diverse materie), medio periodo (abbandono scolastico, iscrizione all'università o conseguimento di titoli di livello terziario) e lungo periodo (esiti nel mercato del lavoro: occupazione e stipendio). Gli studiosi hanno impiegato uno di questi tre indicatori per misurare il tracking: l'età in cui gli studenti vengono per la prima volta suddivisi in diversi tipi di corso, il tempo medio speso dagli studenti in *curricula* differenziati e il numero di indirizzi diversi a disposizione. Alcune ricerche si focalizzano su singoli paesi, mentre altre svolgono analisi comparative internazionali. Di solito, al fine di quantificare l'effetto del tracking su diversi outcome, i primi valutano l'impatto di una politica scolastica che ha modificato l'età di prima selezione degli studenti, mentre i secondi sfruttano le differenze istituzionali tra i sistemi scolastici.

Hanushek e Woessman [2006] hanno utilizzato i dati tratti da indagini internazionali sulle competenze di lettura di giovani in diversi livelli scolastici applicando una strategia di stima *difference-in-difference*, la quale tenta di isolare le differenze negli

esiti di interesse dovute al tracking da quelle causate da altre caratteristiche istituzionali, economiche e culturali. Gli autori hanno confrontato i risultati nelle prove standardizzate di lettura nell'indagine PIRLS somministrata a giovani iscritti al quarto anno delle scuole primarie e nell'indagine PISA che coinvolge i quindicenni iscritti alle scuole secondarie. Sfruttando il fatto che tra i 17 paesi indagati alcuni iniziano a suddividere gli studenti in diversi tipi di scuola tra il primo e il secondo livello scolastico lo studio analizza l'impatto del tracking sia sul livello medio di performance che sul livello di disuguaglianza dei risultati. La ricerca mostra piuttosto chiaramente che i paesi con un tracking precoce hanno sistematicamente un incremento della disuguaglianza nelle performance tra il primo e il secondo livello scolastico, mentre quelli che non suddividono gli studenti, al contrario, vanno incontro ad una contrazione del livello di disuguaglianza. Al contempo, contrariamente a quanto sostenuto dai proponenti del tracking, i paesi con una precoce suddivisione degli studenti non hanno in media risultati nelle prove di lettura più elevati degli altri. Questi risultati sono stati trovati anche da altri studi che hanno adottato strategie di analisi simili, ma utilizzando altri *outcome*, misure di disuguaglianza, paesi, indagini [Ammermüller 2005; Schuert et al. 2009] e pertanto possono essere considerati robusti, anche se alcuni ne hanno contestato la solidità [Waldinger 2007].

Brunello e Checchi [2007] hanno esaminato un ampio spettro di risultati educativi e lavorativi individuali e hanno trovato un effetto del tracking sia sull'iscrizione all'università che sugli esiti occupazionali successivi. I sistemi con una precoce e forte stratificazione degli studenti nelle scuole secondarie sono caratterizzati da livelli inferiori di conseguimento di una laurea, poiché impediscono a quote rilevanti di studenti di proseguire gli studi a livello terziario. Nel complesso questi risultati sono confermati anche dagli studi di carattere nazionale che sfruttano la variabilità interna agli stati federali nelle regole di tracking [Bauer e Riphahn 2006; Woessmann 2007] oppure che hanno valutato l'impatto di riforme al sistema di allocazione degli studenti in indirizzi di studio (ad esempio, modificando l'età di suddivisione, il numero di indirizzi, le differenze tra i tipi di scuole, ecc.) [Meghir e Palme 2005; Pekkarinen et al. 2006]. Un risultato parzialmente diverso è stato invece ottenuto da Malamund e Pop-Eleches [2008], i quali hanno applicato un modello di *regression discontinuity* per valutare l'impatto del post-ponimento del tracking in Romania sulla probabilità di

laurearsi all'università da parte degli studenti di famiglie svantaggiate. I risultati indicano che sebbene la riforma abbia aumentato notevolmente la proporzione di giovani in possesso di una qualifica che consente l'iscrizione all'università, la stabilità nel tempo del numero chiuso in ingresso ha contribuito a mantenere pressoché inalterate le differenze nei tassi di laurea tra gli studenti di diversa classe sociale.

2.2 Stratificazione e privatizzazione

Una dimensione istituzionale che è ragionevole aspettarsi sia collegata alle disuguaglianze sociali è la differenziazione, la quale può essere esaminata da due punti di vista: la stratificazione e la privatizzazione. La stratificazione dell'istruzione terziaria è la misura in cui l'offerta formativa viene fornita da istituzioni e settori educativi che differiscono per natura e orientamento, prestigio, qualità. Come abbiamo visto nel terzo capitolo, alcuni SIS possono essere considerati unitari, dal momento che prevedono un solo tipo di istituzioni (università), alcuni sono invece binari poiché prevedono due settori (di solito il settore universitario e quello non universitario), mentre altri ancora hanno una offerta altamente stratificata e differenziata, con diversi settori e tipi di istituzione.

Gli scienziati sociali sono interessati a capire se i sistemi stratificati, facilitando l'ingresso degli studenti provenienti da famiglie di bassa origine sociale nell'istruzione superiore, tendono a ridurre le disuguaglianze sociali oppure se indirizzando questi studenti verso l'istruzione terziaria di più basso livello tendono piuttosto a riprodurre le disuguaglianze esistenti e a preservare le distanze tra le categorie sociali. La maggior parte degli studi si pone in modo esplicito o implicito l'obiettivo di controllare empiricamente due ipotesi alternative: l'ipotesi della deviazione (*diversion thesis*) e l'ipotesi dell'inclusione (*inclusion thesis*). La prima sostiene che una offerta formativa differenziata in modo verticale (sulla base del prestigio delle istituzioni o della qualità dell'offerta formativa) produce maggiori disuguaglianze nelle opportunità educative secondo l'origine sociale. In questo tipo di sistema gli studenti delle classi basse sono indirizzati verso i corsi meno prestigiosi e poco qualificati, vengono cioè allontanati dalle opportunità riservate alle élite [Brint e Karabel 1989]. Secondo l'ipotesi dell'inclusione, un sistema maggiormente stratificato e differenziato invece è in grado di aumentare le probabilità di iscrizione all'istruzione superiore dei figli delle classi basse,

proprio in quanto garantisce una offerta formativa adatta ad esigenze diversificate. Secondo questa prospettiva, allora, l'effetto più importante della differenziazione è l'inclusione, in quanto garantisce l'accesso all'università di una parte di quegli studenti che in un sistema indifferenziato non si sarebbero iscritti [Dougherty 1994].

Non vi sono molti studi che hanno affrontato l'argomento in modo sistematico poiché non è semplice controllare empiricamente se la presenza di istituzioni o di un settore professionale abbia un effetto di democratizzazione piuttosto che di deviazione, oppure non abbia alcun effetto rilevante. Il problema è di natura controfattuale, poiché per controllare empiricamente le due ipotesi bisognerebbe rispondere a questa domanda: considerando i paesi stratificati, quali sarebbero i tassi di transizione all'istruzione terziaria tra i giovani di diversa provenienza sociale se non ci fosse il settore professionale? Gli studenti delle classi basse si fermerebbero più di frequente al diploma oppure una parte di coloro che si iscrivono al settore professionale – di minore durata e con ritorni occupazionali inferiori rispetto ai corsi accademici – si iscriverebbe invece all'università? Il risultato finale in termini di maggiore equità o disuguaglianza dipende perciò da come la presenza del settore professionale influenza il comportamento di tre gruppi di studenti: quelli che si iscrivono al settore professionale ma che in sua assenza non avrebbero proseguito gli studi; quelli che si iscrivono al settore professionale e poi proseguono gli studi all'università (nei SIS in cui ciò è consentito, ad esempio gli Stati Uniti); quelli che si iscrivono a un corso professionale breve ma che in sua assenza si sarebbero comunque iscritti all'università in un corso di natura accademica.

Vi sono pochi studi che affrontano la questione da un punto di vista comparativo, mentre vi sono numerose ricerche che hanno studiato il fenomeno negli Stati Uniti e alcune che lo hanno esaminato nei paesi europei. Il vantaggio degli studi comparativi consiste nella possibilità di sfruttare la variabilità internazionale nel grado di stratificazione; tuttavia attualmente si deve accontentare di dati deboli e poco dettagliati, i quali rendono difficile l'applicazione di metodi che affrontino il problema con una logica controfattuale. Gli studi comparativi si limitano a mostrare la correlazione tra grado di stratificazione, partecipazione e disuguaglianza, ma non possono avanzare alcuna pretesa di stabilire se la relazione è di natura «causale». Il vantaggio degli studi nazionali, in particolare quelli statunitensi, è invece quello di avere dati più ricchi e la possibilità di applicare tecniche di analisi che tentano di rispondere al quesito sulla

«deviazione vs inclusione» con un approccio controfattuale. Tuttavia, non è possibile generalizzare i risultati agli altri paesi, viste le caratteristiche peculiari del sistema statunitense. Esaminiamo ora i principali risultati di ricerca per capire se ed in quale direzione vi è una relazione tra stratificazione e disuguaglianza sociale.

Shavit e colleghi [2007] hanno esaminato i dati tratti da numerose indagini nazionali in 15 paesi caratterizzati da un diverso livello di stratificazione dell'istruzione terziaria: due sistemi unitari, due binari e gli altri diversificati. In sintesi i risultati delle analisi sembrano portare maggiore sostegno all'ipotesi dell'inclusione. Infatti, pur permanendo consistenti disuguaglianze secondo l'origine sociale nell'accesso e nel conseguimento di titoli universitari, l'espansione sembra portare benefici a tutte le classi sociali, anche a quelle inferiori. Inoltre, i sistemi maggiormente stratificati e quelli privatizzati non sono necessariamente quelli con maggiori disuguaglianze. Al contrario, i sistemi con elevato livello di privatizzazione sono anche quelli in cui è maggiore l'accesso. Questo risultato è probabilmente legato al ruolo pro-attivo delle istituzioni private che attuano strategie di marketing per accaparrarsi studenti piuttosto che attendere passivamente le loro domande.

Lo studio di Roksa [2008] valuta il ruolo della differenziazione e della privatizzazione nel favorire o disincentivare l'accesso all'istruzione post-secondaria negli Stati Uniti. Utilizzando modelli di regressione multilivello l'autrice trova che la presenza di community college (una *proxy* della stratificazione) sembra avere un ruolo di democratizzazione poiché è associata a più alti tassi di iscrizioni e a inferiori differenze di partecipazione tra studenti di diversa provenienza sociale. Gli studenti che vengono deviati altrove rispetto ai corsi universitari di durata quadriennale non sono tanto quelli con basso retroterra sociale, bensì quelli con bassi punteggi nelle prove standardizzate. Infine, lo studio mostra che la privatizzazione negli Stati Uniti non è sistematicamente connessa a maggiori tassi di accesso, anche se può facilitare lo spostamento degli studenti al di fuori del proprio stato.

Hillmert e Jacob [2003] hanno analizzato la decisione di iscriversi all'università da un punto di vista teorico in relazione all'esistenza o meno di un settore di studi di tipo professionale nell'istruzione terziaria (presente in Germania con le *Fachhochschulen*). L'obiettivo del lavoro è capire in che modo diversi assetti istituzionali possono produrre differenti gradi di disuguaglianza sociale, inducendo una quota maggiore o inferiore di

giovani delle classi basse ad iscriversi all'istruzione superiore. Utilizzando un modello formale di decisione a livello individuale fondato sulla teoria della scelta razionale e sulla massimizzazione dell'utilità, lo studio indaga come variano gli incentivi a perseguire i vari indirizzi in presenza di ritorni occupazionali differenziati secondo il tipo di istruzione. Nel complesso i risultati di questo esercizio teorico indicano che sebbene l'esistenza di un tipo di istruzione professionale possa avere alcuni effetti positivi, vi è il forte rischio che esso precluda l'ingresso all'università nel settore accademico di una quota cospicua di giovani di bassa origine sociale con voti scolastici relativamente alti.

Becker e Hecken [2008] hanno successivamente tentato di spiegare in che modo avviene questo effetto di deviazione degli studenti delle classi svantaggiate verso i percorsi brevi e professionali. Adottando nuovamente un approccio di scelta razionale, gli autori mostrano che per i diplomati di bassa origine sociale la predilezione dell'istruzione terziaria professionale può essere considerata una scelta razionale, se si tengono in considerazione i risultati scolastici precedenti, le probabilità attese di successo all'università e i costi attesi del percorso di studi. Il fattore che sembra contare di più è il secondo: i giovani delle classi basse tendono a scegliere i percorsi brevi e professionali poiché temono un insuccesso all'università e in questo modo riducono le probabilità e le conseguenze negative di un eventuale fallimento scolastico.

Negli Stati Uniti l'argomento è stato studiato principalmente analizzando il ruolo dei community college nell'incentivare l'iscrizione all'istruzione di terzo livello da parte di quei giovani di classe bassa che non avrebbero proseguito gli studi piuttosto che nel favorire la deviazione verso i community college degli studenti che si sarebbero invece iscritti all'università in corsi accademici di durata quadriennale. Utilizzando dati di natura individuale sulle scelte scolastiche alcuni studi si sono limitati a includere nei modelli di regressione variabili di controllo socio-demografiche mentre altri hanno tentato di controllare l'effetto di selezione all'interno di diverse istituzioni, basandosi sulla considerazione che i risultati osservati tra gli studenti delle università e quelli dei college possono non essere effettivamente imputabili a differenze istituzionali bensì a caratteristiche (osservate o non osservate) degli studenti.

La rassegna di Kane e Rouse [1999] suggerisce che sebbene alcuni studenti dei community college proseguano poi gli studi in un corso accademico quadriennale

all'università, più della metà sono studenti non tradizionali, lavoratori o già in possesso di un'altra qualifica, che non intendono proseguire gli studi a livello accademico. In questo caso quindi l'esistenza dei community college sembra un aspetto positivo perché costituisce una opzione educativa di livello terziario per gli studenti non tradizionali, i quali difficilmente avrebbero deciso di proseguire gli studi dopo il diploma. Inoltre, la frequentazione di un corso biennale, anche senza il conseguimento del titolo, sembra associata a più alte retribuzioni nel mercato del lavoro rispetto ai titoli inferiori, indicando un effetto positivo sull'accumulazione di capitale umano [Jacobson *et al.* 2005], anche se questo effetto appare decisamente più pronunciato tra i corsi di natura tecnica piuttosto che in quelli generali [Goldhaber e Peri 2007].

Lo studio di Rouse [1995] cerca di controllare empiricamente in modo diretto le ipotesi della deviazione e dell'inclusione. La ricercatrice mostra che gli studenti che si sono iscritti ad un community college ma che si sarebbero probabilmente iscritti ad un corso accademico in loro assenza in definitiva completano al massimo solo un anno in meno di istruzione rispetto ai loro corrispondenti che si sono invece iscritti direttamente all'università. Rouse stima che questo effetto di deviazione è leggermente inferiore a quello di democratizzazione, dovuto agli studenti che hanno avuto la possibilità di frequentare un corso post-secondario grazie alla presenza dei community college e si sarebbero invece arrestati al diploma in loro assenza. Un risultato simile è stato trovato da Leigh e Gill [2003], i quali hanno quantificato l'effetto di deviazione e di inclusione dovuto alla presenza dei community college in termini di anni di scolarità complessivi: il primo è intorno ai 1,04 anni, mentre il secondo è circa 1,15 anni, indicando una leggera prevalenza dell'effetto di democratizzazione. Questo tende a essere ancora maggiore quando si tengono sotto controllo i livelli di aspirazione e il livello scolastico a cui desiderano arrivare gli studenti [Leigh e Gill 2004]. D'altra parte Ganderton e Santos [1995] hanno trovato che le probabilità di conseguire una laurea di primo livello tra coloro che prima si sono iscritti ad un community college e poi si sono trasferiti in un corso universitario quadriennale sono inferiori rispetto a quelle degli studenti entrati direttamente all'università, a parità di altre caratteristiche. Tuttavia, i primi studenti tendono a scegliere università di più alta qualità rispetto ai secondi, con esiti positivi sugli esiti occupazionali [Hilmer 1997].

2.3 Ritorni occupazionali

Secondo la teoria dell'azione o della scelta razionale le decisioni scolastiche compiute dagli studenti e dalle loro famiglie possono essere concepite come un investimento, a cui sono associati rischi, costi e benefici attesi. Nel caso dell'istruzione il rischio principale è costituito dalla bocciatura oppure dall'abbandono di un corso di studio senza il conseguimento del titolo finale; i costi sono dati dai costi diretti e indiretti sostenuti durante gli studi, mentre nei benefici attesi rientrano tutte le ricompense di ordine materiale e immateriale associate al possesso di un più alto livello di istruzione.

Nelle società industrializzate l'istruzione è una delle risorse più importanti per l'ingresso nel mercato del lavoro, per la carriera occupazionale e per il raggiungimento di una buona posizione sociale [Blau e Duncan 1957; Cobalti e Schizzerotto 1994; Pisati 2000]; nonché è associata a minori rischi di disoccupazione e a remunerazioni più elevate [Boarini e Strauss 2007]. Inoltre, molte ricerche hanno dimostrato che l'istruzione influenza altri aspetti non strettamente monetari, quali le pratiche di consumo, la scelta dei prodotti alimentari, le condizioni di salute, la partecipazione alla vita civile, il comportamento di voto e la partecipazione politica¹.

La maggior parte della letteratura economica e della sociologia della stratificazione si è concentrata sulla relazione tra istruzione ed esiti occupazionali. Guardando alla differenziazione verticale dei titoli di studio, un vasto numero di ricerche empiriche ha dimostrato che i laureati hanno maggiori chance di trovare una occupazione, di ricevere una più elevata remunerazione e di trovarsi in condizioni occupazionali migliori rispetto a chi ha titoli di studio inferiori. Secondo la teoria del capitale umano [Becker 1967] i laureati ottengono più alte remunerazioni poiché hanno un livello di capitale umano più alto degli altri e riescono a convertire le loro competenze in una maggiore produttività. Secondo la teoria dei segnali invece i laureati, grazie al possesso del titolo, indicano ai datori di lavoro un maggior livello di abilità rispetto agli altri [Spence 1973]. Le prospettive di stampo conflittuale hanno sottolineato invece che i processi di chiusura sociale – che si concretizzano in restrizioni nell'accesso ad alcune discipline universitarie e nella previsione di albi professionali – sono in grado di limitare il

¹ Si veda, tra gli altri, il sito del *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning* (www.learningbenefits.net/publications/researchreports.htm).

numero di laureati e aumentare il valore di mercato dei titoli corrispondenti [Collins 1979; Sorensen 2000].

È difficile valutare quale di queste spiegazioni sia maggiormente fondata, poiché esistono molti studi empirici a sostegno di ciascuna di esse. È ragionevole pensare che esse colgano diversi aspetti del legame tra istruzione e lavoro, i quali possono avere un ruolo più o meno importante a seconda del contesto specifico preso in considerazione (stato, livelli scolastici, discipline, anni, ecc.). Il punto importante ai fini della nostra discussione è invece il seguente. Secondo l'approccio della scelta razionale, al momento di scegliere se frequentare o meno l'università i giovani e le loro famiglie raccolgono informazioni sulla spendibilità nel mercato del lavoro delle lauree e li valutano comparandoli con i ritorni attesi dei diplomi e con i costi associati al proseguimento degli studi. Se i benefici attesi sono superiori ai costi, tenute in considerazione anche le probabilità di successo negli studi (le quali dipendono prevalentemente dalle abilità e dalle motivazioni degli studenti, inferite dai precedenti voti scolastici o dai punteggi ottenuti in prove standardizzate), allora gli studenti decideranno di frequentare gli studi di terzo livello, altrimenti cominceranno a cercare lavoro. Ovviamente il processo di scelta è in realtà ben più complesso. Prima di tutto non è chiaro quando gli studenti e le loro famiglie compiono tale scelta. Secondo le teorie derivate dall'approccio economico neo-classico la scelta viene presa una volta per tutte all'inizio del percorso scolastico, valutando le risorse economiche e culturali dei genitori, nonché le abilità dei figli [Cameron e Heckman 1998]. Secondo i sociologi questo modello di scelta è altamente implausibile ed è invece ragionevole credere che le scelte educative vengano compiute, almeno nella maggior parte dei casi, ad ogni transizione scolastica [Breen e Goldthorpe 1997; Lucas 2001]. Inoltre, è possibile che vi siano modelli e tempistiche di scelta diverse in funzione della classe sociale e del capitale culturale della famiglia di origine, associate a situazioni di diverso coinvolgimento dei genitori e degli insegnanti nel processo di scelta [Paulsen e St. John 2002; Perna 2006]. Per di più, a livello aggregato è possibile che alti ritorni occupazionali delle lauree incentivino maggiori tassi di iscrizione e ciò provochi un aumento del numero di laureati, con un eccesso di offerta e una conseguente diminuzione dei ritorni occupazionali, generando una sorta di «effetto di spiazzamento» degli attori [Fredriksson 1997]

La letteratura empirica sull'argomento è sterminata e non è compito di questo lavoro discuterla in dettaglio. Alcune rassegne della letteratura economica possono essere trovate in Ashenfelter *et al.* [1999] e Psacharopoulos e Patrinos [2004], in cui si indaga la relazione tra istruzione e remunerazioni in generale, mentre Leslie e Brinkman [1988] e OECD [2008b] hanno realizzato una rassegna specifica sull'istruzione superiore. Alcuni studi hanno indagato nello specifico le differenze nelle remunerazioni tra i laureati e chi ha un titolo di studio inferiore (il cosiddetto *college wage gap*) in una prospettiva comparata. Brunello e colleghi [2000] hanno utilizzato dati tratti da diverse fonti di micro-dati nazionali per studiare il cambiamento nel tempo nel «premio remunerativo» dei laureati in dieci paesi europei negli anni Ottanta e Novanta. I risultati principali indicano l'esistenza di cospicue differenze tra i paesi sia nel livello che nei cambiamenti delle differenze remunerative tra laureati e diplomati. Negli anni Ottanta queste erano maggiori in Austria, Germania, seguite da Finlandia e Svizzera; l'aumento maggiore si è realizzato invece in Portogallo, Italia e Danimarca. Gli autori mostrano che questi cambiamenti sono correlati negativamente con i cambiamenti relativi nella domanda di laureati da parte del mercato e positivamente con il tasso di crescita nella produzione. Inoltre, i paesi che hanno sperimentato una crescita maggiore sono anche quelli che sono andati incontro ad un declino nella forza della protezione sindacale, del grado di centralizzazione della contrattazione collettiva sugli stipendi e delle misure di protezione del lavoro.

Strauss e Maisonneuve [2007] hanno ampliato il numero di paesi stimando le differenze remunerative dei laureati con il resto della popolazione per 21 paesi OECD negli anni Novanta e Duemila. Nel 2001 in media vi era un premio stipendiale del 55%, pari a circa l'11% per ogni anno di istruzione terziaria. I risultati indicano contenute variazioni temporali ma grandi differenze tra i paesi: il vantaggio della laurea è inferiore nei paesi dell'Europa meridionale, mentre è elevato nei paesi anglo-sassoni. Il vantaggio retributivo è inoltre la componente più importante del tasso di rendimento interno delle lauree, il quale tiene in considerazione anche i costi sostenuti durante il percorso universitario e il regime di contribuzione in funzione del reddito. Come mostrato da Boarini e Strauss [2007] nei paesi OECD esaminati questo tasso di ritorno interno varia dal 4% al 15%, con una media intorno all'8%, leggermente in crescita nel tempo.

2.4 *Sostenibilità economica degli studi*

La letteratura economica ha posto molta attenzione ai costi dell'istruzione, considerandolo un aspetto importante in grado di influenzare la decisione degli studenti di proseguire gli studi o entrare nel mercato del lavoro. Dal momento che nella prospettiva di scelta razionale l'iscrizione all'istruzione superiore è concepita come un investimento in capitale umano, ci si può aspettare che gli individui valutino i pro e i contro della prosecuzione del percorso scolastico. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, essi valuteranno i benefici attesi dell'istruzione terziaria e le probabilità attese di successo scolastico, ma terranno anche in considerazione i costi degli studi. Questi costi comprendono sia le tasse universitarie che le spese per il materiale didattico, i costi di mantenimento durante il periodo degli studi (alloggio, cibo, trasporti) e i mancati guadagni derivanti dal non aver iniziato a lavorare dopo il diploma. Questi costi, a carico degli studenti e delle loro famiglie, possono essere attenuati in varia misura da contributi statali o da parte delle singole istituzioni attraverso borse di studio, prestiti agevolati, buoni pasto, alloggi a prezzo calmierato in case dello studente, sgravi fiscali per le famiglie, e così via. Il complesso mix di questi aspetti concorre quindi a definire l'esborso effettivo per l'istruzione terziaria che si trovano a dover sostenere gli studenti e i loro genitori.

La domanda a cui interessa rispondere è la seguente: in quale misura la sostenibilità economica degli studi influisce sulla scelta degli studenti di iscriversi all'istruzione terziaria? I tassi di accesso all'università e la partecipazione dei giovani delle classi sociali basse sono superiori laddove la sostenibilità economica è maggiore? Sebbene questa domanda sia fondamentale sia da un punto di vista teorico (al fine di capire in che misura la componente economica pesa nelle scelte formative) che dal punto di vista di *policy* (al fine di implementare politiche efficaci per promuovere la partecipazione all'istruzione terziaria), gli studi in prospettiva comparata sono pochi e non giungono a conclusioni solide. A questo proposito Marcucci e Johnstone [2003, 11] sostengono che

a livello internazionale si sa poco sull'impatto della condivisione dei costi da parte degli studenti (e delle tasse universitarie) sull'accessibilità dell'istruzione superiore, sui comportamenti di iscrizione o sull'efficienza dei programmi di sostegno, come le borse di studio basate sulla verifica dei mezzi e i prestiti d'onore, e pertanto sono necessarie future ricerche al fine di fornire informazioni su questi aspetti ai decisori politici in ambito educativo.

Sebbene vi sia carenza di studi comparativi sull'argomento che pongano in relazione la sostenibilità economica al grado di apertura dei SIS, vi è una pletera di ricerche che si sono occupate di come singoli aspetti della sostenibilità economica sono associati ai tassi di ingresso dei diplomati in generale e di particolari gruppi di studenti, a livello nazionale o locale. In particolare, sono molto frequenti soprattutto negli Stati Uniti (un paese con un alto livello di differenziazione interno) gli studi sull'effetto delle tasse universitarie oppure dei programmi di sostegno agli studenti sottoforma di borse di studio oppure prestiti d'onore.

Per quanto riguarda il primo aspetto, vi è ormai da decenni un acceso dibattito tra i sostenitori della necessità che le istituzioni chiedano il pagamento di tasse o contributi agli studenti e coloro che invece sono favorevoli ad un sistema ad accesso libero. I primi sostengono che un sistema con le iscrizioni gratuite sia da un punto di vista finanziario regressivo e da un punto di vista sociale iniquo. Se si considera infatti che in tutti i sistemi universitari buona parte degli studenti proviene dalle classi medio-alte, prevedere un regime di accesso gratuito significa accettare che la collettività finanzia attraverso il sistema di tassazione generale gli studi universitari a una ridotta quota di giovani provenienti per lo più da famiglie con un retroterra socio-economico avvantaggiato. Al contrario, la teoria economica sostiene che un regime di contributi differenziato in funzione delle risorse a disposizione degli studenti, dell'ambito di studio e dei ritorni occupazionali ottenuti una volta terminati gli studi rappresenta un sistema socialmente più equo e finanziariamente più sostenibile [Catalano *et al.* 1993; Barr 2004].

L'argomento a favore di un sistema senza tasse e contributi di frequenza invece sostiene che esso favorisce la partecipazione, aumentando gli accessi e la partecipazione, sia in generale che tra i giovani di bassa origine sociale e provenienti da famiglie a basso reddito. Le ricerche a disposizione condotte in Australia, Canada, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Stati Uniti e Regno Unito indicano che a livello macro la domanda di istruzione superiore da parte degli studenti non dipende strettamente dal livello di accessibilità economica degli studi universitari [Heller 1999; Andrews 1999; Junor e Usher 2002; Vossensteyn 2005]. Questo risultato è confermato anche dallo studio comparativo di Usher e Cervenak [2005] in cui gli autori, dopo aver raccolto dati sulle caratteristiche dei sistemi di sostegno agli studenti, i costi dell'istruzione,

indicatori di partecipazione e di composizione del corpo studentesco, hanno stilato classifiche includendo 15 paesi. La figura 6.1 riassume i risultati principali ponendo in relazione l'ordinamento dei paesi sull'indice di sostenibilità economica degli studi e su quello di accessibilità. Come si può notare, al contrario di quanto ci si può aspettare non vi è una relazione positiva tra le due variabili: i paesi con una maggiore sostenibilità economica non sono quelli con i più alti livelli di accessibilità. Al contrario, ad eccezione di Finlandia e Paesi Bassi – i quali mostrano posizionamenti concordi su due indicatori –, sembra che vi sia una relazione negativa tra sostenibilità economica e accessibilità, intese in senso ampio.

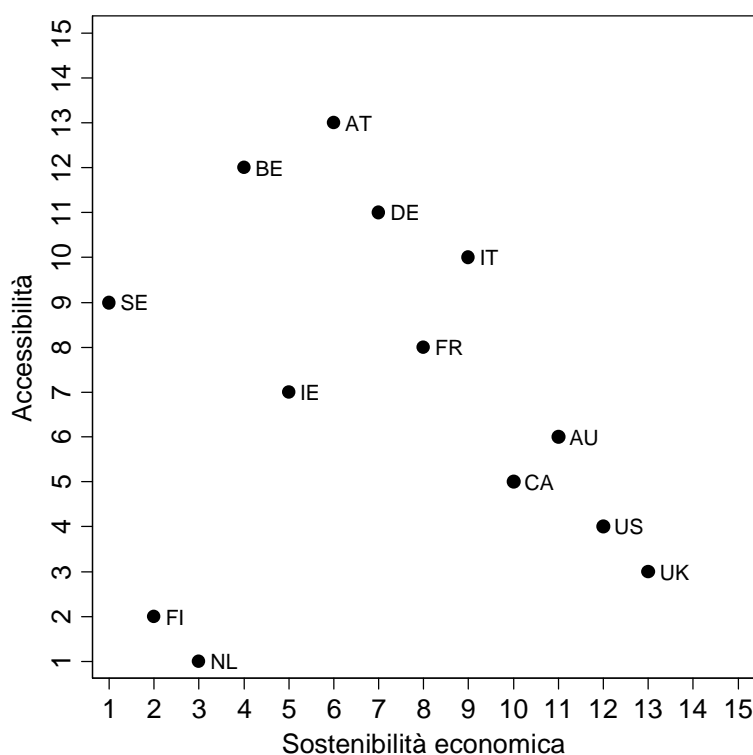


FIG. 6.1 – Relazione tra sostenibilità economica e accessibilità all'istruzione terziaria.

Fonte: elaborazione su dati riportati in Usher e Cervenak [2005].

Si noti che questo risultato «anomalo» è principalmente dovuto ai paesi anglosassoni che, pur essendo tra i più costosi, sono anche quelli con tassi di partecipazione più elevati. La relazione con la disuguaglianza della partecipazione in senso stretto è invece più chiara e in accordo con le ipotesi della letteratura. I SIS con un alto livello di sostenibilità economica sono tendenzialmente quelli con un più basso grado di

diseguaglianza nella composizione sociale della popolazione universitaria, anche se la relazione tra le due variabili è piuttosto debole (coefficiente di correlazione lineare: 0,114).

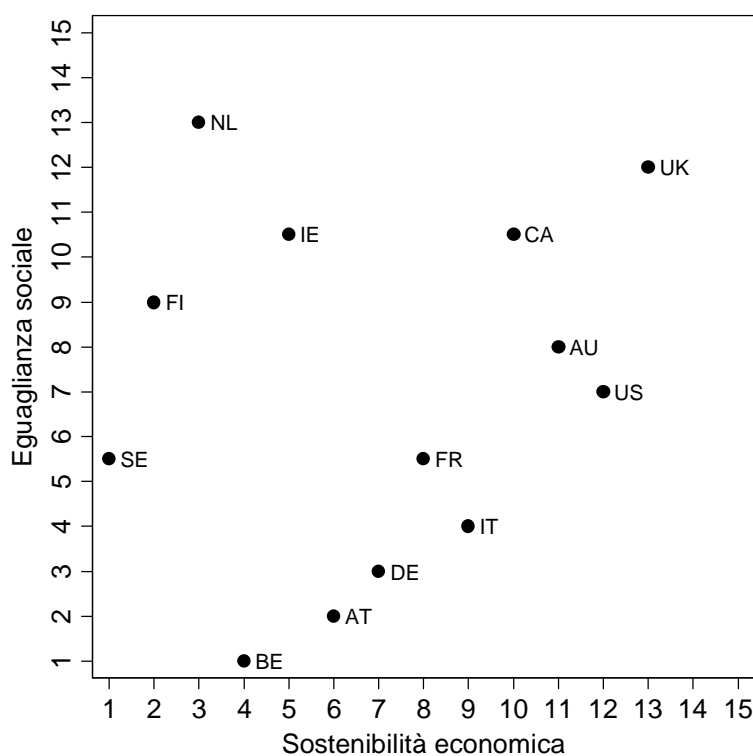


FIG. 6.2 – Relazione tra sostenibilità economica e disuguaglianza sociale nella composizione della popolazione universitaria.

Fonte: elaborazione su dati riportati in Usher e Cervenak [2005].

Questi risultati però non sono in grado di mostrare se ed in quale misura diversi regimi di sostegno agli studenti, associati a determinati livelli di costo degli studi, sono in grado di influenzare in modo differenziato i comportamenti e le decisioni dei giovani provenienti da diversi strati sociali. Le ricerche statunitensi e britanniche hanno infatti evidenziato che in alcune condizioni l'introduzione delle tasse o dei contributi universitari ha un effetto negativo sulla propensione a iscriversi all'università esclusivamente tra i giovani degli strati sociali bassi, mentre lo stesso gruppo di studenti sembra meno influenzato da variazioni nei costi in Australia e Nuova Zelanda quando viene previsto un esborso differito nel tempo [LaRocque 2003; Chapman e Ryan 2002]. Un rapporto del *Department of Education and Science* irlandese ha sostenuto che

l'eliminazione generalizzata delle tasse universitarie in Irlanda avvenuto nel 1995 pare non aver avuto un impatto significativo nel promuovere l'equità sociale degli accessi; infatti, sebbene tutti i gruppi socio-economici abbiano visto crescere i propri tassi di partecipazione, gli studenti di classe bassa rimangono una ristretta minoranza sul totale degli studenti e le distanze relative tra i gruppi non sono mutate in modo rilevante [DES 2003]. Al contrario, negli Stati Uniti molti studi nell'ambito dell'economia dell'istruzione hanno valutato l'efficacia dei programmi di sostegno agli studenti negli ultimi decenni: alcuni hanno indagato l'effetto del programma di aiuto dei veterani del Vietnam e del programma di sicurezza sociale, trovando che entrambi i programmi hanno avuto un impatto positivo sul livello di scolarizzazione della popolazione, soprattutto incentivando le iscrizioni al college di persone che altrimenti non si sarebbero iscritte [Angrist 1993; Dynarski 2003]. Una rassegna della letteratura più completa è presentata e discussa da Ehremberg [2003], in un articolo sui contributi econometrici agli studi sull'istruzione superiore.

2.5 Risorse investite e autonomia delle istituzioni

Il ruolo delle risorse investite nell'istruzione e dell'autonomia delle istituzioni ha ricevuto invece meno attenzione, per vari motivi. In primo luogo, l'analisi del ruolo della spesa in istruzione ha una maggior rilevanza se realizzata in prospettiva comparata e solo di recente si sono resi disponibili dati affidabili e comparabili per un numero elevato di paesi. In secondo luogo, solo di recente si è assistito ad una crescita dell'autonomia e alla contemporanea decentralizzazione dei compiti una volta assolti dal governo centrale nell'organizzazione dell'offerta formativa. È più facile trovare invece studi che analizzano il ruolo di queste variabili nelle scuole primarie e secondarie, grazie alla disponibilità di basi di dati comparative ricche di variabili a livello individuale e scolastico. Queste ricerche hanno dimostrato che un più alto livello di investimento e una maggiore autonomia delle scuole possono contribuire a migliori risultati, in termini di performance medie degli alunni in test standardizzati [Woessman 2000], ma è piuttosto difficile capire in quale misura queste stime riflettano un «effetto causale» vero e proprio; inoltre, le relazioni appaiono spesso piuttosto deboli, anche se statisticamente significative.

Passando agli studi sull'istruzione terziaria, Hauptman [2006] ha evidenziato che in generale nella letteratura sull'argomento, ad alti tassi di finanziamento sono associati alti tassi di partecipazione, ma non è chiaro se ciò dipenda dalla spesa pubblica oppure privata. Agasisti [2008] ha condotto una analisi utilizzando dati a livello macro su 14 paesi europei seguiti per cinque anni e ha trovato che le risorse destinate all'istruzione terziaria sono associate a più elevati tassi di partecipazione, ma la stessa cosa è vera per altri aspetti, quali l'organizzazione delle istituzioni, i tassi di disoccupazione dei laureati, la disuguaglianza nella distribuzione dei redditi, il livello complessivo di sviluppo economico. Utilizzando dati panel su 19 paesi OECD Boarini e colleghi [2007] hanno stimato l'effetto di diverse variabili istituzionali sui tassi aggregati di conseguimento di titoli di studio di terzo livello e hanno trovato che i SIS con alti ritorni privati dell'istruzione terziaria – in cui il funzionamento degli atenei è flessibile e basato su incentivi e in cui gli studenti devono affrontare spese per l'iscrizione e i costi di vita contenuti – hanno maggiori livelli di partecipazione.

3. *Metodi*

L'analisi si articola in due fasi. La prima parte è molto semplice e consiste nel confrontare i valori assunti da vari indicatori di partecipazione e disuguaglianza in diversi RIS (individuati nel quarto capitolo). La domanda di ricerca a cui si intende rispondere è quindi questa: i RIS, oltre che differire per molte caratteristiche istituzionali, hanno anche un diverso grado di apertura?

La seconda fase di analisi è invece più articolata. L'obiettivo è analizzare quali caratteristiche istituzionali specifiche sono associate a più alti livelli di partecipazione e di eguaglianza. La tecnica tradizionale per rispondere a questo interrogativo in una logica quantitativa è la regressione. Tuttavia, il numero limitato di casi in rapporto al numero di variabili indipendenti (caratteristiche istituzionali) rende questa analisi problematica per mancanza di sufficienti gradi di libertà. Anche se si volessero includere nei modelli di regressione solo 4 caratteristiche istituzionali si violerebbe facilmente la regola spannometrica proposta da Long [1997] per la stima di tali modelli, secondo cui bisognerebbe avere almeno dieci casi per ciascun parametro stimato. Per questo motivo si è deciso di adottare un metodo impiegato sempre più di frequente negli

studi comparati: l'analisi delle configurazioni, anche nota come *Qualitative Comparative Analysis*.

Come verrà descritto meglio in seguito, questa analisi possiede un vantaggio importante, viste le limitazioni nei dati a disposizione: permette di controllare empiricamente ipotesi sulla necessità o sulla sufficienza di determinate configurazioni istituzionali, considerando le caratteristiche istituzionali come integrate tra di loro. In questo modo permette anche di tenere sotto controllo la distribuzione dei paesi nelle diverse combinazioni di caratteristiche e di valutare la solidità dei risultati ottenuti da configurazioni logicamente possibili, ma concretamente non osservate nei dati. I paragrafi dal 3.1 al 3.4 descrivono in più dettaglio questo metodo.

3.1 *QCA e fQCA*

La *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) è una metodologia sviluppata negli ultimi venti anni nell'ambito della sociologia e della scienza politica comparata negli Stati Uniti [Ragin 1987] e può essere considerata uno dei metodi comparativi «configurazionali» (*configurational comparative methods*) [Wagemann 2008]. La QCA consiste in un approccio comparativo rigoroso e sistematico, fondato sulla logica formale e sull'algebra booleana che consente di controllare empiricamente ipotesi basate su relazioni tra insiemi (*set-theoretic relations*). Vi sono due tipi principali di analisi all'interno di questo approccio. Il primo è l'analisi delle «connessioni costitutive» (*constitutive connections*), il cui scopo è lo studio degli elementi/dimensioni che compongono un concetto [Ragin 2008, 14]. Questo tipo di analisi tuttavia non sarà adottato in questo lavoro, in cui invece si procederà con il secondo tipo di analisi, lo studio delle «connessioni causali»² (*causal connections*), in cui si esamina la relazione tra alcune variabili indipendenti, chiamate «condizioni» (*conditions*) e una variabile dipendente, chiamata *outcome* (oppure risultato, esito). Qui ci si pone l'obiettivo di scoprire quali condizioni tra quelle esaminate costituiscono condizioni sufficienti e/o necessarie dell'*outcome*.

Esistono due tipi di QCA, la *Crisp-set Qualitative Comparative Analysis* (csQCA) e la *Fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis* (fsQCA). La csQCA è stata elaborata per

² Sebbene nella sua formulazione originale talvolta si utilizzi un linguaggio «causalistico», in questo lavoro si propone un approccio interpretativo prudenziale; si parlerà pertanto di relazioni tra variabili/condizioni, senza avere la presunzione di individuare legami causali tra variabili a livello macro.

prima, si fonda sull'algebra booleana e sulla teoria degli insiemi ed è concettualmente e operativamente più semplice, poiché richiede che le condizioni e l'outcome siano variabili dicotomiche che denotano l'appartenenza o meno ad un dato insieme, concetto o tipo ideale [Ragin 1987]. Tuttavia, dal momento che molti fenomeni sociali non si prestano facilmente ad una dicotomizzazione, di recente è stata sviluppata una estensione di questo metodo, la fsQCA, in cui le condizioni e l'esito sono misurati lungo una scala i cui valori denotano il grado di appartenenza di ciascun caso ad un dato concetto o insieme oppure la vicinanza ad un tipo ideale [Ragin 2000]. Il grado di appartenenza ai concetti è espresso attraverso scale *fuzzy*, che variano da zero a uno, dove zero denota nessuna appartenenza e uno completa appartenenza al concetto, mentre il valore 0,5 indica una situazione di massima ambiguità, in cui un caso appartiene solo per metà al concetto in esame e per metà non vi appartiene. La logica della fsQCA si fonda sull'algebra fuzzy, un particolare tipo di algebra sviluppata negli anni Sessanta nell'ambito dell'informatica-matematica.

Dal momento che la fsQCA è poco conosciuta in sociologia, nei paragrafi successivi ne descrivo più in dettaglio le caratteristiche principali, focalizzandomi in particolare sulle differenze tra questo metodo e i modelli di regressione applicati in modo tradizionale. Si prende come riferimento l'approccio di Ragin [2008], che costituisce uno sviluppo della prima versione elaborata all'inizio degli anni Duemila [si veda Ragin 2000]. In primo luogo, mostro come si definiscono e costruiscono gli insiemi che costituiscono le condizioni e l'outcome di interesse e le modalità di attribuzione dei valori sulle scale *fuzzy*. Successivamente discuto la possibilità di non considerare come separate le diverse condizioni oggetto di studio, bensì analizzare se ed in che modo esse si combinano tra loro dando luogo a specifiche configurazioni di caratteristiche. L'ultimo paragrafo discute invece il metodo per mettere in relazione le condizioni con l'esito di interesse e individua alcune di misure diagnostiche attraverso cui valutare la bontà dei modelli.

3.2 *Formazione dei concetti, classificazione e calibrazione*

Il primo passo di una fsQCA è la definizione dei concetti oggetto di studio, operazione che corrisponde all'individuazione delle dimensioni in una analisi quantitativa. Il secondo passo consiste invece nel recuperare materiale di natura

quantitativa o qualitativa (dati, articoli, ricerche empiriche, ecc.) che consentano di approfondire la conoscenza dei casi che interessa studiare. Questa fase corrisponde alla raccolta dei dati attraverso una indagine campionaria oppure nell'acquisire dati già raccolti su cui svolgere una analisi secondaria all'interno della logica quantitativa. Una volta effettuato ciò è necessario costruire gli insiemi che rappresentano i concetti. La calibrazione consiste nell'attribuire i valori fuzzy che esprimono il grado di appartenenza di ciascun caso alle condizioni e all'outcome di interesse. Tale lavoro può essere considerato una via di mezzo tra la misurazione tipica delle analisi quantitative e di quella degli studi qualitativi. La calibrazione condivide con l'approccio quantitativo l'utilizzo di una scala numerica per quantificare il grado di appartenenza agli insiemi di interesse, mentre ha in comune con l'approccio qualitativo la conoscenza approfondita dei casi e la possibilità di utilizzare informazioni di natura qualitativa nell'attribuzione dei valori fuzzy di appartenenza.

Nella costruzione della scala è possibile utilizzare una «grana fine», con molti valori fuzzy, oppure una «grana grossa», con pochi valori fuzzy; la scelta dipende dalle preferenze del ricercatore, nonché dalla quantità e qualità delle informazioni disponibili sui casi oggetto di studio. È importante notare che, pur variando tra zero e uno, i valori *fuzzy* non devono essere interpretati come probabilità e di solito non sono costruiti come semplice trasformazione proporzionale di variabili quantitative già esistenti. Questo per due motivi [Ragin 2000, 167]: da un lato alcuni concetti dimostrano solo un numero limitato di valori teoricamente rilevanti e, dall'altro, a volte l'evidenza empirica (le informazioni sui casi oggetto di studio) può non essere sufficiente per sviluppare una scala a «grana fine». Nella versione più recente della fsQCA sono previsti due metodi di calibrazione: diretto e indiretto [Ragin 2008]. Dopo aver valutato i pro e i contro di ciascuna strategia e le informazioni a disposizione si è deciso di adottare il metodo di calibrazione indiretto, il quale si basa sul raggruppamento dei casi all'interno di diversi gradi di appartenenza al concetto desiderato sulla base di considerazioni qualitative e di informazioni di natura quantitativa. Questa procedura è particolarmente appropriata quando il numero di casi non è eccessivamente elevato o tale da impedire una conoscenza dei singoli casi. Sono state utilizzate due variabili di partenza: la prima è un indice sintetico che misura la dimensione oggetto di interesse in modo quantitativo, la seconda è un raggruppamento dei casi su una scala fuzzy a quattro valori, in cui

l'attribuzione dei casi a vari livelli di appartenenza è stata operata usando sia informazioni quantitative che qualitative. L'ultimo passaggio consiste nell'utilizzare un modello di polinomi frazionari in cui la variabile indipendente è costituita dall'indice quantitativo di partenza e la variabile dipendente è la scala fuzzy: il risultato è la stima dei valori predetti della codifica qualitativa attraverso la specificazione di un modello che consente una forma funzionale flessibile [Longest e Vaisey 2008].

3.3 *Le configurazioni di condizioni*

Pensare in termini di configurazioni di condizioni piuttosto che in termini di variabili significa non voler stabilire l'effetto netto esercitato da ciascuna variabile indipendente sulla variabile dipendente, bensì esaminare come diverse condizioni si combinano tra loro nei casi oggetto di studio e se le diverse combinazioni sono in grado di dare luogo sistematicamente a esiti differenziati. Il primo passaggio necessario è il calcolo del grado di appartenenza dei casi a ciascuna combinazione di condizioni. Nell'ambito della fsQCA ciò viene effettuato attraverso le operazioni basilari che si possono compiere sugli insiemi fuzzy: la negazione (espressa con il simbolo \sim), l'intersezione («e» logico, espresso con il simbolo \cdot), l'unione («o» logico, espresso con il simbolo $+$).

Come mostrato in tabella 6.1, il grado di appartenenza alla negazione dell'insieme M corrisponde al complemento a uno del grado di appartenenza all'insieme M. Ad esempio, se la Svezia appartiene all'80% all'insieme dei paesi con un alto livello di equità sociale nell'accesso all'istruzione superiore, esso appartiene al 20% all'insieme dei paesi con un non-alto livello di equità sociale nell'accesso all'istruzione superiore. Nel caso dell'operatore logico «e» si realizza invece una intersezione tra insiemi; l'operazione matematica prevede che il risultato corrisponda al minimo tra i gradi di appartenenza alle due (o più) condizioni. Nel caso dell'operatore logico «o» si effettua invece una unione tra insiemi e il valore fuzzy finale per ciascun caso corrisponde al massimo tra i gradi di appartenenza su due o più condizioni.

TAB. 6.1 – Operazioni possibili sui valori delle scale fuzzy di appartenenza alle condizioni e all'outcome

	Operazione	Formula
Negazione	Sottrazione	$\sim M = 1 - M$
«e» logico	Intersezione	$A \cdot M = \min(A, M)$
«o» logico	Unione	$A + M = \max(A, M)$

Lo strumento analitico per trattare e studiare le configurazioni di condizioni è costituito dalla tavola di verità (*truth table*). Nella versione più semplice della csQCA la tavola di verità è una tabella che riassume tutte le possibili combinazioni logiche delle condizioni dicotomiche che considerano sia la loro presenza che la loro assenza. Definito k il numero di condizioni incluse nell'analisi la tavola di verità sarà costituita da un numero di righe, cioè di combinazioni possibili di condizioni, pari a 2^k . Ad esempio, in una analisi in cui sono previste tre condizioni (A, B, C) e un outcome (Y) la tavola di verità corrisponde alla tabella 6.2.

TAB. 6.2 – Esempio di tavola di verità in una csQCA con tre condizioni (A, B, C) e un outcome (Y)

Combinazione	N.	A	B	C	Y
ABC	1	1	1	1	1
Abc	2	1	1	0	1
AbC	3	1	0	1	1
ABC	4	0	1	1	0
Abc	5	1	0	0	1
aBc	6	0	1	0	0
abC	7	0	0	1	0
Abc	8	0	0	0	1

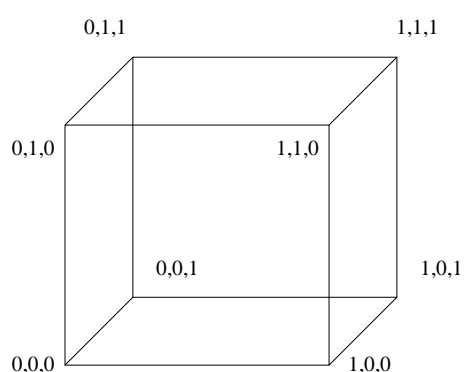
Nota: la lettera maiuscola indica la presenza di una proprietà, mentre quella minuscola la sua assenza.

Fonte: valori fittizi

Nella fsQCA la costruzione di una tavola di verità è invece un po' più complicata e deve essere realizzata attraverso una procedura specifica che tenga in considerazione i gradi di appartenenza di ciascun caso ai diversi insiemi. Questa procedura si costituisce di tre passaggi principali: 1) si stabilisce la corrispondenza diretta tra le righe di una tavola di contingenza e gli angoli dello spazio vettoriale definito dalle condizioni causali e dalla loro variazione lungo le scale fuzzy; 2) si quantifica la distribuzione dei casi sulle combinazioni logiche delle condizioni, cioè la distribuzione dei casi lungo lo spazio vettoriale definito dai gradi di appartenenza agli insiemi; 3) si calcola il grado di consistenza di ciascuna soluzione, cioè di ogni combinazione di condizioni causali (cfr.

paragrafo successivo). La quantificazione del numero di casi che esibiscono un altro grado di appartenenza in ciascun angolo/combinazione di condizioni è importante, poiché se nessun caso appartiene ad una data combinazione è anche inutile valutare se essa è una condizione necessaria o sufficiente dell'outcome di interesse.

La figura 6.3 fornisce una rappresentazione grafica del primo passaggio, prendendo come esempio una analisi in cui sono incluse tre condizioni. Il grafico mostra il corrispondente spazio vettoriale costituito da $2^3=8$ angoli; ciascun angolo rappresenta una specifica combinazione di condizioni, la quale può essere concepita come un tipo ideale. Ad esempio, l'angolo in basso a destra indica una configurazione caratterizzata dalla presenza della prima condizione e dalla completa assenza delle altre due; l'angolo più in alto sulla destra indica invece la configurazione caratterizzata dalla simultanea presenza di tutte e tre le condizioni. Se nella csQCA i casi sono attribuiti alle righe della tavola di verità semplicemente sulla base della presenza o assenza di appartenenza a ciascuna condizione, nella fsQCA i casi hanno uno specifico grado di appartenenza a ciascuno degli angoli dello spazio vettoriale.



Nota: il valore uno indica la completa presenza di una proprietà, mentre il valore zero la sua assenza.

FIG. 6.3 – Rappresentazione grafica dello spazio vettoriale definito da tre condizioni in una fsQCA.

Il loro grado di appartenenza in ciascun angolo è dato da un calcolo effettuato sui singoli livelli di appartenenza. Ad esempio, un caso che ha un grado di appartenenza pari a 0,6 alla condizione A, 0,8 alla condizione B e 0,6 alla condizione C ha un grado di appartenenza pari a 0,6 (il minimo dei tre valori) nell'angolo (1,1,1) costituito dalla presenza di tutte e tre le condizioni ($A \cdot B \cdot C$), mentre ha un grado di appartenenza di 0,2

nell'angolo (0,0,0) costituito dall'assenza di tutte e tre le condizioni ($\sim A \cdot \sim B \cdot \sim C$ oppure più semplicemente «abc»), cioè il valore minimo dei gradi di appartenenza 0,4, 0,2 e 0,4. Seguendo questo procedimento si costruisce una tavola di verità in cui sulle righe sono collocati gli angoli dello spazio vettoriale e si stabilisce il grado di appartenenza di ciascun caso ad ogni combinazione possibile. Nel caso descritto in precedenza, ciascun caso ha una posizione precisa all'interno del cubo che definisce lo spazio vettoriale delle condizioni, che lo posiziona più o meno vicino ai vari angoli. L'obiettivo della tavola di verità è quello di indicare a quale angolo ciascun caso è più vicino. Una specifica proprietà della teoria degli insiemi sfumati consente di fare ciò: sappiamo che ciascun caso ha diversi gradi di appartenenza ai diversi angoli, ma può esibire un valore superiore a 0,5 in corrispondenza di una sola combinazione tra quelle logicamente possibili. In definitiva quindi ciascun caso non può appartenere a più di una combinazione di condizioni. Una volta effettuata questa operazione bisogna stabilire quali combinazioni di condizioni sono rilevanti e vale la pena di indagare in quanto possibili «cause» dell'outcome e quali invece possono essere lasciate da parte. Questa scelta viene effettuata sulla base del numero di casi che appartengono ad ogni combinazione di condizioni. Ragin [2008, 133] consiglia di includere nell'analisi tutte le combinazioni che coinvolgono almeno un caso quando si lavora con numerosità medio-basse (10-20 casi).

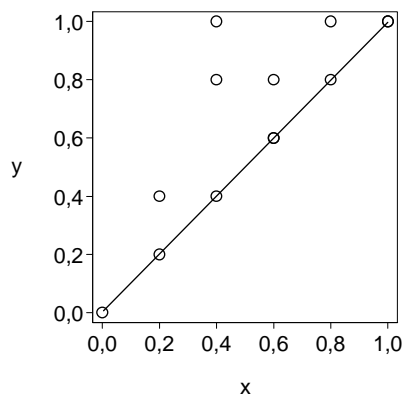
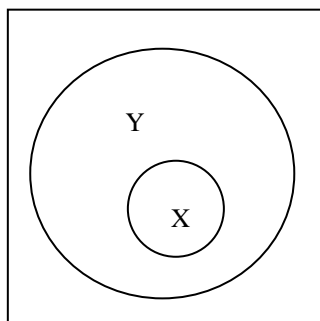
3.4 *La relazione tra insiemi*

Una volta stabilite le combinazioni di condizioni rilevanti siamo interessati a capire se e in che modo esse si relazionino al fenomeno di nostro interesse. La differenza con le tradizionali analisi quantitative è evidente: in queste ultime l'interesse risiede nello stabilire l'effetto netto di ciascuna variabile indipendente sui valori assunti dalla variabile dipendente, mentre in questo caso si esamina in quale modo le combinazioni di condizioni trovate nei dati sono associate a un determinato esito.

Esistono due tipi principali di relazioni tra le condizioni e l'esito: le condizioni sufficienti e le condizioni necessarie. Dal momento che le condizioni e l'esito possono essere concepite sia come insiemi che come variabili, è possibile rappresentare le condizioni di necessità e sufficienza in due modi, come mostra la figura 6.4. I grafici

rappresentano situazioni teoriche in cui la X è una condizione o una particolare combinazione di condizioni mentre la Y è l'outcome di interesse.

a) Diagramma di Venn – condizioni sufficienti b) Diagramma a dispersione – condizioni sufficienti



c) Diagramma di Venn – condizioni necessarie d) Diagramma a dispersione – condizioni necessarie

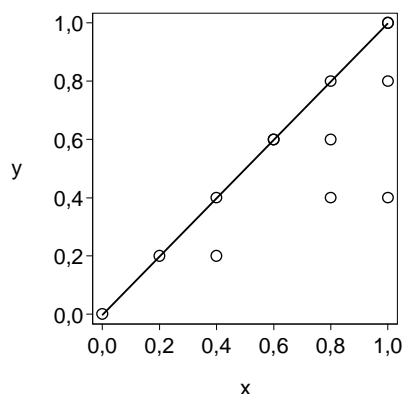
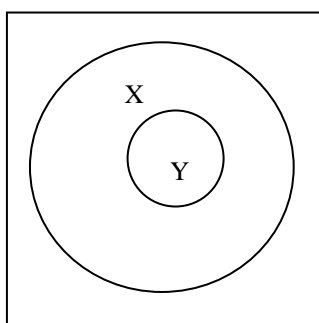


FIG. 6.4 – Rappresentazioni grafiche delle condizioni necessarie e sufficienti idealtipiche: diagrammi di Venn e diagrammi a dispersione.

I grafici a) e b) rappresentano la condizione di sufficienza: sostenere che X è una condizione sufficiente di Y significa affermare che ovunque vi è X vi è anche Y oppure che la presenza di X implica automaticamente la presenza di Y, ma non viceversa. Nel diagramma di Venn la X è un sottoinsieme della Y, mentre nel diagramma a dispersione quando X è una condizione (perfettamente) sufficiente di Y tutti i casi si trovano al di sopra della diagonale che collega i punti (0, 0) e (1, 1). Ciò equivale a dire che in tutti i casi studiati il valore dell'esito di interesse è sempre maggiore o uguale al valore della condizione.

La seconda riga invece presenta la condizione di necessità. Nel diagramma di Venn Y è ora un sottoinsieme di X ; laddove l'outcome è presente si osserva sempre anche la condizione, mentre non è vero il contrario. Il diagramma a dispersione mostra che quando X è una condizione (perfettamente) necessaria di Y tutti i casi si trovano al di sotto della diagonale; in tutti i casi studiati il valore dell'esito di interesse è sempre minore o uguale al valore della condizione.

I casi descritti costituiscono modelli teorici e ideali. Spesso i fenomeni sociali concreti non mostrano altrettanta «perfezione» ed è probabile che vi siano casi collocati in posizione diversa da quella richiesta dalla condizione di perfetta necessità o sufficienza. Ciò non significa che in realtà è impossibile trovare questo tipo di relazioni, bensì spesso ci si deve accontentare di condizioni quasi-sufficienti o quasi-necessarie. Per fare ciò è necessario stabilire quanti casi possono deviare (e di quanto) dallo scenario ideale stabilendo una soglia di accettabilità.

Ragin [2006] ha sviluppato alcune semplici misure che consentono di valutare la forza del sostegno empirico che i dati forniscono ad alcune ipotesi su specifiche relazioni tra insiemi. Le due misure principali sono la consistenza (*set-theoretic consistency*) e la copertura (*set-theoretic coverage*). La consistenza esprime il grado in cui i casi che condividono una determinata combinazione di condizioni (ad esempio, paesi con un generoso welfare educativo e un elevato livello di stratificazione istituzionale) condividono anche lo stesso risultato di interesse (ad esempio, un basso livello di disuguaglianza sociale nella partecipazione all'istruzione terziaria). In altri termini, la consistenza misura quanto una determinata relazione tra una condizione (o combinazione di condizioni) e un esito di interesse approssima la relazione in cui l'uno è un perfetto sottoinsieme dell'altro. La copertura invece coglie il grado in cui una condizione o una combinazione di condizioni riesce a rendere conto dell'outcome di interesse. Quando un risultato può essere ottenuto attraverso numerose e diverse combinazioni la copertura relativa di ciascuna di esse sarà bassa. Secondo Ragin, la consistenza può essere considerata l'omologo della significatività poiché suggerisce al ricercatore se una connessione rilevata a livello empirico merita attenzione oppure è trascurabile, mentre la copertura può essere considerata l'equivalente della forza di una relazione poiché indica la rilevanza empirica di una determinata connessione tra condizioni e risultato.

Di recente Ragin [2008] ha sviluppato un nuovo metodo per valutare il grado di consistenza nella fsQCA. Supponiamo di voler valutare se una determinata caratteristica di un SIS sia una condizione sufficiente per ottenere un determinato risultato. Nel grafico a dispersione tra condizione e outcome la diagonale del grafico indica la linea che demarca l'area della «consistenza» e quella della «inconsistenza» rispetto all'ipotesi di partenza. Un caso collocato sulla diagonale oppure in alto rispetto ad essa è consistente perché il suo grado di appartenenza alla condizione causale è inferiore o uguale all'appartenenza nell'outcome di interesse. Un caso al di sotto della diagonale è invece inconsistente perché il suo grado di appartenenza alla condizione causale è maggiore all'appartenenza nell'outcome di interesse. La consistenza complessiva della sufficienza della condizione analizzata può essere calcolata attraverso questa formula:

$$\text{Consistenza } (X_i \leq Y_i) = \sum[\min(X_i, Y_i)] / \sum(X_i)$$

in cui i indica i casi, X i gradi di appartenenza alla condizione causale, Y i gradi di appartenenza al risultato e l'operatore \min indica la selezione del grado di appartenenza minore tra quello della condizione e del risultato per ciascun caso. La consistenza complessiva di una relazione è quindi ottenuta rapportando la somma dei gradi di appartenenza ad una condizione di tutti i casi consistenti e della proporzione dei casi inconsistenti che è in accordo con la consistenza con la somma dei valori fuzzy che denotano i gradi di appartenenza di tutti i casi alla condizione causale esaminata³.

Nel caso in cui tutti i valori della condizione X siano inferiori o uguali a quelli dell'esito di interesse Y allora si ha una consistenza pari a uno (perfetta consistenza); quando uno o pochi casi deviano da questa situazione si avranno valori di consistenza di poco inferiori a uno, mentre quando molti casi presentano valori inconsistenti con l'ipotesi di sufficienza della condizione la consistenza assumerà valori più bassi. Scegliendo una soglia di accettabilità della consistenza (ad esempio 0,8) e un livello di significatività (ad esempio 5%) è possibile effettuare un tradizionale test statistico per

³ Questa formula costituisce una versione più elaborata di una formula precedente; essa non considera esclusivamente se ciascun caso è consistente o meno con l'ipotesi, ma anche quanto i valori da esso assunti si allontanano da essa.

capire se il valore della consistenza ottenuto è statisticamente diverso da quello della soglia, dato il numero di casi inclusi nell'analisi⁴.

Il calcolo della copertura è importante poiché numerosi fenomeni sociali, soprattutto di livello macro, sono caratterizzati da equifinalità o da complessità causale, nel senso che lo stesso risultato può essere ottenuto attraverso diverse combinazioni di condizioni. Ad esempio, un alto grado di appartenenza nei paesi ad elevata partecipazione nell'istruzione superiore può derivare sia da un elevato investimento in questo livello educativo sia dalla combinazione di un alto grado di privatizzazione e di autonomia delle istituzioni accademiche. Come suggerito da Ragin, di solito è appropriato calcolare la copertura solo per quelle combinazioni di condizioni causali che si sono dimostrate consistenti. Perciò è importante capire quanti casi esibiscono una determinata combinazione di condizioni quando essa si è rivelata essere un sottoinsieme consistente dell'outcome di interesse (nel caso delle condizioni sufficienti) oppure quando l'esito di interesse è risultato essere un sottoinsieme consistente nella combinazione di condizioni causali sotto esame (nel caso delle condizioni necessarie). La copertura aggiunge quindi una informazione ulteriore per valutare la rilevanza empirica di una data connessione.

A livello intuitivo la copertura può essere vista come il grado di sovrapposizione tra l'insieme che esprime la condizione e l'insieme che esprime l'esito di interesse, rapportato alla dimensione dell'insieme più grande (quello del risultato):

$$\text{Copertura } (X_i \leq Y_i) = \sum[\min(X_i, Y_i)] / \sum(Y_i).$$

La formula è analoga a quella della consistenza con la sola differenza del denominatore, in cui ora appare la sommatoria dei gradi di appartenenza nell'outcome piuttosto che la somma dei gradi di appartenenza nella condizione⁵. Quando più di una condizione si è dimostrata sufficiente per un determinato risultato, cioè quando vi è equifinalità, la stima della copertura «lorda» può essere affiancata da una analisi di

⁴ Un ragionamento analogo può essere effettuato per valutare la consistenza empirica dell'ipotesi secondo cui X è una condizione necessaria di Y. In questo caso la formula è la seguente:
Consistenza $(Y_i \leq X_i) = \sum[\min(X_i, Y_i)] / \sum(Y_i)$.

⁵ Nel caso si sia interessati a misurare la copertura di una soluzione in cui si valuta se una condizione è necessaria per l'esito di interesse la formula è invece questa: Copertura $(Y_i \leq X_i) = \sum[\min(X_i, Y_i)] / \sum(X_i)$.

partizione della copertura. Questa operazione – per alcuni versi analoga alla partizione della varianza spiegata dalle singole variabili indipendenti in una regressione multipla – consente di ottenere una misura della copertura «netta», cioè dell'importanza relativa di ciascuna combinazione di condizioni che si è rivelata consistente.

Una volta determinate le combinazioni di condizioni che costituiscono una condizione necessaria o sufficiente del fenomeno di interesse si applica l'algoritmo Quine-McCluskey il quale consente di ridurre il numero di combinazioni valutando se e in quale misura le combinazioni trovate sono ridondanti e si sovrappongono. Se ad esempio si trovano due soluzioni consistenti di questo tipo «Abc» e «ABC», l'algoritmo produrrà una unica soluzione ridotta, corrispondente a «AB».

Infine, è possibile comparare il potere esplicativo di due diverse combinazioni di condizioni calcolando in primo luogo il grado di appartenenza dei casi a ciascuno delle due combinazioni e in secondo luogo valutando la connessione di ciascuna di esse con l'outcome di interesse. Supponiamo di confrontare due combinazioni, la prima costituita da tre condizioni e la seconda dalle stesse tre condizioni più una aggiuntiva. Il grado di appartenenza nella combinazione a quattro condizioni è un sottoinsieme del grado di appartenenza nella combinazione a tre condizioni; il primo sarà sempre inferiore o uguale al secondo. La consistenza della prima combinazione sarà in generale più alta della seconda, mentre la copertura sarà di solito inferiore. La soluzione preferita dovrà tenere in considerazione sia della consistenza che della copertura di ciascuna combinazione, in modo da poter trovare il giusto compromesso tra parsimonia e rilevanza empirica. Questa analisi può avvalersi anche di un tradizionale test statistico che consente di valutare se i valori della consistenza sono significativamente diversi l'uno dall'altro, dato il numero di casi inclusi nell'analisi.

4. *Il grado di apertura dei regimi di istruzione*

La prima parte di analisi si propone semplicemente di stabilire se ed in quale misura i regimi di istruzione superiore (RIS), identificati sulla base della loro somiglianza su numerose caratteristiche istituzionali, si differenzino sistematicamente per livelli di partecipazione e disuguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria. La tabella 6.3 presenta il livello medio di partecipazione nelle diverse tipologie di RIS utilizzando quattro indicatori: la percentuale di individui che hanno conseguito un titolo

di istruzione terziaria in generale e di tipo accademico (ISCED 5A) nella fascia di età tra i 35 e i 44 anni (nel 2004), gli anni attesi di istruzione terziaria e il tasso di sopravvivenza⁶. Innanzitutto, vi è una differenziazione nella partecipazione all'istruzione superiore tra i diversi RIS. Focalizzando l'attenzione sulla tipologia più dettagliata, quella a quattro regimi, si nota che il cluster Nord-Americano esibisce i più alti tassi di laureati, sia in generale che di tipo accademico; segue il regime liberale per quanto riguarda il tasso di laureati accademici e il regime Nord-Europeo sulle lauree in generale. Il gruppo costituito dai paesi dell'Europa continentale si posiziona all'ultimo posto, con il 25% di laureati in complesso e il 16% di laureati in corsi lunghi di natura accademica.

TAB. 6.3 – *Indicatori di partecipazione all'istruzione terziaria secondo diverse tipologie di regimi di istruzione superiore*

	Tasso di laureati	Tasso di laureati ISCED 5A	Anni attesi di istruzione terziaria	Tasso di sopravvivenza
<i>2 REGIMI</i>				
Anglo-sassone	36,2	23,2	3,5	68,8
Europeo	27,8	16,3	3,0	71,7
<i>3 REGIMI</i>				
Liberale	32,8	21,5	3,5	72,5
Nord-Americano	43,0	26,5	3,5	54,0
Europeo	27,8	16,3	3,0	71,7
<i>4 REGIMI</i>				
Liberale	32,8	21,5	3,5	72,5
Nord-Americano	43,0	26,5	3,5	54,0
Continentale	24,9	15,9	2,7	74,2
Nord-Europeo	38,0	18,0	4,2	65,5

I risultati non cambiano radicalmente osservando la distribuzione dell'indicatore che quantifica gli anni attesi di istruzione terziaria, anche se ora in prima posizione vi sono i paesi dell'Europa del Nord, seguiti dai regimi Anglo-Sassone e Nord-Americano; in ultima posizione troviamo ancora i paesi dell'Europa Continentale, in cui gli studenti frequentano in media un anno e mezzo in meno di istruzione terziaria rispetto ai propri colleghi nordeuropei. I tassi di conseguimento delle lauree relativamente bassi osservati in Europa continentale potrebbero essere dovuti in parte ad una maggiore selettività durante il percorso di studi, che a sua volta potrebbe condurre molti studenti ad abbandonare prima del conseguimento del titolo. Questa osservazione però non trova

⁶ Si veda il quinto capitolo per la definizione e descrizione più dettagliata di questi indicatori.

conferma nei dati, poiché il regime continentale ha invece il maggior tasso di persistenza negli studi, superiore di circa 20 punti percentuali rispetto a quello Nord-Americano e di circa 10 punti superiore a quello Scandinavo. La differenza nella partecipazione e nei tassi di conseguimento dei titoli tra i regimi è allora perlopiù imputabile a diversi tassi di diplomati e tassi di transizione all'università.

TAB. 6.4 – *Indicatori di disuguaglianza sociale secondo diverse tipologie di regimi di istruzione superiore*

	Logit medio	SheafCoef	EPM medio	Indice di disuguaglianza
<i>2 REGIMI</i>				
Anglo-sassone	1,143	0,703	25,429	-0,265
Europeo	1,365	0,807	25,506	0,177
<i>3 REGIMI</i>				
Liberales	1,139	0,677	25,165	-0,338
Nord-Americano	1,151	0,753	25,958	-0,120
Europeo	1,365	0,807	25,506	0,177
<i>4 REGIMI</i>				
Liberales	1,139	0,677	25,165	-0,338
Nord-Americano	1,151	0,753	25,958	-0,120
Continentale	1,504	0,865	27,502	0,557
Nord-Europeo	0,881	0,604	18,517	-1,153

Esaminiamo ora come variano i livelli di disuguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli di studio terziari nei vari RIS. Nel caso in cui le differenze istituzionali contino ci aspettiamo che vi sia una differenziazione nella misura in cui i diversi RIS sono in grado di favorire le opportunità educative di alto livello agli studenti di bassa origine sociale. A fini di completezza ho riportato le tre misure di disuguaglianza separate e l'indice complessivo di disuguaglianza secondo l'origine sociale degli studenti. Queste misure sono state elaborate nel quinto capitolo utilizzando diverse fonti di micro-dati e le analisi si riferiscono alla corte dei nati tra il 1950 e il 1965, poiché non è stato possibile ottenere stime attendibili per coorti più recenti.

Concentrandosi ancora una volta sulla soluzione più articolata, quella a quattro regimi, si nota che esiste una differenza nel grado di disuguaglianza guardando a tutti e quattro gli indicatori utilizzati e l'ordinamento che ne emerge è il seguente: il regime con il livello più basso di disuguaglianza è quello Nord-Europeo, seguito dal regime Nord-Americano e da quello Anglo-Sassone; ancora una volta in ultima posizione vi è il

regime dell'Europa continentale, in cui il peso delle origini sociali sui destini universitari dei figli è ancora molto elevato. Le differenze tra i regimi appaiono più marcate utilizzando misure di disuguaglianza relativa, mentre sono meno pronunciate se si utilizzano gli effetti parziali medi. Anche questa misura di disuguaglianza assoluta, ad ogni modo, evidenzia la marcata differenza tra i paesi nordici e gli altri regimi.

5. *Le configurazioni istituzionali e l'apertura dei SIS*

Le analisi che hanno posto in relazione le tipologie di SIS con il loro livello di partecipazione e disuguaglianza secondo l'origine sociale hanno mostrato che i RIS divergono sistematicamente non solo per alcune caratteristiche istituzionali ma anche per i loro risultati. Questo può essere considerato un indizio indiretto del fatto che gli assetti istituzionali possono contribuire a creare condizioni che favoriscono, o al contrario ostacolano, l'accesso degli studenti al SIS. Tuttavia, questa analisi nulla ci ha potuto rivelare su quali caratteristiche specifiche sono associate a maggiori livelli di partecipazione e a più bassi livelli di disuguaglianza, un aspetto di importanza cruciale sia da un punto di vista teorico che di implementazione di politiche istituzionali. Per cercare di colmare questa lacuna si realizzano nei prossimi paragrafi alcune analisi che consentono di mettere efficacemente in relazione caratteristiche istituzionali e risultati di interesse, considerando non solo i singoli aspetti separatamente, ma anche le configurazioni istituzionali nel loro complesso.

5.1 *Definizione dei fuzzy-set e calibrazione*

Il primo passo di questa analisi consiste nel definire i fenomeni di interesse (gli outcome) e le condizioni che si pensa possano esservi associati. La definizione delle dimensioni istituzionali considerate più rilevanti dalla letteratura è stata presentata nel terzo capitolo, mentre nel quinto capitolo sono stati definiti i due outcome di interesse. Fino ad ora abbiamo ragionato in termini tradizionali, mostrando la collocazione dei paesi su diversi indicatori quantitativi. L'analisi basata sui fuzzy-set richiede dapprima che si definiscano i concetti oggetto di studio, i quali vanno concepiti come tipi-ideali o insiemi, e che in seguito si costruiscano delle scale fuzzy costituite dai gradi di appartenenza di ciascun paese ai concetti prescelti.

La costruzione delle scale fuzzy e l'attribuzione dei valori di appartenenza dei paesi ai concetti si è basata sulla procedura indiretta, la quale ha il vantaggio di utilizzare sia le informazioni di natura quantitativa che le conoscenze qualitative in possesso del ricercatore. La procedura seguita è la seguente: si sono costruite variabili quantitative normalizzate su una scala da zero a cento. Nel caso in cui il concetto di interesse corrisponda ad un solo indicatore la variabile è stata creata attraverso una semplice normalizzazione della variabile originale. Nel caso in cui la dimensione oggetto di interesse sia misurata attraverso più indicatori si è dapprima effettuata una normalizzazione di ciascuna variabile e in seguito si è creato un indice additivo (non pesato). Dal momento che alcune variabili originali non possiedono un massimo teorico la normalizzazione ha utilizzato i valori minimo e massimo empirici di ciascuna variabile. Questa scelta può essere giustificata dal fatto che l'insieme dei paesi considerati è piuttosto ampio e si può quindi ritenere che esso riassume adeguatamente la variabilità internazionale sugli aspetti studiati. Inoltre, lo studio non ha la pretesa di generalizzare i risultati a tutti i paesi, bensì al più a quelli industrializzati con un sistema democratico consolidato, i quali sono ben rappresentati dai 15 paesi inclusi nello studio.

Le informazioni di natura qualitativa sono state invece espresse attraverso la costruzione di variabili fuzzy in cui i SIS sono stati classificati come più o meno appartenenti a ciascun concetto utilizzando una scala a quattro valori: 0 (nessuna appartenenza al concetto); 0,33 (il caso non appartiene al concetto più che appartenervi); 0,66 (il caso appartiene di più al concetto piuttosto che non appartenervi); 1 (perfetta appartenenza al concetto). Infine, le informazioni veicolate dagli indici quantitativi e dalle variabili categoriali sono state riassunte in una scala fuzzy attraverso la procedura descritta nel paragrafo 3.2. Vediamo ora i concetti utilizzati nelle analisi.

Il primo concetto di interesse è l'«alta partecipazione» (indicato con la lettera «G», da *graduation*), mentre il secondo è l'«alta eguaglianza» (indicato con la lettera «E», da *equality*). La scala fuzzy corrispondente al primo concetto è stata costruita a partire dalla variabile sul tasso di laureati in corsi accademici, mentre quella sull'eguaglianza degli esiti educativi nell'istruzione terziaria è stata costruita a partire dall'indice sintetico costruito nel quinto capitolo e dall'indice di equità nella partecipazione presentato in Usher e Cervenán [2005].

La tabella 6.5 mostra che gli Stati Uniti appartengono pienamente all'insieme dei paesi con alto tasso di partecipazione e sono vicini a Giappone, Paesi Bassi (che vi appartengono circa per il 90%), Canada e Australia (circa 80%). Sull'altro versante invece Austria e Italia non appartengono per nulla all'insieme dei SIS ad alta partecipazione e anche Francia, Belgio e Germania sono piuttosto distanti da questo ideal-tipo. Passando al secondo outcome di interesse, Finlandia e Nuova Zelanda appartengono al concetto «alta eguaglianza» per più del 90%, mentre Giappone e Austria non vi appartengono per nulla. Altri paesi che si avvicinano al tipo ideale con alto livello di eguaglianza sono Svezia, Paesi Bassi e Regno Unito (intorno all'80%), seguiti dagli Stati Uniti e dal Canada (più del 70%). Al contrario, L'Italia ha un grado di appartenenza intorno al 30%, simile a quello tedesco.

TAB. 6.5 – Gradi di appartenenza fuzzy agli outcome calcolati attraverso il metodo indiretto

	Alta partecipazione	Alta eguaglianza
	G	E
Australia	0,801	0,865
Austria	0,000	0,030
Belgio	0,234	0,224
Canada	0,872	0,770
Finlandia	0,471	0,944
Francia	0,039	0,400
Germania	0,234	0,310
Giappone	0,961	0,000
Irlanda	0,471	0,724
Italia	0,001	0,342
Nuova Zelanda	0,550	0,936
Paesi Bassi	0,992	0,823
Regno Unito	0,634	0,859
Stati Uniti	1,000	0,708
Svezia	0,471	0,773

Passando alle variabili indipendenti, si è deciso di prendere in considerazione sei condizioni, che indicano l'appartenenza ad un alto livello di: 1) tracking (T), 2) stratificazione dell'istruzione terziaria (S), 3) privatizzazione (P), 4) risorse investite nell'istruzione superiore (I), 5) autonomia delle istituzioni (A), 6) sostenibilità economica degli studi (W), 7) ritorni occupazionali delle lauree (R).

I gradi di appartenenza all'insieme dei paesi con un alto livello di tracking scolastico sono ricavati da un indice quantitativo che riassume tre informazioni: l'età della prima selezione in diversi indirizzi scolastici, la percentuale di studenti inclusi in *curricula* specifici nelle scuole primarie e secondarie; la percentuale di studenti che hanno

frequentato corsi professionali durante le scuole secondarie superiori. Le misure sono tratte da Brunello e Checchi [2007] e si riferiscono agli anni Novanta.

Il concetto di alta stratificazione è stato invece misurato a partire da una sola variabile, la percentuale di studenti iscritti in corsi di tipo professionale nell'istruzione superiore (ISCED 5B). Non essendo disponibili altre misure di stratificazione per tutti i paesi questa sembra una scelta ragionevole, anche alla luce degli indicatori utilizzati in altri studi⁷. Tuttavia, bisogna evidenziare che questo indicatore coglie sia la stratificazione che il livello di professionalizzazione dell'istruzione superiore, cioè la misura in cui la formazione è di natura accademica piuttosto che orientata a trasmettere conoscenze pratiche e spendibili direttamente in una professione.

Anche il grado di vicinanza al tipo ideale costituito dai SIS privatizzati è stato costruito a partire da una sola variabile, la percentuale di spesa nell'istruzione superiore di natura privata, una misura utilizzata anche da Shavit e colleghi [2007]. Entrambe le variabili quantitative sono tratte da OECD [2006]. Il livello di investimento è invece misurato a partire da quattro indicatori: la percentuale di spesa per l'istruzione superiore sul totale della spesa per l'istruzione, sul prodotto interno lordo, sul prodotto interno lordo pro-capite e dal rapporto studenti-docenti. Anche queste variabili sono tratte dal rapporto OECD [2006].

Il grado di appartenenza al concetto di autonomia istituzionale è stato costruito a partire da quattro indicatori tratti da Oliveira Martins e colleghi [2007] descritti nel quarto capitolo: il grado di libertà di cui godono le istituzioni dell'istruzione superiore nel selezionare gli studenti, nel fissare gli standard dell'offerta formativa, nell'amministrazione finanziaria e nella gestione del personale. Il grado di inclusione nell'insieme dei SIS altamente accessibili agli studenti da un punto di vista economico è invece derivato dalla variabile che misura l'esborso effettivo che devono sostenere gli studenti e le loro famiglie, contenuta in Usher e Cervenenan [2005]. Questa variabile sottrae alle spese legate alle tasse universitarie, per il materiale scolastico, per le spese di vita e i trasporti le somme medie ricevute dagli studenti attraverso borse di studio, prestiti agevolati e detrazioni fiscali alle famiglie. Infine, i ritorni occupazionali dell'istruzione sono misurati attraverso quattro variabili derivate da OECD [2006; 2008]: il rapporto tra la percentuale di occupati, la percentuale di disoccupati e la

⁷ Ad esempio, Roksa [2008] ha utilizzato la percentuale di studenti iscritti nei community college come proxy del livello di stratificazione del SIS statunitense.

remunerazione dei laureati rispetto a quelle dei diplomati. Si utilizza inoltre la percentuale di laureati con un alto reddito come quarto indicatore di ritorni occupazionali. Una descrizione più precisa delle variabili è contenuta nel quinto capitolo.

La tabella 6.6 presenta i valori di appartenenza di ciascun paese ai sette fuzzy-set. Guardando alla prima dimensione, i paesi nord-americani si avvicinano molto all'ideal-tipo di SIS con alto livello di spesa nell'istruzione superiore (>90%) e sono seguiti dalla Svezia (>80%) e dal Giappone (>50%). Sono invece distanti da questo ideal-tipo il sistema italiano, con un grado di appartenenza quasi nullo, e i SIS dell'Europa continentale, i quali hanno gradi di appartenenza decisamente inferiori al 50%. Australia e Giappone appartengono per più del 90% al concetto di alta autonomia istituzionale, proprietà condivisa dagli altri paesi di stampo anglo-sassone, i quali hanno valori superiori al 70%. I paesi continentali tendono invece a non appartenere a questo insieme piuttosto che appartenervi, poiché hanno valori fuzzy inferiori al 50%. In particolare, Belgio, Francia e Germania sono inclusi quasi per nulla nell'insieme dei paesi con alta autonomia degli atenei.

Passando alla terza dimensione, la privatizzazione è una proprietà che contraddistingue quasi pienamente il Giappone e gli Stati Uniti (>90%), ma anche Australia e Canada (>80%), mentre coinvolge quasi per nulla Austria, Germania e Svezia (<10%). Nell'insieme che definisce i paesi con alto livello di tracking scolastico sono pienamente inclusi Austria, Belgio e Germania (>90%), mentre non vi sono inclusi per nulla i paesi nord-americani. Si avvicinano molto all'ideal-tipo di SIS stratificato/professionalizzante il Belgio e l'Irlanda, mentre ne sono molto distanti i paesi dell'Europa del Nord.

L'insieme dei paesi con alti ritorni occupazionali dei titoli terziari vede livelli di appartenenza molto alti per Austria e Germania (>90%), Stati Uniti e Giappone (>80%), seguiti da Irlanda e Finlandia (>70%). Sull'altro versante, i paesi in cui il valore della laurea nel mercato è inferiore sono Nuova Zelanda, Svezia e Belgio. Infine, appartengono pienamente all'insieme dei sistemi con alta accessibilità economica agli studenti i paesi del Nord Europa (>90%), vi appartengono di più che non appartenervi alcuni paesi dell'Europa continentale (Austria, Belgio e Germania), mentre vi appartengono poco Italia e Regno Unito e per nulla il Giappone.

TAB. 6.6 – *Gradi di appartenenza fuzzy alle condizioni*

	Investimenti	Autonomia	Privatizzazione	Tracking	Stratificazione	Sostenibilità	Ritorni
	I	A	P	T	S	W	R
Australia	0,449	0,713	0,899	0,364	0,518	0,322	0,395
Austria	0,336	0,278	0,000	0,999	0,244	0,715	0,824
Belgio	0,269	0,075	0,069	0,952	0,974	0,747	0,274
Canada	0,993	0,709	0,765	0,000	0,704	0,596	0,698
Finlandia	0,681	0,629	0,000	0,337	0,000	0,976	0,744
Francia	0,317	0,007	0,213	0,429	0,693	0,496	0,382
Germania	0,412	0,027	0,060	0,999	0,417	0,762	0,955
Giappone	0,531	0,903	0,970	0,228	0,704	0,000	0,814
Irlanda	0,348	0,722	0,144	0,633	0,873	0,731	0,749
Italia	0,009	0,150	0,438	0,818	0,000	0,249	0,361
Nuova Zelanda	0,374	0,924	0,663	0,014	0,734	0,011	0,003
Paesi Bassi	0,450	0,161	0,284	0,851	0,000	0,985	0,428
Regno Unito	0,255	0,621	0,479	0,298	0,839	0,194	0,614
Stati Uniti	0,997	0,733	0,950	0,000	0,677	0,596	0,862
Svezia	0,858	0,408	0,025	0,368	0,003	1,000	0,266

Prima di passare all'analisi volta a stabilire la sufficienza delle singole condizioni e della combinazioni di caratteristiche istituzionali rispetto ai due outcome di interesse, è utile esplorare la distribuzione congiunta dei paesi attraverso gli XY-plot, i quali non sono altro che diagrammi a dispersione in cui sull'asse delle ascisse vi è una condizione e sull'asse delle ordinate un esito di interesse. La figura 6.1 presenta questi grafici ponendo in relazione ciascuna delle 7 condizioni con l'outcome della partecipazione, mentre nella figura 6.2 l'outcome di interesse è il grado di eguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria.

Come discusso in precedenza, possiamo capire dalla rappresentazione grafica se una caratteristica istituzionale è condizione necessaria o sufficiente del fenomeno di interesse dal posizionamento dei casi rispetto alla diagonale; se i casi sono al di sopra o sulla diagonale la condizione costituisce una condizione sufficiente, se invece sono tutti o per la maggior parte al di sotto della diagonale essa è una condizione necessaria. L'ispezione della figura 6.1 suggerisce l'esistenza di una relazione positiva tra alcune caratteristiche istituzionali esaminate e il fenomeno di interesse, ma nessuna di esse rappresenta di per sé e singolarmente una causa perfettamente sufficiente o necessaria per un alto livello di partecipazione nell'istruzione terziaria. Un discorso analogo vale per la figura 6.2, in cui si pone in relazione l'alto livello di eguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli terziari con ciascuna condizione.

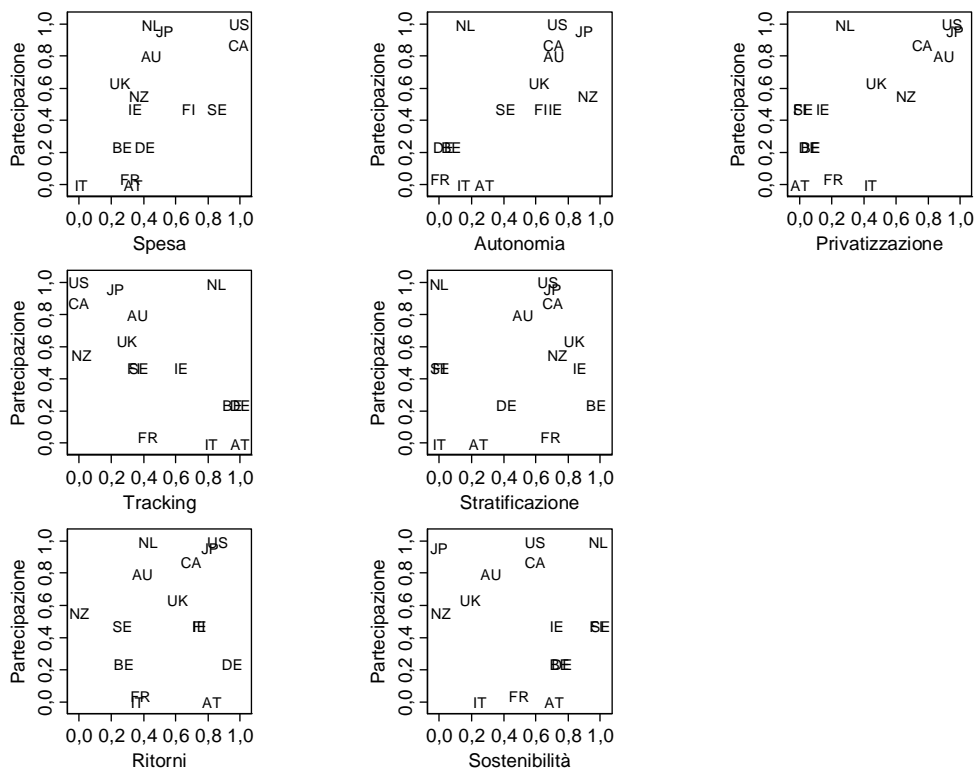


FIG. 6.5 – Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza alle condizioni e all'outcome «alta partecipazione».

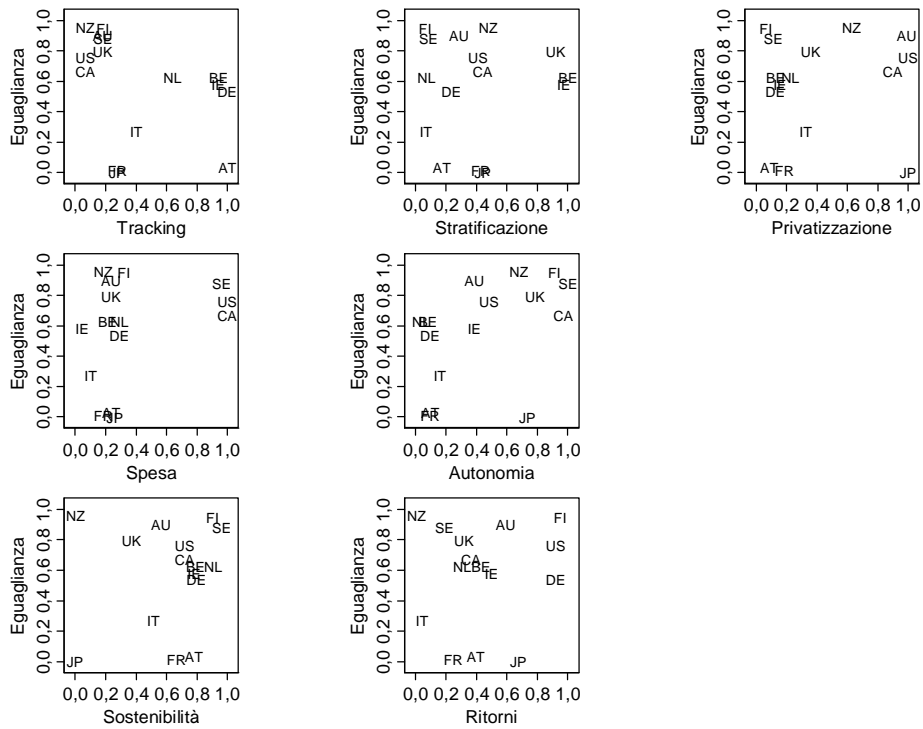


FIG. 6.6 – Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza alle condizioni e all'outcome «alta eguaglianza».

5.2 *Le condizioni sufficienti di una elevata partecipazione*

Prima di passare all'elaborazione di analisi più dettagliate è opportuno operare una selezione del numero di condizioni da porre in relazione con ciascun outcome. Questa operazione è necessaria poiché nell'analisi sono inclusi solo 15 casi e all'aumentare delle condizioni cresce esponenzialmente anche il numero di combinazioni di condizioni possibili (cioè di configurazioni istituzionali). Il rischio concreto è quello di trovarsi di fronte ad una situazione di grave diversità limitata (*limited diversity*), in cui solo poche combinazioni di condizioni su tutte quelle logicamente possibili sono effettivamente presenti nei dati. Se ad esempio includessimo tutte e sette le condizioni ci troveremmo a dover lavorare con 128 configurazioni istituzionali. Anche se ciascuna presentasse una distinta configurazione avremmo 113 combinazioni con totale assenza di evidenza empirica. Perciò è opportuno restringere il ventaglio di possibili condizioni da includere nell'analisi sulla base delle indicazioni presenti in letteratura oppure in virtù della decisione di controllare empiricamente ipotesi specifiche. Si è deciso di restringere la gamma delle condizioni da includere nelle analisi a 4, un numero che è parso un ragionevole compromesso tra parsimonia e dettaglio analitico. Inoltre, alcune analisi di sensibilità attraverso simulazione di dati fittizi hanno mostrato che il rapporto 4 condizioni-15 casi fornisce risultati attendibili [Marx 2006].

La rassegna della letteratura, prevalentemente economica, ha mostrato che quattro condizioni sembrano essere importanti per stimolare la domanda di istruzione superiore: cospicui ritorni occupazionali dei titoli terziari, un alto livello di autonomia delle istituzioni, di privatizzazione e di spesa. La letteratura sociologica suggerisce invece che una importante determinante strutturale è costituita dal livello di tracking nelle scuole secondarie, poiché se gli individui vengono selezionati prematuramente e indirizzati verso *curricula* differenziati, coloro che si iscrivono in corsi professionali difficilmente proseguiranno gli studi dopo il diploma. Dal momento che le condizioni individuate come potenzialmente rilevanti sono cinque si è deciso di compiere due analisi separate: la prima include come condizioni l'investimento, la privatizzazione, i ritorni occupazionali e il livello di tracking scolastico, mentre la seconda prevede le stesse condizioni ma sostituisce i ritorni occupazionali con l'autonomia delle istituzioni.

Passiamo a questo punto ad analizzare in dettaglio la relazione tra le condizioni prescelte e la partecipazione all'istruzione terziaria. La tabella 6.7 indica in quale misura ciascuna singola condizione, presa a sé, può essere considerata una condizione sufficiente dell'outcome e delle altre condizioni. Alti valori – indicativamente superiori allo 0,8 – suggeriscono che è ragionevole affermare che la condizione è quasi-sufficiente. Ciò che emerge è in linea con quanto mostrato dai grafici; se adottiamo una soglia dello 0,8 solo la privatizzazione può essere considerata sufficiente per un alto livello di partecipazione all'istruzione terziaria. Se invece adottiamo una soglia meno esigente, pari a 0,7, allora anche un alto livello di ritorni occupazionali e di investimento approssimano una condizione di quasi-sufficienza.

TAB. 6. 7 – *Sufficienza delle singole condizioni dell'outcome partecipazione*

	G
I	0,787
P	0,860
R	0,715
T	0,472
A	0,829

Ciò che è di maggiore interesse però è stabile se ed in quale misura è possibile rintracciare combinazioni di condizioni che costituiscono una condizione sufficiente per un alto livello di partecipazione. Per compiere questa operazione è necessario innanzitutto predisporre le 16 combinazioni logicamente possibili e costruire la tavola di verità, seguendo il metodo descritto nel terzo paragrafo. Una volta effettuato ciò è possibile valutare il grado di consistenza di ciascuna combinazione di condizioni. La procedura adottata effettua due tipi di test: il primo confronta la consistenza dell'inclusione di ciascuna combinazione nell'insieme definito dall'outcome di interesse (Y) con la consistenza della sua inclusione nell'insieme ad esso complementare (1-Y o y). A questo scopo si utilizza il test di Wald (basato sulla distribuzione F); adottando un livello di fiducia nelle stime standard (95%), un p-value inferiore a 0,05 indica che i due valori della consistenza sono significativamente diversi. Le combinazioni che superano il primo test sono quelle in cui la differenza è statisticamente significativa e in cui il valore della prima consistenza è superiore a quello della seconda. Il secondo test invece confronta il grado di consistenza dell'inclusione di ciascuna combinazione di condizioni nell'outcome di interesse con un valore soglia definito dal ricercatore. Il valore

prescelto è quello suggerito da Ragin [2006] e corrisponde a 0,8. Le combinazioni che superano uno o entrambi i test sono riportate in «grassetto».

La tabella 6.8 riporta le stime di questi due test effettuati per ciascuna delle 16 combinazioni di caratteristiche logicamente possibili. Per convenzione, la lettera maiuscola indica la completa presenza di una caratteristica, mentre la lettera minuscola la sua completa assenza. La tavola consente di rispondere al seguente interrogativo: una determinata combinazione di caratteristiche istituzionali può essere considerata una condizione sufficiente dell'alta partecipazione all'istruzione superiore? In altre parole, l'insieme fuzzy che definisce l'appartenenza dei paesi alla condizione è un sottoinsieme dell'insieme che definisce il fenomeno dell'alta partecipazione?

La prima colonna riporta i valori della consistenza della condizione di sufficienza di ciascuna combinazione di condizioni rispetto all'outcome, mentre la seconda colonna mostra invece la consistenza nell'insieme complementare rispetto all'outcome di interesse, in questo caso un tipo ideale di SIS con un basso livello di partecipazione. Questo confronto è utile poiché l'algebra fuzzy e le relazioni di sufficienza/necessità non sono di natura simmetrica e pertanto i valori della consistenza nelle due colonne non sono complementari. Nella terza colonna vi è il valore del p-value, che indica l'esistenza o meno di una differenza significativa tra i valori delle due consistenze. La seconda parte della tabella presenta invece il secondo test: la quarta colonna contiene nuovamente il valore della consistenza dell'inclusione in Y, mentre la colonna successiva il valore della soglia prescelta. La sesta colonna riporta il valore del p-value, che indica se la consistenza nell'outcome è significativamente superiore a quella stabilita dalla soglia, mentre l'ultima colonna riporta il numero di casi che condividono ciascuna combinazione di condizioni.

La tabella va letta quindi in questo modo. La combinazione «IpRt» individua un tipo ideale di SIS caratterizzato da un basso livello di privatizzazione e di tracking scolastico e da un alto livello di ritorni occupazionali e di investimenti nell'istruzione superiore. Questa particolare configurazione è condivisa da un solo paese all'interno del campione, presenta un valore della consistenza nell'insieme dei paesi ad alta partecipazione piuttosto elevato (0,806), ma inferiore a quello dell'appartenenza all'insieme dei paesi con basso livello di partecipazione (0,826). Il valore del p-value suggerisce inoltre che questi due valori non sono significativamente diversi e pertanto questa combinazione

non supera il primo test. La stessa combinazione non supera neppure il secondo test, poiché il valore della consistenza in Y supera solo di poco la soglia adottata e la differenza non è statisticamente significativa, dato il ridotto numero di casi. Per questo motivo si può sostenere che tale configurazione non costituisce una condizione sufficiente per l'alta partecipazione nell'istruzione terziaria.

TAB. 6.8 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (I,P,R,T) e l'outcome «alta partecipazione»

	Y-Cons vs y-Cons			Y-Cons vs Soglia			N.
	Y-Cons	y-Cons	P	Y-Cons	Soglia	p-value	
iprt	0,710	0,934	0,295	0,710	0,8	0,630	1
iprT	0,548	0,849	0,274	0,548	0,8	0,122	3
ipRt	0,767	0,868	0,622	0,767	0,8	0,834	1
ipRT	0,545	0,876	0,127	0,545	0,8	0,083	3
iPrt	0,829	0,668	0,379	0,829	0,8	0,776	2
iPrT	0,706	0,717	0,970	0,706	0,8	0,621	0
iPRt	0,832	0,583	0,298	0,832	0,8	0,793	0
iPRT	0,739	0,693	0,869	0,739	0,8	0,723	0
Iprt	0,832	0,850	0,891	0,832	0,8	0,749	1
IprT	0,804	0,826	0,925	0,804	0,8	0,972	0
IpRt	0,806	0,826	0,891	0,806	0,8	0,953	1
IpRT	0,732	0,865	0,532	0,732	0,8	0,597	0
IPrt	0,920	0,630	0,089	0,920	0,8	0,137	0
IPrT	0,886	0,635	0,268	0,886	0,8	0,427	0
IPRt	0,945	0,322	0,002	0,945	0,8	0,020	3
IPRT	0,890	0,619	0,235	0,890	0,8	0,399	0

L'unica combinazione in grado di superare entrambi i test è la configurazione costituita da un alto livello di investimenti, privatizzazione e ritorni occupazionali e da un basso livello di tracking scolastico («IPRt»), la quale è condivisa da tre SIS. Al fine di trovare una soluzione parsimoniosa e attendibile sono state effettuate due operazioni ulteriori: la prima consiste nell'applicare l'algoritmo Quine-McCluskey al fine trovare la soluzione finale ridotta ai minimi termini con il corrispondente livello di copertura e di consistenza. In questa analisi vengono escluse le cosiddette «configurazioni residue» (*remainders*), quelle senza alcun caso. La seconda procedura invece include nell'analisi anche le configurazioni in cui non è presente alcun caso (metodo *don't care*), stima un possibile outcome in una logica controfattuale⁸ e sviluppa una serie di soluzioni parsimoniose seguendo la stessa procedura adottata in precedenza. Come suggerito da

⁸ Si veda Rihoux e Ragin [2007] per un approfondimento di questo punto.

Ragin [2006] e da Longest e Vaisey [2008] questa procedura è particolarmente utile quando si dispone di un numero limitato di casi oppure il numero di combinazioni è molto elevato. Utilizzando il primo metodo si trova una unica configurazione istituzionale che supera entrambi i test, ed è quella già individuata dalla semplice ispezione della tabella dei test («IPRt»).

TAB. 6.9 – *Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (I,P,R,T) dell'outcome «alta partecipazione»*

Procedura: Remainders	Combinazione	Copertura unica	Copertura singola	Consistenza soluzione specificata	Copertura totale	Consistenza soluzione totale
Esclusi	I•P•R•t	0,408	0,408	0,945	0,408	0,945
Inclusi	P•R	0,501	0,066	0,879	-	-
	I•P	0,511	0,075	0,956	-	-
	P•R + I•P	-	-	-	0,576	0,893

Questa combinazione di condizioni è condivisa da Canada, Stati Uniti e Giappone, ha un elevato livello di consistenza (0,945), ma un livello di copertura non molto alto (0,408); ciò indica che esistono altre possibili configurazioni associate ad un elevato tasso di laureati nell'istruzione superiore⁹. Il secondo metodo fornisce un risultato in parte simile, anche se più parsimonioso. Dopo aver individuato un insieme di condizioni in grado di superare entrambi i test di consistenza (PR, IP, PT, IT), la soluzione ridotta finale individua due configurazioni come condizioni sufficienti per ottenere un'alta partecipazione: un alto livello di privatizzazione e di ritorni occupazionali oppure un alto livello di investimenti e di privatizzazione. La consistenza della prima è di 0,879, leggermente inferiore a quello della seconda, pari a 0,956; la copertura di ciascuna è di poco superiore a 0,500. Mettendo assieme le due soluzioni parziali si costruisce la soluzione finale (PR+IP), che ha un grado di consistenza abbastanza elevato (0,893) e anche una copertura mediamente alta (0,576). Un test statistico ha segnalato che la differenza nei valori della consistenza delle soluzioni ottenute con le due procedure non è statisticamente significativa assumendo un livello di fiducia del 95% (p-value=0,462).

⁹ Si noti che visto che dall'analisi emerge solo una configurazione istituzionale come condizione sufficiente di un'alta partecipazione la copertura unica e la copertura totale coincidono. Le due quantità possono essere invece diverse qualora vi siano più combinazioni che costituiscono condizioni sufficienti dell'outcome di interesse, così come trovato con la procedura in cui le combinazioni senza casi sono state incluse nell'analisi.

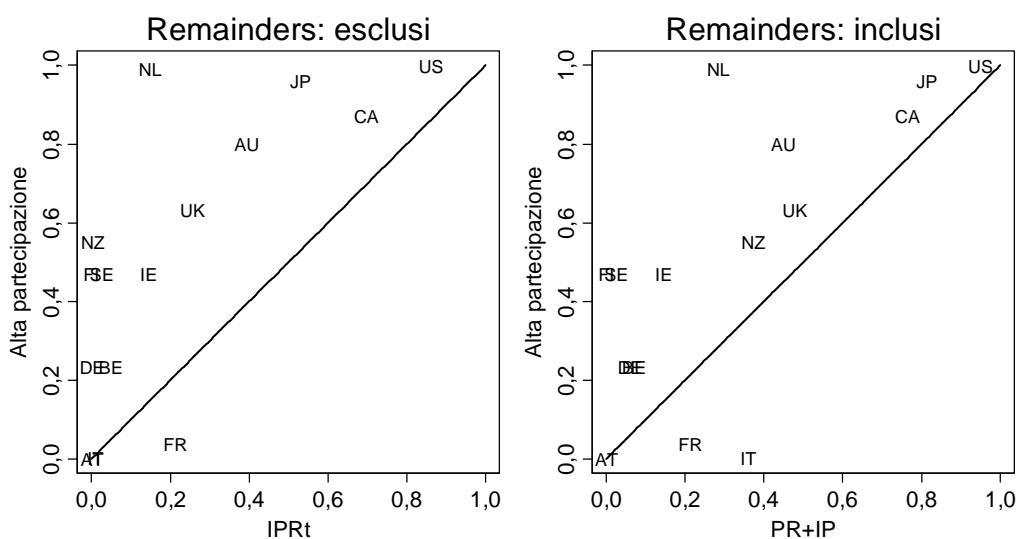


FIG. 6.7 – Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta partecipazione» e alla condizione «IPRt» (a sinistra) e «PR+IP» (a destra).

La figura 6.3 fornisce una rappresentazione grafica della relazione di sufficienza che intercorre tra le configurazioni istituzionali e l'alta partecipazione all'istruzione superiore. In attesa con le aspettative la maggior parte dei paesi si colloca al di sopra della diagonale; le uniche eccezioni sono la Francia nel primo grafico, a cui si aggiunge l'Italia nel secondo. Nonostante questo ultimo paese si discosti in modo abbastanza evidente dalla diagonale, gli altri paesi sono consistenti con l'ipotesi di sufficienza e pertanto il valore complessivo della consistenza è comunque piuttosto elevato.

Passando alla seconda analisi, in cui si è sostituita la condizione degli alti ritorni occupazionali con l'alta autonomia istituzionale, la tabella 6.10 indica che vi sono tre combinazioni che superano il primo test (iPA_t, IPAT, IPAT) e tre condizioni che superano il secondo test (IpAt, IPAT, IPAT). La prima procedura di riduzione delle soluzioni individua la configurazione costituita da un alto livello di investimenti, privatizzazione e autonomia degli atenei e da un basso grado di tracking scolastico («IPAt») come condizione sufficiente dell'alta partecipazione. Questa combinazione di caratteristiche è presente, come prima, in Giappone, Stati Uniti e Canada, mostra una elevata consistenza (0,997) e un livello medio-basso di consistenza (0,443), suggerendo anche in questo caso la molteplicità delle combinazioni che possono dare luogo ad un alto tasso di laureati.

TAB. 6.10 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (I,P,A,T) e l'outcome «alta partecipazione»

	Y-Cons vs y-Cons			Y-Cons vs Soglia			N.
	Y-Cons	y-Cons	P	Y-Cons	Soglia	p-value	
ipAt	0,688	0,931	0,279	0,688	0,8	0,566	1
ipAT	0,476	0,885	0,084	0,476	0,8	0,031	5
ipAt	0,931	0,863	0,562	0,931	0,8	0,085	1
ipAT	0,737	0,885	0,349	0,737	0,8	0,617	1
iPat	0,779	0,812	0,869	0,779	0,8	0,887	0
iPaT	0,683	0,781	0,739	0,683	0,8	0,555	0
iPat	0,915	0,543	0,032	0,915	0,8	0,081	2
iPAT	0,900	0,659	0,236	0,900	0,8	0,342	0
Ipat	0,838	0,857	0,891	0,838	0,8	0,720	1
IpaT	0,737	0,861	0,564	0,737	0,8	0,623	0
Ipat	0,936	0,848	0,300	0,936	0,8	0,018	1
IpaT	0,858	0,924	0,683	0,858	0,8	0,671	0
IPat	0,902	0,615	0,152	0,902	0,8	0,283	0
IPaT	0,875	0,711	0,482	0,875	0,8	0,525	0
IPat	0,997	0,361	0,000	0,997	0,8	0,000	3
IPAT	0,993	0,611	0,019	0,993	0,8	0,000	0

La seconda procedura di riduzione, dopo aver individuato una serie di combinazioni in grado di sorpassare entrambi i test (IP, Pa, PT, IT), individua come soluzione finale parsimoniosa la configurazione costituita semplicemente da un elevato grado di investimenti e di privatizzazione, che caratterizza anch'essa i tre paesi visti in precedenza. La consistenza è ancora decisamente elevata (0,956) e la copertura è leggermente maggiore (0,511). La differenza tra i valori delle due consistenze non è comunque statisticamente significativa (p-value=0,213).

TAB. 6.11 – Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (I,P,A,T) dell'outcome «alta partecipazione»

Procedura: Remainders	Combinazione	Copertura unica	Copertura singola	Consistenza soluzione specificata	Copertura totale	Consistenza soluzione totale
Esclusi	I•P•A•t	0,443	0,443	0,997	0,443	0,997
Inclusi	I•P	0,511	0,511	0,956	0,511	0,956

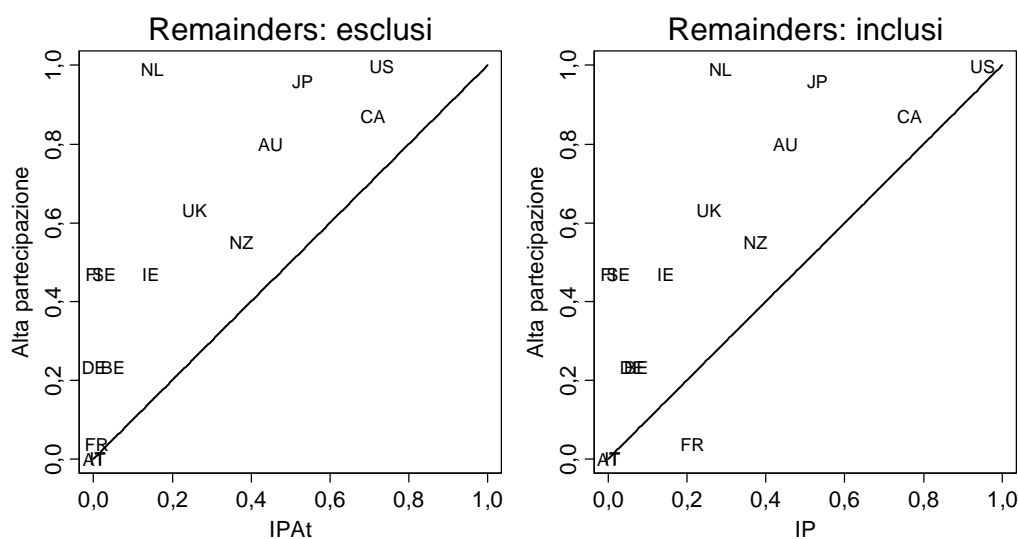


FIG. 6.8 – Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta partecipazione» e alla condizione «IPAt» (a sinistra) e «IP» (a destra).

I grafici confermano gli alti livelli di consistenza di entrambe le soluzioni: infatti, nel primo tutti i paesi sono al di sopra o collocati sulla diagonale, mentre nel secondo solo la Francia si colloca al di sotto della diagonale, anche se non eccessivamente distante da essa.

5.3 Le condizioni sufficienti di una alta eguaglianza sociale

Passiamo ora ad esaminare il secondo outcome di interesse: l'alta eguaglianza sociale nel conseguimento dei titoli di studio terziari. L'obiettivo è individuare una o più configurazioni istituzionali che costituiscono una condizione sufficiente affinché un SIS sia in grado di allentare i vincoli della riproduzione sociale, smorzando la relazione tra titolo di studio dei genitori e probabilità di conseguire un titolo di istruzione terziaria. Come prima è stato necessario restringere il numero di condizioni esaminate per ovviare al problema della diversità limitata. La letteratura suggerisce come possibili determinanti il grado di tracking scolastico, la stratificazione/professionalizzazione nell'istruzione terziaria, l'accessibilità economica degli studi, il livello di privatizzazione e di investimenti nell'istruzione terziaria. Anche in questo caso sono state realizzate due analisi: la prima analisi include come condizioni il tracking, la stratificazione, la sostenibilità economica degli studi e la privatizzazione; la seconda

include le stesse condizioni ma sostituisce la privatizzazione con la spesa in istruzione superiore. La tabella 6.12 indica che, adottando una soglia dello 0,800, nessuna condizione può essere considerata, presa da sola, come condizione sufficiente di una alta eguaglianza nel conseguimento delle lauree, anche se tutte le condizioni ad eccezione del tracking eccedono la soglia di 0,700.

TAB. 6.12 – Sufficienza delle singole condizioni (T,S,W,P,I) dell'outcome «alta eguaglianza» (E)

	E
T	0,569
S	0,700
W	0,740
P	0,775
I	0,783

TAB. 6.13 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (da T, S, W, P) e l'outcome «alta eguaglianza»

	Y-Cons vs y-Cons			Y-Cons vs Soglia			N.
	Y-Cons	y-Cons	p-value	Y-Cons	Soglia	p-value	
tswp	0,980	0,851	0,310	0,980	0,8	0,000	0
tswP	0,876	0,721	0,458	0,876	0,8	0,537	0
tsWp	1,000	0,608	0,034	1,000	0,8	0,000	2
tsWP	1,000	0,834	0,067	1,000	0,8	0,000	0
tSwp	0,936	0,686	0,227	0,936	0,8	0,008	2
tSwP	0,803	0,551	0,417	0,803	0,8	0,985	3
tSWp	0,937	0,901	0,729	0,937	0,8	0,015	0
tSWP	1,000	0,572	0,000	1,000	0,8	0,000	2
Tswp	0,733	0,989	0,065	0,733	0,8	0,597	1
TswP	0,803	0,848	0,835	0,803	0,8	0,980	0
TsWp	0,742	0,735	0,980	0,742	0,8	0,721	3
TsWP	1,000	0,787	0,061	1,000	0,8	0,000	0
TSwp	0,839	0,916	0,611	0,839	0,8	0,722	0
TSwP	0,836	0,722	0,659	0,836	0,8	0,820	0
TSWp	0,686	0,853	0,499	0,686	0,8	0,455	2
TSWP	1,000	0,764	0,094	1,000	0,8	0,000	0

Analizzando invece le combinazioni di condizioni (tabella 6.13) si scopre che due configurazioni istituzionali superano il primo test, mentre otto superano il secondo. La maggior parte condividono un basso livello di tracking scolastico e un alto grado di accessibilità economica (ad eccezione di due). La tabella 6.14 riporta le soluzioni ridotte trovate seguendo i due metodi descritti in precedenza: il primo risultato viene trovato escludendo dalle analisi tutte le combinazioni che non presentano casi, mentre la seconda soluzione è più parsimoniosa e include nel computo anche le combinazioni

senza casi. La prima soluzione corrisponde a una combinazione di due condizioni: un'alta eguaglianza nel conseguimento dei titoli terziari è associata ad un basso grado di tracking scolastico, di stratificazione e privatizzazione dell'istruzione terziaria e di alta accessibilità economica degli studi oppure da un basso tracking e da un alto livello su tutte le altre condizioni.

TAB. 6.14 – Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (T,S,W,P) dell'outcome «alta eguaglianza»

Procedura: Remainders	Combinazione	Copertura unica	Copertura singola	Consistenza soluzione specificata	Copertura totale	Consistenza soluzione totale
Esclusi	t•s•W•p	0,304	0,197	1,000	-	-
	t•S•W•P	0,244	0,138	1,000	-	-
	t•s•W•p+	-	-	-	0,442	1,000
	t•S•W•P	-	-	-	-	-
Inclusi	t•W	0,478	0,478	0,978	0,478	0,978

La soluzione complessiva ha una perfetta consistenza, come testimoniato anche dal primo grafico in figura 6.5, e una copertura totale di 0,442. La seconda soluzione, dopo aver selezionato combinazioni parsimoniose in grado di sorpassare i test (TSw, ts, tW, WP, sP, TP), individua invece come condizione sufficiente la configurazione istituzionale costituita semplicemente da un basso livello di tracking scolastico e da una buona accessibilità economica degli studi (tW). La consistenza di questa combinazione è leggermente inferiore rispetto alla precedente (0,978, ma la differenza non è statisticamente significativa), ma è comunque molto alta. L'unico paese al di sotto della diagonale nell'YX-plot è infatti la Francia. Il grado di copertura è invece leggermente superiore rispetto alla soluzione precedente. Entrambe le combinazioni individuate sono condivise dai paesi nordici (Svezia e Finlandia) e nord-americani (Canada e Stati Uniti).

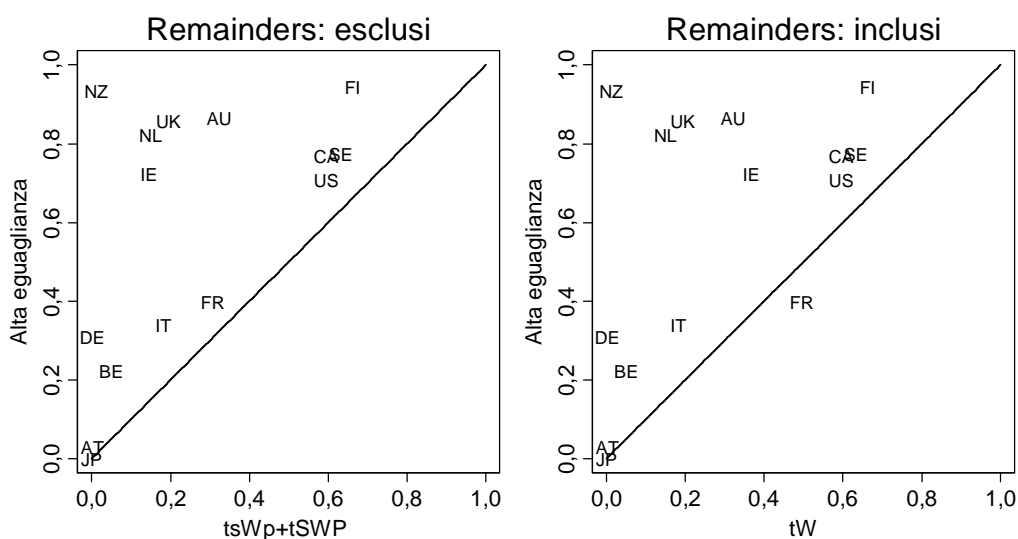


FIG. 6.9 – Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta eguaglianza sociale» e alla condizione « $tsWp+tSWP$ » (a sinistra) e « tW » (a destra).

Passando alla seconda analisi, la tabella 6.15 mostra che solo la combinazione «Ipst» mostra una consistenza nell'insieme dei paesi ad alta eguaglianza superiore rispetto a quella dell'appartenenza nell'insieme dei paesi a bassa eguaglianza. Invece tre combinazioni (ipst, Ipst, IpSt) hanno un valore di consistenza al di sopra della soglia prestabilita. Utilizzando la prima procedura si individua una sola configurazione istituzionale che costituisce una condizione sufficiente dell'alta eguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria: un alto livello di spesa e un basso grado di tracking scolastico, privatizzazione e stratificazione dell'istruzione superiore. Si noti come questa soluzione sia simile a quella individuata in precedenza, ad eccezione della presenza degli investimenti al posto dell'accessibilità economica. Questa soluzione mostra un'alta consistenza (0,989), come testimoniato anche dal primo grafico in figura 6.6 in cui solo il Giappone è leggermente al di sotto della diagonale; tuttavia ha una copertura piuttosto limitata (0,313), suggerendo che è possibile raggiungere questo outcome attraverso combinazioni di caratteristiche istituzionali diverse.

TAB. 6.15 – Test sulla consistenza della relazione di sufficienza tra le combinazioni di condizioni logicamente possibili (da I,P,S,T) e l'outcome «alta eguaglianza»

	Y-Cons vs y-Cons			Y-Cons vs Soglia			N.
	Y-Cons	y-Cons	P	Y-Cons	Soglia	p-value	
ipst	0,984	0,734	0,109	0,984	0,8	0,000	0
ipsT	0,678	0,817	0,560	0,678	0,8	0,405	4
ipSt	0,899	0,626	0,258	0,899	0,8	0,187	2
ipST	0,694	0,823	0,596	0,694	0,8	0,469	2
iPst	0,847	0,706	0,584	0,847	0,8	0,749	0
iPsT	0,833	0,816	0,929	0,833	0,8	0,775	0
iPSt	0,813	0,489	0,327	0,813	0,8	0,940	2
iPST	0,837	0,723	0,659	0,837	0,8	0,818	0
Ipst	0,989	0,551	0,012	0,989	0,8	0,000	2
IpsT	0,837	0,733	0,608	0,837	0,8	0,744	0
IpSt	0,983	0,731	0,081	0,983	0,8	0,000	0
IpST	0,804	0,906	0,478	0,804	0,8	0,967	0
IPst	0,874	0,729	0,485	0,874	0,8	0,556	0
IPsT	0,849	0,764	0,710	0,849	0,8	0,737	0
IPSt	0,844	0,530	0,224	0,844	0,8	0,772	3
IPST	0,831	0,746	0,740	0,831	0,8	0,847	0

TAB. 6.16 – Soluzioni ridotte dell'analisi delle condizioni sufficienti (I,P,S,T) dell'outcome «alta eguaglianza»

Procedura: Remainders	Combinazione	Copertura unica	Copertura singola	Consistenza soluzione specificata	Copertura totale	Consistenza soluzione totale
Esclusi	I•p•s•t	0,313	0,313	0,989	0,313	0,989
Inclusi	s•t	0,415	0,102	0,924	-	-
	I•p	0,473	0,160	0,879	-	-
	s•t + I•p	-	-	-	0,575	0,857

La seconda procedura include nell'analisi anche le combinazioni che non hanno nessun caso e, dopo aver individuato un primo insieme di soluzioni consistenti (st, Ip, Is, Ps, PT, IT), identifica una soluzione finale costituita da due combinazioni: per ottenere un alto livello di eguaglianza nel conseguimento dei titoli di istruzione terziaria è sufficiente un basso livello di tracking scolastico e di stratificazione dell'istruzione superiore oppure un alto livello di spesa abbinato ad un basso grado di privatizzazione. Se adottiamo un livello di fiducia del 90%, la prima soluzione ha una consistenza significativamente superiore rispetto alla seconda (0,989 vs 0,857, p-value=0,059), mentre la seconda ha una copertura decisamente più ampia (0,313 vs 0,575). Entrambe le combinazioni sono condivise da Svezia e Finlandia.

Questi risultati sono rappresentati graficamente nella figura 6.6: la condizione «Ipst» (grafico a sinistra) è una condizione quasi perfettamente sufficiente, visto che solo il Giappone si colloca solo leggermente al di sotto della diagonale. Al contrario, la condizione «st+Ip» (grafico a destra) ha una consistenza inferiore poiché il numero di paesi che deviano dalla perfetta sufficienza è più elevato, anche se le distanze dalla diagonale non sono eccessive.

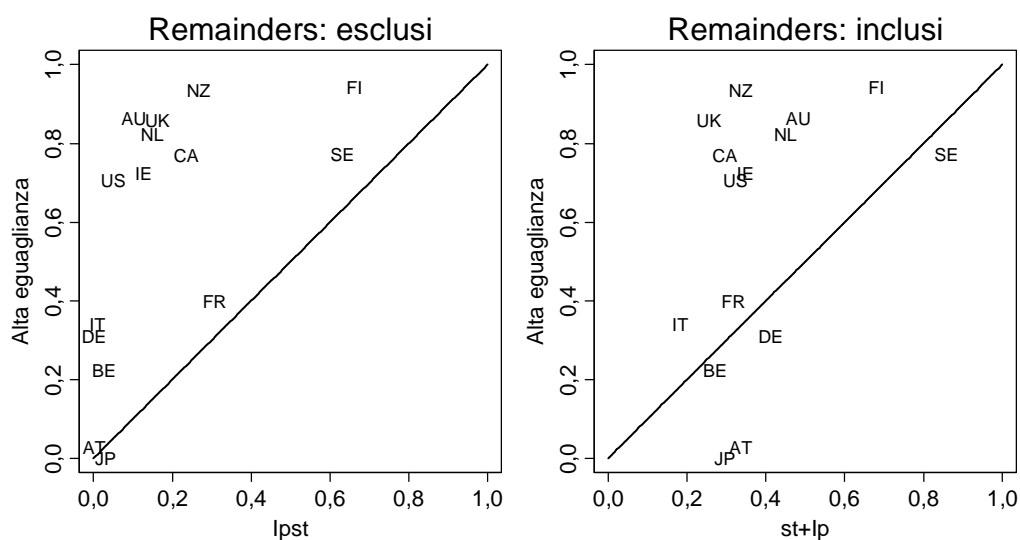


FIG. 6.10 – Collocazione dei paesi sulla base del grado di appartenenza all'outcome «alta eguaglianza sociale» e alla condizione «Ipst» (a sinistra) e «st+Ip» (a destra).

6. Appendice al capitolo sesto

TAB. A6.1 – Distribuzione degli indici normalizzati da cui sono stati calcolati i gradi di appartenenza fuzzy

	G_var	E_var	I_var	A_var	P_var	T_var	S_var	W_var	R_var
Australia	57,9	77,1	37,9	71,8	85,4	44,3	34,3	51,7	41,2
Austria	0,0	10,4	26,8	54,9	6,5	99,4	21,8	67,9	67,1
Belgio	21,1	22,9	19,6	37,8	17,1	78,2	100,0	69,3	35,2
Canada	63,2	68,0	81,8	71,7	70,5	0,0	47,4	62,9	57,9
Finlandia	36,8	88,1	52,3	68,8	0,0	42,9	0,0	83,8	61,0
Francia	10,5	36,5	24,6	23,4	26,6	47,5	46,4	58,8	40,6
Germania	21,1	29,0	34,8	29,4	16,4	99,6	29,2	70,0	83,8
Giappone	73,7	0,0	43,8	80,9	100,0	36,5	47,4	0,0	66,3
Irlanda	36,8	64,2	28,2	72,2	22,2	57,0	69,2	68,6	61,4
Italia	5,3	31,5	6,3	46,2	42,9	66,4	1,8	48,3	39,5
Nuova Zelanda	42,1	86,7	31,0	82,5	61,6	16,4	50,3	24,3	13,5
Paesi Bassi	84,2	72,9	38,0	47,1	31,4	68,5	2,1	85,2	42,9
Regno Unito	47,4	76,4	18,4	68,6	46,2	40,7	63,4	45,5	52,8
Stati Uniti	100,0	62,8	85,2	72,6	94,5	0,0	45,0	62,9	70,7
Svezia	36,8	68,3	62,3	60,9	13,1	44,5	6,4	100,0	34,8

CONCLUSIONI

Nelle società contemporanee l'istruzione terziaria ha assunto un ruolo sempre più importante a livello individuale e sociale. In questo lavoro ho rivolto l'attenzione principalmente a tre aspetti: le somiglianze e le differenze nelle caratteristiche istituzionali dei SIS, nei livelli di accesso e di partecipazione all'istruzione superiore e nelle disuguaglianze sociali nel conseguimento dei titoli terziari. Dal momento che i SIS dei paesi industrializzati sono caratterizzati da livelli disparati di accesso e disuguaglianza sociale ho ipotizzato che le loro caratteristiche istituzionali potrebbero avere un ruolo nel promuovere l'accesso, sia in generale che quello dei giovani con un background sociale svantaggiato. Per affrontare questo interrogativo di ricerca generale sono stati affrontati diversi passaggi.

Innanzitutto, si è adottata una prospettiva storica cercando di capire come si sono evoluti i SIS dei paesi industrializzati nello scorso secolo e se è possibile rintracciare dei percorsi di mutamento analoghi tra i paesi. Il primo interrogativo di ricerca a cui si è tentato di fornire una risposta è dunque il seguente: i SIS dei paesi industrializzati sono andati incontro ad un processo di convergenza nel tempo? Dopo aver discusso le difficoltà insite in questa domanda, la ricerca ha mostrato che è possibile riscontrare sia aspetti di somiglianza nelle trasformazioni dei sistemi universitari che processi di stabilità o aumento delle differenze. Dal primo punto di vista si è mostrato che la costituzione di agenzie internazionali quali OECD, UNESCO, Eurydice e Banca Mondiale ha facilitato la conoscenza reciproca delle caratteristiche e del funzionamento dei SIS, contribuendo a creare una sorta di agenda internazionale di «questioni calde». È inoltre possibile individuare alcuni periodi in cui i dibattiti si sono concentrati su alcuni problemi comuni: a) negli anni Sessanta la questione dell'espansione della partecipazione e la necessità di garantire equità sociale nell'accesso all'istruzione terziaria mantenendo gli standard elevati; b) negli anni Settanta i timori per l'eccessiva crescita del numero di laureati, i rischi di disoccupazione intellettuale e la sovraqualificazione, nonché i primi tentativi di differenziare le istituzioni e i corsi di studio; c) negli anni Ottanta l'esigenza di contenimento della spesa pubblica e la volontà

dei governi di decentralizzare numerose funzioni a livello dei singoli atenei; d) negli anni Novanta lo sviluppo del concetto di università imprenditoriale, la promozione della competizione tra le istituzioni e l'aumento dei contributi privati (imprese e famiglie) ai costi di gestione dell'istruzione avanzata.

Sebbene molti SIS abbiano dovuto confrontarsi con le medesime sfide poste dall'espansione repentina degli studenti e dalla scarsità di risorse, si riscontrano interventi di riforma eterogenei. In questo continuo processo di mutamento, infatti, le politiche dell'istruzione hanno risentito non solo dei dibattiti e degli orientamenti culturali prevalenti a livello internazionale, bensì anche delle specifiche caratteristiche istituzionali preesistenti, dell'equilibrio tra le forze politiche, nonché di eventi socio-economici e culturali idiosincratici. Negli anni Sessanta molti SIS hanno cercato di aumentare la partecipazione all'istruzione terziaria garantendo l'eguaglianza delle opportunità a tutti gli studenti, indipendentemente dalle caratteristiche della loro famiglia di origine. Questo obiettivo però è stato perseguito allo stesso modo. Ad esempio, negli Stati Uniti la risposta alla differenziazione della domanda di istruzione è stata la differenziazione nell'offerta formativa. Questo processo era in linea con le caratteristiche preesistenti del sistema e con l'idea che l'esistenza di una pluralità di istituzioni avrebbe facilitato l'incontro tra domanda e offerta, favorendo sia l'efficacia dell'operato degli atenei, sia l'accesso degli studenti di bassa origine sociale al tipo di formazione a loro più congeniale. In Italia invece il SIS ha mantenuto sostanzialmente inalterata la propria struttura, garantendo alle università il monopolio della formazione post-secondaria. L'argomento principale a favore di una struttura indifferenziata era quello di garantire una formazione di medio-alto livello a tutti gli studenti, evitando che i giovani con un background sociale svantaggiato venissero indirizzati nelle istituzioni di minor prestigio e qualità. Questa scelta tuttavia ha penalizzato l'efficacia dei percorsi di studio universitari, caratterizzati da un alto tasso di abbandoni e di ritardi. Altri paesi hanno invece adottato soluzioni intermedie rispetto a quella statunitense e italiana, implementando misure di differenziazione orizzontale tra settori di studio oppure verticali tra livelli di istruzione.

I processi di mutamento di sistema sono inoltre influenzati dalle pressioni esercitate dal basso dalle istituzioni. Un esempio è costituito dai processi di «deriva accademica», in cui le istituzioni di minore prestigio e orientate professionalmente cercano di

migliorare la propria reputazione e di farsi equiparare alle università, ampliando le proprie funzioni di ricerca e formazione. Queste pressioni informali possono produrre effetti sulle strutture formali, come nel caso del processo di unificazione avvenuto agli inizi degli anni Novanta nel Regno Unito e in Australia, in cui una parte delle istituzioni dell'istruzione superiore di carattere non universitario ha subito un innalzamento di rango, entrando formalmente a far parte del sistema universitario. Dal lato opposto, le pressioni verso un maggior orientamento al mercato del lavoro e alla trasmissione di competenze concrete hanno portato ad un parziale processo di professionalizzazione dei corsi universitari.

Ad ogni modo, questi processi di convergenza non hanno comportato radicali mutamenti tanto da far sì tutte le istituzioni siano poste sullo stesso piano, poiché in molti paesi persiste una stratificazione degli atenei sulla base del prestigio accademico. Questo può essere legato a diversi criteri, ad esempio la data di fondazione dell'università, il livello di preparazione degli studenti e i loro esiti occupazionali, la possibilità di erogare titoli di dottorato di ricerca o la presenza di docenti di chiara fama internazionale.

La seconda parte del lavoro di ricerca ha abbandonato la prospettiva storica, per porre invece l'attenzione alle strutture dei SIS oggi, un tema su cui sono disponibili più informazioni di natura quantitativa. Nel terzo capitolo ho tentato di rispondere a due interrogativi: quali sono le caratteristiche più importanti che contribuiscono a definire il profilo istituzionale dei SIS? È possibile individuare gruppi di SIS con caratteristiche istituzionali simili? Nel rispondere alla prima domanda ho proposto uno schema concettuale che concepisce i SIS come una istituzione inserita in uno spazio istituzionale complesso, i cui attori principali sono lo Stato, il sistema scolastico, il mercato e le famiglie. Sebbene ciascuno di questi attori intrattenga vari tipi di interazione con i SIS, ai fini di questo lavoro ho individuato i seguenti legami come i più rilevanti. Il sistema scolastico si occupa di formare i giovani, una parte dei quali prosegue gli studi, portandosi dietro un bagaglio di competenze, abilità, aspirazioni e motivazioni, che influenzano le loro probabilità di successo negli studi universitari. Lo Stato finanzia le istituzioni dell'istruzione terziaria e ne definisce il quadro regolativo generale, stabilendo il livello di autonomia accordato alle istituzioni e il grado in cui esse sono sottoposte a controllo e a valutazione sistematica. Le famiglie contribuiscono

in molti paesi a sostenere economicamente i giovani durante gli studi universitari, in parte affiancati da varie forme di sostegno pubblico. Infine i rapporti tra istruzione terziaria e il mercato si realizzano in questo modo: l'offerta formativa dei SIS può essere più o meno stratificata e orientata professionalmente e ciò ha effetti sulle modalità di inserimento occupazionale dei giovani, sui tempi di attesa per il primo lavoro, sul prestigio della prima occupazione e sulla misura in cui i laureati riescono ad inserirsi in una attività lavorativa in linea con il loro livello scolastico e la disciplina studiata. Tra gli aspetti più importanti delle ricompense offerte ai laureati dal mercato vi è la retribuzione lavorativa, la quale può essere anche considerata un incentivo per i diplomati che devono decidere se proseguire gli studi o cercare subito un lavoro.

Una volta messo a punto tale schema, ho individuato gli indicatori più appropriati per definire i profili istituzionali dei SIS. Innanzitutto, ho mostrato che i sistemi scolastici hanno la funzione principale di trasmettere conoscenze e di indirizzare e selezionare gli studenti. Il livello di stratificazione orizzontale dei percorsi di studio secondari, l'età in corrispondenza della quale gli studenti sono suddivisi in indirizzi differenziati, il grado con cui questi differiscono nell'organizzazione, nell'orientamento e nel contenuto dei programmi fanno sì che la popolazione di studenti candidata a proseguire gli studi a livello terziario e le sue caratteristiche legate all'origine sociale e al grado di preparazione scolastica siano ampiamente eterogenei tra i paesi. Il livello di stratificazione e di specificità professionale delle scuole secondarie superiori è alto nei paesi dell'Europa continentale (Germania, Paesi Bassi, Austria e Belgio), poiché gli studenti vengono precocemente indirizzati verso percorsi di studio distinti, alcuni di carattere accademico, che consentono la futura iscrizione all'università, mentre altri di natura professionale, con un orientamento prevalente al mercato del lavoro. Italia e Francia si caratterizzano invece per un livello medio di stratificazione e di specificità professionale: anche qui esistono diversi *curricula* e gli studenti vengono indirizzati piuttosto presto, ma il sistema è meno rigido di quello dei paesi continentali e le differenze tra i percorsi di studio sono meno marcate. I paesi dell'Europa del Nord (Svezia e Finlandia), insieme ai paesi dell'Oceania (Australia e Nuova Zelanda) e alla Gran Bretagna, hanno anch'essi un livello medio di specificità professionale, ma un basso di livello di stratificazione. Infine, i paesi nordamericani (Stati Uniti e Canada), insieme a Giappone e Irlanda, sono caratterizzati da un basso livello di stratificazione e

specificità professionale: qui gli studenti sono selezionati relativamente tardi e i programmi sono di natura prevalentemente generale piuttosto che specifica e professionalizzante. In alcuni tuttavia le classi sono formate sulla base del grado di abilità, quello che viene definito *ability sorting*, una modalità di suddivisione degli studenti all'interno e non tra le scuole.

La composizione degli studenti in ingresso è inoltre influenzata dal grado di selettività delle istituzioni, le quali possono utilizzare svariati criteri per regolare l'accesso delle matricole, limitandone il numero e organizzandone l'allocazione tra corsi di studio. Vi sono paesi in cui l'istruzione terziaria è generalmente selettiva, come in Svezia, dove la maggior parte degli ambiti disciplinari prevede il numero programmato. Il governo e le singole istituzioni però utilizzano una pluralità di criteri per selezionare gli studenti in ingresso, tra cui le precedenti esperienze lavorative, favorendo in questo modo l'ingresso degli adulti e di coloro che si sono già inseriti nel mercato del lavoro da tempo. Negli Stati Uniti vi è invece un meccanismo di selezione decentralizzato, in cui sono le singole istituzioni a decidere quali criteri utilizzare per la selezione. Questi divengono più stringenti al crescere della reputazione dell'università e del numero di coloro che fanno domanda. Atenei con un gran numero di richieste possono permettersi di selezionare studenti particolarmente brillanti e, a sua volta, questa possibilità garantisce loro la perpetuazione della loro posizione elevata nella gerarchia di prestigio accademico.

In Europa invece il sistema di selezione è differente. In alcuni paesi vi è un sistema misto e complesso, in cui il numero chiuso è previsto solo in alcune discipline, di solito quelle che garantiscono l'inserimento successivo in occupazioni specifiche oppure collegate ad albi professionali (ad esempio, medicina e architettura). In altri paesi, come i Paesi Bassi e il Belgio, invece, la maggior parte dei corsi non prevede il «numero chiuso» e gli studenti sono liberi di iscriversi senza restrizioni ai diversi campi disciplinari.

Il secondo ambito istituzionale con cui i SIS sono in stretto contatto è lo Stato, il quale ha tre funzioni principali: finanziare le istituzioni dell'istruzione superiore per le loro attività di didattica e ricerca, fornire un quadro legislativo entro cui le università agiscono e controllare il loro operato. Lo Stato ha un ruolo più o meno importante a seconda del paese, ma esso non è mai del tutto assente. Per quanto riguarda i

finanziamenti, vi sono Stati che devolvono un cospicuo ammontare di risorse all'istruzione terziaria, in rapporto al loro prodotto interno lordo oppure all'investimento negli altri livelli scolastici: troviamo in questo gruppo i paesi nordamericani e nordeuropei. Giappone e Paesi Bassi invece hanno un livello medio-alto di investimenti, mentre Regno Unito, Francia e Germania un livello medio-basso. Italia e Austria sono invece caratterizzati da un basso livello di risorse nell'istruzione superiore, ben distante dalla soglia del 2% del PIL indicata come meta auspicabile dalla Commissione Europea.

Il secondo aspetto del rapporto tra istruzione terziaria e Stato è il grado di autonomia di cui godono le istituzioni in varie aree: selezione degli studenti, gestione del personale amministrativo e accademico, gestione delle risorse economiche e predisposizione dell'offerta formativa. Il grado di autonomia è decisamente variabile a seconda della dimensione considerata. Ad esempio, in Svezia gli atenei hanno un'alta autonomia nel selezionare gli studenti e nella gestione del personale, mentre lo Stato mantiene il controllo dell'offerta formativa e dell'amministrazione finanziaria. Alcuni SIS con un profilo più «coerente» sono invece il Giappone, in cui vi è un alto livello di autonomia in generale, e la Germania, in cui molte funzioni regolative sono ancora appannaggio dello Stato. L'Italia ricopre invece una posizione di mezzo su tutti gli indicatori, con una tendenza verso una medio-bassa autonomia delle università, segnale che i processi di decentralizzazione avviatisi negli anni Novanta si stanno realizzando, ma anche che la tradizione centralista continua ad esercitare il suo peso.

Vi è poi un aspetto del funzionamento delle istituzioni dei SIS che ha a che fare sia con lo Stato che con gli altri attori, quali il mercato e gli studenti: l'*accountability*, cioè il grado di responsabilizzazione e di trasparenza delle attività svolte dalle università verso l'esterno. Considerando la misura in cui gli atenei sono sottoposti a valutazioni sistematiche delle loro attività di didattica e ricerca da parte di vari soggetti (ministero, agenzie *ad hoc*, studenti, altri stakeholder) e il grado di trasparenza nelle regole di finanziamento, si riscontra un elevato livello di *accountability* soprattutto in Australia e, in parte, nel Regno Unito. Al contrario, le istituzioni finlandesi sono poco soggette alla valutazione del loro operato, così come quelle austriache e belghe, mentre quelle statunitensi e giapponesi hanno un basso grado di responsabilizzazione per quanto riguarda le regole di finanziamento.

Infine, lo Stato può intervenire a vario titolo in un ulteriore aspetto del funzionamento dei SIS, che riguarda il rapporto con gli studenti e le famiglie: i costi dell'istruzione. Gli studenti che decidono di iscriversi all'istruzione terziaria, oltre ai mancati guadagni derivanti dal fatto di proseguire gli studi, sostengono una serie di costi diretti per le tasse universitarie, i costi dell'alloggio (se non vivono più con la propria famiglia di origine), i costi dei trasporti e del materiale scolastico. L'analisi comparativa di varie fonti di dati ha mostrato che i costi complessivi sono decisamente elevati negli Stati Uniti e in Giappone, medio-alti nei paesi anglosassoni quali Regno Unito, Nuova Zelanda, Canada e Australia, medio-bassi in Italia, Irlanda, Paesi Bassi e Germania, mentre sono decisamente contenuti in Svezia e Finlandia. Tuttavia i costi dell'istruzione non sono sufficienti per valutare il grado di *affordability*, cioè di accessibilità economica, poiché bisogna considerare che in molti paesi vi è un sistema pubblico di aiuto agli studenti. Questo si può realizzare attraverso borse di studio, prestiti agevolati, servizi mensa, alloggi a prezzi calmierati o pensionati studenteschi, sgravi fiscali alla famiglia di origine oppure posti di lavoro a tempo limitato entro l'università. Una volta tenute in considerazione queste forme di aiuto si nota che l'ordinamento dei paesi non è più lo stesso. Il Giappone rimane il paese con le più alte barriere economiche all'accesso, poiché i costi elevati non sono compensati da un sistema di aiuto: sia i prestiti che le borse di studio sono pressoché inesistenti o sono destinati ad un numero trascurabile di studenti. Italia e Stati Uniti invece mutano la loro posizione relativa nell'ordinamento, rientrando entrambi nella categoria dei paesi con un grado di accessibilità medio-basso (insieme ad altri paesi anglosassoni quali Nuova Zelanda, Australia e Regno Unito). Questo riposizionamento è interessante poiché chiarisce come un «risultato» simile possa essere raggiunto attraverso un mix di interventi (o di non interventi) diverso. In Italia i costi dell'istruzione sono tutto sommato contenuti poiché il livello di tasse universitarie è relativamente basso, anche se in crescita negli ultimi anni. Tuttavia, il sistema di sostegno agli studenti è debole: le borse di studio sono di entità modesta e sono erogate ad una quota minoritaria di studenti, i prestiti agevolati sono stati introdotti solo di recente e faticano ad affermarsi, il sistema di alloggi convenzionati e di pensionati studenteschi è marginale ed è in grado di accogliere una quota di studenti risibile, se confrontata con quella degli altri paesi. Negli Stati Uniti invece vi è una forte differenziazione nel livello di tasse universitarie

tra le istituzioni, sulla base del prestigio dell'ateneo e della sua natura (pubblica o privata); a queste differenze corrispondono anche differenze nella qualità dell'offerta formativa e dei servizi, nonché diverse opportunità occupazionali. I costi per frequentare le istituzioni migliori, se visti da soli, sono decisamente proibitivi e solo le famiglie più abbienti o quelle che sono state in grado di risparmiare per anni sono in grado di sostenerle. Tuttavia, bisogna considerare che negli Stati Uniti esiste un vasto insieme di forme di sostegno pubblico sotto forma di borse di studio e, soprattutto, di prestiti agevolati, i quali contribuiscono sensibilmente a ridurre i vincoli di liquidità immediati degli studenti, consentendo loro l'iscrizione all'università. Lo svantaggio principale consiste nel fatto che i laureati si trovano a dover restituire grandi somme di denaro, una volta terminati gli studi. I paesi dell'Europa continentale presentano invece una accessibilità economica medio-alta, poiché a tasse universitarie limitate uniscono un sistema di sostegno che fornisce un aiuto agli studenti non trascurabile. Infine, i paesi scandinavi, in linea con l'orientamento del loro regime di welfare, oltre a prevedere costi molto bassi grazie all'assenza di tasse universitarie, forniscono anche un generoso sistema di sostegno attraverso borse di studio, prestiti agevolati e residenze studentesche. Questo sistema di aiuto è in grado non solo di colmare gran parte dei costi dell'istruzione, ma anche di aiutare gli studenti a far fronte alle spese di vita, per il vitto e l'alloggio. Anche qui la forma del prestito è piuttosto diffusa e gli studenti dovranno restituire le somme in seguito, ma la restituzione è subordinata all'aver trovato una occupazione e al reddito che essa garantisce.

I dati sembrano perciò suggerire l'esistenza di tre-quattro sistemi di aiuto idealtipici. Il modello scandinavo concepisce lo studente come un cittadino indipendente portatore di diritti; promuove l'uguaglianza delle opportunità cercando di garantire a tutti un sostegno economico e favorisce l'indipendenza degli studenti dalle loro famiglie di origine. Al lato opposto, il modello familista tipico dei paesi dell'Europa del Sud (esemplificato dall'Italia nel mio studio) ha un approccio di welfare educativo di tipo residuale. L'università è considerata un bene pubblico e non come un investimento per la carriera futura, pertanto le tasse universitarie sono piuttosto basse e non variano molto tra gli atenei. Gli studenti sono visti in relazione ai loro genitori, i quali li aiutano economicamente durante il periodo degli studi universitari. Ciò ha almeno due implicazioni: a) il sistema di sostegno economico è debole e gli aiuti sono destinati ad

una minoranza di studenti (particolarmente bravi e provenienti da famiglie con un reddito dichiarato basso); *b*) la maggior parte degli studenti ha pochi incentivi a trasferirsi e continua a vivere con i propri genitori durante gli studi universitari, frequentando l'università più vicina a casa. Il modello continentale è per certi versi simile a quello residuale, anche se vi è un sistema di sostegno più solido. Infine, il modello liberale concepisce lo studente come un individuo che investe nel proprio futuro, poiché l'istruzione terziaria è vista come uno strumento per ampliare le proprie *chance* occupazionali. Il sistema di aiuto quindi è prevalentemente orientato ad allentare i vincoli di liquidità immediati degli studenti, consentendo anche a quelli motivati e preparati, ma privi di mezzi, di accedere all'università. Una volta terminati gli studi i laureati sono chiamati a restituire, con varie formule e tempi, una parte o la totalità delle somme ricevute in prestito, ad un tasso di interesse variabile in funzione del grado di contributo statale.

Il mercato è l'ultima istituzione considerata in rapporto all'istruzione terziaria; esso ha un ruolo cruciale poiché gran parte dei laureati, una volta terminati gli studi, si metterà alla ricerca di una occupazione. Il legame tra istruzione superiore e mercato è influenzato sia dalle caratteristiche dei SIS che da quelle relative a: mercato del lavoro, struttura produttiva, relazioni industriali e congiuntura economica. In questo lavoro ho esaminato solo il primo aspetto, concentrando l'attenzione sul grado di stratificazione e professionalizzazione dell'istruzione terziaria (differenziazione) e i rendimenti occupazionali dei titoli di studio superiori. La differenziazione nell'offerta formativa influenza la composizione dei laureati in uscita dal punto di vista della loro preparazione, del tipo di competenze acquisite e dell'età media in cui effettuano la transizione al lavoro. Il secondo è una misura del grado in cui il mercato ricompensa le capacità produttive dei laureati e può costituire inoltre un incentivo all'iscrizione all'università da parte dei futuri diplomati. Purtroppo non disponiamo di indicatori dettagliati a livello internazionale per cogliere il grado di stratificazione nella sua definizione multidimensionale e composita, per cui ci si è limitati a collocare i paesi sulla base di una tipologia proposta guardando agli aspetti strutturali dell'offerta formativa e alla quota di studenti iscritti in corsi di natura professionale e di breve durata. Ho mostrato che i SIS possono essere classificati utilizzando il primo criterio in sistemi unitari, binari e differenziati. Nei primi l'istituzione principale è l'università,

esiste un solo settore dell'istruzione universitaria, le differenze tra atenei sono piuttosto modeste e la formazione è di tipo tradizionale e accademico. Tra i paesi considerati solo l'Italia prevede un sistema di questo tipo. I sistemi binari invece prevedono due settori all'interno dell'istruzione superiore: un settore accademico, di solito costituito dalle università, e un settore con orientamento più professionale, in cui sono presenti diversi tipi di istituzioni (politecnici, istituzioni specializzate, ecc.). Questo tipo di sistema si trova in molti paesi dell'Europa continentale. I sistemi diversificati invece prevedono una alta differenziazione all'interno dell'istruzione terziaria, in cui le istituzioni hanno diversi obiettivi, dimensioni, prestigio, qualità, servizi, rette e possono erogare titoli di studio di vario livello. Esempificano questo modello gli Stati Uniti e il Canada, ma anche il Giappone, la Svezia e i paesi anglo-sassoni. Guardando alla quota di iscritti nei corsi professionali di breve durata si nota che Belgio e Irlanda hanno un alto grado di professionalizzazione, mentre Italia e paesi nordeuropei un basso livello. Guardando alla differenziazione istituzionale dal punto di vista della natura degli atenei, il Giappone e i paesi anglosassoni hanno un elevato livello di privatizzazione, mentre i paesi nordeuropei e continentali un basso livello.

Anche il rendimento occupazionale dei titoli terziari, sia in assoluto che in rapporto a quelli dei diplomati, è decisamente diversificato nei paesi esaminati. Considerando due dimensioni, l'occupabilità (tassi di occupazione e di disoccupazione) e i ritorni monetari (retribuzione), si è visto come i titoli terziari siano ben valutati in Germania e negli Stati Uniti. Il vantaggio in termini di occupazione e disoccupazione è invece contenuto in Italia, Regno Unito e Paesi Bassi, mentre i ritorni monetari sono bassi in Svezia e in Nuova Zelanda.

Dopo aver esplorato le caratteristiche istituzionali dei SIS e aver identificato alcune tipologie specifiche, mi sono chiesto se fosse possibile sviluppare una tipologia generale, olistica, che tenesse insieme tutte le caratteristiche istituzionali considerate. Alla base di questo tentativo vi è una prospettiva che vede i SIS non come una istituzione *sui generis*, bensì come un ambito istituzionale interrelato con altri ambiti istituzionali e fortemente legato alla tradizione politica, culturale e socio-economica di ciascun paese. Se questa visione ha un suo fondamento, è possibile pensare che sia possibile individuare gruppi di SIS che condividono un modo analogo di concepire ed organizzare l'istruzione terziaria. Se ciò è vero allora è possibile individuare cluster di

SIS con una «configurazione istituzionale» complessiva simile per quanto concerne: risorse a disposizione, grado di centralismo vs di autonomia degli atenei, standardizzazione vs flessibilità nell'offerta formativa, modalità di regolazione e controllo dell'operato delle università, selettività in ingresso, grado di differenziazione, stratificazione e privatizzazione, costi dell'istruzione e caratteristiche del sistema di sostegno economico. È inoltre possibile pensare che i paesi non si raggruppino casualmente, bensì che le somiglianze nei profili dei SIS riflettano più ampie somiglianze nelle strutture istituzionali dei paesi. Utilizzando numerosi indicatori di livello macro e diverse tecniche di classificazione (analisi dei gruppi, scaling multidimensionale, analisi dei gruppi sfumati) sono giunto a formulare una classificazione empirica dei SIS che somiglia per molti aspetti alla tipologia dei regimi di welfare proposta da Esping-Andersen. La soluzione più dettagliata prevede quattro gruppi di SIS, che ho nominato così: regime liberale, regime nordamericano, regime continentale e regime nordeuropeo. Nel primo rientrano Gran Bretagna, Australia, Nuova Zelanda e Giappone; nel secondo gli Stati Uniti e il Canada; nel terzo Germania, Paesi Bassi, Belgio, Austria, Francia e anche Italia e Irlanda; nell'ultimo sono inclusi Svezia e Finlandia.

Nel regime liberale vi è un livello di investimento nell'istruzione terziaria medio-basso, le istituzioni accademiche sono autonome, soprattutto nella gestione delle risorse economiche e nella gestione del personale. Vi è inoltre un alto livello di responsabilizzazione degli atenei, accompagnato ad un'alta privatizzazione e diversificazione dell'offerta formativa, la quale si ripercuote anche sui costi dell'istruzione, i quali sono mediamente elevati. Il regime nordamericano presenta il più alto livello di investimenti nell'istruzione superiore, istituzioni autonome nella gestione del personale e una responsabilizzazione degli atenei nell'ambito della valutazione piuttosto che nella gestione dei finanziamenti. Anche qui vi è un alto numero di istituzioni e di investimenti privati e l'offerta formativa è molto differenziata. Vi sono atenei con un livello di tasse diversificato; in media i costi sono piuttosto elevati, ma vi è un esteso sistema di sostegno economico agli studenti, basato sempre più sui prestiti agevolati che sulle borse di studio.

Nel regime continentale invece gli investimenti nell'istruzione terziaria e nella ricerca sono più bassi e le università hanno minore autonomia, poiché vi è un maggior

grado di centralismo nelle decisioni chiave riguardanti l'offerta formativa e la regolazione delle condizioni contrattuali dei dipendenti. Le attività degli atenei legate al finanziamento sono abbastanza visibili all'esterno, mentre vi è meno trasparenza sulla valutazione, poiché essa è stata introdotta più di recente, con l'affermarsi del concetto di università imprenditoriale anche in Europa. I SIS continentali mantengono però nel loro complesso una struttura piuttosto tradizionale, con poche istituzioni e investimenti di natura privata e una struttura articolata in due settori principali: il settore universitario e quello non universitario (l'Italia è una eccezione). Il primo è di natura accademica e di stampo tradizionale ed è fondato sul concetto di università Humboldtiana; il secondo è più professionale e tecnico, è destinato a coloro che intendono specializzarsi per avere accesso ad una professione specifica di medio-alto livello. L'istruzione è concepita ancora come un bene pubblico piuttosto che come un investimento e, di conseguenza, i costi sono piuttosto contenuti. Questi sono in parte ridotti dall'esistenza di un sistema di aiuti agli studenti prevalentemente fondato sulle borse di studio e gli sgravi fiscali. Infine, il regime nordeuropeo è caratterizzato da elevati investimenti, secondi solo ai paesi nordamericani, e da un basso grado di differenziazione e privatizzazione nell'offerta formativa. Le istituzioni hanno la libertà di selezionare gli studenti e di stabilire le condizioni contrattuali dei docenti, mentre lo Stato mantiene il controllo sull'offerta formativa e l'allocazione delle risorse destinate a varie attività. In accordo con il loro sistema di welfare di natura universalista, non vi sono rette universitarie e i costi in capo agli studenti sono minimi, grazie ad un generoso e ampio sostegno pubblico durante gli studi, attraverso un sistema misto di borse e prestiti.

Una volta definite le caratteristiche istituzionali dei SIS e averne elaborato una classificazione empirica, il passo successivo è consistito nel porre l'attenzione agli outcome di interesse: la partecipazione e la disuguaglianza sociale. Mi sono chiesto: come è possibile definire questi due concetti? Quali indicatori sono a disposizione in prospettiva internazionale per misurarli? Partendo dal primo concetto ho mostrato dapprima la differenza tra partecipazione assoluta e relativa: la prima ha a che fare con il numero di iscritti, il quale identifica le dimensioni assunte dai SIS ed è utile ai fini della gestione delle risorse. Le misure di partecipazione relativa sono più utili ai fini di ricerca sociale perché relativizzano il numero di iscritti, matricole o laureati ad una popolazione di riferimento (ad esempio, popolazione complessiva, diplomati, ecc.). È

inoltre possibile distinguere indicatori di accesso, di partecipazione *stricto sensu* e di conseguimento dei titoli di studio. I primi indicano il flusso di studenti in ingresso; i secondi forniscono una misura di stock sulla popolazione studentesca (comprendono anche gli studenti in ritardo); i terzi danno una idea della quota di popolazione in diverse coorti che ha conseguito un titolo terziario, una misura del livello di scolarizzazione della popolazione o della forza lavoro. Nonostante vi siano non poche difficoltà nell'utilizzare dati tratti da fonti amministrative per calcolare tali misure, l'OECD ha sviluppato alcuni indicatori che è possibile impiegare per confrontare la partecipazione nei paesi oggetto di studio. Secondo questi indicatori i paesi con i maggiori tassi di accesso all'istruzione terziaria di tipo accademico sono i paesi nordici e dell'Oceania, si collocano su un livello medio Stati Uniti e Italia, mentre si trovano ad un basso livello i paesi dell'Europa continentale. Guardando alla partecipazione l'Italia si colloca nuovamente in posizione intermedia, insieme a Canada e Irlanda, i paesi continentali sono ancora nelle ultime posizioni, mentre i paesi nordici mantengono il primato insieme a quelli oceanici, a cui si aggiungono ora gli Stati Uniti. Tuttavia, questi indicatori non tengono in considerazione i ritardi e gli abbandoni durante gli studi. Guardando al conseguimento finale dei titoli i paesi nordamericani, il Giappone e la Finlandia si posizionano nei primi posti, mentre l'Italia scivola in fondo, essendo uno dei paesi con tassi di conseguimento inferiori (nella coorte dei 35-44enni). Secondo i dati Oecd, nelle coorti più recenti si è realizzato un parziale recupero del nostro paese, ma bisogna anche considerare che esso è in parte dovuto ad un «effetto gonfiamento» derivante dalla suddivisione dei vecchi corsi di laurea in laurea triennale e specialistica.

La definizione e la stima delle disuguaglianze in prospettiva comparata è ancora meno agevole e più articolata rispetto a quella della partecipazione. Innanzitutto sono stati individuati almeno quattro modi di concepire e calcolare le disuguaglianze: a) negli outcome o nelle «opportunità»; b) relative, assolute, di composizione; c) condizionate o non condizionate; d) verticali o orizzontali. In primo luogo, le disuguaglianze negli outcome si riferiscono alle differenze tra gli studenti di diverse classi sociali nel conseguimento dei titoli terziari, mentre quelle legate alle opportunità si riferiscono alle diverse probabilità di entrare all'università. In secondo luogo, le disuguaglianze possono essere rilevate attraverso misure relative, assolute oppure indici di composizione. La questione della misurazione è stata affrontata solo da alcuni dibattiti

settoriali, che hanno avuto poca eco nelle pratiche di ricerca comuni. Infatti queste impiegano quasi esclusivamente misure relative di disuguaglianza come gli odds-ratio, le quali individuano le probabilità di ottenere una laurea (o di iscriversi all'università) piuttosto che non farlo tra gli studenti di diversa provenienza sociale. Le misure relative non sono sensibili al grado di partecipazione complessivo all'istruzione superiore, mentre le misure di disuguaglianza assoluta e di composizione lo sono. Al contrario di quanto spesso sostenuto, anche queste ultime misure possono fornire una indicazione importante sul livello delle disuguaglianze sociali.

In terzo luogo, il grado di disuguaglianze sociali nell'istruzione terziaria può essere calcolato utilizzando modelli statistici non condizionati e modelli condizionati. I primi studiano le differenze di classe nelle probabilità di iscriversi o laurearsi all'università su tutta la popolazione, mentre i secondi restringono il campione di analisi a chi è in possesso di un titolo secondario superiore, che consente potenzialmente l'accesso all'istruzione terziaria. Il vantaggio dei primi modelli consiste nell'aggirare il problema della selezione differenziale in diversi paesi, il quale può fornire risultati distorti delle stime di interesse; lo svantaggio consiste nel fatto che ciò che si misura non è in senso stretto la disuguaglianza nell'istruzione superiore, bensì l'esito finale dei processi di selezione sociale realizzatisi lungo tutto l'arco del percorso formativo. Il vantaggio della seconda misura è invece quello di focalizzare l'attenzione sull'ultima transizione scolastica, quella che conduce agli studi superiori, ma soffre del problema della selezione differenziale, il quale può essere particolarmente rilevante in uno studio internazionale. Infine, la maggior parte degli studi si è concentrata fino ad ora sulle disuguaglianze di stampo verticale, cioè nel conseguimento di livelli di istruzione differenti, mentre è possibile esaminare – e di recente lo si sta facendo sempre più spesso – le differenze tra le classi nella propensione ad iscriversi a diversi campi disciplinari o tipi di istituzione, analizzando quindi il ruolo della stratificazione orizzontale all'interno dei singoli livelli scolastici.

Sebbene il tema delle disuguaglianze sociali nella partecipazione agli studi di terzo livello sia un fenomeno importante per le organizzazioni sovranazionali e per i singoli paesi, poco si sa sul loro livello in prospettiva comparata, a causa dell'assenza di dati affidabili. Una analisi degli studi disponibili che hanno utilizzato fonti, metodi e anni diversi per stimare la disuguaglianza in prospettiva comparata ha mostrato come vi sia

un alto grado di incoerenza tra i risultati, tanto che è piuttosto difficile trarre un ordinamento dei paesi attendibile. Si è deciso quindi di elaborare un ordinamento *ex-novo*, tentando di superare i limiti attuali utilizzando più fonti di dati individuali e calcolando su di essi diverse misure, controllando inoltre la coerenza delle fonti e degli indicatori. I dati utilizzati provengono da tre indagini campionarie comparative condotte tra la metà degli anni Novanta e gli anni Duemila su campioni rappresentativi della popolazione dei paesi oggetto di studio: la ESS, la IALS e la ISSP. Il confronto tra i dati ha mostrato alcuni problemi nelle variabili che rilevano il titolo di studio in prospettiva comparata, in particolare nell'applicazione rigorosa dello schema Isced.

Le misure di disuguaglianza elaborate sono tratte da modelli di regressione logistica binomiale non condizionati e pertanto riflettono le disuguaglianze cumulate lungo il corso della carriera scolastica. Questa scelta è stata necessaria al fine di stimare modelli su adeguate numerosità campionarie. Le misure utilizzate colgono sia le disuguaglianze relative che quelle assolute, si focalizzano sulle disuguaglianze verticali negli esiti finali di acquisizione delle credenziali educative (aver conseguito un titolo di livello terziario piuttosto che un titolo inferiore). Non è stato invece possibile indagare le disuguaglianze orizzontali oppure quelle in ingresso a causa dell'assenza di variabili adatte allo scopo.

Le tre misure utilizzate nello specifico sono il logit medio, il coefficiente sheaf e la media degli effetti parziali medi. Nonostante siano calcolate in modo diverso, esse mostrano un buon livello di coerenza nella collocazione dei paesi lungo una scala di disuguaglianza. L'unica eccezione riguarda il SIS italiano, il quale risulta molto diseguale usando misure relative di disuguaglianza, mentre piuttosto egualitario utilizzando misure di disuguaglianza assoluta. L'ordinamento finale dei paesi è coerente con le conoscenze di natura storico-qualitativa e con quelle derivanti dagli studi quantitativi sui singoli paesi, anche se un confronto sistematico non è possibile a causa di differenze rilevanti a livello metodologico. Tale ordinamento vede Nuova Zelanda e Finlandia come i paesi con maggiore eguaglianza, seguiti da Australia e Svezia. Stati Uniti e Regno Unito si collocano ad un livello medio-alto di eguaglianza, mentre seguono ad un livello medio il Canada e medio-basso Irlanda, Paesi Bassi, Belgio e Germania. I sistemi in cui il ruolo dell'istruzione dei genitori sulle probabilità di conseguire un titolo di istruzione terziario è ancora molto elevato sono invece Italia, Austria, Francia e Giappone.

L'ultimo passo delle analisi è consistito nell'esaminare in maggior dettaglio l'esistenza di una relazione tra le caratteristiche istituzionali dei SIS e il loro grado di apertura agli studenti. Si è proceduto in due fasi: nella prima si è posta in relazione la tipologia dei regimi di istruzione superiore con vari indicatori di partecipazione e disuguaglianza, al fine di capire se diversi gruppi di SIS divergessero sistematicamente nei loro outcome. Nella seconda fase si è invece analizzato se ed in quale misura diverse configurazioni istituzionali, intese come profili di caratteristiche istituzionali, fossero associati a diversi livelli di partecipazione e di disuguaglianza. La prima parte si è basata su semplici tavole di contingenza, mentre la seconda si è avvalsa di un metodo recente adatto agli studi comparativi con un numero intermedio di casi: la fuzzy-set analysis. Questa permette infatti di indagare se una particolare combinazione di caratteristiche istituzionali costituisce una condizione sufficiente affinché si realizzi un determinato outcome di interesse, nel mio caso un alto livello di partecipazione o un alto livello di eguaglianza sociale nell'istruzione terziaria.

I risultati della prima parte di analisi indicano che i SIS esaminati – oltre a differire per caratteristiche istituzionali importanti, hanno anche risultati diversi in termini di accesso degli studenti e grado di disuguaglianza sociale negli esiti formativi. Alcuni gruppi di SIS sono in grado di attrarre più studenti e di far laureare più giovani di bassa origine sociale rispetto ad altri, in cui la maggior parte degli studenti proviene ancora da famiglie con un livello culturale e socio-economico medio-alto. Il regime nordeuropeo e quello nordamericano sono caratterizzati dai più alti livelli di partecipazione e di conseguimento dei titoli di studio terziari, seguiti dal regime liberale e, ad una certa distanza, dal regime continentale. Quest'ultimo, oltre ad avere tassi di partecipazione contenuti, presenta anche il più alto livello di associazione tra origini sociali e probabilità di ottenere una laurea. Ad esso fanno seguito il regime nordamericano e liberale, con livelli intermedi di disuguaglianza. I paesi nordeuropei invece sono quelli in cui il peso delle origini sociali sui destini scolastici è più contenuto.

La seconda parte delle analisi ha mostrato che una configurazione istituzionale in cui vi è un basso livello di tracking nelle scuole secondarie, un alto livello di spesa, un elevato livello di privatizzazione e cospicui ritorni occupazionali dei titoli terziari (oppure un elevato grado di autonomia delle istituzioni) costituisce una condizione sufficiente per ottenere un alto tasso di laureati. Inoltre, un basso grado di tracking nel

sistema scolastico e di stratificazione/professionalizzazione dell'istruzione superiore, uniti ad un'alta accessibilità economica degli studi (grazie a bassi costi dell'istruzione oppure a un solido sistema di sostegno) e ad un basso livello di privatizzazione rappresentano una condizione sufficiente dell'alta eguaglianza nel conseguimento dei titoli terziari. Anche una configurazione istituzionale con un basso livello di stratificazione e privatizzazione e una spesa rilevante nell'istruzione terziaria è associata ad un livello di disuguaglianza più basso.

I risultati tendono pertanto a corroborare, almeno in parte, alcuni dei risultati di ricerca già esistenti. Le analisi confermano innanzitutto l'importanza delle caratteristiche strutturali del sistema scolastico sugli esiti degli studenti all'università, in accordo con quanto previsto dalle ipotesi elaborate nell'ambito della sociologia della stratificazione sociale. In particolare, la suddivisione precoce degli studenti in diversi indirizzi scolastici può condurre a un tasso di partecipazione all'istruzione terziaria inferiore e può porre maggiori ostacoli all'ingresso dei giovani di bassa origine sociale all'università. Al contrario, un basso livello di stratificazione nell'istruzione superiore non sembra sistematicamente associato a un livello di disuguaglianza inferiore, mentre l'accessibilità economica ha un ruolo importante nel ridurre le disparità sociali di accesso. In linea con le ipotesi dell'economia dell'istruzione, elevati ritorni occupazionali e un alto grado di privatizzazione – se associati a un basso livello di tracking alle scuole secondarie – stimolano la domanda di istruzione superiore, così come trovato da precedenti ricerche. Anche l'autonomia delle istituzioni universitarie, abbinata ad alti investimenti, privatizzazione e ad un basso tracking, può condurre ad un livello di partecipazione elevato. Infine, in accordo con lo studio di Shavit e colleghi [2007], i SIS altamente privatizzati non sono necessariamente più diseguali degli altri: infatti, la configurazione istituzionale con basso tracking scolastico e alta privatizzazione, stratificazione e accessibilità economica costituisce anch'essa una condizione sufficiente dell'alta eguaglianza negli esiti educativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adkins, D.E. e Guo, G.
2008 *Societal Development and the Shifting Influence of the Genome on Status Attainment*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 26, pp. 235-255.
- Adkins, D.E. e Vaisey, S.
2009 *Toward a Unified Stratification Theory: Structure, Genome and Status Across Human Societies*, in «Sociological Theory», 27(2), pp. 99-121.
- Agasisti, T.
2000 *Towards 'Lisbon objectives': Economic Determinants of Participation Rates in University Education: An empirical analysis in 14 European Countries*, in «Higher Education Quarterly» 63, 3, pp. 287-307.
- Agasisti, T., Borsani, G., Calderari, M.G., Dal Bianco, A. e Piraino, N.
2006 *I prestiti d'onore per gli studenti universitari. Riflessioni e esperienze*, Milano, Guerini e Associati.
- Akaike, H.
1974 *A New Look at the Statistical Model Identification*. «IEEE Transactions on Automatic Control», 19 (6), pp. 716-723.
- Aldenderfer, MS e Blashfield RK
1984 *Cluster Analysis*, Beverly Hills (CA), Sage.
- Allen, J. e van der Velden, R. (a cura di)
2007 *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*, Research Centre for Education and the Labour Market (Maastricht University).
- Allison, P.
1999 *Comparing Logit and Probit Coefficients Across Groups*, in «Sociological Methods & Research», 28 (2), pp.186-208.
- Allmendinger, J.
1989 *Educational Systems and Labor Market Outcomes*, in «European Sociological Review», 5 (3), pp. 231-250.
- Alon, S. e Tenda, M.
2007 *Diversity, Opportunity, and Shifting Meritocracy in Higher Education*, in «American Sociological Review», 72 (4), pp. 487-511.
- Alstete, J.W.
1996 *Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices to Improve Quality*, in «ASHE-ERIC Higher Education Report series», pp. 95-105.
- Altbach, P.G. e Forest, J.J.F.
2006 *International Handbook of Higher Education*, Verlag, Springer.
- Ammermuller, A.
2005 *Educational Opportunities and the Role of Institution*, ZEW Discussion Paper No. 44, Centre for European Economic Research, Mannheim.
- Andrews, L.
1999 *Does HECS Deter? Factors Affecting University Participation by Low SES Groups*, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.

- Angrist, J.
1993 *The Effect of Veterans Benefits on Education and Earnings*, in «Industrial and Labor Relations Review», 46, pp. 637-652.
- Argentin, G. e Triventi, M.
2009 *Social Inequality in Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reforms. Italy, 1992-2007*. Paper presentato alla conferenza Equalsoc-EDUC. Tallinn, 11-13 giugno.
- Ariga, K., Brunello, G., Iwahashi, R. e Rocco, L.
2006 *School Tracking in Imperfectly Competitive Labour Markets*, mimeo, Università di Padova.
- Aronowitz, S.
2000 *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Boston, Bacon Press.
- Arrow, K.
1983 *Higher Education as a Filter*, in «Journal of Public Economy», 2 (3), pp. 193-216.
- Arts, W.A. e Gelissen, J.
2002 *Three Worlds of Welfare Capitalism or More? A State-of-the-Art Report*, in «Journal of European Policy», 12, pp. 137-158.
- Arum, R., Gamoran, A. e Shavit, Y.
2007 *More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education*, in Shavit et al. [2007], pp. 1-38.
- Ashenfelter, O., Harmon, C. e Oosterbeek, H.
1999 *A Review of Estimates of the Schooling/Earnings Relationship, with Tests for Publication Bias*, in «Labour Economics», 6 (4), pp. 453-470.
- Asplund, R., Ben-Abdelkarim, O. e Skalli, A.
2005 *An Equity Perspective on Access to, Enrolment in and Finance of Tertiary Education*, The Research Institute of Finnish Economy Discussion Papers No. 1098.
- Astin, A.W.
1996 *Involvement in Learning Revisited*, in «Journal of College Student Development» 40 (5), pp. 587-597.
- Avakov, R., Sanyal, B.C., Buttgerit, M. e Teichler, U.
1984 *Higher Education and Employment in USSR and in the Federal Republic of Germany*, Paris, UNESCO.
- Ballarino, G. e Schadee, H.
2005 *Really Persisting Inequalities?* Paper presentato alla conferenza ISA-RC28, Los Angeles, 19-21 agosto.
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M. e Schadee, H.
2009 *Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain*. «European Sociological Review», 25(1), pp. 123-138.
- Barone, C.
2003 *Le disuguaglianze nelle opportunità educative: un'analisi dei processi decisionali*, Tesi di dottorato, Università di Milano-Bicocca.
2009 *A New Look at Schooling Inequalities in Italy and their Trends Over Time*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 27 (2), pp. 92-109.
- Barone, C. e Luijkx, R.

- 2009 *Elogio dei grandi numeri: il declino delle disuguaglianze nelle opportunità d'istruzione in base alle origini sociali nell'Italia contemporanea*. Manoscritto sotto referaggio.
- Barr, N.
1989 *Student Loans: The Next Steps*, Aberdeen, Aberdeen University Press.
- 2004 *Higher Education Funding*, in «Oxford Review of Economic Policy», 20 (2), pp. 264-284.
- Bartus, T.
2005 *Estimation of Marginal Effects Using Margeff*, in «The Stata Journal», 5 (3), pp. 1-23.
2008 *Methods and Formulas for margeff command*, scaricabile all'indirizzo: <http://web.uni-corvinus.hu/bartus/stata/margeff.htm>.
- Bail, C.A.
2008 *Symbolic Boundaries in 21 European Countries*, in «American Sociological Review», 73 (1), pp. 37-59.
- Bailey, K.D.
1994 *Typologies and Taxonomies: An Introduction to Classification Techniques*, Londra, Sage.
- Barbagli, M. (a cura di)
1974 *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, il Mulino.
- Bauer, M.
1988 *Evaluation in a Higher Education System undergoing Decentralization: Outlines and Attempts*, Stockholm, Swedish National Board of Universities and College.
1996 *From Equality to Equivalence to Quality Through Diversification: Changes in the Swedish Higher Education Policy in the 1990s*, in Meek et al. [1996, 155-162].
- Bauer, P. e Riphahn, R.T.
2006 *Timing of School Tracking as a Determinant of Intergenerational Transmission of Education*, in «Economics Letters», 91 (1), pp. 90-97.
- Becher, R.A.
1992 *Introduction*, in Clark e Neave [1992], pp. 1763-1776.
- Becker, G.S.
1964 *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Princeton (NJ), Princeton University Press.
- Becker, R. e Hecken, A.E.
2008 *Why are Working-Class Children Diverted from Universities?—An Empirical Assessment of the Diversion Thesis*, in «European Sociological Review», 25 (2), pp. 233-250.
- Bell, D.
1973 *The Coming of Post-Industrial Society*, New York, Basic Books.
- Berdhal, R.
1990 *Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities*, in «Studies in Higher Education», 15 (2), pp. 169-180.
- Bell, D.
1973 *The Coming of Post-Industrial Society*, New York, Basic Books.
- Benadusi, L.

- 1993 *L'istruzione superiore di primo livello. La riforma italiana nel contesto europeo ed internazionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Berdhal, R.
1990 *Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities*, in «Studies in Higher Education», 15 (2), pp. 169-180.
- Bezdek, J.C.
1981 *Pattern Recognition with Fuzzy Objective Function Algorithms*, New York, Plenum.
- Bezdek, J.C. e Pal, N.R.
1995 *On Cluster Validity for the Fuzzy C-means Model*, in «IEEE Transactions on Fuzzy Systems», 3, pp. 370-79.
- Biggeri, L. e Catalano, G. (a cura di)
2006 *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari*, Bologna, Il Mulino.
- Birnbaum, R.
1983 *Maintaining Diversity in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bishop, Y.M., Stephen M., Fienberg, E. e Holland, P.W.
1975 *Discrete Multivariate Analysis*, Cambridge, MIT Press.
- Björklund, A., Lindhal, M. e Plug, E.
2006 *The Origins of Intergenerational Associations: Lessons from Swedish Adoption Data*, in «The Quarterly Journal of Economics», 121 (3), pp. 999-1028.
- Blau, P.M. e Duncan, O.D.
1967 *The American Occupational Structure*, New York, Wiley
- Blöndal, S., Field, S. e Girouard, N.
2002 *Investment in Human Capital Through Post-Compulsory Education and Training: Selected Efficiency and Equity Aspects*, Economics Department Working Paper No. 333.
- Blossfeld, H.-P. e Shavit, Y.
1993 *Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries*, in Shavit e Blossfeld (a cura di) [1993], pp.1-23.
- Boarini, R., Oliveira Martins, J., Strauss, H., de la Maisonneuve, C. e Nicoletti, C.
2008 *Investment in Tertiary Education: Main Determinants and Implications for Policy*, in «CESifo Economic Studies», 54 (2), pp. 277-312.
- Boffo, S., Dubois, P. e Moscati, R.
2006 *Il governo dell'università: rettori e presidenti in Italia e in Francia*, Milano, Guerini.
- Bonaccorsi, A. e Daraio, C. (a cura di)
2007 *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*, Edward Elgar.
- Bondonio, D.
2007 *La valutazione d'impatto della riforma universitaria 3+2: un'analisi empirica sui dati dell'Ufficio Statistica del MIUR*. Working paper n. 106, Dipartimento di politiche Pubbliche e Scelte Collettive, Università del Piemonte Orientale.
- Boomsma, D., Busjahn, A. e Peltonen, L.
2002 *Classical Twin Studies and Beyond*, in «Nature», 3, pp. 872-882.
- Boudon, R.
1974 *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York, Wiley.

- Bourdieu, P.
 1989 *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
 1996 *The State Nobility*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. e Passeron, C.
 1971 *I delfini: gli studenti e la cultura*, Bologna, Guaraldi.
 1977 *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills (CA), Sage.
- Bowles, F.
 1963 *Access to Higher Education*, Parigi, UNESCO – International Association of University.
- Bowles, S. e Gintis, H.
 1976 *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Braun, M. e Müller, W.
 1997 *Measurement of Education in Comparative Research*, in «Comparative Social Research», 16, pp. 163-201.
- Breen, R. (a cura di)
 2004 *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- Breen, R. e Goldthorpe, J.H.
 1997 *Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory*, in «Rationality and Society», 9 (3), pp. 275-305.
- Breen R., Luijkx R., Müller W. e Pollak R.
 2009 *Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*, in «American Journal of Sociology», 114, pp. 1475-1521.
 2010 *Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences*, in «European Sociological Review», 26 (1), pp. 31-48.
- Breen, R. e Jonsson, O.
 2000 *Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model*, in «American Sociological Review», 65 (5), pp. 754-772.
 2005 *Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Mobility*, in «Annual Review of Sociology», 31, pp. 223-243.
- Brennan, J.
 2004 *The Social Role of Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change*, Center for Higher Education Research and Information (CHERI), Buckingham, The Open University Press.
- Brint, S.
 1998 *Schools and Societies*, Thousands Oaks, Pine Forge Press.
 1999 *Scuola e società*, Bologna, il Mulino; ed. orig. *Schools and Societies*, Thousands Oaks, Pine Forge Press, 1998.
- Brint, S. e Karabel, J.
 1989 *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*, New York, Oxford University Press.
 1991 *The Community College and the Politics of Inequality*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», 86-87.
- Brunello, G. e Checchi, D.
 2007 *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence*, in «Economic Policy», 22 (52), pp. 781-861.
- Brunello, G., Comi, S. e Lucifora, C.

- 2000 *The College Wage Gap in 10 European Countries: Evidence from Two Cohorts*, Nota di Lavoro 85, Fondazione Eni Enrico Mattei.
- Buis, M.
- 2007 *The Impossibility of using Highest Achieved Level of Education to Estimate the Probability of Passing a Transition Unconditional on Having Passed Previous Transitions*, <http://www.maartenbuis.nl/wp/holm.pdf>.
- 2008 *Deceleration of the Trend in Inequality of Educational Outcome in the Netherlands*, http://www.maartenbuis.nl/dissertation/chap_4.pdf.
- 2009a *The Consequences of Unobserved Heterogeneity in a Sequential Logit Model*, paper presentato al convegno Isa-Rc28, New Heaven, 4 agosto.
- 2009b *SHEAFCOEF: Stata module to compute sheaf coefficients*, Statistical Software Components S456995, Boston College Department of Economics, revised 21 Jan 2010.
- Bukodi, E. e Goldthorpe, J.
- 2008 *Market versus Meritocracy: Hungary as a Critical Case*, Working Paper presentato alla Summer School ESCR-Equalsoc, Trento, 1 settembre.
- Burbules, N.C. e Torres, C.A. (a cura di)
- 2000 *Globalization and Education. Critical Perspectives*, London, Routledge University Press.
- Cameron, S.V. e Heckman, J.J.
- 1998 *Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males*, in «Journal of Political Economy», 106 (2), pp. 262-333.
- Capano, G.
- 1998 *La politica universitaria*, Bologna, il Mulino.
- 2000 *L'università in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Cappellari, L. e Lucifora, C.
- 2009 *The "Bologna Process" and College Enrolment Decisions*, in «Labour Economics», 16, pp. 638-647.
- Carnegie Foundation
- 1989 *A Classification of Institutions of Higher Education*, Princeton, NJ, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Carrico, C.S., Hogan, S.M., Dyson, R.G. e Athanassopoulos, A.D.
- 1997 *Data Envelope Analysis and University Selection*, in «The Journal of the Operational Research Society», 48 (12), pp. 1163-1177.
- Carswell, J.
- 1986 *Government and the Universities in Britain: Programme and Performance 1960-1980*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T.E., Taylor, A., Craig, I.W., Harrington, H.L., McClay, J., Mill, J., Martin, J., Braithwaite, A. e Poulton, R.
- 2003 *Influence of Life Stress on Depression: Moderation by a Polymorphism in the 5-HTT Gene*, in «Science», 301, pp. 386-389.
- Causa, O., Dantan, S. e Johansson, A.
- 2009 *Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries*, «Economics Department Working Papers» No.709.
- Cerych, L.

- 1980 *Retreat from Ambitious Goals?*, in «European Journal of Education», 15 (1), pp. 5-13.
- Cerych, L., Neusel, A., Teichler, U. e Winkler, H.
 1981 *Implementation of Higher Education Reforms: The German case of Gesamthochschule*, Paris, European Cultural Foundation.
- Cerych, L. e Sabatier, P.
 1986 *Great Expectations and Mixed Performances: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Stoke-on-Trent, Trentham.
- Chabbott, C.
 2002 *Constructing Education for Development: International Organizations and Education For All*, London, Taylor and Francis.
- Chapman, B. e Ryan, C.
 2003 *The Access Implications of Income Contingent Charges for Higher Education: Lessons from Australia*. Discussion Paper No. 463, Center for Economic Policy Research, Australian National University.
- Charles, M. e Bradley, K.
 2002 *Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education*, in «American Sociological Review», 67, pp. 573-599.
- Checchi, D.
 2006 *The Economics of Education: Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chevalier, A., Denny, K. e McMahon, D.
 2003 *Multi-Country Study of Inter-Generational Educational Mobility*, ISSC Discussion Paper Series 2003/06, University College Dublin.
- Cingano, F. e Cipollone, P.
 2007 *University Drop-Out: The Case of Italy*, Temi di discussione del Servizio Studi, Banca d'Italia, No. 626.
- Clancy, P.
 1983 *Goal Enlargement and Differentiation: The Evolution of the Binary System in Ireland*, in Gellert (a cura di) [1993], pp. 122-134.
- Clancy, P. e Goastellec, G.
 2007 *Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective*, in «Higher Education Quarterly», 61 (2), pp. 136-154.
- Clark, B.R.
 1976 *The Benefits of Disorder*, in «Change», 8 (10), pp. 31-37.
 1983 *The Higher Education System*, Berkely (CA), University of California Press.
 1984 *Perspectives on Higher education – Eight Disciplinary and Comparative Views*, Berkeley (CA), University of California Press.
 1985 *The School and University: An International Perspective*, Berkely (CA), University of California Press.
 1996 *Diversification of Higher Education: Viability and Change*, in Meek *et al.* [1996], 16-25.
 1998 *The Entrepreneurial University: Pathways to Organisational Transformation*, Oxford, Pergamon Press for IAU.
- 2004 *Sustaining Change in Universities*, Society for Research into Higher Education.
- Clark, B.R. e Neave, G.
 1992 *International Encyclopaedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon.
- Clarke, M.

- 2002 *Some Guidelines for Academic Quality Rankings*, in «Higher Education in Europe», 27 (4), pp. 443-459.
- Cohen, A.M.
1992 *Community Colleges: United States*, in Clark e Neave [1992], pp. 1083-1090.
- Cohen, A.M. e Brawer, F.B.
1987 *The Collegiate Function of Community College*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- 1989 *The American Community College, 2nd edition*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Cobalti, A.
1990 *Schooling Inequalities in Italy: Trends over Time*, in «European Sociological Review», 3, pp. 190-214.
- Cobalti, A. e Schizzerotto, A.
1994 *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Coleman, J.
1966 *Equality of Educational Opportunity*, Washington, National Center for Educational Statistics.
- Collins, R.
1979 *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academy Press.
- Collis, B. e van der Wende, M.
2002 *Models of Technology and Change in Higher Education: An International Comparative Survey on the Current and Future Use of ICT in Higher Education*, Twente, University of Twente.
- Corbetta, G., Gasperoni, G. e Pisati, M.
2001 *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Cox, T.F. e Cox, M.A.A.
2001 *Multidimensional Scaling, 2nd edition*, Chapman&Hall.
- Cromton, R.
1998 *Class and Stratification. An Introduction to Current Debates, 2nd edition*, Cambridge, Polity Press; trad. it. *Classi e stratificazione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Crosier, D., Purser, L. e Smidt, H.
2007 *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Brussels, European University Association.
- Crouch, C.
1999 *Social Change in Western Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- Dale, R. e Robertson, S.L.
2002 *The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education*, in «Comparative Education Review», 46(1), pp. 10-36.
- Daniel, H.-D., Schwartz, S. e Teichler, U.
1999 *Study Costs, Student Income and Public Policy in Europe*, in «European Journal of Education», 34 (1), pp. 7-21.
- Davis, K. e Moore, W.E.
1945 *Some Principles of Stratification*, in «American Sociological Review», 10 (2), pp. 242-249.

- Davies, S.
1989 *The Martin Committee and the Binary Policy of Higher Education in Australia*, Melbourne, Asbourne House.
- Davies, S. e Guppy, N.
1997 *Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education*, in «Social Forces», 75 (4), pp. 1417-1438.
- Dawkins, J.S.
1987 *Higher Education: A Policy Statement*, Canberra, Australian Government Publishing Service.
- de Francesco, C.
1978 *The Growth and Crisis of Italian Higher Education during the 1960s and 1970s*, in «Higher Education», 7, pp. 193-212.
- de Francesco, C. e Jarousse, J.P.
1984 *Under-Utilisation and Market Value of University Degrees: Findings of a Survey in France and Italy*, in «European Journal of Education», 18 (1), pp. 65-79.
- de Francesco, C. e Trivellato, P.
1977 *Drop-outs from Italian Universities: 1960-1975*, in «Paedagogica Europea», 13, pp. 81-105.
1985 *L'università incontrollata*, Milano, FrancoAngeli.
- Delanty, G.
2001 *The University in the Knowledge Society*, Buckingham, Open University Press.
DES (Department of Education and Science)
1987 *Higher Education: Meeting the Challenge*, London, HMSO.
2003
- de Saint-Martin, M. (a cura di)
1997 *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Paris, MSH.
- Dickert-Conlin, S. e Rubenstein, R. (a cura di)
2007 *Economic Inequality and Higher Education*, New York, Russell Sage Foundation.
- Dill, D.D. e Soo, M.
2005 *Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems*, in «Higher Education», 49, pp. 495-533.
- Di Maggio, P.J. e Powell, W.W.
1983 *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*, in «American Sociological Review», 48 (2), pp. 147-160.
- Dimitriadou, E., Hornik, K., Leisch, F., Meyer, D. e Weingessel, A.
2006 *Miscellaneous Functions of the Department of Statistics for the R Software (e1071)*, TU Wien, (<http://cran.r-project.org/src/contrib/Descriptions/e1071.html>)
- Djilas, M.
1957 *The New Class: An Analysis of the Communist System*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Döbert, H.
2007 *Germany*, in Hörner *et al.* (a cura di) [2006], pp. 299-325.
- Donaldson, L.
1975 *Policy and the Polytechnics: Pluralistic Drift in Higher Education*, Farnborough, Saxon House.
- Dougherty, K.J.

- 1994 *The Contradictory College: The Conflicting Origins, Impacts and Future of the Community College*. Albany (NY), State University of New York Press.
- Duru-Bellat, M. e Kieffer, A.
- 2000 *La démocratisation de l'enseignement en France: Polemiques autour d'une question d'actualité*, in «Population» (French Edition), 55 (1), pp. 51-79.
- Dustmann, C.
- 2004 *Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages*, in «Oxford Economic Papers», 56 (2), pp. 209-30.
- Dynarski, S.
- 2003 *Does Aid Matter? Measuring the Effects of Student Aid on College Attendance and Completion*, in «American Economic Review», 93, pp. 279-288.
- Eckland, B.K.
- 1967 *Genetics and Sociology: A Reconsideration*, in «American Sociological Review», 32, pp. 173-194.
- Ehrenberg, R.G.
- 2002 *Reaching for the Brass Ring: The U.S. News & World Report Rankings and Competition*, in «The Review of Higher Education», 26 (2), pp. 145-162.
- Erikson R. e Goldthorpe, J.H.
- 1985 *Are American Rates of Social Mobility Exceptionally High? New Evidence on an Old Issue*, in «European Sociological Review», 1, pp. 1-22.
- 1992 *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Clarendon Press.
- Erikson, R. e Jonsson, J. (a cura di)
- 1996 *Can Education Be Equalized?*, Boulder, Westview Press.
- Erikson, R. e Torssander, J.
- 2008 *Social Class and Cause of Death*, in «European Journal of Public Health», 18, pp. 473-478.
- Esping-Andersen, G.
- 1990 *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity Press.
- 1999 *Social Foundations of Post-industrial Economies*. Oxford, Oxford University Press.
- Etzokowitz, H. e Leydesdorff, L. (a cura di)
- 1997 *University and the Global Knowledge Economy*, London, Pinter.
- Eurydice
- 1998 *National Descriptions of Higher Education Reforms between 1980 and 1998*, European Commission, www.eurydice.org.
- 1999 *Key Topics in Education, Volume I. Financial Support for Students in Higher Education in Europe. Trends and Debates*, Lussemburgo, European Commission.
- 2000 *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards*, Luxembourg, European Commission.
- 2007a *Key Data on Higher Education in Europe. 2007 Edition*, Lussemburgo, European Commission, (www.eurydice.org).
- 2007b *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. 2006/07 National Trends in the Bologna Process*, Lussemburgo, European Commission.
- Everitt, B.S, Leese, M. e Landau, S.
- 2001 *Cluster Analysis*, Oxford, Oxford University Press.

- Ferrera, M.
 1996 *The 'Southern' Model of Welfare in Social Europe*, in «Journal of European Social Policy», 6 (1), pp. 17–37.
- 1998 *Le trappole del welfare*, Bologna, Il Mulino.
- Frackmann, E.
 1988 *Steering under Conditions of Retrenchment in Higher Education. British Experiences from a German Perspective*, in «International Journal of Institutional Management in Higher Education», 12 (1), pp.27-40.
- Fredriksson, P.
 1997 *Economic Incentives and the Demand for Higher Education*, in «Scandinavian Journal of Economics», 99 (1), pp. 129-142.
- Freese, J.
 2008 *Genetics and the Social Science Explanation of Individual Outcomes*, in «American Journal of Sociology», 114:s1, pp. S1-S35.
- Fulton, O.
 1989 *Access and Institutional Change*, Buckingham, Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- 1996 *Differentiation and Diversity in a Newly Unitary System: The Case of the U.K.*, in Meek *et al.* [1996], pp. 163-187.
- Galtung, J.
 1971 *Social Structure, Education Structure and Life-Long Education: The Case of Japan*, Reviews of National Policies for Education: Japan, Paris, OECD.
- Ganderton, P.T. e Santos, R.
 1995 *Hispanic College Attendance and Completion: Evidence from the High School and Beyond Surveys*, in «Economics of Education Review», 14 (1), pp. 35-46.
- Ganzeboom, H., Treiman, D. e Ultee, W.
 1991 *Comparative Intergenerational Stratification Research*, in «Annual Review of Sociology», 17, pp. 277-302.
- García-Aracil, A.
 2008 *European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education*, in «Higher Education», 57 (1), pp. 1-21.
- Geiger, R.
 1986 *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940*, New York, Oxford University Press.
- 1996 *Diversification in U.S. Higher Education: Historical Patterns and Current Trends*, in Meek *et al.* [1996], pp. 188-203.
- Gellert, C. (a cura di)
 1993 *Higher Education in Europe*, London-Philadelphia, Jessica Kingsley.
- Gerber, T.P. e Cheung, S.Y.
 2008 *Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications*, in «Annual Review of Sociology», 34, pp. 299-318.
- Gershuny, J.
 2002a *Beating the Odds (1): Inter-generational Social Mobility from a Human Capital Perspective*, Working Papers of the Institute for Social and Economic Research, paper 2002-17. Colchester: University of Essex.

- 2002b *Beating the Odds (2): A New Index of Intergenerational Social Mobility*, Working Papers of the Institute for Social and Economic Research, paper 2002-18. Colchester: University of Essex.
- Gieseke, L.
1981 *The "Fachhochschulen" in the Federal Republic of Germany*, in «Higher Education in Europe», 6 (2), pp. 42-46.
- Givord, P. e Goux, D.
2007 *France: Mass and Class – Persisting Inequalities in Postsecondary Education in France*, in Shavit, Arum e Gamoran (a cura di) [2007], pp. 221-375.
- Gleazer, E.J. jr
1980 *The Community College: Values, Visions, and Vitality*, Washington DC, American Association of Community and Junior Colleges.
- Goedegebuure, L.C.J.
1989 *Institutional Mergers and System Change*, in P.A.M. Maassen e F.A van Vught (a cura di), *Dutch Higher Education in Transition*, Culemborg, Lemma.
- Goedegebuure, L.C.J. e Meek, V.L. (a cura di)
1988 *Change in Higher Education: The Non-University Sector. An International Perspective*, Enschede, Lemma.
- Goldhaber, D. e Peri, G.K.
2007 *Community College*, in Dickert-Conlin e Rubenstein (a cura di) [2007], pp. 101-127.
- Goldrick-Rab, S.
2006 *Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways*, in «Sociology of Education», 79 (1), pp. 61-79.
- Goldthorpe, J. e Jackson, M.
2008 *La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli*, in «Stato e Mercato», 82, pp. 31-59.
- Gradstein, M. e Nikitin, D.
2004 *Education Expansion: Evidence and Interpretation*, Washington, DC, World Bank Research Working Paper.
- Greene
2004 *Econometric Analysis* (6th edition), Prentice Hall.
- Gulbrandsen, N. e Slipersaeter, S.
2007 *The Third Mission and the Entrepreneurial University Model*, in Bonaccorsi e Daraio (a cura di) [2007], pp. 112-143.
- Gumport, P.
2000 *Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives*, in «Higher Education» 39, pp. 67-91.
- Guo, G. e Stearns, E.
2002 *The Social Influences on the Realization of Genetic Potential for Intellectual Development*, in «Social Forces», 80, pp. 881-910.
- Hallinan, M.T.
1988 *Equality of Educational Opportunity*, in «Annual Review of Sociology», 14, pp. 249-268.
- Halsey, A.H.
1992 *Political Economy*, in Clark e Neave [1992], pp. 1916-1926.
- Halsey, A.H., Heath, A.F. e Ridge, J.M.

- 1980 *Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.
- Hansen, M.H.
- 1997 *Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do the Effects of Social Background Characteristics Decline?*, in «European Sociological Review», 13, pp. 305-321.
- Hanushek, E.A. e Woessmann, L.
- 2006 *Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence across Countries*, in «Economic Journal», 116 (510), C63–C76.
- Hauptman, S.
- 2006 *Higher Education Finance: Trend and Issues*, in Altbach e Forest (a cura di) [2006], pp. 83-106.
- Hauser, R.M. e Andrew, M.
- 2006 *Another Look at the Stratification of Educational Transitions: The Logistic Response Model with Partial Proportionality Constraints*, in «Sociological Methodology», 36 (1), pp. 1-26.
- Hauser, R.M. e Featherman, D.L.
- 1977 *The Process of Stratification: Trends and Analyses*, New York, Academic Press.
- Hämäläinen, K., Pehu-Voima, S. e Wahlän, S.
- 2001 *Institutional Evaluations in Europe*, Helsinki, European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Workshop Reports 1.
- Harmann, G.
- 1977 *Academic Staff and Academic Drift in Australian Colleges of Advance Education*, in «Higher Education», 6, pp. 313-335.
- Haug, G., Kirstein, J. e Knudsen, I.
- 1999 *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Copenhagen, Danish Rectors' Conference Secretariat.
- Haug, G. e Tauch, C.
- 2001 *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Helsinki, Finnish National Board of Education.
- HEA
- 1990 *Report Accounts and Students Statistics, 1987-1988*, Dublin, Higher Education Authority.
- Heath, A.C., Berg, K., Eaves, L.J., Solaas, M.H., Corey, L.A., Sundet, J., Magnus, P. e Nance, W.E.
- 1985 *Education Policy and the Heritability of Educational Attainment*, in «Nature», 314, pp. 734-736.
- Heckman, J.J. e Singer, B.
- 1984 *A Method for Minimizing the Impact of Distributional Assumptions in Econometric Models for Duration Data*, in «Econometrica», 52, pp. 271-320.
- Heise, D.R.
- 1972 *Employing Nominal Variables, Induced Variables, and Block Variables in Path Analysis*, in «Sociological Methods and Research», 1, pp. 147-173.
- Hellevik, O.
- 1997 *Class Inequality and Egalitarian Reform*, in «Acta Sociologica», 40, pp. 377-397.

- 2000 *Debate on Inequality: A Less Biased Mechanism*, in «Acta Sociologica», 43 (81), pp. 81-83.
- 2002 *Inequality versus Association in Educational Attainment Research: Comment on Kivinen, Ahola and Hedman*, in «Acta Sociologica», 45, pp. 151-158.
- 2007 *Margin Insensitivity and the Analysis of Educational Inequality*, in «Czech Sociological Review», 43 (6), pp. 1095-1119.
- Hermanns, H., Teichler, U. e Wasser, H.
1983 *The Compleat University*, Cambridge, Shenkman.
- Hillmert, S. e Jacob, M.
2003 *Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University?*, in «European Sociological Review», 19, pp. 319-334.
- Hilmer, M.J.
1997 *Does Community College Attendance Provide a Strategic Path to a Higher Quality Education?*, in «Economics of Education Review», 16 (1), pp. 59-68.
- HIS
2005 *Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hannover, Hochschul Informations System.
2008 *Eurostudent Report 2008. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hannover, Hochschul Informations System.
- Hitpass, J. e Trosien, J.
1983 *The Contribution of Comprehensive University to Equality of Opportunity*, in Hermanns, Teichler e Wasser [1983], pp. 205-210.
- Holm, A. e Jæger, M.M.
2008 *Selection Bias in Educational Transition Models: Theory and Empirical Evidence*, Social Policy and Welfare Services Working Paper 11, <http://www.sfi.dk/sw60623.asp>.
- Holmes, B.
1981 *Comparative Education: Some Considerations in Method*, Londra, Allen&Unwin.
- Hörner, W., Döbert, H., Kopp, B. von, Mitter, W. (a cura di)
2007 *The Education Systems of Europe*, Dordrecht, Springer.
- Hopper, E.
1968 *A Typology for the Classification of the Educational Systems*, in «Sociology», 1, pp. 29-45.
1971 *Reading in the Theory of Educational Systems*, Londra, Hutchinson University Library.
- Hout, M. e DiPrete, T.
2006 *What We Have Learned: RC28's Contributions to Knowledge about Social Stratification*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 24, pp. 1-24.
- Hüfner, K.
1987 *Differentiation and Competition in Higher Education: Recent Trends in the Federal Republic of Germany*, in «European Journal of Education», 22, pp. 135-145.
1992 *Economics*, in Clark e Neave [1992], pp. 1797-1810.
- Huisman, J.
1995 *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*, Utrecht, Lemma.

- 1996 *Diversity in the Netherlands*, in Meek *et al.* [1996, 138-154].
- 2000 *Higher Education Institutions: As Different as Chalk and Cheese?*, in «Higher Education Policy», 13, pp. 41-53.
- Huisman, J., Meek, L. e Wood, F.
- 2007 *Institutional Diversity in Higher Education: a Cross-National and Longitudinal Analysis*, in «Higher Education Quarterly», 61 (4), pp. 563–577.
- Jacobson, L., Lalonde, R.J. e Sullivan, D.
- 2005 *The Impact of Community College Retraining on Older Displaced Workers: Should We Teach Old Dogs New Tricks?*, in «Industrial and Labor Relations Review», 58 (3), pp. 398-415.
- Jallade
- 1991 *L'enseignement supérieur en Europe*, Les études de la documentation française.
- Johnes, J. e Taylor, J.
- 1990 *Performance Indicators in Higher Education*, Buckingham, Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Johnes, G. e McNabb, R.
- 2004 *Never Give up on the Good Times: Student Attrition in the UK*, in «Oxford Bulletin of Economics and Statistics», 66 (1), pp. 23-47.
- Johnstone, D.B.
- 1986 *Sharing the Costs of Higher Education*, New York, College Entrance Examination Board.
- 1998 *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, World Bank, <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>.
- 2003 *Cost-Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility*, «Czech Sociological Review», 39 (3), pp. 351-374.
- 2004a *Cost-Sharing and Equity in Higher Education: Implications of Income Contingent Loans*, in Teixeira *et al.* (a cura di) [2004], pp. 37-60.
- 2004b *The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives*, in «Economics of Education Review», 20 (4), pp. 403-410.
- 2007 *Cost-Sharing and the Cost-Effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education*, in Teixeira *et al.* [2007], pp. 51-77.
- Jongbloed, B.
- 2004 *Funding Higher Education: Options, Trade-Offs and Dilemmas*, Twente, Center for Higher Education Policy Studies.
- Jongbloed, B. e Salerno, C.
- 2002 *A Comparative Study of Funded Versus Non-Funded Higher Education in Eight Countries*, Twente, Center for Higher Education Policy Studies.
- Jonsson, J.
- 1987 *Class Origin, Cultural Origin, and Educational Attainment: The Case of Sweden*, in «European Sociological Review», 3 (3), pp. 229-242.
- Jonsson, J., Mills, C. e Müller, W.
- 1996 *A Half Century of Increasing Openness? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain*, in Erikson e Jonsson (a cura di) [1996], pp. 183-206.
- Junor, S. e Usher, A.

- 2004 *The Price of Knowledge 2004: Access and Student Finance in Canada*, Millennium Research Series. Canada Millennium Scholarship Foundation, Ogdensburg, NY, Renouf.
- Kaiser, F. e O'Heron, H.
2005 *Myths and Methods on Access and Participation in Higher Education in International Comparison*, Enschede, CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies).
- Kaiser, F., Vossensteyn, H. e Koelman, J.
2002 *Public Funding of Higher Education. A Comparative Study of Funding Mechanisms In Ten Countries*, Twente, Center for Higher Education Policy Studies.
- Kane, T.J. e Rouse, C.E.
1999. *The Community College: Educating Students at the Margin between College and Work*, in «Journal of Economic Perspectives», 13, pp. 64–84.
- Kaneko, M.
1987 *Enrollment Expansion in Postwar Japan*, Hiroshima, Hiroshima University.
- Karabel, J.
1983 *The politics of Structural Change in American Higher Education: The Case of Open Admissions at the City University of New York*, in Hermanns, Teichler e Wasser [1983], pp. 21-58.
- Kaufman, L. e Rousseeuw, P.J.
1990 *Finding Groups in Data*, Wiley, New York.
- Kehm, B.
2002 *Effects of Globalisation on Higher Education. Current Trends and New Issues for Research*, paper presentato alla 15esima Conferenza Annuale del CHER, Vienna.
- Keller, S. e Zavalloni, M.
1964 *Ambition and Social Class: A Respecification*, in «Social Forces», 43, pp. 58-70.
- Kerckhoff, A.C.
1995 *Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies*, in «Annual Review of Sociology», 21, pp. 323-347.
- Kerr, C.
1983 *The Future of Industrial Societies: Convergence Or Continuing Diversity?*, Harvard, Harvard University Press.
1987 *A Critical Age in the University World. Accumulated Heritage Versus Modern Imperatives*, in «European Journal of Education», 22 (2), pp. 183-193.
- Kim, L.
1982 *Widening Admission to Higher Education in Sweden: The 25/5 Scheme*, Stockholm, Almquist&Wikzsl International.
1983 *Admission to Higher Education in Sweden and its Implication for Integrated Higher Education*, in Hermanns, Teichler e Wasser [1983], pp. 101-127.
- Killeavy, M.
2007 *Ireland*, in Hörner *et al.* (a cura di) [2006], pp. 378-393.
- Kintzer, F.C.
1984 *Short-Cycle Higher Education: Purposes and Issues*, in «Higher Education», 13 (3), pp. 305-328.
- Kis, V.

- 2005 *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Kivinen, O., Ahola, S. e Hedman, J.
 2001 *Expanding Education and Improving Odds? Participation in Higher Education in Finland in the 1980s and 1990s*, «Acta Sociologica» 44, pp. 171-181.
- 2002 *Changes in Differences in Participation in Expanding Higher Education: Reply to Hellevik*, «Acta Sociologica», 45, pp. 159-162.
- Kogan, M.
 1992 *Political science*, in Clark e Neave [1992], pp. 1926-1932.
- Kogan, M. e Kogan, D.
 1983 *The Attack on Higher Education*, London, Kogan Page.
- Koucký, J., Bartušek, A. e Kovařovic J.
 2009 *Who is More Equal? Access to Tertiary Education in Europe*, Prague, Education Policy Centre - Charles University.
- Kusahara, K.
 1992 *Junior colleges: Japan*, in Clark e Neave [1992], pp. 1128-1131.
- Klant, J.J.
 1984 *The Rules of the Game: The Logical Structure of Economic Theories*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lance, G.N. e Williams, W.T.
 1967 *A General Theory of Classification Sorting Strategies: 1. Hierarchical Systems*, in «Computer Journal», 9, pp. 373-380.
- la Repubblica
 2009 *Grande guida università, 2009/10*, la Repubblica/Censis/Somedia.
- LaRocque, N.
 2003 *Who Should Pay? Tuition Fees and Tertiary Education Financing in New Zealand*, Wellington, Education Forum.
- Lavin, D.E. e Alba, R.D.
 1983 *Assessment of the Open-Admission Policy at City University of New York*, in Hermanns, Teichler e Wasser [1983], pp. 21-58.
- Lee, P.A. e Piper, J.A.
 1988 *Organizational Control, Differing Perspectives: The Management of Universities*, in «Financial Accountability Management», 2, pp. 113-128.
- Leigh, D. E. e Gill, A. M.
 2003 *Do Community Colleges Really Divert Students from Earning Bachelor's Degrees?*, in «Economics of Education Review», 22 (1), pp. 23-30.
- 2004 *The Effect of Community Colleges on Changing Students' Educational Aspirations*, in «Economics of Education Review», 23 (1), pp. 95-102.
- Leslie, L.L. e Brinkman, P.
 1988 *The Economic Value of Higher Education*, New York, Macmillan.
- Levy, D.C.
 1982 *Private Versus Public Financing of Higher Education: US Policy in Comparative Perspective*, in «Higher Education», 11, pp. 607-628.
- 1992 *Private Institutions of Higher Education*, in Clark e Neave [1992], pp. 1183-1194.
- Lindbek T.

- 1993 *School Reforms in Norway and Sweden and the Redistribution of Educational Attainments*, in «Scandinavian Journal of Educational Research», 37, pp. 129-149.
- Little, A. e Kallen, D.
1968 *Western European Secondary School Systems and Higher Education: A Warning for Comparative Education*, in «Comparative Education», 4 (2), 135-153.
- Long, J.S.
1997 *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Lucas, S. R.
2001 *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, in «American Journal of Sociology», 106, (6), pp. 1642-1690.
- Luzzatto, G.
1986 *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, in Gattullo e Visalberghi [1986], pp. 166-218.
1996 *Higher Education in Italy 1985-95: An Overview*, in «European Journal of Education», 31, pp. 371-378.
- Maassen, P.A.M. e van Vught, F.A.
1989 *An Intriguing Janus-Head: The Two Faces of the New Governmental Strategy for Higher Education in the Netherlands*, in «European Journal of Education», 23, pp. 65-77.
- Maassen, P.A.M. e Potman, H.P.
1990 *Strategic Decision Making in Higher Education. An Analysis of the New planning System in Dutch Higher Education*, in «Higher Education», 20, pp. 393-410.
- Maassen, P.A.M., Goedegebuure, L.C.J. e Westerheijden, D.F.
1993 *Social and Political Conditions for the Changing Higher Education Structures in the Netherlands*, in Gellert (a cura di) [1993], pp. 135-151.
- Maechler, M.
2008 *The Cluster Package: Cluster Analysis Extended Rousseeuw et al.*, (cran.r-project.org/web/packages/cluster/index.html).
- Mare, R.
1980 *Social Background and School Continuation Decisions*, in «Journal of the American Statistical Association», 75, pp. 295-305.
1981 *Change and Stability in Educational Stratification*, in «American Sociological Review», 46, pp. 72-87.
1993 *Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background*, in Shavit e Blossfeld (a cura di) [1993], pp. 351-376.
1994 *Discrete-Time Bivariate Hazards with Unobserved Heterogeneity: A Partially Observed Contingency Table Approach*, in «Sociological Methodology», 24, pp. 341-383.
- Marginson, S.
2006 *Dynamics of National and Global Competition in Higher Education*, in «Higher Education», 52, pp. 1-39.
- Marginson, S. e Rhoades, G.

- 2002 *Beyond National States, Markets and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic*, in «Higher Education», 43 (3), pp. 281-309.
- Marginson, S. e van der Wende, M.
- 2007 *Globalisation and Higher Education*, OECD Education Working Papers, 8, OECD Publishing.
- Marks, G.N.
- 2004 *The Measurement of Socio-Economic Inequalities in Education: A Further Comment*, in «Acta Sociologica», 47 (1), pp. 91-93.
- Marshall, G. e Swift, A.
- 1999 *On the Meaning and Measurement of Inequality*, in «Acta Sociologica», 42, pp. 241-250.
- 2000 *Reply to Ringen and Hellevik*, in «Acta Sociologica», 43, pp. 85-86.
- Martinotti, G.
- 1969 *Gli studenti universitari*, Padova, Marsilio.
- Marx, A.
- 2006 *Towards more Robust Model Specification in QCA Results from a Methodological Experiment*, Compass Working paper 46.
- Matějů, P.
- 1984 *Democratization of Education and the Development of Educational Mobility in Czechoslovakia and Hungary*, paper presentato al convegno ISA-Rc28, Budapest.
- Matějů, P., Reháková, B. e Simonová, N.
- 2007 *The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education*, in Shavit, Arum e Gamoran (a cura di), pp. 375-399.
- Mayer, K.U., Müller, W. e Pollak, R.
- 2007 *Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education*, in Shavit, Arum e Gamoran (a cura di) [2007], pp. 240-265.
- McDonough, P.M., Antonio, A.L. e Perez, L.X.
- 1998 *College Rankings: Democratized College Knowledge for Whom?*, in «Research in Higher Education» 39 (5), pp. 513-537.
- McIntosh, J.
- 2009 *Educational Mobility in Canada: Results from the 2001 General Social Survey*, in «Empirical Economics», DOI - 10.1007/s00181-009-0275-9.
- McNay, I.
- 1993 *The Paradoxes of Research Assessment and Funding*, in Gellert (a cura di) [1993], pp. 191-203.
- MacLure, S.
- 1990 *Education Re-formed: A Guide to the Education Act 1988*, London, Hodder& Stoughton.
- McPherson, M.S. e Schapiro, M.O.
- 1991 *Keeping College Affordable, Government and Educational Opportunity*, Washington DC, The Brookings Institution.
- Meek, V.L.
- 2000 *Diversity and Marketisation of Higher Education: Incompatible Concepts?*, in «Higher Education Policy», 13, pp. 23-39.
- Meek, V.L., Goedegebuure, L., Kivinen, O. e Rinne, R.
- 1991 *Policy Change in Higher Education: Intended and Unintended Outcomes*, in «Higher Education», 21 (4), pp. 451-459.

- 1996 *The Mockers and Mocked.: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education*, New York, Pergamon/IAU Press.
- Meek, V.L., Goedegebuure, L. e Huisman, J.
2000 *Understanding Diversity and Differentiation in Higher Education: An Overview*, in «Higher Education Policy», 13, pp. 1-6.
- Meghir, C. e Palme, M.
2005 *Educational Reform, Ability, and Family Background*, in «American Economic Review», 95 (1), pp. 414-24.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Rubinson, R. e Boli-Bennett, J.
1977 *The World Educational Revolution, 1950–1970*, in «Sociology of Education», 50, pp. 242–58.
- Mitter, W.
1992 *Comparative Education*, in Clark e Neave [1992], pp. 1788-1796.
- Mood, C.
2010 *Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It*, in «European Sociological Review», 26 (1), pp. 67-82
- Mora, J-G.
2001 *Governance and Management in the New University*, in «Tertiary Education and Management», 7 (2), pp. 95-110.
- Moscatti, R.
1986 (a cura di) *I “cicli brevi” nell’istruzione superiore. Esperienze straniere in una prospettiva italiana*, Milano, FrancoAngeli.
2004 *Università*, in *Enciclopedia del Novecento*, supplemento III, Istituto dell’Enciclopedia Italiana.
- Moses, I.
1993 *Against the Stream: Australia’s Policy of Tertiary Integration*, in Gellert (a cura di) [1993], pp. 218-233.
- Müller, W. e Karle, W.
1993 *Social Selection and Educational Systems in Europe*, in «European Sociological Review», 9, pp. 1-23.
- Müller, W., Lüttinger, P., König, W. e Karle, W.
1989 *Class and Education in Industrial Nations*. «International Journal of Sociology», 19, pp. 3-39.
- Mulcahy, M.F.
1989 *Research in Irish Universities, 1984-1987*, in «Higher Education Management», 1 (1), pp. 58-65.
- Nardo, M., Saisana, M., Saltelli A., Tarantola, S., Hoffman, A. e Giovannini, E.
2005 *Handbook on Constructing Composite Indicators: Methodology and User Guide*, OECD Statistics Working Papers 2005/3, OECD Statistics Directorate.
- Neave, G.
1985 *Higher Education in a Period of Consolidation 1975–1985*, in «European Journal of Education», 20, pp. 109-125.
1988a *From a Far-Flung Field: Some Considerations of Robbins from a European Perspective*, in «Oxford Review of Education», numero monografico *The Legacy of Robbins*, 14 (1), pp. 69-80.

- 1988b "On the Cultivation of Quality, Efficiency, and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe", in *European Journal of Education*, 23, (1-2), pp. 7-23.
- 1996 *Homogenization, Integration and Convergence: the Cheshire Cats of Higher Education Analysis*, in Meek et al. [1996], pp. 26-41.
- 2000 *Diversity, Differentiation and the Market: The Debate We Never Had but which We Ought to Have Done*, in «Higher Education Policy», 13, pp.7-21.
- 2002 *Anything Goes: or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions*, in «Tertiary Education and Management», 8, (3), pp. 181-197.
- 2002 *Anything Goes: Or: How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions*, in «Tertiary Education and Management», 8 (3), pp. 181-197.
- Neave, G. e Van Vught, Fr. A. (a cura di)
- 1991 *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford.
- Nielsen, F.
- 2006 *Achievement and Ascription in Educational Attainment: Genetic and Environmental Influences on Adolescent Schooling*, in «Social Forces», 85 (1), pp. 193-216.
- 2008 *The Nature of Social Reproduction: Two Paradigms of Social Mobility*, in «Sociologica», 3, DOI: 10.2383/28771.
- Nunnally, J.C.
- 1978 *Psychometric Theory*, 2nd ed, New York, McGraw-Hill.
- Nybom, T.
- 2003 *The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University*, «Higher Education Policy», 16 (2), pp. 141–159.
- OECD
- 1973 *L'enseignement supérieur court*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1975 *Education Inequality, and Life Chances*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1986 *Educational Costs, Expenditure and Financing: An Analysis of Trends*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1989 *Review of Higher Education Policy in California: Examiners Report and Questions*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1990 *The Financing of Higher Education – Current Patterns*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1994 *Making Education Count: Developing and Using International Indicators*, Parigi, Centre for Educational Research and Innovation.
- 1997 *Education at a Glance*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1999 *Classifying Educational Programmes, Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.

- 2000 Knowledge and Skills for Life. First results from the Oecd Program for International Student Assessment (PISA) 2000, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 2006 *Education at a Glance*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 2007 *Education at a Glance*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 2008a *Education at a Glance*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 2008b *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Okun, B.S.
- 2004 *Pitfalls in the Measurement of Trends in Inequality*, Department of Sociology and Anthropology, Hebrew University of Jerusalem Working Paper No. 2004-03.
- Oliveira Martins, J., Boarini, R., Strauss, H., de la Maisonneuve, C. e Saadi, C.
- 2007 *The Policy Determinants of Investment in Tertiary Education*, OECD Economics Department Working Papers No. 576.
- Olsen, J.P.
- 1988 *Administrative Reform and Theories of Organisation*, in C. Campbell and B.G. Peters, *Organising Governance: Governing Organisations*, Pittsburgh, Pittsburg University Press.
- Ono, H.
- 2008 *Training the Nation's Élites National-Private Sector Differences in Japanese University Education*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 26, pp. 341-356.
- Padoa Schioppa, F.
- 1974 *Scuola e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Page, L.
- 2005 *Aspiration Levels and Social Inequality In Education*, <http://team.univ-paris1.fr/teamperso/page/papers/educationpt.pdf>.
- Paletta A.
- 2004 *Il governo dell'università: tra competizione e accountability*, Bologna, il Mulino.
- Pallais, A. e Turner, S.E.
- 2007 *Access to Élites*, in Dickert-Conlin e Rubenstein (a cura di) [2007], pp. 128-156.
- Pascarella, E.T.
- 2001 *Identifying Excellence in Undergraduate Education: Are We Even Close?*, in «Change» 33 (3), pp. 19-23.
- Pascarella, E.T. e Terenzini, P.T.
- 1991 *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Paulsen, M.B. e St. John, E.P.
- 2002 *Social Class and College Costs: Examining the Financial Nexus between College Choice and Persistence*, in «The Journal of Higher Education», 73 (2), pp. 189-236.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. e Pekkala, S.

- 2006 *Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform*, IZA Discussion Paper No. 2204, Institute for the Study of Labor, Bonn.
- Perna, L.
2006 *Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model*, in J.C. Smart (a cura di), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XXI, pp. 99-157.
- Perry, P.
1987 *Accountability and Inspection in Higher Education*, in «Higher Education Quarterly», 41, pp. 344-53.
- Peters, H.
1989 *Retrospective Versus Panel Data in Analysing Life Cycle Events*, in «Journal of Human Resources», 23 (4), pp. 488-513.
- Pfeffer, F.T.
2008 *Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context*, in «European Sociological Review», 24 (5), pp. 543-565.
- Pisati, M.
2000 *La mobilità sociale*, Bologna, Il Mulino.
2002 *La partecipazione al sistema scolastico*, in Schizzerotto (a cura di) [2002], pp.141-186.
2003 *L'analisi dei dati. Tecniche quantitative per le scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.
2010 *Incompresa. Breve guida a un uso informato della regressione nella ricerca sociale*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», LI (1), pp. 33-60.
- Plomin, R. e Petrill, S.
1997 *Intelligence: What's New?*, in «Intelligence», 24, pp. 53-77.
- Plug, E. e Vijverberg, W.
2005 *Does Family Income Matter for Schooling Outcomes? Using Adoption as a Natural Experiment*, in «Economic Journal», 115, pp. 880-907.
- Premfors, R.
1980 *The Politics of Higher Education in Comparative Perspective: France, Sweden and the United Kingdom*, Stockholm, University of Stockholm.
- Psacharopoulos, G.
1985 *Return to Education: A Further International Update and Implications*, in *Journal of Human Resources*, 20, (4), pp. 583-604.
- Psacharopoulos, G. e Patrinos, H.
2002 *Returns to Investment in Education: A Further Update*, The World Bank Policy Research Working Paper Series 2881.
- Raftery, A.E. e Hout, M.
1993 *Maximally Maintained Inequality – Expansion, Reform, and Opportunity. Irish Education, 1921-75*, in «Sociology of Education», 66, pp. 41-62.
- Ragin, C.C.
1987 *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, California, University of California Press.
2000 *Fuzzy-set Social Science*, Chicago, The University of Chicago Press.
2006 *Set Relations In Social Research: Evaluating Their Consistency and Coverage*, in «Political Analysis», 14 (3), pp. 291-310.

- 2008 *Redesigning Social Inquiry: Fuzzy Sets and Beyond*, Chicago, University of Chicago Press.
- Recchi, E.
- 2007 *Italy: Expansion, Reform, and Social Inequality in Higher Education*, in Shavit, Arum e Gamoran [2007], pp. 400-420.
- Regini, M. (a cura di)
- 2009 *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli.
- Reichert, S. e Tauch, C.
- 2005 *Trend IV: European Universities Implementing Bologna*, Brussels, European University Association.
- Reyneri, E.
- 2005 *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino.
- Richter, I.
- 1988 *Selection and Reform in Higher Education in Western Europe*, in «Comparative Education», 24 (1), pp. 53-60.
- Ringen, S.
- 1997 *Citizens, Families and Reforms*, Oxford, Clarendon Press.
- 2000 *Inequality and its Measurement*, in «Acta Sociologica», 43 (84), p. 84.
- 2006 *The Truth about Class Inequality*, in «Czech Sociological Review», 42 (3), pp. 475-491.
- Robert P.
- 1991 *Educational Transitions in Hungary from the Post-War Period*, in «European Sociological Review», 7 (3), pp. 213-236.
- Robertson, R.
- 1995 *Glocalization: Time-space and Homogeneity-Heterogeneity*, in M. Feather-Stone, S. Lash e R. Robertson (a cura di.), *Global Modernities*, London, Sage.
- Roksa, J.
- 2008 *Structuring Access to Higher Education: The Role of Differentiation and Privatization*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 26, pp. 57-75.
- Romensburg, H.C.
- 2004 *Cluster Analysis for Researchers*, Lulu.com.
- Rosenbaum, J.E., Deil-Amen, R. e Person, A.E.
- 2006 *After Admission. From College Access to College Success*, New York, Russell Sage Foundation.
- Rouse, C.E.
- 1995 *Democratization or Diversion? The Effect of Community Colleges on Educational Attainment*, in «Journal of Business and Economic Statistics», 13, pp. 217-224.
- Royston, P. e Altman, D.G.
- 1994 *Regression using Fractional Polynomials of Continuous Covariates: Parsimonious Parametric Modelling*, in «Applied Statistics», 43 (3), pp. 429-467.
- 1997 *Approximating Statistical Functions by using Fractional Polynomial Regression*, in «Journal of the Royal Statistical Society», 46 (3), pp. 411-422.
- Royston, P., Altman, D.G. e Sauerbrei, W.
- 2006 *Dichotomizing Continuous Predictors in Multiple Regression: A Bad Idea*, in «Statistics in Medicine», 25, pp. 127-141.
- Royston, P. e Sauerbrei, W.

- 2008 *Multivariable Model-Building. A Pragmatic Approach to Regression Analysis Based on Fractional Polynomials for Modelling Continuous Variables*, Chichester, Wiley-Blackwell.
- Sacerdote, B.
2002 *The Nature and Nurture of Economic Outcomes*, in «American Economic Review» Papers and Proceedings, 92, pp. 344-348.
- Sanyal, B.C.
1987 *Higher Education and Employment: An International Comparative Analysis*, Londra, Falmer Press.
- Sassen, S.
2004 *Le città nell'economia globale*, Bologna, il Mulino.
- Sauerbrei, W., Meier-Hirmer, C., Benner, A., e Royston, P.
2006 *Multivariable Regression Model Building by Using Fractional Polynomials: Description of SAS, STATA and R Programs*, in «Computational Statistics and Data Analysis», 50 (12), pp. 3464-3485.
- Sauerbrei, W. e Royston, P.
2002 *Building multivariable prognostic and diagnostic models: Transformation of the predictors by using fractional polynomials*, in «Journal of the Royal Statistical Society», 165 (2), pp. 399-400.
- Saunders, P.
1996 *Unequal but Fair? A Study of Class Barriers in Britain*, Londra, IEA.
- Schizzerotto, A. (a cura di)
2002 *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Schizzerotto, A. e Barone, C.
2006 *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.
- Schneider, S.L.
2007 *Measuring Educational Attainment in Cross-National Surveys: The Case of the European Social Survey*, paper presentato alla conferenza Equalsoc-EDUC, Dijon, 22-24 novembre.
- 2008 *Nominal Comparability is not Enough: Evaluating Cross-National Measures of Educational Attainment using ISEI Scores*. Sociology Working Papers 04/2008, Department of Sociology, University of Oxford, Oxford. URL <http://www.sociology.ox.ac.uk/research/workingpapers/2008-04.pdf>.
- Schneider, S.L. e Kogan, I.
2008 *The International Standard Classification of Education 1997: Challenges in the Application to National Data and the Implementation in Cross-National Surveys*, in S.L. Schneider (a cura di), *The International Standard Classification of Education (ISCED-97). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*. Mannheim: MZES, pp. 13-46.
- Schofer, E.
1999 *Science Association in the International Sphere 1875-1990: The Rationalization of Science and the Scientization of Society*, in J. Boli e G. Thomas (a cura di), *World Polity in Formation: A Century of International Non-Governmental Organization*, Stanford (CA), Stanford University Press, pp. 249-266.
- Schofer, E. e Meyer, J.W.

- 2005 *The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century*, in «American Sociological Review», 70, pp. 898-920.
- Schuetz, G., Ursprung, H.W. e Woessmann, L.
- 2008 *Education Policy and Equality of Opportunity*, in «Kyklos», 61 (2), pp. 279-308.
- Schultz, T.W.
- 1961 *Investment in Human Capital*, in «American Economical Review», 51, pp. 1-17.
- Schwarz, S. e Rehburg, M.
- 2004 *Study Costs and Direct Public Student Support in 16 European Countries — Towards a European Higher Education Area?*, in «European Journal of Education», 39 (4), pp. 521-532.
- Scott, P.
- 1984 *The Crisis in the University*, London, Croom Helm.
- 1985 *Higher Education. The Next Twenty Years*, in «International Journal of Institutional Management in Higher Education», 9 (2), pp. 195-207.
- 1998 *Massification, Internationalization and Globalization*, in P. Scott (a cura di), *The Globalization of Higher Education*, The Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckingham, pp. 108-129.
- Scurry, D., Stowell, M. e Woolf, H.
- 2002 *Does Grading Method influence Honours Degree Classification?*, in «Assessment & Evaluation in Higher Education», 27 (3), pp. 269-279.
- Sizer, J.
- 1988 *The Management of Institutional Adaptation and Change under Conditions of Financial Stringency*, in H. Eddings (a cura di), *Restructuring Higher Education*, Milton Keynes, SRHE e Open University Press, pp. 80-92.
- 1992 *Accreditation*, in Clark e Neave [1992, 1305-1313].
- Shafer, B.S. e Coate, L.E.
- 1992 *Benchmarking in Higher Education: A Tool for Improving Quality and Reducing Cost*, «Business Officer», 26 (5), pp. 28-35.
- Shalev, M.
- 1996 *The Privatization of Social Policy? Occupational Welfare and the Welfare State in America, Scandinavia and Japan*, London, Macmillan.
- Shavit, Y., Arum, R. e Gamoran, A. (a cura di),
- 2007 *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford (CA), Stanford University Press.
- Shavit, Y., Bar Haim, E. e Ayalon, H.
- 2008 *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Study*, paper presentato al convegno ISA-Rc28, Pechino, 14-16 maggio.
- Shavit Y. e Blossfeld H.-P. (a cura di)
- 1993 *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder (CO), Westview Press.
- Shavit, Y. e Müller, W.
- 1998 *From school to work*, Oxford, Clarendon Press.
- Shavit, Y., Yaish, M. e Bar-Haim, E.
- 2007 *The Persistence of Persistent Inequality*, in S. Scherer, R. Pollak, G. Otte e M. Gangl (a cura di), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, Francoforte-New York, Campus.
- Shavit, Y. e Westerbeek, K.

- 1998 *Educational Stratification in Italy: Reforms, Expansion and Equality of Opportunity*, in «European Sociological Review», 14, pp. 13-47.
- Sieben I., Huinink J. e de Graaf P. M.
- 2001 *Family Background and Sibling Resemblance in Educational Attainment. Trends in the Former FRG, the Former GDR and the Netherlands*, in «European Sociological Review», 17, pp. 401-430.
- Simkus, A. e Andorka, R.
- 1982 *Educational Attainment in Hungary*, in «American Sociological Review», 47, pp. 740-51.
- Slaughter, S. e Leslie, L.
- 1997 *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Smith, J., McKnight, A. e Naylor, R.
- 2000 *Graduate Employability: Policy and Performance in Higher Education in the UK*, in «The Economic Journal», 110, pp. 382-411.
- Smith, J. e Naylor, R.
- 2001 *Dropping Out of University: A Statistical Analysis of the Probability of Withdrawal for UK University Students*, in «Journal of the Royal Statistical Society», 164 (2), pp. 389-405.
- Sneath, P.H.A. e Sokal, R.R.
- 1973 *Numerical Taxonomy*, Freeman, San Francisco. Teichler.
- StataCorp
- 2007 *Stata Statistical Software: Release 10*, College Station, TX, StataCorp LP.
- Staropoli, A.
- 1987 *Comité Nationale d'Evaluation: Preliminary Results of a French Experiments*, in «European Journal of Education», 22, p. 122-133.
- Stone, D.
- 1988 *Private Challenges to Public Goods – Transformations in Australian Higher Education*, in «Australian Quarterly», 60, pp. 40-62.
- Stevens, M.L., Armstrong, E.A. e Arum, R.
- 2008 *Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education*, in «Annual Review of Sociology», 34, pp. 127-151.
- Stewart, W.A.C.
- 1989 *Higher Education in Postwar Great Britain*, Londra, MacMillan.
- St. John, E.P.
- 2005 *Affordability of Postsecondary Education: Equity and Adequacy Across the 50 States*, Rapporto del Center for American Progress- Institute for America's Future.
- Strauss, H. e de la Maisonneuve, C.
- 2007 *The Wage Premium on Tertiary Education: Micro-data Evidence for 21 OECD Countries*, OECD Economics Department Working Papers No. 581.
- Strehl, F., Reisinger, S. e Kalatschan, M.
- 2007 *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems - International Report*, OECD Education Working Paper No. 6.
- Stromquist, N.P. e Monkman, K. (a cura di)
- 2000 *Globalization and Education. Integration and Contestation Across Cultures*, New York, Rowman & Littlefield.

- Swift, A.
 2000 *Class Analysis from a Normative Perspective*, in «British Journal of Sociology», 51 (4), pp. 663-679.
 2003 *Seizing the Opportunity. The Influence of Preferences and Aspirations on Social Immobility*, in «New Economy», pp. 208-212.
 2004 *Would Perfect Mobility be Perfect?* «European Sociological Review», 20 (1), pp. 1-11.
- Tam, T. e Ganzeboom, H.
 2008 *Is Persistent Inequality a Mirage? Educational Opportunity over the Long Haul in 13 Societies*. Presentazione al convegno ISA-Rc28, Pechino, 14-16 maggio.
- Teichler, U.
 1988 *Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades*, London, Jessica Kingsley.
 1991 *Toward a Highly Educated Society: A Comparative Perspective on Changing Relationships between Higher Education and Work*, in «Higher Education Policy», 4, (4), pp. 11-20.
 1996 *Comparative Higher Education: Potentials and Limits*, in «Higher Education», 32 (4), pp. 431-465.
 1999 *Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe*, in «Tertiary Education and Management», 5 (1), pp. 5-23.
 2007 *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Rotterdam-Taipei, Sense.
- Teichler, U., Hartung, D. e Nuthmann, R.
 1980 *Higher Education and the Needs of Society*, Windsor, NFER.
- Teixeira, P.N., Johnstone, B.D., Rosa, M.J. e Vossenstein, H.
 2006 *Cost-Sharing and Accessibility In Higher Education: A Fairer Deal?*, Dordrecht, Springer.
- Teixeira, P.N., Jongbloed, B. Dill, D. e Amaral, A. (a cura di).
 2004 *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*, Dordrecht, Kluwer.
- Terenzini, P.T. e Pascarella, E.T.
 1994 *Living with Myths: Undergraduate Education in America*, in «Change», 26 (1), pp. 28-32.
- Treiman, D.J.
 1970 *Industrialisation and Social Stratification*, in O. Laumann (a cura di), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970's*, New York, Bobbs-Merrill.
- Triventi M.
 2009 *The Long-Term Trends of Social Inequality in Educational Attainment. Evidence from 16 European Countries*. Paper presentato alla Equalsoc e ECSR Joint Summer School, Trento, 31 agosto-5 settembre.
- Triventi, M. e Trivellato, P.
 2008a *Le onde lunghe dell'università italiana. Partecipazione e risultati accademici degli studenti nel Novecento*, in «Polis», 22 (1), pp. 85-116.
 2008b *Studio, lavoro e disuguaglianza nell'Università italiana*, in «Stato e Mercato», 84 (3), pp. 505-537.
 2009 *Participation, Performance and Inequality in Italian Higher Education in the 20th Century*, in «Higher Education», 57, pp. 681-702.
- Trow, M.

- 1961 *The Second Transformation of American Secondary Education*, in «International Journal of Comparative Sociology», 2 (2), pp. 144-166.
- 1972 *The Expansion and Transformation of Higher Education*, in «International Review of Education», 18, pp. 61-84.
- 1973 *Problems in the Transition from Élite to Mass Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley (CA).
- 1974 *Problems in the Transition from Élite to Mass Higher Education – Policies for Higher Education*, Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1988 “Comparative Perspectives on Higher Education Policy in the UK and the US”, in *Oxford Review of Education*, 14 (1), pp. 81-96.
- 2006 *Reflection on the Transition from Élite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, in Forest e Altbach [2006, 243-280].
- Treyvaud, E.R. e McLaren, J.
- 1976 *Equal but Cheaper: The Development of Australian Colleges of Advance Education*, Melbourne, Melbourne University Press.
- Turner, R.H.
- 1960 *Sponsored and Contested Mobility and the School System*, in «American Sociological Review», 25, pp. 855-67.
- 1972 *Mobilità competitiva e cooptativa e sistemi scolastici*, in Barbagli [1972], pp. 211-232.
- UNESCO
- 1963 *Statistical Yearbook*, Paris, UNESCO.
- 1965 *Statistical Yearbook*, Paris, UNESCO.
- 1970 *Statistical Yearbook*, Paris, UNESCO.
- 1997 *ISCED 1997. International Standard Classification of Education*, www.uis.unesco.org.
- 2006 *International Standard Classification of Education ISCED 1997*, re-edition (www.uis.unesco.org).
- Usher, A.
- 2004 *A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada More Equitable?* Toronto (ON), Educational Policy Institute.
- 2005 *Global Debt Patterns: An International Comparison of Student Loan Burdens and Repayment Conditions*, Toronto (ON), Educational Policy Institute.
- Usher, A. e Cervenán, A.
- 2005 *Global Higher Education Rankings. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective 2005*, Toronto (ON), Educational Policy Institute.
- Vaira, M.
- 2004 *Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis*, in «Higher Education», 48 (4), pp. 483-510.
- Valimaa, J.
- 2004 *Nationalisation, Localization and Globalization in Finnish Higher Education*, in «Higher Education», 48, pp. 27-54.
- Vallet, L.-A.

- 2003 *State of the Art and Current Issues in Comparative Educational Stratification Research*, paper scaricabile all'indirizzo web: <http://83.145.66.219/ckfinder/userfiles/files/pageperso/vallet/Changequal-5.pdf>.
- 2004 *The Dynamics of Inequality of Educational Opportunity in France: Change in the Association Between Social Background and Education in Thirteen Five-Year Birth Cohorts (1908-1972)*, paper presentato al convegno ISA-Rc28, Neuchâtel, 6-8 maggio.
- Van de Ven, B.
- 2007 *Netherlands*, in Hörner *et al.* (a cura di) [2006], pp. 555-572.
- van Stolk, C., Tiessen, J., Clift, J. e Levitt, R.
- 2007 *Student Retention in Higher Education Courses. International Comparison*, Santa Monica (CA), Rand Corporation.
- Van Vught, F.A.
- 1988 *New Autonomy in European Higher Education? An Exploration and Analysis of the Strategy of Self-Regulation in Higher Education Governance*, in «International Journal of Institutional Management in Higher Education», 12, (1).
- 1989 (a cura di) *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Londra, Jessica Kingsley.
- 1996 *Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems*, in Meek *et al.* [1996, 42-59].
- Van Vught, F.A., van der Wende, M.C. e Westerheijden, D.F.
- 2002 *Globalisation and Internationalisation. Policy Agendas Compared*, in J. Enders and O. Fulton (a cura di), *Higher Education in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observations*, Kluwer, Dordrecht, pp.103-121.
- Veysey, L.R.
- 1965 *The Emergence of the American University*, Chicago, University of Chicago Press.
- Vossensteyn, J.J.
- 1999 *Where in Europe Would People Like to Study? The Affordability of Higher Education in Nine Western European Countries*, in «Higher Education», 37 (2), pp. 159-176.
- 2004 *Student Financial Support. An Inventory of 24 European Countries*, Twente, Center for Higher Education Policy Studies.
- Vossensteyn, H.
- 2005 *Perceptions of Student Price-responsiveness*, Tesi di dottorato, University of Twente.
- Yonezawa, A. e Kaiser, F.
- 2003 *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty First Century*, Bucarest, UNESCO.
- Yorke, M.
- 1998 *The Times "League Table" of Universities, 1997: A Statistical Appraisal*, in «Quality in Education» 6 (1), pp. 58-60.
- Yorke, M., Barnett, G. Bridges, P., Evanson, P., Haines, C., Jenkins, D., Knight, P., Young M.
- 1961 *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Baltimore (MD), Penguin Books.

- Wagemann, C.
 2007 *Qca e «fuzzy set analysis» che cosa è e che cosa non è*, in «Rassegna Italiana di Scienza Politica», 37 (3), pp. 385-409.
- Walters, P.B.
 2000 *The Limits of Growth: School Expansion and School Reform in Historical Perspective*, in M.T. Hallinan (a cura di), *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Kluwer, pp. 241-261.
- Wanner,
 1999 *Expansion and Ascription: Trends in Educational Opportunity in Canada*, in «Canadian Journal of Sociology and Anthropology», 36, pp. 409-442.
- Wasser, H.
 1977 *Structural Response to Mass Higher Education: Some Considerations on the Quality-Equality Debate*, in «Paedagogica Europaea», 12 (1), pp. 93-99.
 1990 *Changes in the European University*, in «Higher Education Quarterly», 44 (2), pp. 93-99.
- Wechsler, H.
 1977 *The Qualified Student: A History of Selective College Admission in America*, New York, Wiley.
- Wende van der, M.C.
 2001 *The International Dimension in National Higher Education Policies: What has Changed in Europe in the Last Five Years?*, in «European Journal of Education», 36 (4), pp. 431-441.
- Wildeboer Schut, J.M., Vrooman, J.C. e de Beer, P.
 2001 *On Worlds of Welfare. Institutions and their Effects in Eleven Welfare States*, The Hague, Social and Cultural Planning Office of the Netherlands.
- Williams, G.
 1990 *Financing Higher Education: Current Patterns*, Paris, OECD.
- Williams R.
 2006 *Generalized Ordered Logit/Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables*, in «The Stata Journal», 6, pp. 58-82.
- Windolf, P.
 1997 *Expansion and Structural Change: Higher Education in Germany, the United States, and Japan*, Boulder (CO), Westview.
- Witte, J.K.
 2004 *The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process*, in «Higher Education Policy», 17, pp. 405-425.
 2006 *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, Enschede, CHEPS.
 2007 *Aspired Convergence, Cherished Diversity. Dealing With The Contradictions of Bologna*, Paper presentato al 29th Annual Eair Forum, 26-29 agosto, Innsbruck.
- Woessmann, L.
 2000 *Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence*, IZA Working paper.
 2007 *Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries*, Harvard University, Program on Education Policy and Governance Research Paper PEPG 07-02, Cambridge (MA).

- 2009 *International Evidence on School Tracking: A Review*, in «CESifo DICE Report», 1, pp. 26-34.
- Woodhall, M.
- 1970 *Students Loans: A Review of Experience in Scandinavia and Elsewhere*, London, Harrap.
- 1978 *Review of Student Support Scheme in Selected OECD Countries*, Parigi, Organization for Economic Cooperation and Development.
- 1982 *Student Loans: Lessons from Recent International Experience*, Londra, Policy Studies Institute.
- 1987 Financing Student Flows: The Effects of recent Policy Trends, in *Economic Education Review*, 6 (2), pp. 194-204.
- Woodhal, M. (a cura di)
- 1989 *Financial Support for Student – Grants, Loans or Graduate Tax?*, Londra, Kogan Page.