

ISSN: 2038-7296  
POLIS Working Papers  
[Online]

**Dipartimento di Politiche Pubbliche e Scelte Collettive – POLIS**  
Department of Public Policy and Public Choice – POLIS

**POLIS Working Papers n. 191**

**October 2011**

**Le risorse finanziarie e cognitive  
del sistema universitario italiano.  
Uno sguardo d'insieme**

**Melania Verde e Magali Fia**

**UNIVERSITA' DEL PIEMONTE ORIENTALE "Amedeo Avogadro" ALESSANDRIA**

*Periodico mensile on-line "POLIS Working Papers" - Iscrizione n.591 del 12/05/2006 - Tribunale di Alessandria*

# *Le risorse finanziarie e cognitive del sistema universitario italiano.*

## *Uno sguardo d'insieme<sup>1</sup>*

di

*Melania Verde<sup>2</sup> e Magali Fia<sup>3</sup>*

### **Introduzione**

Obiettivo di questo lavoro non è tanto esaminare le attuali caratteristiche del sistema universitario italiano, né mettere in evidenza evoluzioni e nuclei problematici. Piuttosto, avviare una riflessione, seppur preliminare, sulle risorse (finanziarie e cognitive) impiegate dal sistema universitario, alla luce sia delle principali questioni che emergono nella letteratura economica relativa all'università (intesa come istituzione, o per meglio dire, come organizzazione economica); sia dei risultati di diverse indagini, realizzate a livello nazionale ed internazionale<sup>4</sup>.

Nello specifico, si analizzano, dapprima, le risorse “finanziarie” dell'università. Ponendo l'attenzione sul tema del *finanziamento delle università* (paragrafi 1. 1.1, 1.1.1 e 1.1.2). In particolare, ci si sofferma sulle fonti (pubbliche o private) e sull'entità dei trasferimenti. Obiettivo è quello di mettere in evidenza il peso/la consistenza dell'investimento pubblico, ma, soprattutto, la capacità degli atenei statali di *attrarre finanziamenti esterni* (università imprenditoriale)<sup>5</sup>. Successivamente, si pone il focus sulle altre risorse del sistema universitario, le cosiddette risorse umane ovvero, secondo una definizione più ampia e moderna, “risorse cognitive” (Aoki, 2010), a tal fine si esamina, da un lato, la *domanda di formazione* (paragrafo 1.2.1 e 1.2.1.1); dall'altro, l'*offerta di formazione* (paragrafo 1.2.2).

Infine, ci si interroga su quali siano i rendimenti dell'istruzione<sup>6</sup> (*gli outcome sociali e individuali*), le *esternalità positive*, la cui esistenza dovrebbe giustificare gli investimenti, in termini sia di risorse finanziarie che cognitive, da parte del pubblico ma anche eventualmente del privato (paragrafo 2.).

---

<sup>1</sup> Si ringrazia la Fondazione CRT (Cassa di Risparmio di Torino) per il sostegno finanziario alla ricerca “CSR e Accountability delle Università” (contributo 2010.0428), diretta da Alberto Cassone (Università del Piemonte Orientale, Dip. Polis) e Lorenzo Sacconi (EconomEtica e Università di Trento).

<sup>2</sup> Assegnista di ricerca dell'Università degli Studi del Piemonte Orientale “Amedeo Avogadro”, e-mail: [melania.verde@sp.unipmn.it](mailto:melania.verde@sp.unipmn.it).

<sup>3</sup> Laureanda in Decisioni, Impresa e Responsabilità Sociale, Facoltà di Economia, Università degli Studi di Trento, e-mail: [magali.fia@gmail.com](mailto:magali.fia@gmail.com).

<sup>4</sup> Tra le fonti a cui si è fatto ricorso, occorre annoverare: i dati del recente rapporto del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU in breve), del gennaio 2011, redatto sulla base dei dati provenienti dai rapporti dei singoli Comitati di Valutazione (CV); dall'Ufficio Statistico del Miur (USTAT); dal Cineca e, infine, quelli provenienti da indagini Istat. Si utilizzano, inoltre, i risultati provenienti da uno studio pubblicato dal think-tank Bruegel (2008), in cui si analizza il sistema universitario a livello europeo in prospettiva comparata col sistema americano; e, infine, ci si sofferma, in modo particolare, sui dati dell'indagine OECD (2010).

<sup>5</sup> Cfr. Gibb-Hannon 2005; Etzkowitz 1998, 2000a; 2000b; 2003; Russo et Al. 2007; Bagnasco 2004.

<sup>6</sup> Ai fini di questo lavoro insegnamento ed istruzione vengono utilizzati come sinonimi.

## 1. Le risorse dell'università.

### 1.1 Le risorse finanziarie.

Il finanziamento del sistema universitario è una questione centrale nella comprensione delle strategie messe in campo da atenei e portatori di interesse (i cosiddetti stakeholder). Non soltanto perché influisce sulle capacità (e modalità) di espansione e di riproduzione delle istituzioni, ma anche perché le logiche che sottostanno al principio della “redistribuzione” (che caratterizza l'agire dello Stato) sono in grado di incidere sulle condizioni di dipendenza, e quindi di potere, tra governo, docenti/amministrazioni e attori economici.

In questo paragrafo si pone, pertanto, il focus sulle diverse *tipologie di entrate del sistema universitario italiano*. Nel dettaglio, dal 2001 al 2009, emerge una quota prevalente di finanziamenti pubblici. Il totale delle entrate (tabella 1) è costituito per il 58% (in media) dal Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), cui si aggiungono le entrate finalizzate dal MIUR che in media sono il 15%. Nel complesso, i dati evidenziano un finanziamento del sistema universitario italiano costituito per circa il 73% da erogazioni statali.

**Tabella 1: Entrate del sistema universitario dal 2001 al 2009 per tipologia (valori %).**

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>FFO</b>	62	60	60	59	58	57	56	54	56
<b>Finalizzate da MIUR<sup>7</sup></b>	11	10	10	10	9	8	9	8	7
<b>Finalizzate altri soggetti</b>	12	13	13	13	12	16	17	17	18
<b>Entrate contributive</b>	11	11	12	13	12	12	13	12	13
<b>Alienazione beni patrimoniali e prestiti</b>	2	4	2	3	4	3	3	3	3
<b>Entrate diverse</b>	2	3	3	3	5	4	3	5	4
<b>Totale entrate</b>	100	100	100	100	100	100	100	100%	100%

Fonte: CNVSU (2011).

Tuttavia, dal 2001 al 2009 si riscontra sia un calo del peso relativo del FFO sul totale delle entrate pari al 6%, sia del peso relativo delle entrate Finalizzate da MIUR (pari al 4%, *vincolo di bilancio del settore pubblico*). La prevalenza di fondi pubblici si è, quindi, dovuta confrontare con i problemi legati alla ristrettezza finanziaria delle casse statali, che si è tradotta in significativi tagli a sfavore del sistema universitario. Più nel dettaglio, dalla tabella 2 e 3 si rileva il peso relativo dei futuri tagli del Governo alla spesa per l'istruzione (previsti dalla legge 133/08)<sup>8</sup>, al fine di erogare i

<sup>7</sup> Per entrate finalizzate da MIUR si intendono i trasferimenti vari dallo Stato.

<sup>8</sup> Legge 6 agosto 2008, n. 133 “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della

finanziamenti per quanto possibile su base *competitiva*. In particolare, i tagli prevedono una riduzione del FFO di:

- 63,5 milioni di euro per il 2009;
- 190 milioni di euro per il 2010;
- 316 milioni di euro per il 2011;
- 417 milioni di euro per il 2012;
- 455 milioni di euro per il 2013.

Il FFO, dal 2001 al 2013, è aumentato di quasi il 20% fino al 2009 (da notare che gli aumenti annuali variano tra il 3,6% e lo 0,94% circa, con un picco del 6% registrato tra il 2004 e il 2005); di contro, i tagli previsti riporteranno nel 2013 allo stesso livello delle entrate registrate nel 2006. In altre parole, nel futuro più prossimo, il trend delle entrate statali per il sistema universitario è destinato a ridursi notevolmente.

**Tabella 2: Andamento del FFO dal 2001 al 2009.**

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
FFO totale	6.010.548	6.209.630	6.268.368	6.451.557	6.893.764	7.008.342	7.108.657	7.372.328	7.391.012
Aumenti rispetto all'anno precedente		3,21%	0,94%	2,84%	6,41%	1,63%	1,41%	3,58%	0,25%
Aumenti rispetto al 2001		3,21%	4,11%	6,84%	12,81%	14,24%	15,45%	18,47%	18,68%

**Tabella 3: Tagli previsti per il quinquennio dal 2009 al 2013.**

	2009*	2010*	2011*	2012*	2013*
FFO totale	7.327.512	7.201.012	7.075.012	6.974.012	6.936.012
Riduzioni rispetto al 2009 (dato reale)		-2,57%	-4,28%	-5,64%	-6,16%

\*proiezione in riferimento ai tagli previsti dalla legge 133/08

Fonte: CNVSU (2011). Elaborazione di Magali Fia.

In linea con il processo di ridimensionamento in corso è anche la legge di riforma Gelmini (n. 240 del 2010), in cui si statuisce l'abolizione delle facoltà, entità indipendenti, riunendo i rispettivi insegnamenti in un unico dipartimento, raggiungendo così due risultati: da un lato, la riduzione delle spese di gestione amministrativa; dall'altra, il miglioramento degli indicatori di performance

finanza pubblica e la perequazione tributaria". In riferimento ai provvedimenti per l'università risultano di particolare rilevanza:

- i tagli al FFO previsti per il quinquennio 2009-2013;
- la possibilità di trasformazione delle università in fondazioni di diritto privato;
- la limitazione del turn-over del personale.

in base ai quali il ministero calibra i finanziamenti (come il numero di laureati e di studenti iscritti ai corsi di dottorato, per esempio).

Una risposta alla mancanza di risorse sembra venire dal miglioramento della capacità imprenditoriale delle università, ossia la capacità di quest'ultime di *attrarre finanziamenti esterni* (CNSVU, 2011), attraverso l'incremento delle entrate finalizzate (convenzioni, contratti e vendita di servizi a imprese e istituzioni)<sup>9</sup>, a tal proposito, si registra, un aumento del 6%, dal 2001 al 2009. In particolare, da 1.160 milioni di euro, nel 2001, si è passati a 2.364 milioni di euro, nel 2009 (tabella 4). Tuttavia, le previsioni per il futuro delle entrate non statali non sono delle migliori (figura 1).

**Tabella 4: Entrate finalizzate da altri soggetti, dal 2001 al 2009 (valori in migliaia di euro).**

Entrate/anno	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Finalizzate altri soggetti</b>	1.160.476	1.314.935	1.406.815	1.463.534	1.431.460	1.939.770	2.177.561	2.370.834	2.364.648

Fonte: CNVSU (2011).

Un'ulteriore considerazione riguarda le *entrate contributive* (tasse e contributi universitari), il loro peso sul totale delle entrate, seppur rilevante (12%, in media), è rimasto pressoché invariato nel corso dell'ultimo decennio (nonostante le condizioni economiche, non certo ottimali, in cui versa l'università). Tuttavia, tale dato si discosta da quanto rilevato per altri paesi europei che, adottando un modello basato sul mercato (*market model o università-imprenditoriale*), imputano in misura maggiore i costi del servizio (formazione) sugli studenti (in Irlanda, ad esempio, il 32% del budget delle università proviene dalle tasse pagate dagli studenti, segue, poi, la Gran Bretagna con il 23% (Aghion et Al., 2008). La situazione italiana è da ricondursi al limite imposto con il decreto del Presidente della Repubblica n. 306 25 luglio 1997 art. 5 secondo cui "la contribuzione studentesca non può eccedere il 20 % dell'importo del finanziamento ordinario annuale dello Stato ...".

### 1.1.1 Il sistema universitario italiano: non-market model.

Se è vero, dunque, che in Italia, come nel resto d'Europa, la principale fonte di finanziamento delle università proviene dallo Stato (il 70% circa del totale delle entrate del sistema universitario proviene dal settore pubblico) (0,8% del Pil su un totale di spesa per istruzione pari

<sup>9</sup> Rientrano nelle entrate finalizzate: Contratti/Convenzioni/Accordi programma: con altri Ministeri, con Unione Europea, con Organismi Pubblici Esteri o Internazionali, con Regioni e Province Autonome, con Province, con Comuni, con Enti di ricerca, con altre Amministrazioni pubbliche, con altri Soggetti, Attività commerciale, Tariffe per l'erogazione di servizi agli studenti, Altre vendite di beni e servizi, Trasferimenti per investimenti da Stato, finanziamenti di altri Ministeri per Ricerca Scientifica. Contributi e trasferimenti correnti da altri soggetti, entrate derivanti da trasferimenti per investimenti da altri soggetti.

all'1% del Pil), nonostante sia in atto un processo che sta conducendo verso l'incremento delle entrate finalizzate<sup>10</sup>, è anche vero che l'organizzazione in esame è una tipica "creatura" dei governi nazionali. Fino agli anni '80, era considerata "istituzione culturale", piuttosto, che "istituzione per un servizio pubblico", pertanto, caratterizzata da una protezione statale dalle interferenze del mercato, dall'idea di servizio pubblico gratuito, da un distacco da materie tecnologiche o economiche (Braun e Merrie,1999).

Una situazione completamente opposta si registra negli USA, dove il finanziamento "privato" alle università risulta superiore a quello "pubblico" (1,8% contro l'1,5% del Pil o GDP, tabella 5), tale differenza è imputabile alla numerosità di istituti privati ed ad un intervento Statale finalizzato a incrementare l'uso delle forze di mercato attraverso aiuti agli studenti, incentivi fiscali e commercializzazione della ricerca<sup>11</sup>. In altre parole, il modello americano, altresì definito *market-model* (Braun e Merrien, 1999), è caratterizzato da "università-imprenditoriali", responsabili per il reperimento di fondi e per supportare le loro ricerche, attraverso le tasse degli studenti, le donazioni ed il rapporto con le imprese private. Da notare comunque una forte presenza federale e (...) "per una giurisdizione in cui lo Stato non ha alcuna sovranità è riuscito ad infilarsi bene dalla porta sul retro" (Braun e Merrien,1999). Lo Stato gioca cioè un ruolo paradossalmente grande nei sistemi universitari anglosassoni sul piano finanziario, sia con il finanziamento diretto delle università statali che con il sostegno al diritto allo studio e alla ricerca scientifica di tutte le università pubbliche e private (Marrucci, 2004).

Tuttavia, è interessante notare come, anche in diverse università europee, venga adottato il *market-model*. In Irlanda, ad esempio, il 32% del budget proviene dalle tasse pagate dagli studenti, segue, poi, la Gran Bretagna con il 23% (Aghion et Al., 2008). Di contro, in Italia le tasse universitarie costituiscono in media (tabella 1), solamente il 12% delle entrate.

L'idea di università-imprenditoriale risulta, poi, coerente con quel filone della letteratura che considera l'istruzione terziaria (dal diploma di laurea in poi) un "bene privato"<sup>12</sup>, non primario/meritorio e anzi, in alcuni casi, essa corrisponde maggiormente ad un bene non necessario

---

<sup>10</sup> La legge Gelmini, con la dicitura (più volte ripetuta nel testo) "(...) non deve comportare maggiori oneri per la finanza pubblica", promuove in maniera indiretta la ricerca di fondi dell'esterno.

<sup>11</sup> Le università americane sono caratterizzate da una lunga tradizione di relazioni con il tessuto industriale appoggiate dal governo. Di particolare rilievo, a sostegno della relazione tra università ed industria, ricordiamo il *Bayth-Dole Act* del 1980 che ha garantito agli attori dell'università gli incentivi a sviluppare le suddette relazioni con le industrie. Il governo pertanto è venuto in sostegno di tale sistema creando le basi di quella che viene definita *Tripire-helix structure*: industria, università, governo (Braun e Merrie,1999, ed 2003 capitolo di Etzkowitz; Etzkowitz H., 2000a).

<sup>12</sup> In termini di classificazione economica, ai primi due livelli l'istruzione costituisce un bene primario/meritorio, cioè un bene la cui fruizione, per l'estrema importanza che essa riveste all'interno dell'equilibrio economico-sociale e ai fini del riconoscimento dei diritti civili, deve essere estesa al maggior numero di cittadini. Pertanto, i primi due livelli di istruzione sono considerati "beni pubblici" (pur non soddisfacendo le caratteristiche teoriche del bene pubblico, ossia non escludibilità e non rivalità), perché soddisfano dei bisogni fondamentali per l'esplicarsi della persona umana nella società, e perché sono in grado di generare rilevanti esternalità, statiche e dinamiche, pervasive in tutto il sistema economico-sociale, cfr. Pammolli et Al. (2005).

e di “elite”: il cui finanziamento, quindi, non è più supportato dall’obiettivo equitativo/redistributivo, ma dovrebbe trovar leva in politiche dello sviluppo per le quali non sono ancora pronte le generali condizioni economico-sociali e non è spesso facile individuare neppure le compatibilità di bilancio e la favorevole congiuntura economica. Pertanto, in quest’ottica risulta possibile studiare un meccanismo di finanziamento basato sui prezzi (tasse) che i consumatori (studenti e famiglie) devono pagare, poiché i benefici dell’insegnamento ricadono principalmente sugli studenti stessi (Hansmann,1999). Più nel dettaglio, in letteratura si distingue tra “bene ricerca” e “bene insegnamento”. A differenza dell’insegnamento (bene privato), la ricerca si configura in larga parte come un bene pubblico puro, come tale caratterizzato da indivisibilità, uso non rivale, non escludibilità, non appropriabilità. In altre parole, la ricerca, a causa dell’alta rischiosità, di lungo periodo, la natura *time consuming* (McCormik e Meniers,1988), la libertà di ricerca, non è gestibile in modo efficiente attraverso privatizzazione e concorrenza, si rende, quindi, indispensabile l’intervento dello Stato, che deve farsi carico del suo finanziamento (Hansmann,1999; Agasisti e Catalano, 2004).

Tale teoria non è, tuttavia, esente da critiche. Numerosi studi mettono, infatti, in evidenza la *non-efficient marketability* non solo della ricerca ma anche dell’insegnamento, in quanto beni non standardizzabili, il cui uso non è ripetibile, sono caratterizzati da incertezza e ritorni differiti (Sacconi e Tamborini, 2004). Il bene istruzione è caratterizzato, inoltre, da un’*informazione asimmetrica*, in particolare, la qualità di un corso di studi non è valutabile al momento dell’immatricolazione bensì solamente dopo, talora anche molto dopo, il suo consumo, l’insegnamento, quindi, può essere considerato un tipico *credence good* (Agasisti e Catalano, 2004). Non si è in grado cioè di esprimere un giudizio sulla qualità o su altre caratteristiche del servizio se non facendone direttamente esperienza, nel caso dell’istruzione taluni aspetti, quelli più intangibili come l’acquisizione di un metodo di lavoro e la formazione del carattere dell’allievo, continuano a rimanere nascosti all’utilizzatore anche durante la fruizione, a causa di una manifesta asimmetria informativa. In realtà le sole forze di mercato non risultano sufficienti a soddisfare le esigenze di accountability (Breneman 1981, Williams 1983; riferimenti di Braun e Merrien,1999, pag. 73). Per meglio dire, la necessità di garantire il pubblico interesse legittima il ruolo dello Stato come sorvegliante della missione dell’università e della qualità degli output.

### **1.1.2 La spesa pubblica in istruzione.**

Occorre, innanzitutto, precisare cosa si intende per *spesa pubblica in istruzione* secondo la definizione dell’OECD: “[...] *Public educational expenditure includes expenditure on educational institutions and subsidies for students’ living costs and for other private expenditure outside*

*institutions. Public expenditure on education includes expenditure by all public entities, including ministries other than the ministry of education, local and regional governments and other public agencies. [...]*”, OECD (2010). Si tratta, ad evidenza, di una definizione onnicomprensiva dell’impegno finanziario pubblico per l’istruzione, sia *diretto* (tramite istituti di istruzione di natura pubblica) che *indiretto* (tramite finanziamenti ad istituti di istruzione di natura privata, e tramite il sostegno al singolo o alla famiglia finalizzato alla fruizione dell’istruzione).

Ciò premesso, in un confronto tra il sistema universitario italiano e quello adottato in altri paesi europei, unitamente a quello americano, emerge l’ampio gap sulle risorse destinate al settore dell’*Higher Education*, in particolare, occorre evidenziare come nel 2001 (Aghion et Al., 2008):

- la spesa per studente in Europa sia stata di molto inferiore a quella degli Stati Uniti<sup>13</sup>:
  - a. 1.4 migliaia di euro l’EU vs;
  - b. 19.9 migliaia di euro per gli Usa.
- Le risorse economiche destinate al sistema universitario ammontano:
  - c. al 3.3 % del GDP (Pil) in USA;
  - d. al 1.3 % del GDP in Europa.
- L’Italia, in particolare, abbia investito l’1% del Pil, di cui 0,8 proveniente da fonti pubbliche e lo 0,2 da fonti private. L’investimento in istruzione nel nostro paese è, dunque, di gran lunga inferiore a quanto stabilito negli obiettivi della Strategia di Lisbona, secondo cui il 3% del Pil deve essere investito in ricerca, formazione e sviluppo (tabella 5).

**Tabella 5 : Spesa pubblica e privata nel 2001 per settore dell’*Higher Education* nel 2001.**

---

<sup>13</sup> E’ bene precisare che le università americane beneficiano anche di alte tasse universitarie e di ingenti donazioni (*sistema americano di tipo market-model*).



Country	In thousands of € per student			As a percent of GDP		
	Public	Private	Total	Public	Private	Total
Austria	11.0	0.5	11.5	1.4	0.1	1.5
Belgium	10.6	1.6	12.2	1.4	0.2	1.6
Czech Republic	2.3	0.4	2.7	0.8	0.1	0.9
Denmark	25.6	0.4	26.0	2.7	0.0	2.7
Finland	10.3	0.3	10.6	2.1	0.1	2.2
France	7.5	1.2	8.7	1.0	0.2	1.2
Germany	11.5	0.9	12.4	1.1	0.1	1.2
Greece	3.3	0.0	3.3	1.2	0.0	1.2
Hungary	2.6	0.6	3.2	1.1	0.3	1.4
Ireland	9.7	1.6	11.3	1.2	0.2	1.4
Italy	5.6	1.4	7.0	0.8	0.2	1.0
Netherlands	13.0	2.7	15.7	1.3	0.3	1.6
Poland	1.7	_*	_*	1.1	_*	_*
Spain	4.0	1.2	5.2	1.0	0.3	1.3
Sweden	18.9	1.8	20.7	2.1	0.2	2.3
UK	8.4	3.1	11.5	0.8	0.3	1.1
EU25	7.3	1.4	8.7	1.1	0.2	1.3
US	16.6	19.9	36.5	1.5	1.8	3.3
Japan	6.5	7.3	13.8	0.5	0.6	1.1

Fonte: Aghion et Al. (2008).

L'Italia per quanto riguarda la spesa pubblica per istruzione nei Paesi OECD, espressa sia in percentuale della spesa pubblica totale che in percentuale del PIL, si colloca al di sotto della media OECD.

In particolare, nel 2007, la percentuale di spesa pubblica destinata all'istruzione universitaria presenta valori più elevati in Norvegia (5,3%), Nuova Zelanda (5,2%), Canada (4,5%) e Danimarca (4,5%). Nelle ultime posizioni, invece, il Regno Unito (2,0%), il Giappone (1,7%) e, infine, l'Italia (1,6%) (tabella 6).

**Tabella 6: Spesa pubblica per istruzione universitaria come % della spesa pubblica totale e del PIL (anno 2007).**

Country	Public expenditure <sup>(1)</sup> on tertiary education as a percentage of PIL	Public expenditure <sup>(1)</sup> on tertiary education as a percentage of total public expenditure
Denmark <sup>3</sup>	2,3	4,5
Norway	2,2	5,3
Finland	1,9	3,9
Canada <sup>2,3</sup>	1,8	4,5
Sweden	1,8	3,4
New Zealand	1,7	5,2
Austria	1,5	3,1
Iceland	1,4	3,3
Netherlands	1,4	3,2
Switzerland <sup>5</sup>	1,3	3,1
Belgium	1,3	2,7
United States	1,2	3,3
Portugal <sup>5</sup>	1,2	2,6
France	1,2	2,3
Ireland	1,1	3,2
Germany	1,1	2,6
Czech Republic	1,1	2,5
Australia	1,0	3,2
Spain	1,0	2,5
Hungary	1,0	2,1
Mexico	0,9	4,1
Poland <sup>5</sup>	0,9	2,2
United Kingdom	0,9	2,0
Slovak Republic <sup>3</sup>	0,8	4,2
Italy	0,8	1,6
Chile <sup>4</sup>	0,6	2,6
Korea	0,6	2,1
Japan <sup>3</sup>	0,6	1,7
<b>OECD average</b>	<b>1,2</b>	<b>3,1</b>
<b>EU19 average</b>	<b>1,3</b>	<b>2,9</b>

Note: (1). Public expenditure presented in this table includes public subsidies to households for living costs (scholarships and grants to students/households and students loans), which are not spent on educational institutions. (2) Year of reference 2006 instead of 2007 (3) Some levels

Fonte: CNVSU (2007).

Nella tabella 7 si riporta la spesa in istruzione per studente, in modo tale da considerare le risorse finanziarie effettivamente rese disponibili per ciascun iscritto<sup>14</sup>. In particolare, i dati evidenziano un consistente aumento (+20%), per l'Italia, dal 1995 al 2000; tuttavia, nel periodo successivo (dal 2000 al 2007) la spesa procapite per l'istruzione è rimasta pressoché invariata. Tale dato trova conferma anche dai dati del rapporto del CNVSU (2011) che vedono, come già ribadito, aumenti percentuali del FFO molto bassi. Di contro, nei paesi OECD si registra, in media, una crescita inferiore a quella registrata in Italia, dal 1995 al 2000, in particolare, la spesa è aumentata del 2%. In altre parole, si può dire che è rimasta praticamente stabile per 5 anni. Viceversa, si nota una crescita significativa dal 2000 al 2007, rispetto all'inerzia dell'Italia, pari ad un aumento del

<sup>14</sup> In alcuni lavori (Alesina, 2005; Gagliarducci et Al. 2005) non viene preso in considerazione il numero totale di studenti iscritti, bensì il numero di coloro che realmente frequentano a tempo pieno.

14%. Questo riflette il massiccio investimento dei paesi europei nell'istruzione terziaria, esempio che, come già anticipato, sembra non essere stato seguito dal governo italiano.

**Tabella 7: Spesa per studente nelle istituzioni universitarie (1995, 2000, 2007)<sup>15</sup>.**

	<b>Educazione terziaria</b>					
	Spesa totale		Numero degli studenti		Spesa per studente	
	(2000 = 100)					
Paese / Anno	1995	2007	1995	2007	<b>1995</b>	<b>2007</b>
Italia *	79	112	99	112	<b>80</b>	<b>100</b>
Media OECD	82	136	84	122	<b>98</b>	<b>114</b>

*Fonte: OECD (2010).*

L'aumento della spesa in istruzione è certamente necessaria ma non sufficiente per migliorare le performance del sistema universitario, in quanto non sono solo i maggiori finanziamenti a spiegare i differenziali di efficienza tra le università (come sostenuto anche da Hansmann, 1999), bensì anche altre variabili, come mobilità degli studenti, età dei docenti, numerosità dei corsi di insegnamento, proprietà statale<sup>16</sup>, oltre agli assetti di governance, risultano determinanti.

## **1.2 Le risorse cognitive.**

### **1.2.1 La domanda di formazione: gli studenti<sup>17</sup>.**

<sup>15</sup> Le università prese in esame sono solo quelle pubbliche.

Indice di cambiamento tra il 1995, 2000 e 2007 (deflatore del pil2000 = 100, prezzi costanti). Per deflatore si intende, come è noto, il rapporto tra il *PIL nominale* (quantità per i prezzi correnti) e il *PIL reale* (quantità per i prezzi costanti).

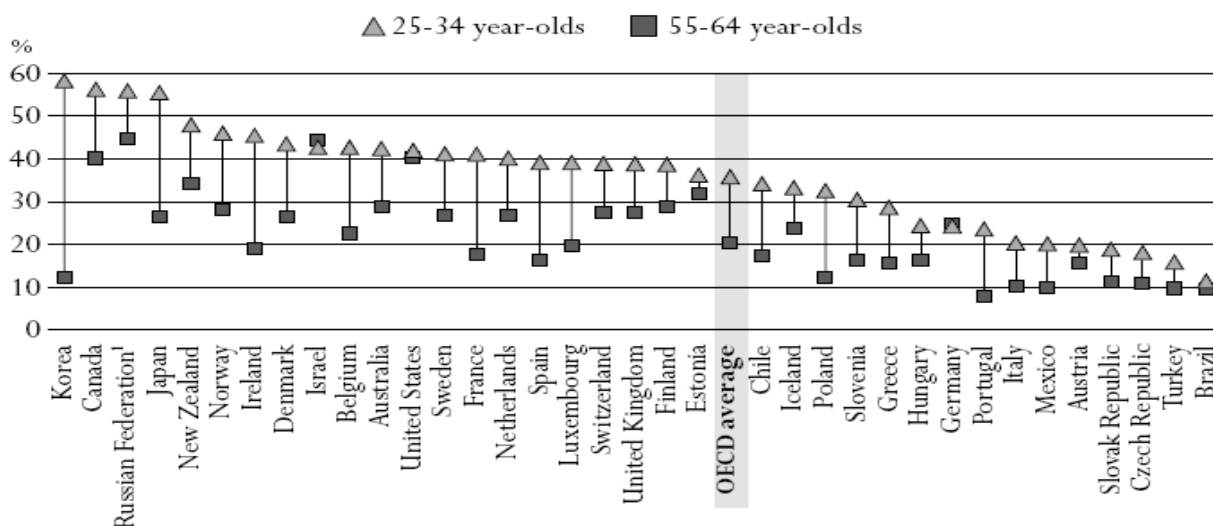
<sup>16</sup> Lo Stato nella tradizione italiana si configura come proprietario e controllore diretto del sistema universitario, seppur, in parte, ruolo che si è modificato a partire dalla legge 168/89 che verso una maggior autonomia degli atenei.

<sup>17</sup> In questo paragrafo si pone l'accento sulle caratteristiche della domanda formativa in termini di età dei laureati, tempi di conseguimento dei titoli e mobilità studentesca, rinviando ad altra sede l'approfondimento di altre questioni altrettanto importanti, quali: le politiche di aiuto agli studenti, la definizione dei curricula, i criteri di ammissione, etc.

L'”asimmetria” italiana dell’impegno finanziario nell’istruzione traspare, sia sul lato pubblico che su quello privato, in maniera più che evidente, anche dall’analisi di alcuni indicatori quali-quantitativi di sintesi (su cui ci si soffermerà a breve) riguardanti l’output.

In particolare, l’Italia sembra ben lontana dal raggiungere la quota del 40% di giovani con una formazione universitaria: obiettivo definito dalla strategia Europa 2020<sup>18</sup>. Nel nostro paese, infatti, nel 2008, solamente il 20% dei giovani con età compresa tra i 25 ed i 34 anni, è laureato; tale dato si discosta notevolmente dalla media registrata nei paesi OECD, dove il 38% dei giovani nella fascia tra i 25 e i 34 anni, è laureato (figura 1).

**Figura 1: Popolazione con un’educazione terziaria (Anno 2008).**



Fonte: OECD (2010).

La tabella 8 mostra la distribuzione percentuale dell’età dei laureati per anno di laurea. E’ importante ricordare che i primi laureati delle lauree triennali<sup>19</sup> si hanno nel 2004, quelli delle specialistiche nel 2006. In proposito, i dati registrano un aumento della percentuale di laureati nella fascia tra i 22 ed i 24 anni, motivata dall’introduzione della riforma dei corsi di studio (D.M.

<sup>18</sup> Si tratta di una Strategia promossa dalla Commissione Europea nel 2010, in risposta alle problematiche emerse con la crisi. In particolare si propone una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, attraverso 5 obiettivi che riguardano: l’occupazione, la ricerca e l’innovazione, il cambiamento climatico e l’energia, l’istruzione e la lotta contro la povertà. Un obiettivo in termini di livello d’istruzione riguarda l’aumento della quota della popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni che ha completato gli studi superiori dal 31% ad almeno il 40% nel 2020.

<sup>19</sup> L’introduzione della *laurea breve* mira espressamente a diversificare la lunghezza dei periodi dei corsi universitari, per ampliare l’offerta di formazione disponibile e incentivare quanto più è possibile il prolungamento. In particolare, la riforma del “3+2” è stata introdotta per produrre tre ordini di effetti: aumento delle iscrizioni ai corsi di laurea; riduzione del tasso di abbandono; riduzione del tasso degli studenti fuoricorso, con conseguenze positive sull’età di ingresso nel mondo del lavoro e sul livello di capitale umano con cui mediamente ci si arriva.

509/99). Più nel dettaglio, dal 2004 ci sono i primi laureati triennali che si sommano dal 2006 ai laureati in specialistica in tempi regolari. Di contro, si riscontra un aumento dei laureati nella fascia d'età più avanzata. Nel complesso, la percentuale di coloro che nel 2009 consegue una laurea dopo i 26 anni è inferiore al 50% , dato che registra una notevole differenza dalla situazione rilevata per il 2001, anno in cui la stessa percentuale era quasi il 70%.

**Tabella 8: Distribuzione percentuale per età dei laureati.**

Anno	21 anni o meno	22 anni	23 anni	24 anni	25 anni	26 anni	27 anni	28 anni	29 anni	30-34 anni	35 anni e più	Totale
2001	0,2	1,6	3,8	9,9	15,7	16,2	13,9	10,7	7,6	14,2	6,2	100,0
2002	0,3	2,4	4,4	10,4	15,4	14,9	12,5	10,0	7,3	14,4	8,0	100,0
2003	0,4	5,5	5,7	10,7	14,5	13,5	10,8	8,6	6,7	14,1	9,3	100,0
2004	1,3	9,8	9,1	11,9	13,8	11,7	9,2	7,0	5,4	12,4	8,5	100,0
2005	1,5	10,4	14,2	13,2	13,1	10,2	7,7	5,8	4,4	10,7	8,8	100,0
2006	1,0	10,4	14,8	13,9	13,7	10,0	7,2	5,4	4,0	10,0	9,5	100,0
2007	0,7	10,1	14,4	13,8	14,4	10,1	6,9	4,9	3,7	9,4	11,4	100,0
2008	1,0	10,3	14,5	14,0	14,6	11,3	7,0	4,7	3,5	8,8	10,4	100,0

Fonte: CNSVU (2011).

Occorre, inoltre, evidenziare *l'elevata difficoltà, da parte degli studenti italiani, nel conseguimento del titolo*. In particolare, tenendo conto dei laureati precoci, di quelli regolari e di quelli che si laureano entro un anno oltre la durata del corso, si raggiunge il 54,4% dei laureati totali di primo livello (2009), percentuale più bassa rispetto a quella registrata negli anni precedenti. Vi è, dunque, un evidente allungamento dei tempi di conseguimento del titolo di primo livello, la durata media degli studi passa, infatti, da 4,5 anni nel 2007, a 4,7 anni nel 2008 ed a 4,9 anni nel 2009 (tabella 9).

**Tabella 9: Laureati nei corsi di laurea di primo livello, per anni di conseguimento del titolo (rispetto al primo ingresso nel sistema universitario).**

Laureati	Tempo conseguimento titolo (anni)	2005		2006		2007		2008		2009	
		n. di laureati	%	n. di laureati	%	n. di laureati	%	n. di laureati	%	n. di laureati	%
Precoci	2	6.537	5,1	7.434	4,8	11.240	6,7	7.129	4,3	3.503	2,1
Regolari	3	39.398	30,5	39.468	25,5	38.817	23,1	38.064	22,7	36.735	22,2
un anno oltre la durata del corso	4	51.571	39,9	52.751	34	51.274	30,5	49.017	29,3	49.927	30,1
2 anni oltre la durata del corso	5	14.936	11,5	31.503	20,3	30.096	17,9	30.043	17,9	29.108	17,6
3 anni oltre la durata del corso	6	6.062	4,7	9.697	6,3	18.531	11	18.031	10,8	17.926	10,8
4 anni oltre la durata del corso	7	3.367	2,6	4.564	2,9	6.623	3,9	11.420	6,8	11.196	6,8
5 anni oltre la durata del corso	8	2.172	1,7	2.649	1,7	3.217	1,9	4.226	2,5	7.192	4,3
6 anni oltre la durata del corso	9	1.354	1	1.633	1,1	2.013	1,2	2.193	1,3	2.885	1,7
7 anni e più oltre la durata del corso	10	3.973	3,1	5.243	3,4	6.559	3,9	7.256	4,3	7.267	4,4
Laureati totali (*)		129.370	100	154.942	100	168.370	100	167.379	100,0	165.739	100,0
Laureati già in possesso di un titolo precedente o di cui non si conosce l'a.a. di prima immatricolazione		8.937		6.503		5.301		5.675		5.469	
Totale		138.307		161.445		173.671		173.054		171.208	
Durata media degli studi (in anni)		4,19		4,39		4,52		4,71		4,85	

(\*) Sono esclusi i laureati già in possesso di un titolo di studio universitario e quelli di cui non si conosce l'a.a. di prima immatricolazione.

Fonte: CNSVU (2011).

Per quanto riguarda, invece, le *nuove immatricolazioni* dell'a.a. 2009/2010, si è registrato una modesta diminuzione (-1% rispetto all'anno precedente), si è, infatti, passati da 294.933 a 293.179 immatricolati. Il maggior numero di iscritti risale all'anno 2003/04 con ben 338.000 immatricolati, dovuto all'introduzione delle lauree brevi (figura 2). Un dato su cui riflettere è, poi, la differenza tra il numero di immatricolazioni agli inizi degli anni Ottanta e l'ultimo decennio.

**Figura 2: Numero di immatricolati per anno accademico (valore assoluto).**

Fonte: CNSVU (2011). Elaborazione di Magali Fia.

### 1.2.1.1 La mobilità degli studenti.

A livello europeo, il processo di Bologna ambisce, come è noto, alla creazione di un *European Space of Higher Education* (ESHE), in cui la mobilità degli studenti (e docenti) è obiettivo fondamentale per creare un ambiente competitivo.

La concorrenza fra atenei è considerata in letteratura un elemento fondamentale per il raggiungimento dell'efficienza (Hansmann, 1999). In altri termini, occorre puntare sul meccanismo competitivo, piuttosto, che sulla proprietà statale, per ottenere risultati migliori. Affinché il meccanismo operi in modo corretto è, comunque, necessario un alto grado di autonomia delle università, in modo tale che possano diversificare l'offerta ed enfatizzare il potere di scelta dei consumatori (Rizzi e Silvestri, 2000).

L'ostacolo principale che incontra il meccanismo concorrenziale riguarda il livello di mobilità di studenti (e docenti), in primo luogo, la natura di *bene associativo* dell'università (gli studenti migliori preferiscono stare con altri studenti buoni) comporta il rischio di una stratificazione degli studenti; in secondo luogo, il livello di mobilità degli studenti è ancora troppo basso (Hansmann, 1999).

Anche in Italia la mobilità interna degli studenti<sup>20</sup> risulta, bassa e da parecchi anni stabile. In particolare, coloro che iniziano un percorso universitario nella *regione di residenza* sono nell'a.a. 2008/09 pari a circa l'81% degli immatricolati complessivi (tabella 10 e figura 3).

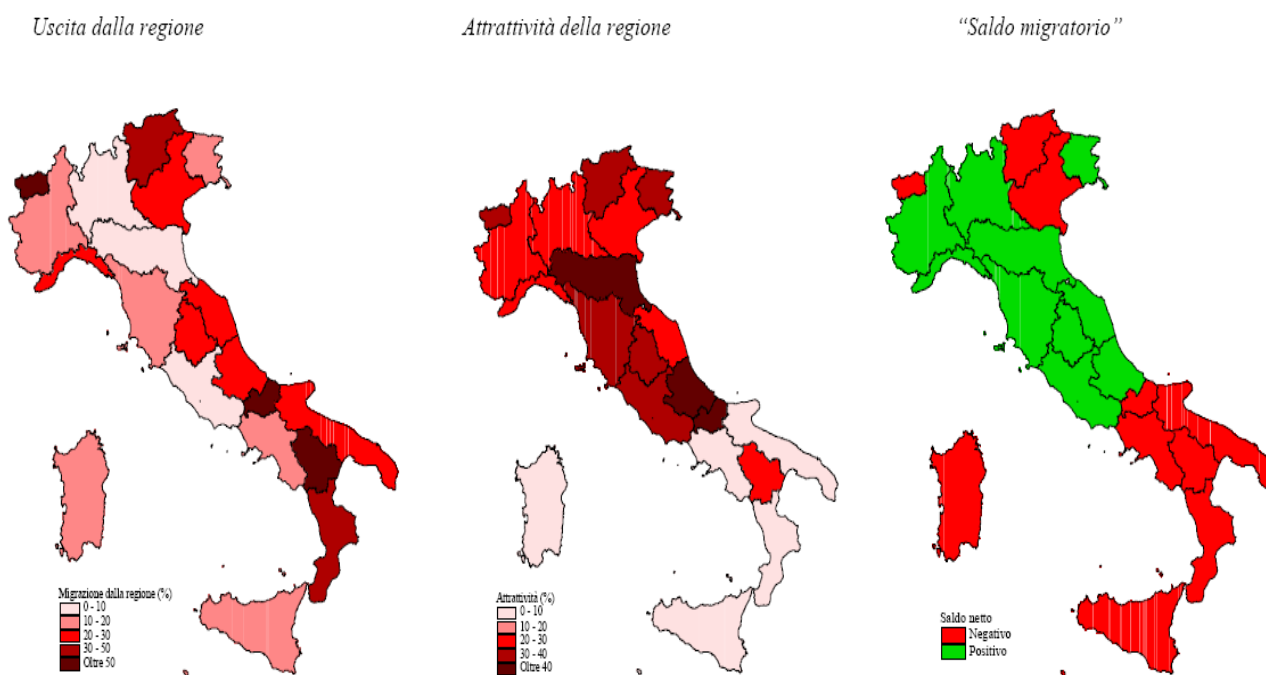
---

<sup>20</sup> Tra gli indicatori utilizzati per valutare la *mobilità interna* (CNVSU, 2011) occorre annoverare:

1. *Uscita dalla regione*: è la percentuale di studenti che scelgono di immatricolarsi in una regione diversa da quella di residenza sul totale degli immatricolati residenti nella regione [E/A].
2. *Attrattività delle sedi regionali*: è la percentuale di studenti immatricolati in una sede universitaria della regione ma provenienti da altre regioni sul totale degli immatricolati iscritti nelle sedi della regione [D/B]. Esprime la quota di studenti "extraregionali".
3. *Saldo migratorio netto*: è la differenza tra gli immatricolati in ingresso e gli immatricolati in uscita [D-E].

Differenze significative sono riscontrabili a livello di singole aree geografiche, le regioni di forte emigrazione (Valle D'Aosta, Basilicata e Molise) sono caratterizzate generalmente da una scarsa presenza di corsi di studio. *Forte attrattività*, dopo l'Emilia Romagna, caratterizza anche il Molise (42,2% di studenti extraregionali) e l'Abruzzo (41,7% studenti extraregionali). L'attrattività di una sede universitaria come è noto, dipende da svariati fattori, come la situazione economica congiunturale e dal contesto.

**Figura 3 - Indicatori di mobilità regionale degli immatricolati nell'a.a. 2008/09.**



Fonte: CNVSU (2011).

**Tabella 10: Indicatori di mobilità regionale degli immatricolati nell'a.a. 2008/09.**



Area geografica	Regione	Immatricolati per regione di residenza*	Immatricolati per regione d'iscrizione	Immatricolati "stazionari"*	Immatricolati "in ingresso"	Immatricolati "in uscita"*	Uscita dalla regione* (valore %)	Attrattività delle sedi regionali (valore %)	Saldo migratorio netto
Nord-Ovest	LIGURIA	5.902	6.074	4.572	1.502	1.330	22,5	24,7	172
	LOMBARDIA	37637	45231	34.007	11.224	3.630	9,6	24,8	7.594
	PIEMONTE	16.374	16.846	13.343	3.503	3.031	18,5	20,8	472
	VALLE D'AOSTA	481	224	146	78	335	69,6	34,8	-257
Nord-Est	EMILIA ROMAGNA	15.829	24.972	14.261	10.711	1.568	9,9	42,9	9.143
	FRIULI VENEZIA GIULIA	4.587	5.761	3.780	1.981	807	17,6	34,4	1.174
	TRENTINO-ALTO ADIGE	3.448	3.341	2.213	1.128	1.235	35,8	33,8	-107
	VENETO	18.366	17.547	14.004	3.543	4.362	23,8	20,2	-819
Centro	LAZIO	31.459	41.649	28.808	12.841	2.651	8,4	30,8	10.190
	MARCHE	7.566	7.865	5.610	2.255	1.956	25,9	28,7	299
	TOSCANA	14.174	18.510	12.614	5.896	1.560	11,0	31,9	4.336
	UMBRIA	4.052	5.000	3.057	1.943	995	24,6	38,9	948
Sud e Isole	ABRUZZO	7.762	9.668	5.639	4.029	2.123	27,4	41,7	1.906
	BASILICATA	4.019	1.564	1.248	316	2.771	68,9	20,2	-2.455
	CALABRIA	14.169	8.789	8.449	340	5.720	40,4	3,9	-5.380
	CAMPANIA	36.115	31.704	30.441	1.263	5.674	15,7	4,0	-4.411
	MOLISE	2.200	1.717	992	725	1.208	54,9	42,2	-483
	PUGLIA	25.491	19.066	17.940	1.126	7.551	29,6	5,9	-6.425
	SARDEGNA	7.032	5.839	5.717	122	1.315	18,7	2,1	-1.193
	SICILIA	27.312	24.594	22.557	2.037	4.755	17,4	8,3	-2.718
<b>Totale</b>		<b>283.975</b>	<b>295.961</b>	<b>229.398</b>	<b>66.563</b>	<b>54.577</b>	<b>19,2</b>	<b>22,5</b>	<b>11.986</b>

\* non sono compresi gli studenti residenti all'estero (pari a 11.986)

Fonte: CNVSU (2011).

La tabella 11 mette, infine, in evidenza la *scarsa mobilità regionale* degli studenti. In particolare, gli immatricolati del Centro risultano iscritti per il 92,5% in atenei della medesima area geografica; anche gli atenei del Nord Ovest e Nord est registrano oltre il 92% di studenti autoctoni. Di contro, gli studenti residenti al Sud denotano una maggior mobilità, il 22,5%, di cui il 12,9% è immatricolato in atenei del Centro. Infine, circa 18% degli immatricolati provenienti dalle Isole si divide principalmente tra atenei del centro (7,4%), del nord Ovest (5,4%) e Nord Est (3,8%), solo l'1% si iscrive in atenei del Sud.

**Tabella 11: Matrice di provenienza/destinazione degli immatricolati a.a. 200/09 per ripartizione geografica.**

Ripartizione geografica di residenza degli immatricolati	Ripartizione geografica sede del corso					Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Isole	
Nord Ovest	92,4	4,8	2,2	0,3	0,3	100,0
Nord Est	4,9	92,1	2,7	0,3	0,1	100,0
Centro	1,9	2,9	92,5	2,6	0,1	100,0
Sud	3,8	3,9	12,9	77,5	1,9	100,0
Isole	5,4	3,8	7,4	1,0	82,4	100,0
Totale	22,6	17,0	24,5	25,3	10,7	100,0

Fonte: CNVSU (2011).

Il sistema universitario Italiano è caratterizzato, infine, da una *bassa presenza di studenti stranieri*, nell'a.a. 2008/09 erano 11.986 (il 4 % degli immatricolati).

Nel complesso emerge una scarsa mobilità territoriale, questo fattore costituisce un ostacolo di non poco conto per lo sviluppo di una logica concorrenziale tra gli atenei al fine di attrarre gli studenti. La mobilità degli studenti italiani e non, è influenzata tra l'altro dalle caratteristiche dell'offerta formativa, oggetto del successivo paragrafo.

### **1.2.2 L'offerta di formazione: i docenti.**

Il numero totale del personale docente (professori ordinari, professori associati e ricercatori), ossia i produttori del *bene ricerca*<sup>21</sup> e del *bene insegnamento*, ha subito un forte incremento dall'a.a. 2001/02 all'a.a. 2008/09; di contro, si è poi registrato un calo nell'a.a. 2009/10. La composizione per qualifica del personale docente nelle università statali, riportata nella figura 4, mostra che nella maggioranza dei casi (43%) prevale la qualifica di ricercatore, mentre risultano sostanzialmente equivalenti le quote di ordinari ed associati. I dati fanno riferimento alle sole università statali poiché il 95% dei docenti risulta inquadrato nelle stesse.

**Figura 4: Docenti inquadrati nelle diverse istituzioni universitarie (dati aggiornati al 3 novembre del 2010).**

Fonte: CNSVU (2011). Elaborazione di Magali Fia.

---

<sup>21</sup> E' da notare che in relazione al bene ricerca, i docenti ne sono anche i principali richiedenti (*claimants*), la loro funzione si espleta, quindi, sia dal lato della domanda che da quello offerta. Da questo duplice ruolo deriva la loro posizione auto-referenziale (Sacconi e Tamborini, 2004).

I professori ordinari con più di 60 anni sono quasi il 50% e circa il 20% del totale ha più di 65 anni (figura 5). I professori associati con più di 65 anni sono circa il 6,5% mentre quelli con età superiore ai 60 anni sono il 23%. Soltanto, il 5% ha meno di 41 anni (figura 6). Nel 2010, solo, invece, il 6% dei ricercatori ha più di 60 anni (figura 7).

Nel complesso il personale docente del sistema universitario italiano risulta caratterizzato da un'età particolarmente "elevata" anche in rispetto alla situazione internazionale (Trombetti e Stanchi, 2010). La composizione del personale docente è caratterizzata dalla presenza consistente di soggetti vicini all'età pensionabile. In particolare, nei prossimi 10 anni, raggiungeranno i limiti di età pensionabile oltre il 55% dei professori, le previsioni del CNVSU sostengono che un grosso flusso di uscite si avrà nel 2015. Pertanto, si auspica che le programmazioni tengano in considerazione questi dati per perseguire politiche di razionalizzazione e riequilibrio in relazione alle esigenze delle diverse aree.

Un'altra riflessione, connessa alle decisioni di assunzione e promozione del personale docente, riguarda il tema della governance universitaria, recentemente oggetto di modifiche con la legge 240/2010<sup>22</sup>. Da un lato, il rischio di comportamenti opportunistici da parte di membri interni appare alto; dall'altro, membri esterni mancano di competenze o meglio informazioni per effettuare valutazioni efficienti (Capano, 2004; Sacconi e Tamborini, 2004; Paletta, 2004; Marrucci, 2004), pertanto, in entrambi i casi l'allocazione del potere decisionale crea non pochi problemi.

### **Figura 5: Professori ordinari per età (valori percentuali).**

*Fonte: CNSVU (2011). Elaborazione di Magalì Fia.*

### **Figura 6: Professori associati per età (valori percentuali)**

---

<sup>22</sup> La legge affida al CdA poteri gestionali, di indirizzo ed offerta didattica e, in particolare, l'approvazione del personale, del bilancio di previsione annuale e triennale, del conto consultivo e del documento di programmazione triennale.

*Fonte: CNSVU (2011). Elaborazione di Magalì Fia.*

**Figura 7: Ricercatori per età (valori percentuali).**

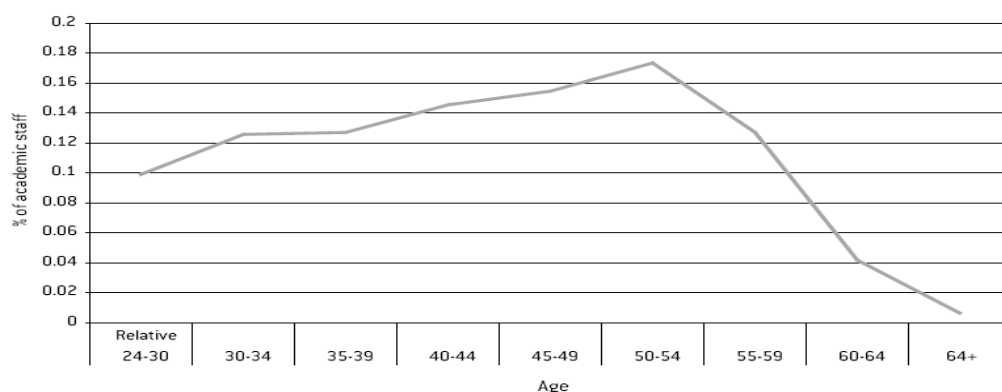
*Fonte: CNSVU (2011). Elaborazione di Magalì Fia.*

Analizzando, poi, i dati a livello europeo, è interessante notare come l'età del personale docente, in Europa, risulti essere in media 44 anni, notevolmente più bassa di quella italiana che si assesta, nel 2010, sui 51.6 (OECD, 2007)<sup>23</sup> (figura 8). La legge n. 210 del 1998, che tra le altre cose, ha riconosciuto la possibilità di scelta del personale alle singole università, non ha portato negli anni all'auspicato ringiovanimento del personale docente.

---

<sup>23</sup> Fonte: OECD (2007). Analisi svolta su 18 nazioni europee: Austria, Belgio, Repubblica Ceca Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Ungheria, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Spagna, Svezia, Regno Unito.

**Figura 8: Distribuzione per età del personale docente in Europa.**



*Fonte: Aghion et Al. (2008).*

Un altro dato interessante è quello relativo al carico didattico medio dei docenti, ossia il rapporto tra studenti iscritti ad un corso universitario e docenti universitari. In particolare, in Italia tale rapporto è pari a 19,7 mentre in Europa si registra un rapporto pari a 15.8 (dati OECD 2008). Tale dato mette in evidenza una carenza di docenti più che un esubero, tuttavia, bisogna considerare anche la qualità dell'offerta didattica nell'interpretazione di questo dato.

In proposito, si è registrato un considerevole aumento dei corsi di studio in seguito alla riforma dell'Offerta didattica (ex D.M. 509/99) (Figura 10), senza prestare attenzione alle esigenze del mercato e degli studenti (CNVSU, 2011). Questo aspetto evidenzia una criticità del sistema universitario italiano, nel senso che i meccanismi di governance, altamente autoreferenziali, permettono il prevalere di interessi interni a dispetto di una maggior attenzione alle esigenze della società (Capano, 2004; Marrucci, 2004). Tuttavia, è anche vero che si registrano comportamenti differenti tra i diversi atenei, alcuni dei quali risultano disposti ad accogliere le richieste di razionalizzazione dei corsi di studio e degli insegnamenti. In particolare, dal 2007, è in atto un processo di razionalizzazione dell'offerta formativa. I dati provvisori del 2009/10 fanno, infatti, registrare una flessione significativa: il numero di corsi di studio attivi si è ridotto del 6%, rispetto al 2007/08 e, infine, del 4%, rispetto al 2008/09, con una riduzione complessiva di oltre 340 corsi di studi (tabella 13). Conseguenza immediata di questo processo di razionalizzazione è l'incremento del *numero degli studenti per corso* (da 310 studenti nel 2007/2008 si è, infatti, passati a 327 studenti nel 2009/2010) (tabella 12). Il numero degli insegnamenti attivi, dopo un aumento significativo nel post riforma che ha registrato un incremento del 55% nell'a.a. 2006/07 rispetto al 2001/02 (figura 10); è diminuito: gli insegnamenti sono stati, infatti, ridotti a 171mila nell'a.a. 2007/08 (-5%, rispetto al 2006/07) e a 159mila nel 2008/09 (-12%, rispetto al 2007/08) (tabella 12 e figura 9).

## Figura 9: Numero di corsi attivi dal 2001 al 2010.

Fonte: CNSVU (2011). Elaborazione di Magali Fia

**Tabella 12: Iscritti per corso<sup>24</sup>.**

a.a.	Corsi attivi	Numero di iscritti	Iscritti per corso
2007/08	5.835	1.809.192	310
2008/09	5.718	1.812.261	317
2009/10	5.493	1.797.462	327

Fonte: CNVSU (2011).

Un'altra riflessione riguarda, poi, le motivazioni che sottostanno a questo processo di razionalizzazione, in particolare, come osserva il rapporto del CNVSU, essa è "(...) per lo più imposta dai vincoli definiti e imposti a livello centrale e ovviamente ciò non fa onore agli organi di gestione delle università che si sarebbero dovuti preoccupare autonomamente della programmazione e razionalizzazione dei corsi di studio e di insegnamento" (CNVSU, 2011). Questo aspetto denota come l'intervento centrale sia ancora molto forte in Italia, a differenza di altri paesi europei, in altre parole, l'autonomia delle università italiane è ancora lontana dall'essere tale (Paletta, 2004).

### **2. I rendimenti dell'istruzione: individuali ma anche sociali.**

L'interesse dell'operatore pubblico (così come dell'operatore privato) per l'elevamento del livello di istruzione (soprattutto terziaria) della popolazione, dovrebbe essere motivato

<sup>24</sup> E' bene precisare però che si tratta di un dato aggregato, pertanto, poco indicativo della presenza di studenti per corso, non tiene conto, infatti, né della presenza di studenti iscritti ma che non frequentano né della elevata eterogeneità fra corsi di studio.

dall'esistenza di numerose esternalità positive del capitale umano<sup>25</sup> (*i cosiddetti rendimenti sociali dell'istruzione o outcome sociali*). In particolare, la letteratura empirica ha individuato diversi canali attraverso cui il capitale umano influenza il livello di benessere o *well-being*, volendo usare la terminologia anglosassone. Un consistente filone della letteratura empirica (Alesina *et al.*, 2000), ha, infatti, dimostrato che gli anni di studio influenzano, positivamente la probabilità di essere soddisfatti in generale per la vita.

L'importanza dell'*education* ai fini del benessere dipende non solo dal rendimento, in termini di reddito, dell'investimento in capitale umano, ma la scolarizzazione, è anche un bene che gratifica di per sé in quanto migliora le *capability* e le *functioning* individuali (Sen, 1993). In altri termini, usando il linguaggio di Amartya Sen, la soddisfazione per la vita è strettamente connessa alle cose buone che una persona riesce oggettivamente a fare, a quello che viene definito come l'insieme delle combinazioni alternative degli stati di essere o di fare (funzionamenti) che un individuo è in grado di raggiungere a partire dal complesso dei beni in suo possesso, dalle caratteristiche fisiche, dalle condizioni esterne, dal *capability set*<sup>26</sup>.

Più nel dettaglio, il campo più studiato attraverso cui l'istruzione influenza il livello di benessere riguarda i cosiddetti *peer effects* nella scuola, cioè la circostanza per cui gli studenti sono influenzati dai rendimenti scolastici dei propri compagni di scuola. Se ci sono effetti di imitazione l'impatto complessivo di un intervento formativo mirato sarà più ampio di quello diretto ottenuto su un gruppo *target* (Cingano, Cipollone, 2009). Il secondo campo di indagine è quello del rapporto tra *istruzione e probabilità di delinquere* (Cfr. Buonanno e Leonida, 2006; 2009); l'istruzione riduce gli incentivi a delinquere aumentandone il costo opportunità sia innalzando il rendimento relativo delle attività legali sia aumentando il costo dei periodi di detenzione. In altre parole, un basso livello di istruzione riduce, da un lato, le opportunità di lavoro "legale", dall'altro, aumenta la probabilità di accedere al mercato del lavoro "illegale o criminale". E' chiaro, infatti, che il livello di istruzione può cambiare le preferenze, rendendo le persone meno propense a delinquere perché più pazienti e più avverse al rischio. Il terzo canale riguarda il legame tra livelli di *istruzione e salute*, ed è basato sulla constatazione che il valore della prevenzione è maggiore per le persone più istruite per le quali il costo monetario della malattia è più elevato, l'istruzione incide, dunque, negativamente sulla probabilità di condurre uno stile di vita non salutare. In altre parole, promuovere l'istruzione significherebbe promuovere non solo una fonte di conoscenza, poiché istruzione significa uno stile

---

<sup>25</sup> Il termine capitale umano racchiude, come è noto, tutte le conoscenze, le esperienze e le capacità che un individuo acquisisce e che «offrirà» al mercato in cambio di remunerazioni. L'individuo accumula conoscenze e, a fronte di uno stock di capitale umano, otterrà un flusso di redditi relazionato ai costi di acquisizione sostenuti (Praussello e Marengo 1996).

<sup>26</sup> Alcuni esempi di *capacità* di base: «la libertà di essere nutrito, ben protetto e in buona salute, la capacità di evitare epidemie e mortalità prematura, la capacità di muoversi liberamente, la possibilità di partecipare alla vita della comunità ecc.». Sen A. (2006).

di vita corretto, un'igiene migliore ed un corretto uso della prevenzione e dei servizi sanitari, (Berger e Leigh, 1989; Grossman, Kaestner, 1997).

L'istruzione ha, poi, un'importante ricaduta sul sistema fiscale, a tal proposito Cingano e Cipollone (2009) parlano di "rendimenti fiscali dell'istruzione". In altre parole, ci si chiede quanto renda l'investimento in istruzione sostenuto dallo Stato. In particolare, i costi sono rappresentati dall'investimento diretto e dalle minori entrate contributive (gli studenti non svolgono, solitamente attività lavorative a tempo pieno), di contro le entrate sono rappresentate dal maggior gettito fiscale futuro (studenti più istruiti pagheranno più tasse) e dai minori costi per il sistema di assistenza sociale (sussidi di disoccupazione ecc.) (Cingano, Cipollone, 2009).

A tal proposito, dai dati dell'indagine OECD (2010), si evince che, in media, nei paesi OECD, un individuo con un livello di istruzione terziario produrrà nella sua vita lavorativa circa 44.000 dollari in più di imposte sul reddito e di contributi sociali rispetto a chi possiede solo un livello di istruzione secondaria superiore. Inoltre, i benefici, in termini di gettito fiscale, per individuo con istruzione terziaria sono pari a circa 70.000 dollari a fronte di un investimento per studente pari a 32.389 dollari (tabelle 13 e 14).

**Tabella 13: Valore pubblico attuale netto per individuo con formazione terziaria (valori in dollari).**

Paese	Costi totali		Benefici totali		Valore attuale netto	
	Uomini	Donne	Uomini	Donne	Uomini	Donne
Australia	-20.211	-20.201	104.749	72.697	84.538	52.495
Austria	-55.569	-55.579	172.815	122.341	117.246	66.762
Belgio	-28.684	-28.374	196.443	160.460	167.759	132.086
Canada	-39.231	-39.319	101.372	70.514	62.141	31.195
Repubblica Ceca	-16.363	-15.315	99.599	73.011	83.236	57.696
Danimarca	-51.519	-51.524	132.536	68.351	81.017	16.827
Finlandia	-41.165	-41.168	148.672	82.828	107.507	41.659
Germania	-47.163	-47.559	226.362	123.289	179.199	75.730
Ungheria	-22.312	-20.984	183.660	135.553	161.347	114.569
<b>Italia</b>	<b>-29.870</b>	<b>-29.185</b>	<b>116.469</b>	<b>79.028</b>	<b>86.599</b>	<b>49.844</b>
Corea	-6.566	-6.621	30.560	22.909	23.994	16.288
Olanda	-67.393	-62.627	170.854	117.765	103.461	55.138
Nuova Zelanda	-17.716	-17.703	48.860	26.996	31.144	9.293
Norvegia	-47.434	-47.298	105.007	69.740	57.573	22.442
Polonia	-19.883	-17.662	115.750	78.831	95.867	61.169
Portogallo	-16.487	-15.425	113.072	132.578	96.585	117.153
Spagna	-24.668	-24.538	51.476	49.989	26.808	25.451
Svezia	-50.131	-50.013	95.121	42.526	44.990	-7.488
Turchia	-13.397	-12.900	35.150	41.014	21.753	28.113
Gran Bretagna	-43.208	-32.610	138.526	114.899	95.318	82.289
<b>Media OECD</b>	<b>-32.949</b>	<b>-31.830</b>	<b>119.353</b>	<b>84.266</b>	<b>86.404</b>	<b>52.436</b>

Fonte: OECD (2010), adattamento di Magali Fia.



**Tabella 14: Valore pubblico attuale netto per individuo con formazione secondaria superiore (non terziaria).**

Paese	Costi totali		Benefici totali		Valore attuale netto	
	Uomini	Donne	Uomini	Donne	Uomini	Donne
Italia	-39.181	-38.080	81.343	60.065	42.162	21.984
Corea	-18.356	-18.368	11.123	3.891	-7.233	-14.477
Olanda	-27.063	-26.078	63.106	76.947	36.043	50.869
Nuova Zelanda	-19.735	-19.619	33.313	28.609	13.579	8.990
Norvegia	-43.631	-43.635	87.050	60.368	43.419	16.733
Polonia	-20.039	-18.508	26.050	29.879	6.011	11.371
Portogallo	-24.018	-23.220	76.130	48.254	52.112	25.034
Spagna	-12.900	-12.751	26.324	21.488	13.424	8.736
Svezia	-32.732	-32.752	76.871	67.635	44.139	34.883
Turchia	-9.343	-9.728	20.583	17.345	11.240	7.617
Gran Bretagna	-19.559	-13.997	92.825	123.391	73.267	109.394
<b>Media OECD</b>	<b>-25.757</b>	<b>-25.146</b>	<b>61.659</b>	<b>54.212</b>	<b>35.902</b>	<b>29.067</b>

Fonte : OECD (2010), Adattamento di Magali Fia.

Queste conclusioni si ripercuotono, come è ovvio, sulle modalità di gestione e, soprattutto, di finanziamento dei principali output dell'università, poiché la portata dei "benefici/rendimenti pubblici" derivanti dall'istruzione/insegnamento, è di molto inferiore rispetto ai "benefici/rendimenti privati" ottenibili dallo studente (e dalla sua famiglia), appare, opportuno che il finanziamento non sia posto esclusivamente a carico dello Stato (Hansmann, 1999).

Il primo e più immediato approccio alla valutazione dei rendimenti "privati" dell'istruzione consiste nel considerare il *differenziale salariale* tra individui che hanno un diverso livello d'istruzione, a parità di altre caratteristiche osservabili che influenzano il salario (età, esperienza lavorativa, sesso ecc.). Tuttavia, "(...) l'Italia è uno dei pochi Paesi OECD-UE in cui l'ottenimento di un titolo di istruzione terziaria "peggiora" le prospettive occupazionali, invece, che migliorarle rispetto alla ricerca di lavoro con un titolo di istruzione secondaria" (ammolli et Al. 2005, pag. 33).

Un'ulteriore vantaggio (sia privato che pubblico) derivante dall'acquisizione di conoscenze, abilità e maggiore produttività (capitale umano), si riscontra nell'aumento di *occupabilità* dei soggetti con istruzione terziaria rispetto a soggetti aventi solo la licenza media (*below upper secondary*) o il diploma (*upper secondary or post secondary non tertiary ed.*). Nella media dei paesi dell'OECD (2005) il tasso di occupazione delle persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni con un grado di istruzione universitario è di oltre 10 punti percentuali superiore a quello delle persone che non hanno un diploma di scuola secondaria superiore<sup>27</sup>.

Più nel dettaglio, dal 1997 al 2008, il tasso di disoccupazione è maggiore per coloro che hanno un livello di istruzione non terziario, in particolare, il tasso di disoccupazione, nei paesi OECD, per individui con il livello secondario inferiore supera più volte il 10%, per individui con un livello secondario superiore è rimasto al di sotto del 6% ed, infine, per coloro che detengono un

<sup>27</sup> Citazione in Pammolli et Al. (2005).

livello terziario il tasso decresce ulteriormente restando al di sotto del 4%. Più nel dettaglio, in Italia, dal 1997, il tasso di disoccupazione è in diminuzione, indipendentemente dal titolo di studio conseguito, tuttavia, rimane comunque minore il tasso di disoccupazione dei soggetti con istruzione terziaria (tabella 15).

Se è vero che i vantaggi, individuali oltre che sociali, derivanti dall'istruzione terziaria sono sempre più evidenti, è anche vero che essi non sembrano costituire, in Italia, un valido incentivo per un incremento dei finanziamenti alle università. Ci si chiede, pertanto, se dalla ridefinizione degli assetti di governance, secondo quanto statuito dalla legge di riforma Gelmini, l. n. 240/2010, possano scaturire degli effetti positivi. L'elemento governance risulta, infatti, fondamentale per definire l'allocatione corretta delle risorse finanziarie ed umane, in particolare, essa deve essere definita in modo tale da massimizzare gli obiettivi delle università e bilanciare la molteplicità di interessi in campo.

**Tabella 15: Trend del tasso di disoccupazione per individui tra 25 e 64 anni, suddivisi per livello di istruzione (periodo di riferimento: 1997-2008).**

	Formazione / Anno	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Italia</b>	Formazione al di sotto della scuola superiore	-	10,8	10,6	10,0	9,2	9,0	8,8	8,2	7,8	6,9	6,3	7,4
	Scuola superiore e formazione post superiore non universitaria	-	8,1	7,9	7,2	6,6	6,4	6,1	5,4	5,2	4,6	4,1	4,6
	Educazione Universitaria	-	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7	4,8	4,2	4,3
<b>Media OECD</b>	Formazione al di sotto della scuola superiore	10,1	9,4	9,3	9,0	8,7	9,4	9,7	10,3	10,5	10,0	9,1	8,7
	Scuola superiore e formazione post superiore non universitaria	6,7	6,5	6,1	5,7	5,5	5,9	6,1	6,3	6,0	5,5	4,9	4,9
	Educazione Universitaria	4,1	4,0	3,8	3,5	3,3	3,7	4,0	4,1	3,8	3,5	3,4	3,2

Fonte: OECD (2010), adattamento di Magali Fia.

## Conclusioni

Costi per studente elevati, e soprattutto molto variabili; alti tassi di abbandono dopo il primo anno; elevata quota di studenti "inattivi" (cioè che non sostengono esami); molti studenti fuori corso; tempi lunghi per il conseguimento della laurea e, di conseguenza, età avanzata al momento del suo conseguimento; notevole variabilità di tutti questi indicatori tra i vari Atenei; gran numero di corsi di studio; difficoltà nella gestione delle risorse umane e finanziarie; elevata

autoreferenzialità; scarsa mobilità degli studenti. Nel sistema universitario italiano, qualcosa non funziona!

E' necessaria, pertanto, la presa di coscienza da parte della classe politica e non solo dell'importanza della ricerca scientifica e dell'istruzione per la crescita della società nel suo complesso, che si traduca in investimenti nel settore universitario pari a quelli dei vicini Paesi europei (Barone e Boffo, 2009).

Tuttavia, non risulta sufficiente un intervento atto ad ottenere un maggior investimento statale, è necessario infatti che gli atenei italiani accrescano la capacità di attrarre finanziamenti esterni. In altre parole, si tratta di sviluppare la *natura imprenditoriale* delle università italiane, o meglio, la capacità di *valorizzare le conoscenze come risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*, "la terza missione", che si aggiunge ai due canonici della "formazione" e della "ricerca".

### **Bibliografia di riferimento**

- Agasisti T. e Catalano G. (2004), "I quasi-mercati nell'istruzione universitaria-Un modello interpretativo per un confronto europeo", Politecnico di Milano, Dipartimento di Ingegneria Gestionale, pp. 38. <http://www.hermesricerche.it/ita/semconv/Agasisti-Catalano.pdf>.
- Aghion et Al. (2008), "Higher aspirations: An agenda for reforming European universities", *Bruegel Blueprint Series*, vol. V, Bruxelles, pp.70.
- Alesina et Al. (2000), «Inequality and Happiness: Are Europeans and Americans Different?», Cambridge, MA, *NBER, Working Paper*, no. 8198, 2000.
- Alesina A. (2005), "*Capitale umano e università in Italia*", conferenza seminariale tenuta presso IMT Lucca, 18 Dicembre 2005.
- Aoki M. (2010), *Corporations in Evolving Diversity -Cognition, Governance, and Institutional Rules*, Print publication date: 2010 (this edition), Published to Oxford Scholarship Online: May 2010, Print ISBN-13: 978-0-19-921853-0.
- Bagnasco A. (2004), "Città in cerca di università. Le università regionali e il paradigma dello sviluppo Locale", *Stato e Mercato*, 72.
- Barone C., Boffo S., Di Pietro F., Moscati R.( 2009), "Le trasformazioni dei modelli di governance nelle università europee", *Inchiesta*, n.3, 2009, aprile 2010.
- Berger M., Leigh J. P. (1989), "Schooling, Self-Selection, and Health", *Journal of Human Resources*, 24 :433-455.
- Buonanno P., Leonida L. (2006), "*Education and crime: evidence from Italian regions*", *Applied Economics Letters*, 13, pp. 709–713.

- Buonanno P., Leonida L. (2009) “Non-market effects of education on crime: Evidence from Italian regions”, in “*Economics of Education Review*”, pp. 11–17.
- Braun D., Merrien F-X (1999), Towards a New Model of Governance for Universities?- A Comparative View, “Higher education Policy Series”, London (UK) and Philadelphia (USA), Jessica Kingsley Publishers Ltd, (ed. 2003), pp. XII-286.
- Capano G. (2004), “Una riforma coraggiosa per l'università”, *il Mulino*, n. 5, pp.1-12.
- Cingano F., Cipollone P. (2009), I rendimenti dell’istruzione, *Questioni di economia e finanza*, n. 53, Banca d’Italia.
- CNVSU (2011), *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Gennaio 2011.
- Ehrlich I. (1973), «Participation in Illegitimate Activities: An Economic Analysis. A Theoretical and Empirical Investigation», *Journal of Political Economy*, vol. 81, n. 3, pp. 521-65.
- Eide E. (1994), *Economics of Crime*, Amsterdam, North Holland.
- Etzkowitz H. (2000a), “The dynamics of innovation: from National System and “Mode2” to a Triple Helix of university-industry-government relations”, *Research Policy*, 29, pp.109-123.
- Etzkowitz H. (2000b), “The future of university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm”, *Research Policy*, 29, pp. 313-330.
- Etzkowitz H. (2003), “Research groups as 'quasi-firm': the invention of entrepreneurial university”, *Research Policy*, 32; pp. 109-121.
- Etzkowitz H., (1998), “The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry Linkage”, *Research Policy*, 27, pp. 823-833.
- Freeman N. (1992), «Crime and the Unemployment of Disadvantaged Youth», in PETERSON G. - VROMAN W. (a cura di), *Urban Labor Markets and Job Opportunity*, Washington, UIP.
- Gagliarducci S. et Al. (2005), “Lo splendido isolamento dell’università italiana”, lavoro presentato alla conferenza “Oltre il declino” organizzata dalla Fondazione Rodolfo DeBenedetti, 3 Febbraio 2005.
- Gibb A., Hannon P. (2005), *Toward the Entrepreneurial University?*, National Council for Graduate Entrepreneurship.
- Grossman M., Kaestner R. (1997), ‘Effects of Education on Health’, in Behrman and Stacey eds., *The Social Benefits of Education*, University of Michigan Press.
- Hansmann H. (1999), “Proprietà e concorrenza nell'istruzione universitaria”, *Mercato concorrenza, regole*, a.1, n.3, dicembre 1999, pp. 475-496.
- Marrucci L. (versione) (2004), “L'Università negli Stati Uniti d'America, in una prospettiva comparata con l'Italia”, <http://people.na.infn.it/~marrucci/riforma/>

- Mccormik R. E., Meniers E. Roger (1998), "University governance a property right perspective", *Journal of Law and Economics*, by the University of Chicago, vol XXXI, October 1988, pp. 423-442.
- Papps K. - Winkelmann R.(1998), «Unemployment and Crime: New Answers to an Old Question», IZA, *Discussion Paper*, n. 25.
- OECD (2005), "Education at a Glance 2005".
- OECD (2007), *Education at a Glance: OECD indicators*.
- OECD (2008), *Education at a Glance 2008*.
- OECD (2010), *Education at a Glance: OECD Indicators*.
- Paletta A. (2004), Il governo dell'università, tra competizione e accountability, il Mulino, Bologna.
- Pammolli et Al. (2005), Il sistema di istruzione italiano, alcuni sintetici spunti per un confronto internazionale, nota n. 9, CERM.
- Praussello F., Marengo M. (1996), *Economia dell'istruzione e del capitale umano*, Roma.
- Rizzi D., Silvestri P. (2000), "Mercato, concorrenza e regole nel sistema universitario italiano- Riflessioni in margine ad un articolo di H.Hansmann", Università Ca' Foscari di Venezia, Dipartimento di scienze economiche S.Giobbe- Cannareggio 873-Venezia, Luglio 2000, pp. 24.
- Russo et Al. (2007) "Toward a Sustainable Relationship between City and University: A Stakeholdership Approach", *Journal of Planning Education an Research*; 27; 199.
- Sacconi L., Tamborini R. (2004), "A proposal for university governance as a multistakeholder social institution", *ELASM Workshop "The Process of Reform of the University Across Europe"*, University of Siena, FIRST DRAFT, pp. 1-13.
- Sen A. (1993), *Capability and Well-Being*, in *The Quality of Life*, Oxford Clarendon Press, Oxford.
- Sen A. (2006), *La felicità è importante ma altre cose lo sono di più*, in L. Bruni e P. L. Porta (2006), *Felicità e libertà*, Guerini e Associati, Milano.

## Recent working papers

The complete list of working papers is can be found at

<http://polis.unipmn.it/index.php?cosa=ricerca.polis>

\*Economics Series

\*\*Political Theory Series

<sup>e</sup> ALEx Series

<sup>T</sup>Territories Series

<sup>Q</sup>Quaderni CIVIS

- 2011 n.191     Melania Verde and Magalì Fia: *Le risorse finanziarie e cognitive del sistema universitario italiano. Uno sguardo d'insieme*
- 2011 n.190<sup>e</sup>     Gianna Lotito, Matteo Migheli and Guido Ortona: *Is cooperation instinctive? Evidence from the response times in a Public Goods Game*
- 2011 n.189\*\*     Joerg Luther: *Fundamental rights in Italy: Revised contributions 2009 for "Fundamental rights in Europe and Northern America" (DFG-Research A. Weber, Univers. Osnabrueck)*
- 2011 n.188<sup>e</sup>     Gianna Lotito, Matteo Migheli and Guido Ortona: *An experimental inquiry into the nature of relational goods*
- 2011 n.187\*     Greta Falavigna and Roberto Ippoliti: *Data Envelopment Analysis e sistemi sanitari regionali italiani*
- 2011 n.186\*     Angela Frascini: *Saracco e i problemi finanziari del Regno d'Italia*
- 2011 n.185\*     Davide La Torre, Simone Marsiglio, Fabio Privileggi: *Fractals and self-similarity in economics: the case of a stochastic two-sector growth model*
- 2011 n.184\*     Kristine Forslund, Lycia Lima and Ugo Panizza: *The determinants of the composition of public debt in developing and emerging market countries*
- 2011 n.183\*     Franco Amisano, Alberto Cassone and Carla Marchese: *Trasporto pubblico locale e aree a domanda di mobilità debole in Provincia di Alessandria*
- 2011 n.182\*     Piergiuseppe Fortunato and Ugo Panizza: *Democracy, education and the quality of government*
- 2011 n.181\*     Franco Amisano and Alberto Cassone: *Economic sustainability of an alternative form of incentives to pharmaceutical innovation. The proposal of Thomas W. Pogge*
- 2011 n.180\*     Cristina Elisa Orso: *Microcredit and poverty. An overview of the principal statistical methods used to measure the program net impacts*
- 2011 n.179\*\*     Noemi Podestà e Alberto Chiari: *La qualità dei processi deliberativi*
- 2011 n.178\*\*     Stefano Procacci: *Dalla Peace Resarch alla Scuola di Copenhagen. Sviluppi e trasformazioni di un programma di ricerca*

- 2010 n.177\* Fabio Privileggi: *Transition dynamics in endogenous recombinant growth models by means of projection methods*
- 2010 n.176\*\* Fabio Longo and Jörg Luther: *Costituzioni di microstati europei: I casi di Cipro, Liechtenstein e Città del Vaticano*
- 2010 n.175\* Mikko Välimäki: *Introducing Class Actions in Finland: an Example of Lawmaking without Economic Analysis*
- 2010 n.174\* Matteo Migheli: *Do the Vietnamese support Doi Moi?*
- 2010 n.173\* Guido Ortona: *Punishment and cooperation: the "old" theory*
- 2010 n.172\* Giovanni B. Ramello: *Property rights and externalities: The uneasy case of knowledge*
- 2010 n.171\* Nadia Fiorino and Emma Galli: *An analysis of the determinants of corruption: Evidence from the Italian regions*
- 2010 n.170\* Jacopo Costa and Roberto Ricciuti: *State capacity, manufacturing and civil conflict*
- 2010 n.169\* Giovanni B. Ramello: *Copyright & endogenous market structure: A glimpse from the journal-publishing market*
- 2010 n.168\* Mario Ferrero: *The cult of martyrs*
- 2010 n.167\* Cinzia Di Novi: *The indirect effect of fine particulate matter on health through individuals' life-style*
- 2010 n.166\* Donatella Porrini and Giovanni B. Ramello: *Class action and financial markets: Insights from law and economics*
- 2010 n.165\*\* Corrado Malandrino: *Il pensiero di Roberto Michels sull'oligarchia, la classe politica e il capo carismatico. Dal Corso di sociologia politica (1927) ai Nuovi studi sulla classe politica (1936)*
- 2010 n.164<sup>e</sup> Matteo Migheli: *Gender at work: Productivity and incentives*