



C N S U

RAPPORTO SULLA CONDIZIONE STUDENTESCA

2022

SOMMARIO

<i>Prefazione al rapporto</i>	3
1. Diritto allo studio.....	4
1.1. Situazione generale.....	4
1.2. Fonti di finanziamento	5
1.3. Analisi dei bandi regionali	11
1.4. Borse di studio	14
1.5. Servizi per il diritto allo studio	27
1.6. Contribuzione studentesca	45
1.7. Mobilità studentesca	47
1.8. Studenti con disabilità e diritto allo studio	52
1.9. Interventi straordinari	56
2. Finanziamenti, Autonomie universitarie e politiche per la programmazione	58
2.1. Fondo di finanziamento ordinario	58
2.2. Turn over e ruolo della docenza	62
2.3. Assicurazione della qualità e AVA	64
3. Molestie e violenza di genere in Università.....	65
3.1. Considerazioni generali	65
3.2. Strumenti ad oggi in campo	67
4. Rappresentanza	68
4.1. Introduzione	68
4.2. La necessità di riformare il CNSU	69
5. Didattica	70
Introduzione	70
5.1. Il Percorso Universitario	87
5.2. Laureati	96
5.3. PNRR, Riforma Classi di Laurea, Modifiche DM 270	97
6. Internazionalizzazione	100
6.1 Mobilità in entrata: attrattività e numerosità studenti e docenti stranieri	100
6.2 Mobilità in uscita degli studenti italiani e risultati dell'VIII indagine Eurostudent ...	102
6.3 Osservazioni sui progetti di mobilità internazionale	109
6.4 Libertà accademica e contesto internazionale	112
7. Accesso al mondo del lavoro.....	115
7.1. Introduzione	115
7.2. Dati e analisi nel rapporto tra laureato e mondo del lavoro	116
7.3. Tirocini	118

7.4. Lauree abilitanti.....	120
7.5. Accesso all'insegnamento	123
7.6. Professioni forensi.....	125
7.7. Medicina e scuole di specializzazione (mediche e non mediche).....	127
8. III Missione	134
8.1. La Ricerca in Italia.....	136
8.3. La condizione di dottorandi e dottorande di ricerca in Italia nel biennio 2019-2022 141	
8.4. Nuovi sviluppi e valorizzazione della Terza Missione.....	148
9 Sostenibilità ambientale.....	149
9.2 Gli attori in campo	159
9.3 I dati	162
9.4 Conclusioni	168

Prefazione al rapporto

Il presente rapporto nasce dal lavoro svolto dal CNSU nell'arco della consiliatura 2019-2022. Nell'arco di questi di fatto tre anni (dall'ottobre 2019 all'agosto 2022) il mondo dell'Università è passato attraverso fasi di cambiamento per certi versi traumatiche e per altri versi fisiologiche, che hanno influito molto sulla nostra produzione di pareri e proposte e quindi anche sul contenuto e sulla forma del documento che segue.

Così, se una grande parte dei capitoli sul diritto allo studio e sulla didattica riflettono in larga parte la consapevolezza che la fase pandemica ha posto all'università pubblica e all'istruzione come bene comune - dallo strumento della DAD, all'acuirsi del problema dell'alloggio, all'attuazione del PNRR, fino alle fragilità e ai bisogni di tutela che esistevano prima e che la pandemia da Sars-Cov-2 ha semplicemente evidenziato - dall'altra parte abbiamo cercato di fare nostro il portato politico del movimento per il clima del 2018 e degli anni successivi, con l'istituzione di una commissione permanente sull'Ambiente e con la predisposizione del relativo capitolo del presente Rapporto.

Mediante il documento che segue proviamo, con i - purtroppo - limitati strumenti di cui questo Consiglio dispone, a fotografare la realtà universitaria italiana il più possibile per quella che è: un mondo in forte cambiamento, il cui ruolo rispetto al Paese è ancora per certi versi incerto e da interpretare. Lo si vede chiaramente nell'odierno dibattito sull'ITS e sui percorsi di formazione superiore alternativi all'università, lo si vede rispetto alla dicotomia pubblico-privato (soprattutto in riferimento alle università telematiche). Lo si vede nell'essere una realtà fondamentale per il Sistema Paese e allo stesso tempo tragicamente minoritaria in esso, a causa del troppo basso numero di diplomati che scelgono il percorso universitario come strada di vita. Ricomporre queste discrasie è compito essenziale della comunità universitaria e gli studenti, le loro organizzazioni e i loro rappresentanti devono oggi imporsi come perno di questa discussione.

Per concludere è necessario dire che nel corso di questi tre anni di mandato, quello dell'accessibilità in tutte le sue forme (dalla battaglia in parte vittoriosa della No-Tax Area all'incremento, anche questo parzialmente riuscito, degli importi delle borse di studio) è stato il tema che più ha costituito la nostra bussola di lavoro, nella consapevolezza che in una Democrazia moderna l'istruzione è per tutti o non è.

Il Presidente del CNSU
Luigi Leone Chiapparino

Premessa linguistica

Per facilitare la lettura del testo e nel rispetto delle diversità, come forma di scrittura inclusiva sarà utilizzato esclusivamente il maschile neutro. Non saranno quindi utilizzate altre forme di linguaggio inclusivo.

1. Diritto allo studio

1.1. Situazione generale

Il triennio appena concluso è stato in gran parte caratterizzato dalla pandemia da covid-19. La grave crisi generata dal contesto pandemico ha fatto emergere in maniera ancora più netta le criticità legate al finanziamento del Diritto allo Studio in Italia. Tale contesto, infatti, ha svolto un ruolo di amplificazione delle criticità e delle disuguaglianze insite nel sistema universitario italiano. La risposta offerta dalle istituzioni ha parzialmente rappresentato un'inversione di una tendenza estremamente negativa che vedeva il diritto allo studio e la condizione studentesca relegati ai margini delle priorità del nostro Paese. Digni di considerazione sono gli sforzi profusi per aumentare le risorse relative alle borse di studio e alla riduzione della tassazione, ma gli stessi non possono ritenersi sufficienti se non inseriti in un contesto di stabilizzazione delle risorse e di generale rifinanziamento del Diritto allo Studio, in linea con tutti gli altri Paesi europei. La figura dell'idoneo non beneficiario di borsa di studio continua infatti a rappresentare una grande piaga del nostro tessuto sociale, mentre gli ingenti costi a cui sono sottoposti gli studenti e le studentesse non riscontrano ancora investimenti concreti in grado di intervenire sulla tassazione media per lo studio universitario (i.e. circa 1353€). Gli attuali importi delle borse di studio non si dimostrano sufficienti per la copertura totale dei costi da sostenere, non mostrandosi in grado di garantire un servizio di trasporto pubblico urbano gratuito, l'effettiva garanzia di usufruire di un pasto giornaliero gratuito per studenti in sede e pendolari e di due pasti per fuorisede. Inoltre, di fronte ad una totale insufficienza di posti-letto presso le residenze universitarie, sempre più studenti devono rivolgersi al mercato degli affitti, soggetto sempre più ad aumenti di prezzo ai danni degli studenti. A questi fini, le risorse contenute nel PNRR e la recente riconvocazione del tavolo tecnico ministeriale per la determinazione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni sono due segnali certamente importanti e che devono trovare continuità in norme e finanziamenti stabili e durature.

La mancata previsione di investimenti sufficienti in materia di esonero dal contributo studentesco e a sostegno del Diritto allo Studio non può dunque contribuire a colmare il preoccupante tasso di laureate e laureati in Italia, ad oggi pari al 20,1% di fronte alla media europea del 32,8%. Considerate tali premesse, investimenti nell'ambito dell'università e della ricerca risultano di primaria importanza per far fronte alla situazione attuale. In un

momento cruciale e di necessario rilancio del nostro paese, rifinanziare con somme consistenti l'istruzione pubblica di ogni ordine e grado deve essere prioritario, per dare un segnale inequivocabile di investimento rispetto alle generazioni future.

1.2. Fonti di finanziamento

Secondo quanto previsto dall'articolo 18 del d.lgs. 68/2012 il fabbisogno finanziario necessario a garantire gli strumenti ed i servizi per il pieno successo formativo, agli studenti capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, è coperto con le seguenti modalità:

- a. fondo integrativo statale;
- b. gettito della tassa regionale per il diritto allo studio;
- c. risorse proprie regionali pari ad almeno il 40% dell'assegnazione relativa al Fondo statale.

1.2.1. Fondo Integrativo Statale

Tramite il FIS, lo Stato ogni anno contribuisce al finanziamento delle borse di studio nelle varie Regioni Italiane. Fino al 2017 l'ammontare annuo del Fondo Integrativo Statale era imperniato sul meccanismo della spesa storica, che ripartiva il FIS principalmente in base alle erogazioni delle regioni degli anni precedenti. Il modello, così strutturato, tendeva ad acuire il divario tra regioni che investivano più risorse e regioni la cui spesa per gli stessi servizi era assai limitata. Tale fenomeno si è rivelato penalizzante per gli studenti idonei a essere fruitori di tali servizi, ma non assegnatari per mancanza di finanziamenti, in particolare negli atenei delle regioni meridionali. Col nuovo modello introdotto nel 2017, basato principalmente sul meccanismo dei "fabbisogni", definito dal decreto interministeriale MEF-MIUR del dicembre 2017 e poi dal D.I. prot. n. 853/2020, si individuano dei criteri in base ai quali calcolare l'effettivo fabbisogno regionale: valore complessivo delle borse di studio erogate, erogazioni in servizi di alloggio per ciascuno dei posti letto concesso a studenti fuori sede idonei alla borsa, contributo per la mobilità internazionale destinato a studenti idonei, erogazioni in servizi agli studenti con disabilità. Inoltre, è prevista una quota premiale, dal 15% al 25% del FIS, destinata proporzionalmente alle regioni che superano con le risorse proprie il minimo del 40% del finanziamento complessivo. Tale meccanismo di riparto del Fondo ha permesso una distribuzione più equa. Il meccanismo di incentivazione, così come configurato conserva in sé il rischio di diventare penalizzante nei confronti degli stessi studenti destinatari dei servizi, dal momento che il sottofinanziamento da parte della Regione, sommato a una sottrazione dell'ammontare complessivo del FIS da destinare alle regioni che più investono in diritto allo studio rischia di compromettere l'assegnazione delle erogazioni per gli studenti idonei.

Per quanto riguarda l'ammontare complessivo del FIS, si registra un trend positivo che ha portato, dal 2017 al 2021, all'aumento di quasi 100 mln di euro. Nonostante l'aumento del Fondo, lo stanziamento è ancora insufficiente a sopperire al fabbisogno necessario a erogare i benefici del DSU a tutti gli studenti idonei.

1.2.2. Riparto FIS tra regioni

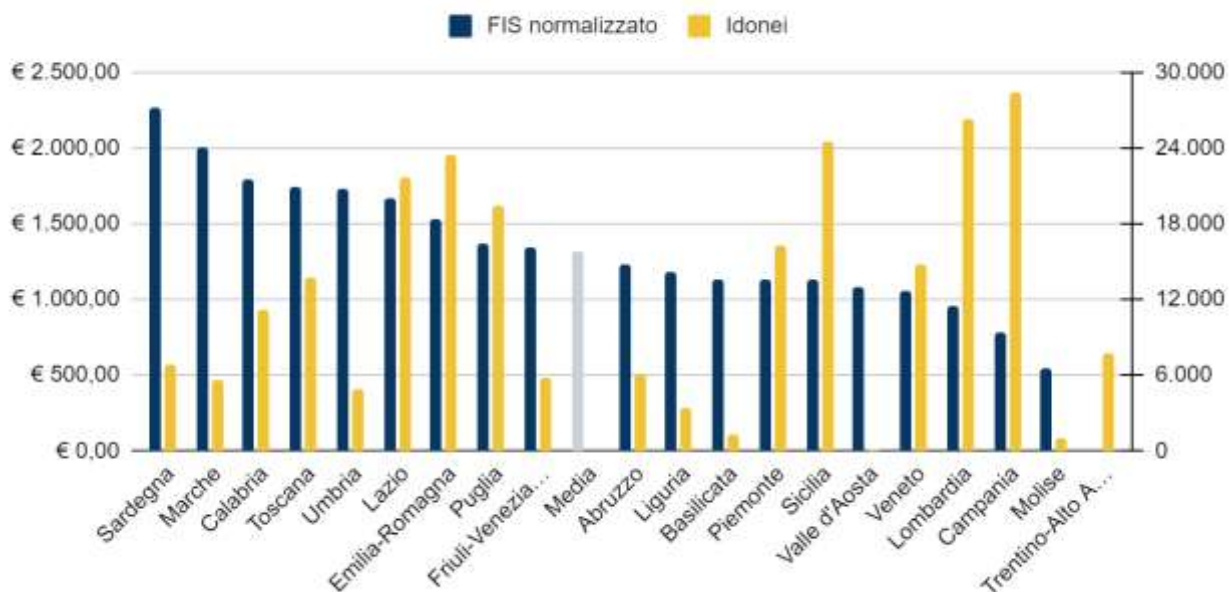
Nelle tabelle seguenti è evidenziato il riparto del FIS fra le regioni dal 2017 al 2021, in valori assoluti e in termini percentuali rispetto al totale del Fondo. Il grafico invece vuole evidenziare l'entità effettiva del contributo normalizzando rispetto al numero degli studenti idonei ai benefici del diritto allo studio in quella regione.

Regione	2017	2018	2019	2020	2021	Variazione FIS 2020-2021
Abruzzo	€ 7.599.431,48	€ 7.657.632,83	€ 7.995.410,76	€ 8.471.978,52	€ 7.491.586,53	-11,57%
Basilicata	€ 1.483.809,18	€ 1.576.658,45	€ 1.608.723,35	€ 1.788.271,19	€ 1.411.019,73	-21,10%
Calabria	€ 12.919.684,78	€ 16.316.838,88	€ 16.161.988,23	€ 21.032.903,57	€ 19.879.030,97	-5,49%
Campania	€ 7.366.953,48	€ 9.194.147,37	€ 11.224.034,92	€ 10.220.043,67	€ 22.296.818,05	118,17%
Emilia-Romagna	€ 25.895.465,17	€ 28.209.044,50	€ 31.314.421,00	€ 37.906.384,89	€ 35.936.761,26	-5,20%
Friuli-Venezia Giulia	€ 6.317.999,87	€ 7.140.636,46	€ 7.575.068,77	€ 9.148.302,59	€ 7.686.402,85	-15,98%
Lazio	€ 23.324.333,86	€ 22.653.357,69	€ 24.955.596,54	€ 32.977.572,79	€ 36.063.340,98	9,36%
Liguria	€ 3.514.578,35	€ 3.942.357,74	€ 3.926.414,14	€ 4.576.647,51	€ 3.984.746,66	-12,93%
Lombardia	€ 18.548.638,14	€ 16.107.232,16	€ 20.666.991,15	€ 25.566.494,14	€ 25.097.525,42	-1,83%
Marche	€ 10.298.669,17	€ 10.495.215,33	€ 10.932.879,53	€ 12.622.871,97	€ 11.336.130,53	-10,19%
Molise	€ 976.460,12	€ 960.090,51	€ 707.415,48	€ 685.839,16	€ 539.083,39	-21,40%
Piemonte	€ 10.166.655,71	€ 12.406.509,11	€ 15.010.467,63	€ 19.191.004,71	€ 18.359.835,43	-4,33%
Puglia	€ 17.523.627,46	€ 19.453.391,73	€ 20.679.644,28	€ 26.667.525,97	€ 26.411.612,71	-0,96%
Sardegna	€ 11.158.447,46	€ 12.020.483,41	€ 13.909.348,45	€ 16.566.847,35	€ 15.457.439,71	-6,70%
Sicilia	€ 25.700.252,68	€ 25.934.307,39	€ 23.778.402,08	€ 27.266.065,69	€ 27.609.131,39	1,26%
Toscana	€ 21.906.937,03	€ 23.709.536,94	€ 23.778.402,08	€ 28.292.726,06	€ 23.829.906,58	-15,77%
Trentino-Alto Adige						
Umbria	€ 6.740.224,23	€ 6.736.017,69	€ 7.673.248,53	€ 8.510.564,25	€ 8.561.708,82	0,60%
Valle d'Aosta	€ 175.587,93	€ 175.215,87	€ 182.196,75	€ 181.111,15	€ 154.501,00	-14,69%
Veneto	€ 11.196.791,90	€ 12.668.698,03	€ 13.328.157,17	€ 16.162.243,82	€ 15.719.638,99	-2,74%

Totale	€ 222.814.548,00	€ 237.357.372,09	€ 255.408.810,84	€ 307.835.399,00	€ 307.826.221,00	
--------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	--

Regione	2017	2018	2019	2020	2021
Abruzzo	3,4%	3,2%	3,1%	2,8%	2,4%
Basilicata	0,7%	0,7%	0,6%	0,6%	0,5%
Calabria	5,8%	6,9%	6,3%	6,8%	6,5%
Campania	3,3%	3,9%	4,4%	3,3%	7,2%
Emilia-Romagna	11,6%	11,9%	12,3%	12,3%	11,7%
Friuli-Venezia Giulia	2,8%	3,0%	3,0%	3,0%	2,5%
Lazio	10,5%	9,5%	9,8%	10,7%	11,7%
Liguria	1,6%	1,7%	1,5%	1,5%	1,3%
Lombardia	8,3%	6,8%	8,1%	8,3%	8,2%
Marche	4,6%	4,4%	4,3%	4,1%	3,7%
Molise	0,4%	0,4%	0,3%	0,2%	0,2%
Piemonte	4,6%	5,2%	5,9%	6,2%	6,0%
Puglia	7,9%	8,2%	8,1%	8,7%	8,6%
Sardegna	5,0%	5,1%	5,4%	5,4%	5,0%
Sicilia	11,5%	10,9%	9,3%	8,9%	9,0%
Toscana	9,8%	10,0%	9,3%	9,2%	7,7%
Trentino-Alto Adige	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Umbria	3,0%	2,8%	3,0%	2,8%	2,8%
Valle d'Aosta	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Veneto	5,0%	5,3%	5,2%	5,3%	5,1%

Quota di FIS normalizzata rispetto agli studenti idonei



1.2.3. Tassa regionale

Il gettito derivante dalla tassa regionale per il diritto allo studio pagata da tutti gli studenti rappresenta una delle fonti di finanziamento in favore dell'erogazione delle borse di studio.

Regione	2021
Abruzzo	€ 140,00
Basilicata	€ 140,00
Calabria	130€, 140€, 160€ in base all'ISEE
Campania	140
Emilia Romagna	140
Friuli Venezia Giulia	120€, 140€, 160€ in base al valore dell'ISEE
Lazio	140
Liguria	120€, 140€, 160€ in base al valore dell'ISEE
Lombardia	140
Marche	140
Molise	140
Piemonte	140

Puglia	120€, 140€, 160€ in base al valore dell'ISEE
Sardegna	140
Sicilia	140
Toscana	140
Trentino Alto Adige	144
Umbria	140
Valle d'Aosta	140
Veneto	da 131€ a 173€ in base al valore di ISEE

1.2.4. Spesa regionale per le borse di studio

Nella tabella è evidenziata la spesa in borse di studio per ogni regione. La cifra è composta dalla quota del FIS, i ricavi della tassa regionale per il diritto allo studio e dalle risorse proprie delle regioni. Per le regioni Calabria, Campania, Emilia Romagna, Lazio, Molise, Puglia, Sardegna, Sicilia e Umbria, alle fonti di finanziamento elencate si va a sommare parte del Fondo Sociale Europeo, come mostrato nella seconda tabella.

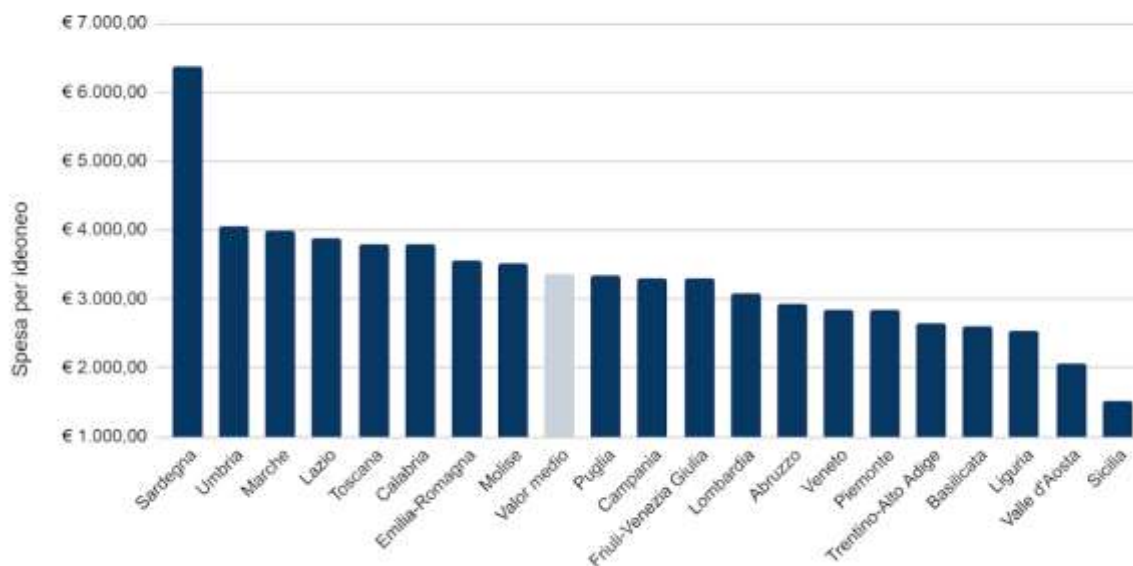
Regione	2017	2018	2019	2020	2021
Abruzzo	€ 18.177.041,00	€ 15.644.544,39	€ 17.605.081,83	€ 16.069.201,49	€ 17.868.544,68
Basilicata	€ 4.478.950,00	€ 3.427.000,00	€ 3.799.160,00	€ 3.399.793,00	€ 3.261.131,00
Calabria	€ 16.424.397,00	€ 25.022.126,72	€ 29.965.635,41	€ 34.647.261,85	€ 37.999.142,70
Campania	€ 30.037.541,00	€ 39.050.684,88	€ 55.347.913,00	€ 103.839.769,70	€ 67.794.717,00
Emilia-Romagna	€ 70.659.712,00	€ 61.629.985,83	€ 67.997.698,93	€ 73.604.229,07	€ 75.965.577,78
Friuli-Venezia Giulia	€ 12.145.582,00	€ 15.966.908,97	€ 18.745.422,00	€ 15.539.277,00	€ 18.937.987,00
Lazio	€ 61.863.219,00	€ 72.184.672,60	€ 78.323.589,38	€ 90.094.042,87	€ 95.527.734,09
Liguria	€ 7.617.468,00	€ 8.094.929,00	€ 8.723.583,00	€ 8.289.341,00	€ 8.520.552,00
Lombardia	€ 54.644.865,00	€ 63.369.522,83	€ 69.197.884,52	€ 75.551.356,78	€ 80.926.009,02
Marche	€ 14.310.533,00	€ 19.709.778,00	€ 20.995.913,15	€ 21.805.830,60	€ 22.658.736,19
Molise	€ 2.084.584,00	€ 2.020.117,12	€ 2.626.727,47	€ 2.350.509,68	€ 2.592.349,27
Piemonte	€ 36.606.175,00	€ 39.637.937,45	€ 40.164.534,00	€ 41.084.433,50	€ 46.137.902,10
Puglia	€ 44.348.941,00	€ 47.482.492,74	€ 49.972.660,91	€ 57.001.669,48	€ 54.688.268,40
Sardegna	€ 19.452.182,00	€ 16.142.035,00	€ 31.288.848,46	€ 33.923.270,61	€ 35.551.016,34
Sicilia	€ 32.534.570,00	€ 26.257.374,10	€ 33.746.740,45	€ 33.617.455,32	€ 35.496.356,76
Toscana	€ 41.880.724,00	€ 50.079.807,03	€ 47.916.761,41	€ 47.580.157,17	€ 56.960.066,00
Trentino-Alto Adige	€ 18.590.297,00	€ 17.878.990,00	€ 17.850.261,00	€ 16.204.785,00	€ 20.350.780,00
Umbria	€ 14.445.418,00	€ 14.815.774,33	€ 15.208.084,47	€ 15.892.033,34	€ 16.835.605,98
Valle d'Aosta	€ 979.400,00	€ 863.350,00	€ 1.035.408,00	€ 305.000,00	€ 294.770,00
Veneto	€ 28.648.370,00	€ 39.582.284,93	€ 37.871.681,28	€ 43.433.408,99	€ 42.146.728,80

Totali	€ 533.605.785,00	€ 587.419.733,97	€ 675.744.902,94	€ 780.944.880,61	€ 783.362.333,19
--------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

Regione	2017	2018	2019	2020	2021
Calabria	€ 1.429.443,00	€ 5.554.144,57	€ 3.977.175,00	€ 5.926.245,65	€ 4.105.103,72
Campania	€ 925.604,00	€ 5.279.147,00	€ 23.241.433,00	€ 39.795.695,50	€ 26.147.946,80
Emilia-Romagna	-	-	€ 7.273.814,94	€ 7.054.192,58	€ 7.492.727,07
Lazio	€ 9.325.185,00	€ 9.340.085,94	€ 14.048.259,84	€ 12.286.716,12	€ 14.089.637,59
Molise	-	-	€ 657.873,03	€ 383.976,27	€ 890.492,02
Puglia	-	€ 8.999.938,38	€ 5.499.338,00	€ 6.000.000,00	€ 10.200.000,00
Sardegna	€ 5.598.505,00	€ 2.767.716,00	€ 4.964.056,98	-	€ 8.010.280,93
Sicilia	-	€ 4.039.767,00	-	-	€ 1.900.777,10
Umbria	-	€ 299.767,55	€ 1.690.354,00	€ 2.416.644,00	€ 3.200.752,00
Totale	€ 17.313.740,00	€ 35.980.795,89	€ 59.661.947,79	€ 71.446.823,12	€ 72.836.965,23

Per confrontare la spesa delle regioni per le borse di studio, si riporta nel grafico seguente la spesa per studente idoneo.

Spesa per studente idoneo nel 2021

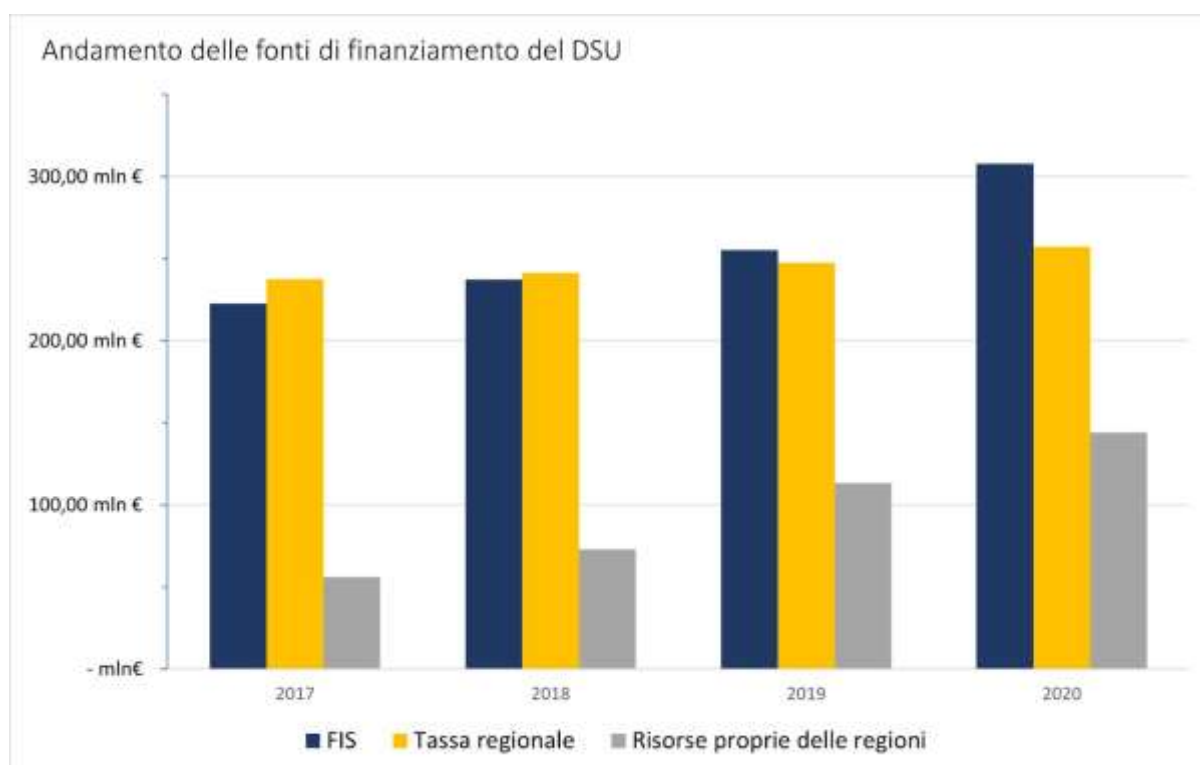


1.2.5. Come variano le fonti di finanziamento

Nel grafico seguente si può osservare come è variata negli ultimi anni l'incidenza delle diverse fonti di finanziamento del DSU. In particolare la spesa totale è aumentata dal 2017 al 2020 di quasi €200 mln. Questo incremento è dovuto in parte all'aumento del FIS di circa €90 mln e per la restante parte dall'aumento delle risorse investite dalle regioni, arrivate nel 2020 al 46,9% del FIS. Il contributo della tassa regionale ha avuto una crescita meno

significativa ma si può notare che dal 2019 non è più questa la fonte di finanziamento principale del DSU, pur rimanendo un contributo sostanziale.

	2017	2018	2019	2020
FIS	222,81 mln €	237,36 mln €	255,41 mln €	307,84 mln €
Tassa regionale	237,49 mln €	241,19 mln €	247,48 mln €	257,42 mln €
Risorse proprie delle regioni	56,00 mln €	72,89 mln €	113,19 mln €	144,24 mln €
Totale	516,30 mln €	551,44 mln €	616,08 mln €	709,49 mln €



1.3. Analisi dei bandi regionali

Da un'attenta analisi dei bandi regionali inerenti al corrente anno accademico si evidenzia come, rispetto all'anno accademico 2017/18 (tab1), la maggior parte degli enti regionali per il diritto allo studio hanno uniformato i propri criteri di partecipazione ai bandi per ottenere contributi a sostegno degli studenti (borse di studio, servizi abitativi, trasporti) ai criteri nazionali descritti nel DPCM del 14 luglio 2015 n°486. Tuttavia, rimangono ancora fuori dai parametri nazionali la Campania, il Molise e in parte il Veneto e la Valle d'Aosta; i bandi emanati da suddette regioni presentano delle differenze sostanziali nell'ambito dei Criteri Economici di idoneità alla fruizione dei contributi.

	LimiteISEE	LimiteISPE	LimiteISEE	LimiteISPE	LimiteISEE□	LimiteISPE	LimiteISEE□	LimiteISPE
D.P.C.M.(max)	20.956	35.364	20.998	35.435	23.000	50.000	23.000	50.000
Abruzzo	18.337	32.744	18.374	32.809	23.000	50.000	23.000	50.000
Basilicata	21.000	35.000	20.998	35.435	23.000	50.000	23.000	50.000
Campania	15.800	27.600	15.900	27.700	15.900	27.700	20.000	37.000
Catanzaro	18.035	30.640	16.000	30.000	18.000	40.000	18.000	40.000
Cosenza	15.780	27.645	15.875	27.811	23.000	50.000	23.000	50.000
Emilia Romagna	19.152	32.320	19.153	32.321	23.000	50.000	23.000	50.000
Friuli Venezia Giulia	20.956	35.364	20.998	35.435	23.000	50.000	23.000	50.000
Lazio	18.195	35.364	19.469	34.069	23.000	50.000	23.000	50.000
Liguria	16.382	32.767	16.562	33.127	20.000	50.000	20.000	50.000
Lombardia	20.728	34.979	20.998	35.435	23.000	50.000	23.000	50.000
Marche	18.500	30.000	18.500	30.000	21.000	38.000	21.000	38.000
Molise	15.717	27.505	15.749	27.560	15.749	27.560	15.749	27.560
Piemonte	19.596	33.068	20.956	35.364	23.000	50.000	23.000	50.000
Puglia	17.000	31.000	19.000	35.000	23.000	50.000	23.000	50.000
Reggio Calabria	15.717	27.505	16.500	28.500	16.500	28.500	23.000	50.000
Sardegna	17.437	27.506	17.472	27.561	20.000	50.000	20.000	50.000
Sicilia	20.956	35.364	19.214	32.757	23.000	50.000	23.000	50.000
Toscana	19.000	33.000	20.000	33.000	22.000	45.000	22.000	45.000
Umbria	20.728	34.979	20.998	35.435	23.000	50.000	23.000	50.000
Ile d'Aosta	20.956	35.364	20.998	35.435	23.000	50.000	23.000	50.000
Veneto	20.956	27.505	20.998	27.560	23.000	35.435	23.000	35.434
D.P.C.M.(min)	15.717	27.505	15.749	27.560	15.749	27.560	15.749	27.560

1.3.1. Criteri di reddito

Come precedentemente accennato, i criteri di reddito per la selezione degli studenti idonei a ricevere i contributi per il diritto allo studio sono stati uniformati in gran parte del territorio nazionale.

I dati inerenti l'A.A. 2021/2022 mostrano come la maggioranza delle Regioni presenta una soglia ISEE pari a circa 23000 euro e ISPE pari a circa 51000 euro, criteri conformi ai dettami del D.M. Tuttavia, sono ancora presenti delle eccezioni: il Veneto mantiene il limite inerente alla situazione Patrimoniale (ISPE) a 36000 circa; lo stesso vale per la Valle d'Aosta che si differenzia solo in parte dagli indicatori Nazionali; Il Molise, nonostante abbia innalzato le soglie economiche di selezione rispetto al 2018, rappresenta la regione con gli indicatori più bassi in tutto il territorio nazionale (ISEE 17300 ISPE 32300); segue la Regione Campania, qui le soglie minime e massime hanno subito una leggera variazione in positivo rispetto gli anni precedenti; tuttavia, tali criteri non sono ancora del tutto uniformati ai bandi degli altri Enti regionali (ISPE 40000).

Appare evidente come, rispetto agli anni precedenti, l'auspicio di criteri economici uniformi su tutto il territorio, sta finalmente prendendo forma, tuttavia, secondo i dati pubblicati annualmente da EURYDICE, rispetto all'ammontare delle tasse universitarie versate annualmente dagli studenti, si evince come il numero di borse erogate e gli importi elargiti collocano l'Italia in una posizione non ottimale rispetto al resto d'Europa. (va precisato come, nonostante la percentuale di studenti assegnatari dei contributi regionali sia ancora bassa, questa è effettivamente quasi raddoppiata rispetto al 9% inerente all'anno accademico 18/19).

1.3.2. Criteri di merito

Il merito calcolato, sia sulla base dei CFU conseguiti nel corso degli anni di studio, sia sulla base dei giudizi ottenuti nel corso del completamento del proprio curriculum accademico, rappresenta ad oggi uno dei criteri di formazione delle graduatorie per l'assegnazione dei benefici regionali per il diritto allo studio. I criteri di merito non hanno subito grosse variazioni rispetto agli anni analizzati in precedenza. Sono ancora presenti regioni in cui sussistono vincoli di CFU diversi rispetto ai dettami del DPCM, come la Lombardia o la Valle d'Aosta che presentano un numero di crediti richiesto per ottenere e mantenere le borse di studio superiore alla media nazionale.

Va detto tuttavia che nonostante le differenze, dipendenti anche dal numero di CFU previsto dai vari CDL, si può constatare che nella maggior parte delle regioni sussistano le stesse soglie minime di idoneità inerenti al merito, eguali sia nel numero che nell'anno curriculare di riferimento: primo anno 25 cfu, secondo anno 50, terzo anno 80 (ulteriore semestre 135). Questo schema è presente in 17 regioni su 20, con i crediti richiesti che si eguagliano sia nei percorsi di laurea triennale che in quelli di laurea magistrale (specializzazione o magistrale a ciclo unico).

1.3.3 Pubblicazione delle graduatorie

I bandi regionali presentano sostanziali differenze sia nei termini entro cui è possibile la presentazione delle domande di partecipazione sia nelle tempistiche di formazione e divulgazione delle graduatorie. Le tempistiche di pubblicazione variano da regioni in cui ad un mese dalla pubblicazione del bando si ha già la graduatoria con relative assegnazioni e idoneità (Es: in Sicilia il bando è pubblicato alla fine del mese di luglio, il 30 settembre si ha già la pubblicazione delle graduatorie con relativi idonei e/o assegnatari), a regioni in cui bisogna aspettare il mese di dicembre (Abruzzo) per poter conoscere l'esito delle domande presentate. Tempistiche che si allungano ulteriormente per quel che concerne i corsi di laurea Magistrale e Magistrale a ciclo unico.

Si evince come la non uniformità delle tempistiche di assegnazione incida negativamente sui ritardi strutturali che riguardano inoltre l'erogazione delle somme cui lo studente ha diritto. Basterebbe uniformare ad un'unica data la scadenza per gli enti regionali entro cui pubblicare l'esito delle domande presentate, in modo da velocizzare il processo di

erogazione andando incontro all'esigenza sempre più urgente degli studenti di ricevere le somme cui hanno diritto, evitando così un esborso economico che per molti studenti universitari e le relative famiglie risulta quasi impossibile da fronteggiare.

1.3.3 Conclusioni

Appare evidente che, rispetto al quadriennio preso in analisi in precedenza, molteplici interventi di adeguamento hanno di certo migliorato la situazione in termini di pari opportunità tra gli studenti delle diverse regioni. Va però osservato come, nonostante l'enorme passo in avanti verso la parificazione del diritto allo studio tra i vari Atenei italiani, il quadro appare ancora incompleto. I criteri di reddito devono tutti essere adeguati alla norma contenuta nel Decreto di riferimento; così da fornire un'equa possibilità di fruire dei

contributi adibiti al sostegno degli studenti, anche a coloro che ad oggi frequentano gli atenei nelle regioni rimaste ancorate a requisiti non conformi a quelli del territorio Nazionale. Per ciò che riguarda i criteri di merito, vi sono ancora delle regioni che richiedono il conseguimento di un tetto minimo di CFU per il mantenimento della borsa di studio, pena la restituzione di tale contributo, principio che risulta paradossale in quanto non si tiene conto di ciò che lo studente vive nel corso dell'anno accademico, ne viene considerato che, nonostante i cfu annui conseguiti possano essere un numero esiguo, le spese per l'anno accademico pesano ugualmente sullo studente (se autonomo) o sulla famiglia di questo. Inoltre, la differenza che intercorre tra i vari atenei nei criteri di merito applicati per la formazione delle graduatorie appare spesso eccessiva e non può essere imputata solo alle differenze di crediti previsti dal piano di studio dei vari CDL. Necessitano, dunque, degli interventi mirati a completare questo processo di uniformazione dei vari bandi regionali.

1.4. Borse di studio

1.4.1. *Storico nazionale degli idonei (a livello di regioni e atenei)*

Viene di seguito riportato il dato storico del numero di idonei alla borsa di studio su base nazionale. Un primo punto di attenzione è legato all'anno accademico 2015/2016: la riforma del calcolo del parametro ISEE (DPCM 159/2015) ha comportato, a parità di reddito e patrimonio, un aumento medio dell'indicatore, superando in molti casi la soglia prevista per le borse di studio. A partire da quel momento, è possibile osservare un aumento progressivo del numero di idonei, con il dato del 2019/2020 che mostra un incremento del +28.50% rispetto al dato del 2012/2013. Come Consiglio Nazionale degli studenti Universitari, più volte abbiamo assunto un ruolo propositivo nel richiedere la copertura totale e l'ampliamento degli aventi diritto.



Si riporta il dato dello storico del numero di idonei anche disaggregato per Regioni.

Regione	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
ABRUZZO	4.940	5.448	5.055	3.963	5.262	5.305	5.414	5.806
BASILICATA	1.297	1.353	1.438	1.099	1.193	1.303	1.446	1.295
CALABRIA	7.917	8.498	8.940	6.788	8.057	9.082	9.793	10.791
CAMPANIA	15.543	15.781	17.424	11.701	13.115	16.494	20.364	23.339
EMILIA ROMAGNA	18.027	18.381	17.502	15.724	19.148	19.667	20.904	21.837
FRIULI VENEZIA GIULIA	4.118	4.225	4.242	3.854	4.881	4.931	5.482	5.501
LAZIO	18.441	18.483	16.367	14.536	15.160	18.031	19.066	20.915
LIGURIA	2.908	3.290	3.279	2.678	3.054	3.174	3.097	3.297

LOMBARDIA	14.731	15.774	17.705	14.798	18.597	21.002	23.246	25.117
MARCHE	4.963	5.245	5.393	4.161	5.148	5.414	5.666	5.450
MOLISE	939	1.022	1.052	755	643	784	821	801
PIEMONTE	8.253	8.706	8.219	8.317	10.299	12.261	13.715	13.805
PROV. BOLZANO	1.014	954	1.242	1.084	1.176	1.195	1.239	1.288
PROV. TRENTO	3.675	3.416	3.419	3.156	3.252	2.746	2.375	2.144
PUGLIA	13.306	15.109	14.966	10.740	14.128	15.796	17.450	18.563
SARDEGNA	7.984	7.732	7.495	5.814	7.842	8.048	8.925	10.496
SICILIA	21.781	21.716	18.131	13.456	16.067	17.735	20.036	22.150
TOSCANA	11.728	13.119	14.013	11.395	12.880	13.169	13.507	14.703
UMBRIA	3.750	3.269	3.430	3.040	3.873	4.326	4.568	4.512
VALLE D'AOSTA	187	154	126	225	135	144	137	153
VENETO	10.491	11.979	12.907	9.674	11.317	12.123	13.115	14.184
ITALIA	175.993	183.654	182.345	146.958	175.227	192.730	210.366	226.147

Per leggere correttamente il dato del numero di idonei alla borsa di studio, si riporta anche il rapporto percentuale tra numero di idonei e studenti iscritti, disaggregato per regione. Si può notare in generale una disomogeneità territoriale talvolta molto accentuata: si va da regioni che hanno un rapporto idonei/iscritti inferiore al 10%, a regioni che arrivano intorno, in alcuni casi oltre, il 30%.

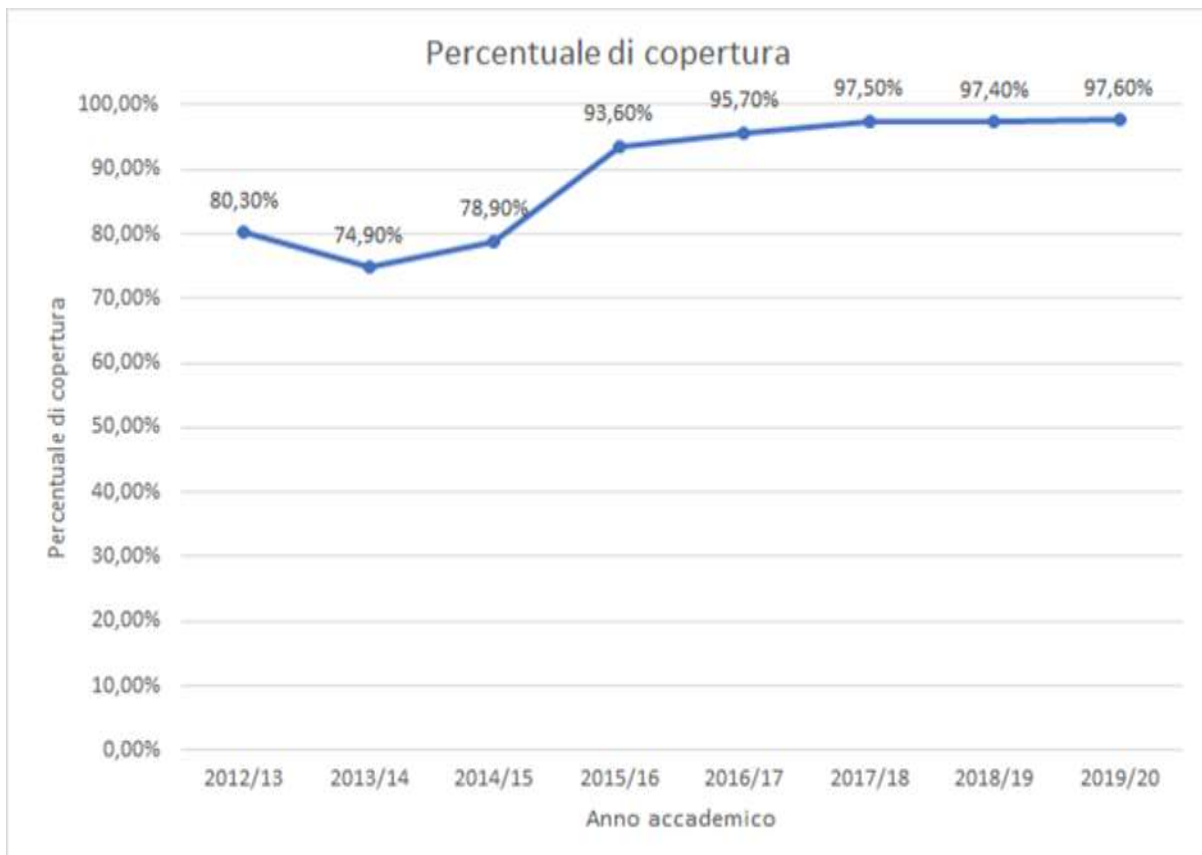
Regione	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
ABRUZZO	8,20%	9,30%	9,10%	7,90%	10,90%	11,40%	11,80%	13,20%

BASILICATA	16,90%	18,60%	20,30%	16,10%	18,20%	19,70%	21,90%	20,70%
CALABRIA	15,80%	17,20%	18,90%	14,90%	18,30%	21,00%	22,90%	26,50%
CAMPANIA	8,30%	8,70%	9,60%	6,60%	7,50%	9,50%	11,80%	14,00%
EMILIA ROMAGNA	13,00%	13,40%	12,90%	11,30%	13,50%	13,10%	13,40%	14,00%
FRIULI VENEZIA GIULIA	12,50%	13,40%	13,80%	12,80%	16,20%	16,20%	17,80%	18,10%
LAZIO	8,80%	7,50%	8,00%	7,30%	7,50%	9,00%	9,30%	10,40%
LIGURIA	8,70%	10,10%	10,20%	8,60%	9,60%	9,80%	10,00%	10,80%
LOMBARDIA	5,80%	6,10%	6,90%	5,70%	7,10%	7,70%	8,40%	9,00%
MARCHE	10,80%	11,60%	11,80%	9,00%	11,00%	11,60%	12,10%	11,90%
MOLISE	12,20%	13,60%	14,50%	10,80%	9,10%	10,90%	11,60%	11,90%
PIEMONTE	8,00%	8,30%	7,90%	7,60%	9,10%	10,30%	11,20%	11,40%
PROV. BOLZANO	36,10%	35,20%	44,30%	35,30%	35,00%	31,80%	32,20%	32,50%
PROV. TRENTO	22,10%	20,30%	20,40%	19,10%	19,80%	16,60%	14,10%	12,80%
PUGLIA	17,30%	17,10%	17,30%	12,90%	17,20%	19,20%	21,10%	22,80%
SARDEGNA	19,40%	19,20%	19,10%	15,20%	20,40%	20,90%	23,10%	27,30%
SICILIA	16,80%	17,50%	15,20%	11,70%	14,40%	16,10%	18,50%	20,90%
TOSCANA	10,00%	11,20%	12,40%	10,70%	11,20%	11,30%	11,60%	12,90%
UMBRIA	14,20%	13,90%	14,70%	13,40%	16,10%	17,80%	18,30%	18,30%

VALLE D'AOSTA	15,20%	12,90%	10,70%	19,80%	12,50%	13,40%	14,50%	15,00%
VENETO	9,80%	11,30%	12,20%	9,00%	10,60%	11,20%	12,00%	13,20%
ITALIA	10,70%	10,90%	11,30%	9,20%	10,90%	11,80%	12,80%	14,00%

1.4.2. Copertura nazionale e regionale

Il dato della copertura delle borse di studio, ovvero il rapporto tra idonei e beneficiari, è aumentato significativamente tra il 2013/2014 e il 2017/2018, rimanendo quindi pressoché costante negli ultimi due anni analizzati. Anche questo dato presenta una forte disparità territoriale: sebbene 16 regioni/province autonome raggiungano una copertura del 100%, la Sicilia continua a non superare l'80%. Esistono quindi ancora casi di studenti idonei non beneficiari (circa 5.500 a livello nazionale), ovvero che possiedono tutti i requisiti per poter accedere alla borsa di studio, ma non la ricevono per mancanza di risorse.



Numero di borsisti per regione/provincia autonoma:

Regione	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20

ABRUZZO	2.150	3.312	3.833	5.055	3.963	5.262	5.305	5.414	5.806
BASILICATA	1.351	1.297	1.353	1.438	1.099	1.193	1.303	1.446	1.295
CALABRIA	3.285	4.528	3.577	3.419	4.147	5.405	8.749	9.105	10.741
CAMPANIA	4.980	4.252	8.329	8.476	9.436	11.486	16.494	20.364	23.339
EMILIA ROMAGNA	17.438	18.027	18.381	17.502	15.724	19.148	19.667	20.903	21.837
FRIULI VENEZIA GIULIA	3.601	4.042	4.200	4.242	3.854	4.881	4.931	5.482	5.501
LAZIO	14.425	14.226	14.223	12.350	14.536	15.160	18.031	19.066	20.915
LIGURIA	1.831	2.908	3.290	3.279	2.678	3.054	3.174	3.097	3.297
LOMBARDIA	10.253	12.823	14.391	17.061	14.647	18.542	20.547	22.793	24.654
MARCHE	4.819	4.791	5.146	5.393	4.161	5.148	5.414	5.666	5.450
MOLISE	598	790	658	765	490	604	730	821	747
PIEMONTE	3.656	5.023	4.801	6.990	8.317	10.299	12.261	13.715	13.805
PROV. BOLZANO	1.127	1.014	954	1.242	1.084	1.176	1.195	1.239	1.288
PROV. TRENTO	3.775	3.675	3.416	3.419	3.156	3.252	2.746	2.375	2.144
PUGLIA	7.186	12.578	11.069	11.327	10.727	14.125	15.796	17.450	18.563
SARDEGNA	6.367	5.126	4.328	4.861	5.814	7.842	8.048	8.925	10.496
SICILIA	11.315	16.742	7.017	7.887	9.437	13.057	13.715	15.706	17.462
TOSCANA	11.153	11.728	13.119	14.013	11.395	12.880	13.169	13.507	14.703

UMBRIA	1.747	3.750	3.269	3.430	3.040	3.873	4.326	4.568	4.512
VALLE D'AOSTA	270	187	154	126	225	135	144	137	153
VENETO	8.356	10.491	11.979	11.674	9.557	11.215	12.122	13.018	13.951
ITALIA	119.683	141.310	137.487	143.949	137.487	167.737	187.867	204.797	220.659

Percentuale di copertura per regione/provincia autonoma:

Regione	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
ABRUZZO	43,40%	67,00%	70,40%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
BASILICATA	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
CALABRIA	40,70%	57,20%	42,10%	38,20%	61,10%	67,10%	96,30%	93,00%	99,50%
CAMPANIA	34,40%	27,40%	52,80%	48,60%	80,60%	87,60%	100,00%	100,00%	100,00%
EMILIA ROMAGNA	99,60%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
FRIULI VENEZIA GIULIA	98,00%	98,20%	99,40%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
LAZIO	80,50%	77,10%	77,00%	75,50%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
LIGURIA	49,90%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
LOMBARDIA	67,40%	87,00%	91,20%	96,40%	99,00%	99,70%	97,80%	98,00%	98,20%
MARCHE	98,00%	96,50%	98,10%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
MOLISE	58,70%	84,10%	64,40%	72,70%	64,90%	93,90%	93,10%	100,00%	93,30%
PIEMONTE	30,80%	60,90%	55,10%	85,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

PROV. BOLZANO	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
PROV. TRENTO	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
PUGLIA	52,80%	94,50%	73,30%	75,70%	99,90%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
SARDEGNA	81,10%	64,20%	56,00%	64,90%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
SICILIA	55,60%	76,90%	32,30%	43,50%	70,10%	81,30%	77,30%	78,00%	78,80%
TOSCANA	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
UMBRIA	46,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
VALLE D'AOSTA	96,80%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
VENETO	82,60%	100,00%	100,00%	90,40%	98,80%	99,10%	100,00%	99,00%	98,40%
ITALIA	67,70%	80,30%	74,90%	78,90%	93,60%	95,70%	97,50%	97,40%	97,60%

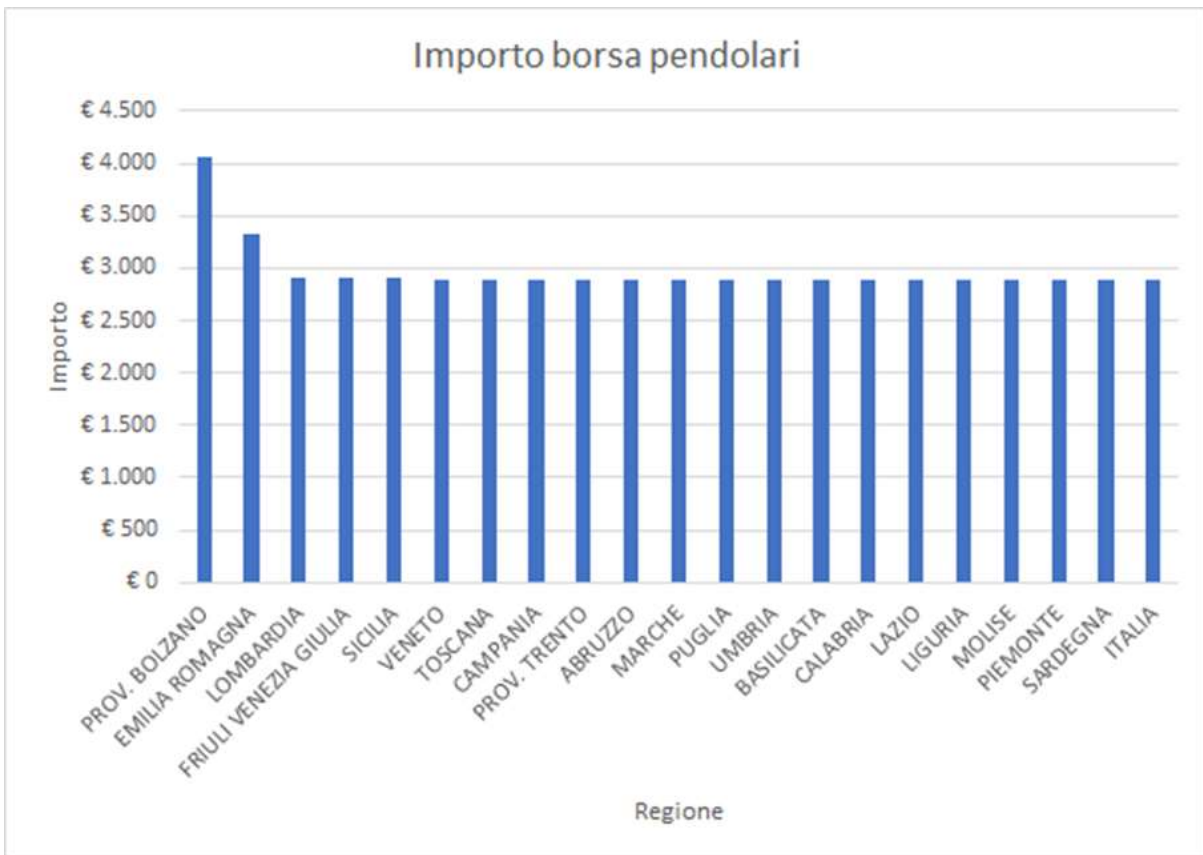
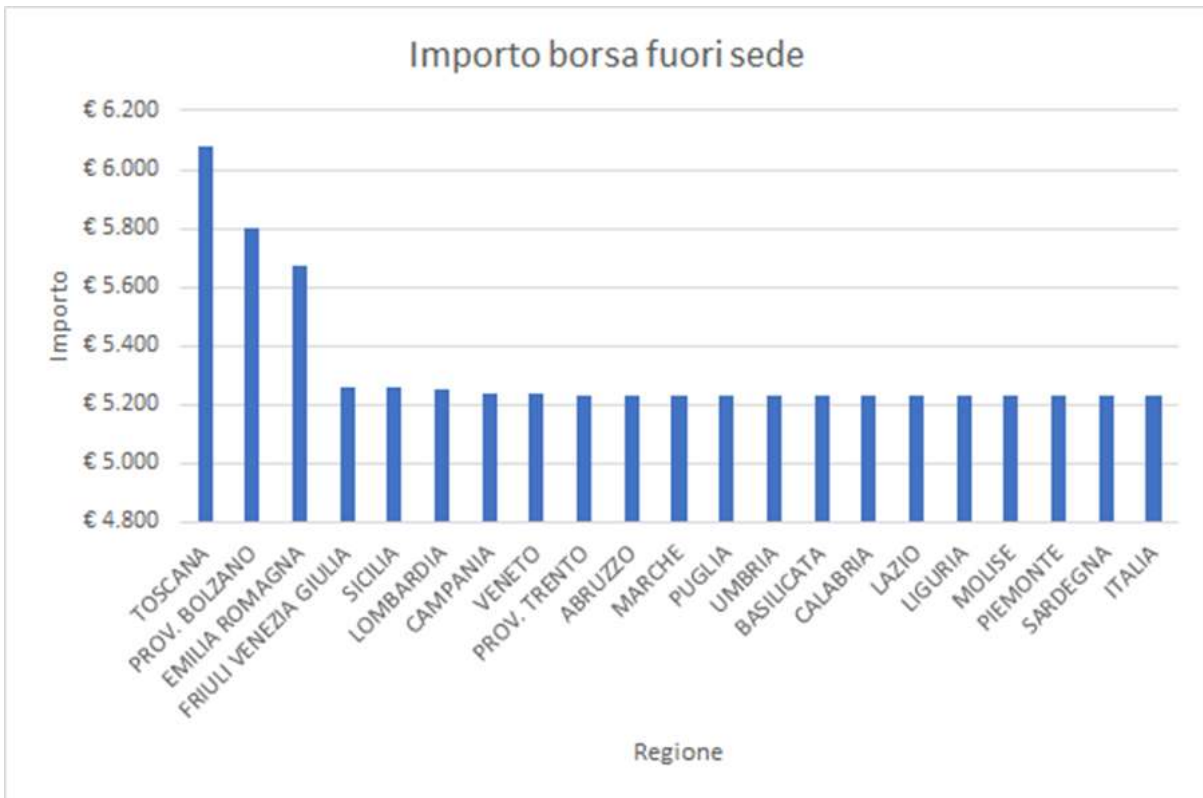
1.4.3. Importi delle borse di studio

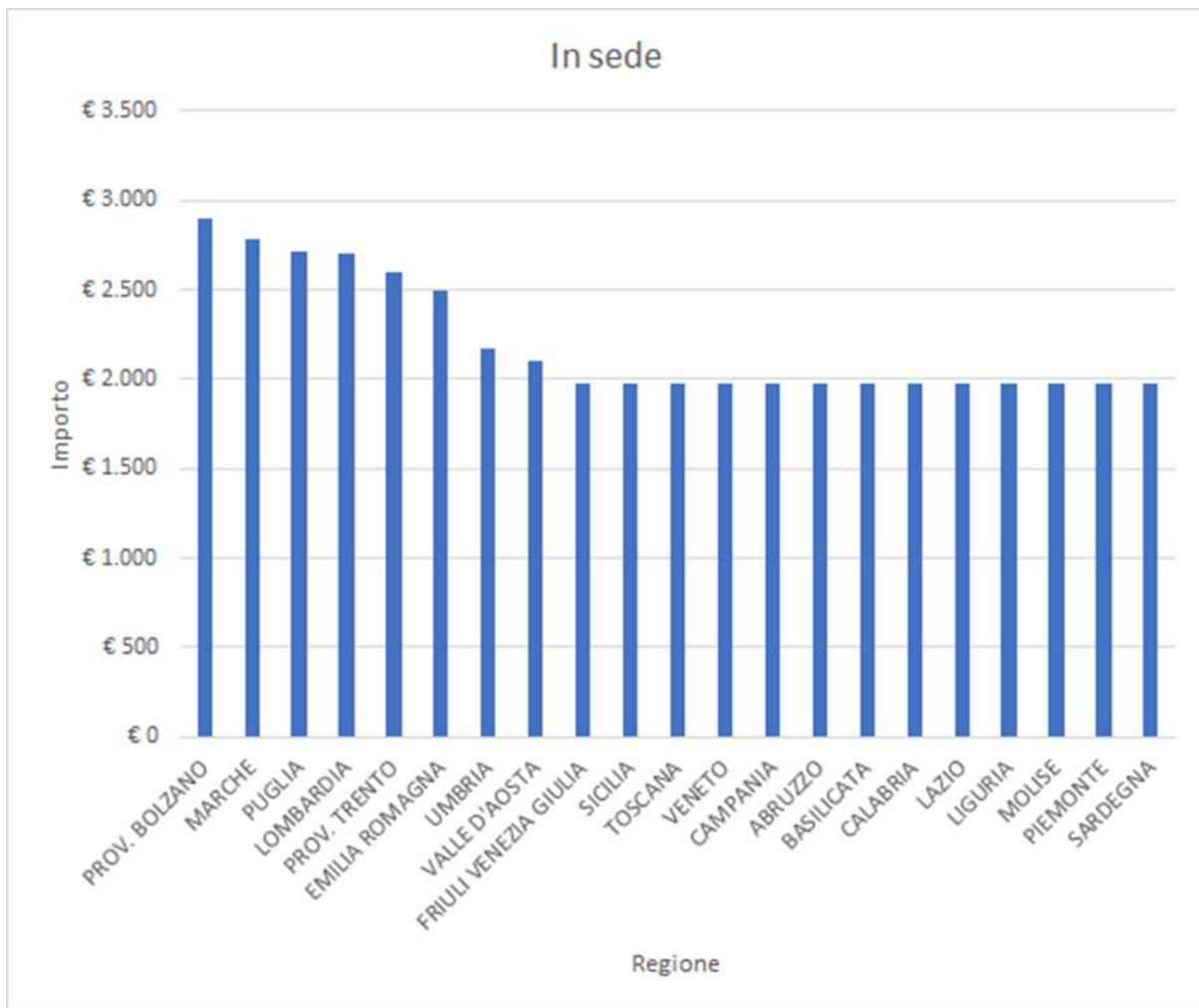
Nell'anno accademico 2019-2020, gli importi minimi delle borse di studio, stabiliti dal D.M. n. 316 del 5 aprile 2019 sono stati di:

1. Studenti fuori sede euro 5.231,58
2. Studenti pendolari euro 2.884,09
3. Studenti in sede euro 1.971,89

La maggior parte delle regioni si attiene a valori vicini agli importi minimi stabiliti dal DM, tuttavia si riscontrano variazioni significative in alcune regioni quali l'Emilia Romagna, la Provincia Autonoma di Bolzano e la Toscana, i cui importi sono in generale superiori ai minimi nazionali. Oltre alle già citate, Marche, Puglia, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Umbria e Valle d'Aosta presentano importi più elevati per gli studenti in sede.

L'andamento degli importi medi su base nazionale, mostra un preoccupante trend decrescente, fatto reso ancor più grave dall'evoluzione dell'inflazione monetaria.



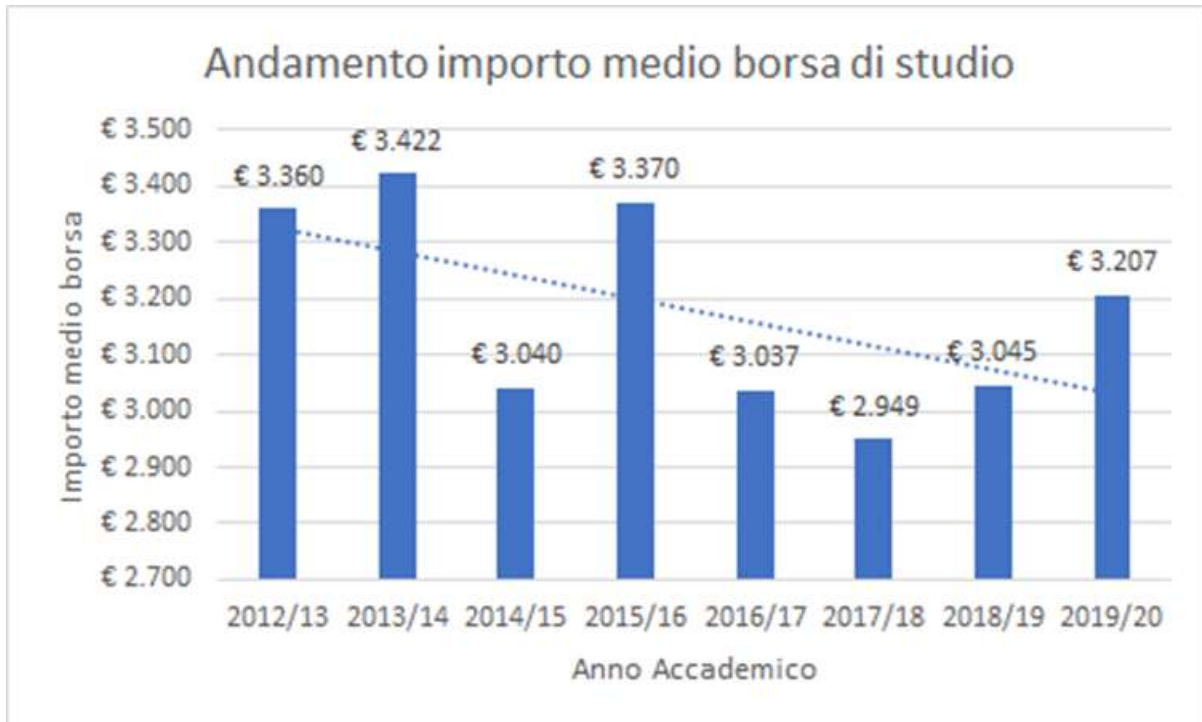


2019/20					
Regione	Fuori sede	Pendolari	In sede	Importo medio	Spesa complessiva regionale per borse
ABRUZZO	€ 5.232	€ 2.885	€ 1.972	€ 2.777	€ 16.122.650
BASILICATA	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 2.631	€ 3.407.211
CALABRIA	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 3.254	€ 34.945.451
CAMPANIA	€ 5.239	€ 2.889	€ 1.977	€ 4.451	€ 103.882.918

EMILIA ROMAGNA	€ 5.672	€ 3.324	€ 2.495	€ 3.377	€ 73.742.821
FRIULI VENEZIA GIULIA	€ 5.258	€ 2.899	€ 1.982	€ 2.825	€ 15.539.277
LAZIO	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 3.386	€ 70.826.511
LIGURIA	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 2.525	€ 8.325.536
LOMBARDIA	€ 5.252	€ 2.910	€ 2.705	€ 3.072	€ 75.728.963
MARCHE	€ 5.232	€ 2.884	€ 2.779	€ 4.008	€ 21.841.128
MOLISE	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 3.147	€ 2.350.510
PIEMONTE	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 2.993	€ 41.322.217
PROV. BOLZANO	€ 5.800	€ 4.060	€ 2.900	€ 1.880	€ 2.421.885
PROV. TRENTO	€ 5.232	€ 2.886	€ 2.600	€ 3.638	€ 7.799.632
PUGLIA	€ 5.232	€ 2.884	€ 2.716	€ 3.087	€ 57.300.273
SARDEGNA	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 3.249	€ 34.102.796
SICILIA	€ 5.258	€ 2.899	€ 1.982	€ 1.932	€ 33.733.465
TOSCANA	€ 6.080	€ 2.890	€ 1.980	€ 3.028	€ 44.526.851
UMBRIA	€ 5.232	€ 2.884	€ 2.172	€ 3.538	€ 15.964.410
VALLE D'AOSTA	€ 5.200	€ 2.800	€ 2.100	€ 1.994	€ 305.000
VENETO	€ 5.238	€ 2.891	€ 1.978	€ 3.119	€ 43.517.919

ITALIA	€ 5.232	€ 2.884	€ 1.972	€ 3.207	€ 707.707.423
--------	---------	---------	---------	---------	---------------

Andamento importi:



Regione	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
ABRUZZO	€ 3.549	€ 3.928	€ 2.862	€ 3.997	€ 3.464	€ 2.959	€ 3.263	€ 2.777
BASILICATA	€ 2.835	€ 2.887	€ 2.881	€ 2.394	€ 3.756	€ 2.633	€ 2.629	€ 2.631
CALABRIA	€ 3.579	€ 3.728	€ 2.912	€ 2.178	€ 3.051	€ 2.871	€ 3.315	€ 3.254
CAMPANIA	€ 2.493	€ 2.523	€ 3.013	€ 3.052	€ 2.624	€ 2.370	€ 2.719	€ 4.451
EMILIA ROMAGNA	€ 3.668	€ 3.686	€ 3.286	€ 3.225	€ 3.702	€ 3.144	€ 3.263	€ 3.377
FRIULI VENEZIA GIULIA	€ 3.372	€ 3.556	€ 2.543	€ 4.119	€ 2.488	€ 3.238	€ 3.419	€ 2.825

LAZIO	€ 3.637	€ 3.741	€ 3.336	€ 3.378	€ 3.406	€ 3.330	€ 3.328	€ 3.386
LIGURIA	€ 3.329	€ 3.445	€ 2.564	€ 3.180	€ 2.522	€ 2.585	€ 2.834	€ 2.525
LOMBARDIA	€ 3.624	€ 3.672	€ 3.008	€ 3.905	€ 2.964	€ 3.099	€ 3.046	€ 3.072
MARCHE	€ 3.654	€ 3.739	€ 2.977	€ 3.967	€ 2.789	€ 3.650	€ 3.716	€ 4.008
MOLISE	€ 2.941	€ 3.306	€ 2.796	€ 3.434	€ 3.476	€ 2.767	€ 3.199	€ 3.147
PIEMONTE	€ 3.481	€ 3.578	€ 3.836	€ 3.695	€ 3.568	€ 3.247	€ 2.943	€ 2.993
PROV. BOLZANO	€ 2.343	€ 2.368	1.959	€ 2.455	€ 2.266	€ 2.227	€ 2.182	€ 1.880
PROV. TRENTO	€ 1.437	€ 1.888	€ 1.832	€ 1.865	€ 1.830	€ 2.348	€ 3.062	€ 3.638
PUGLIA	€ 2.962	€ 2.916	€ 3.051	€ 3.159	€ 3.158	€ 3.018	€ 2.879	€ 3.087
SARDEGNA	€ 2.611	€ 2.574	€ 2.546	€ 2.541	€ 2.494	€ 2.017	€ 3.516	€ 3.249
SICILIA	€ 3.377	€ 3.470	€ 2.295	€ 3.094	€ 2.506	€ 1.925	€ 2.154	€ 1.932
TOSCANA	€ 4.064	€ 4.083	€ 3.056	€ 4.309	€ 3.135	€ 3.430	€ 3.316	€ 3.028
UMBRIA	€ 3.750	€ 3.756	€ 3.673	€ 3.680	€ 3.748	€ 3.444	€ 3.350	€ 3.538
VALLE D'AOSTA	€ 3.056	€ 3.050	€ 3.897	€ 1.880	€ 3.066	€ 1.924	€ 3.311	€ 1.994
VENETO	€ 2.902	€ 2.977	€ 3.397	€ 3.093	€ 2.564	€ 3.272	€ 2.914	€ 3.119
ITALIA	€ 3.360	€ 3.422	€ 3.040	€ 3.370	€ 3.037	€ 2.949	€ 3.045	€ 3.207

1.4.4. Conclusioni

Dagli ultimi dati a disposizione (anno accademico 2019-2020), si evince come il numero di studenti beneficiari sia pari al 97,60%, con circa 5.500 studenti ai quali non viene erogata la borsa di studio per mancanza di risorse. Nonostante i considerevoli miglioramenti degli ultimi anni, tutt'ora l'Italia risulta essere l'unico paese dell'area OCSE con la figura degli studenti

idonei ma non beneficiari. Nel corso dei prossimi anni, sarà importante monitorare la situazione e osservare l'impatto della pandemia da covid-19 sui dati qui mostrati.

1.5. Servizi per il diritto allo studio

L'università è sicuramente un periodo particolare della vita ed è senz'altro una porta che si apre su infinite possibilità, non solo legate al mondo accademico. Anche l'aspetto abitativo è importante e può essere, talvolta, determinante per poter vivere appieno il percorso di studi.

Per quel che concerne i servizi è necessaria una approfondita riflessione sui Livelli Essenziali delle Prestazioni che sono previsti in capo alle Regioni per garantire, pur nel quadro dell'autonomia tracciata dal Titolo V della Costituzione e dalla l. 59/1997 (c.d. Legge Bassanini), una sostanziale parità di trattamento per tutte le studentesse e gli studenti sul territorio nazionale. Tale principio, enunciato negli artt. 7 e 13, d.lgs. n. 68/2012 recante "Revisione della normativa di principio in materia di diritto allo studio e valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti" non ha mai, tuttavia, trovato applicazione concreta. Nel contesto tale legge i servizi che le Regioni devono erogare in favore degli studenti sono enunciati al secondo comma dell'art. 7, lett. a), b), c), d) ed e) che enumerano, rispettivamente: materiale didattico, trasporto, ristorazione, alloggio ed accesso alla cultura. E' anzitutto chiaro che tale norma, concepita ormai dieci anni fa, necessita di un sostanziale aggiornamento sulle tipologie di servizi funzionali a rendere effettivo il diritto di accesso all'istruzione universitaria. Accanto a quelle già previste è necessario prevedere quantomeno il diritto alla connessione internet, strumento ad oggi imprescindibile per la fruizione dei corsi di studio, l'introduzione, nel novero dei materiali didattici, dei dispositivi digitali e l'assistenza sanitaria per studenti fuori sede, nell'ambito dei quali si rimanda alle proposte già avanzate dal CNSU nel corso della presente consiliatura. L'art. 20 del d.lgs 68/2021 prevede l'istituzione dell'Osservatorio nazionale per il diritto allo studio universitario, con funzione di proposta e monitoraggio che, però, tra il 2019 e il 2022 non è mai stato riunito e non ha potuto esercitare alcuna di queste funzioni.

In questo quadro la priorità di un investimento mirato alla riforma e all'attuazione dei servizi di diritto allo studio deve essere accompagnata ad una approfondita riflessione sulla ripartizione delle competenze e sui modelli di governance che dovrebbero concretizzare la concretizzazione di tali servizi. Questo ambito che vede la sovrapposizione di tutti i livelli di governo del territorio rende estremamente difficile da un lato il porre in essere di un effettivo indirizzo politico da parte del Governo e dello Stato, dall'altro la realizzazione di quella parità

di trattamento che dovrebbe presidiare l'attuazione dei principi dell'Art. 34 della Costituzione.

La riflessione sui servizi agli studenti si impone in quanto risulta più che mai necessaria per abbattere il costo medio della formazione universitaria. I bisogni cui tali servizi fanno fronte, infatti, rappresentano, insieme e più delle tasse universitarie, il vero ostacolo economico all'accesso all'istruzione universitaria. Il costo medio annuo è variabile a seconda del fatto che si studi con lo status di "in sede", abitante "in provincia" o "fuori provincia". Il fattore comune, indipendentemente dallo status e dall'università frequentata, è l'insostenibilità del costo: mediamente l'università costa annualmente alle famiglie circa 5000€ annui per frequentanti in sede, 5500€ per frequentanti abitanti in provincia e 11000€ per gli abitanti fuori provincia che affittano una stanza singola. I fattori principali considerati sono: tassazione, materiale didattico, pasti, trasporto (urbano ed extraurbano), affitto e costo di

rientro presso la propria residenza. Tali considerazioni sono da intendersi come chiave di lettura dell'idea, diffusa in certi settori del mondo universitario, di mantenimento della didattica a distanza nel post-pandemia: eliminando la presenza fisica degli studenti dalle sedi universitarie, sono completamente eliminati tali costi. Il Consiglio ritiene, però, che la strada da intraprendere per favorire l'accesso sia, invece, quella di un investimento strutturale nell'implementazione dei LEP al fine di ottenere un sistema universitario accessibile e di qualità.

1.5.1. Servizio abitativo

L'alloggio rappresenta sicuramente il bisogno più importante per tutti gli studenti che studiano in una sede universitaria diversa dalla propria città di residenza. Le risposte a questo bisogno sono molteplici e oscillano dai servizi abitativi pubblici (alloggi messi a disposizione dalle agenzie regionali per il diritto allo studio) fino al mercato degli alloggi privati, in cui si annoverano i collegi privati e le locazioni abitative individuali.

1.5.1.1. Copertura dei posti alloggio in Italia

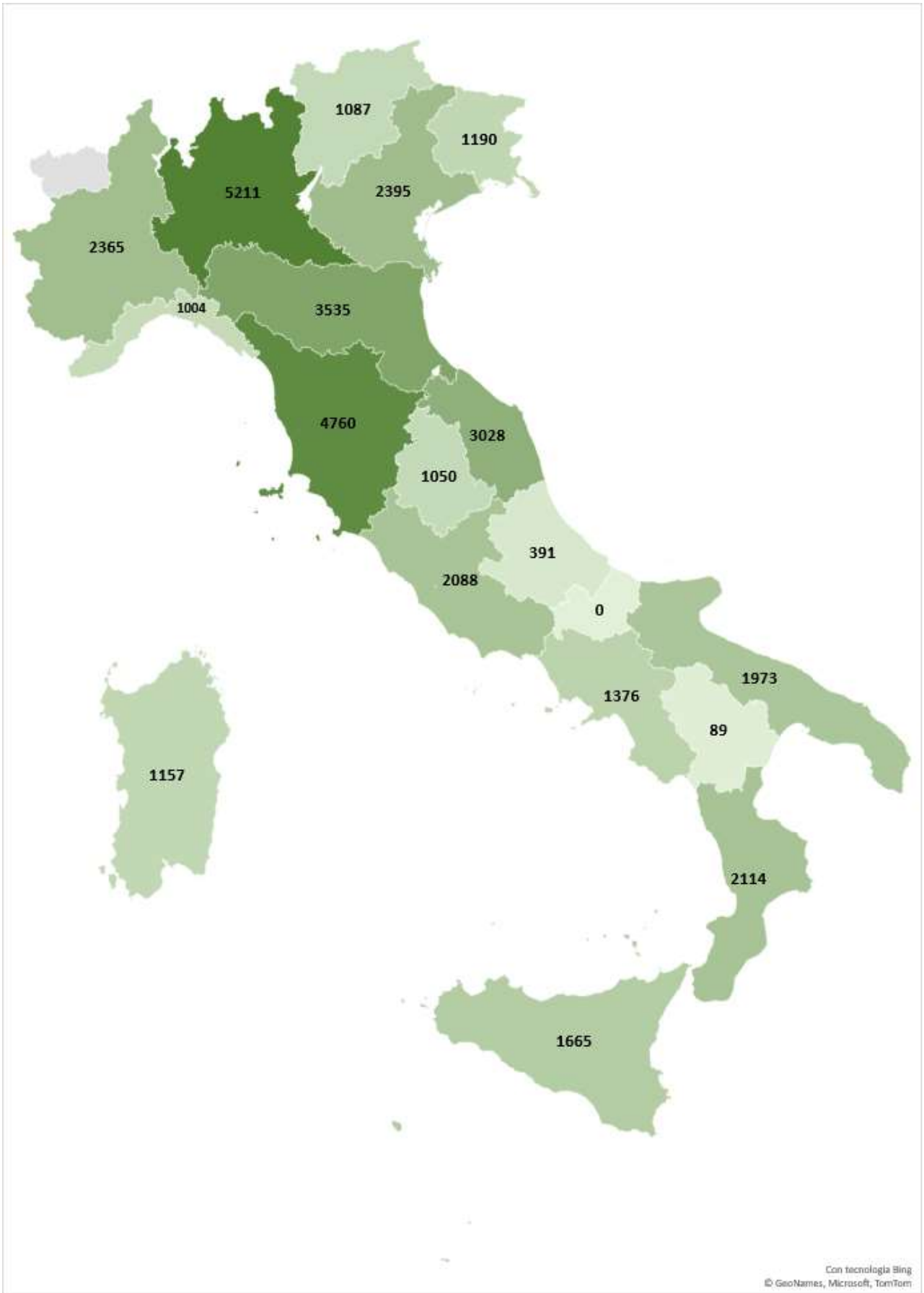
Dall'analisi svolta dalle associazioni studentesche dei dati in possesso del ministero il dato che emerge in modo prorompente è lo squilibrio tra copertura del servizio pubblico (% alloggi disponibili nella tabella) e copertura delle locazioni private.

Fig.1

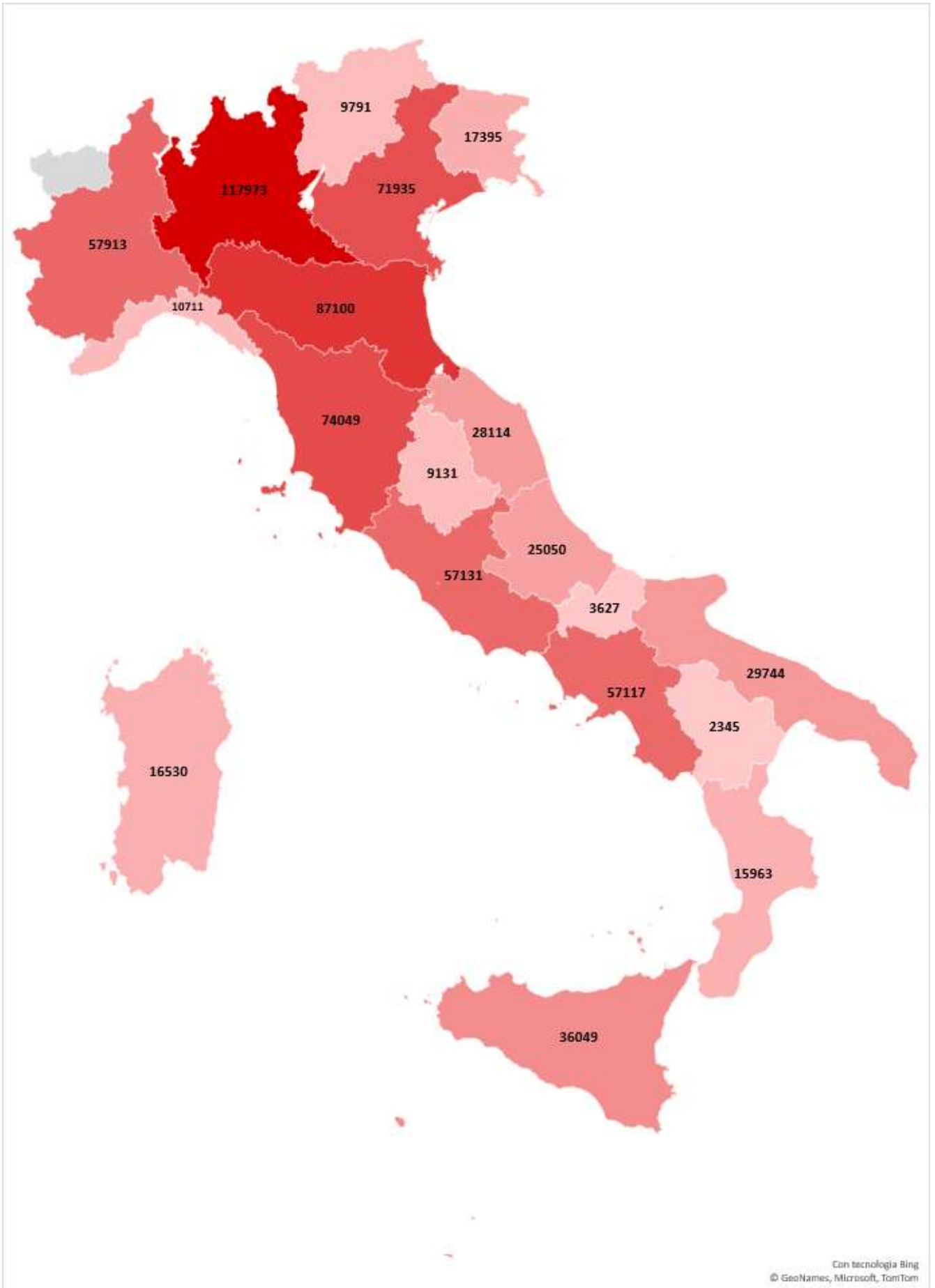
REGIONE	ALLOGGI PER STUDENTI	RESIDENTI FUORI PROVINCIA	ALLOGGI MANCANTI	% ALLOGGI DISPONIBILI
Piemonte	2365	60278	57913	3,92%

Lombardia	5211	123184	117973	4,23%
Trentino Alto Adige	1087	10878	9791	9,99%
Veneto	2395	74330	71935	3,22%
Friuli Venezia Giulia	1190	18585	17395	6,40%
Liguria	1004	11715	10711	8,57%
Emilia Romagna	3535	90635	87100	3,90%
Toscana	4760	78809	74049	6,04%
Umbria	1050	10181	9131	10,31%
Marche	3028	31142	28114	9,72%
Abruzzo	391	25441	25050	1,54%
Molise	0	3627	3627	0,00%
Lazio	2088	59219	57131	3,53%
Basilicata	89	2434	2345	3,66%
Puglia	1973	31717	29744	6,22%
Campania	1376	58493	57117	2,35%
Calabria	2114	18077	15963	11,69%
Sicilia	1665	37714	36049	4,41%
Sardegna	1157	17687	16530	6,54%
ITALIA	36478	764146	727668	4,77%

- *Dati: Statistica.miur.it (Ufficio VI – Statistica e studi settori Università, AFAM e Ricerca del Ministero dell'Università e della Ricerca) - Elaborazione: Unione degli universitari*



- Posti-alloggio disponibili per regione (Fig. 1); Studenti fuori provincia non coperti da posto-alloggio per regione (Fig 2)



Dalla tabella emerge che i posti alloggio forniti dagli enti e dalle Regioni non sono sufficienti a soddisfare il fabbisogno di una sistemazione per studenti e studentesse fuori sede e prive di mezzi. Il costante sottofinanziamento del sistema universitario rende questa esigenza sempre maggiore: infatti, di fronte a circa 764 mila studentesse e studenti Fuori Provincia corrisponde una disponibilità di posti letto pari a solamente 36'478 unità (ossia il 5%), il tutto senza tenere in considerazione il fatto che le studentesse e gli studenti fuori sede spesso risultano essere anche coloro che abitano nella medesima provincia dell'Ateneo frequentato e che si trovano ad una distanza temporale o chilometrica oltre una determinata soglia, contribuendo ad incrementare ancora di più il numero di posti letto mancanti.

L'accesso di soggetti ed enti privati nel mondo universitario è una tendenza che ormai viene via via sempre più promossa e incentivata dalle misure nazionali e regionali, le quali sono figlie di politiche che non pongono realmente al centro la formazione e gli studi universitari, ponendo al centro la studentessa e lo studente ma che mirano solamente a trovare delle strategie che consentano allo Stato di investire sempre meno e ai privati di chiedere sempre di più a tutte e tutti coloro che decidono di studiare presso un ateneo statale. L'ambito che per eccellenza ha sempre vissuto in prima fila questo problema è sicuramente quello della residenzialità universitaria: infatti, di fronte ad un evidente e lampante numero insufficiente di alloggi universitari, studentesse e studenti sono costretti a rivolgersi al mercato privato degli affitti, vittime di un sistema che non tutela i loro diritti ma che mira solamente al profitto e al guadagno del singolo proprietario, incrementando il rischio di speculazione immobiliare degli affitti.

Un mercato che subisce influenze sotto molteplici settori e che non si pone il tema cruciale di tutelare il diritto allo studio, compito che invece dovrebbe spettare allo Stato e alle Regioni. Diretta conseguenza di questo presupposto è rinvenibile nei costi medi annui che ciascuna studentessa e ciascuno studente, a seconda del territorio in cui studia, si ritrova a sostenere. A livello nazionale, infatti, si stima che il costo medio minimo mensile di una stanza singola da 28mq (misura minima sancita dalla legge) sia pari a 240,21€ per un investimento totale annuo che si attesta sui 2882,53€ senza considerare i costi aggiunti e necessari per vivere in un alloggio in affitto e che il costo medio minimo mensile di una stanza doppia da 38mq sia 326,00€ per un totale annuo di 3912,00€ anche in questo caso senza costi aggiunti e necessari.

La situazione è maggiormente critica nelle grandi città: gli affitti medi per una stanza singola a Milano raggiunge i 504,00€, seguiti da Firenze con 414,40€, Roma con 392,00€ e Bologna con 378,00€. Al sud la città dai costi più elevati è invece Napoli con 338,80€. Nella tabella allegata sono riportati tutti i costi medi annui degli affitti nelle varie città universitarie dalla più alla meno costosa, tenendo conto dell'affitto di una stanza singola e di una stanza doppia con la minima metratura quadrata sancita dalla legge. Per un'opera di agevolazione del

lavoro, nello studio non si è tenuto in considerazione il costo degli affitti presso città ospitanti sedi distaccate di atenei.

	CITTÀ UNIVERSITARIE	€/mq	SINGOLA (28mq)		DOPPIA (38mq)	
			COSTO MENSILE S.	COSTO ANNUO S.	COSTO MENSILE D.	COSTO ANNUO D.
	Milano	18,00 €	504,00 €	6.048,00 €	684,00 €	8.208,00 €
	Firenze	14,80 €	414,40 €	4.972,80 €	562,40 €	6.748,80 €
	Roma	14,00 €	392,00 €	4.704,00 €	532,00 €	6.384,00 €
	Bologna	13,50 €	378,00 €	4.536,00 €	513,00 €	6.156,00 €
	Napoli	12,10 €	338,80 €	4.065,60 €	459,80 €	5.517,60 €
	Venezia	11,80 €	330,40 €	3.964,80 €	448,40 €	5.380,80 €
	Como	11,80 €	330,40 €	3.964,80 €	448,40 €	5.380,80 €
	Trento	10,80 €	302,40 €	3.628,80 €	410,40 €	4.924,80 €
	Modena	10,70 €	299,60 €	3.595,20 €	406,60 €	4.879,20 €
	Siena	10,70 €	299,60 €	3.595,20 €	406,60 €	4.879,20 €
	Cagliari	10,60 €	296,80 €	3.561,60 €	402,80 €	4.833,60 €
	Ravenna	10,60 €	296,80 €	3.561,60 €	402,80 €	4.833,60 €
	Rimini	10,60 €	296,80 €	3.561,60 €	402,80 €	4.833,60 €
	Padova	10,30 €	288,40 €	3.460,80 €	391,40 €	4.696,80 €
	Verona	10,30 €	288,40 €	3.460,80 €	391,40 €	4.696,80 €
	Pisa	10,20 €	285,60 €	3.427,20 €	387,60 €	4.651,20 €
	Bergamo	9,90 €	277,20 €	3.326,40 €	376,20 €	4.514,40 €

	Salerno	9,90 €	277,20 €	3.326,40 €	376,20 €	4.514,40 €
	Parma	9,50 €	266,00 €	3.192,00 €	361,00 €	4.332,00 €
	Pavia	9,10 €	254,80 €	3.057,60 €	345,80 €	4.149,60 €
	Torino	9,10 €	254,80 €	3.057,60 €	345,80 €	4.149,60 €
	Varese	9,10 €	254,80 €	3.057,60 €	345,80 €	4.149,60 €

			SINGOLA (28mq)		DOPPIA (38mq)	
	Bari	9,00 €	252,00 €	3.024,00 €	342,00 €	4.104,00 €
	Brescia	9,00 €	252,00 €	3.024,00 €	342,00 €	4.104,00 €
	Cesena	8,90 €	249,20 €	2.990,40 €	338,20 €	4.058,40 €
	Trieste	8,80 €	246,40 €	2.956,80 €	334,40 €	4.012,80 €
	Reggio Emilia	8,40 €	235,20 €	2.822,40 €	319,20 €	3.830,40 €
	Ferrara	8,10 €	226,80 €	2.721,60 €	307,80 €	3.693,60 €
	Novara	8,00 €	224,00 €	2.688,00 €	304,00 €	3.648,00 €
	Ancona	7,90 €	221,20 €	2.654,40 €	300,20 €	3.602,40 €
	Forlì	7,90 €	221,20 €	2.654,40 €	300,20 €	3.602,40 €
	Udine	7,90 €	221,20 €	2.654,40 €	300,20 €	3.602,40 €
	Genova	7,80 €	218,40 €	2.620,80 €	296,40 €	3.556,80 €
	Catania	7,70 €	215,60 €	2.587,20 €	292,60 €	3.511,20 €
	Palermo	7,30 €	204,40 €	2.452,80 €	277,40 €	3.328,80 €

Perugia	7,30 €	204,40 €	2.452,80 €	277,40 €	3.328,80 €
Pescara	7,20 €	201,60 €	2.419,20 €	273,60 €	3.283,20 €
Urbino	7,10 €	198,80 €	2.385,60 €	269,80 €	3.237,60 €
Sassari	7,00 €	196,00 €	2.352,00 €	266,00 €	3.192,00 €
Viterbo	6,80 €	190,40 €	2.284,80 €	258,40 €	3.100,80 €
Lecce	6,70 €	187,60 €	2.251,20 €	254,60 €	3.055,20 €
Vercelli	6,60 €	184,80 €	2.217,60 €	250,80 €	3.009,60 €
Macerata	6,50 €	182,00 €	2.184,00 €	247,00 €	2.964,00 €
Camerino	6,20 €	173,60 €	2.083,20 €	235,60 €	2.827,20 €

			SINGOLA (28mq)		DOPPIA (38mq)	
Messina	6,20 €	173,60 €	2.083,20 €	235,60 €	2.827,20 €	
L'Aquila	6,10 €	170,80 €	2.049,60 €	231,80 €	2.781,60 €	
Cassino	6,00 €	168,00 €	2.016,00 €	228,00 €	2.736,00 €	
Foggia	5,90 €	165,20 €	1.982,40 €	224,20 €	2.690,40 €	
Alessandria	5,90 €	165,20 €	1.982,40 €	224,20 €	2.690,40 €	
Benevento	5,80 €	162,40 €	1.948,80 €	220,40 €	2.644,80 €	
Potenza	5,80 €	162,40 €	1.948,80 €	220,40 €	2.644,80 €	
Teramo	5,80 €	162,40 €	1.948,80 €	220,40 €	2.644,80 €	
Campobasso	5,50 €	154,00 €	1.848,00 €	209,00 €	2.508,00 €	

Catanzaro	5,30 €	148,40 €	1.780,80 €	201,40 €	2.416,80 €
Cosenza	5,10 €	142,80 €	1.713,60 €	193,80 €	2.325,60 €
Reggio Calabria	5,10 €	142,80 €	1.713,60 €	193,80 €	2.325,60 €
Chieti	5,00 €	140,00 €	1.680,00 €	190,00 €	2.280,00 €
ITALIA	8,58 €	240,21 €	2.882,53 €	326,00 €	3.912,00 €

Degni di nota, comunque, gli investimenti effettuati durante gli anni della pandemia e previsti all'interno del PNRR, che prevede, nella missione 4, la previsione di investimento di circa 960 milioni di euro per il miglioramento dei servizi di residenzialità. L'augurio del consiglio è che tali interventi siano idonei a ridurre la porzione di residenze coperte dalle locazioni abitative private a vantaggio del servizio pubblico. Il Consiglio ha più volte espresso la necessità, oltre che alle previsioni espresse nel PNRR che dovrebbero garantire un aumento dei posti letto di ca. 100mila unità, di ulteriori finanziamenti volti a coprire integralmente il fabbisogno di posti letto relativo agli studenti fuori sede. Parallelamente, nelle more del periodo di realizzazione degli interventi sopra citati, è necessario rafforzare quelli che sono i bonus per gli studenti fuori sede che non risiedono in queste strutture, dovendo questi ultimi sostenere ingenti costi di locazione a scopo abitativo, stabilizzando il sistema di rimborso affitti adottato durante l'emergenza pandemica e incrementando i fondi dello stesso economicamente, cercando di ampliare sempre più la platea di studenti beneficiari di tale agevolazione; con l'obiettivo finale di coprire integralmente il fabbisogno mediante strutture, prevenendo il fenomeno della speculazione sugli affitti studenteschi diffusi in numerose città universitarie.

1.5.2. Servizio di ristorazione

Il servizio di ristorazione rappresenta una problematicità in diverse Regioni: garantire il diritto allo studio significa anche erogare alcuni servizi che devono essere accessibili a tutti gli studenti, tra questi vi è il servizio mensa. Una ristorazione di qualità e accessibile a tutti è, infatti, fondamentale per abbattere un'importante voce di spesa a carico dello studente, spesa di cui i pasti rappresentano il 54% e 50% del totale rispettivamente per gli studenti in sede e pendolari (fino a 2.730 €) e fino al 51,54% per i fuori sede (fino a 5.460€). In diverse realtà, i prezzi sono elevati e non è presente un sistema di fasciazione del costo del pasto basato sul reddito.

Un altro tema è quello dei criteri di merito: diversi bandi e regolamenti infatti subordinano la possibilità per gli studenti di poter usufruire del servizio di ristorazione al conseguimento di

un numero più o meno alto di CFU. Non solo, ma in alcuni casi si arriva a considerare il merito come uno dei criteri che determinano il costo del pasto. Chi rispetta sia i criteri di merito che quelli di reddito (che sono gli stessi previsti per la borsa di studio) ha diritto a usufruire del pasto gratuito o di un pasto al giorno a € 2,70 (a seconda dei casi), mentre chi rispetta uno solo dei due criteri paga € 4,70 a pasto. Questo significa che a parità di reddito (basso) due studenti si possono trovare a pagare due prezzi differenti in base al merito. O ancora, ci si può imbattere in bandi e regolamenti che escludono gli studenti oltre il primo anno fuori corso o che li privano del diritto di usufruire delle agevolazioni.

Un altro nodo è quello dell'apertura delle mense in orario serale e nel fine settimana. Su questo punto diverse città universitarie presentano criticità. A Trieste è possibile cenare solo nella mensa del campus centrale, mentre tutti gli altri punti mensa (che sono in gran parte ristoranti convenzionati) e anche a Bologna solo una mensa è aperta anche a cena. E scendendo più a sud la situazione non migliora: a Roma e a Padova solo due mense sono aperte anche la sera, mentre a Napoli solo gli studenti delle residenze possono mangiare in mensa anche a cena. La situazione risulta più agevolata a Torino, dove quasi tutte le mense sono aperte anche la sera almeno nei giorni infrasettimanali. Situazione analoga se si considera l'apertura nel fine settimana. È importante dare la possibilità agli studenti che lo desiderassero di consumare anche il pasto serale all'interno di mense e strutture convenzionate. Al fine di evitare inutili dispersioni di risorse, possono soddisfare questa necessità le mense che più verosimilmente risponderebbero a una domanda da parte degli studenti (per esempio quelle vicine alle residenze, ai collegi, alle principali sedi). Talvolta, anche raggiungere la mensa è un problema, soprattutto se si studia in un polo didattico oppure una residenza lontana. Si tratta di una situazione abbastanza frequente che si presenta nella maggior parte delle città universitarie.

Gli enti per il diritto allo studio ricorrono spesso a convenzioni con i ristoranti, soprattutto per garantire il servizio ristorazione nei luoghi dove non ci sono mense. Si tratta di una soluzione largamente adottata a Trieste, dove comunque restano due poli didattici scoperti, e anche a Torino, dove invece praticamente tutte le sedi hanno una mensa o un ristorante convenzionato nelle vicinanze. In altri casi le convenzioni sono usate per coprire il servizio ristorazione nelle fasce serali o nel fine settimana, come avviene a Milano.

1.5.3. Accesso alla cultura

Per gli studenti universitari, così come in generale per tutti i soggetti in formazione, è un fattore cruciale la possibilità di accedere liberamente al mondo della cultura. Infatti, per una formazione piena è necessario non soltanto avere accesso ai percorsi accademici, ma anche poter fruire di esperienze formative al di fuori della didattica tradizionalmente intesa.

Le agevolazioni per musei, mostre, eventi culturali sono presenti in quasi tutte le città universitarie, tuttavia non si tratta di interventi frutto di una programmazione e di scelte politiche strutturali all'interno delle varie realtà, ma agevolazioni demandate alle singole convenzioni promosse da enti pubblici, poli museali, Università, in assenza di una chiara e definita politica che renda certi e strutturali tali interventi. È necessario che le università, gli

enti per il diritto allo studio, gli enti culturali e le istituzioni pubbliche collaborino per garantire la possibilità agli studenti di accedere alla cultura in tutti gli ambiti di cui essa si compone, a prescindere dalle condizioni di reddito. In tal senso, può essere interessante l'introduzione di strumenti e agevolazioni che facilitino il più possibile l'accesso alla cultura da parte degli studenti universitari, al fine di contribuire alla piena e completa formazione degli stessi.

1.5.4. Trasporti

La gestione dei trasporti è di competenza regionale ed emergono sul tutto il territorio nazionale forti divergenze in termini di investimenti su tale settore. Gli studenti universitari rappresentano una categoria per la quale il sistema di trasporto pubblico è essenziale per gli spostamenti legati alla propria condizione e che invece subisce ogni giorno sulla propria pelle la mancanza di un servizio adeguato. Il pendolarismo infatti è una condizione generalizzata dovuta alle distanze che esistono, da un lato, tra i luoghi di residenza e le sedi universitarie e, dall'altra, tra le periferie delle Regioni ed i centri in cui presenti gli Atenei, che in molti casi determina difficoltà nell'affrontare con serenità il proprio percorso di studi.

Oltre ai tanti casi di inefficienza del sistema di trasporto pubblico, che impedisce la piena partecipazione alla vita universitaria da parte degli studenti, il costo dei mezzi negli ultimi anni è molto elevato, rendendo oneroso il loro utilizzo: in molte Regioni non esiste nessuna forma di agevolazione per il trasporto urbano o extraurbano, a fronte di un sistema comunque poco capillare e inefficiente, sia su rotaia che su gomma. Una mobilità, questa, economicamente non sostenibile determina un ulteriore aggravio della condizione degli studenti e molto spesso è uno dei fattori che disincentiva la partecipazione alla vita accademica e didattica, nonché causa di sedimentazione di differenze tra chi vive nei "centri" e chi nelle "periferie", tra chi vive in prossimità dei luoghi della formazione e chi proviene da luoghi distanti da essi. Insieme alle tasse universitarie, al materiale didattico e in alcuni casi l'alloggio, la mobilità diventa un capitolo di spesa sempre più incisivo per le famiglie degli studenti e delle studentesse.

Esistono alcuni casi di efficienza del trasporto pubblico locale, oppure abbonamenti agevolati o gratuiti per studenti universitari, a volte però garantiti a chi rientri in determinati parametri di età, residenza o soglia ISEE. Tuttavia, in generale il trasporto pubblico locale presenta diverse problematiche comuni a tutti i territori, con un livello medio di qualità più basso nelle Regioni del Meridione: mezzi di trasporto vetusti e poco sicuri; l'insufficienza di corse, che risultano dunque sovraffollate; l'assenza di corse serali; lo scarso collegamento tra le zone universitarie più periferiche ed il centro cittadino. Tali problematiche mettono in grande difficoltà tutte quelle fasce di popolazione che non possiedono mezzi di locomozione propri. Il diritto di raggiungere liberamente i luoghi della formazione è per sua stessa natura una componente essenziale del diritto allo studio, ma oggi si traduce sempre di più in un privilegio, per via dei suoi costi.

1.5.5. Assistenza sanitaria

Quello dell'assistenza sanitaria è un nodo che da anni attende di essere sciolto. Base normativa da cui partire per analizzare tale problema è il **DPCM 12 gennaio 2017** contenente l'aggiornamento dei livelli essenziali di assistenza definendo le attività, i servizi e le prestazioni garantite ai cittadini con le risorse pubbliche messe a disposizione del servizio sanitario nazionale che deve leggersi congiuntamente al **D.lgs 29 marzo 2012 n.68**, che al sesto comma dell'art.7 dispone che *"I livelli essenziali delle prestazioni di assistenza sanitaria sono garantiti a tutti gli studenti iscritti ai corsi, uniformemente sul territorio nazionale. Gli studenti fruiscono dell'assistenza sanitaria di base nella Regione o Provincia autonoma in cui ha sede l'Università o istituzione di alta formazione cui sono iscritti, anche se diversa da quella di residenza"*. Un diritto, quello di fruire dell'assistenza medica di base nella regione dove si studia, è ad oggi totalmente inattuato. Attualmente lo studente fuorisede è costretto, in tal senso, a modificare temporaneamente la propria residenza sanitaria; la medesima richiesta implica che lo studente che opta per l'iscrizione all'Azienda del comune di domicilio si debba cancellare temporaneamente dagli elenchi del medico di medicina generale dell'Azienda sanitaria di residenza, perdendo quindi l'accesso ai servizi nella propria regione di provenienza. Una mancata variazione del proprio medico di base, d'altra parte conduce spesso gli studenti a recarsi presso guardie mediche nei soli orari notturni, con non poche difficoltà negli spostamenti, spesso non garantiti dai mezzi pubblici, o presso il pronto soccorso, ove, gli stessi potrebbero essere soggetti al pagamento di un ticket e/o ad attese di ore, affollando un servizio di emergenza/urgenza già carente di organico.

In questa situazione molti Atenei già hanno previsto l'istituzione di Presidi Sanitari, ambulatori e Poliambulatori, ubicati all'interno degli stessi per assicurare quanto sopra evidenziato, tra cui l'Università degli Studi di Teramo, di Bari, di Milano Bicocca, di Salerno, di Palermo, di Bologna, ma il trattamento a "macchia di leopardo" di questa esigenza ha il solo effetto di rendere ancora più evidenti gli squilibri e le differenze di trattamento degli studenti nelle varie sedi universitarie.

Il Consiglio ha più volte affermato la necessità che gli studenti fuorisede abbiano accesso equo e gratuito all'assistenza sanitaria di base nella sede in cui sono domiciliati durante il proprio percorso di studi e che, accanto a questo, si snellisca e uniformi l'attuale procedura per la quale è possibile richiedere un nuovo medico di base solo per un tempo limitato, rinunciando a quello assegnato nella propria città di residenza. E' infine necessario che si agevoli l'accesso gratuito a tutti gli studenti a servizi che garantiscano loro un completo benessere psicofisico anche attraverso il potenziamento delle attività di consultori e sportelli psicologici, nelle Università, tramite convenzioni con ASST;

1.5.6. Assistenza psicologica

Per la tutela della salute degli studenti, accanto all'assistenza sanitaria, è necessario assicurare dei servizi di supporto psicologico per garantire un completo benessere psicofisico. La vita dello studente universitario è una fase di grande riorganizzazione a livello di esperienze e identità. In questi anni si affrontano molteplici cambiamenti personali, familiari, sociali e pratici. E' una fase di vita piena di opportunità quanto di sfide. I servizi esistenti, spesso, non sono adeguati e facilmente fruibili, soprattutto da chi non gode di supporto sociale ed economico. Per cui, il più delle volte, lo studente specialmente in un attimo di fragilità, non sa come e a chi rivolgersi per chiedere aiuto. Inoltre, durante la crisi pandemica da Covid-19, a causa dell'isolamento dovuto alle restrizioni, è peggiorato lo stato generale di benessere psicologico e si è rivelata la necessità (espressa da un numero crescente di studentesse e studenti) di usufruire di un supporto psicologico gratuito.

Secondo l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Ocse), sono 84 milioni i cittadini europei che soffrono di disturbi psichici, come ansia, disturbi depressivi e bipolari, o sono dipendenti dall'uso di alcool o droghe. La percentuale è più che raddoppiata dal 2018 al 2020 (dal 6 al 13%). Oltre il 40% degli italiani ha riportato un peggioramento dei sintomi ansiosi e depressivi durante il lockdown nazionale del 2020, con una riduzione della qualità di vita in più del 60% dei soggetti e ripercussioni sul ritmo sonno-veglia in più del 30% (Journal of Affective Disorders, settembre 2021). Secondo i dati raccolti dall'Istituto Piepoli per il Cnop (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi) in un rapporto dell'ottobre 2021 parlano di un aumento significativo dei pazienti in terapia in particolare tra le fasce più giovani. In particolare, è indicato un aumento del 31% fra i minori di 18 anni e del 36% tra i 18-24 anni, poi a scendere al 25% per i 25-34. L'aumento maggiore si ha proprio nella fascia di età ordinariamente interessata dai percorsi universitari. L'Università, quindi, in quanto istituzione, ha un ruolo fondamentale nell'intervenire in queste situazioni.

Per questo è necessario che le Università diventino dei luoghi di promozione del benessere di studenti e studentesse. Fornendo degli spazi di ascolto ma anche gli strumenti per acquisire strategie di coping adattive e lavorare sulle competenze nel riconoscere, gestire e comunicare le proprie emozioni con progetti a sostegno della salute mentale, con lo scopo di individuare modalità di intervento efficaci e sostenibili da regolarizzare e incorporare stabilmente nei servizi universitari finalizzati al benessere studentesco, per creare servizi strutturati lavorando dalla prevenzione primaria a dei veri e propri sportelli dove verrà offerto un canonico servizio di assistenza, più progetti insieme, che hanno come unico obiettivo quello di istituire servizi per la salute mentale, diversificati a seconda delle esigenze degli studenti.

Secondo uno studio sul "Disagio mentale in un campione comunitario di giovani adulti: l'help-seeking in un modello generalista di salute mentale": *il ritardo nell'accesso alle cure rappresenta uno dei principali ostacoli alla presa in carico dei giovani adulti con disturbi mentali all'esordio. Questo ritardo, troppo spesso osservato nella pratica clinica, ha diverse cause. Una di queste è la richiesta di aiuto inespressa (unexpressed help-seeking), che è*

*influenzata da fattori di ordine storico-culturale, dalle caratteristiche della patologia stessa, ma anche dalle **modalità con le quali sono organizzati i servizi di salute mentale**.*

Il campione studiato è stato costituito da 3446 studenti universitari e dall'analisi dei risultati, l'unexpressed help-seeking è pari al 63,6% e risulta significativamente correlata a: sesso maschile, status di fuorisede, elevato punteggio SVS, assenza di servizi di salute mentale specificamente dedicati ai giovani adulti, sfiducia nei confronti dei servizi esistenti. In conclusione, una riorganizzazione dei servizi di salute mentale, nel senso della **creazione di contesti più appropriati per utenti giovani**, potrebbe portare a una riduzione della richiesta di aiuto inespressa e intercettare gli studenti che hanno bisogno di aiuto nella nostra comunità studentesca.

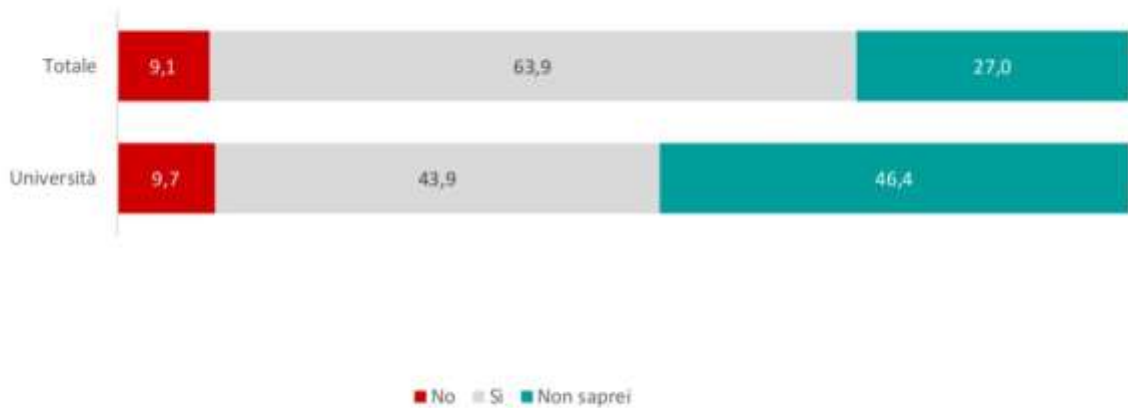
Come Consiglio abbiamo sempre richiamato l'assoluta urgenza ed importanza del potenziamento dei servizi psicologici e di orientamento di ateneo al fine di individuare i bisogni e gli eventuali ostacoli di natura psicologica degli studenti rilevati durante il percorso universitario e di fornire loro un adeguato supporto o un'adeguata identificazione delle situazioni di crisi o disagio, quali difficoltà nella metodologia di studio, nelle relazioni interpersonali, piuttosto che problemi di integrazione sociale.

Secondo una ricerca realizzata da Ires Emilia-Romagna e Alta Scuola Spi-Cgil per conto di Spi-Cgil Nazionale, Rete degli Studenti Medi, Unione degli Universitari¹; attraverso un questionario somministrato a 29281 studenti prevalentemente tra i 13 e i 23 anni, dei quali circa 9.500 studenti universitari, in una delle domande, in un set predefinito di opzioni che fanno riferimento a dimensioni eterogenee tra loro (il mondo del lavoro, spazi di aggregazione giovanile, l'ambiente, le pensioni di garanzia per lavori discontinui, i diritti civili e sociali, la famiglia, l'abitare, la sanità, il supporto psicologico agevolato / psicologo di base e infine il trasporto pubblico), per gli studenti universitari ai primi due posti si è trovato il lavoro (61,1%) e il supporto psicologico (56,4%). L'indagine ha esaminato il profilo socio-anagrafico, l'orientamento identitario e valoriale degli studenti intercettati, come gli studenti hanno vissuto la didattica a distanza e il rapporto tra salute mentale e pandemia. I principali obiettivi di quest'ultima analisi sono state: le reazioni emotive e comportamentali degli studenti nel corso della pandemia e al rientro all'università, l'accentuazione o l'insorgenza

¹ Per ulteriori approfondimenti vedi ricerca "Chiedimi come sto, gli studenti al tempo della pandemia" di Ires Emilia Romagna e Alta Scuola Spi-Cgil.

di disturbi nel comportamento o eventuali abusi nel corso del periodo pandemico, la verifica della diffusione, conoscenza e accessibilità dei servizi di supporto psicologico a scuola. Riguardo quest'ultimo punto, solo 1 su 2 studenti universitari dice di non essere consapevole

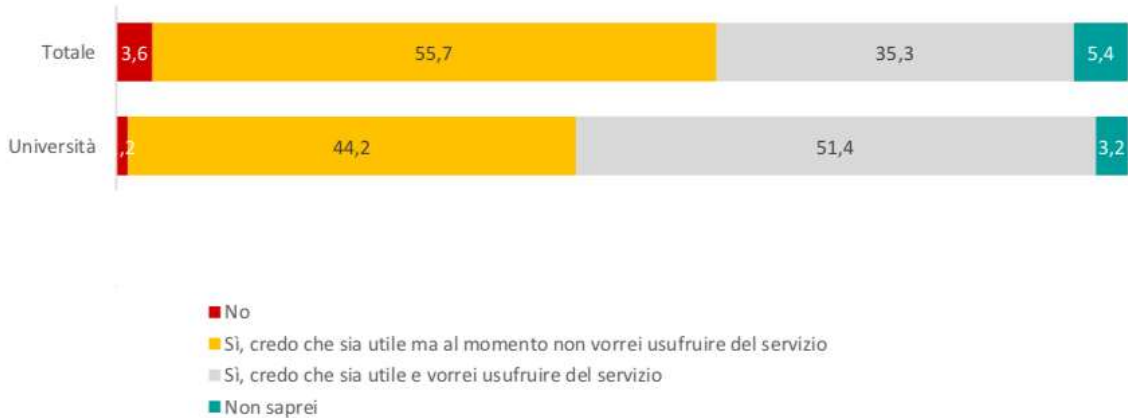
Figura - Nella tua scuola/università sono presenti servizi di supporto psicologico?
(composizione %)



Fonte: Elaborazioni Ires Emilia-Romagna.

dell'esistenza di un servizio psicologico presso la propria Università. Supponendo che il dato sia omogeneo anche valutandolo per i soli studenti universitari, emerge come si abbia maggiore consapevolezza dell'esistenza di un servizio psicologico nella propria Università nelle regioni del Nord e Centro mentre nelle regioni del Sud e nelle Isole le quote di "inconsapevoli" ("non saprei") aumenta così come cresce sensibilmente anche la quota di chi afferma che tali servizi non sono presenti (15,7% nelle regioni del Sud e 12,7% delle Isole). Il livello di consapevolezza sale: per gli studenti universitari fuori sede o pendolari rispetto a chi frequenta nello stesso luogo di residenza; al crescere del livello scolastico e della condizione economica della famiglia di origine, dell'impegno in attività extrascolastiche e del livello di fiducia e stima verso gli adulti. Per chi, nella pandemia, ha vissuto e continua a vivere più forti criticità emotive e di salute mentale, il livello di consapevolezza cresce ma soprattutto perché dove più alto è il bisogno, più forte è la voce critica per la assenza di forme di supporto psicologico. Come evince nelle figure di seguito, solo il 43,9% afferma che è presente un servizio psicologico, il resto o non lo sa o dice che tale servizio è assente. La quasi totalità del campione, oltre il 90%, ritiene utile un supporto psicologico nella propria università e il 35,3%, e quindi circa 1 studente su 3, non solo lo ritiene utile ma vorrebbe usufruirne. Questa quota sale al 51,4%, e quindi più di 1 su 2, tra gli universitari.

Figura - Pensi che sia utile avere un servizio di supporto psicologico a scuola/università?
(composizione %)



Fonte: Elaborazioni Ires Emilia-Romagna.

Circa **1 studente universitario su 3 (31,2%)**, nel corso della pandemia, **si è rivolto a un qualche servizio di supporto psicologico** sia esso un **servizio privato, pubblico o fornito dagli atenei**. Tra questi il **60% dei casi (15,5% rispetto al campione complessivo) si è rivolto ad un servizio privato**, molto meno consistente la quota per i soli universitari di chi si rivolge ai servizi d'ateneo che è solo del 13,8%. In ultimo, dalle altre domande somministrate, si evince che chi non si è rivolto ad un servizio psicologico durante la pandemia, oltre il 90% riterrebbe comunque utile avere un supporto di tale natura all'interno della propria università e il 30% non solo lo ritiene utile ma vorrebbe anche usufruirne. Rappresenta quindi una **potenziale domanda per un servizio psicologico** scolastico o universitario o, letto in altri termini, **l'espressione di chi vorrebbe rivolgersi ad un servizio psicologico** ma, al momento, non ha ancora trovato le condizioni e convinzioni adeguate (probabile rischio di domanda d'aiuto non espressa). Questa quota è più alta tra gli **studenti universitari (31,9%,)**; Sul campione complessivo, è più alta tra le **studentesse (25,2%, a fronte del 16,2% tra gli studenti maschi)**; e nelle **regioni del Sud (30,8%)** e delle **Isole (28,1%)** e per gli **studenti fuori sede (32,5%)**. Nel complesso, per nove studenti su dieci (88,2%) si è registrato un **aumento degli stati d'animo negativi** più intenso di quello degli stati positivi, indicando una importante criticità sul fronte dell'impatto sulla salute mentale (88,6% scuola superiore, 91,3% università). Come altri numerosi studi in letteratura riguardo l'argomento, ha confermato i dati sopra citati riguardo il peggioramento di stati depressivi disturbi d'ansia e alterazioni del ritmo sonno-veglia.

La necessità di essere ascoltati è emersa anche dalle riflessioni libere sul tema della salute mentale, e in particolare in relazione alla necessità di strutturare percorsi di **supporto psicologico** per rispondere alle difficoltà emerse e acuitesi durante la pandemia, che condizionano sia lo stato d'animo con cui si vive il presente che la visione con cui si guarda al futuro, in termini di paura e di sfiducia.

In conclusione, al netto di una maggiore consapevolezza, gli studenti chiedono che i servizi siano **accessibili** a tutti (l'accessibilità viene declinata sia come **apertura continuata** del servizio anche al termine delle lezioni sia come **capillarità** di accesso); **gratuiti** e coperti

dalla fiscalità generale o dopo un iniziale numero di incontri, comunque gratuiti, garantire il proseguimento a costi contenuti e calmierati; siano accompagnati sia da attività di prevenzione primaria per abbattere lo stigma, come soprascritto, che da campagne che facciano conoscere a tutti gli studenti l'esistenza di tale servizio.

Per perseguire questi fini, è necessaria l'istituzione di un "**Fondo per il Supporto Psicologico**", fruibile dagli atenei qualora attivino sportelli di supporto psicologico accanto al quale dovrebbe essere previsto un **Osservatorio Nazionale sulla Condizione della salute e del benessere psicologico dello studente universitario** promosso dal Ministero dell'Università e della ricerca. Tale Osservatorio dovrebbe avere un ruolo attivo, che, attraverso la raccolta di dati a livello nazionale, possa contribuire al miglioramento del servizio di supporto psicologico. Ma tali iniziative, qualora fossero intraprese dal ministero, non potrebbero esaurire da sole i fabbisogni di supporto espressi dalla comunità studentesca e giovanile. Il Ministero deve farsi portavoce di modo che tali servizi siano integrati da un potenziamento dei servizi universali del SSN, che possono dare continuità all'intervento a differenza di misure come il "bonus psicologico" che sono solo un palliativo.

1.6. Contribuzione studentesca

L'Italia, come noto, è uno dei paesi europei con la tassazione universitaria più elevata. Stando al rapporto OCSE "Education at Glance", le tasse universitarie in Italia hanno un costo medio equivalente di circa 1953 dollari l'anno, ossia di circa 1790 euro. Questo dato colloca l'Italia al tredicesimo posto tra i ventisette paesi analizzati, un risultato che non può in alcun modo ritenersi soddisfacente sia sotto il punto di vista dell'accesso agli studi da parte delle studentesse e degli studenti meno abbienti sia a seguito di un confronto con gli altri paesi europei.

Sempre secondo le rilevazioni OCSE, le tasse universitarie sono aumentate del 60% nel corso degli ultimi dieci anni, raggiungendo il terzo posto in Europa per incremento del dato medio, dopo Olanda e Regno Unito. Un dato decisamente allarmante la cui motivazione può essere rappresentata dalla minor spesa da parte dell'Italia in istruzione (4,1% contro il 5% media OCSE) ma non solo. Infatti, effettuando un raffronto con la spesa media per studente universitario si può notare come in Italia per uno studente universitario vengono spesi circa 12.305 dollari, mentre in media nei paesi OCSE vengono spesi approssimativamente 17mila euro, paragone al quale va considerata anche la quantità di tasse richieste nei vari Stati.

Questa notevole differenza, volgendo uno sguardo al passato, è peggiorata negli anni: i dati consolidati ci mostrano che nel 2009 il FFO reale ammontava a circa 7,6 miliardi, sceso poi a 6,9 miliardi nel 2015. Negli anni successivi la tendenza ha subito un'inversione, raggiungendo i 7,8 miliardi nel bilancio preventivo del 2020, ulteriormente alzato per fronteggiare la crisi pandemica Covid-19 fino a giungere agli 8,2 per il 2021. Tuttavia, sebbene questo dato sembri incoraggiante a primo avviso, rapportandolo all'inflazione e

all'incremento del numero degli iscritti, si può registrare un calo circa del 10%. A ciò va inoltre aggiunto come debba rientrare all'interno del sottofinanziamento del sistema universitario il mancato versamento di tutti i fondi degli scorsi anni, in un sistema ove l'attuale aumento del FFO non è ancora sufficiente e non coincide dunque alla previsione di un investimento che realmente possa coprire tutti i costi delle strutture universitarie, dei servizi e degli studi.

Un'ulteriore problematica rappresentata da questo effettivo calo del FFO è la ripercussione diretta che ha nei confronti degli studenti. Infatti, un calo dei fondi ministeriali comporta il rischio di costanti aumenti della tassazione universitaria, nonché l'instaurarsi di una logica di tipo competitivo volto ad ottenere un sempre maggior numero di laureati in corso allo scopo di incrementare il finanziamento annuo. Oltre a ciò, l'incremento percentuale della quota premiale del Fondo ha comportato una forte penalizzazione degli atenei meridionali, che registrano annualmente un sempre minor numero di iscritti, di docenti e di servizi offerti agli studenti, in un contesto ove più calano questi elementi meno sono i finanziamenti annualmente ottenuti, i quali vengono stanziati a favore degli atenei del nord Italia, i quali registrano invece un trend differente.

Nel corso degli ultimi anni, determinanti sono stati gli interventi in materia di ampliamento della No Tax Area: dapprima con il D.M. 234/2020, il quale ha previsto l'incremento della No Tax Area a 20mila euro ISEE per studenti in corso rispettanti i requisiti di cui alla L. 232/2016 e una calmierazione degli importi fino a 30mila euro ISEE, successivamente con il D.M. 1014/2021 l'ampliamento della medesima No Tax Area a 22mila euro ISEE con un'ulteriore calmierazione fino a 30mila euro ISEE, il tutto prevedendo, all'interno della Legge di Bilancio 2020 lo stanziamento annuo di 175 milioni di euro a copertura di tale misura. Nonostante l'ampliamento della No Tax Area possa far pensare ad un progressivo alleggerimento della contribuzione studentesca, è da considerarsi come lo stesso strumento di valutazione della ricchezza (ovvero il valore ISEE), sia un indicatore non idoneo a identificare le difficoltà economiche di uno studente, a maggior ragione a seguito delle modifiche normative introdotte nel 2020. Infatti, la prima problematica che si riscontra riguarda la non attualità del dato considerato, in quanto, al fine del calcolo della dichiarazione, sono da considerarsi i redditi percepiti e i patrimoni posseduti due anni prima rispetto alla data di calcolo del valore ISEE: un dato che non descrive a pieno l'effettiva situazione economica di una famiglia, in quanto non considera le forti variazioni reddituali e patrimoniali che nel corso di due anni potrebbero verificarsi, a maggior ragione in questo preciso periodo storico caratterizzato dallo scoppio della Pandemia da Covid-19. In una situazione molto critica come quella vissuta negli ultimi due anni, infatti, le condizioni familiari sono cambiate radicalmente, il numero di persone sotto la soglia di povertà è cresciuto e un indicatore simile ha presentato tutti i suoi punti di debolezza in questa fase storica.

La seconda criticità è determinata dalla modalità di computo del patrimonio all'interno del valore ISEE: l'ISPE, infatti, è un valore che considera una ricchezza non immediatamente impiegabile, in quanto necessita del ricorso ad una serie di atti giuridici che possano rendere

un reddito ciò che ad oggi risulta essere un bene mobile registrato o immobile in un contesto ove il mercato è in crisi e le vendite non sono facilmente effettuabili.

In aggiunta a queste forti criticità in merito alla struttura dell'ISEE, vi è da considerare che il costante sottofinanziamento del sistema universitario, le scarse cifre stanziare dal PNRR e la mancata previsione di un Fondo di Finanziamento Ordinario che sia sufficiente per il sostentamento degli atenei porta le università a cercare altri introiti, i quali vengono solitamente individuati aumentando la tassazione studentesca, in particolar modo di studenti fuoricorso e/o non rispettanti i requisiti di merito sanciti dalla Legge n. 232/2016: il tutto comportando, in numerosi atenei, il mancato rispetto del limite del 20% sancito dal D.P.R. 309/1997, il quale prevede che gli introiti derivanti dalla tassazione universitaria non possano eccedere una cifra pari al 20% del FFO ricevuto dall'ateneo in quell'anno.

Il costante sottofinanziamento e la convinzione che la penalizzazione della tassazione degli studenti fuoricorso al fine di indurli a laurearsi con maggiore celerità sono i capisaldi dunque di un sistema che tende a valorizzare il quantitativo di laureati a discapito della qualità del percorso di studi con lo scopo finale di poter ottenere, l'anno successivo, un incremento del Fondo di Finanziamento Ordinario. Infine, tale politica, adottata in molti atenei e legata ai forti vincoli di alcuni indicatori ANVUR (tra i quali la previsione di una premialità in base al quantitativo di laureati in corso e lo scorporo degli studenti fuoricorso oltre il primo anno dal calcolo del Costo Standard) trova dimostrazione della sua inadeguatezza se correlata al numero di giovani laureati in Italia: non a caso solo il 20,1% della popolazione tra i 25 e i 64 anni possiede una laurea, collocandosi al penultimo posto nel confronto con gli altri stati dell'Unione europea, la quale a sua volta ha una media del 32,8%.

1.7. Mobilità studentesca

Si analizzano in questa sezione i dati relativi alla mobilità interna ed internazionale degli studenti universitari residenti in Italia.

1.7.1. Mobilità interna

1.7.1.1. Andamento degli iscritti e degli immatricolati per area geografica tra il 2015/2016 ed il 2020/2021²

Nell'**Anno accademico 2015/2016** il numero totale di iscritti è stato di 1.687.581. Di questi il 42,5% si concentrava al nord, il 26% al centro, il 22,9% al sud ed il 9% nelle isole.

Nell'**Anno accademico 2020/2021** il numero totale di iscritti ammontava invece a 1.771.495, Il nord ne ospitava il 45%, al centro studiava il 23,8% degli studenti, al sud il 22,8%, le isole registravano l'8,2% del totale.

Nel 2020/2021 **gli iscritti erano il 4% in più rispetto al 2015/16**. Le università del **nord Italia hanno registrato un aumento del 2,5% degli iscritti**, mentre gli atenei del centro

² Fonti: Elaborazione su dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti, Rapporto sulla condizione studentesca del CNSU del 2018

hanno subito un calo di oltre il 2% delle iscrizioni. Il sud del Paese e le isole hanno visto cali contenuti, ma è doveroso segnalare che questi andavano comunque ad innestarsi su una annosa situazione di costante emigrazione verso nord.

1.7.1.2. Andamento degli immatricolati per area geografica tra il 2013/2014 ed UK 2017/2018³

Secondo il Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca dell'ANVUR del 2018 tra il 2013/14 ed il 2017/18 le immatricolazioni sono cresciute del 8,2%. Gli immatricolati residenti a nord sono cresciuti del 11%, al centro del 12%, al sud del 1,4% e nelle isole del 4,2%. **Guardando all'area territoriale del corso di immatricolazione notiamo tuttavia che le immatricolazioni salgono del 14% al Nord, del 9% al centro e nel mezzogiorno invece si attestano sul -0,1%**, dato comunque migliore rispetto a quello degli anni precedenti.

In totale nel 2017/2018 il 23% degli studenti residenti nel mezzogiorno studiava nel centro-nord. Il dato complessivo degli studenti che risiedevano in una regione e svolgevano gli studi in un'altra è del 22%. Il fenomeno raggiunge picchi anche del 30% in Sicilia o in Abruzzo. È interessante notare come la crescita delle immatricolazioni sia sempre più concentrata al Nord piuttosto che al Centro.

Andando a ricavare il **“saldo migratorio per regione”** (dato dal rapporto tra il numero di immatricolati nella regione e quello dei residenti) si nota come le prime **tre regioni con atenei più attrattivi sono Trentino Alto-Adige, Emilia-Romagna e Lazio**; le **tre regioni meno attrattive sono invece Basilicata, Calabria e Puglia**, se si esclude la Valle D'Aosta, seconda tra le maglie nere pur essendo una regione del nord, ma nella quale incidono altri tipi di variabili che ne rendono la statistica relativa poco rilevante.

1.7.1.3. Andamento degli iscritti in uscita tra il 2013/2014 ed il 2019/2020⁴

Nel 2019/2020 gli iscritti in atenei fuori dalla regione di residenza erano il 28% degli studenti. Una percentuale in aumento del sei per cento rispetto al **22% del 2013/2014.**

La percentuale più alta di studenti iscritti in atenei fuori dalla regione di residenza si censisce al sud con il 38%. Le regioni più interessate sono Basilicata e Molise che raggiungono picchi del 78 e 67 per cento. Nelle isole la percentuale di studenti in uscita si attesta al 33%, viene registrato un aumento del 9% rispetto al 2013/14, non dissimile all'aumento dell'8% notato al sud.

³ Fonte: Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca dell'ANVUR

⁴ Fonte: Elaborazione su dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti

REGIO NE DI RESIDE NZA	Iscritti 2019/202 0	Iscritti in Atenei fuori Regione 2019/202 0	% iscritti in Atenei fuori Regione 2019/202 0	Iscritti 2013/201 4	Iscritti in Atenei fuori Regione 2013/201 4	% iscritti in Atenei fuori Regione 2013/201 4	Differen za assoluta iscritti	Differen za % fuori sede
Abruzzo	46083	19422	42,15%	48959	15274	31,20%	-2876	10,95%
Basilicata	21415	16705	78,01%	23567	17695	75,08%	-2152	2,92%
Calabria	71353	33650	47,16%	78716	31491	40,01%	-7363	7,15%
Campani a	210534	36737	17,45%	215532	35562	16,50%	-4998	0,95%
Emilia- Romagna	106234	23405	22,03%	97110	16048	16,53%	9124	5,51%
Friuli- Venezia Giulia	29617	9656	32,60%	27851	6381	22,91%	1766	9,69%
Lazio	195533	26578	13,59%	184601	20882	11,31%	10932	2,28%
Liguria	38789	13688	35,29%	36231	9261	25,56%	2558	9,73%
Lombardi a	236963	37434	15,80%	210719	24185	11,48%	26244	4,32%
Marche	45382	16266	35,84%	43523	13256	30,46%	1859	5,38%
Molise	10989	7408	67,41%	12032	7912	65,76%	-1043	1,65%
Piemonte	105775	23466	22,18%	96313	17642	18,32%	9462	3,87%
Puglia	131483	76195	42,05%	130718	46147	35,30%	765	6,75%
Sardegna	48261	10957	22,70%	49217	8817	17,91%	-956	4,79%
Sicilia	158548	58677	37,01%	159486	41237	25,86%	-938	11,15%
Toscana	96848	18044	18,63%	92686	11599	12,51%	4162	6,12%
Trentino- Alto Adige	20164	10780	53,46%	19060	8581	45,02%	1104	8,44%
Umbria	25111	8983	35,77%	22715	7255	31,94%	2396	3,83%
Valle d'Aosta	3094	2476	80,03%	2948	2140	72,59%	146	7,43%
Veneto	119607	40592	33,94%	113449	31604	27,86%	6158	6,08%
Totale	1721783	491119	28,52%	1665433	372969	22,39%	56350	6,13%

1.7.1.4. *Andamento degli iscritti in entrata tra il 2013/2014 ed il 2019/2020⁵*

Le regioni del Centro-Nord confermano, anche alla prova della pandemia, la loro maggiore attrattività rispetto alle regioni del Centro-Sud. Queste ultime, infatti, registrano, salvo pochissime eccezioni come la Campania, una riduzione del numero di studenti iscritti da fuori regione. Le regioni del Nord, al contrario, accolgono sempre più studenti provenienti da regioni diverse e si caratterizzano, pertanto, come regioni molto attrattive dal punto di vista universitario. Il peso dei flussi in ingresso da altre regioni è aumentato in tutte le regioni del Nord, ma in maniera più significativa in Lombardia, Piemonte e Trentino - Alto Adige. Unica eccezione da evidenziare è il dato della Liguria, che, tuttavia, è da leggere alla luce

⁵ Fonte: Elaborazione su dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti

del calo degli iscritti all'interno della medesima regione. Il Sud del Paese paga inevitabilmente il prezzo delle gravi inefficienze strutturali ed economiche, in particolare con riferimento alla penalizzante distribuzione dei fondi sul diritto allo studio, che induce gli studenti a non preferire gli Atenei del Mezzogiorno.

REGIONE SEDE DELL'ATENEIO	Iscritti 2019/2020	Iscritti DA fuori Regione 2019/2020	% iscritti DA fuori Regione 2019/2020	Iscritti 2013/2014	Iscritti DA fuori Regione 2013/2014	% iscritti DA fuori Regione 2013/2014	Differenza assoluta iscritti	Differenza % fuori sede
Abruzzo	44218	17557	39,71%	59599	25914	43,48%	-15381	-3,78%
Basilicata	6271	1561	24,89%	7445	1573	21,13%	-1174	3,76%
Calabria	40762	3869	9,49%	49356	2131	4,32%	-8594	5,17%
Campania	222079	48282	21,74%	193562	13592	7,02%	28517	14,72%
Emilia-Romagna	155926	73097	46,88%	138044	56982	41,28%	17882	5,60%
Friuli-Venezia Giulia	30305	10344	34,13%	31742	10272	32,36%	-1437	1,77%
Lazio	259788	90833	34,96%	242012	68624	28,36%	17776	6,61%
Liguria	30536	5435	17,80%	32711	5741	17,55%	-2175	0,25%
Lombardia	299625	100096	33,41%	255869	69335	27,10%	43756	6,31%
Marche	45779	16663	36,40%	46376	16109	34,74%	-597	1,66%
Molise	6721	3140	46,72%	7323	3203	43,74%	-602	2,98%
Piemonte	120991	38682	31,97%	104639	25968	24,82%	16352	7,15%
Puglia	81581	5386	6,60%	90664	6093	6,72%	-9083	-0,12%
Sardegna	38433	1129	2,94%	41146	746	1,81%	-2713	1,12%
Sicilia	106052	6181	5,83%	126464	8215	6,50%	-20412	-0,67%
Toscana	114227	35423	31,01%	112550	31463	27,95%	1677	3,06%
Trentino-Alto Adige	20740	12023	57,97%	19185	8706	45,38%	1555	12,59%
Umbria	24600	8472	34,44%	23995	8535	35,57%	605	-1,13%
Valle d'Aosta	1019	401	39,35%	1161	353	30,40%	-142	8,95%
Veneto	107134	28119	26,25%	104419	22574	21,62%	2715	4,63%
Totale	1756787	506693	28,84%	1688262	386129	22,87%	68525	5,97%

1.7.1.5. Conclusioni

Dal 1995 hanno lasciato, verso nord o verso l'estero, il mezzogiorno un milione e mezzo di giovani. Questo esodo ha comportato un continuo e progressivo calo del Pil. Non è difficile individuare le cause di tale esodo quando si nota che nello stesso periodo il Pil pro-capite è rimasto poco più della metà di quello del Nord. O quando si registra una crescita dell'occupazione di quattro volte inferiore alla media nazionale. Altri elementi sono le maggiori opportunità lavorative al centro-nord, così come la migliore qualità della vita. È

anche fondamentale sottolineare come il sistema di valutazione ANVUR abbia premiato le università già ricche del nord acuendo il divario tra queste e quelle del sud. Anche le differenti opportunità formative causano infatti un tale spostamento di studenti. Divario che è sia causa che effetto della costante migrazione universitaria. Lo Svimez ha stimato che il trasferimento di risorse determinato dall'esodo universitario ammonta a trenta miliardi di euro. Il sud resta l'area d'Europa con il più basso tasso di laureati tra i 30 ed i 34 anni. Anche l'immigrazione interna è fortissima, con tantissimi giovani che emigrano verso le università di Napoli, la Campania ha infatti un tasso d'immatricolazioni che compete con quello degli atenei del centro-nord. L'opportunità offerta dal Pnrr di fermare lo spopolamento fisico ed intellettuale del mezzogiorno è forse l'ultima occasione utile che il Paese ha di rilanciare la società e l'economia del sud, sarà tuttavia necessario superare i criteri premiali e meritocratici della ripartizione dei fondi per avere una speranza di centrare l'obiettivo.

1.7.2. Voto fuorisede

L'articolo 48 della Costituzione della Repubblica Italiana stabilisce che “[...] Il voto è personale ed eguale. Libero e segreto. Il suo esercizio è dovere civico. [...] **Il diritto di voto non può essere limitato [...]**”. In Italia sono quasi **tre milioni le persone che vedono il loro diritto di voto limitato**. Attualmente infatti non esiste alcuna legge che garantisca a circa **cinquecentomila studenti fuorisede**, a quasi due milioni e duecentomila lavoratori fuorisede ed a diverse migliaia di individui lontani dal comune di residenza per motivi di salute di partecipare alle elezioni amministrative, politiche od europee nel luogo in cui sono domiciliati. Questi cittadini si vedono dunque costretti a **sostenere lunghi e costosi viaggi per recarsi ai seggi nei luoghi di residenza**. Evidentemente i costi economici e la difficoltà o impossibilità di conciliare i tempi di spostamento con gli impegni di studio o lavoro, per non parlare degli impedimenti legati alle condizioni di salute, rappresentano ostacoli spesso invalicabili all'esercizio del diritto di voto.

L'Italia (insieme a Cipro e Malta, le cui dimensioni indubbiamente non rendono necessari tali provvedimenti) **è l'unico paese in Europa senza soluzioni per far votare i fuorisede all'interno del territorio nazionale**. In Spagna si vota per corrispondenza, così come in Germania, Regno Unito, Polonia o Austria. In Francia si vota per delega. In Danimarca si vota in uffici preposti, questa modalità viene adottata anche in Grecia, Romania o Portogallo. La Lituania è il primo paese ad aver previsto l'e-vote. Molti dei paesi citati hanno sistemi misti che combinano le varie soluzioni. Nonostante ci sia un generale consenso all'interno del Paese per porre rimedio alla situazione **la politica non ha ancora dato risposte definitive**. Il tutto risulta ancora più inspiegabile nel momento in cui gli italiani residenti all'estero possono votare per posta.

Lo stesso Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari è più volte tornato sul tema sottolineando l'importanza di un'azione legislativa risolutiva, anche a seguito dell'introduzione del voto all'estero per studenti e studentesse all'estero con programmi di scambio durante almeno trimestrale (legge 52/2015), intervento che si è rivelato solo

limitatamente risolutivo del problema del voto fuori sede, in quanto non applicabile al territorio nazionale.

Attualmente giacciono in Parlamento vari disegni di legge per la risoluzione di questo problema:

- la proposta a prima firma Madia (AC 1714) prevederebbe il voto per corrispondenza e la sperimentazione della modalità elettronica per elezioni europee, politiche e referendum;
- la proposta a prima firma Nesci (AC 543), già approvata dalla Camera dei deputati, interverrebbe sullo svolgimento dei soli referendum;
- la proposta a prima firma Brescia (AC 3007) prevederebbe il voto presso le Prefetture per le elezioni regionali e comunali;
- la proposta a prima firma Pini (AC 629) prevederebbe una delega al Governo per introdurre il voto in mobilità per elezioni europee, politiche e referendum.

Risolvere questa annosa questione servirebbe anche a combattere il voto di scambio: secondo l'ISTAT sono state **un milione e settecentomila le persone a cui sono state proposte ricompense in denaro o di altro genere per tornare nei luoghi di residenza votare**. Si segnala infine come lo Stato Italiano abbia speso in 15 anni **circa 60 milioni di euro in agevolazioni** sui viaggi dei cittadini con necessità rientrare a votare. I costi di organizzare metodi di voto speculari a quelli previsti dagli altri paesi dell'Unione Europea sarebbero ben più ristretti. Il voto fuorisede è una necessità politica che chiede di essere soddisfatta. Per la piena garanzia di un diritto fondamentale, per una questione di legalità.

1.8. Studenti con disabilità e diritto allo studio

Le tutele per studentesse e studenti con disabilità, nel corso del passato triennio, sono state fortemente attenzionate dal Consiglio, riscontrando come, sia durante il periodo pre pandemico che quello successivo, la sensibilità rispetto alle disabilità motorie e cognitive sia andata crescendo anche all'interno del contesto accademico. Purtroppo, sul piano normativo si riscontra come non vi siano state modifiche sostanziali rispetto al quadro preesistente, soprattutto in termini di accesso al diritto allo studio. Se sulla carta le tutele sono rimaste incardinate in un contesto per cui le agevolazioni sono presenti, dall'altro, in termini di aggiornamento della terminologia e delle definizioni, le attuali disposizioni all'interno dei singoli atenei non tengono spesso conto dell'accesso e rinnovato dibattito rispetto ai temi di inclusione all'interno degli atenei. Ci sembra ad ogni modo opportuno ribadire quale sia l'attuale stato dell'arte ed analizzare i progressi intrapresi sino ad ora.

Le agevolazioni relative al Diritto allo Studio per studentesse e studenti universitari sono state articolate inizialmente sulla base dell'articolo 30 della Legge 118/1971, all'interno del quale si stabiliva che per coloro che avessero riscontrato una diminuzione della capacità lavorativa di più dei due terzi, venisse prevista la totale esenzione dalle tasse universitarie e scolastiche. Nel tempo, tale definizione e agevolazione di partenza è stata modificata in senso estensivo con numerose altre implicazioni. La successiva legge di riferimento che disciplina le agevolazioni di accesso agli studenti per studenti con disabilità è quella del quadro nazionale, ossia la Legge 104 del 5 Febbraio 1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale i diritti delle persone handicappate", nello specifico l'articolo 13 comma 6, e la successiva integrazione del comma 6 bis, la legge n.17 del 5 Febbraio 1999.

I destinatari degli interventi previsti all'interno degli atenei italiani possono essere individuati in una categorizzazione di due tipi. Studentesse e studenti che presentano:

- certificazione di invalidità pari o superiore al 66%
- certificazione inerenti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

Con il termine invalidità (L. 118/1971) ci si riferisce a persone affette da minorazioni fisiche, intellettive, o psichiche (congenite o acquisite), le quali abbiano subito una riduzione permanente della capacità lavorativa non inferiore a un terzo. Il termine fa riferimento pertanto sulla ridotta capacità lavorativa del soggetto, mentre esula da qualsiasi riferimento sulla capacità ad inserirsi in un contesto sociale. Su tale definizione a norma di legge, va ad insistere quanto previsto in maniera estensiva dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), la quale considera "invalidità" un termine-ombrello per denotare la presenza di menomazioni, limitazioni dell'attività e restrizioni della partecipazione in maniera generica, che possano indicare altresì anche aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una determinata condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (ambientali e personali).⁶

Con il termine Disturbi Specifici dell'Apprendimento/DSA (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) si fa riferimento a singole abilità strumentali e, di conseguenza, non a capacità cognitive generali della studentessa o dello studente.

1.8.1. *Esonero delle tasse universitarie*

È a partire dal D.lgs 68/2012, all'art. 2 comma 5 che viene specificato come le misure di diritto allo studio debbano andare ad applicarsi anche in funzione di una migliore e maggiore fruizione del sistema universitario da parte delle studentesse e studenti con disabilità. Proprio per questo motivo, lo stesso D.lgs all'art.9 disciplina quanto segue: " le istituzioni e le università esonerano totalmente dalla tassa di iscrizione e dai contributi universitari gli studenti che presentino i requisiti di eleggibilità per il conseguimento della borsa di studio e

⁶ . OMS, ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute, Trento, Erickson, 2002

gli studenti con disabilità, con riconoscimento di handicap ai sensi dell'articolo 3, comma 1, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, o con un'invalidità pari o superiore al sessantasei per cento". Tale disciplina è rimasta invariata anche a seguito degli avvicendamenti relativi alla situazione pandemica, i quali hanno però rappresentato motivo di riflessione in riferimento ai Livelli essenziali delle prestazioni, ai criteri di merito per l'ottenimento delle borse di studio e ai servizi complementari.

1.8.2. Agevolazioni sui criteri di merito per l'idoneità alla borsa di studio

Il DPCM del 9 aprile 2001 "Uniformità di trattamento sul diritto agli studi universitari, ai sensi dell'articolo 4 della legge 2 dicembre 1991, n. 390", stabiliva che per gli studenti con disabilità non inferiore al 66%, le Regioni, le Province e le università definissero requisiti di merito individualizzati che si potessero discostare da quelli generalmente previsti sino ad un massimo del 40 per cento. In numerosi atenei italiani, nel corso degli anni, tale indirizzo del legislatore è stato inteso in maniera estensiva. Ad oggi, con il DM n.1320/2021, all'art.3 comma 4 è previsto in aggiunta quanto segue:

"L'importo della borsa di studio può essere incrementato dai soggetti competenti in materia di servizi per il diritto allo studio fino al massimo del 40% nel caso di studenti di cui all'articolo 1, comma 1, lettera g), in funzione della disabilità di cui lo studente è portatore, al fine di consentire l'utilizzo di protesi e supporti, nonché di tutti gli interventi che agevolino la fruizione dell'attività didattica e lo studio." Non sono previste invece modifiche rispetto al DPCM del 2001 in merito ai requisiti di merito.

1.8.3. Accesso al materiale didattico, esami e prospettive del Consiglio

In particolar modo del biennio 2020-2022, con la situazione relativa al contagio dovuto al virus Covid-19, le difficoltà di accesso al materiale didattico per studentesse e studenti con disabilità si è acuito notevolmente. Per quanto l'art.6 del D.lgs 68/2012 preveda il materiale didattico tra i LEP, è stata riscontrata una difficoltà effettiva a ricomprendere tra essi anche gli strumenti informatici utilizzati durante la pandemia, con le relative accortezze specifiche in termini di sensibilità didattica. Proprio per questo motivo, il consiglio all'interno della "Raccomandazione in materia di attuazione di linee guida sul futuro della didattica dopo la pandemia da Covid-19 e tutela delle studentesse e studenti in situazioni di fragilità", del 28 settembre 2021, aveva sollecitato il Ministero a trovare soluzioni adeguate per garantire il proseguo della didattica online a persone con disabilità con le modalità più efficaci possibili. Ciò è parzialmente avvenuto, considerata la diversa sensibilità degli atenei e la relativa implementazione della didattica online in senso inclusivo.

In riferimento alle modalità di verifica e alle prove d'esame, le difficoltà risultano analoghe. La legge 17/99 prevede il trattamento individualizzato in favore degli studenti con disabilità anche in sede di esame, previa intesa con il docente della materia, e con l'impiego di specifici mezzi tecnici. Su richiesta dello studente e/o del docente, il SDDA deve fornire supporto e consulenza al fine di individuare modalità adeguate al singolo caso (quali ad

esempio: tempi aggiuntivi, prove equipollenti, ausili e strumenti tecnici, presenza di assistenti alla comunicazione, ecc.). Purtroppo, allo stato attuale, tale implementazione risulta spesso esageratamente discrezionale, carente e trova gli atenei impreparati ad affrontare situazioni di straordinarietà (come quella registrata durante il periodo pandemico) che limitano di molto il supporto materiale a studenti con disabilità.

Il Consiglio in ogni caso, in riferimento a tali attività di sostegno e agli altri strumenti messi in campo dagli atenei italiani, ha espresso il suo parere favorevole all'interno del "Parere Relativo Ai Criteri Di Ripartizione Del Fondo Di Finanziamento Ordinario (FFO) Delle Università Statali E Dei Consorzi Interuniversitari Per L'anno 2021": il riparto infatti ha previsto che venissero stanziati ulteriori € 500.000 rispetto all'ammontare previsto per i precedenti anni, in riferimento ad interventi di sostegno agli studenti con disabilità, invalidità uguale o superiore al 66% e disturbi specifici dell' apprendimento.

1.8.4. *Supporto al tutorato e buone prassi degli atenei*

La Legge 17/99, nel modificare ed integrare quanto precedentemente previsto dalla Legge 104 del 1992, fa riferimento a servizi di tutorato specializzato finalizzato al supporto agli studenti con disabilità. Ciò vale anche per gli studenti con DSA, a seguito della Legge 170/2010 e le successive Linee guida del 2011. La maggior parte degli atenei, ad oggi, ricorre a forme di contratto di collaborazione con i propri studenti per individuare le figure dei tutor: questa tipologia di servizio favorisce senz'altro una migliore inclusione dello studente con l'ambiente universitario, ma difficilmente può sopperire in quei casi in cui necessaria un tipo di assistenza più specializzata.

Ai servizi di tutorato specifico, si aggiungono misure complementari in capo alle figure dei Delegati per la disabilità, istituite dalla Legge 17 del 28 gennaio 1999, all'interno di ciascuna università. Tali misure, come indicato dalle Linee Guida del 2014 della CNUDD - Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità⁷, possono essere varie e implementate dagli atenei in maniera differente. Ne segnaliamo di seguito alcune.

Supporto alla mobilità internazionale: attraverso tale strumento, assieme all'ufficio di ateneo addetto alla mobilità internazionale, possono essere valutate le reali necessità dello studente, facilitando i contatti con l'Università ospitante e, nei casi previsti, avviare le procedure per la richiesta di fondi aggiuntivi;

Orientamento, in ingresso e in itinere e in uscita: attraverso la promozione di azioni di avvicinamento dello studente al mondo universitario già negli ultimi anni della scuola secondaria, in sinergia con le scuole e gli uffici scolastici territoriali, possono essere stipulate apposite convenzioni o accordi di programma.

Dopo il superamento dell'esame di maturità e prima dell'immatricolazione, lo studente viene affiancato per potersi avvicinare alle strutture didattiche di riferimento. Al compimento degli studi, in alcuni atenei è possibile che il SDDA collabori con le strutture dei Centri per l'Impiego territoriali e ogni altro ente (associazioni, cooperative, ecc.) di settore, al fine di

⁷ Si faccia riferimento alle Linee Guida complete per avere un quadro efficace sul tema

pianificare azioni di raccordo con la rete degli operatori pubblici e privati operanti sul territorio.

1.8.5. Supporto alla mobilità e barriere architettoniche

Una delle problematiche rimasta onnipresente è quella relativa alle barriere architettoniche. La normativa nazionale prevede una serie di disposizioni e ordinanze al fine di eliminare le barriere architettoniche presso edifici privati, pubblici e privati aperti al pubblico (alcuni esempi: artt. da 77 ad 82 del D.P.R. 380/2001; artt. da 1 a 3, 6 e 8 della L. 13/1989; art. 24 della L. 104/1992). Nonostante ciò, numerosi spazi universitari risultano ancora scarsamente accessibili, e spesso i dispositivi di supporto alla mobilità risultano in disuso o scarsamente mantenuti. Per questo, il Consiglio ha ritenuto fondamentale ribadire come tale diritto di fruizione degli spazi debba essere garantito nella prassi, e non solo sulla carta, in una Mozione del 17 dicembre 2019 avente come oggetto “Adeguamento delle strutture e dei percorsi universitari a livello italiano per studenti con disabilità”. Il Consiglio ritiene che impedire, a causa dei numerosi ostacoli materiali e immateriali ancora presenti, la fruizione della didattica e non solo agli studenti con disabilità e DSA, risulti essere ancora una aperta violazione dei diritti allo studio. Per questo, ritiene che sia fondamentale che le linee guida previste dal CNUDD vengano definitivamente implementate ed applicate in maniera espansiva con gli atenei, soprattutto in maniera tale da favorire il confronto aperto con le componenti studentesche che ne sono soggette in prima persona. Tale auspicio è da estendersi anche e soprattutto in riferimento ai passi avanti fatti rispetto alla presa in carico di tutte le studentesse e studenti che necessitano di BES-Bisogni educativi speciali, i quali non rientrano in maniera ancora chiara e netta nella normativa, e studenti con DSA, rispetto ai quali la letteratura e le buone prassi degli atenei sono ancora limitate. Sarebbe necessaria una maggiore equità nella lettura dei «bisogni» anche per gli studenti universitari, affinché non sia negato il loro diritto alla personalizzazione, quando risulti un bisogno formativo speciale, soprattutto in presenza di una condizione clinica diagnosticata, seppure non inclusa nelle leggi per l'inclusione universitaria

1.9. Interventi straordinari

Nel corso del mandato 2019-2022, alcuni interventi straordinari riguardanti l'ambito universitario generati dallo stato di emergenza relativo alla pandemia da Covid-19 hanno impegnato il CNSU ad esprimere pareri e proposte riguardanti il Diritto allo Studio e la Condizione Studentesca. In particolar modo, è possibile riunire sotto la denominazione “interventi straordinari” il Decreto-Legge del 17 marzo 2020, n.18, cosiddetto DL Cura Italia; il Decreto-Legge del 19 maggio 2020, n.34, denominato DL Rilancio; il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), il documento che illustra le proposte di allocazione delle risorse derivanti dal “Next Generation EU”; ed infine alcuni decreti Ristori e Sostegni succedutisi nei mesi durante il periodo pandemico.

Dopo numerosi anni di sotto-finanziamento del sistema universitario, il CNSU ha perciò in diverse occasioni espresso soddisfazione per alcuni investimenti sostanziali legati a questo tipo di interventi, come nel caso del DL Rilancio, che hanno certamente segnato un generale cambio di passo in relazione alle annate precedenti. È possibile citare, tra le varie misure, l'innalzamento del Fondo di Finanziamento Ordinario e gli investimenti sulle borse di specializzazione di medicina, che hanno contribuito, insieme ad ulteriori finanziamenti successivi, a risolvere l'annosa problematica dell'imbuto formativo in ambito medico. Inoltre, considerate le numerose problematiche causate dalla pandemia, come la chiusura prolungata delle biblioteche nel corso del primo lockdown, altre misure eccezionali intraprese nel corso del presente mandato hanno permesso di contenere i danni derivanti dall'emergenza sanitaria: la proroga dell'anno accademico, ad esempio, ha permesso agli studenti vicini alla laurea di curare in modo adeguato il momento della fine degli esami e di stesura della tesi senza incorrere in ulteriori tassazioni.

Il Consiglio ha comunque sempre auspicato che tali investimenti non rappresentassero esclusivamente delle manovre eccezionali di risposta all'emergenza in corso ma che segnassero la giusta direzione da intraprendere attraverso un progressivo aumento della spesa pubblica in materia di formazione universitaria, da concretizzare in una chiara organizzazione e programmazione pluriennale, in modo da conseguire, tra gli altri obiettivi, anche la riduzione del gap con gli altri stati europei.

In questo senso, gli obiettivi e le previsioni posti nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza sono giudicati positivamente, in quanto rispondenti alle esigenze manifestate nel corso del mandato dal Consiglio. In ambito didattico, per quanto riguarda la Riforma delle classi di laurea, si accolgono positivamente gli obiettivi di allargamento dei settori disciplinari volti a consentire una maggiore flessibilità nella programmazione dei singoli corsi di laurea triennali e si giudica favorevolmente anche l'intento di dare seguito al processo di riforma delle lauree abilitanti per determinate professioni, utile a velocizzare l'accesso al mondo del lavoro da parte dei laureati.

Per ciò che concerne l'accesso al mondo universitario, le misure inserite nel PNRR tendono a finanziare l'aumento del numero delle borse per il diritto allo studio a favore degli studenti meritevoli e bisognosi. Il Consiglio si è più volte espresso con mozioni e pareri sulla necessità di rafforzare le politiche di diritto allo studio attraverso un incremento delle borse di studio e di un'estensione delle stesse a una quota più ampia degli studenti iscritti. Infine, per quanto riguarda gli alloggi universitari, il CNSU non può che esprimersi favorevolmente relativamente alle finalità espresse nel PNRR di triplicare i posti letto per gli studenti fuorisede, portandoli da 40.000 a oltre 100.000 entro il 2026. La pandemia ha messo in luce, in particolar modo in alcune città, numerose problematiche legate al costo degli affitti e alla possibilità di trovare alloggio per gli studenti fuorisede che, in troppi casi, sono stati costretti a frequentare l'università a distanza.

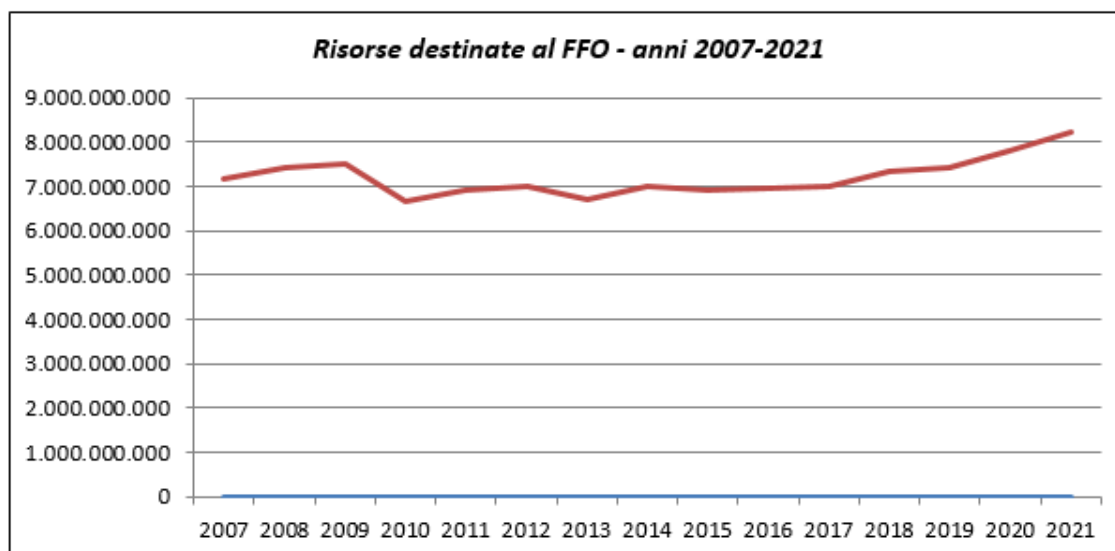
2. Finanziamenti, Autonomie universitarie e politiche per la programmazione

2.1. Fondo di finanziamento ordinario

Il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) è destinato alla copertura di spese istituzionali, costi di personale e di funzionamento del sistema universitario, inclusi costi di spesa per il personale docente, ricercatore e non docente, per la manutenzione delle sedi universitarie e per la ricerca scientifica, fatto salvo le spese destinate ai progetti di ricerca di interesse nazionale e delle spese per le attività sportive universitarie.

Tale fondo è riservato alle Università statali e alle università non statali legalmente riconosciute. E' stato istituito nello stato di previsione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica (attuale Ministero dell'Università e della Ricerca) al capitolo 1694 dall'art. 5, co.1, lett a, della L.537/1993.

E' possibile prendere atto dell'andamento degli stanziamenti riservati al Fondo di Finanziamento Ordinario tra il 2007 al 2021 nella tabella di seguito:



Fonte: temi.camera.it

Dopo il decremento considerevole del 2010, anno in cui è stato raggiunto il picco negativo di 6,68 miliardi, si è avuta - negli anni a seguire - una lenta risalita, per ritornare a raggiungere gli investimenti operati nel 2007 solo dal 2017-18, anni a partire dai quali è stato possibile apprezzare un andamento crescente della curva delle risorse destinate al Fondo. Nonostante nel 2021 il FFO abbia raggiunto un valore pari a 8,8 miliardi, il CNSU nel rendere

parere rispetto agli stanziamenti ad esso relativi, ha continuato a richiedere ulteriori sforzi economici al Ministero, ritenendo necessari investimenti soprattutto in relazione alla tassazione studentesca.

Nel 2021 è stato operato il principale incremento delle risorse del FFO grazie agli stanziamenti introdotti nella Legge di bilancio 2021 e del D.L. 34/220. Tali interventi hanno previsto un incremento di € 165 milioni annui rispetto alla quota destinata nel 2020 per l'ampliamento del numero degli studenti che beneficiano dell'esonero, totale o parziale, dal pagamento del contributo onnicomprensivo annuale; di € 3 mln da destinare alle università del Mezzogiorno con un numero di iscritti minore di 20.000; di un incremento di 21,6 mln per consentire la proroga del termine finale del corso di dottorato per via dell'emergenza epidemiologica da COVID -19 e di € 200 mln di euro annui per l'assunzione di ricercatori universitari a tempo determinato di tipo B e di € 100 mln per promuovere le attività di ricerca.

Con l'introduzione della "No - tax area" nel 2017 ad opera del Governo Renzi, che consente agli studenti in possesso di un ISEE inferiore ad una certa soglia di essere esonerati dal pagamento delle tasse universitarie, si è aperta una giusta strada a sostegno del diritto allo studio universitario, ma ancora insufficiente a fronteggiare le spese universitarie di milioni di studenti ancora non esentati dalla contribuzione.

Nel 2017 era stato stanziato un fondo di 55 milioni destinati all'esenzione dalla tassazione degli studenti meritevoli con ISEE fino a 13.000 euro e al calmieramento delle tasse per gli studenti in possesso di un ISEE tra 13.000 e 30.000 euro. Per la distribuzione delle risorse era stato applicato un criterio di riparto proporzionale alla percentuale di studenti esonerati dalle tasse moltiplicati per il costo standard per studenti in corso del rispettivo ateneo. Tale calcolo aveva definito una distribuzione pari a 20, 73 mln (37,7%) per gli Atenei del Nord, 13,2 mln (24%) al Centro e 21,07 mln (38,3%) al Sud.

Nel 2021 la soglia di esenzione ministeriale ha raggiunto una quota ISEE di 22.000 € e sebbene nel rispetto delle autonomie degli atenei tale valore si sia attestato anche su quote pari a 30.000 €, la soglia è da ritenersi ancora lontana dall'obiettivo ultimo di garantire l'accesso gratuito agli studi a tutta la popolazione studentesca.

Anno	Soglia No-tax Area
2017	13.000€
2018	13.000€
2019	13.000€
2020	20.000€
2021	22.000€

2.1.1. Quota premiale e costo standard

A decorrere dall'anno 2009, al fine di promuovere e sostenere l'incremento qualitativo delle attività delle Università statali, era stata introdotta una quota non inferiore al 7% del fondo di finanziamento ordinario, c.d. *quota premiale*, da affiancare al costo standard per studente delle università statali, dove per costo standard si intende il costo di riferimento attribuito al singolo studente iscritto entro la durata normale dei corsi di studio, tenuto conto della tipologia di corso, delle dimensioni dell'ateneo e dei differenti contesti economici, territoriali e infrastrutturali in cui opera l'università.

La quota premiale, come definito all'articolo 2 del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, convertito, con modificazioni, dalla legge 9 gennaio 2009, n. 1, e successive modificazioni, è stata determinata in misura non inferiore al 16% per l'anno 2014, al 18% per l'anno 2015 e al 20% per l'anno 2016, con successivi incrementi annuali non inferiori al 2% e fino ad un massimo del 30%.

Per gli anni 2016-2018 il DM 635/2016 recante Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati, all'art.5 ha previsto che la quota destinata alla valorizzazione dell'autonomia responsabile degli atenei, fosse del 20% della quota premiale del FFO e distribuita tra gli atenei secondo i miglioramenti di risultato relativi ad indicatori autonomamente scelti dagli stessi. La percentuale relativa alla quota premiale è di conseguenza stata portata al 22% per il 2017 e al 24% per il 2018.

Nel 2019 è intervenuto il DM 989/2019, recante Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2019-2021 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati che all'art. 5 ha definito i parametri percentuali per il riparto annuale del fondo, definendo nello specifico all'art.3 del medesimo decreto che una quota non superiore al 20% venisse distribuita tra le università tenendo conto dei risultati conseguiti, prendendo in considerazione gli indicatori ritenuti prioritari riportati nell'allegato 1, ovvero:

- il 50% relativo ai livelli di risultato di ogni ateneo;
- il 50% relativo ai miglioramenti di risultato rispetto all'anno precedente rispetto ai medesimi indicatori, ponderati con un fattore dimensionale pari al peso del proprio costo standard.

La percentuale relativa alla quota premiale, aumentando del 2% ogni anno, giunge al 30% nel 2021, ovvero al massimo previsto per legge pari al 30% totale del Fondo di Finanziamento Ordinario, con un incremento di 279 mln rispetto all'anno precedente, passando da €1.944.000.000 del 2020 ai €2.223.000.00, considerando che nel 2008 il valore si attestava intorno ai €535.000.000.

Il valore della quota premiale è aumentata negli anni, anche a scapito della scarsa e insufficiente quota base che nel 2021 ha un decremento pari a 25,7 mln che passa dai €4.300.967.761 del 2019 ai €4.212.853.106 del 2021. All'interno della stessa quota base, la forte riduzione della c.d. *quota storica* a favore della quota computata sulla base del criterio del costo standard, se non integrata con criteri di perequazione basati sulle reali esigenze degli Atenei, rischia di aggravare i già precari disequilibri, soprattutto geografici, del sistema universitario italiano.

La determinazione e l'eventuale aggiornamento del modello di calcolo del costo standard di ateneo sono definiti al comma 2. dell'art. 12 del d.l. 20 giugno 2017, n. 91, convertito con modificazioni dalla legge 3 agosto 2017, n. 123. La quota premiale nel triennio 2018-2021 è stata determinata per il 60% dai risultati della VQR, aspetto che palesa evidenti criticità per le notevoli storture derivanti da una scarsa capacità di un sistema di valutazione quantitativo-algoritmico a porsi come parametro di qualità della ricerca. Non si può, inoltre trascurare un dato importante, ovvero che i dati analizzati siano stati quelli relativi alla VQR 2011-2014 i quali che fotografano la situazione dei sette anni precedenti.

In merito ai criteri di ripartizione della quota premiale il CNSU ha in più occasioni ribadito la propria contrarietà alla netta prevalenza del criterio relativo alla ricerca denunciando la scarsa presenza di indicatori che valutino l'impegno degli atenei volti a garantire la qualità dell'attività didattica, a favore di parametri di maggior interesse per la componente studentesca, quali, a titolo esemplificativo: la qualità della didattica, la qualità dei servizi forniti agli studenti, l'investimento da parte dell'università in DSU, la capacità di inserire laureati nel mondo del lavoro.

2.1.2. *Distribuzione territoriale dei finanziamenti*

La modalità di distribuzione dei finanziamenti adottata dal 1994, ha acuito l'autonomia delle università e contribuito a differenziare il modo in cui le stesse impiegano i contributi provenienti dallo Stato.

Dal D.M. n.738 dell'8 agosto 2019, dal n. 442 del 10 agosto 2020 e dal n.1059 del 9 agosto 2021 è possibile valutare quali siano stati i criteri di ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) delle Università Statali e dei Consorzi interuniversitari per l'ultimo triennio. Il totale percepito per ogni Ateneo è la risultante dei contributi provenienti dalla quota base, premiale, perequativa e piani di finanziamento straordinari.

L'aspetto più controverso nella distribuzione dei finanziamenti è relativo ai criteri che disciplinano la ripartizione tra i diversi atenei. Attualmente nel calcolo del costo standard si considerano i soli studenti "iscritti entro la durata normale del corso di studi", e non anche i fuori corso. Le statistiche però mostrano che le percentuali di studenti che ritarda negli studi

non è costante sul territorio italiano, ma cresce spostandosi nel Meridione. Tali ritardi sono spesso legati alle carenze organizzative delle Università e influenzati anche da fattori di contesto socio-economico locali che inducono gli studenti del Sud Italia a rallentare i propri studi in virtù del grande tasso di disoccupazione che non sprona a concludere rapidamente il percorso universitario; altro dato significativo è relativo alle percentuali di studenti provenienti da nuclei familiari che vivono criticità economiche che richiedono l'affiancamento di un'attività lavorativa al percorso universitario. Tutto ciò sta dando origine a *processi di divergenza e polarizzazione* all'interno del sistema universitario, che vengono in aiuto agli Atenei del Nord che hanno risorse sufficienti per portare avanti la ricerca scientifica a discapito di altri Atenei, prevalentemente del Sud.

Ciò determina una inevitabile competizione tra le università, ma la valutazione delle stesse non dovrebbe avere fini punitivi verso quelle che raggiungono performance peggiori, ma fungere da segnali, per le istituzioni competenti, per comprendere in quali dimensioni le università siano deficitarie.

2.2. Turn over e ruolo della docenza

Il personale universitario docente e non docente per l'a.a. 2020/2021 raggiunge la quota di 126.935 unità, totale che evidenzia un lieve aumento percentuale (+1%) rispetto all'anno accademico precedente, ma che rapportato al precedente decennio, ovvero al 2010/2011 rileva una diminuzione del 5,5%.

La riduzione del personale universitario è riscontrabile in tutte le categorie, fatta eccezione dei titolari di assegni di ricerca, per i quali, negli ultimi dieci anni vi è stato un incremento pari al 18,2%.

Tavola 1 - Personale docente e non docente degli atenei statali e non statali per tipologia - A.A. 2010/11 - 2020/21

Anno Accademico	Personale docente e ricercatore			Personale tecnico - amministrativo		Totale
	Prof. Ordinari, Prof. Associati, Ricercatori ^(*)	Titolari di assegni di ricerca	Collaboratori linguistici	a tempo indeterminato	a tempo determinato	
2010/11	58.885	13.109	1.857	57.742	2.674	134.267
2011/12	57.996	13.370	1.864	56.453	2.804	132.487
2012/13	57.196	15.747	1.790	55.164	2.761	132.658
2013/14	56.369	16.280	1.809	54.966	2.675	132.099
2014/15	55.404	15.909	1.741	54.525	2.673	130.252
2015/16	54.469	14.042	1.727	53.682	2.249	126.169
2016/17	54.235	13.946	1.713	53.396	2.305	125.595
2017/18	53.793	14.124	1.676	52.706	2.500	124.799
2018/19	54.262	14.105	1.627	52.430	2.173	124.597
2019/20	55.426	14.459	1.580	52.088	2.052	125.605
2020/21	56.053	15.489	1.556	51.750	2.087	126.935
Variazione % 2010/11 - 2020/21	-4,8%	18,2%	-16,2%	-10,4%	-22,0%	-5,5%

^(*) Ricercatori a tempo indeterminato e determinato

Il personale docente e ricercatore degli atenei italiani statali è diminuito del 2% rispetto all'a.a. 2010/2011, sebbene sia aumentato del 2,5% rispetto all'anno precedente. La percentuale di docenti ordinari è diminuita del 13,3% mentre il numero di docenti associati è aumentato del 34,6%, e quella dei ricercatori è diminuita del 28,9%. Quest'ultima diminuzione è attribuibile alla Legge n. 240/2010 che a partire dal 2013 secondo la Legge n. 230/2005, ha posto ad esaurimento il ruolo di tale categoria.

Aumenta inoltre nell'ultimo decennio del 16,3% il numero dei titolari di assegni di ricerca, arrivando a 14.779 unità rispetto alle 12.703 del 2010 e si riduce del 10% il numero dei docenti a contratto per via della tendenza degli atenei statali a non far ricorso a tale figura.

Tavola 2 - Personale docente e ricercatore degli atenei statali per qualifica - A.A. 2010/11 - 2020/21

Anno Accademico	Personale docente e ricercatore					Docenti a contratto (per 100 docenti in totale)	
	Prof. Ordinari	Prof. Associati	Ricercatori ^(*)	di cui a tempo determinato (% sul totale Ricercatori)	Titolari di assegni di ricerca		Totale
2010/11	15.189	16.229	24.530	3%	12.703	68.631	37,2
2011/12	14.532	15.884	24.488	4%	12.992	67.896	33,5
2012/13	13.841	15.435	24.821	7%	15.259	69.356	33,2
2013/14	13.219	15.106	24.885	9%	15.756	68.966	33,1
2014/15	12.564	16.736	22.824	12%	15.411	67.535	28,1
2015/16	12.124	19.081	19.839	16%	13.600	64.644	27,0
2016/17	12.156	18.944	19.737	23%	13.484	64.321	27,9
2017/18	12.053	19.107	19.224	28%	13.550	63.934	28,3
2018/19	12.304	19.675	18.824	36%	13.480	64.283	28,6
2019/20	12.726	21.101	18.055	44%	13.751	65.633	27,6
2020/21	13.159	21.874	17.441	52%	14.779	67.253	-
Variazione % 2010/11 - 2020/21	-13,3%	34,8%	-28,9%		16,3%	-2,0%	

Dati al 31 dicembre di ogni anno. Fanno eccezione i docenti a contratto rilevati per anno accademico

^(*) Ricercatori a tempo indeterminato e determinato

^(**) I docenti a contratto sono rilevati per anno accademico. L'ultimo dato disponibile è relativo all'A.A. 2019/20

La diminuzione della percentuale di professori ordinari è risultata maggiore negli Atenei del centro Italia e del Sud e Isole rispetto a quelli del Nord Italia, registrando rispettivamente una diminuzione del 24,1%, 14,6% e del 5%. Contrariamente si registra un aumento del numero di associati del 44,7% negli Atenei statali del Nord Italia, del 29,8% in quelli del Centro Italia e del 25,8% in quelli del Sud e delle Isole. L'età media dei docenti degli atenei statali è pari a 52 anni: si va dai 58 anni dei professori ordinari, ai 52 anni dei professori associati fino ai 46 anni dei ricercatori. Includendo anche i titolari di assegni di ricerca, che in media hanno 34 anni, l'età media complessiva scende a 48 anni. La riduzione del personale docenti trova origine nel 2008, quando la legge n.133 del 6 agosto, convertita in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, all'art.66 ha comportato la rideterminazione "della programmazione triennale del fabbisogno di personale in relazione alle misure di razionalizzazione, di riduzione delle dotazioni organiche e di contenimento delle assunzioni previste dal presente decreto". L'età media del personale docente e ricercatore si attesta sui 48 anni, ma la quasi totalità dei professori ordinari, ovvero il 92% e il 63% dei docenti associati ha un'età superiore all'età media. Ad abbassare tale indice, infatti, è l'età dei titolari di assegni di ricerca e dei ricercatori che per il 97% e il 62% dei casi hanno un'età inferiore o al più pari alla media complessiva. Nella fascia d'età al di sotto dei 30 anni sono invece compresi quasi esclusivamente i titolari di assegni di ricerca. L'età

media dei professori ordinari negli atenei statali è infatti pari a 58 anni, quella degli ordinari di 52 anni e dei ricercatori di 46. I titolari degli assegni di ricerca hanno, invece, in media 34 anni. Sarebbe necessario anticipare l'accesso dei giovani alla carriera accademica per essere in linea con gli standard europei e internazionali che sono decisamente più bassi.

2.3. Assicurazione della qualità e AVA

2.3.1. *Il ruolo dell'Anvur*

L'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) ha il compito di fissare metodologie, criteri, parametri e indicatori per l'accreditamento e per la valutazione periodica. Si occupa, inoltre, della verifica e del monitoraggio dei parametri e degli indicatori di accreditamento e valutazione periodica anche ai fini della ripartizione della quota premiale delle risorse annualmente assegnate alle università. E' stata istituita nel 2006, ai sensi dell'art.2, comma 138, del decreto legge 262 del 3 ottobre 2006, convertito con modificazioni, dalla legge 286 del 24 novembre 2006. Diviene però operativa solo dal 2011, a partire dall'insediamento del Consiglio direttivo. L'Anvur sostituisce il Civr (Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca) e il Cnvsu (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario).

L'ANVUR, con cadenza biennale, redige una relazione sullo stato del sistema della ricerca che ha impatto sui finanziamenti agli Atenei e agli enti di ricerca.

2.3.2. *Il sistema AVA*

Il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento) costituisce l'insieme delle attività dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) in attuazione delle disposizioni della legge 20/12/2010, n. 240 e del decreto legislativo 27/01/2012, n. 19. Queste prevedono l'introduzione del sistema di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, della valutazione periodica della qualità, dell'efficienza e dei risultati conseguiti dagli atenei e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università.

Il sistema universitario italiano in attuazione delle disposizioni della legge 20/12/2010, n. 240 e del decreto legislativo 27/01/2012, n. 19. si è dotato di un modello di Assicurazione della Qualità (AQ) fondato su procedure interne di progettazione, gestione, autovalutazione e miglioramento delle attività formative e scientifiche e su una verifica esterna effettuata in modo chiaro e trasparente, attraverso il sistema AVA, un sistema di autovalutazione, valutazione periodica, accreditamento.

Tale sistema costituisce l'insieme delle attività dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) che ha le pretese di raggiungere tre principali obiettivi:

- il miglioramento della qualità delle attività formative e di ricerca;
- l'assicurazione di servizi di qualità ad opera delle Istituzioni di formazione superiore in Italia, grazie alle attività valutative dell'ANVUR e al MUR;
- l'esercizio da parte degli Atenei di un'autonomia responsabile e affidabile nell'uso delle risorse pubbliche e nei comportamenti collettivi e individuali relativi alle attività di formazione e ricerca;

Tale sistema è operativo dal 2013 con l'emanazione del DM 47/2013 (modificato dal DM 1059/2013).

Il sistema AVA prevede due tipologie di accreditamento:

- **accreditamento iniziale:** ovvero l'autorizzazione da parte del MUR ad attivare nuove sedi o nuovi corsi di studio. Annualmente, l'Ateneo procede al rinnovo dell'accREDITamento e/o ad apportare modifiche dei corsi e delle sedi, avviando una nuova procedura di accREDITamento iniziale.
- **accreditamento periodico:** ovvero la valutazione, da parte dell'ANVUR, dell'efficienza, della sostenibilità economico-finanziaria e dei risultati di didattica/ricerca e assicurazione della qualità dell'Ateneo, sulla base di specifici indicatori forniti dalla stessa Agenzia.

Dal punto di vista "cronologico", annualmente le attività del sistema AVA si sviluppano generalmente nelle seguenti macro-fasi:

- **Riesame** Annuale e/o Ciclico;
- Elaborazione della **Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS)**;
- **RAD** e **Ordinamenti didattici**; proposte di modifiche dei corsi di studio e dell'offerta formativa;
- **Altre sezioni**, docenti a contratto, calendario esami, opinioni studenti, dati statistici sul corso.

3. Molestie e violenza di genere in Università

3.1. Considerazioni generali

Nel voler restituire un report del "livello di sicurezza" delle Università in relazione ai casi di molestie e violenze, non ci si potrà limitare ad indagare in merito alle casistiche di tali episodi nel tentativo di "soluzioni normative" puntuali, ma si renderà necessario riconoscere tali

eventi come sintomi e manifestazioni di un modello culturale ancora ben presente nella società, che se ignorato si ripercuote con violenza nell'accademia. Prendendo in esame l'evoluzione dello stato dell'arte delle università verso la conclusione del mandato consiliare corrente, negli ultimi tre anni si è potuto vedere con piacere l'avanzamento progressivo del recepimento dell'articolo 21 della legge 183 del 2010 in merito all'istituzione dei "Comitati unici di garanzia" e, dunque, della definizione di una consigliera di fiducia nei luoghi della formazione e, allo stesso modo, il recepimento delle normative europee in materia di "Gender Equality Plan", coerentemente con gli obiettivi di Horizon Europe in materia di discriminazioni. Se dunque, da un punto di vista meramente "quantitativo" e di recepimento delle normative, sembrerebbe possibile la restituzione di un trend generalmente positivo e di maggiore presa di responsabilità da parte delle Università in relazione ai fenomeni di violenza; non è possibile considerare questo dato quale scusante di elusione dall'affrontare la strutturalità del problema della violenza di genere sui generi: gli episodi di violenza, qualunque forma assumano, vanno collocati all'interno di un contesto culturale legittimante che, nonostante gli avanzamenti appena descritti, più o meno formali che siano, e/o l'attivazione dei primi strumenti di tutela da parte degli Atenei, non ha visto un arrestarsi del fenomeno, nonostante la sospensione della didattica in presenza con il conseguente trasferimento delle attività in modalità telematica.

Allo stesso modo, negli ultimi 3 anni molti sono gli atenei che hanno recepito le normative europee in materia di "Gender Equality Plan", coerentemente con gli obiettivi di Horizon Europe in materia di discriminazioni. Se dunque, in questo senso, da un punto di vista meramente "quantitativo" si sarebbe portati a restituire un trend generalmente positivo, cioè di maggiore presa di responsabilità da parte delle Università in relazione ai fenomeni di violenza; questo dato non può essere d'altra parte strumento di elusione dall'affrontare la strutturalità del problema della violenza riconoscendolo appunto collocato all'interno di un contesto culturale legittimante che, nonostante i suddetti avanzamenti più o meno formali e/o l'attivazione dei primi, se pure spesso timidi, strumenti di tutela da parte degli Atenei, non ha visto gli episodi di violenza fermarsi nonostante anche la sospensione della didattica in presenza con il conseguente trasferimento delle attività in telematico.

Il dato da considerare, piuttosto, è che quest'ultima modalità ha posto i riflettori sull'arretratezza de facto dell'istituzione universitaria nella capacità di rendersi spazio safer, accogliente, educante e tutelante degli studenti; della scarsa capacità da parte delle amministrazioni di saper affrontare i casi di violenze e molestie sapendo tutelare le parti offese e sapersi rendere punto di riferimento per le studentesse nel rispondere al bisogno di percorsi di fuoriuscita dalla violenza, che questa si protragga all'interno o all'esterno delle mura universitarie.

La parte lesa, infatti, anche nell'ambito universitario, per riuscire a riconoscere e denunciare la violenza subita dovrà superare l'ostacolo del rapporto di potere docente - studente ad oggi imposto dal nostro modello didattico, oltre alla difficoltà genericamente riconosciuta nel denunciare che si porta dietro un contesto culturale che spinge alla autocolpevolizzazione e non si predispone di supporto e tutela per chi decidesse di sporgere denuncia, per vie legali o amministrative.

A tale proposito, va anche rilevata l'assenza di una definizione univoca di molestia all'interno dei codici etici delle università, come già esposto nella mozione con oggetto *CODICI DI COMPORTAMENTO PER LA PREVENZIONE E IL CONTRASTO DELLE MOLESTIE E DELLE DISCRIMINAZIONI* del 17-18 maggio 2021 in CNSU

Gli strumenti di difesa e tutela posti a disposizione delle studentesse risultano tutt'oggi inaccessibili e poco riconosciuti dalla componente studentesca, poiché pur tornando a valutare positivamente i primi tentativi di istituzione di Centri Anti Violenza, sportelli di ascolto e sostegno nelle università, è utile tenere presente che analizzando un questionario erogato ad un campione di 820 studenti aggiornato al 28 marzo 2021, si deduce che il 69% dei soggetti intervistati non era a conoscenza di eventuali servizi di counseling e/o sportellistica all'interno del proprio Ateneo, restituendo un piano chiaro di quanto poco gli avanzamenti finora recepiti su un piano amministrativo stiano vivendo di difficoltà ad essere riconosciuti dalla componente studentesca.

3.2. Strumenti ad oggi in campo

Come già si riconosceva nelle considerazioni generali, nell'ultimo triennio molti atenei hanno istituito i Comitati Unici di Garanzia, così come hanno visto la luce i primi bilanci di genere, o i primi *"gender equality plans"*.

Se, in generale si può riconoscere positivamente, dove sono avvenute, questi avanzamenti, d'altra parte esiste ad oggi un problema sostanziale in termini di eterogeneità e mancanza di direzione da parte del ministero, già solo a partire dal rapporto tra "CUG" e componente studentesca, ad oggi non in tutti gli atenei presente all'interno dell'organo.

A tal proposito, come già fatto presente all'interno della mozione *"CODICI DI COMPORTAMENTO PER LA PREVENZIONE E IL CONTRASTO DELLE MOLESTIE E DELLE DISCRIMINAZIONI"* del 17 maggio 2021 in CNSU e nella successiva interrogazione del 11 marzo 2022, si riporta l'urgenza e l'utilità dell'istituzione di un report annuale nazionale delle attività portate avanti all'interno dei CUG, funzionalmente alla definizione di una strategia da parte dell'Università nel contrasto alle violenze. Allo stesso modo, rispetto ai profili delle consigliere di fiducia, esistono larghe discrezionalità da parte delle amministrazioni di ateneo nella scelta degli stessi dunque anche al livello di coinvolgimento della parte studentesca nel processo di definizione; elemento questo che, riconoscendo nelle consigliere di fiducia un ruolo estremamente delicato di capacità di ascolto delle studentesse (e non solo) vittime di violenza, vive di estrema delicatezza.

Questo dovendo riconoscere che la violenza è trasversale e che, la legittimazione delle dinamiche escludenti e discriminatorie, è di per sé motivo di abbandono degli studi universitari, dunque l'importanza della laicità di tali profili e la provenienza degli stessi da dimostrate attività sul tema della violenza di genere, ma più in generale, delle violenze

eterocispatriarcali. Se dunque negli atenei in cui si sono attivati questi dispositivi, comunque non è banale il loro funzionamento coerentemente in risposta ai bisogni di chi attraversa gli spazi universitari pur non essendo di genere maschile, o comunque non considerato “conforme” alla norma maschile,

allo stesso tempo la strutturalità culturale patriarcale è riflessa anche nelle possibilità di accesso a percorsi di denuncia della violenza subita, spesso sconsigliati dalle istituzioni universitarie stesse tramite delegittimazione della molestia o, nei casi peggiori, tramite meccanismi di autodifesa dell'accademia che pongono gli atenei sul piede difensivo (offensivo) da un punto di vista legale.

Se dunque, ad oggi già non esiste sul regolamento etico una definizione uniforme di molestia, e se, dove esiste, lo stesso ruolo del “garante degli studenti” (o della consigliera di fiducia) non riesce ad essere realmente tutelante ed efficace, peccando da un lato di formalità e burocratizzazione delle figure in questione (a scapito dunque anche della definizione dei profili), complici anche i regolamenti etici stessi che prevedono un processo di discussione dei provvedimenti disciplinari che, dovendo passare generalmente dagli organi di governo del senato, pone le studentesse ulteriormente in una condizione di vulnerabilità davanti, invece, ad una postura auto-conservatrice dell'accademia.

4. Rappresentanza

4.1. Introduzione

L'azione di rappresentanza studentesca è la primaria forma di espressione istituzionale che la legge e il nostro ordinamento riconoscono alla popolazione universitaria. Attraverso le componenti di rappresentanza studentesca è data la possibilità di portare idee, proposte e contributi per la costruzione di un sistema universitario che sempre più possa rispondere alle aspirazioni e alle necessità di studentesse e studenti.

In questo quadro si collocano, sul piano locale, tutte le rappresentanze di Corso, Dipartimento e Ateneo, presidi fondamentali per l'ascolto di tutta la popolazione studentesca. Il loro lavoro di raccolta, elaborazione e proposta trova un importante interlocutore negli Organi regionali – a vario modo diffusi sotto forma di Consulte e Conferenze – e nel più alto Organo di rappresentanza nazionale: il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari.

Se è innegabile che ciascun territorio e contesto presenti regole, consuetudini e peculiarità che non consentono di ricomprendere le attività di rappresentanza locale sotto un unico cappello normativo e descrittivo, è certamente d'obbligo affermare che a tutte le forze di rappresentanza siano sempre garantiti ascolto e partecipazione all'interno delle sedi decisionali. Solo così il ruolo delle componenti di rappresentanza studentesca può essere effettivo collante tra studenti e studentesse e può ridare centralità all'attività di

rappresentanza, il cui momento più alto di partecipazione alla stessa è rappresentato dai momenti elettorali.

Al contempo il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari necessita di una profonda riforma e revisione al fine di poter assolvere ai due compiti che, per suo regolamento ma anche per necessità istituzionale e sociale, è chiamato ad adempiere:

- Il raccordo continuativo con le rappresentanze degli Organi di Ateneo e Regionali;
- Il confronto, la proposta e l'interlocuzione con il Ministero dell'Università e della Ricerca.

4.2. *La necessità di riformare il CNSU*

Il tema della riforma dell'Organo, già ampiamente menzionato nel precedente Rapporto (2018), è stato oggetto di discussione e confronto durante la presente Consiliatura all'interno di una Commissione costituita con questo specifico intento. La perdurante fase pandemica ha dimostrato ancor di più l'urgenza di risolvere i problemi già delineati nel 2018: la quasi assenza di risposte, unita alla scarsa tempestività di quelle che pervengono, alle mozioni o interrogazioni del CNSU; la conseguente mancanza di considerazione in merito ai pareri offerti dall'Organo rispetto agli atti ministeriali e legislativi; l'assenza di un'interlocuzione strutturata con le Commissioni Parlamentari; la scarsa rilevanza dei documenti prodotti; l'assenza di strumenti formali e istituzionali per l'interlocuzione con le rappresentanze locali.

A questi fini, si ritiene che le direttrici di riforma dell'Organo siano:

- l'istituzionalizzazione di modalità formali e periodiche di confronto con il Ministero e con il Parlamento;
- la revisione delle modalità di funzionamento interno, della sua composizione ed elezione, per garantire la regolarità dell'attività e una sempre più elevata qualità dei documenti prodotti;
- l'istituzionalizzazione di modalità di confronto con le rappresentanze regionali e di Ateneo attraverso incontri periodici organizzati con la collaborazione del MUR.

Per quanto attiene al primo punto, è innanzitutto necessario che il MUR si impegni a rispettare l'obbligo di risposta alle mozioni e alle interrogazioni poste dal CNSU e dalle sue componenti, attualmente previsto dal Regolamento del CNSU nel tempo di 60 giorni: si tratta di un termine purtroppo spesso non rispettato, che mina la legittimazione esterna dell'Organo e ne depotenzia la spinta propositiva. Al contempo è necessaria la calendarizzazione semestrale di audizioni del CNSU all'interno delle Commissioni Parlamentari con competenza in materia di istruzione universitaria.

Il secondo punto riguarda innanzitutto una differente organizzazione dei lavori consiliari: le possibilità offerte dal ricorso alle tecnologie consentono di immaginare una differente calendarizzazione delle adunanze, slegando l'attività delle Commissioni dall'Adunanza

Plenaria, valorizzando la stessa come momento centrale di elaborazione e facendo sì che i lavori preparatori si svolgano autonomamente nelle settimane precedenti sul modello parlamentare dell'attività continua dell'Organo.

Insieme a questa necessità, emerge quella di riformare il DPR n. 491/1977 con l'aumento dei componenti dell'Organo e la revisione delle sue modalità di elezione, così da rappresentare un più ampio numero di territori e da garantire una maggiore partecipazione della popolazione studentesca universitaria. L'aumento del numero dei componenti del CNSU rappresenta anche un passaggio fondamentale per migliorare la qualità dei lavori dell'Organo, garantendo ancora maggiore specializzazione e approfondimento delle tematiche trattate.

Il terzo riguarda la creazione di meccanismi periodici di consultazione, attraverso incontri tra i componenti degli Organi centrali degli Atenei, Organi regionali e il CNSU ai fini di discutere le principali questioni di interesse dell'attività universitaria; di fianco a essi è, inoltre, necessario prevedere la possibilità di ricorso straordinario delle rappresentanze locali al CNSU riguardo alla richiesta di pareri straordinari o la segnalazione di casi di violazione delle norme sulla partecipazione studentesca ai processi decisionali.

5. Didattica

Introduzione

In questa sezione si affronta un'analisi della qualità della didattica nel sistema universitario.

5.1.2. Passaggio scuola università

L'anno accademico in corso (a.a. 2021/2022) ha fatto segnare un calo del numero degli immatricolati, che desta preoccupazione, specie alla luce del fatto che questo avviene dopo 7 anni in cui il numero delle iscrizioni negli atenei italiani è aumentato di volta in volta, a partire dall'a.a. 2014/2015, facendo segnare un incremento annuo di migliaia di nuove immatricolazioni.

Dati nuove immatricolazioni per anno accademico:

Anno accademico	Immatricolati
2021/2022	309.217

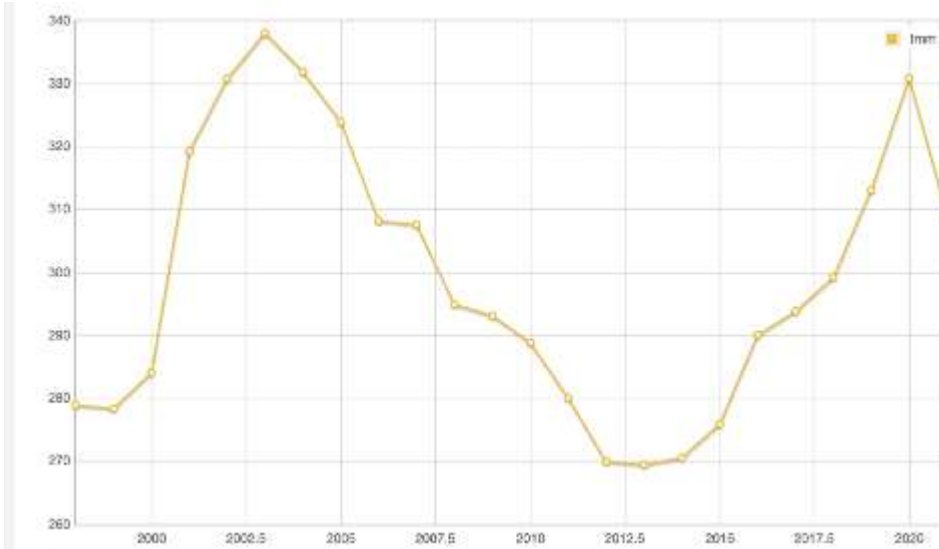
2020/2021	330.898
2019/2020	313.141
2018/2019	299.241
2017/2018	293.840
2016/2017	290.066
2015/2016	275.950
2014/2015	269.478
2013/2014	269.988
2012/2013	280.119
2011/2012	288.867

Fonte: MIUR, Portale dei dati dell'istruzione superiore

Dalla tabella soprastante ricaviamo che il maggior incremento si è avuto nell'anno accademico 2020/2021: le nuove immatricolazioni sono state oltre 17.000 in più rispetto all'anno precedente. È da precisare la connessione tra questo dato e la pandemia da covid-19 che ha fatto sì che l'intero anno si svolgesse, proprio per l'intero svolgimento in era pandemica, a distanza. Gli immatricolati si sono dunque ritrovati a scegliere il loro percorso futuro interamente per mezzo delle nuove forme telematiche della didattica.

Tuttavia, il dato di questo anno accademico, anch'esso ancora caratterizzato dalla presenza del Covid- 19, induce a pensare che il "fattore" pandemico non abbia la totale responsabilità

dell'aumento delle immatricolazioni. Infatti, nell'anno corrente, in ogni caso ancora condizionato dalla situazione pandemica, si è segnato - in controtendenza rispetto al passato – un significativo calo delle nuove immatricolazioni, ben 20.000 in meno rispetto all'a.a. 2020/2021.



Serie Storica Immatricolazioni dal 2000 al 2020/21 – Fonte Ustat (valori assoluti in migliaia)

Analizzando le più recenti raccolte di dati in materia di immatricolazioni nel sistema universitario, risalta l'andamento non lineare. Nello specifico, si è registrata una contrazione di immatricolazioni registrata con tassi rilevanti fino al 2014, a cui è seguita una ripresa confermata anno dopo anno, fino ad una ulteriore contrazione coincidente con la pandemia da covid-19.

Per tracciare un'analisi significativa degli effetti della pandemia sulle immatricolazioni e sull'accesso al mondo accademico saranno necessari i dati dei prossimi anni: monitorare i dati futuri sarà fondamentale per comprendere i possibili effetti in merito. È in ogni caso necessario iniziare ad interrogarsi sulle ragioni di tale calo, riflettendo sull'accessibilità agli studi universitari da un punto di vista economico e, dunque, sulla carenza di strumenti solidi per il diritto allo studio. Probabilmente su tale calo ha inciso anche la condizione complicata della Didattica a Distanza, che ha già segnato i neodiplomati intimoriti dall'intraprendere un nuovo percorso di studi in tali condizioni. Per poter analizzare in maniera concreta l'oscillazione del numero degli immatricolati da un anno accademico all'altro, tuttavia, non si può prescindere da un'analisi che tenga conto della distribuzione territoriale del numero di immatricolati nel corso degli anni.

Nell'Anno accademico 2015/2016 il numero totale di iscritti è stato di 1.687.581. Di questi il 42,5% proveniva dal nord Italia, il 26% dal centro, il 22,9% dal sud ed il 9% dalle isole.

Nell'Anno accademico 2020/2021 il numero totale di iscritti ammontava invece a 1.771.495, Gli atenei del nord ne ospitavano il 45%, quelli del centro il 23,8%, del sud il 22,8%, e delle isole l'8,2% del totale.

Nel 2020/2021 **gli iscritti erano il 4% in più rispetto al 2015/16**. Le università del **nord Italia hanno registrato un aumento del 2,5% degli iscritti**, mentre gli atenei del centro hanno subito un calo di oltre il 2% delle iscrizioni. Il sud del Paese e le isole hanno visto cali contenuti, ma è doveroso segnalare che questi andavano comunque ad innestarsi su una annosa situazione di costante emigrazione verso nord. Per quanto riguarda il confronto con il 2021/2022, i cui dati sono ancora parziali, il confronto è rappresentato nella successiva infografica.

IL TOTALE

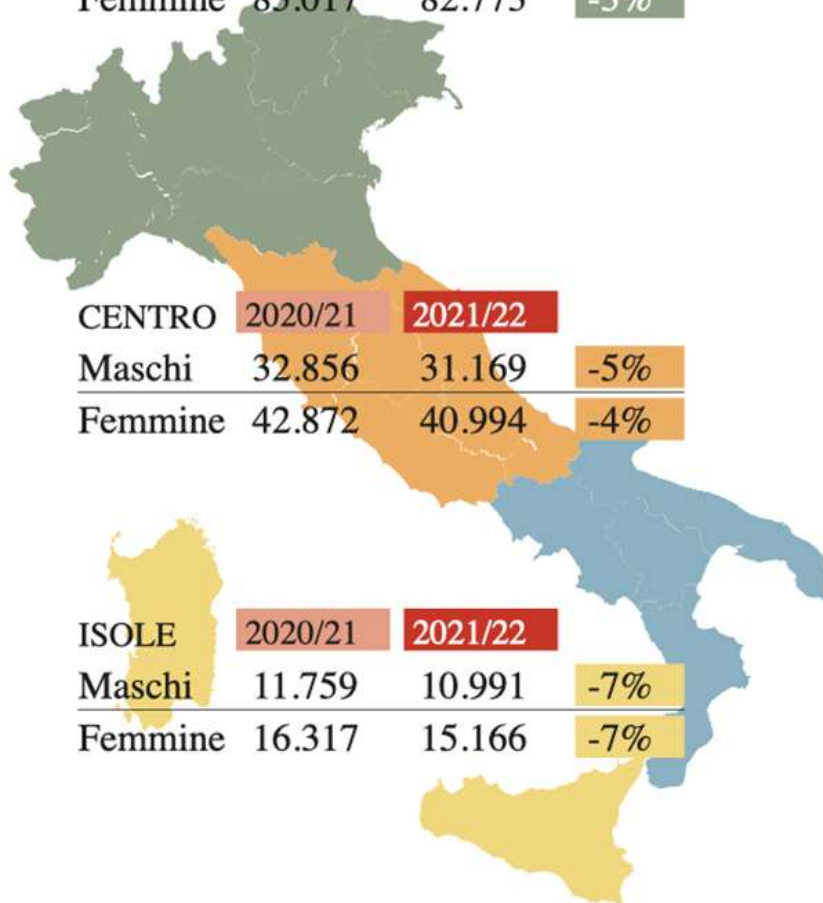


NORD	2020/21	2021/22	
Maschi	67.244	66.016	-2%
Femmine	85.017	82.773	-3%

CENTRO	2020/21	2021/22	
Maschi	32.856	31.169	-5%
Femmine	42.872	40.994	-4%

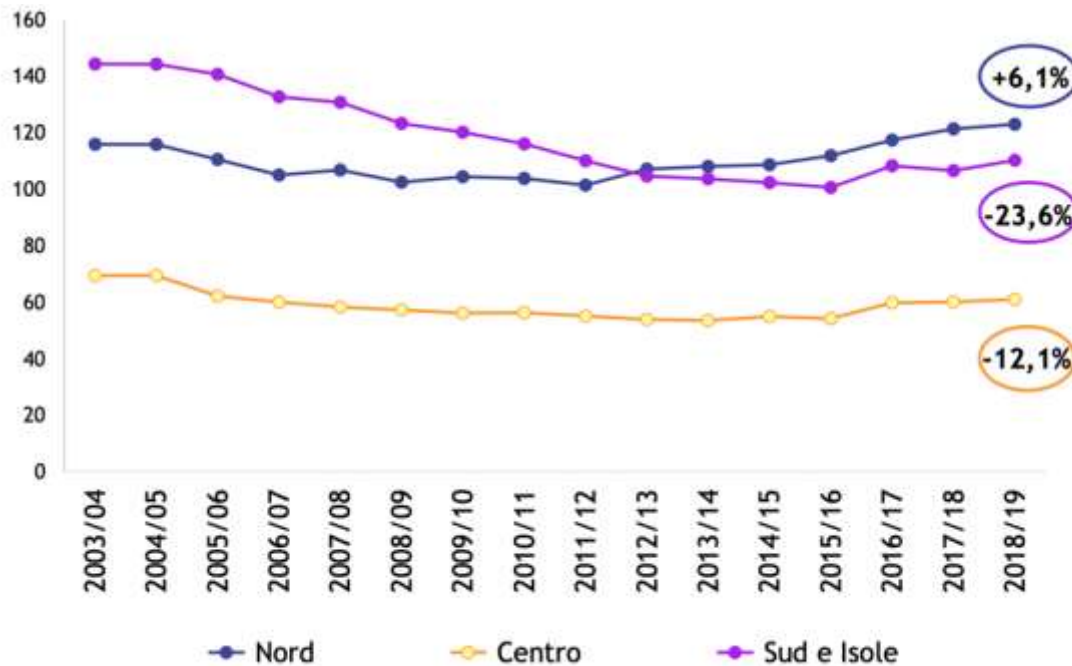
ISOLE	2020/21	2021/22	
Maschi	11.759	10.991	-7%
Femmine	16.317	15.166	-7%

SUD	2020/21	2021/22	
Maschi	26.444	25.913	-2%
Femmine	34.773	33.741	-3%



Il calo delle immatricolazioni, come si legge nell'ultimo rapporto Almalaurea, ha tratti drammatici soprattutto nelle aree meridionali e riguarda gli studenti che provengono dai contesti familiari più svantaggiati (Banca d'Italia, 2016).

Il contesto familiare assume un'incidenza notevole nelle scelte e nelle possibilità di accesso e prosieguo del sapere universitario: nel 2019 ad esempio, a proseguire gli studi con un'iscrizione a un percorso di secondo livello, è il 73,1% di studenti con almeno un genitore laureato contro il 54,3% con genitori senza laurea (AlmaLaurea, 2020).

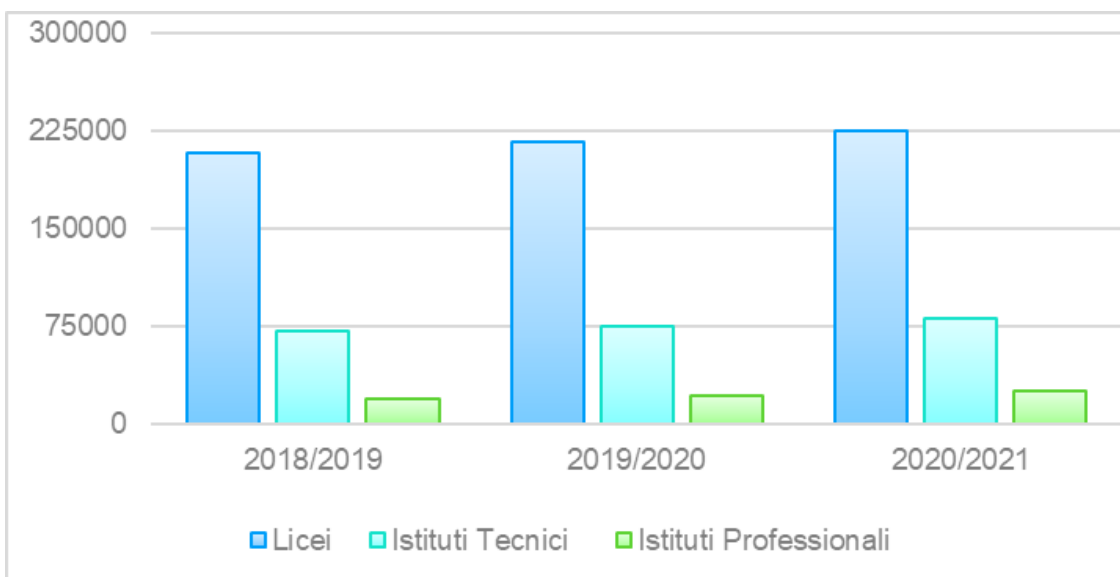


Fonte: elaborazioni di AlmaLaurea su documentazione MUR-ANS.

Un'altra variabile determinante è quella relativa all'ambito territoriale considerato. Nel grafico è riportato come nell'ultima serie storica di riferimento (2003/04-2018/19), si registri un calo delle immatricolazioni in valori percentuali del 23,6 % al Sud, del 12,1% al Centro a fronte di un incremento del 6,1% al Nord.

I dati si confermano anche per quanto riguarda gli abbandoni tra primo e secondo anno, con gli ultimi valori registrati (Anvur, 2018 e relativi al 2015/16) che vedono un differenziale Sud-Nord di 2-4 punti percentuali con il 14,3 % nei corsi di primo livello, 9,5 % magistrali a ciclo unico e 7,2% magistrali biennali.

5.1.3. Immatricolazione per tipo di scuola secondaria di provenienza



2018/2019

Diploma di istruzione professionale: 19.969 - 6,8%

Diploma di istruzione tecnica: 71.019 - 23,7%

Licei: 208.253 - 69,5%

2019/2020

Diploma di istruzione professionale: 22.242 - 7%

Diploma di istruzione tecnica: 74.566 - 24%

Licei: 216.333 - 69%

A.A. 2020/2021

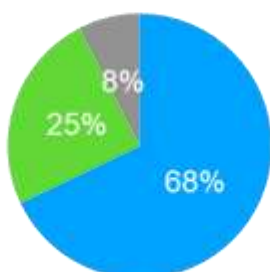
Diploma di istruzione professionale: tot. 25.054 - 8%

Diploma di istruzione tecnica tot. 81.119 - 25%

Licei: tot. 224.725 - 68%

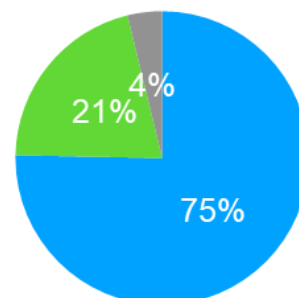
Anno Accademico 2020/2021

■ licei ■ istituti tecnici ■ istituti professionali



Anno Accademico 2016/2017

■ licei ■ istituti tecnici ■ istituti professionali



Osservando le percentuali degli ultimi tre anni accademici relativi ai diplomi di maturità conseguiti dai nuovi studenti immatricolati si nota una netta prevalenza degli studenti provenienti dai licei: circa il 68% delle nuove immatricolazioni, a fronte del 25% proveniente dagli istituti tecnici e dell'8% dagli istituti professionali.

La formazione dei licei è storicamente meno volta all'immediato accesso al mondo del lavoro, rispetto alla formazione propria sia degli istituti tecnici, sia degli istituti professionali.

Tuttavia, il dato interessante è che la percentuale delle nuove immatricolazioni provenienti dagli istituti tecnici e professionali è in costante aumento.

Nel rapporto sulla condizione studentesca del CNSU del 2018 la suddivisione delle percentuali di immatricolati per diploma riferiti all'a.a. 2016/2017 era la seguente: 75% dai licei, 21 % dagli istituti tecnici e il 4% dagli istituti professionali. Una tendenza chiara: gli immatricolati provenienti da istituti tecnici e professionali sono in aumento, segnale che anche chi frequenta istituti che maggiormente aprono le porte al mondo del lavoro sente la necessità di continuare i propri studi ed avere una preparazione accademica più specializzata per migliorare la propria formazione e – auspicabilmente – per poter accedere a posizioni lavorative con salari più alti.

Per svolgere un'analisi seria ed attenta sulla provenienza è tuttavia necessario procedere, anche in questo caso, a disaggregare il dato in funzione della distribuzione territoriale, in modo da ottenere una visione più completa del panorama nazionale.

Regione	Diploma di istruzione professionale	Diploma di istruzione tecnica	Liceo	Totale complessivo
Abruzzo	339	1608	5019	6966
Basilicata	224	677	2275	3176
Calabria	751	2791	7170	10712
Campania	2502	6274	24689	33465
Emilia-Romagna	1897	6704	13210	21811

Friuli-Venezia Giulia	563	1936	3453	5952
Lazio	2515	6386	24916	33817
Liguria	681	1874	5123	7678
Lombardia	4370	12622	30551	47543
Marche	666	2619	5184	8469
Molise	144	427	1096	1667
Piemonte	2027	5454	12827	20308
Puglia	1550	5591	15052	22193
Sardegna	658	2116	5280	8054
Sicilia	1836	6789	19060	27685
Toscana	1512	5334	11510	18356
Trentino-Alto Adige	295	1144	2390	3829
Umbria	264	928	3285	4477

Valle d'Aosta	65	168	377	610
Veneto	2074	7986	13954	24014
Totale complessivo	24933	79428	206421	310782

Regioni	Diploma di istruzione professionale	Diploma di istruzione tecnica	Liceo
Abruzzo	4,87%	23,08%	72,05%
Basilicata	7,05%	21,32%	71,63%
Calabria	7,01%	26,05%	66,93%
Campania	7,48%	18,75%	73,78%
Emilia-Romagna	8,70%	30,74%	60,57%

Friuli-Venezia Giulia	9,46%	32,53%	58,01 %
Lazio	7,44%	18,88%	73,68 %
Liguria	8,87%	24,41%	66,72 %
Lombardia	9,19%	26,55%	64,26 %
Marche	7,86%	30,92%	61,21 %
Molise	8,64%	25,61%	65,75 %
Piemonte	9,98%	26,86%	63,16 %
Puglia	6,98%	25,19%	67,82 %
Sardegna	8,17%	26,27%	65,56 %

Sicilia	6,63%	24,52%	68,85 %
Toscana	8,24%	29,06%	62,70 %
Trentino-Alto Adige	7,70%	29,88%	62,42 %
Umbria	5,90%	20,73%	73,38 %
Valle d'Aosta	10,66%	27,54%	61,80 %
Veneto	8,64%	33,26%	58,11 %
Totale Italia	8,02%	25,56%	66,42 %

Analizzando le tabelle sopra riportate, appare evidente come la percentuale degli immatricolati provenienti da istituti tecnici o professionali sia fortemente influenzata dall'appartenenza geografica. Anche in questo caso, le disparità fra Nord e Sud del Paese si mostrano con tutta la loro forza. Il dato che emerge dalla lettura di queste tabelle è, infatti, che tutte le regioni del Mezzogiorno hanno una percentuale di immatricolati provenienti da istituti tecnici e professionali più bassa rispetto alla media nazionale (8,02% professionali; 25,56% tecnici).

5.1.4. Numero programmato

Negli ultimi anni il tema dei corsi di laurea a numero programmato è stato frequentemente oggetto di discussioni e dibattito, sia pubblico che istituzionale. La legge n. 264 del 2 agosto 1999 sancisce l'applicazione del numero programmato a livello nazionale per diversi corsi di laurea come quello in Medicina e Chirurgia, in Medicina Veterinaria, in Odontoiatria e Protesi Dentaria, in Architettura. Questo sistema prevede l'attribuzione annuale di un limitato contingente di posti per singolo Ateneo, a seconda dei singoli corsi di laurea, che, periodicamente, viene modificato. Il numero programmato a livello nazionale è stato poi esteso, gradualmente, a livello locale a seconda delle politiche perseguite da ogni singola Università. Nel 2017 poco più del 16% dei corsi totali di studi in Italia erano a numero programmato, una tendenza molto simile anche nei precedenti anni. La presenza di molti corsi ad accesso programmato determina una serie di conseguenze in capo agli studenti italiani, i quali spesso in alcuni casi condizionano il loro futuro accademico proprio in relazione a ciò e alle prove di accesso che sono chiamati a superare. Per queste ragioni appare positivo il ripensamento delle modalità di accesso relativamente al test di ingresso per la facoltà di Medicina, che entreranno in vigore dal 2023.

Il nuovo test sarà un esame Tolc (Test Online CISIA), che si potrà ripetere più volte all'anno, con facoltà per i candidati di usare il punteggio migliori. Ma non solo: è previsto un percorso ampio, con corsi gratuiti online, che può già iniziare dal quarto anno delle scuole superiori. Per un'analisi sugli effetti di questa modifica bisognerà attendere i prossimi anni, appare però auspicabile che ipotesi simili di esame d'accesso si possano anche applicare agli altri corsi a numero programmato, come per esempio Architettura e Veterinaria.

5.1.4.2. L'accesso programmato a livello nazionale

Un'analisi corretta sui corsi a numero chiuso non può prescindere da un'attenta valutazione dei cambiamenti sociali avvenuti nel nostro paese negli ultimi anni.

Per esempio, in ambito sanitario: la pandemia ha dimostrato quanto sia fondamentale poter disporre di personale sanitario competente e preparato, ma soprattutto sufficiente ed adeguato da un punto di vista numerico, per fare fronte a tutte le richieste di assistenza.

Queste valutazioni devono tenere in considerazione anche le attuali previsioni di pensionamento del personale in servizio, in modo tale da avere una programmazione più ampia e comprendendo così se eventuali settori nei prossimi anni possano trovarsi a subire carenze di personale.

È chiaro che si tratta di necessità concrete, da tenere in considerazione nel momento in cui si stabiliscono corsi ad accesso programmato: stabilire il numero di posti di studio deve necessariamente andare di pari passo con le esigenze lavorative dettate dai nuovi bisogni socio-territoriali.

Invece per altre professioni, come per esempio Architettura, appare necessaria una riflessione complessiva sull'accesso a numero programmato. Nello specifico, questo dovrebbe avvenire in tutti i casi in cui non si pone il problema dell'immediato ingresso mono-direzionale nel mondo del lavoro. Infatti, in tali casi l'accesso programmato sembra più rispondere ad esigenze di tipo logistico e pratico degli Atenei piuttosto che ad una visione strategica di programmazione e di tutela per l'accesso al mondo del lavoro per i neolaureati.

5.1.4.3 L'accesso programmato a livello periferico

Per quanto attiene ai corsi a numero programmato istituito sulla base di decisioni locali di singoli Atenei e dipartimenti, è necessario ribadire alcune considerazioni più volte avanzate da questo Consiglio e dalle rappresentanze studentesche su base territoriale:

- non si risolve il tema del numero programmato – e del conseguente basso numero di iscritte e iscritti all'Università – con sole modifiche normative atte a impedire o limitare questo fenomeno, ma rendendo il sistema universitario capace – finanziariamente e logisticamente – di garantire una didattica di qualità a un numero più elevato di studenti e studentesse;
- troppo spesso il numero programmato su base locale è dettato dalla carenza di spazi e capacità finanziaria degli Atenei, i quali restringono gli ingressi solamente per motivi logistici: non si registra in questi casi nessuna ragione strategica di programmazione, di tutela degli iscritti e/o dei laureati, quanto una semplice soluzione tampone all'insufficienza di mezzi a disposizione degli Atenei;
- in molti casi il numero programmato è adottato solamente per rispettare i limiti normativi relativi al rapporto numerico docenti-studenti, con un'ottica di mero adempimento tecnico-amministrativo che va a soppiantare le esigenze e le richieste di accesso al sistema universitario.

Serve, pertanto, sia rivedere le modalità di calcolo di questi rapporti – i quali spesso non coincidono con l'esigenza di garantire un vero rapporto diretto tra docenti e un equilibrato numero di studenti per ciascun docente – che investire in nuovo reclutamento, così da poter garantire sempre più didattica di qualità e accogliere le domande di ingresso nel mondo universitario da parte della popolazione studentesca.

5.1.5. Immatricolazioni, la “Riforma del 3+2” sul dato delle immatricolazioni e gli ITS

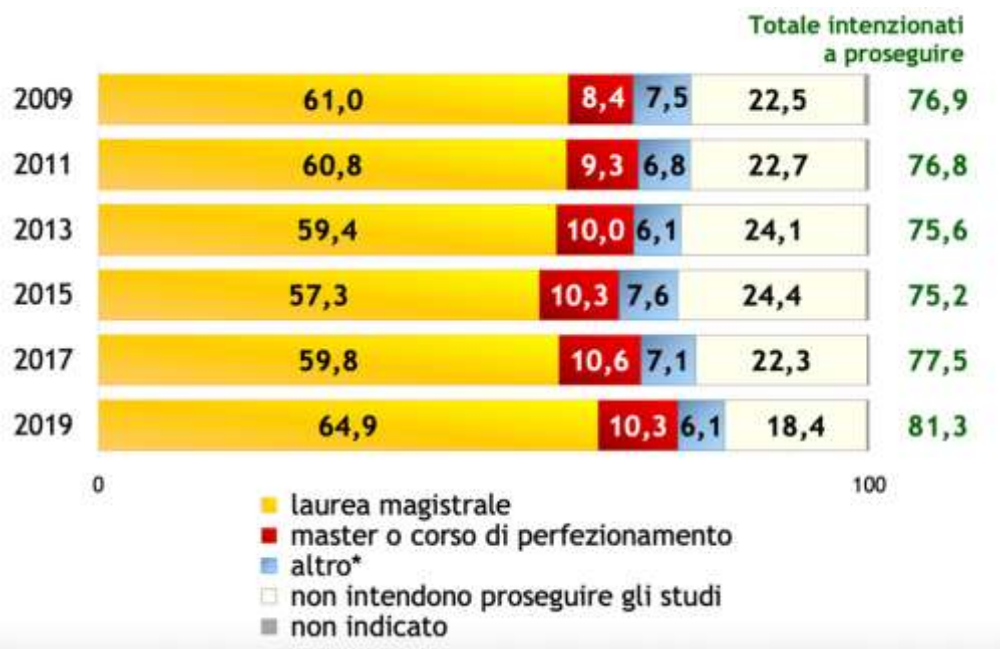
Differenze e provenienze territoriali

Le precedenti considerazioni in merito al trend delle immatricolazioni degli ultimi anni, che hanno registrato una massima flessione intorno al 2013/14 e un successivo incremento fino alla nuova flessione dell’ultimo anno, sembrano confermare le considerazioni del Rapporto 2018 a riguardo degli effetti della cd. riforma del 3+2.

Infatti, con riferimento al D.M. 509 del 1999, a più di vent’anni dalla sua emanazione, non si può dire che abbia raggiunto uno dei risultati sperati, l’aumento del numero di immatricolati ai percorsi universitari.

In questi venti anni si sono registrati solo due picchi significativi, nel 2006/2007 con 308 mila matricole e nel 2020/21 con 330 mila matricole. I numeri, dunque, non sembrano aver risentito di uno shock positivo costante e ripetuto negli anni a partire dalla riforma, bensì hanno seguito dinamiche economiche e strutturali.

Il recente Rapporto AlmaLaurea 2020 conferma anche l’intenzione dei laureati di primo livello a proseguire gli studi con l’iscrizione ad un corso di laurea di secondo livello, tendenza in crescita nelle ultime rilevazioni, a conferma di come l’ingresso nel mondo del lavoro dopo la laurea di primo livello, un altro obiettivo della riforma del 3+2, sia ancora molto lontano dalla realtà.



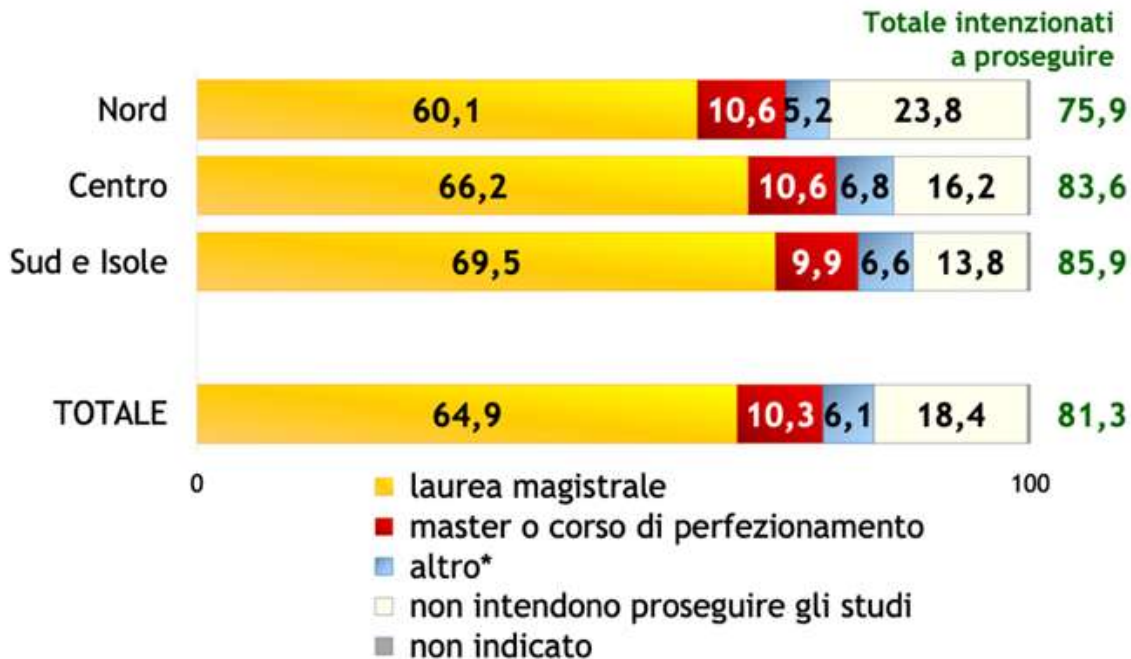
Altro dato interessante da commentare è quello relativo

Altro dato interessante da commentare è quello relativo all’intenzione di proseguire gli studi dei laureati di primo livello per ripartizione

* Altra laurea di primo livello, laurea magistrale a ciclo unico, scuola di specializzazione, tirocinio, diploma accademico, borsa di studio o altre attività, comprese le attività non specificate.

Fonte: AlmaLaurea, Indagine sul Profilo dei Laureati.

geografica. Per il 2019 si registra una tendenza maggiore al Sud e Isole, di quasi dieci punti in più rispetto al Nord.



Dopo aver analizzato le varie specificità delle immatricolazioni ai percorsi formativi universitari, risulta utile ampliare la prospettiva al sistema ITS.

Per I.T.S. (Istituti tecnici superiori) si fa riferimento al segmento della formazione terziaria non universitaria che mira a formare elevate competenze tecniche e tecnologiche per promuovere processi di innovazione rispondenti alla domanda delle imprese (definizione Ministero dell'Università e della Ricerca). Il sistema interessa le seguenti sei aree tecnologiche: Efficienza energetica, Mobilità sostenibile, Nuove tecnologie della vita, Nuove tecnologie per il Made in Italy (Sistema agroalimentare, Sistema casa, Sistema Meccanica, Sistema moda, Servizi alle imprese), Tecnologie innovative per il bene e le attività culturali – Turismo, Tecnologie dell'informazione e della comunicazione. L'accesso ai corsi avviene a seguito di selezione e come requisiti di accesso è necessario il possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore e al termine del percorso formativo si consegue il Diploma di Tecnico Superiore con annessa certificazione delle competenze corrispondenti al V livello del Quadro europeo delle qualifiche (EQF).

Come si può riscontrare dai dati disponibili su INDIRE, gli iscritti a percorsi ITS sono in crescita nell'ultimo biennio in cui sono presenti dati definitivi.

È possibile anche apprezzare la distribuzione geografica degli iscritti a questi percorsi con una prevalenza nel Nord del Paese ma con numeri in crescita anche nel Sud, soprattutto in Puglia.

Iscritti ai percorsi attivi per ripartizione geografica, regione e anno di inizio percorso

		Iscritti ai percorsi attivi iniziati nel 2017	Iscritti ai percorsi attivi iniziati nel 2018	Iscritti ai percorsi attivi iniziati nel 2019	Iscritti ai percorsi attivi iniziati nel 2020	Iscritti ai percorsi attivi iniziati nel 2021	Totale percorsi attivi
Ripartizione geografica	Regione sede del percorso	0	0	728	470	0	1198
Nord	Piemonte	0	27	1681	1823	0	3531
	Veneto	0	0	978	1099	0	2077
	Friuli Venezia Giulia	0	21	326	321	0	668
	Liguria	0	52	252	178	150	632
	Emilia Romagna	0	0	649	641	0	1290
	Toscana	0	259	485	554	54	1352
Centro	Umbria	0	0	177	142	0	319
	Marche	0	0	221	228	0	449
	Lazio	0	103	341	297	0	741
	Abruzzo	16	0	235	136	0	387
Sud e isole	Molise	0	0	28	24	0	52
	Campania	45	150	166	130	52	543
	Puglia	0	0	768	871	0	1639
	Calabria	53	96	164	0	24	337
	Sicilia	27	54	345	307	81	814
	Sardegna	24	143	268	234	0	669
Totale		165	905	7812	7455	361	16698

Fonte: Indire, Banca Dati Nazionale ITS - 6 luglio 2021

5.1.6 L'Orientamento in ingresso

Dopo aver analizzato le immatricolazioni ai percorsi universitari e ITS degli ultimi anni accademici, può essere utile arricchire l'analisi con qualche breve considerazione sull'orientamento universitario. Risulta difficile avere una visione complessiva con dati quantitativi apprezzabili e non sovrapponibili a quelli della prosecuzione degli studi dopo la scuola secondaria e dell'abbandono dopo il primo anno. Le attività di orientamento rappresentano uno strumento fondamentale per permettere agli studenti che sono in procinto di conseguire il diploma, una scelta consapevole sul percorso di studi terziario da affrontare. Questa scelta è diretta conseguenza in molti casi della scelta compiuta cinque anni prima relativamente alla tipologia di studi secondari. Secondo i dati AlmaDiploma e AlmaLaurea del Rapporto 2020, ad iscriversi all'università sono soprattutto gli studenti liceali (nel 2018, ad un anno dal diploma sono il 66,9%) e l'87% di loro ad un anno dal diploma aveva già dichiarato l'intenzione di iscriversi a un percorso universitario. Ad influire è anche il contesto socio-economico e culturale della famiglia, con il 75,1% degli studenti appartenenti a contesti più abbienti contro il 56,7% di contesti più sfavoriti. Il dato degli abbandoni o dei cambi di percorso ad un anno dal conseguimento del diploma riguarda il 15,3% degli studenti, con il 6,6% che decide di abbandonare fin dal primo anno. Gli abbandoni coinvolgono in percentuali minori gli studenti provenienti da licei 4,6%. In molti casi la scelta del percorso universitario non è realmente consapevole in quanto lo studente non ha tutti gli strumenti e molto spesso subentrano variabili quali il consiglio dell'amico, del parente, la capacità mediatica dell'ateneo prescelto, la "reputazione" dello stesso, i ranking ecc.

Molto interessanti sono le attività di orientamento consapevole intraprese da alcuni corsi di studio di atenei italiani che prevedono moduli di lezioni da frequentare al quarto e quinto anno di scuola superiore, a cui segue una prova finale che in caso di superamento e successiva iscrizione, esonera dal test di autovalutazione, previsto nei corsi ad accesso libero.

Le Università attraverso le proprie strutture organizzative dell'orientamento hanno necessità di implementare le relazioni con gli uffici scolastici regionali e i singoli istituti del proprio territorio. Sono state previste specifiche linee di finanziamento specifiche con Decreto Miur n. 1047/2017 per avviare i POT (Piani di Orientamento e Tutorato), organizzati per gruppi di classi di laurea e promossi da diversi atenei italiani, finalizzati a favorire la scelta consapevole del percorso universitario attraverso azioni di orientamento e tutorato. Per quanto riguarda l'orientamento, fondamentale è la co-progettazione di azioni tra Università e Scuole Superiori per studenti del quarto e quinto anno. Le azioni di tutorato interessano invece, gli studenti tra il primo e secondo anno di un'università per lenire difficoltà momentanee che potrebbero concorrere nell'abbandono degli studi.

5.1. Il Percorso Universitario

5.1.1. *Tassi di gradimento dell'insegnamento e abbandono*

La qualità della didattica del sistema italiano può essere misurata secondo diverse metriche, in particolare in base ai tassi di gradimento espressi dagli studenti nelle valutazioni dei corsi effettuate a fine semestre (Nuclei di Valutazione e ANVUR), i questionari post-lauream (Almalaurea) ed ai tassi di abbandono (MUR).

5.1.2 *Le valutazioni studentesche di fine semestre*

In merito alle valutazioni studentesche, gli studenti sono gli utenti finali del servizio didattico offerto dalle università. Come tali, le loro opinioni vanno prese in considerazione al fine del miglioramento della qualità della didattica. Gli *“Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”*, soprattutto nella versione più recente adottata nell'incontro di Yerevan nel 2015, sottolineano la rilevanza dell'opinione degli studenti nei processi valutativi e del coinvolgimento degli studenti nei processi di information management delle università e in quelli di monitoraggio e revisione periodica dei Corsi di Studio. In Italia, già dalla fine degli anni '90, con la legge del 19 ottobre 1999 n. 370, la rilevazione annuale delle opinioni degli studenti frequentanti è affidata ai Nuclei di Valutazione interna, che su questa base elaborano una relazione, da trasmettere al MIUR entro il 30 aprile di ciascun anno.

A partire dalla legge del 30 dicembre 2010, n. 240, viene assegnato un ruolo sempre più rilevante alla partecipazione studentesca nella governance di ateneo e nei processi valutativi. Il d. lgs. del 27 gennaio 2012, n. 19, e il successivo d.m. del 30 gennaio 2013, n. 47, che introducono il sistema AVA, prevedono che «per ogni corso di studio dovranno

essere somministrate, secondo le modalità previste dall'ANVUR, le schede di rilevazione dell'opinione degli studenti, dei laureandi e dei laureati sulle attività di formazione e relativi servizi». In attuazione di queste norme, nel 2013 l'ANVUR ha introdotto sette questionari per la rilevazione delle opinioni sulla didattica come allegati del documento AVA, e ha successivamente elaborato le linee guida che definiscono gli aspetti legati all'obbligatorietà delle rilevazioni, al set minimo di quesiti obbligatori, ai tempi e alle modalità di somministrazione. In questo quadro, i Nuclei di Valutazione sono chiamati a sovrintendere il processo di rilevazione e ad utilizzarne i risultati per valutare la gestione del processo da parte del Presidio di Qualità e delle altre strutture di Assicurazione della Qualità, per individuare le situazioni critiche anche a livello di singoli CdS, e per valutare la loro presa in carico da parte delle strutture di AQ, dei consigli di CdS e dei consigli di dipartimento. Il d.m. 987/2016 e, di conseguenza, la revisione del sistema AVA del 2017, hanno previsto inoltre l'introduzione di indicatori basati sulla soddisfazione dei laureati ai fini della valutazione periodica delle Sedi e dei CdS.

Le tempistiche, le modalità di erogazione e l'elaborazione dei dati da parte delle singole università sono gestiti in maniera non omogenea e, oltre a rapporti qualitativi inviati al MUR, non è possibile, allo stato dell'arte, avere un'evidenza nazionale della qualità della didattica nelle varie università facilmente accessibile da parte del MUR o dell'ANVUR. La miglior fonte disponibile in merito alla qualità della didattica è il rapporto annuale Censis⁸ in merito alla didattica, che però non fa utilizzo dei questionari di valutazione degli studenti nell'elaborazione delle statistiche (ma di variabili quali i tassi di abbandono, gli iscritti regolari etc). Questa lacuna andrebbe colmata, da parte del MUR e dell'ANVUR, con delle misure atte a dare pubblicità a tali dati.

5.1.3. I questionari post-lauream

Il Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea effettua annualmente due indagini sui percorsi di studio degli studenti e i loro esiti occupazionali: il *Profilo dei laureati* (rivolta ai laureandi, subito prima del conseguimento del titolo) e la *Condizione occupazionale dei laureati* (rilevazione che coinvolge i laureati a 1, 3 e 5 anni dal conseguimento del titolo), restituendo agli atenei aderenti, al MIUR e all'ANVUR le basi informative risultanti.

Il **Profilo dei Laureati** prende in considerazione 290.772 laureati nell'anno solare 2020. I 76 Atenei coinvolti nell'indagine, in cui consegue il proprio titolo circa il 90% dei laureati in Italia, si distribuiscono sul territorio nazionale con una certa omogeneità: 28 al Nord, 22 al Centro, 26 al Sud e nelle Isole. Sei di questi atenei (Bologna, Sapienza Università di Roma, Torino, Padova, Napoli Federico II e Milano Statale) nel 2020 superano i 10 mila laureati. Il complesso dei laureati si articola come segue: 165.356 laureati di primo livello (che rappresentano il 56,9% del complesso dei laureati del 2020); 35.771 magistrali a ciclo unico (12,3%); 88.548 magistrali biennali (30,5%); 152 nel corso pre-riforma in Scienze della

⁸ <https://www.censis.it/formazione/la-classifica-censis-delle-universita-C3%A0-italiane-edizione-20212022-0>

Formazione primaria (0,1%); 945 in altri corsi pre-riforma (che costituiscono ormai solo lo 0,3% del totale). I cinque gruppi disciplinari più numerosi sono l'economico, il medico-sanitario e farmaceutico, ingegneria industriale e dell'informazione, lo scientifico e il politico-sociale e comunicazione, che rappresentano insieme quasi il 60% dei laureati. La quasi totalità dei gruppi comprende corsi di laurea con una struttura "3+2", mentre in sei gruppi sono presenti anche laureati magistrali a ciclo unico. Hanno compilato il questionario di rilevazione 269.918 laureati, che rappresentano il 92,8% del totale della popolazione oggetto di indagine. La documentazione presentata viene analizzata distintamente per i diversi tipi di corso di laurea, ognuno dei quali risulta caratterizzato da una differente composizione per gruppo (o ambito) disciplinare. I corsi di laurea magistrali a ciclo unico e quelli di primo livello sono gli unici a cui si può accedere con il diploma di scuola secondaria di secondo grado. I corsi di primo livello sono distribuiti in quindici ambiti disciplinari, con una maggiore concentrazione nei gruppi economico (16,2%), ingegneria industriale e dell'informazione (11,7%), medico-sanitario (11,4%) e scientifico (10,5%). I corsi magistrali a ciclo unico, di durata almeno quinquennale, sono presenti in pochi ambiti disciplinari: medico e farmaceutico (45,4%), giuridico (32,7%), educazione e formazione (11,8%, con la sola classe di laurea in Scienze della Formazione primaria), architettura e ingegneria civile (7,6%), veterinario (2,2%) e letterario-umanistico (solo 71 laureati nel 2020, pari allo 0,2%, composto dalla classe di laurea in Conservazione e restauro dei beni culturali). Ai corsi magistrali biennali hanno invece accesso i laureati che hanno già conseguito almeno una laurea di primo livello. I laureati magistrali biennali si distribuiscono in quindici ambiti disciplinari, con una maggior concentrazione in quattro: economico (18,4%), ingegneria industriale e dell'informazione (14,6%), scientifico (13,3%) e politico-sociale e comunicazione (9,6%).

La parte più interessante e pertinente alla didattica di questa analisi è sicuramente la sezione dedicata alla condizione di studio. Infatti, ha frequentato regolarmente le lezioni, per almeno i tre quarti degli insegnamenti previsti, il 70,4% dei laureati nel 2020: 70,2% per i laureati di primo livello, 61,6% per i laureati magistrali a ciclo unico e 75,0% per i laureati magistrali biennali. La frequenza alle lezioni è in lenta ma progressiva crescita negli ultimi anni: nel 2010 frequenta regolarmente il 67,8% del complesso dei laureati. Come si è già detto, il 70,2% dei laureati di primo livello ha dichiarato di avere frequentato regolarmente le lezioni; anche per questa dimensione dell'esperienza universitaria si registrano forti differenze in funzione del gruppo disciplinare. È particolarmente assidua la partecipazione alle lezioni nei gruppi medico-sanitario (92,2%), architettura e ingegneria civile (84,0%), ingegneria industriale e dell'informazione (80,1%) e scientifico (78,0%). Di contro, la presenza in aula è stata relativamente più limitata fra i laureati dei gruppi educazione e formazione (46,0%), psicologico (56,6%) e politico-sociale e comunicazione (59,3%). A livello complessivo, i laureati magistrali a ciclo unico dichiarano di avere frequentato regolarmente le attività didattiche nel 61,6% dei casi. Questo risultato, tuttavia, è determinato in particolare dal fatto che i laureati del gruppo giuridico, che costituiscono il 32,7% del totale dei magistrali a ciclo unico, frequentano relativamente poco (solo il 37,5% partecipa regolarmente alle lezioni), mentre negli altri ambiti disciplinari la partecipazione ha interessato tra il 55,0% dei laureati del gruppo educazione e formazione e l'89,0% di quelli

del gruppo architettura e ingegneria civile. Nell'esperienza formativa dei laureati magistrali biennali si riscontrano valori particolarmente elevati di frequenza alle lezioni (75,0%). L'assiduità varia apprezzabilmente secondo il gruppo disciplinare, dal minimo del gruppo educazione e formazione (41,3%) al massimo dei gruppi architettura e ingegneria civile (89,7%), ingegneria industriale e dell'informazione (83,8%) e scientifico (82,4%).

La **Condizione Occupazionale dei Laureati** dà invece una prospettiva più ampia sul mondo della didattica vista dal punto di vista degli studenti dopo essere entrati da qualche anno nel mondo del lavoro. La XXIII Indagine AlmaLaurea sulla Condizione occupazionale dei Laureati ha coinvolto 655 mila laureati di primo e secondo livello –magistrali biennali e magistrali a ciclo unico– dei 76 Atenei italiani facenti parte del Consorzio. Si tratta in particolare di 287 mila laureati di primo e secondo livello del 2019, contattati a un anno dal termine degli studi, 117 mila laureati di secondo livello del 2017, contattati a tre anni dal termine degli studi, 110 mila laureati di secondo livello del 2015, contattati a cinque anni dal termine degli studi, 74 mila e 67 mila laureati di primo livello, rispettivamente, del 2017 e del 2015 che non hanno proseguito la formazione universitaria, contattati a tre e cinque anni dalla laurea. Su base annua, i laureati coinvolti nell'indagine costituiscono circa il 90% di tutti i laureati degli Atenei italiani; una popolazione che assicura un quadro di riferimento più che significativo dell'intero sistema universitario, soprattutto se si tiene conto delle principali caratteristiche delle popolazioni osservate. L'analisi, focalizzandosi su indicatori come occupabilità, reddito e utilità della laurea, esula dallo scopo di questa sezione, ma può essere di interesse per il lettore.

5.1.4 Tassi di abbandono

Secondo il report organico ufficiale più recente per quanto riguarda il tema (ANVUR 2018), in Italia si stanno verificando i seguenti trend:

- **Esito delle coorti all'inizio dell'a.a. 2016/17:** nei corsi triennali di primo livello emerge che tra gli immatricolati delle prime due coorti (2006/07 e 2007/08), osservati dopo 10 e 9 anni accademici di percorso, rispettivamente il 59,9% e il 60,2% risulta laureato, mentre il 36,9% e il 35,4% ha abbandonato gli studi. Dato il progressivo miglioramento degli indicatori relativi al successo e all'abbandono, appare prevedibile, estrapolando i dati, che la percentuale dei laureati della coorte 2016/17 dopo 10 anni possa collocarsi al di sopra del 70%.
- **Abbandono tra I e II anno di corso:** nei corsi triennali di primo livello la percentuale di abbandoni tra primo e il secondo anno, dopo essere stata prossima al 16% nelle coorti anteriori al 2010, è andata calando e ha raggiunto il 12,2% nella coorte 2015/16 (tabella I.1.5.18). Tassi di abbandono decisamente più bassi e in calo si registrano nei corsi a ciclo unico, attestati al 7,5% nelle ultime due coorti analizzate, e nei corsi di secondo livello, che raggiungono il 5,9% con l'ultima coorte. La generale tendenza alla riduzione dei tassi di abbandono appena evidenziata caratterizza anche i dati disaggregati per l'area

geografica sede del corso di studio, per genere e tipo di diploma. Rimangono tuttavia differenze nei livelli; per l'area geografica esse sono di circa 3 punti tra gli atenei del Nord e quelli del Sud; riguardo al genere, essi sono a favore delle studentesse per i corsi triennali, di quasi 4 punti per l'a.a. 2015/16, e a ciclo unico. Riguardo ai dati disaggregati per tipo di diploma di maturità, al generale miglioramento negli ultimi anni si associa una leggera convergenza, con una riduzione dei tassi di abbandono per le categorie diverse dai liceali relativamente più pronunciata. In particolare è cospicuo il calo dei tassi di abbandono nell'ultimo quadriennio per gli studenti dei corsi a ciclo unico con diploma magistrale, professionale e tecnico (rispettivamente di 6,7, 12,0 e 8,5 punti, a fronte di 0,8 punti per i liceali). Per l'ultima coorte di immatricolati analizzata (a.a. 2015/16) rimangono tuttavia significative differenze di esito: nei corsi di laurea triennali abbandona tra I e II anno il 7,6% degli studenti provenienti dal liceo, contro il 25,6% circa degli studenti provenienti da un istituto professionale e il 19,7% di quelli provenienti da un istituto tecnico.

- **Esito dopo N anni dall'immatricolazione:** nei corsi triennali i laureati regolari (dopo 3 anni) sono in costante crescita: dal 19% delle prime coorti al 30,6% nella coorte 2013/14; tale miglioramento riguarda tutte le aree del Paese (al Nord passano dal 27,7% della coorte 2006/07 al 36,9% della coorte 2013/14; al Centro passano dal 23,2% al 31,5%, mentre al Sud dall'11,7% al 20,3%); il miglioramento si nota anche dal calo degli abbandoni dopo 3 anni: nelle ultime due coorti (22,8% e 22,6%, contro il 27% della coorte 2003/04); dopo 4 anni di corso è da sottolineare il notevole aumento del tasso di laurea nelle coorti più recenti (dal 36,4% della coorte 2006/07 fino al 46,6% della coorte 2013/14; a 6 anni dall'immatricolazione la percentuale di laureati passa dal 50,9% delle coorti 2006/07 al 56,7% della coorte 2010/11; gli abbandoni sono in lieve calo nelle coorti più recenti e si assestano al 30,4% nella coorte 2010/11. Anche in questo tipo di analisi si conferma, per tutti i tipi di corso, ma in modo particolare nei corsi triennali, la relazione tra le variabili in ingresso e l'esito degli studi. Da segnalare che, nonostante un lieve miglioramento nelle ultime 2 coorti analizzate, rimane molto alta la percentuale di immatricolati con diploma di istituto tecnico o professionale che hanno abbandonato gli studi dopo 3 anni nei corsi triennali (rispettivamente 35% e 43% nelle ultime coorti analizzate). Più incoraggianti i dati sugli studenti provenienti da un liceo: nei corsi triennali, a 4 anni dall'immatricolazione il dato sui laureati è in crescita nelle coorti considerate, fino al 53% di laureati della coorte 2012/13. Per quanto riguarda l'area CUN sede del corso, le Aree con le più alte percentuali di laureati regolari sono l'Area 6 e l'Area 11.

5.1.5 *L'impatto sulla didattica delle modifiche degli ordinamenti*

All'interno della riflessione sulla didattica, è necessario toccare il tema dell'evoluzione del percorso didattico degli studenti

Da un lato, va considerata la **mobilità degli studenti durante gli studi** (passaggi di corso o di ateneo): i cambiamenti di corso di studio tra I e II anno coinvolgono circa il 15% degli immatricolati nei corsi triennali e a ciclo unico, mentre sono molto contenuti nei corsi di laurea magistrale (sotto il 2% nelle tre coorti più recenti); tra coloro che cambiano corso, circa la metà effettua un trasferimento in un altro ateneo e il dato è in crescita nelle coorti più recenti; nei corsi triennali prevalgono leggermente i cambiamenti di corso all'interno dello stesso ateneo, mentre per i corsi a ciclo unico e i corsi biennali di secondo livello sono più frequenti i trasferimenti di corso in un altro ateneo. Per quanto riguarda gli esiti della carriera per tipo di prosecuzione, rapportando i laureati al totale degli studenti che hanno continuato gli studi al secondo anno risulta che, nell'ultima coorte analizzata, la percentuale di laureati è pari al 35,6% dopo 3 anni e al 54,1% dopo 4 anni; se si calcola tale rapporto solo per gli studenti lineari (che proseguono nello stesso corso di immatricolazione), le percentuali sono rispettivamente del 41,2% e del 57,9%; da segnalare la netta differenza nelle percentuali di laureati su prosecuzioni tra gli studenti che cambiano corso: dopo 3 anni si laurea il 12,1% di chi cambia corso nello stesso ateneo e il 7,6% di chi cambia ateneo; dopo 4 anni queste percentuali salgono al 37,4% e 35,7%; tale differenza è da attribuire al fatto che probabilmente lo studente che ha effettuato un passaggio lo ha fatto dopo un primo anno poco "produttivo" (in termini di crediti acquisiti), e questo ha quantomeno rallentato il percorso e la regolarità nei tempi di conseguimento del titolo; dopo 4 anni di corso, infatti, gli studenti che hanno effettuato un passaggio di corso dopo il primo anno, hanno un tasso di successo (37% nella coorte 2012/13) molto simile a quello degli studenti che rimangono nello stesso corso, osservati dopo 3 anni (39% nella coorte 2012/13).

Per quanto riguarda il **passaggio alla laurea magistrale dei laureati nei corsi di I livello**, complessivamente una quota ampia di chi ottiene una laurea di primo livello non prosegue negli studi. Per quanto riguarda i passaggi alla magistrale registrati fino all'a.a. 2016/17 risulta che nelle prime coorti di laureati triennali (2006/07 e 2007/08) oltre il 56% dei laureati si è poi iscritto ad un corso di laurea magistrale; da segnalare che nelle coorti più recenti (2014/15 e 2015/16) a distanza di 1 o 2 anni dalla laurea oltre il 53% dei laureati è passato alla magistrale; tale percentuale dovrebbe ancora aumentare di qualche punto percentuale nei prossimi anni, tenendo conto del fatto che i passaggi immediati solitamente rappresentano circa i 3/4 dei passaggi totali (ANVUR, 2016). Escludendo dall'analisi l'Area CUN 6, per i motivi sopra ricordati, emerge che nelle coorti 2006/07 e 2007/08 oltre il 63% dei laureati triennali si iscrive alla laurea magistrale, mentre nelle coorti più recenti la percentuale è ancora intorno al 60%, ma destinata a crescere nei prossimi anni. Per quanto riguarda il passaggio immediato alla laurea magistrale, osservando i dati in serie storiche si

nota che, dopo un progressivo calo, negli ultimi 4 anni il tasso di passaggio risulta in ripresa, in particolare per l'ultima coorte analizzata (2015/16), con il 40,1% di laureati che si iscrivono alla laurea magistrale nell'a.a. successivo a quello di laurea (il 44,8% dei laureati triennali al netto dell'Area CUN 6). Dall'analisi dei passaggi per Area CUN emergono notevoli differenze: i tassi di passaggio vanno dal 45% circa dell'area 14 a circa il 76% dell'area 2; per quanto riguarda i passaggi immediati le percentuali di passaggio più elevate, con riferimento ai laureati triennali nell'a.a. 2015/16, sono l'Area 2 e l'Area 9, con il 68,6% e il 65,9% di passaggi alla magistrale; le aree con meno passaggi sono l'Area 14 (35,3%) e l'Area 10 (41,5%). Dall'analisi per area territoriale emerge che negli ultimi anni i tassi di passaggio senza interruzioni risultano in lieve ripresa, specie al Nord, dopo anni di calo. I tassi di passaggio rimangono più elevate tra gli studenti degli atenei con il 58% e il 38% di laureati; le Aree con le percentuali più basse di laureati regolari sono l'Area 1 e l'Area 4, entrambe con il 18% di laureati. Da segnalare che, seppur in calo, risultano ancora elevate le percentuali di abbandono dopo 3 anni nei corsi delle Aree 12, 1 e 7 rispettivamente con il 38%, 32% e 30% nella coorte 2013/14. Nei corsi biennali di secondo livello, le percentuali di laureati regolari (dopo 2 anni) sono in costante aumento negli ultimi anni e passano dal 35,1% della coorte 2007/08 al 48,2% della coorte 2014/15; risultano decisamente contenuti e in lieve calo gli abbandoni, che raggiungono il 10,3% nella coorte 2014/15; dopo 4 anni di corso, si nota che oltre il 72% degli immatricolati in tutte le coorti ha conseguito il titolo finale (78,6% nella coorte 2011/12); la percentuale di abbandoni scende al 14,2% nella coorte 2011/12. Emergono notevoli differenze tra le Aree CUN: prendendo l'ultima coorte di immatricolati (2014/15), a distanza di 2 anni dall'immatricolazione, le Aree con le più alte percentuali di laureati regolari sono l'Area 6 e l'Area 13, rispettivamente con il 66% e il 60% di laureati; le Aree con le percentuali più basse di laureati regolari sono l'Area 8 e l'Area 9, con il 33% e il 34% di laureati. Le percentuali di abbandono dopo 2 anni, molto contenute in tutte le Aree, risultano più elevate nei corsi delle Aree 14 e 1, rispettivamente con il 15% e 13% nella coorte 2014/15. Risultano meno marcate, rispetto a quanto evidenziato per i corsi triennali, le differenze per tipo di diploma e area territoriale, mentre sono praticamente assenti quelle per genere.

5.1.6. *Professori (rapporto docenti studenti)*

I professori sono componente quintessenziale della comunità unicersitaria e punto nevraglio dell'erogazione della didattica. L'obiettivo di questa sezione è quello di dare delle informaizioni generali sullo stato del corpo docente universitario italiano. Il personale docente si suddivide in: il personale docente di ruolo, comprendente i professori ordinari (PO), associati (PA) e ricercatori (RU), i ricercatori a tempo determinato (RTD) e il personale non strutturato impegnato in attività di ricerca (assegnisti, borsisti e collaboratori).

I professori nelle università italiane, tra ordinari, associati e ricercatori, sono oltre 57.000: di questi, 53.500 sono in servizio presso gli atenei pubblici e 4.100 presso quelli privati. In totale in Italia vi sono 14.800 ordinari, 18.800 ricercatori, 23.500 associati e 400 professori straordinari. Nelle università pubbliche e private gli ordinari sono il 26% del totale

degli accademici, mentre per gli associati si rileva una differenza: nelle private sono infatti il 33% del corpo docenti totale, mentre nelle pubbliche il dato sale al 41%. La differenza è data dai cosiddetti professori straordinari, ovvero docenti con contratti triennali, che costituiscono il 9,6% del corpo docente delle private e appena lo 0,1% di quelle pubbliche.

Le scienze mediche, con 9.166 professori, sono l'area disciplinare con il maggior numero di accademici. A seguire troviamo l'area di ingegneria industriale e dell'informazione con 6.003 docenti e quella di scienze economiche e statistiche con 5.179. L'area con in assoluto meno docenti è quella di scienze della Terra, con 1.055 docenti.

Guardando alla **tipologia di professori** e alle aree disciplinari, si vede che il maggior numero di ordinari lo si ha nelle scienze giuridiche, dove questi arrivano a essere il 34% del corpo docente. Al 32% vi sono le scienze economiche e statistiche e al 30% ingegneria industriale e dell'informazione. Le aree con meno ordinari (21%) sono scienze chimiche, della Terra e biologiche.

I dati storici e dal 2000 ad oggi mostrano che i professori ordinari hanno raggiunto il massimo numero nel 2006, per poi calare e solo a partire dal 2019 tornare a crescere. I ricercatori hanno invece raggiunto il numero massimo nel 2014, ma al loro calo è corrisposto un aumento costante nel numero di associati, segno che questi sono riusciti a proseguire nella carriera accademica. Infine, guardando al **bilancio di genere**, si rileva che le donne sono il 46% dei ricercatori, il 41% degli associati e solo il 26% degli ordinari. L'area di ricerca con il minor numero di donne è ingegneria industriale e dell'informazione, dove sono solo il 18% del corpo accademico; altre percentuali basse si hanno nelle scienze fisiche (con il 22%) e nelle scienze matematiche e informatiche (30%). Le donne sono invece più degli uomini a scienze biologiche e a scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche, dove rappresentano il 54% degli accademici. Un bilanciamento perfetto lo si ha invece nelle scienze chimiche. Isolando i dati degli ordinari, vediamo come in tutte le aree gli uomini siano maggiormente rappresentati, con le donne che sono solo il 12% degli ordinari nell'area di ingegneria industriale, il 14% nelle scienze fisiche e il 19% nelle scienze mediche. In scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche arrivano a essere il 44%, ma solo qui arrivano ad essere più di 4 su 10. La dinamica temporale dal 2000 del corpo accademico mostra che, in ogni caso, il numero di donne nel tempo è aumentato: nel 2000 gli uomini ricoprivano il 71% delle posizioni, nel 2010 il 65% e nel 2020 il 61%. Le professoresse ordinarie nel 2000 erano solo il 13%, nel 2010 il 20% e nel 2020 sono arrivate a essere il 25%. Le donne erano inoltre il 28% degli associati e il 42% dei ricercatori nel 2000, il 35% e il 45% nel 2010 e il 40% e il 46% nel 2020.

5.1.7. *Dad (digital divide e transizione del patrimonio universitario, giudizio sullo strumento*

L'epidemia di COVID-19 ha stravolto l'erogazione della didattica per la seconda metà dell'anno accademico 2019-2020 e per gli anni 2020-2021 e 2021-2022. La pandemia ha

avtuo un impatto su ogni aspetto della vita universitaria. In questa sezione il focus sarà sugli aspetti legati alla didattica.

Secondo il Rapporto della fondazione CRUI sulla didattica durante l'emergenza pandemica, la risposta delle università all'emergenza epidemiologica è stata veloce ed efficace. Attraverso due rilevazioni, una del 13 marzo 2020, compilata da 51 atenei, l'altra del 24 marzo 2020, compilata da 80 atenei è possibile avere un quadro preciso delle prime settimane di pandemia. I parametri monitorati sono stati: il numero di esami, il numero di laureati, la percentuale della copertura degli insegnamenti on line rispetto a quelli previsti nel semestre, gli strumenti usati per effettuare la didattica a distanza. Guardando al dato aggregato, dalle due rilevazioni CRUI emerge che a partire dal 24 marzo 2020, in media l'88% degli insegnamenti erogati dagli Atenei italiani era offerto a distanza. Il dato aggregato delle due rilevazioni CRUI fa emergere che il valore mediano degli insegnamenti erogati dagli Atenei italiani offerto in modalità a distanza è stato pari al 96%, dato che indicava che la metà degli Atenei offriva, al 24 marzo, almeno il 96% della propria offerta didattica per il II semestre 2019/2020 in modalità a distanza.

Un'altra nota positiva circa la gestione della didattica in pandemia è data dal rapporto Universi-DAD (Ramella, Rostan 2020): secondo questa ricerca, l'università italiana ha risposto bene all'emergenza pandemica. Infatti: i ritardi nell'avvio delle lezioni sono stati contenuti, le ore di lezione non si sono discostate molto da quelle previste, la stragrande maggioranza dei docenti è così riuscita a svolgere tutto il programma di insegnamento, la maggioranza dei docenti ha adattato le proprie strategie didattiche all'insegnamento a distanza, le lezioni sono state prevalentemente tenute in diretta streaming, il numero di studenti frequentanti non è diminuito, gli esami si sono svolti regolarmente. I docenti hanno perlopiù fatto didattica da casa, con una infrastruttura tecnologica sufficiente a garantire lo svolgimento delle lezioni, ricevendo un supporto dalle loro Università e dai loro colleghi per la transizione alla didattica a distanza, soprattutto sotto il profilo tecnico.

L'implementazione della DAD ha richiesto un sforzo notevole al personale amministrativo ed ai professori degli atenei, riuscendo però a dare una risposta concreta nell'urgenza dell'emergenza pandemica. Inoltre, il sistema *blended*, composto da lezioni in presenza combinate o alternate a lezioni in presenza, ha permesso a tutto il sistema universitario di funzionare efficacemente per tutta la durata della pandemia.

5.1.8. *Alcune proposte per la didattica*

Come Consiglio, abbiamo preso posizione sul tema della didattica e ci siamo espressi con forza a favore di alcune misure necessarie per ottenere una didattica più inclusiva e di qualità, che permetta una preparazione adeguata a tutti gli studenti universitari italiani. Alcune di queste proposte includono:

- *Didattica multidisciplinare e Minor*: aumentare l'interdisciplinarietà dei corsi di laurea e introdurre il programma Minor, ovvero la possibilità di ottenere una laurea 'minore' assieme a quella principale;

- *Didattica più inclusiva verso le categorie di studenti fragili*: mettere a disposizione di studenti con comprovate esigenze (studenti lavoratori, ospedalizzati, studentesse madri etc.) strumenti didattici aggiuntivi;
- *I-rasmus*: dare la possibilità agli studenti di effettuare un Erasmus sul territorio italiano;
- *Didattica Integrata Digitale*: sfruttare le innovazioni portate dalla pandemia per sviluppare una didattica digitale che faciliti l'apprendimento degli studenti;
- *Valutazioni più incisive*: dare più peso alle valutazioni studentesche.

Per maggiori dettagli sulle proposte portate avanti in questi anni dal CNSU, re-indirizziamo il lettore al sito (<http://www.cnsu.miur.it/>)

5.2. Laureati

Al fine dell'analisi del sistema universitario italiano, appare necessario analizzare il dato dei laureati. In Italia si registra nell'anno accademico 2020-2021 un aumento sul totale di circa 2430 laureati, che si vanno ad aggiungere al totale degli individui ad aver conseguito un titolo terziario in Italia, pari al 20,1% della popolazione. dato però che vede un andamento non omogeneo evidenziando uno squilibrio tra le regioni del centro e nord italia rispetto alle regioni del meridione, che vede nelle quote di laureati sono più alte al Nord (21,3%) e al Centro (24,2%) rispetto al Mezzogiorno (16,2%).

Questo dato però non tiene conto dell'elevata mobilità interregionale, sottolineando uno squilibrio solo parziale. Il non elevato numero complessivo di laureati nel nostro paese dipende anche dai problemi che si riscontrano durante il percorso di studi che portano a livelli di abbandono ancora troppo elevati (38% degli immatricolati in laurea triennale e 21% ciclo unico e magistrali e variano in misura considerevole passando dal 15 per cento medio nel Sud al 9,6 per cento nell'area del Nord-Est

Questi dati fanno emergere una scarsa politica di orientamento da parte delle istituzioni pubbliche che portano il neo diplomato a dover affrontare una scelta che troppo spesso appare molto più grande rispetto all'età del soggetto nel momento della scelta. E' utile quindi implementare politiche di orientamento all'accesso al mondo universitario privilegiando le attitudini del singolo, orientando quindi gli studi universitari verso un percorso più congeniale.

Per comprendere meglio la situazione italiana è opportuno fare un confronto con gli altri Paesi UE che evidenzia il notevole ritardo dell'Italia: Un nuovo report di Eurostat analizza l'avanzamento dell'istruzione terziaria (università o equivalente) nei Paesi membri dell'Unione Europea. Secondo i dati raccolti, nel 2021 il 41 per cento della popolazione europea di età compresa tra i 24 e i 34 anni aveva conseguito almeno una laurea. Il dato tra

uomini e donne vede le donne con un tasso di crescita in continuo aumento, che superano gli uomini nel completamento degli studi: 47 per cento contro 36 per cento. L'Italia, conta il 28 per cento di giovani laureati, ed è al penultimo posto (piazzandosi davanti solo alla Romania), ben al di sotto della media europea e molto lontana dai Paesi più virtuosi; tra questi Lussemburgo e Irlanda registrano rispettivamente il 63 e il 62 per cento. Quasi la metà degli Stati membri inoltre, ha già raggiunto l'obiettivo prefissato al 2030 di aumentare al 45 per cento la quota della popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni che abbia completato l'istruzione terziaria: Lussemburgo, Irlanda, Cipro, Lituania, Paesi Bassi, Belgio, Francia, Svezia, Danimarca, Spagna, Slovenia, Portogallo e Lettonia.

Sul fronte del lavoro, in Italia il tasso di occupazione resta inferiore alla media europea anche tra i laureati (80,8% tra i 25 e i 64 anni contro 85,5% dell'Ue27) .

Nonostante il limitato numero di giovani laureati, in Italia le loro prospettive occupazionali sono relativamente più deboli rispetto alla media europea: nel 2020, la quota degli occupati tra i 30-34enni laureati è stimata al 78,3%, contro un valore medio Ue27 dell'86,5% (Figura 3). Tra i più giovani, la differenza Italia-Ue nei tassi di occupazione dei laureati supera dunque gli 8 punti (meno di 5 nella popolazione laureata di età 25-64 anni), evidenziando un mercato del lavoro che assorbe con difficoltà e lentezza anche il giovane capitale umano più formato. Tra i diplomati, il tasso di occupazione dei 30-34enni è pari a 68,2% in Italia e a 79,7% nella media Ue, con una differenza ancora maggiore rispetto a quella dei laureati, pari a 11,5 punti (la differenza si attesta a 5,2 punti nella popolazione diplomata di età 25-64 anni).

Nel 2020 il tasso di occupazione è diminuito di 4,9 punti percentuali per i laureati di primo livello e di 3,6 punti per quelli di secondo livello. Tale brusca contrazione interviene dopo alcuni anni durante i quali si è assistito a una lenta, ma costante, ripresa della capacità di assorbimento del mercato del lavoro.

5.3. PNRR, Riforma Classi di Laurea, Modifiche DM 270

Il Piano di Ripresa e Resilienza, nella Missione 4 – *Università e Ricerca*, propone delle strategie per trovare soluzioni ad alcuni dei problemi che affliggono il mondo della formazione. Tra questi, *la ridotta domanda di innovazione e capitale umano altamente qualificato da parte del mondo delle imprese e il mismatch tra istruzione e domanda di lavoro*. Questi fenomeni sono spesso dovuti alla struttura del tessuto industriale fatto in prevalenza da Piccole e Medie Imprese meno propense all'innovazione, solitamente scettiche ad investire in formazione, e disallineate rispetto alle professionalità formate nel mondo dell'istruzione secondaria e terziaria. L'esauritiva formazione teorica si scontra con la mancanza di competenze pratiche. La soluzione per molti è *consentire ai percorsi universitari una maggiore flessibilità e permettere la specializzazione degli studenti in modo più graduale*. Tentativo vano senza una contemporanea sensibilizzazione delle imprese volta al riconoscimento e alla valorizzazione delle professionalità. Circa il 33% delle imprese italiane lamenta difficoltà di reclutamento, i numerosi tentativi fatti negli anni per rispondere

a questa esigenza, sono stati tutti non risolutivi. Dapprima, come sottolineato nel capitolo precedente, la riforma del 3+2, con l'ingresso nel mondo del lavoro dopo la laurea di primo

livello; obiettivo irrealizzato in quanto la maggioranza dei laureati triennali prosegue gli studi in un Corso di Laurea Magistrale.

Inoltre, nonostante gli I.T.S. (formazione terziaria non universitaria) mirano a formare elevate competenze tecniche e tecnologiche per promuovere processi di innovazione rispondenti alla domanda delle imprese, dall'anno accademico 2018/2019 (evitando sovrapposizioni in teoria con gli ITS) in alcune Università sono stati introdotti dei nuovi Corsi di Laurea noti come *Lauree Professionalizzanti*. Questi corsi nascono in stretta collaborazione con le imprese del territorio per rispondere all'esigenza sopradescritta. In sintesi, hanno l'obiettivo di formare i professionisti necessari alle industrie, prevalentemente nei settori come l'edilizia, la gestione del territorio e l'agroalimentare; devono essere obbligatoriamente convenzionati con gli ordini e prevedono due anni "tradizionali" e l'ultimo anno di tirocinio direttamente nelle aziende. Questi Corsi di Laurea permettono l'immissione diretta nel mondo del lavoro e sono inclusi nella riforma introdotta con la legge 8 novembre 2021 n. 163 "*Disposizioni in materia di titoli universitari abilitanti*". Nonostante questi corsi hanno prodotto in anni recenti esiti occupazionali significativi (più di 80 per cento di occupati a un anno dal diploma), questo timido tentativo di "formazione tecnica universitaria" si scontra con il sistema degli ITS (gestiti dai privati per i privati, più costosi, con insegnanti non provenienti dal mondo universitario). L'Unione Europea ha previsto che chiunque vorrà esercitare una professione tecnica dovrà prima ottenere un diploma di laurea. Ad oggi, gli iscritti a percorsi ITS sono *18.750 frequentanti e 5.250 diplomati all'anno*, e gli iscritti a corsi di studio professionalizzanti tra gli studenti terziari sono *solo l'1,7*. La riforma del PNRR prevede, prendendo ad esempio il "modello Emilia Romagna", un coordinamento fra le scuole professionali, gli ITS e le imprese, integrando i percorsi ITS con il sistema universitario delle lauree professionalizzanti. L'obiettivo del Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con gli enti di formazione professionale, è *conseguire un aumento almeno del 100%* degli iscritti negli ITS. La riforma contenuta al punto 1.5 "*Riforma delle classi di laurea*" della Missione 4 – *Università e Ricerca* del PNRR, ha l'inverso obiettivo *di ampliare le classi di laurea professionalizzanti, facilitando l'accesso all'istruzione universitaria per gli studenti provenienti dai percorsi degli ITS*.

In uno scenario più ampio, secondo i decisori, per rispondere alle *sfide della modernità* e fornire conoscenze sempre più ampie, si manifesta la necessità di rivedere l'attuale sistema delle Classi di Laurea attraverso l'aggiornamento della disciplina per la costruzione degli ordinamenti didattici dei corsi di laurea. Il fine è quello di consentire la costruzione di ordinamenti didattici che rafforzino le competenze multidisciplinari e la costruzione di *soft skills*, tramite l'eliminazione dei vincoli che non consentono una programmazione flessibile dei corsi di studio. Nell'ottica di rendere sempre più fluida la formazione, nel maggio 2022 è anche entrata in vigore la legge che introduce la Modifica all'articolo 142 del testo unico di cui al Regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592 "*Soppressione del divieto di iscrizione*

contemporanea a diverse università e a diversi istituti di istruzione superiore, a diverse facoltà o scuole della stessa università o dello stesso istituto e a diversi corsi di laurea o diploma della stessa facoltà o scuola”.

La flessibilità nella progettazione degli ordinamenti dei corsi di studio, già in parte introdotta dal D.M. 6 aprile 2021, n. 133 — che prevede una maggiore flessibilità per quanto attiene alle attività formative affini o integrative — troverebbe piena realizzazione in questo provvedimento, rendendo possibile per tutti i corsi di studio una maggiore flessibilità per le attività di base e caratterizzanti, attualmente prevista solo in via sperimentale dal D.M. 25 marzo 2021, n. 289.

L’andamento generale del panorama universitario italiano, il quale, complice il sistema di attribuzione dei fondi ministeriali e delle quote premiali ripartite ogni anno attraverso il Fondo di Finanziamento Ordinario, è sempre più spinto a livelli di competitività alti e discrezionali rispetto alla capacità del singolo ateneo di risultare attrattivo non tanto per i percorsi formativi sviluppati quanto per l’attrattività rispetto alle singole aziende territoriali e alla spendibilità del singolo percorso di studio. La flessibilità e l’interdisciplinarietà dei corsi di laurea possono risultare elementi chiave per poter rendere l’università italiana all’avanguardia rispetto ai partner europei, solo e solamente se ciò si accompagna a tutele e argini legislativi che possano disinnescare un meccanismo di competizione senza vincoli, per gli atenei, nella proposta dell’offerta formativa.

Il combinato disposto delle riforme sopracitate, si colloca temporalmente prima della proposta di modifica del DM 270, sul quale come organo ci siamo espressi nella seduta del 28 e 29 aprile 2022. L’intento, ancora una volta, è quello di porre *“le basi per il rafforzamento della interdisciplinarietà e l’inserimento di elementi di maggiore flessibilità nei corsi di studio universitari”.*

Le modifiche proposte hanno destato preoccupazione nel Consiglio. Infatti, si reputa centrale il processo dell’aggiornamento costante della determinazione delle classi di laurea e dei singoli percorsi d’area, ma allo stesso tempo registra come ciò non debba essere plasmato sulla base del fabbisogno lavorativo e del mondo del lavoro tutto, bensì possa essere intrapreso sulla base di necessità di innovazione didattica ed accademica. Il *mismatch* tra competenze acquisite dagli studenti in uscita dai percorsi di formazione e il loro assorbimento nel mondo lavorativo del paese, non può e non deve, infatti, essere colmato tramite la modifica sostanziale dell’impianto dell’Università Italiana allo stato attuale, ma al contrario, da politiche attive di assunzione, che dunque non possono e non devono ledere l’autonomia del mondo accademico.

6. Internazionalizzazione

Nel seguente capitolo vengono presi in considerazione i principali aspetti della mobilità internazionale, a partire dai flussi di mobilità degli studenti incoming e outgoing fino alle principali modalità di finanziamento dei progetti di mobilità, soffermandosi in particolare su come il periodo pandemico abbia influito nei suddetti progetti e su quello che è stato il lavoro di monitoraggio della commissione durante il mandato.

Nel mandato 2019-2022, infine, particolare attenzione è stata data anche al contesto universitario internazionale e al monitoraggio della libertà accademica negli stati esteri, consolidando quindi un nuovo ambito di pertinenza della commissione internazionalizzazione.

6.1 Mobilità in entrata: attrattività e numerosità studenti e docenti stranieri

Il progetto Erasmus e la forte attrattività degli Atenei e delle città nel Paese hanno consentito una sempre maggiore partecipazione degli studenti agli scambi internazionali in Italia. Dal 2016 l'Italia si pone al quarto posto in classifica europea per il numero di studenti in mobilità in entrata, avanzando rispetto alla quinta posizione mantenuta negli anni precedenti. Dal 2002 al 2018 sono entrati in Italia 124.377 studenti sotto il progetto Erasmus, sul totale dei 324.232 studenti internazionali nel Paese per motivi di studio o di tirocinio. L'incremento degli studenti in entrata, tuttavia, ha subito un calo percentuale dopo il 2017. A scegliere l'Italia sono soprattutto la Spagna, per il 35,8% degli studenti in entrata nel 2018, seguita da Francia (12,4%), Germania (11,4%) e Polonia (5,8%). Sono inoltre in crescita gli studenti provenienti da Regno Unito, Svezia, Norvegia, Romania, Cipro e Malta. Le Regioni di maggiore attrattività sono Lombardia (19,7%), Lazio (15,6%), Emilia-Romagna (14,1%) e Toscana (9,2%). Con riferimento ai dati 2018, in risposta a un questionario europeo, gli studenti in entrata hanno dichiarato maggiormente rilevante nella scelta dell'istituto ospitante il Paese (91,5%), la città e la cultura (89,2%), la lingua (84%), la vita sociale (76,7%) e l'offerta formativa (74,9%). Di minore interesse, invece, sono stati la reputazione nei rankings internazionali (56,8%) e i servizi per gli studenti (53,9%). Nel complesso, il 93% è rimasto soddisfatto dell'esperienza in Italia, in misura molto simile tra le diverse regioni del Paese. Gli studenti provenienti dai Paesi Extra-UE, invece, hanno dimostrato maggiore interesse per l'offerta formativa (92%) e per i servizi agli studenti (82,1%). Inoltre, il loro livello di soddisfazione per l'esperienza è nettamente maggiore, toccando il 96,6%.

In un quadro positivo di forte soddisfazione da parte degli studenti internazionali nella partecipazione a scambi internazionali in Italia e a una buona partecipazione da parte degli studenti, mancano tuttavia i dati sugli effetti della crisi pandemica su questi studenti.

Per favorire la partecipazione è stata concessa la modalità di didattica blended, e una serie di misure straordinarie (trasferimenti di fondi, proroghe, ecc.) incentrate sul principio chiave di forza maggiore. Tuttavia, questo principio è applicato a casi specifici e valutato

individualmente per quegli studenti che hanno annullato, interrotto o posticipato la loro attività da progetto. Una difficoltà ulteriore è connessa ai vincoli tra Paesi per gli spostamenti internazionali, a cui, recentemente, si sono inserite difficoltà connesse alla titolarità di Green Pass soprattutto per coloro che non hanno usufruito di una vaccinazione riconosciuta in tal senso.

La mobilità in entrata non riguarda meramente il programma Erasmus, ma sono diverse le modalità con cui gli studenti possono accedere al Paese, sia per progetti di scambio all'interno di specifici accordi, sia nell'ottica di iniziare e concludere il proprio percorso formativo in Italia.

Nel 2020/21, secondo il Dossier Statistico sull'Immigrazione, gli studenti internazionali immatricolati in Italia sono circa 16.700, il 5,3% degli immatricolati totali. Nell'ultimo decennio c'è stato un incremento di iscrizioni da parte di studenti internazionali del 34%. La presenza di questi studenti è fedele ai fenomeni migratori. Tuttavia, si è ridotta la quota di studenti internazionali di prima generazione a favore di quelli di seconda. Gli studenti sono concentrati soprattutto all'Università degli Studi di Bologna (7,6%) e all'Università degli Studi di Roma la Sapienza (7,3%). L'accessibilità all'istruzione universitaria per gli studenti appartenenti a Paesi Extra-UE è disciplinata dall'Art. 20 della L. n. 390/1991, dall'Art. 46 della L. n. 394/1999, e dall'Art. 13 del DPCM del 9 aprile 2001. Tutti questi provvedimenti applicano quanto disposto nell' Art. 39 del Testo unico sull'immigrazione, in merito agli adempimenti richiesti agli studenti per conseguire il visto di ingresso e del permesso di soggiorno per motivi di studio, vincolati al possesso di mezzi sufficienti per il proprio sostentamento; alla possibilità di rinnovo del permesso di soggiorno per motivi di studio al fine di permettere allo studente di portare a termine il percorso di studi, anche in un altro istituto di formazione rispetto a quello per il quale si è fatto ingresso nel Paese; alla concessione ed erogazione di borse di studio, sussidi e premi; ai criteri di valutazione della condizione economica; alla realizzazione di corsi di lingua italiana necessari per l'accesso in Italia. Nel caso di studenti appartenenti all'Area Schengen, la possibilità di movimento è sottoposta a quanto previsto dagli accordi.

Secondo quanto riportato nella "Strategia per la promozione all'estero della formazione superiore italiana" per il triennio 2017/2020 redatta dal Gruppo di lavoro per la promozione all'estero della formazione superiore italiana, a causa delle procedure amministrative e di valutazione dei titoli, di produzione di documentazione e delle politiche di ingresso, è elevato il tasso di abbandoni da parte degli studenti internazionali. Sarebbe necessario modificare e snellire queste procedure, tenendo in considerazione che le problematiche sono connesse al fatto che la possibilità di ottenere un visto per motivi di studio è soggetto alla programmazione annuale dei visti e dei permessi; alla presenza di stringenti requisiti economici per accedere in Italia e il loro disallineamento rispetto all'erogazione delle borse di studio; alla difficoltà nell'ottenere il riconoscimento dei titoli di studio precedentemente conseguiti; alla possibilità o meno di ottenere una assicurazione sanitaria che permetta di

accedere all'Italia; infine, alla difficoltà di accedere o meno ai benefici connessi al diritto allo studio universitario.

6.2 Mobilità in uscita degli studenti italiani e risultati dell'VIII indagine Eurostudent

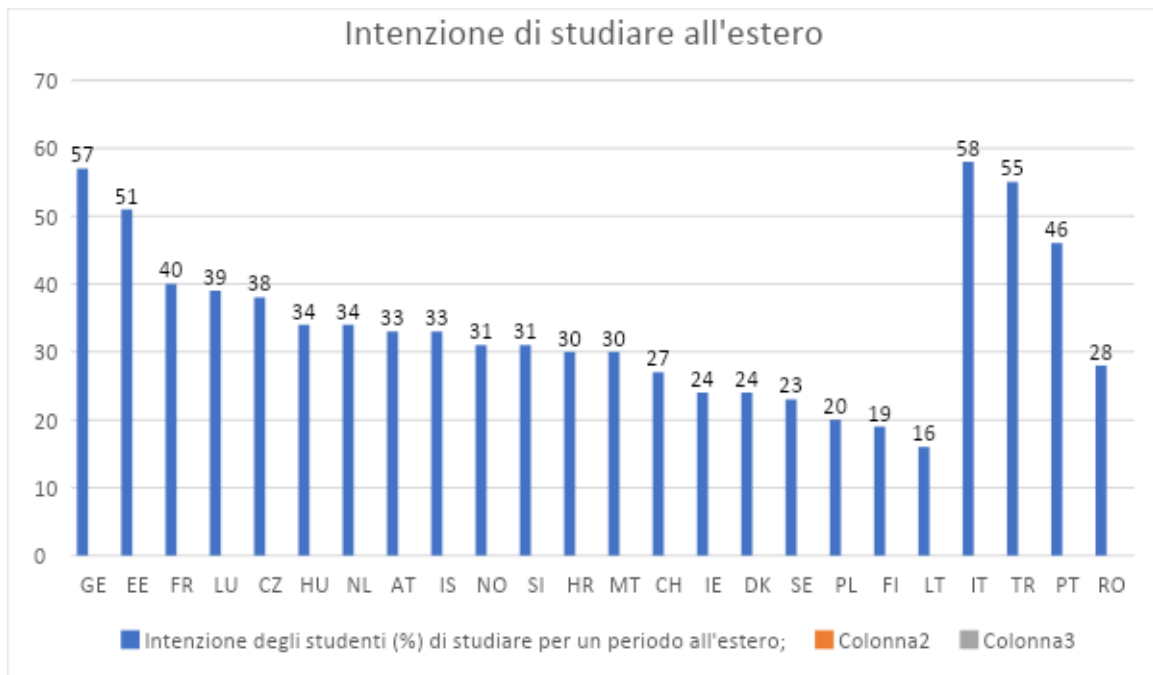
Per quanto riguarda la mobilità in uscita degli studenti immatricolati presso Università italiane, rileviamo la difficoltà nel reperimento di dati già segnalata nel “Rapporto sulla condizione studentesca” formulato dal nostro Consiglio nel 2018. A tal proposito premettiamo che la maggior parte dei dati su cui ci soffermeremo nel seguente paragrafo sono stati presi dai rapporti “Social and Economic Conditions of Student Life in Europe”⁹¹⁰ che fanno riferimento alla VI e VII indagine Eurostudent.

6.2.1 Intenzione di studiare all'estero

Per meglio descrivere la situazione della mobilità in uscita nel nostro Paese, abbiamo cercato di raccogliere differenti dati per offrire un'analisi completa, soffermandosi sui vari aspetti che portano uno studente ad affrontare, o non affrontare, un periodo di studio in un Ateneo estero. Partendo dai primi dati, è interessante notare che l'Italia risulta essere il primo paese per percentuale di studenti interessati e intenzionati a trascorrere un periodo di studio all'estero durante gli anni dell'Università. Il valore espresso nel grafico sottostante (58%) è la media tra studenti che non hanno ancora conseguito una Laurea (57%) e studenti che già l'hanno conseguita (59%); questi ultimi risultano generalmente più interessati ad esperienze formative all'estero, necessarie per un profilo competente e competitivo nell'odierno mondo del lavoro. Riteniamo che sia comunque apprezzabile che la differenza di intenzione tra studenti laureati e non sia minima, indice del fatto che è sempre più riconosciuta e diffusa un'idea di formazione basata su diverse esperienze.

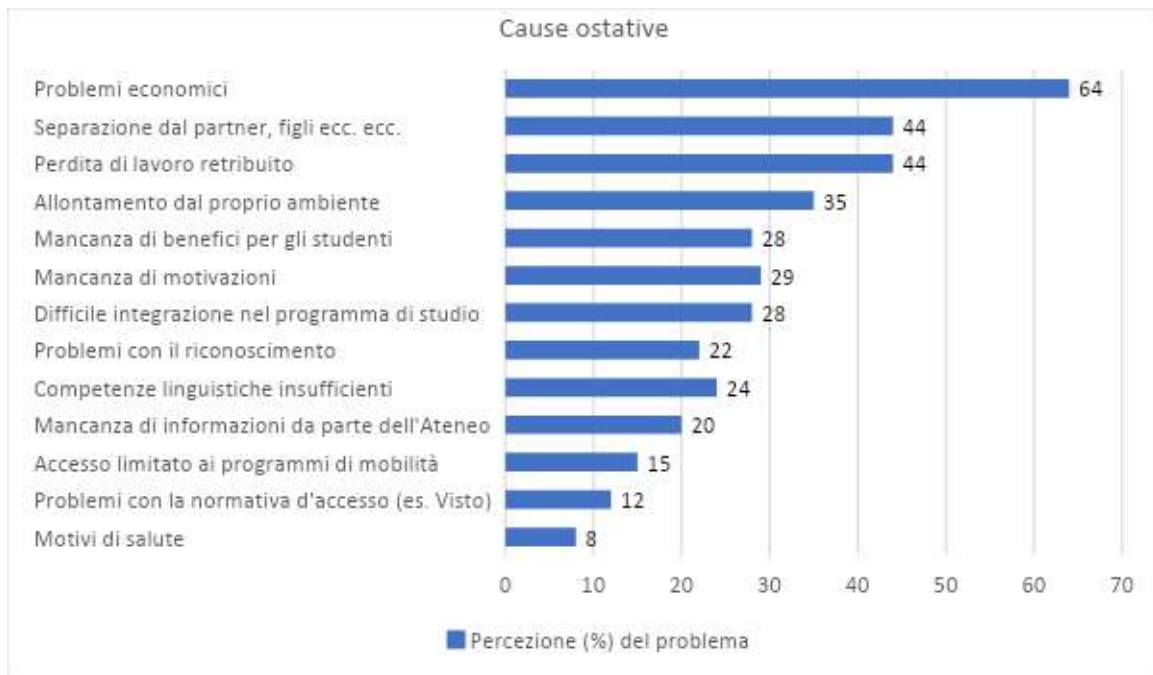
⁹ Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021;

¹⁰ Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, EUROSTUDENT VI Synopsis of Indicators 2016–2018;



6.2.2 Motivi che ne ostacolano la realizzazione

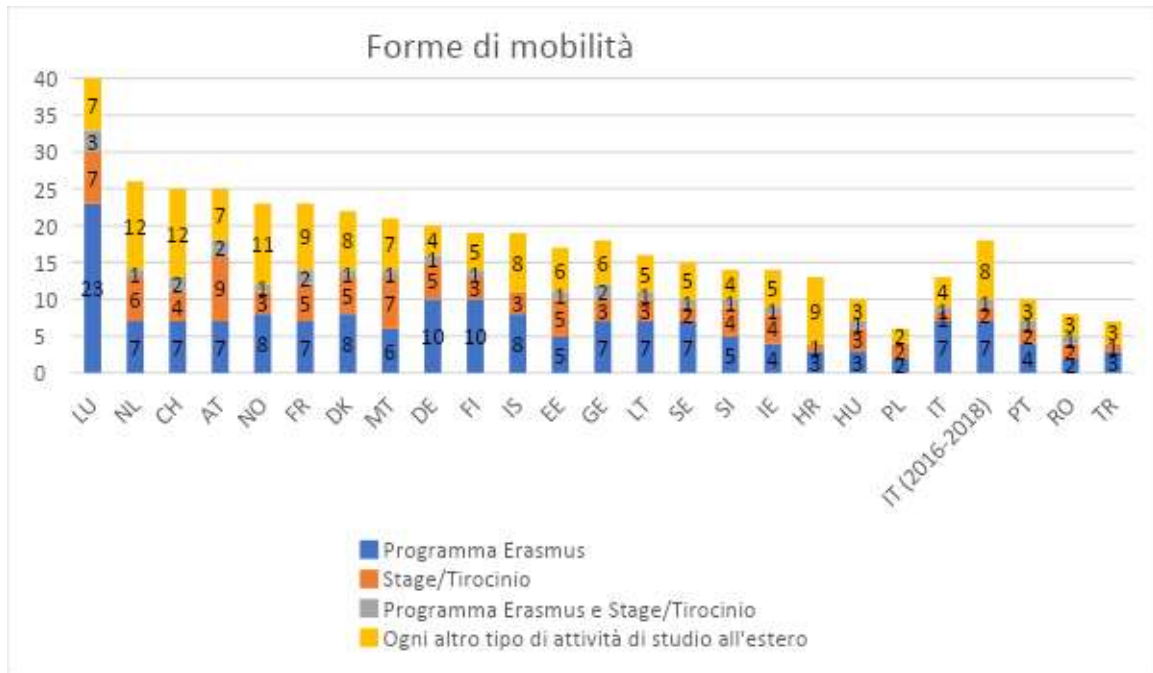
A fronte dell'intenzione di studiare all'estero, riteniamo che sia necessario evidenziare quali siano, in valore percentuale, i problemi che maggiormente ostano all'effettiva realizzazione dell'esperienza di studio. Spicca sempre in primo piano la problematica finanziaria che analizzeremo nel dettaglio successivamente. Anche qui giova sottolineare che tutti i problemi sono meno sentiti per tutti coloro che hanno già conseguito un titolo d'istruzione terziaria, a conferma del fatto che la centralità di un periodo formativo all'estero sia maggiormente percepita in questa fascia di studenti.



6.2.3 Forme di mobilità

Passiamo ora ad analizzare le effettive forme di mobilità. Il rapporto “Social and Economic Conditions of Student Life in Europe” si concentra sulle principali modalità: Erasmus, Stage/Tirocinio e “Altro”, che differenzia in base alla durata e al momento in cui vengono effettuati durante la carriera universitaria dello studente. A colpo d’occhio risalta subito la situazione italiana che si posiziona tra le ultime 7 nazioni per studenti effettivamente coinvolti in programmi di mobilità internazionale. Sebbene il dato di studenti universitari che effettuano programmi di studio Erasmus (7%) sia perfettamente nella media con tutti gli altri paesi, fa riflettere l’abisso tra il 58% di studenti intenzionati a svolgere periodi di studio all’estero di cui sopra, e l’effettivo 13% che lo affronta.

Abbiamo poi confrontato il dato riportato di seguito (che si riferisce al periodo 2018-2021) con il rapporto per del 2016-2018: in quest’ultimo la percentuale di studenti coinvolti in Programma Erasmus era del 7%, di quelli coinvolti in Programma Erasmus e Stage/Tirocinio dell’1%, di quelli coinvolti in Stage/Tirocinio ammontava al 2% e quelli coinvolti in ogni altro tipo di attività raggiungeva il 7%; sebbene il totale sia calato, apprezziamo che la percentuale di studenti coinvolti in programmi Erasmus sia rimasta invariata nonostante la mobilità internazionale abbia subito più di tutti gli altri ambiti, l’effetto della pandemia da Sars-Cov-2.

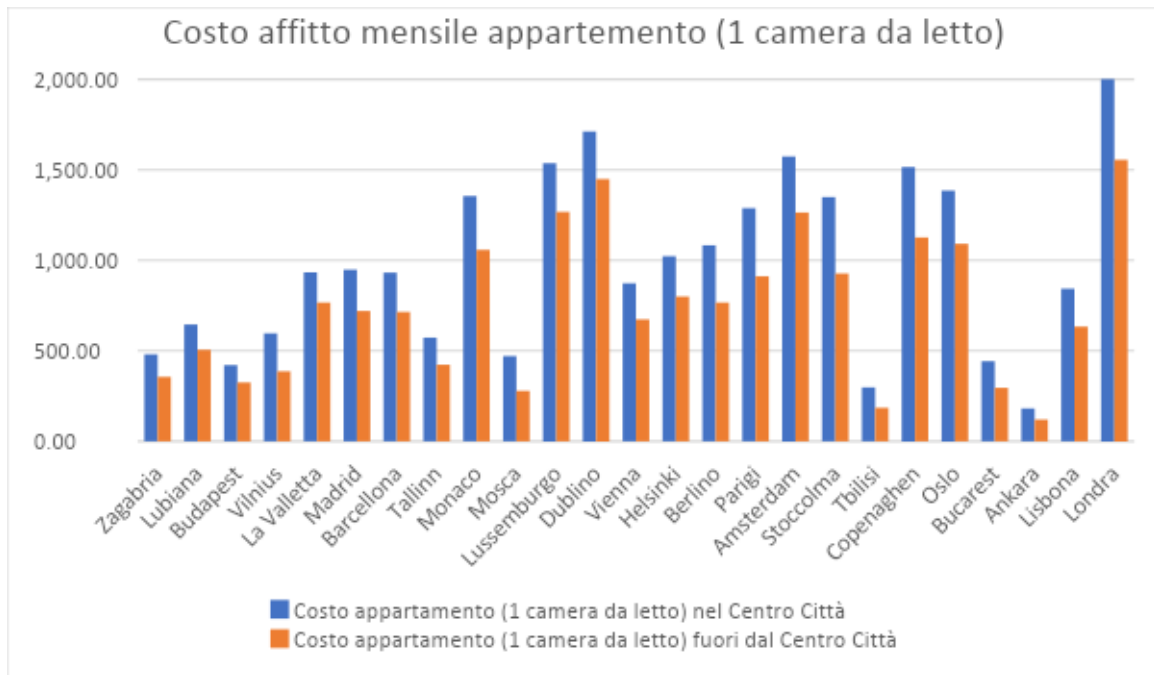
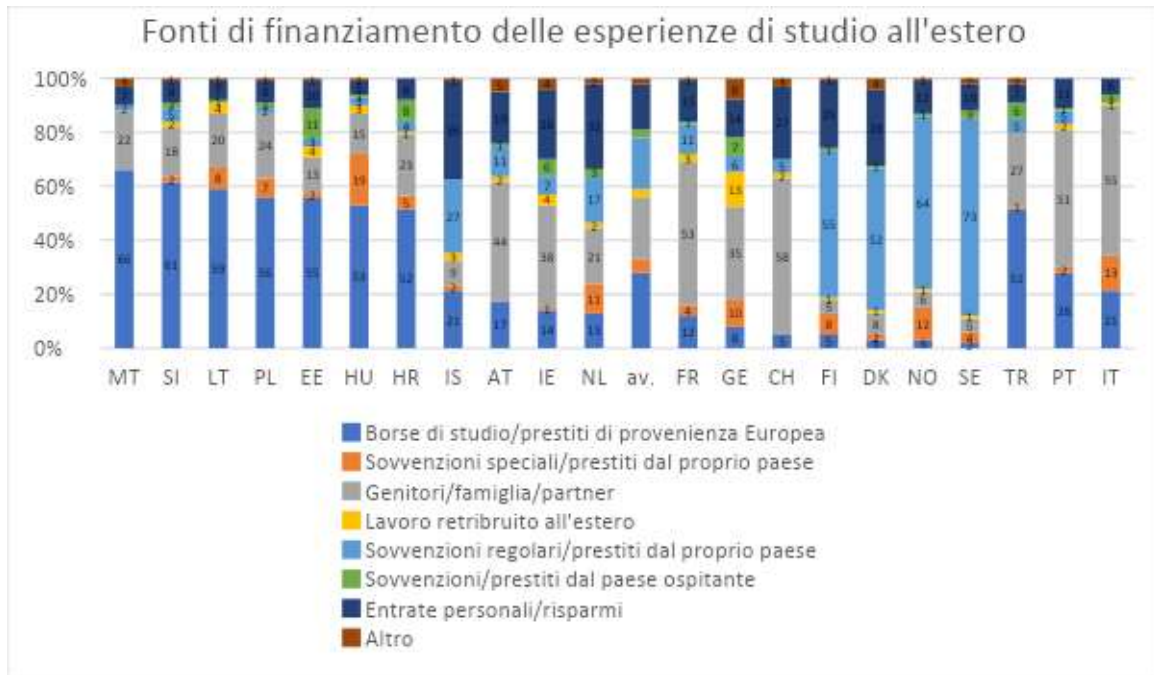


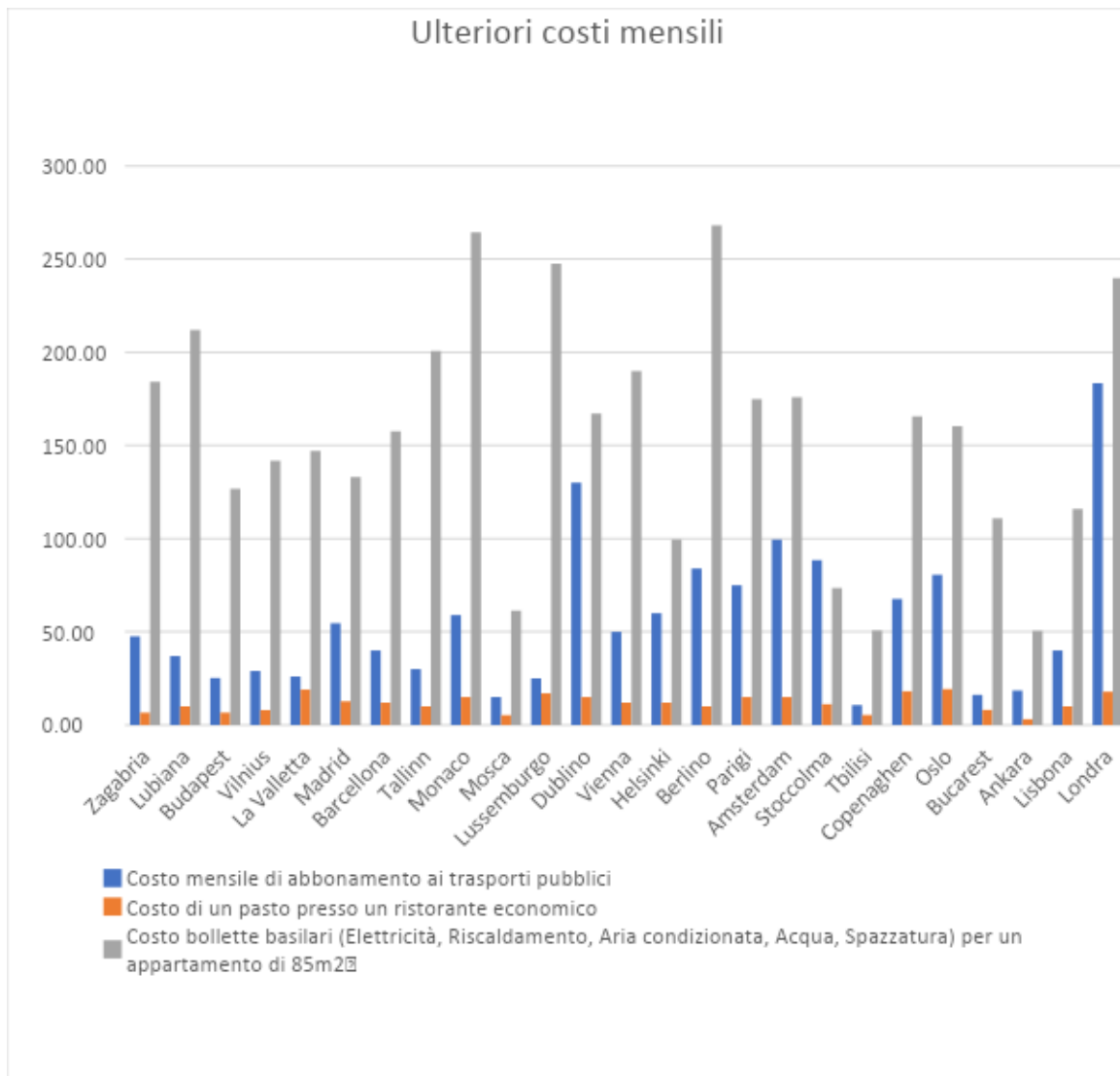
6.2.4 Principali fonti di finanziamento delle esperienze all'estero

Vediamo ora le forme di finanziamento delle esperienze di studio estere. Analizzando la situazione del nostro Paese, notiamo che borse di studio di provenienza Europea sommate a Sovvenzioni speciali/prestiti, arrivano a coprire appena il 34% della richiesta. Siamo invece secondi solo alla Svizzera, con il 55%, per quanto riguarda il finanziamento completo del periodo all'estero a carico dei genitori, della famiglia o del partner. Confrontando i dati con quelli del rapporto precedente, possiamo notare che il sostegno mediante Borse di studio di provenienza Europea è cresciuta passando dal precedente 9% all'attuale 21% e che il finanziamento totale da parte di genitori, della famiglia o del partner è diminuito: è infatti passato dal 65% al 55%.

In ogni caso si può notare come tutte le nostre voci siano decisamente disallineate rispetto alla media (indicata come "av." nel grafico che segue) di tutti gli altri paesi europei.

Sostenere un periodo di studio all'estero comporta spese che variano in base alla destinazione dello studente: le tasse dell'università di provenienza che devono comunque essere pagate, il costo dell'affitto di un appartamento condiviso (mediamente da 400 a 900€ in base alla città ospitante), costo dei trasporti e costo della vita in generale. Riteniamo che non sia accettabile una situazione in cui più della metà dei programmi di studio all'estero sia sostenuto dalla famiglia dello studente perché questo comporta una disuguaglianza di fatto e un deterrente per coloro che pur essendo intenzionati ad andare (il 58% di cui sopra) non sono in grado di sostenere un tale onere.

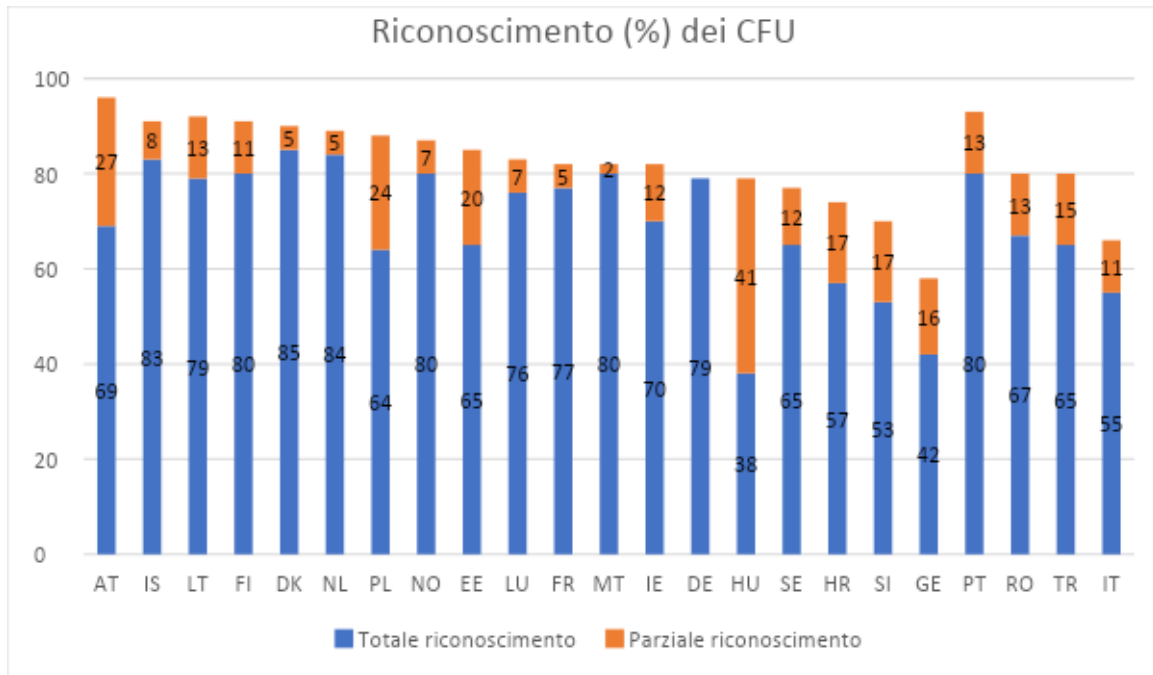




6.2.5 Crediti formativi (CFU) effettivamente riconosciuti

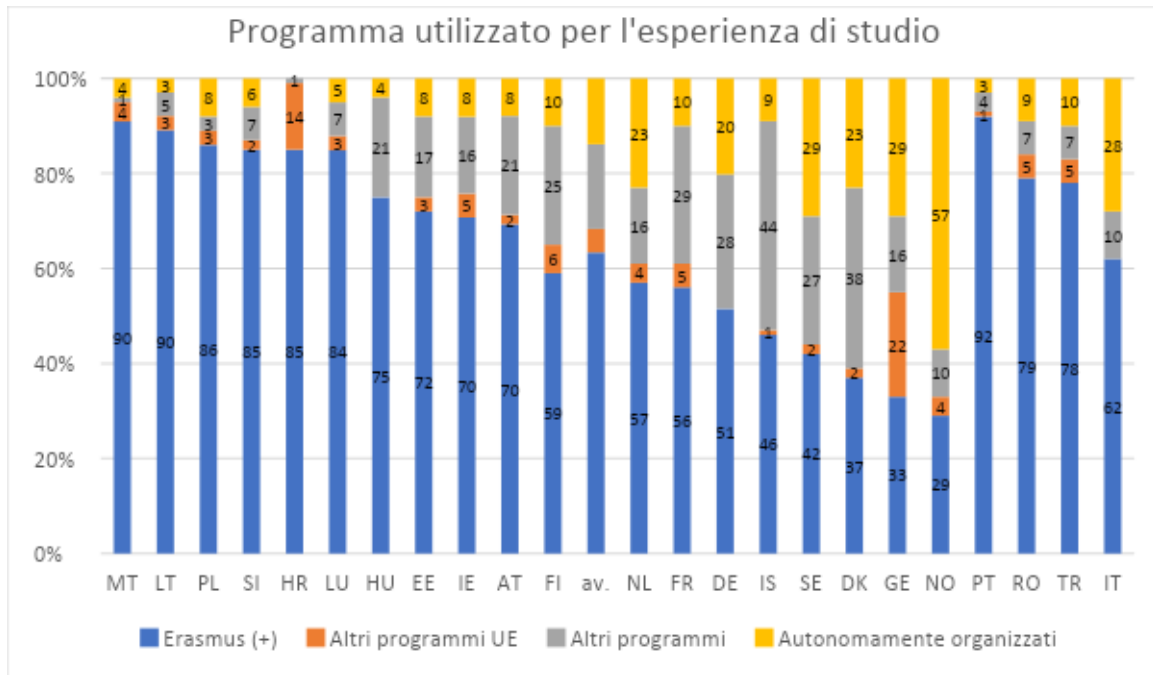
Tra le cause che, in base al nostro parere, potrebbero complicare ulteriormente la realizzazione dell'esperienza in esame, abbiamo deciso di inserire anche una tematica che solitamente uno studente affronta una volta concluso il periodo di studio: il riconoscimento dei crediti formativi. Riteniamo che la problematica, nonostante non abbia la stessa portata delle altre questioni precedentemente analizzate, non sia marginale; uno studente che si reca all'estero per approfondire tematiche di studio e non vede riconosciuto il suo impegno, rischiando oltretutto di interrompere l'avanzamento della carriera accademica, non è sicuramente facilitato a cogliere l'effettiva utilità di un erasmus, di uno stage o di un tirocinio e a decidere, dunque, di partire. Soffermandosi più precisamente sulla nostra situazione possiamo osservare che il 55% dei CFU ottenuti dallo studente all'estero sono stati completamente riconosciuti dagli atenei di provenienza, l'11% è stato riconosciuto solo parzialmente. Sottolineiamo un miglioramento anche in questo ambito: in base ai dati forniti dal precedente rapporto, che non faceva distinzioni tra riconoscimento totale e parziale, i

crediti riconosciuti per periodi di studio raggiungeva circa il 58%. Forti di quanto affermato precedentemente, invitiamo gli atenei italiani a coordinarsi maggiormente sul tema con gli atenei esteri, puntando a trovare soluzioni premiali per coloro che sono coinvolti in programmi di mobilità in uscita, risolvendo la situazione attuale che ostacola una simile scelta.



6.2.6 Quadro organizzativo delle esperienze di studio all'estero

Concludiamo offrendo un quadro generale dei programmi che sono stati utilizzati per organizzare programmi di studio all'estero da parte degli studenti. Ci colleghiamo anche al punto 4.3 dello scorso "Rapporto sulla condizione studentesca" di questo consiglio, accogliendo il dato complessivo di 62% delle esperienze organizzate con il progetto Erasmus (+), segno che il programma funziona e coinvolge sempre più studenti. Se a questa percentuale si aggiunge poi un ulteriore 10% delle esperienze organizzate mediante "Altri programmi" arriviamo ad un totale del 72% di esperienze organizzate con il sussidio di programmi ad hoc. Specifichiamo che il dato è complessivamente cresciuto del 3% rispetto al periodo 2016-2018. Auspichiamo un continuo incremento di questo dato, attualmente inferiore alla media europea (av.), per facilitare e incrementare i programmi di mobilità in uscita.



Di seguito le abbreviazioni utilizzate nelle tabelle con i rispettivi paesi a cui si riferiscono:

AL	Albania	IS	Islanda
AT	Austria	IT	Italia
CH	Svizzera	LT	Lituania
CZ	Repubblica Ceca	LU	Lussemburgo
DE	Germania	MT	Malta
DK	Danimarca	NL	Paesi Bassi
EE	Estonia	NO	Norvegia
FI	Finlandia	PL	Polonia
FR	Francia	PT	Portogallo
GE	Georgia	RO	Romania
HR	Croazia	SE	Svezia
HU	Ungheria	SI	Slovenia
IE	Irlanda	TR	Turchia

6.3 Osservazioni sui progetti di mobilità internazionale

Secondo i dati forniti dalla Commissione Europea il budget riservato all'Italia per la mobilità internazionale nell'anno accademico 2019/2020 ammonta a 109 milioni di euro, anche a fronte del netto aumento degli istituti superiori coinvolti (da 166 nel precedente anno a 262). Con lo scoppio della pandemia e le conseguenti limitazioni agli spostamenti introdotte dai vari Stati, i percorsi di mobilità nel 2020 hanno subito una flessione, specie per quanto riguarda la mobilità per tirocinio.

In questa fase emergenziale, il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari ha monitorato da subito la situazione delle studentesse e studenti in mobilità, con particolare riguardo per le condizioni di soggiorno ed eventuale rimpatrio tanto per gli studenti in entrata che per gli studenti in uscita. Nonostante l'accuratezza delle misure richieste, con particolare riferimento ai pareri e proposte approvati dall'organo in data 25 marzo 2020, e seppure sul fronte rimpatri si è giunti ad una parziale risoluzione del problema, si è dovuta constatare una scarsa reattività e incisività da parte del ministero, nonché l'eterogeneità delle misure intraprese dai singoli istituti superiori.

6.3.2 *la mobilità internazionale 2020/2021*

L'anno accademico successivo prosegue con il costante monitoraggio da un lato della permanenza all'estero delle studentesse e studenti iscritti in atenei italiani, con particolare riguardo ai percorsi di tirocinio, mentre dall'altro attenzionando le condizioni degli studenti stranieri ospitati in Italia, specie negli studentati.

Già nel 2019, con l'avvio della discussione a livello europeo sul Quadro Finanziario Pluriennale 2021-2027 e l'ipotesi di una triplicazione dei fondi rispetto ai 14,7 miliardi stanziati per il settennato 2014-2020, il Consiglio ha espresso parere favorevole alla proposta, richiedendo al Ministero una riforma dell'allocazione dei fondi Erasmus+ in modo tale da estendere la platea di studenti riceventi contributi mirati, nel caso di condizioni di partenza svantaggiate, e affinché la borsa coprisse completamente i costi di studio e di vita della città in cui si effettuerà la mobilità.

Con l'arrivo del 2021, il fondo settennale per il programma Erasmus+ è quasi raddoppiato rispetto al periodo precedente, passando a oltre 26 miliardi di euro. Insieme a questo ingente stanziamento, che per l'Italia si è attestato ad 88,6 milioni di euro per progetti di mobilità nelle Università, è stato anche consolidata la cosiddetta *Blended Mobility*, già avviata in alcuni casi durante il 2020.

6.3.3 *La borsa di studio per la mobilità internazionale*

Rispetto anche al precedente rapporto, gli importi delle borse di mobilità per studio e per tirocinio, nonché la modulazione in riferimento al costo di vita nel Paese di destinazione, sono rimaste pressoché invariate fino all'anno accademico **2020/2021**:

- **Per studio**
 - **GRUPPO 1** (euro 300): Danimarca, Finlandia, Irlanda, Islanda, Liechtenstein, Lussemburgo, Norvegia, Regno Unito, Svezia;
 - **GRUPPO 2** (euro 250): Austria, Belgio, Germania, Francia, Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Cipro, Paesi Bassi, Malta;

- **GRUPPO 3** (euro 250): Bulgaria, Croazia, Repubblica Ceca, Estonia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia, Slovenia, Macedonia, Turchia.
- **Per tirocinio**
 - **GRUPPO 1** euro 400;
 - **GRUPPO 2 E 3** euro 350;

Per la mobilità 2021/2022 l'importo base per la mobilità per studio ha subito un incremento pari ad euro 50 per i gruppi 1 e 2, mentre è rimasto invariato l'importo per la mobilità per tirocinio.

6.3.4 Integrazioni alla borsa

Le integrazioni alla borsa di mobilità internazionale sono regolate dal Decreto Ministeriale n. 1047 del 2017, che regola la ripartizione del Fondo Giovani tra gli atenei e in base ai parametri ISEE degli studenti, secondo quanto riportato dalla Tabella 1, estrapolabile dal succitato Decreto.

ISEE	Importo minimo mensile per integrazione borsa Erasmus plus (punto a)	Importo minimo mensile per borsa di mobilità (punto b)
ISEE ≤ 13.000	almeno € 400	almeno € 500
13.000 < ISEE ≤ 21.000	almeno € 350	almeno € 450
21.000 < ISEE ≤ 26.000	almeno € 300	almeno € 400
26.000 < ISEE ≤ 30.000	almeno € 250	almeno € 350
30.000 < ISEE ≤ 40.000	non oltre € 200	non oltre € 350
40.000 < ISEE ≤ 50.000	non oltre € 150	
ISEE > 50.000	€ 0	

Secondo il Decreto Ministeriale n. 289 del 2021, sono destinati 60 milioni di euro annui alle Università Statali e 2,5 milioni per le Non Statali. Nonostante queste integrazioni, la borsa non garantisce ancora il pieno sostentamento dello studente in mobilità, rendendo di conseguenza questi programmi accessibili ad una platea ridotta di studenti.

Anche per questo motivo nel 2020 il Consiglio ha espresso parere positivo alla proposta "Erasmus 500" lanciata dalla *European University Foundation*, che prevedeva la sostituzione della pletora di metodi di calcolo delle borse europee dell'Erasmus con la provvisione di un importo minimo di 500 euro al mese per tutti gli studenti in scambio.

In questa direzione si muove anche il Decreto Ministeriale n. 1320/2021, di recente approvazione, che prevede di aumentare, dall'anno accademico 2022/2023, l'importo delle borse di studio per mobilità internazionale fino ad un massimo di 600 euro una tantum, per una permanenza all'estero di massimo 10 mesi. Sono inoltre previsti rimborsi fino a 100 euro per i Paesi Europei e fino a 500 euro per i Paesi extraeuropei. Rimane tuttavia ancora uno sforzo insufficiente a coprire totalmente i costi di soggiorno all'estero degli studenti in

mobilità, si sottolinea per cui quanto rimanga fondamentale continuare a sostenere la partecipazione degli studenti ai programmi di mobilità internazionale, al fine di rendere questa occasione un'opportunità più inclusiva e accessibile.

6.3.2. Osservazioni sulla recente fuoriuscita del Regno Unito dall'Unione Europea

La commissione internazionalizzazione ha monitorato con particolare attenzione la situazione del Regno Unito, il quale nel corso del mandato è passato da essere parte del progetto Erasmus ad esserne escluso. Ciò è stato dovuto all'attuazione della Brexit ed ha coinciso con l'approvazione del nuovo Quadro finanziario pluriennale 2021-27 dell'Unione Europea. Come risultato gli studenti si sono trovati impossibilitati a recarsi con la stessa facilità di prima nel Regno Unito, a causa della fuoriuscita di quest'ultimo dal progetto comunitario. Può essere importante ricordare che nel 2019, l'anno prima della pandemia, più di 3000 studenti italiani e circa 30000 studenti europei si siano recati nel Regno Unito nel contesto del progetto Erasmus.

Nel 2021 il progetto Erasmus è stato sostituito dal Turing Scheme, nato con la promessa di riproporre gli stessi principi di scambio e multiculturalità. Ancora è presto, vista anche la contingente emergenza pandemica, per trarre le prime conclusioni in merito. È però sicuramente possibile osservare come la multiculturalità possa essere difficile da ottenere, considerata anche la ristrettezza e l'unidirezionalità dell'iniziativa. Si auspica in un rapido miglioramento della condizione, per fare in modo che quanti più studenti possibile possano vivere un'esperienza di studio e scambio con il Paese.

6.4 Libertà accademica e contesto internazionale

Durante la presente consiliatura, il Consiglio ha deciso di prendere posizione con fermezza rispetto agli avvenimenti di politica estera e geopolitici che hanno avuto un impatto diretto sulle comunità accademiche, a livello globale. Proprio per questo motivo, a più riprese attraverso lo strumento delle Mozioni e l'elaborazione della Commissione Internazionalizzazione, non si è sottratto alla volontà di esprimere solidarietà a studentesse e studenti coinvolti in situazioni di repressione dei loro diritti fondamentali e della loro libertà accademica.

Una vicenda emblematica, per lungo tempo attenzionata dal Consiglio, è stata quella dello studente egiziano Patrick Zaky. Il giovane, che frequentava il master in studi di genere dell'Università di Bologna, fu fermato e portato in custodia il 7 febbraio 2020. In occasione della detenzione e dell'arresto, il Consiglio ha fatto propria la mobilitazione di moltissime università italiane ed estere, per tramite della mozione "Richiesta Di Verità E Giustizia Per Patrick Zaki" del 23 maggio 2020, per dar forza all'iniziativa del Senato accademico

dell'Università degli studi di Bologna su proposta dal Magnifico Rettore, di comune accordo con il Consiglio d'Amministrazione, i direttori di tutti i Dipartimenti, i Presidenti di Campus, la Consulta del personale tecnico-amministrativo e il Consiglio studentesco, che aveva trovato il sostegno di diverse comunità accademiche europee, fra le quali la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, la Conférence des présidents d'université, la Česká konference rektorů, la European University Association, la European Students Union (ESU) e l'Observatory Magna Charta Universitatum. Tale impegno e presa di posizione nei confronti dell'illecita repressione del governo egiziano è stata reiterata a Luglio 2020 (Mozione "Dichiarazione Pubblica Di Sostegno Alla Liberazione Di Patrick George Zaky E Richiesta Di Intervento Alle Autorità Italiane E Dell'unione Europea, 24 Luglio 2020)

Nel dicembre 2021, rimanendo sempre viva la collaborazione con Scholars at Risk e attendendo l'esito delle mobilitazioni portate avanti da Amnesty International, il Consiglio è stato sollevato di poter riscontrare come, a seguito della terza udienza del processo cui Zaky era sottoposto, ne venisse disposta la scarcerazione, (per quanto non l'assoluzione dalle accuse di aver diffuso notizie false). Il processo risulta essere ancora in corso, ma la grossa sensibilità dimostrata dalla comunità accademica tutta, Consiglio compreso, rispetto all'episodio specifico, dimostra la centralità che la pressione internazionale, avallata anche da organi istituzionali dell'accademia, risulti fondamentale per garantire il rispetto delle libertà accademiche.

Tale presa di posizione e dichiarazione di solidarietà ha riguardato, nel tempo, numerosi episodi specifici, le risposte ai quali hanno voluto essere una risposta simbolica alla solidarietà da dimostrarsi tra comunità accademiche seppur distanti.

Purtroppo, le libertà accademiche in tutto il mondo, attualmente continuano ad essere minacciate, come dimostrato dal Report annuale di Scholars at Risk, che testimonia come nel biennio 2019-2020 siano state registrate ben 341 violazioni di diverso tipo che hanno avuto come protagonisti componenti della comunità accademica¹¹ e come purtroppo, dal gennaio 2011 all'agosto 2020 siano stati più di diciassettemila gli attacchi diretti di questo tipo, in tutto il mondo.¹²

Delle molte situazioni a rischio intensificatesi ed aggravatesi negli ultimi anni, a partire dal novembre 2019, il Consiglio ha voluto occuparsi della questione turco-siriana, nel voler richiedere azioni concrete al Ministero per scongiurare e non alimentare ulteriormente la repressione della comunità accademica e non solo del Rojava e di Kobane, attraverso la "Mozione di solidarietà alla popolazione curda e presa di posizione rispetto all'azione bellica", la quale chiedeva al Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, affinché non siano inclusi contenuti atti ad essere utilizzati in ambito bellico, di sollecitare gli atenei a procedere alla verifica ed eventuale revisione di qualsiasi rapporto con Università (attività di

¹¹ Scholars at Risk. (2020). *Free to Think Report of the Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project Acknowledgements*. www.scholarsatrisk.org, p.4. Il riferimento è a 124 tra episodi di uccisioni e sparizioni, 96 incarcerazioni, 52 procedimenti processuali, 30 licenziamenti indebiti e 7 restrizioni di viaggio.

¹² *Idem*, p. 7.

spin-off, gruppi di ricerca, con dipartimenti o singoli docenti e ricercatori), enti o aziende turche chiaramente a impiego dell'offensiva turca, e di sollecitare una presa di posizione netta degli atenei italiani.

Anche nel caso delle incarcerazioni avvenute in Bielorussia per mano di Lukashenko, il quale tentava di soffocare la voce di migliaia di persone le quali continuavano ad affollare le strade della capitale e non solo a partire dal maggio 2020, il Consiglio ha ritenuto di fare proprie le rivendicazioni esemplificate nello "Statement on the Presidential Elections in Belarus" scritto da parte della European Students' Union, scritto assieme a Belarusian Students' Association (BSA) e alla Brotherhood of Organizers of Student Self-Government (BOSS) con una mozione dall'oggetto "Condanna della repressione delle proteste studentesche in Bielorussia" (7 ottobre 2020), che potesse essere un monito per le università italiane e per il Ministero dell'Università e della Ricerca a sospensione di ogni attuale forma di cooperazione o finanziamento alle autorità statali bielorusse, non potendo riconoscere l'attuale governo come legittimo e a condannare la violazione dei diritti della comunità accademica, studenti inclusi, richiedendo il rilascio immediato di tutti coloro che sono stati indebitamente arrestati;

Per far fronte ad una importante richiesta d'aiuto da parte delle stesse comunità bielorusse, il CNSU per la prima volta nella sua storia richiedeva al Ministero inoltre di sostenere l'istituzione di borse di studio per tutti coloro che siano stati sottoposti a persecuzione politica in Bielorussia richiedendo agli altri Stati membri dell'EHEA di fare altrettanto.

Richieste simili, con l'avvicinarsi di numerosi momenti di instabilità nel Medio Oriente, nel corso dell'ultimo anno sono state avanzate in riferimento alla comunità accademica di Istanbul, attraverso la "Mozione di solidarietà alla comunità accademica dell'Università del Bosforo (Boğaziçi Üniversitesi)" del 12 febbraio 2021, censurata dal presidente Recep Tayyip Erdoğan per opera del Rettore Melihu Bulu e nel caso dell'Afghanistan, recentemente destabilizzato dal ripresentarsi del regime talebano. Attraverso la "Mozione di solidarietà al popolo afgano e richiesta di intervento diplomatico da parte del Governo in favore della comunità accademica afghana", del 28 settembre 2021, il Consiglio infatti si è mosso prontamente per poter per promuovere la creazione di corridoi umanitari necessari per consentire il libero accesso al nostro Paese alla componente studentesca e accademica di origini afgane e mettere a disposizione fondi appositi per garantire un pieno diritto allo studio a costoro, durante l'intero ciclo della carriera accademica.

Con lo scoppio del conflitto russo-ucraino, al termine del Febbraio 2022, si è reso necessaria e improrogabile una riflessione complessiva sulla protezione delle componenti studentesche in ingresso anche sul territorio italiano, per adeguare il quadro normativo ad una proposta già avanzata sul piano europeo che possa garantire lo stanziamento di fondi in pianta stabile volti a garantire la protezione (per mezzo di borse di studio e accordi quadro con gli enti di diritto allo studio) a chi scappi da situazioni a rischio. Nel condannare fermamente l'atteggiamento persecutorio e in chiara violazione dei diritti umani, da parte della Federazione Russa, e nell'esprimere la necessità di fare pressione per il rilascio di tutti gli studenti o docenti universitari attualmente presenti nelle carceri russe e ivi reclusi a causa

dell'espressione del proprio dissenso oppure a causa del proprio senso di coscienza identitario, orientamento sessuale o credo religioso, il Consiglio ha quindi chiesto di incrementare i fondi destinati alle borse di studio della comunità accademica ucraina in fuga e di istituire a livello italiano il programma Students at Risk.

Non da ultimo, è da segnalare come fin da principio sia stato intento del Consiglio condividere e ampliare buone prassi che potessero garantire la corretta fruizione del diritto d'asilo per studentesse e studenti rifugiati. In tal senso, il lavoro che si reputa necessario implementare all'interno degli atenei italiani è quanto contenuto all'interno della "Mozione per la promozione e realizzazione di interventi a favore delle componenti accademiche con status di rifugiato" del 13 novembre 2019. Considerato quanto portato avanti dai singoli atenei nell'ultimo triennio, coordinato in buona parte dal network Scholars at Risk, si ritiene che rispetto a tale tematica sia di fondamentale importanza continuare ad utilizzare prassi efficaci per far sì che sempre più atenei aderiscano in prima battuta al "Manifesto per l'Università inclusiva".¹³

7. Accesso al mondo del lavoro

7.1. Introduzione

L'inserimento nel mondo del lavoro dei neolaureati di primo e secondo livello ha subito una contrazione rispetto alle precedenti rilevazioni. Il mercato del lavoro ha risentito fortemente della pandemia da Covid-19, questo ha esacerbato condizioni preesistenti con, ad esempio, un incremento dei licenziamenti a causa della chiusura di molte aziende, o la rinuncia per le condizioni di lavoro insostenibili. In maniera generale la laurea è riuscita ad attutire gli effetti della crisi sanitaria ed economica: la contrazione dei dati è meno accentuata sui laureati a cinque anni, che sembrano aver resistito meglio agli effetti della pandemia; mentre il confronto con gli altri paesi europei rimane impietoso, coloro che lavorano a 27 anni sono l'80,8% vs 85,5%. La pandemia ha anche contribuito ad aumentare significativamente in Italia il numero dei cosiddetti NEET (Not in Employment, Education or Training), ragazze e ragazzi tra i 15 ed i 29 anni che non sono impegnati nello studio, né nel lavoro né nella formazione.

L'unica nota positiva dopo due anni di pandemia è stata quella di accelerare l'ingresso nel mondo del lavoro grazie all'introduzione delle cosiddette "lauree abilitanti", andando ad eliminare i tempi di attesa e gli oneri economici, per diverse professioni, a partire da quella dei medici, nella quale a differenza di altre professioni è stato abolito anche l'esame di stato che non fa altro che andare a certificare conoscenze già acquisite con il titolo di studio.

¹³ Si veda <https://www.unhcr.org/it/le-universita-aderenti-al-manifesto-delluniversita-inclusiva/>

I paragrafi seguenti andranno ad analizzare, nello specifico, i lavori portati avanti da questa commissione nei tre anni di consiliatura.

7.2. Dati e analisi nel rapporto tra laureato e mondo del lavoro

I dati a cui si fa riferimento sono relativi al rapporto di Almalaurea del 2021; l'analisi inizia evidenziando come il 66,5% dei laureati di primo livello scelgono di proseguire il percorso formativo, dato in aumento rispetto all'ultimo anno (+2,4 %), contro il 32,6 % di quelli che hanno scelto di non proseguire.

Nel 2020 il tasso di occupazione, ad un anno dal conseguimento del titolo, è pari al 69,2 % tra i laureati di primo livello e al 68,1 % tra i laureati del secondo livello, dato, come già detto in precedenza, diminuito del 4,9% per i primi e del 3,6% rispetto a quelli dell'anno precedente; il dato negativo arriva dopo anni caratterizzati da una lenta, ma costante, ripresa del mercato del lavoro. Spostando l'orizzonte temporale a cinque anni dal conseguimento del titolo si può vedere come, invece, gli effetti della pandemia siano stati marginali: il dato si attesta sull'88,1 % per i laureati di primo livello e l'87,7% per quelli di secondo livello, in diminuzione rispetto alla precedente analisi dello 0,6 % per i primi ed in aumento dello 0,9 % per i secondi. Si evidenziano differenze tra i vari gruppi disciplinari, sia tra i laureati magistrali biennali che tra i laureati magistrali a ciclo unico, intervistati dopo cinque anni dalla laurea (anno di riferimento 2015): si registrano tassi occupazionali maggiori tra i laureati in informatica e tecnologie ICT, ingegneria industriale e dell'informazione, economico e quelli del gruppo in architettura ed ingegneria civile, con tassi superiori ovunque al 90 %; sono invece al di sotto della media i laureati dei gruppi di arte e design, letterario-umanistico, educazione e formazione, con tassi inferiori all'81%. Per quanto riguarda i corsi di laurea a ciclo unico, si può vedere come le migliori performance occupazionali siano state registrate dai laureati del gruppo medico e farmaceutico (93,3 %), con i laureati del gruppo giuridico a chiudere la classifica, dove il tasso di occupazione si attesta all'80%.

Per quanto riguarda la retribuzione mensile netta a un anno dal titolo, è pari, in media, a 1270 euro per i laureati di primo livello e a 1364 euro per i laureati di secondo livello, dato in aumento rispetto all'anno precedente (+5,4% e +6,4%). A cinque anni dalla laurea il dato si alza a 1469 euro per i laureati di primo livello e 1556 per i laureati di secondo livello, dato anch'esso in aumento. Questi incrementi si pongono a valle di anni che, a partire dal 2013 per i laureati ad un anno e dal 2014 per quelli a cinque anni, hanno visto un tendenziale aumento delle retribuzioni. Di seguito si riporta una tabella riepilogativa dei dati appena illustrati.

Anno di indagine 2020	Laureati di primo livello	Laureati di secondo livello
-----------------------	---------------------------	-----------------------------

	A un anno dal titolo	A cinque anni dal titolo	A un anno dal titolo	A cinque anni dal titolo
Tasso di occupazione (%)	69,2	88,1	68,1	87,7
Retribuzione mensile netta (media, in euro)	1270	1469	1364	1556

7.2.2. *Lo smart working*

Il repentino diffondersi della pandemia ha costretto le imprese a doversi organizzare per poter continuare le attività lavorative, introducendo lo smart working, più diffusamente nella forma di home working, in particolare durante i periodi di lockdown, che ha anche aiutato a prevenire la diffusione del virus negli ambienti di lavoro. Nel 2020 esso coinvolge il 19,8% dei laureati di primo livello ed il 37,0 % dei laureati di secondo livello, valore ben più elevato rispetto alla rilevazione del 2019, dove i valori si attestavano sul 3,1 % per i primi ed il 4,3% per i secondi. In linea di massima, lo smart working ha riguardato persone che svolgono una professione intellettuale, di elevata specializzazione o esecutiva, impiegati più spesso nel settore privato, con predilezione verso le aree dell'informatica, delle consulenze professionali, della comunicazioni, dell'istruzione e della ricerca.

7.2.3. *Spostamento per motivi di lavoro*

All'ormai classico spostamento del Mezzogiorno verso il Centro ed il Nord, scelta che viene già fatta solitamente per l'iscrizione all'università (il 27,5 % dei giovani del Sud e delle Isole decide di spostarsi, contro il 3,2% di quelli del Nord ed il 10,6 % del centro), si affianca quello della mobilità verso paesi stranieri: quasi la metà dei laureati (45,8%) si dichiara disponibile a lavorare all'esterno, ed addirittura il 30,4% è disposto a spostarsi in un anno continente. In questi anni il valore ha registrato una leggera contrazione, dopo un periodo di aumento che ha raggiunto il culmine nel 2015 (>50%). La ragione di questo flusso sta nel fatto che la figura del laureato è meglio retribuita, oltre al fatto che in Italia si investe relativamente poco per la Ricerca e lo Sviluppo (sebbene siamo il terzo Paese europeo per quota assoluta di investimento, ci poniamo al 14esimo posto nell'Eurozona in percentuale sul PIL). Questo fenomeno sarà da monitorare in futuro, viste le inevitabili ripercussioni che avrà la pandemia sulle prospettive di lavoro all'estero.

7.2.4. Tipologia contrattuale

Tra i laureati ad un anno dalla laurea prevalgono i contratti non standard (in particolare quelli a tempo determinato), che riguardano il 40,1% dei laureati di primo livello ed il 35,6 % di quelli di secondo, con un aumento consistente (+1,3 % e +2%) nell'ultimo anno. Per quanto riguarda i contratti a tempo indeterminato, assistiamo ad un aumento per i laureati di primo livello (26,9 %, con un +1,3% rispetto l'anno precedente) contestualmente ad una diminuzione per quelli di secondo livello (23,4 %, -2,4%). Il lavoro autonomo subisce una contrazione per il primo livello (da 13,8 % a 13,1 %), mentre per i laureati di secondo livello vediamo un aumento del 2,2 %, passando dall'11,5% al 13,7%). Per leggere correttamente questi numeri c'è bisogno di tener conto di due aspetti importanti che hanno caratterizzato il mercato del lavoro nel 2020: la differenziazione tra fase precedente e in quella successiva allo scoppio della pandemia, e la forte richiesta di laureati del gruppo medico sanitario e farmaceutico. Tra i due gruppi considerati vi sono differenze sostanziali: per coloro che sono entrati nel mondo del lavoro dopo lo scoppio della pandemia si evidenzia un calo di contratti a tempo indeterminato e formativi, con un aumento del lavoro non standard. Spostando l'analisi a cinque anni dal conseguimento del titolo, si può vedere, come già anticipato nei paragrafi precedente, che la pandemia ha avuto effetti marginali, con un aumento dei contratti a tempo indeterminato (65,5%, +4,4 % per i laureati di primo livello, e 55,2%, +0,5 % per quelli di secondo livello), con una contrazione dei contratti a tempo indeterminato e del lavoro autonomo.

7.3. Tirocini

I tirocini rappresentano un momento di formazione importante per gli studenti universitari: lo svolgimento delle attività laboratoriali e di tirocinio è non solo un mezzo fondamentale di acquisizione delle competenze ma anche, e soprattutto, un momento di consapevolezza e di crescita, in quanto permettono di integrare, alle conoscenze acquisite con la didattica frontale, nozioni pratiche, che introducono nel mondo del lavoro attraverso lo sviluppo di capacità professionali e relazionali. Dal rapporto di Almalaurea risulta che il 57,6 % dei laureati ha svolto tirocinio curriculare o stage riconosciuto dal corso di laurea, esperienze che aumentano la probabilità di trovare lavoro.

Per quanto riguarda l'Italia, va fatta una distinzione tra stage curriculare ed extra-curriculare. Per il primo si intende un percorso "formativo-professionale" che i giovani svolgono all'interno del piano di studi universitario. I tirocini extra-curricolari hanno invece l'intento di inserire i laureati nel mondo del lavoro. Da qualche anno sono state introdotte nel nostro paese delle leggi che hanno imposto il rimborso spese per i giovani che hanno finito di studiare e che sono impegnati in stage extra-curricolari. Ogni regione ha la sua normativa, ad esempio in Lombardia esiste la *deliberazione della giunta regionale n° X/825 del 29 ottobre 2013 che contiene i "Nuovi indirizzi regionali in materia di tirocini"* che prevede un'indennità di minimo 400 euro mensili, assolutamente non sufficienti. Per quanto riguarda i tirocini curricolari, spesso non sono garantite le tutele minime stabilite per legge e non c'è l'obbligo di indennità. Uno dei problemi principali di queste attività, è anche che gli studenti

si ritrovano a svolgere compiti non attinenti al loro percorso di studio, con condizioni lavorative inadeguate e con retribuzioni non consone o inesistenti. A proposito, in una Risoluzione del Parlamento europeo dell'8 ottobre 2020 sulla garanzia per i giovani (2020/2764(RSP)), anche il Parlamento Europeo si è pronunciato, definendo i tirocini e gli stage non retribuiti “una forma di sfruttamento dei giovani lavoratori ed una violazione dei loro diritti”, invitando gli stati membri a prendere provvedimenti per incentivare e sfruttare i fondi di garanzia giovani ed impedire le forme di stage non retribuito sottolineando come *l'obiettivo della garanzia per i giovani debba portare all'occupazione e che i tirocini non dovrebbero mai condurre alla sostituzione di posti di lavoro*; poiché anche il tirocinio curriculare è un mezzo per garantire la futura occupazione, è opportuno avere un quadro giuridico comune per garantire un'equa retribuzione.

Lo studente tirocinante (curriculare ed extra) deve essere una risorsa e non una figura di contorno del panorama professionale, il cambiamento è possibile se si guarda al confronto con altri stati europei (in Francia è previsto il sistema nazionale di retribuzione del tirocinante curriculare, data l'assenza della figura dello stagista extracurriculare)¹⁴. La valorizzazione dell'apprendimento sul campo, anche attraverso percorsi abilitanti, permette la responsabilizzazione dello studente. Il riconoscimento del tirocinante, con tutele e forme di rimborso/pagamento, è una forma di legittimazione della figura professionale, che eleva lo studente ed il neolaureato allo stesso grado del lavoratore assunto, se non per professionalità, perlomeno nei diritti e nei doveri, come d'altronde sancito nel DL 81/08. Ciò è realizzabile solo se gli atenei garantiscono l'accesso alla formazione pratica, con un numero adeguato di laboratori e strumentazione necessari a garantire l'apprendimento di specifiche competenze a studentesse e studenti.

7.3.2 L'attività del CNSU

Nel periodo successivo allo scoppio della pandemia gli studenti si sono trovati, nella maggior parte dei casi, a non poter iniziare o continuare tirocini e stage, in quanto è stato difficoltoso mantenere i contatti diretti con le aziende o con le strutture che li ospitavano, poiché quelle che non hanno dovuto chiudere per il lockdown, hanno sfruttato la modalità dell'home working, che permette limitatamente l'interfacciamento con i tutor e lo svolgimento delle attività più pratiche. Fin da subito ci siamo prodigati chiedendo garanzie sullo svolgimento degli stessi, e, dove non possibile, di trovare modalità di svolgimento alternative di modo da non compromettere la carriera universitaria.

Al netto della pandemia, il nostro lavoro si è principalmente incentrato sulla richiesta di maggiori garanzie da parte del MUR sullo svolgimento di stage e tirocini: in primo luogo abbiamo chiesto tutele riguardo i rischi legati a tali attività, prevedendo maggior formazione

¹⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030212676>

e coperture assicurative; in secondo luogo, di prevedere rimborsi spese adeguati, affinché il tirocinio non si riveli, come spesso accade, una forma di sfruttamento legalizzata; in ultimo che questi percorsi sia improntati ad una vera finalità di formazione ed orientamento degli studenti verso il mondo del lavoro.

7.4. Lauree abilitanti

7.4.1 Introduzione

In molti campi, il possesso dell'abilitazione alla professione è la *conditio sine qua non* per svolgere qualunque attività lavorativa. L'intervallo temporale che intercorre tra la laurea e l'abilitazione rappresenta uno svantaggio assoluto ed ingiustificato - economico e in termini di tempo - per il neolaureato, funzionalmente e legalmente "non abilitato" ad esercitare alcuna attività lavorativa per diversi mesi, dopo il percorso di studi. Un rallentamento che ostacola l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani neo laureati che può essere superato attraverso l'istituzione di un percorso di studi abilitante, che preveda lo svolgimento delle attività di tirocinio formative necessarie, durante il corso di laurea consentendo, quindi, l'acquisizione dell'abilitazione all'esercizio della professione contestualmente a quello del titolo di studio.

Per favorire l'occupazione, abbiamo chiesto che vengano revisionati gli Esami di Stato di abilitazione per l'accesso alle professioni, rendendo "abilitante" il completamento di un tirocinio professionalizzante e l'acquisizione del titolo di studio.

Questo, alla luce delle novità che hanno caratterizzato questi anni, è uno degli ambiti che ha maggiormente coinvolto il lavoro del CNSU a partire dalla mozione del 25 maggio 2020 recante oggetto "Revisione complessiva degli Esami di Stato e lauree abilitanti ai fini dell'accesso alle professioni di dottore agronomo e dottore forestale, architetto, assistente sociale, attuario, biologo, chimico, geologo, ingegnere, psicologo, odontoiatra, farmacista, veterinario, tecnologo alimentare, dottore commercialista, esperto contabile e revisore legale", richiesta parzialmente concretizzatasi, in primis, con l'introduzione della laurea abilitante in medicina e chirurgia con la legge 24 aprile 2020, n. 27, e successivamente con la legge 8 novembre 2021, n. 163: "Disposizioni in materia di titoli universitari abilitanti" e la missione 4, componente 1.1, riforma 1.6 "Riforma delle lauree abilitanti per determinate professioni" del Piano di Ripresa e Resilienza approvato lo scorso Aprile 2021.

7.4.2 attuazione della legge 8 novembre 2021 n. 163: "Disposizioni in materia di titoli universitari abilitanti"

La legge 163/2021 rende abilitanti alle relative professioni i corsi di laurea in farmacia, odontoiatria, veterinaria, psicologia e i corsi professionalizzanti LP-01, LP-02 e LP-03. A differenza di quanto accaduto per la professione medica, la procedura di abilitazione è stata revisionata ma non è contemplata la possibilità di abolire l'Esame di Stato. È infatti richiesto

ai candidati il superamento di una prova pratica valutativa, che non fa altro che confermare competenze già acquisite e verificate nel percorso accademico, sia a livello teorico che a livello pratico, comportando un ulteriore costo per gli studenti senza che il superamento della prova conferisca un concreto apporto formativo allo studente. Ad esempio, per le lauree di area sociocanitaria (incluse nel DL approvato dal consiglio dei Ministri ma escluse nell'approvazione finale), nonostante l'elevato monte di ore di tirocinio con relativo esame di sbarramento annuale che caratterizza questi corsi, non è stata data la possibilità di conseguire l'abilitazione con la sola idoneità al tirocinio escludendo la prova scritta.

L'articolo 4 prevede la possibilità per altre professioni di semplificare l'iter per l'abilitazione, su richiesta del MUR o dello stesso ordine professionale. Tuttavia, il percorso previsto, che comprende l'introduzione nel corso abilitante di 30 CFU di tirocinio pratico valutativo e di una prova scritta pratica, non sempre è applicabile nei vari corsi di studio che potrebbero essere inclusi dalla riforma. Per questo motivo, nonostante l'apertura della norma a un allargamento dei corsi di laurea abilitanti, l'eccessiva rigidità del percorso stabilito la rende di difficile applicazione.

Riguardo i decreti attuativi, si sottolinea positivamente il coinvolgimento del CNSU e del CUN nel lavoro di stesura degli stessi. Questo consesso ritiene necessaria l'eliminazione degli oneri temporali e economici che caratterizzano l'attuale sistema di abilitazione alle professioni, senza andare a inficiare sulla preparazione e la competenza dei futuri professionisti, evitando quindi che le riforme si riducano al semplice allargamento delle platee degli albi professionali.

7.4.3 Laurea abilitante in medicina e chirurgia

Tutte le modifiche introdotte al regolamento concernente gli esami di stato di abilitazione all'esercizio della professione di medico-chirurgo, hanno fattosi che si superasse - in parte - il decreto ministeriale del 19 ottobre 2001, n. 445. Tali modifiche sono state accolte positivamente da questo consesso, che aveva già chiesto in passato di andare in questa direzione, pur tuttavia ravvisando delle criticità nell'applicazione delle nuove norme discusse più avanti.

Nell'affrontare il tema della laurea abilitante, occorre considerare come negli anni immediatamente prima della pandemia, la situazione fosse in continua evoluzione. Il periodo transitorio era inizialmente previsto fino a marzo 2021. Per qualche anno sono coesistiti il D.M. 19 ottobre 2001, n. 445 che disciplinava il tirocinio abilitante post-laurea e le vecchie modalità dell'Esame di Stato, e la parte del D.M. 9 maggio 2018, n. 58 che disciplinava il tirocinio abilitante pre-laurea. Con una norma inserita nel decreto legge n. 18 del 17 marzo 2020 è stato abolito l'esame di Stato per l'abilitazione alla professione medica. Da quel momento, per i laureati in Medicina, per essere abilitati alla professione è necessario essere in possesso solo del giudizio di idoneità del tirocinio pratico valutativo, svolto a scelta del singolo prima o dopo la laurea. I dettagli sono stati definiti nella Circolare Ministeriale del 25 marzo 2020 con oggetto *"Abilitazione all'esercizio della professione di Medico-Chirurgo. Art. 102 Decreto Legge 17 marzo 2020, n.18"*.

Partendo da questo presupposto, l'analisi delle modalità di esecuzione dell'esame di Stato di abilitazione all'esercizio della professione di medico-chirurgo ha evidenziato alcune criticità fondamentali nel metodo e nel merito del nuovo percorso, come sopra anticipato. Apprezzati sicuramente, l'anticipo del *tirocinio post-lauream* nel pre-laurea ed anche l'abolizione dell'Esame di Stato, che hanno ridotto le tempistiche legate all'iter professionalizzante del neolaureato. Mentre, per quanto riguarda il costo del contributo per l'abilitazione, il Ministero ha suggerito *“nel caso del tirocinio pratico valutativo interno al Corso di laurea....i costi di organizzazione del tirocinio interno potranno essere considerati dall'Ateneo nella quantificazione del contributo onnicomprensivo di iscrizione al Corso di Studio”* e non ha stabilito un costo uguale per tutti lasciando discrezionalità agli Atenei in ragione del fatto che comunque devono continuare a sostenere i costi delle necessarie attività propedeutiche alla predisposizione dei separati diplomi di abilitazione e delle certificazioni ad hoc. Ciò ha creato delle disparità permettendo ad alcune Università di fissare dei costi più elevati di quelli reali che ricadono sulle tasche degli abilitandi.

Conseguentemente a quanto esposto risulta evidente un'altra criticità: il mancato coinvolgimento della componente studentesca nel percorso di riforma che risulta manchevole di una revisione complessiva dell'ordinamento didattico verso una vera laurea abilitante. In primo luogo, è mancata infatti una considerazione complessiva del corso in oggetto volta a realizzare una revisione completa della sua struttura che coniughi la parte teorica con la parte pratica e garantisca efficacia e qualità dell'offerta formativa erogata. In quest'ottica, la laurea abilitante costituisce un tassello fondamentale di un quadro molto più ampio di miglioramento generale del corso a livello nazionale. Se da una parte questo stesso organo si era espresso favorevolmente rispetto alla possibilità di rendere abilitante il corso di Medicina e Chirurgia, dall'altra, l'iter scelto, privo una discussione e di una visione complessiva e inclusiva di tutte le componenti coinvolte ed interessate, ha permesso esclusivamente un mero anticipo delle attività abilitanti, il mantenimento nella maggiorparte dei casi della relativa spesa, senza una verifica di come le diverse Università erogano realmente le attività di tirocinio abilitanti.

Nonostante siano state presentate diverse Proposte di Legge che vanno a definire ancora una volta un nuovo tipo di percorso abilitante nessuna di queste ha mai visto la luce. Ciò che al momento resta irrealizzato è purtroppo proprio il punto nodale della questione: il nuovo decreto ha perso di vista l'obiettivo principale, ovvero la creazione di una laurea abilitante nel senso concreto del termine.

In conclusione, si rimarca infatti, che per giungere in maniera efficace a una vera laurea abilitante, si ritiene fondamentale riequilibrare la componente teorica e la componente pratica del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia, è necessario avviare un percorso che preveda una serie di passaggi più complessi: attraverso la revisione dell'offerta formativa in ottica di standardizzazione e innalzamento della qualità, con particolare attenzione a coniugare le attività formative professionalizzanti alla didattica frontale, creando un percorso che permetta agli studenti e alle studentesse realmente di apprendere ed esercitare la pratica clinica. Bisogna garantire quindi:

- una revisione dell'offerta didattica che razionalizzi l'impegno teorico richiesto agli studenti e che determini una maggiore uniformità della didattica a livello nazionale

nel rispetto degli obiettivi della classe di laurea riadeguati alle nuove norme introdotte;

- una riforma dell'impianto del sistema dei tirocini curricolari, al fine di formare dei laureati che siano spendibili come figure di medici generali e non specialistiche: per farlo occorrerà, come in alcuni atenei già avviene, slegare i tirocini dai singoli insegnamenti ed introdurre un sistema per cui, ad ogni anno di corso, corrisponda un monte ore definito che lo studente può espletare in un elenco di reparti forniti dal corso, il quale, contestualmente, fornirà agli studenti un elenco di conoscenze e competenze (da dividere equamente tra area medica, area chirurgica e area territoriale) che lo studente dovrà aver appreso al termine di ciascun anno, pensando anche ad appositi sistemi di verifica delle competenze pratico-cliniche acquisite, da porre sempre a monte della laurea. In questo modo, l'intero percorso di studio avrà un'impostazione di tipo abilitante tale da garantire la formazione di medici abilitati alla professione fin dal giorno della laurea, che siano realmente competenti dal punto di vista pratico oltre che teorico.

Le migliorie introdotte sono frutto di provvedimenti adottati in un contesto emergenziale che è servito a dare una spinta, l'emergenza sanitaria ha fatto venir fuori la necessità di avere una classe medica competente, obiettivo realizzabile solo attraverso i punti sopra descritti.

7.5. Accesso all'insegnamento

La modalità di accesso alla professione insegnante è cambiata frequentemente nel triennio 2018-2021 determinando elementi di confusione, preoccupazione e incertezza nella comunità studentesca. Questo mandato è iniziato con una modalità di accesso al concorso in cui erano previsti sia i titoli necessari alle varie classi concorsuali (determinati mediante numeri minimi di CFU), quindi il titolo di studio magistrale e l'ottenimento di 24 CFU in discipline pedagogiche, psicologiche, antropologiche e didattiche. L'abolizione del percorso triennale di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) ideato come sistema di reclutamento dal decreto legislativo 59/2017 ha comportato soluzioni differenziate, e mai coordinate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università della Ricerca, tra i differenti Atenei italiani. Numerosissimi sono stati i casi di studenti costretti a sostenere i 24 CFU di ambito antropo-psico-pedagogico in un Ateneo differente da quello di provenienza con un aggravio dei costi per il conseguimento dei crediti stessi.

Con lo scorporo del dicastero tra Ministero dell'Istruzione, da un lato, e Ministero dell'Università e della Ricerca, dall'altro, l'incomunicabilità tra comparto universitario e mondo della scuola, secondo il Consiglio, è aumentata esponenzialmente. Il CNSU durante il suo operato ha richiesto da un lato un abbattimento dei costi di eventuali CFU sovrannumerari per acquisire il numero minimo di crediti per le classi di concorso nonché un ulteriore calmieramento dei costi dei 24 CFU. Il Consiglio ha più volte evidenziato, sia mediante singole mozioni che durante gli incontri svoltisi tra i capigruppi e i differenti ministri succedutisi, l'assenza di coinvolgimento dell'organo nelle fasi di ideazione e progettazione

di soluzioni alternative che potessero consentire agli studenti universitari il conseguimento dei crediti richiesti.

L'indizione del concorso straordinario pubblico durante i mesi dell'emergenza pandemica da Covid-19, durante la quale sarebbe stato impossibile sostenere il concorso stesso, è stata valutata dal Consiglio più come un tentativo di escludere quegli studenti, che stavano sostenendo i crediti mancanti, dal processo di selezione piuttosto che come reale intenzione di assunzione. A questo avviso il CNSU ha chiesto la pubblicazione del bando di concorso con riserva di accesso per coloro che non avessero maturato tali crediti senza tuttavia ricevere alcuna risposta dai Ministeri interessati. Il CNSU ha inoltre chiesto al Ministero dell'Università e della Ricerca che le prove concorsuali per l'accesso al ruolo fossero incentrate esclusivamente sui contenuti disciplinari e che fosse possibile partecipare a più classi di concorso contemporaneamente.

Parallelamente il Consiglio, considerata la presenza di limitazioni in numerosi Atenei italiani al conseguimento di crediti formativi extracurriculari, ha chiesto l'abolizione di qualsiasi limitazione all'acquisizione, da parte degli studenti universitari, di crediti formativi extracurriculari (c.d. "fuori piano") esterni ai piani di studio degli studenti stessi. Questi crediti, che possono essere utilizzati dagli studenti universitari interessati alla carriera di insegnante per sostenere i crediti necessari per l'abilitazione a singole classi di concorso, spesso non sono presenti nei Corsi di Laurea ai quali essi sono iscritti. Il Consiglio ha inoltre richiesto che i crediti necessari per la partecipazione alle prove concorsuali fossero previsti e incorporati all'interno dei percorsi di studi dei differenti Corsi di Laurea che andavano ad insistere sulle classi concorsuali stesse.

A questo riguardo il consiglio ha inoltre chiesto una revisione dei titoli di accesso per la classe di concorso A-12 e A-22 relative all'insegnamento dell'italiano, della storia e della geografia nelle scuole secondarie di I e II grado. Questa richiesta è stata motivata dalla necessità di escludere dai requisiti necessari il possesso di crediti nel settore scientifico-disciplinare L-FIL-LET/04 (Lingua e letteratura latina). Per il Consiglio infatti risulta di difficile comprensione come questo corso di studi possa essere considerato come necessario per il ruolo di docenza, in licei differenti da quello classico oltre che negli istituti tecnici e professionali, di materie tra le quali l'insegnamento della lingua latina non è compreso. Ancora meno comprensibile è stata considerata la richiesta di titoli di accesso per quanto riguarda l'insegnamento nella scuola secondaria di I grado.

Il Consiglio, avuta notizia di una proposta di riforma del percorso di accesso all'insegnamento allo studio del Ministero dell'Università e della Ricerca e del Ministero dell'Istruzione, ha avanzato una proposta di massima di riforma della modalità di accesso alla professione dell'insegnamento in cui si vuole evitare un doppio processo selettivo uno prima del percorso di abilitazione ed uno per l'accesso in ruolo. A questo riguardo il Consiglio ha interrogato il Ministero dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministero dell'Istruzione, al fine di conoscere quali misure intendesse adottare per regolare il reclutamento degli insegnanti per la scuola secondaria di I e II grado, raccomandando di collocare il periodo di formazione per l'abilitazione dopo il superamento del concorso per

l'accesso al ruolo. Il Consiglio ha inoltre richiesto che venissero precisate le modalità di tirocinio, che venissero previste condizioni contrattuali adeguate e che venissero individuate indicazioni univoche su tutto il territorio nazionale uniformando il sistema di reclutamento stesso. La richiesta di un numero maggiore di crediti (60 CFU) è stata valutata inoltre dal Consiglio come un'ulteriore barriera di accesso economica che porterebbe ad una discriminazione di coloro che proprio durante la fase finale del mandato si troverebbero ad intraprendere il percorso. La raccomandazione inoltre di includere all'interno dei 60 CFU richiesti i crediti precedentemente ottenuti con il conseguimento del percorso dei 24 CFU non ha ad oggi ottenuto alcuna risposta né è stata ancora prevista alcuna salvaguardia economica per chi sarà costretto a tornare in università per sostenere i crediti mancanti.

Il Consiglio ritiene che una sola procedura selettiva dopo la quale si acceda ad un percorso abilitante e, in caso di percorso positivo, alla fine all'immissione in ruolo renderebbe maggiormente attraente questa carriera professionale determinando una maggiore attrattività viste le maggiori garanzie di stabilità.

Il Consiglio, infine, ritiene auspicabile un percorso di riforma delle classi di insegnamento andando a verificare quanto i requisiti attuali siano effettivamente rispondenti alla formazione necessaria degli insegnanti.

7.6. Professioni forensi

7.6.1 Il punto di partenza

Con il DM n. 70/2016 il Ministro della Giustizia ha adottato il Regolamento recante la "disciplina per lo svolgimento del tirocinio per l'accesso alla professione forense". Il provvedimento ha dato finalmente completa attuazione al DPR n. 137/2012 sulla riforma degli ordinamenti professionali, e, poi, più dettagliatamente e specificamente per la professione forense, gli artt. 41 e ss. della legge professionale n. 247/2012 il cui Capo I del Titolo IV è espressamente dedicato al "Tirocinio Professionale". Rispetto a tali corsi, ai sensi degli articoli 1, comma 3, e art. 43, comma 2, della legge n. 247/2012, nel 2017 il Ministero della Giustizia ha finalmente adottato lo "Schema di decreto ministeriale concernente regolamento recante disciplina dei corsi di formazione per l'accesso alla professione di avvocato". Si tratta della regolamentazione dei corsi la cui frequenza è obbligatoria per l'accesso alla professione forense e la cui disciplina era rimessa all'emanazione di un decreto ministeriale. In questo ambito l'eterogeneità territoriale nazionale ha messo in evidenza la necessità di un periodico monitoraggio della qualità dei corsi suddetti, attraverso la puntuale verifica della sussistenza dei requisiti previsti per gli eventuali soggetti non universitari accreditati dai Consigli degli Ordini o dal CNF, e un confronto con il coordinamento nazionale degli ordini forensi, soprattutto perché il concorso cui sono sottoposti i tirocinanti è unico e serve garantire un eguale trattamento.

7.6.2 Innovazioni normative

Importante novità vista in questa consiliatura è stata il D.M. 163/2020, che ha dato applicazione all'art. 9 della legge professionale n. 247/2012 la quale prevede la possibilità di conseguire il titolo di specialista in campo forense. Tale riforma deve però ancora trovare completa attuazione. In particolare il DM prevede che *“L'avvocato puo' conseguire il titolo di specialista in non piu' di due dei seguenti settori di specializzazione: a) diritto civile; b) diritto penale; c) diritto amministrativo; d) diritto del lavoro e della previdenza sociale; e) diritto tributario, doganale e della fiscalita' internazionale; f) diritto internazionale; g) diritto dell'Unione europea; h) diritto dei trasporti e della navigazione; i) diritto della concorrenza; l) diritto dell'informazione, della comunicazione digitale e della protezione dei dati personali; m) diritto della persona, delle relazioni familiari e dei minorenni; n) tutela dei diritti umani e protezione internazionale; o) diritto dello sport.”* Tale riforma rappresenta una grande innovazione nel modo di intendere le professioni legali che pone la formazione giuridica universitaria di fronte alla necessità di una discussione per un ripensamento della didattica dei corsi di laurea in giurisprudenza.

Altra grande novità a livello di sbocchi lavorativi è rappresentata dall'Ufficio del Processo già istituito dalla legge 17 dicembre 2012, n. 221 rilanciato dagli artt 11-17 del DL n.80 del 9 giugno 2021 (convertito dalla legge 113/2021) che autorizzano l'assunzione a tempo determinato di 16.500 unità nell'ambito della giustizia ordinaria, e 326 unità, nell'ambito della giustizia amministrativa. Tale percorso, oltre a rappresentare un valido sbocco lavorativo per i neolaureati, rappresenta un ulteriore canale di accesso alle professioni legali. Il DL 80/2021 dispone infatti che tale esperienza lavorativa costituisce titolo per l'accesso al concorso in magistratura ed equivalga ad un anno di tirocinio professionale per l'accesso alla professione di avvocato e di notaio e ad un anno di frequenza dei corsi della scuola di specializzazione per le professioni legali. Si prevede altresì che possa essere titolo di preferenza per l'accesso alla magistratura onoraria e prevedere la possibilità, nelle successive procedure di selezione di personale a tempo indeterminato, di attribuire un punteggio aggiuntivo in favore di coloro che abbiano “ricevuto un attestato di servizio prestato con merito”.

7.6.3 Scuole di specializzazione

Bisognoso di riflessione è anche il mondo delle scuole di specializzazione, il cui ruolo ad oggi, nel percorso per l'accesso alle professioni legali non è chiaramente definito. Ad oggi infatti la scuola di specializzazione rimane de facto un percorso post lauream solo eventuale per l'accesso alla professione legale, con il rischio di trasformarsi in un canale preferenziale per quei soggetti che possono permettersi di rimanere per più tempo nella formazione con una spesa economica più elevata. A ciò si aggiunge la parziale sovrapposizione con il già citato percorso dell'Ufficio del Processo, che a determinate condizioni è equivalente ad un anno di frequenza della SSPL.

7.6.4 Esclusione dalla 163 e riflessioni sull'abilitazione

A ciò si aggiunge l'esclusione, nell'ambito della Legge 163 del 2021 della classe di laurea LMG01 dal novero delle lauree abilitanti. Se da un lato è evidente che per questa particolare classe di laurea non fosse possibile prevedere il titolo abilitante sic et simpliciter, è altrettanto evidente la necessità, viste anche le problematiche citate nei paragrafi precedenti, oltre che alle criticità dell'Esame di abilitazione all'avvocatura, di avviare una riflessione sulle prospettive dell'accesso alle professioni legali, partendo da una discussione sulla didattica da un lato e sui percorsi di formazione e formazione-lavoro attualmente previsti nel post-lauream dall'altro. Come Consiglio nazionale degli Studenti Universitari, siamo convinti che l'esclusione a priori della LMG01 dal percorso politico della L. 163/2021 abbia rappresentato un'occasione persa, e auspichiamo che una riflessione di questo tipo, che coinvolga studenti, università, ordini professionali e i ministeri interessati possa essere avviata quanto prima.

7.7. Medicina e scuole di specializzazione (mediche e non mediche)

In questo paragrafo si analizzano la condizione degli specializzandi e del sistema universitario rispetto alle scuole di specializzazione, con un focus approfondito rispetto alle specializzazioni mediche, senza tralasciare le specializzazioni e gli specializzandi iscritti alle scuole di specializzazione non mediche.

7.7.1 specializzazioni non mediche

E' infatti necessario sottolineare che il mondo delle specializzazioni non si risolve esclusivamente nelle scuole mediche, rivolte ai laureati in medicina e chirurgia, ma è di fatto un ambito molto più ampio che coinvolge laureati di molteplici discipline che fanno riferimento a più aree (per citarne alcune: sanitaria, veterinaria, beni culturali, psicologica e delle professioni legali). Con il decreto n. 716 del 2016 possono accedere alle scuole di specializzazione di area sanitaria anche laureati "non medici" (veterinari, odontoiatri, farmacisti, biologi, chimici, fisici e psicologi), in quanto anche per queste figure professionali, l'accesso ai concorsi per ricoprire ruoli dirigenziali all' interno del sistema sanitario è permesso esclusivamente a quanti abbiamo ottenuto il diploma di specializzazione. La maggiore disparità avvertita dagli specializzandi di queste aree rispetto ai medici, oltre che in termini di diritti e tutele, è relativa alla mancata retribuzione nonostante la direttiva europea 2005/36/CE del Parlamento e del Consiglio Europeo del 7 settembre 2005 relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali e la sentenza del Consiglio di Stato, sez. VI (luglio 2002) n. 3934, che definiscono questo corso come "attività necessariamente retribuita" in quanto prevede la formazione a tempo pieno con frequenza obbligatoria. Per tali specializzandi, nella maggior parte delle Università, non sono altresì previste borse di studio. Tuttavia, se da un lato vi sono scuole di specializzazione ad impronta prettamente teorica (archeologia, giurisprudenza...), per i cui iscritti l'eventuale retribuzione sarebbe sfavorevole dal punto di vista amministrativo per l'incompatibilità con la maturazione di altri

redditi, dall'altro vi sono scuole che richiedono ai propri specializzandi un vero impegno a tempo pieno senza alcun riconoscimento economico (ad es. biologi e farmacisti ospedalieri).

Per questi motivi l'organo ha chiesto che per i laureati in discipline non mediche, che si iscrivono a Scuole di Specializzazione dell'area sanitaria - considerato anche che non possono svolgere altre attività lavorative durante il corso e dovendo contestualmente sostenere ingenti spese per l'iscrizione a questi percorsi formativi - sia previsto un trattamento economico adeguato alle loro mansioni e responsabilità professionali ed un contratto che tuteli i loro diritti, così come accade nei confronti dei medici frequentanti i corsi di specializzazione.

In particolare, questo organo si è occupato della situazione dei laureati non medici, iscritti a scuole di specializzazione di area sanitaria, portando tali istanze anche in discussione al CUN in data 29 luglio 2020.

Un passo in avanti nella condizione degli specializzandi non medici di area sanitaria è stato l'allargamento normativo delle previsioni legislative contenute nel c.d. Decreto Calabria (vedi dopo) che consente anche a tali specializzandi di partecipare prima del conseguimento del titolo di specialista ai concorsi per i ruoli del SSN. Inoltre durante la pandemia, hanno prestato servizio a fianco dei colleghi medici con lo stesso tipo di contratto (contratti co.co.co. per Covid-19).

Allo stesso modo, la nuova denominazione dell'Osservatorio Nazionale per Formazione Specialistica, ha in qualche modo ribadito la necessità di contemplare nuove misure di controllo e di valutazione su tali scuole di specializzazione, sebbene in questo caso, va segnalato che ancora nessun provvedimento è stato preso in tal senso.

7.7.2 Specializzazioni mediche

L'introduzione normativa della laurea abilitante in medicina ha rappresentato una svolta storica richiesta da tempo e necessaria per un più agevole inserimento dei laureati nel mondo del lavoro.

Allo stesso modo il finanziamento di un numero di borse di specializzazione nel 2021 pari a 18.847 ha consentito il pressoché totale azzeramento del noto imbuto formativo, almeno sul piano teorico numerico. Tali misure hanno infatti aperto il fronte a nuovi scenari, facilmente prevedibili, ma di fatto non contemplati dal legislatore.

A dispetto dell'innegabile passo in avanti che il concorso di accesso su base nazionale ha rappresentato rispetto al passato, permangono alcune problematiche, sia in merito ai limiti

di carattere organizzativo-strutturale della prova in sé sia per quanto riguarda l'impianto per l'evoluzione delle modalità di selezione dei vincitori.

1. L'inserimento del Tirocinio Pratico Valutativo nel pre-laurea non è stato seguito da un ripensamento del piano formativo del corso di laurea, ancora manchevole della necessaria esperienza pratica che permetta realmente ai futuri medici di saper fare e di orientarsi consapevolmente al profilo professionale successivo, facendo una scelta consapevole per la specializzazione.
2. il bando di concorso per l'accesso alle scuole di specializzazione in area medica continua a non prevedere misure adeguate per prevenire il fenomeno dell'abbandono delle borse nel corso dei mesi successivi alla presa di servizio.
3. l'incremento dei posti disponibili è stato distribuito fra le varie scuole di specializzazione in base ai potenziali formativi delle singole sedi, senza tenere conto dei futuri fabbisogni di professionisti per specialità, regione e nuovi scenari sanitari, e quindi dei reali fabbisogni di salute del Paese.
4. il numero più elevato di specializzandi ammessi alle scuole ha d'altro canto comportato il sovraffollamento di alcune sedi con conseguente difficoltà di accesso ad una formazione ampia e varia, soprattutto laddove non tutte le strutture della rete formativa vengono sfruttate.
5. permangono inoltre i limiti legati alla mancanza di una bibliografia unica per la preparazione al concorso, che apre peraltro il fronte al mercato dei corsi di preparazione privati.

Al fine del miglioramento continuo della prova e con l'obiettivo di fornire annualmente un orientamento ai futuri candidati, risulterebbe utile la pubblicazione dei risultati e dei punteggi differenziati per sede e scuola di specializzazione, nel rispetto dei principi di trasparenza e meritocrazia. Rispetto alle edizioni precedenti risulta più complesso risalire ai punteggi minimi per l'accesso a talune scuole di specializzazione, ai punteggi conseguiti per accedere ai diversi poli universitari nonché alle differenze di punteggio ottenute dai candidati assegnatari di borse statali e di contratti vincolati a requisiti stabiliti dalle regioni finanziatrici.

persiste inoltre la dicotomia fra le scuole di specializzazione in area medica e il corso di formazione specialistica in Medicina Generale. il doppio concorso di accesso e le graduatorie concorsuali separate, spesso prodotte con sovrapposizioni temporali, non fanno altro che acuire i fenomeni legati all'abbandono delle borse di specializzazione e d'altro canto rendono il CFSGM meno attrattivo anche in termini economici. Rimane da perseguire, quale strumento di miglioramento per le problematiche affrontate, la fattibilità di una conversione del CFSGM in una scuola di specializzazione a tutti gli effetti.

7.7.2. Osservatorio per la qualità della formazione specialistica

l'Osservatorio Nazionale per la Formazione Sanitaria Specialistica è l'organo deputato alla salvaguardia e alla tutela della qualità formativa delle Scuole di Specializzazione, dei processi di accreditamento e di tutte quelle procedure di verifica e correzione che dovrebbero essere attuate: un organo che riveste e svolge un'opera necessaria per tutti gli aspetti della formazione medica post-lauream. Nonostante questo, l'attenzione rivolta a quest'organo da parte delle Istituzioni è spesso scarsa e insufficiente e non possiamo non rilevare come le questioni che lo riguardano vengano trattate con una sempre maggiore e non tollerabilità superficialità.

Nell'Osservatorio Nazionale i tre rappresentanti dei medici specializzandi (uno per area funzionale) dovrebbero essere eletti; in deroga a questo, i rappresentanti sono attualmente nominati dai Ministeri, scelti tra i candidati forniti dalle Associazioni di categoria ritenute maggiormente rappresentative, teoricamente sulla base dei curricula, ma senza criteri chiaramente definiti. tali nomine sono sempre più gravate da ritardi e, per mesi, l'osservatorio ha lavorato, senza che i rappresentanti degli specializzandi fossero presenti nell'organo.

È necessario sottolineare, inoltre, che la Legge di Bilancio 160/2019, all'articolo 1, commi 470-471, prevedeva l'istituzione di una tecnostruttura e lo stanziamento di tre milioni di euro l'anno - a decorrere dal 2020- al fine di supportare le attività dell'Osservatorio Nazionale per la Formazione Sanitaria Specialistica. La tecnostruttura, tuttavia, non ha mai visto effettivamente la luce e si è impedito dunque di fornire all'Osservatorio Nazionale quel supporto fondamentale per garantire la massima efficacia nel processo di accreditamento delle Scuole di Specializzazione. Anche i successivi tentativi di dare operatività alla norma stessa si sono rivelati infruttuosi. Il lavoro di accreditamento è sicuramente gravoso e richiede competenze tecniche che l'Osservatorio da solo fatica a garantire attualmente. Inoltre, il colloquio quotidiano con i colleghi e le colleghe ci illustra realtà molto lontane rispetto agli standard di eccellenza che un sistema formativo dovrebbe perseguire: esistono ancora Scuole in cui a mancare sono proprio gli elementi basilari del percorso di professionalizzazione, malgrado l'accREDITAMENTO delle stesse ottenuto sulla carta, in proroga negli ultimi 2 anni.

Inoltre, si rende inoltre necessario elaborare nuovi criteri di accreditamento che, ai fini della valutazione della qualità del percorso formativo, prendano in considerazione, oltre alle caratteristiche tecniche e agli indicatori di performance delle Scuole di specializzazione di area sanitaria, anche le "soft skills", ovvero una serie di competenze trasversali non-tecniche che rappresentano un elemento fondamentale nella pratica professionale quotidiana: orientamento al paziente, capacità di team building, team working, group e team leadership, adattabilità e flessibilità, abilità comunicative, problem solving, gestione delle risorse, decision making. Si potrebbe pensare ad una valutazione da effettuare tramite items specifici da includere all'interno dei questionari compilati annualmente dai medici in formazione specialistica, al fine di ottenere una valutazione, non solo meramente tecnica

ma globale, del potere didattico delle Scuole di specializzazione, che tenga conto in toto degli aspetti che caratterizzano il percorso formativo, degli insegnamenti impartiti e del bagaglio di competenze acquisito. I nuovi criteri di accreditamento dovrebbero altresì comprendere items che sondino il potere didattico delle Scuole di Specializzazione, valutandone la capacità professionalizzante in base al tipo di profilo di competenze atteso (ossia quanto una scuola è in grado effettivamente di formare uno specialista competente nel proprio settore).

- Sviluppare misure di controllo sull'inserimento dei dati da parte della singola Scuola, superando l'autocertificazione dei volumi e delle caratteristiche tecniche, su cui spesso vengono rilevate discrepanze rispetto a quanto segnalato dai colleghi medici in formazione. Si richiede l'utilizzo di un ente terzo, preferibilmente di pertinenza del Ministero della Salute, quale l'AGENAS, o il flusso ministeriale dei dati SDO e/o attività di specialistica ambulatoriale. Per tutte le attività non monitorabili con i flussi dati già in essere, potrebbe essere utile standardizzare e rendere obbligatorio per tutti i medici in formazione l'inserimento dei dati su Nomos a cadenza non superiore a quella settimanale e l'incrocio dei dati di Nomos con il flusso di pertinenza AGENAS delle strutture sanitarie.
- Predisporre un canale di comunicazione tra i medici in formazione specialistica e l'Osservatorio Nazionale, in cui poter segnalare una specifica scuola di specializzazione, soprattutto se inerentemente ad aspetti che trascendono i criteri di accreditamento. Le segnalazioni andrebbero poi discusse collegialmente in Osservatorio o in una commissione interna creata ad hoc, attribuendo alle stesse un peso nella valutazione della scuola (o nell'orientamento verso la necessità di una site visit) tanto maggiore quanto maggiore è la percentuale di specializzandi sottoscrittenti. Standardizzare il peso delle singole risposte del questionario di valutazione delle Scuole ed ampliare il più possibile la finestra di compilazione. La valutazione della Scuola deve essere impostata come obbligatoria per tutte/i le/gli specializzandi, analogamente a quanto avviene in molti atenei per la valutazione dei corsi di Laurea in Medicina e Chirurgia. Ogni domanda deve avere un peso, nella valutazione della scuola, ponderato sia sulla percentuale di specializzandi sottoscrittenti il questionario che convengono sulla valutazione, sia sulla base dell'importanza data a quello specifico aspetto nell'ambito della valutazione della Scuola in toto. Ad esempio un singolo aspetto della scuola, che trascenda i criteri di accreditamento, ma che sia supportato con forza dai medici in formazione nella compilazione del questionario; può e deve orientare verso una azione di verifica e di correzione. Ampliare le reti formative includendo le strutture territoriali di eccellenza. Rivedere il peso formativo dei vari setting assistenziali (reparti di degenza, ambulatori, DH) alla luce dei nuovi algoritmi assistenziali, sempre più spostati ai controlli in regime day hospital delle patologie croniche trattate sul territorio. Valutare la revisione dei criteri di esclusività delle strutture della rete formativa per permettere ad una medesima struttura di poter accogliere e formare più specializzandi provenienti da branche diverse e/o università diverse, rispettando le capacità formative della strutture. Incaricare l'Osservatorio Nazionale o gli Osservatori

Regionali di un monitoraggio standardizzato della rete formativa, in termini di qualità formativa e fruizione della stessa, così da eliminare dalla rete strutture prive di potere formativo ed al tempo stesso impedire che vi siano strutture che de facto sono inaccessibili allo specializzando. Favorire quanto più possibile la frequenza in più di una struttura, impostando una turnazione che punti ad una formazione omogenea, paritaria e completa

- Maggiore trasparenza dell'Osservatorio Nazionale: rendere noti i verbali delle riunioni, i questionari di valutazione delle Scuole in forma aggregata, l'algoritmo di attribuzione del numero di medici in formazione specialistica ad ogni singola scuola. Istituzione di un organismo di controllo degli aspetti contrattuali dello specializzando (monte ore, presenza dei tutor nell'attività assistenziale quotidiana).
- Istituzione di un core curriculum professionalizzante, in cui vengano descritte le competenze che il medico in formazione deve acquisire, suddivise per anno e per crescente profilo di autonomia da raggiungere nelle stesse. Potenziamento della dotazione telematica delle Scuole di Specializzazione, al fine di garantire sempre una didattica a distanza (da affiancare o sostituire in toto quella in presenza, a discrezione della volontà del Consiglio di Scuola) per andare incontro alle esigenze degli Specializzandi assegnati a strutture della rete formativa distanti dalla Struttura di Sede della Scuola. Abolizione delle incompatibilità lavorative previste per il medico in formazione specialistica e regolamentazione dell'intramoenia. Revisione del compenso del contratto di formazione specialistica in base alla rivalutazione monetaria ISTAT

7.7.3. Contratto di formazione

L'emergenza sanitaria ha promosso alcune forme di reclutamento per i medici in formazione specialistica attraverso il D.Lgs 9 marzo 2020 n. 14 e il D.Lgs 17 Marzo 2020 n. 18 "Disposizioni urgenti per il potenziamento del Servizio sanitario nazionale in relazione all'emergenza COVID-19" nonché il Decreto Legge 24 Aprile 2020 n.27 noto come Decreto Cura Italia. Queste forme di reclutamento risultano valide fino al termine del periodo emergenziale, e prorogate fino al 31 dicembre 2022 dell'ultimo decreto Milleproroghe, includono assunzioni con contratto di lavoro subordinato a tempo determinato con orario a tempo parziale per gli specializzandi degli ultimi anni di specializzazione. Queste assunzioni devono avvenire nell'ambito delle strutture accreditate della rete formativa e la relativa attività deve essere coerente con il progetto formativo deliberato dal consiglio della scuola di specializzazione. gli specializzandi restano iscritti alla scuola di specializzazione e continuano a percepire il trattamento economico previsto dal contratto di formazione

medico-specialistica, integrato dagli emolumenti corrisposti in proporzione all'attività lavorativa svolta.

Il c.d. Decreto Calabria con le successive modifiche e integrazioni, prevede inoltre la possibilità per i medici specializzandi di partecipare già prima del conseguimento del titolo di specialista alle procedure concorsuali per l'assunzione a tempo indeterminato, dopo la specializzazione. qualora la graduatoria degli specialisti sia già esaurita, è possibile per le aziende ospedaliere procedere all' *assunzione dei medici specializzandi* utilmente collocati in graduatoria con contratto subordinato a tempo determinato e orario a tempo parziale, da convertire a indeterminato dopo la specializzazione. *I medici specializzandi dovrebbero svolgere attività assistenziali coerenti con il livello di competenze e di autonomia raggiunto.* L'attribuzione dei livelli di autonomia e responsabilità deve avvenire periodicamente per ogni singolo medico in formazione specialistica da parte del Consiglio della scuola (non è necessariamente legata ai passaggi di anno). Per il periodo di lavoro lo specializzando dovrà avere un tutor, scelto tra i medici dell'azienda di assunzione e nominato dalla scuola di specializzazione. Il tutor è inoltre tenuto ad intervenire tempestivamente in caso di necessità durante il lavoro dello specializzando nel caso in cui ce ne fosse bisogno. Sebbene prioritariamente rivolta alle strutture ospedaliere che fanno parte della rete formativa delle Scuole di Specializzazione, *tale forma di assunzione è prevista anche per le aziende sanitarie le cui strutture operative non sono accreditate ma che posseggono determinati requisiti attestati dal direttore sanitario e previo parere positivo del Consiglio della scuola di pertinenza. E' necessario constatare come restino indefiniti due aspetti fondamentali: la modalità di valutazione delle competenze acquisite e gli aspetti assicurativi e di tutela legale del medico in formazione/dirigente medico. Questa misura offre infatti delle insidie per lo specializzando, che di fatto, viene ad essere trattato come un "lavoratore" già durante il percorso di formazione dello Specializzando, immettendolo in un ambiente di lavoro, probabilmente formativo sulla base dei "numeri" dichiarati dalla struttura ma che non riesce quasi mai ad offrire al medico specializzando tutto il ventaglio di interventi, di casistica, di competenze che dovrebbe acquisire al termine del suo percorso. Il medico lavora, si forma, ma in maniera limitata a quanto offerto dal servizio in cui sceglie di essere strutturato.*

A fronte di queste possibilità, il contratto di formazione contiene ancora delle incompatibilità lavorative, che potremmo definire ormai paradossali, alla luce delle carenze organiche e delle possibilità offerte in ambito sanitario ai medici abilitati. Come sancito dall'art. 40 del Decreto Legislativo 17/8/1999 n° 368 che norma la formazione specialistica, la violazione delle incompatibilità prevista dal contratto è causa di risoluzione dello stesso. Le attività consentite durante il corso di specializzazione risultano ancora esclusivamente:

- Il servizio di continuità assistenziale;
- Le sostituzioni del medico di medicina generale;
- Le guardie turistiche;
- Le attività intramoenia nelle strutture della rete formativa, previa definizione di accordi di convenzione, che sono del tutto assenti su tutto il territorio nazionale.
 - resta ancora limitato a 1 anno il periodo di comporta

- non sono previste le retribuzioni per le attività di guardia diurna, notturna e festiva per gli specializzandi

8. III Missione

L'intento del seguente capitolo è quello di ampliare maggiormente la riflessione rispetto al concetto di Terza Missione vigente in Italia, in conformità rispetto a quanto voluto dal Consiglio nel funzionamento dell'organo. La Commissione Terza Missione in seno all'organo, infatti, ha desiderato in questa consiliatura concentrarsi su quanto definito dall'ANVUR in maniera estesa come Terza Missione degli atenei italiani. Di seguito, si intende per "Terza Missione" l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari). Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto. Per poter approfondire il concetto di contaminazione con le comunità locali, è di fondamentale importanza riuscire a partire infatti in senso ampio dal concetto di Ricerca in Italia e dalle sue modifiche in termini qualitativi e quantitativi, nello specifico durante questo ultimo triennio, per poi tracciare un quadro delle prospettive su attività terze che si sono susseguite in questi anni.

8.1.1. Ruolo culturale dell'università

È proprio con la consapevolezza che gli orizzonti vadano ampliati, considerando gli sviluppi del mondo accademico del futuro, che il Bando ANVUR per la VQR 2004-2010 ha previsto la presenza di una categoria aperta di *altre attività di Terza Missione*, per consentire l'esplorazione delle progettualità svolte dagli atenei italiani e non comprese nel set di indicatori precedenti. Come si legge nel Documento Modalità di Valutazione dei casi studio VQR 2015-19 pubblicato a febbraio 2021, la volontà è quella di non fare riferimento ad una definizione "chiusa" di impatto, strettamente legata ai risultati della ricerca scientifica, ma piuttosto al concetto di valorizzazione complessiva nel novero delle attività di Terza Missione svolte. Gli ambiti che ricomprendono le attività svolte dagli atenei possono essere così semplificate:

- Valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale;
- Imprenditorialità accademica (es. spin off, start-up);
- Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico
- Produzione e gestione di beni artistici e culturali

- Sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute;
- Formazione permanente e didattica aperta;
- Attività di Public Engagement, riconducibili a:
 - Organizzazione di attività culturali di pubblica utilità;
 - Divulgazione scientifica;
 - Iniziative di coinvolgimento dei cittadini nella ricerca;
 - Attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola
- Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione;
- Strumenti innovativi a sostegno dell'Open Science;
- Attività collegate all'Agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs)

Tali progetti vengono valutati sulla base della dimensione sociale, economica e culturale dell'impatto, della rilevanza rispetto al contesto di riferimento, del valore aggiunto per i beneficiari e del contributo della struttura proponente, valorizzando l'aspetto scientifico laddove rilevante.¹⁵

Alla luce di ciò si ritiene di fondamentale importanza, anche a causa del contraccolpo subito con le chiusure di buona parte degli spazi universitari alle comunità ed enti terzi come conseguenza diretta dell'ondata pandemica, continuare ad incentivare lo stanziamento di fondi specifici volti a sostenere sia singole iniziative interne agli atenei, sia specifici bandi annuali per la presentazione di progetti di Terza Missione.

8.1.2. Logica di servizio di comunità: valorizzazione della formazione permanente e public engagement

Il ruolo culturale del mondo universitario all'interno dei singoli contesti locali è ormai indubbio, come dimostrato dall'ampia letteratura a riguardo.¹⁶ Tuttavia, è importante rilevare come, molto dell'interesse incanalato nel settore della terza missione, non sia altro che il risultato di una formalizzazione di una propensione già esistente degli atenei, a formalizzare il mantenimento di relazioni preesistenti e generatrici di valore, economico e sociale, con il territorio e l'ambiente di riferimento.¹⁷

Ed è proprio alla luce di ciò, che si ritiene di fondamentale importanza - anche a causa del contraccolpo subito con le chiusure di buona parte degli spazi universitari alle comunità ed enti terzi come conseguenza diretta dell'ondata pandemica- continuare ad incentivare lo stanziamento di fondi specifici volti a sostenere sia singole iniziative interne agli atenei, sia specifici bandi annuali per la presentazione di progetti di Terza Missione.

¹⁵ Bando VQR 2015-2019 pubblicato con Decreto ANVUR n. 1 del 3 gennaio 2020

¹⁶ Articolo Martino (2018), p. 3

¹⁷ *Ibidem.*

In questa dimensione, il concetto di attività universitarie di contenuto culturale, sociale, educativo o civile, diventa punto di contatto fondamentale, secondo il Consiglio. Il concetto di *lifelong learning*, incoraggiato in sede europea, rimane ancora purtroppo osteggiato e scarsamente approfondito a livello italiano, mentre invece sarebbe opportuno esercitarlo in maniera chiara.

Altro patrimonio in crescita, eppure scarsamente considerato, risulta essere il cosiddetto University heritage: la valorizzazione della contaminazione degli spazi universitari come luogo primario di contatto non solo tra singole componenti accademiche ma anche tra il mondo universitario e il territorio all'interno del quale si sviluppa, diventa fondamentale. E una buona prassi a riguardo è appunto rappresentata dalla gestione del patrimonio museale e librario delle singole Università, esempio virtuoso di come l'accademia, attraverso la Terza Missione, possa aprirsi alla comunità.

8.1. La Ricerca in Italia

8.2.1 *Sviluppi recenti*

La ricerca italiana, nella stagione che si trova ad attraversare, se da un lato risente della drammatica contingenza storica che abbiamo attraversato nel 2020, sconta dall'altro rilevanti debolezze strutturali in buona sostanza, da ormai più di un decennio. Uno degli elementi che hanno la maggiore incidenza in quest'ambito, e sul quale sarebbe urgente intervenire, è il sistema di accreditamento e valutazione della qualità della ricerca, assieme al meccanismo dell'abilitazione scientifica nazionale: ANVUR, VQR e ASN hanno un ruolo determinante nel governo dell'attuale sistema universitario. La VQR si è rivelata una scorciatoia tecnocratica efficace ancorché brutale per concentrare le risorse, costantemente in diminuzione, senza che per questo la politica - che ha ispirato queste decisioni - fosse chiamata a prendersene la responsabilità. L'ASN, allo stesso modo, mascherata da meccanismo per "selezionare i migliori" con riferimento a particolari indicatori numerici (le famose soglie), si è dimostrata strumento nelle mani delle cordate disciplinari, oltre ad aver avuto un impatto devastante sulla libertà di ricerca soprattutto degli studiosi più giovani, che risulta sempre più compressa: nel contesto attuale i ricercatori, nelle prime fasi della carriera, per risultare competitivi e superare gli indicatori ASN sono spinti a orientarsi verso i filoni mainstream delle proprie discipline, quelli che possono garantire maggiori dosi di citazioni e impact factor più alti o che, semplicemente, nel corso degli anni hanno drenato risorse e possono promettere una carriera più ordinata. Emergono, allora, con forza, in questa fase, tutte le distorsioni dei sistemi in commento: la massiccia concentrazione delle risorse perlopiù in grandi atenei del Nord Italia, a causa, più che della quota premiale dell'FFO, principalmente dei "dipartimenti di eccellenza"; la corsa degli studiosi al superamento di mediane per loro natura destinate ad aumentare nel tempo; il ricorso a pratiche di doping citazionale o della quantità di prodotti. Tutto questo rende urgente ripensare la valutazione e l'accREDITamento, costruendo un sistema meno distorsivo e meno intrusivo nei confronti della libertà dei ricercatori.

La prima urgenza è scollegare la valutazione delle strutture dalla ripartizione delle risorse. Oggi il nostro sistema universitario ha bisogno di un meccanismo perequativo che contribuisca a rafforzare le strutture maggiormente in difficoltà, che corrispondono perlopiù a quelle insistenti sulle aree maggiormente svantaggiate del territorio nazionale. Per quanto invece attiene alla valutazione degli studiosi, è evidente che un'ASN così strutturata serva essenzialmente al mantenimento di quote di potere concentrate ai vertici della piramide; andrebbe invece ripensata sia nei meccanismi, diminuendo il peso degli indici bibliometrici e valorizzando adeguatamente l'impegno nella didattica e nella terza missione (pur con molte cautele su come questo potrebbe essere recepito), sia nella finalità. Il modo più adeguato di ristrutturare questo strumento sarebbe trasformarlo in una soglia minima di pubblicazioni e attività didattiche svolte da superare per accedere ai concorsi a cattedra. Infine, bisogna riconoscere che i rischi di dirigismo sono impliciti nella centralizzazione dei poteri al vertice di un'unica grande agenzia. Questo verticismo è uno degli elementi peggiori del sistema di valutazione italiano, anche perché contiene grandi zone di opacità; un primo necessario intervento è quello di aprire la partecipazione ai GEV ad assegnisti e ricercatori che, tra l'altro, rappresentano le categorie accademiche più frequentemente, nel corso della propria carriera, sottoposte a momenti di valutazione. Va inoltre abolita l'arbitraria classificazione delle riviste scientifiche in due livelli separati, in quanto il giudizio sulla qualità di un prodotto scientifico deve essere dato dagli studiosi competenti e non dipendere da schemi preconfezionati.

Questo sistema, peraltro, confligge duramente con la transizione, fortemente sostenuta in ambito europeo, verso un sistema incentrato sull'Open Access e sui principi FAIR (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable), connessi alle iniziative come PlanS ed EOSC (European Open Science Cloud). Va sottolineata la sostanziale incompatibilità di fondo tra le linee di indirizzo europee sull'Open Access e il sistema di valutazione italiano rappresentato dai criteri ANVUR per la VQR, l'ASN e l'accREDITamento di dottorati e CdL. Il nostro attuale sistema di valutazione è, in buona sostanza, inadatto, per via della sua rigidità formale, a far propri i principi dell'Open Science e dell'Open Access.

Resta comunque chiaro che l'urgenza primaria è la riduzione della precarietà degli studiosi nelle prim fasi della propria carriera, innanzitutto con la cancellazione dell'assegno di ricerca. E se da un lato ciò attiene anche alla costruzione di adeguate risposte sul piano previdenziale e delle tutele individuali, è innegabile che sia necessario un intervento strutturale a partire dal sistema di reclutamento.

Un simile intervento va però associato a un rifinanziamento complessivo di tutto il settore accademico, che si accompagni ad un aumento dell'organico, da portare perlomeno ai livelli dei grandi paesi europei.

Quello del rapporto tra settore pubblico e privato, infine, è un nodo fondamentale: perché la ricerca riacquisti la propria autorevolezza e credibilità presso l'opinione pubblica, negli ultimi anni a dir poco declinante, è necessario che si smarchi dall'interesse privato, tornando alla propria naturale dimensione di bene comune. Non c'è altra strada che mettere da parte il falso mito dell'infallibilità e delle doti taumaturgiche del mercato per restituire centralità a una teoria e una prassi del bene

comune. Ma, affinché la ricerca ritorni tale nel senso più autentico del termine, il primo passo da fare è che la comunità scientifica torni a esercitare la famosa “terza missione”, fatta, molto più che di brevetti e di relazioni industriali con le imprese, di divulgazione, e contributi da portare all'esterno, prospettiva in cui l'Open Access diventa una necessità ineludibile, senza sottrarsi al dibattito democratico, riconoscendo di non avere una risposta per ogni domanda, ma solo strumenti da mettere a disposizione e tanta capacità di mettersi in ascolto e in discussione.

8.2.2 Le modifiche previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

*“Il PNRR colloca la politica della ricerca all'interno di una più vasta trasformazione del sistema economico italiano, laddove prevede di integrare la spesa per ricerca pubblica in un più ampio contesto che include anche lo sviluppo sperimentale, il trasferimento tecnologico, la spesa privata in ricerca, innovazione e formazione. In questa logica la ricerca pubblica intende mantenere il ruolo di moltiplicatore in grado di attivare investimenti in ricerca privata e innovazione finalizzati alla creazione di ecosistemi dove le idee si possano trasformare in nuovi prodotti, processi e servizi, al fine di creare posti di lavoro ad elevato valore aggiunto agganciando i settori produttivi più dinamici dei mercati internazionali”.*¹⁸

Il tema della ricerca e innovazione è trasversale a tutto il PNRR. Esso rappresenta il perno su cui costruire la trasformazione ambientale e digitale del paese. Come nuovamente sottolineato dalla *Relazione sulla ricerca e l'innovazione in Italia* elaborata dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, pur essendoci una componente del piano specificamente dedicata alla R&S (la componente 2 della Missione 4: *Istruzione, formazione e ricerca*), le linee di azione che mirano ad incrementare gli investimenti pubblici e privati in R&S sono infatti rintracciabili anche nelle Missioni 1, 2 e 6, quest'ultima dedicata al rafforzamento del sistema sanitario.

L'introduzione alla Missione 4 del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* mette in rilievo alcune criticità attuali relative al sistema di ricerca in Italia, caratterizzato da un basso numero di ricercatori e da un fenomeno di perdita dei talenti.

*“Una barriera importante allo sviluppo e alla competitività del sistema economico è rappresentata dalla limitata disponibilità di competenze, con un numero di ricercatori pubblici e privati più basso rispetto alla media degli altri Paesi avanzati (il numero di ricercatori per persone attive occupate dalle imprese è pari solo alla metà della media UE: 2,3 per cento contro 4,3 per cento nel 2017). Diventa, pertanto, necessario frenare la perdita, consistente e duratura, di talento scientifico tecnico, soprattutto giovani, recuperando il ritardo rispetto alle performance di altri Paesi.”*¹⁹

¹⁸ *Relazione sulla Ricerca e l'Innovazione in Italia*, CNR, Terza Edizione, novembre 2021, p.18.

¹⁹ *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, p. 176.

Per ciò che concerne il numero di dottorati di ricerca conseguiti, l'Italia si trova attualmente tra gli ultimi posti dell'Unione Europea, a causa di una drastica riduzione del 40 per cento negli anni tra il 2008 e il 2019. Secondo le statistiche armonizzate di Eurostat, anch'esse citate nel PNRR, in Italia solamente 1 persona su 1000 nella fascia di età da 25 a 34 anni completa ogni anno un corso di dottorato, rispetto a una media UE di 1,5 (2,1 in Germania). Inoltre, l'ISTAT rileva che quasi il 20 per cento delle persone che completano ogni anno un dottorato di ricerca si trasferisce all'estero, mentre chi rimane in Italia soffre di un profondo disallineamento tra l'alto livello di competenze avanzate che possiede e il basso contenuto professionale che trova sul lavoro. La misura è perciò finalizzata a ridurre il divario con i principali partner europei e a contrastare il fenomeno del *brain drain*.

Gli obiettivi inseriti nella prima componente delle Missioni 4 dunque mirano a riformare la disciplina dei dottorati di ricerca attraverso l'apertura dei percorsi al coinvolgimento di soggetti esterni all'università, come imprese e centri di ricerca; dall'altro, a estendere il numero dei dottorati di ricerca finanziando l'ampliamento del numero delle borse (430 milioni di euro), con una particolare attenzione ai dottorati collegati alla qualificazione dell'azione della pubblica amministrazione e al campo dei beni culturali.

*“Con l'obiettivo di agire sui suddetti divari, il progetto mira ad aumentare di 3.600 unità i dottorati attivando tre cicli a partire dal 2021, ciascuno dotato di 1.200 borse di studio. I nuovi dottorati innovativi hanno l'obiettivo di aumentare l'efficacia delle azioni delle Amministrazioni pubbliche, al di sotto della media dei principali partner europei, incidendo sulla quota di personale con alte specializzazioni in materie STEM, nettamente inferiore alle materie umanistiche e giuridiche”.*²⁰

Di queste 3.600 borse, 600 (200 per ogni ciclo di dottorato) sono destinate *“all'efficientamento della gestione e dello sviluppo dell'enorme patrimonio culturale del Paese”*.²¹

Nell'ambito della seconda componente della Missione 4, *Dalla Ricerca all'Impresa*, il piano si pone sostanzialmente quattro obiettivi:

- rafforzare la ricerca e la diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese;
- sostenere i processi per l'innovazione e il trasferimento tecnologico;
- potenziare le infrastrutture di ricerca, il capitale e le competenze di supporto all'innovazione;
- incrementare gli investimenti privati in R&S anche attraverso una migliore interazione tra il mondo delle imprese e le istituzioni.

Il primo obiettivo è rivolto al potenziamento della ricerca pubblica attraverso il rifinanziamento del Programma Nazionale per la Ricerca (fondo PNR) e dei nuovi Progetti

²⁰ *Ibidem*, p. 191.

²¹ *Ibidem*, p. 192.

di Ricerca di significativo Interesse Nazionale (PRIN). I progetti finanziati sono selezionati dal MUR. *“Questo tipo di attività stimolerà lo sviluppo di iniziative promosse dai ricercatori, verso la ricerca di frontiera, e una più forte interazione tra università e istituti di ricerca”*.²² L'investimento finanziaria, fino al 2026, 5350 progetti.

*“La misura mira a rafforzare e istituzionalizzare la cooperazione tra università, istituti di ricerca e imprese per la produzione di ricerca orientata all'innovazione, in ambiti tematici-tecnologici coerenti con le priorità del Piano Nazionale della Ricerca (PNR) 2021-2027 e con i pilastri di Horizon Europe, nonché i contenuti del PNRR.”*²³

Il secondo obiettivo *“mira a rafforzare il sistema della ricerca lungo le diverse fasi della maturità tecnologica e a innalzare il potenziale di crescita del sistema economico, favorendo gli investimenti privati in R&S”*.²⁴ La maggior parte dei finanziamenti è destinata ai Progetti di importante interesse strategico europeo (IPCEI), che con le nuove risorse consentirà il finanziamento di *“nuovi progetti, nati su piattaforme europee e inseriti nelle sei filiere del valore europee strategiche e che consentono di riunire conoscenze, competenze, risorse finanziarie e attori economici di tutta l'Unione, favorendo la collaborazione tra settore pubblico e privato.”*²⁵

“L'Italia ha già partecipato e finanziato gli IPCEI Batterie I e II e Microelettronica I, mentre sono in fase di partenza gli IPCEI Idrogeno, Microelettronica II, Cloud e Health.

*Le risorse stanziati nel Piano coprono solo in parte il fabbisogno finanziario stimato per favorire la partecipazione delle imprese italiane a tutti gli IPCEI sopraelencati che, con buona probabilità, partiranno nell'orizzonte temporale 2021-2026. Fondi addizionali dovrebbero essere stanziati attraverso altri canali finanziari.”*²⁶

Si segnalano inoltre alcuni investimenti (200 mln di euro) volti a sostenere progetti di ricerca, sviluppo e innovazione, individuati con specifici bandi per la partecipazione ai partenariati per la ricerca e l'innovazione (European Partnerships) nel quadro del programma Horizon Europe.

Infine, 350 milioni di euro sono destinati a sostenere, vista *“la bassa propensione a cooperare fra imprese e università e centri di ricerca”*²⁷, una rete di 60 centri (Centri di Competenza, Digital Innovation Hub, Punti di Innovazione Digitale) incaricati dello sviluppo progettualità, dell'erogazione alle imprese di servizi tecnologici avanzati e servizi innovativi e qualificanti di trasferimento tecnologico.

²² Ivi, p. 195.

²³ *Relazione sulla Ricerca e l'Innovazione in Italia*, CNR, novembre 2021, p. 36.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Relazione sulla Ricerca e l'Innovazione in Italia*, p. 37-38.

²⁷ *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, p. 198.

Il terzo obiettivo riguarda il rafforzamento di quelle che nel PNRR vengono definite come “condizioni abilitanti allo sviluppo delle attività di ricerca e innovazione”. Si agisce su tre punti:

- Dotazione infrastrutturale, anche favorendo l’apertura delle infrastrutture di ricerca all’utilizzo da parte del mondo produttivo;
- Sviluppo di competenze (dottorati) dedicate a specifiche esigenze delle imprese, in particolare nelle tematiche del green e del digitale;
- Strumenti finanziari destinati a sostenere gli investimenti in ricerca e innovazione delle PMI.

Si sottolinea in particolare il finanziamento di 1,58 mld di euro al Fondo per la realizzazione di un sistema integrato di infrastrutture di ricerca e innovazione.

8.3. La condizione di dottorandi e dottorande di ricerca in Italia nel biennio 2019-2022

A dodici anni dall’introduzione della Legge 240/2010 e ad un decennio dall’entrata in vigore della conseguente “grande riforma” del dottorato di ricerca operata il DM 45/2013, deve rilevarsi, quale elemento centrale che caratterizza le condizioni di vita e lavoro dei dottorandi e delle dottorande di ricerca una eccessiva frammentazione delle regole e, di conseguenza, dei diritti e dei doveri, che è il punto di caduta di un percorso di **progressiva frammentazione della cornice giuridica** che regola il dottorato di ricerca in Italia.

Se pure si è fatto coincidere detto movimento con l’adozione del DM 45/2013, il quale ha parcellizzato, nel segno dell’autonomia universitaria, la disciplina di istituti significativi sul piano dei diritti e dei doveri, del finanziamento dell’attività di ricerca e della qualità della formazione, deve riconoscersi come è negli anni più recenti che si è innescata una deriva moltiplicativa: l’incentivo all’attivazione di posizioni di dottorato su progetto dalle più svariate fonti di finanziamento ha contribuito ad una **autentica atomizzazione delle regole**, al punto che ogni borsa di dottorato può oggi potenzialmente avere una disciplina giuridica diversa, racchiusa nei protocolli d’intesa, nelle convenzioni, nei disciplinari di attuazione. Una tale condizione non può che stridere con gli **opposti principi di uniformità dei diritti e delle condizioni materiali di lavoro** che debbono ispirare le azioni pubbliche, anche in ragione degli standard richiesti dalla Carta Europea dei Ricercatori.

In netto contrasto rispetto a questa fondamentale esigenza si è invece assistito alla nascita di **numerose forme speciali di dottorato**, la cui regolamentazione cambia a seconda della fonte di finanziamento: ne sono un esempio il dottorato innovativo a caratterizzazione industriale finanziato con fondi PON direttamente allocati dal ministero ovvero con fondi POC, le molteplici categorie di dottorati finanziati con fondi regionali che debbono rispettare regole aggiuntive dettate dagli enti territoriali finanziatori, i dottorati cosiddetti “comunali”, nati nel 2021, su iniziativa parlamentare, attivabili su adesione di comuni insistenti nelle aree

interne del paese, nonché i più recenti dottorati del XXXVII ciclo finanziati con i fondi PON allocati con il noto DM 1061 sulle tematiche del green e dell'innovazione.

Guardando alle discipline speciali di ciascuno di questi modelli di dottorato emerge chiaramente quanto il paradigma della unità dei diritti e dei doveri abbia oramai lasciato spazio a una **galassia di micro-regolamentazioni** non scevre da lacune, che sempre più confondono dottorandi e atenei; tipico esempio di questa confusione (della quale, talvolta, qualcuno approfitta per ridurre diritti e finanziamenti) è la questione della titolarità e dell'utilizzo del budget maggiorato del 40 per cento della borsa per i dottorati PON, vero e proprio pomo della discordia tra atenei – che ne rivendicano la titolarità – e dottorandi, i quali anche la rivendicano legittimamente, stante la lettera dei disciplinari di attuazione annuali dagli anni dell'attivazione del programma ministeriale.

L'impostazione frammentata inaugurata dal D.M. 45/2013 ha colpito non soltanto il cuore dei diritti e dei doveri in capo a dottorande e dottorandi, ma anche istituti accessori – ma non perciò secondari – al dottorato di ricerca.

Uno degli snodi problematici centrali riguarda il c.d. **“budget 10%”**, un fondo disponibile a tutti i dottorandi – ivi compresi quelli senza borsa di studio – propedeutico allo svolgimento di attività di ricerca attinenti alla propria ricerca e per l'acquisto di beni e materiali. Seguendo l'andamento del D.M. 45/2013 e ignorando le criticità più volte segnalate da ADI, il D.M. 226/2021 nulla ha fatto per evitare le incertezze nell'erogazione dei fondi e normare le procedure di gestione da parte dei dipartimenti, spesso avvolte nella più completa opacità. Nonostante le ripetute richieste del Consiglio e del rappresentante nazionale delle dottorande e dei dottorandi, tanto nella fase di gestazione del Decreto, quanto in quella di attuazione, il Ministero non ha inteso adottare delle linee guida condivise per garantire la fruizione del budget del 10%, per snellire le pratiche burocratiche per le amministrazioni universitarie e per l'adozione a livello nazionale delle *best practices* chiare per tutte le parti coinvolte (ateneo, dottorando, supervisor).

Le disparità, evidentissime a livello nazionale, si moltiplicano perfino fra ateneo e ateneo, fra dipartimento e dipartimento, arrivando persino alla negazione dell'erogazione o alla impossibilità di fatto all'accesso al fondo per i dottorandi. Anche sull'**incremento della borsa di studio per il periodo all'estero**, il D.M. 226/2021, pur avendo superato l'inquadramento precedente garantendo l'incremento della borsa di studio nella misura esatta del 50% per un periodo complessivamente non superiore ai dodici mesi, non ha allo stesso tempo chiarito snodi critici. In primis, la mancanza di uniformità nell'erogazione, lasciata anche in questo caso all'autonomia degli atenei, i quali possono stabilire di erogare l'incremento di mensilità in mensilità, oppure, come purtroppo accade nella maggior parte dei casi, in soluzione unica da richiedere entro i 6 mesi dal rientro in Italia. Ciò rende al dottorando italiano difficoltoso sostenere le spese vive in Paesi con un costo della vita più alto che in Italia, comprimendo di fatto l'autonomia, la libertà e la dignità dei giovani ricercatori italiani.

L'estrema frammentarietà della regolamentazione emerge poi chiaramente con riguardo agli **obblighi formativi** di dottorande e dottorandi. Attesa la considerazione, presente nel DM 45/2013 e reiterata nel nuovo Decreto, per cui il corso di dottorato richiede un impegno esclusivo e a tempo pieno, le norme nazionali, approcciandosi con una visione distorta all'autonomia universitaria, lasciano in capo agli atenei, ai collegi di dottorato e ai dipartimenti una discrezionalità eccessiva, che non consente di definire un quadro unitario ed equo degli obblighi, tra attività seminariali, attività didattica, di ricerca individuale, nonché con riguardo ai crediti da conseguire ed alle ore effettive di lavoro.

Non è certo possibile, comprimendo il principio costituzionale di autonomia e libertà della scienza, pensare a norme stringenti e valide per tutti i corsi di dottorato: tuttavia anche su questo argomento ci si aspetterebbe una posizione più definita da parte del decisore politico nazionale, attraverso linee guida che possano indicare caratteristiche comuni in termini di obblighi di ricerca, lavoro e formazione a tutti i corsi di dottorato, consentendo poi la definizione puntuale degli obblighi a livello locale.

Il tema della **autonomia senza limiti** nella definizione del percorso dottorale riemerge con tutta evidenza nel **processo di conseguimento del titolo di dottore di ricerca**, conseguibile, a norma del D.M. di riforma, solo al termine della difesa finale. A questo punto, sono passati già mesi dal momento in cui il dottorando ha consegnato la prima versione dell'elaborato, che è stato valutato dai revisori esterni. Nei casi più fortunati, l'intero processo richiede **3-4 mesi di tempo**, periodo in cui il dottorando utilizza, pur dovendo ammettere la natura patologica di un tale meccanismo, la DIS-COLL – un altro traguardo ottenuto, nel 2017, a seguito delle battaglie collettive di ADI – per sostentarsi. Tuttavia, sono numerosi i casi di Atenei in cui il periodo si allunga fino a **6-7 mesi totali**. Eppure, il D.M. 226/2021 chiarisce come, una volta consegnata la prima versione della tesi, gli uffici la trasmettano ai revisori esterni. A questo punto, “Entro trenta giorni dal ricevimento della tesi, i valutatori esprimono un giudizio analitico scritto, proponendo l'ammissione alla discussione pubblica o il rinvio della discussione della tesi per un periodo non superiore a sei mesi” (art. 8, comma 11); di solito, la scadenza per la consegna definitiva è fissata a circa un mese e mezzo di distanza e da quel momento in poi può avvenire la difesa. Di conseguenza, è difficile giustificare periodi di tempo più lunghi di 4 mesi per l'intero processo, soprattutto considerando il fatto che il dottorando di solito percepisce la sola DIS-COLL, deve comunque rispettare le scadenze stabilite e non può far valere affatto il futuro titolo di dottore di ricerca al fine di partecipare a bandi per posizioni Post-Doc o nella pubblica amministrazione, dal momento che non ha ancora conseguito il titolo. Questo elemento appare gravissimo, perché significa, in un contesto gravemente sottofinanziato e di scarsissime opportunità lavorative per i dottori di ricerca, perdere opportunità di primaria importanza; si ritiene urgente e necessario attuare delle misure che permettano di conseguire il titolo in tempi ragionevoli e con uniformità per tutti i corsi di dottorato.

Un altro punto che incrementerà differenze e discriminazione è l'istituto delle **proroghe** (da 1 a 12 mesi), novellato dal DM 226/2021 (art. 8, comma 6 e 7). Sebbene la reintroduzione di ipotesi espresse di flessibilità in uscita nella normativa nazionale che regola il dottorato di

ricerca sia il frutto dell'intenso lavoro collettivo portato avanti con abnegazione e pugnacia, in ogni sede, nel corso della pandemia (e che, per vero, era stata una delle critiche più rilevanti dell'associazione già all'alba dell'introduzione del DM 45/2013), non può non rilevarsi, come d'altronde la nostra associazione rilevava già con riguardo alla prima bozza del DM 226, come la formulazione della norma dia la stura ad enormi sperequazioni. Il testo cita infatti due percorsi separati di proroga, uno che prevede la percezione della borsa di studio per i mesi richiesti e uno invece privo di coperture finanziarie, con presupposti diversi, ma che, nella formulazione, appaiono per certi aspetti sovrapponibili. Occorre inoltre aggiungere che l'importo delle borse di studio concesse in proroga è **a carico dei singoli Atenei**, che devono impegnarsi a trovare i fondi necessari. Da un lato, emerge la decisione del legislatore di non farsi carico di un onere che può diventare notevole e la volontà di lasciare tale incombenza agli Atenei. Dall'altro, è evidente come una simile presa di posizione andrà a creare enormi disparità tra Atenei e, al loro interno, tra singoli dipartimenti, portando a privilegiare ancora una volta quelli che possono fare affidamento su risorse economiche importanti a discapito di quelli che ne hanno meno: in mancanza di linee guida, inoltre, le differenze aumenteranno notevolmente e potrebbero trasformarsi in abusi ed episodi di cattiva gestione.

Di nuovo, la ricerca e i dottorandi in prima persona rischiano di essere messi in secondo piano di fronte alla sordità del decisore politico, il quale, come evidente, non ha compreso appieno la lezione che la pandemia ci ha affidato: la ricerca è attività per sua natura flessibile, che può subire rallentamenti, momenti di fermo, accelerazioni e di nuovo rallentamenti e non prendere atto di questa condizione fisiologica ed irrinunciabile della ricerca dottorale, privando di finanziamenti coloro che necessitano di periodi addizionali di lavoro, rischia di minare alla base la qualità di vita dei colleghi e delle colleghe, in un periodo, quello della redazione finale della tesi, cruciale per la prospettazione del proprio futuro.

Ancora a sottolineare discrepanze e disparità, la situazione delle dottorande in **maternità** si divide tra Atenei che hanno deciso in maniera virtuosa di garantire loro il raggiungimento del trattamento economico minimo, impegnandosi a corrispondere il 20% mancante rispetto all'80% versato dall'INPS nei mesi di maternità, e Atenei che invece non hanno stanziato i fondi necessari. Risulta difficile trovare spiegazioni a una tale presa di posizione, soprattutto considerando che l'impegno economico richiesto risulta di solito molto limitato. Inoltre, un punto di grande importanza e che va oltre la mera questione economica, è il riconoscimento del **pieno diritto alla genitorialità** e il relativo superamento dei concetti di "maternità" e "paternità".

Se la maternità presenta punti di criticità, il **periodo di sospensione dal dottorato** che può essere richiesto per motivate ragioni non prevede nessun tipo di copertura finanziaria e nessuna garanzia per coloro che ne fanno richiesta. Si ritiene pertanto essenziale trovare delle modalità che garantiscano anche a chi usufruisce di un periodo di sospensione il riconoscimento di diritti minimi, soprattutto per quanto attiene alle ipotesi di sospensione per motivi di salute, in assenza, oggi, di alcuna tutela previdenziale contro la malattia per gli iscritti alla gestione separata INPS. Su questo aspetto il già citato inquadramento del

dottorando come lavoratore in formazione risolverebbe tutte le attuali criticità garantendo una continuità economica ai dottorandi proprio nei momenti di maggiore fragilità.

Altra annosa questione che emerge quale conseguenza della frammentazione delle regole è la qualità e l'uniformità della formazione dottorale: stante l'obbligo che incombe sui corsi di dottorato di assicurare alle colleghe ed ai colleghi una formazione di elevata qualità, come disposto, con apprezzabile precisione dall'art. 4 del nuovo DM, non vi sono elementi che permettano un inquadramento di questi obblighi formativi, lasciando nei fatti alle scuole dottorali piena autonomia nel definire percorsi formativi spesso estremamente diversi ed eterogenei tra di loro quanto a ricchezza e qualità della formazione, chiarezza degli obblighi cui è chiamato il dottorando, carico di lavoro.

Mentre alcuni corsi di dottorato prevedono veri e propri corsi o seminari utili all'acquisizione di competenze, altri limitano la varietà degli interventi formativi e la possibilità di scelta di dottorandi e dottorande, che si trovano quindi in un percorso obbligato, spesso solo tangenzialmente rilevante al proprio percorso di ricerca.

Un dottorato che sia veramente formativo deve consentire a dottorandi e dottorande di ottenere, come parte del proprio percorso, sia conoscenze aggiuntive su materie rilevanti per la propria ricerca, sia competenze veramente *trasversali* e indipendenti dal tema di ricerca e percorso accademico: queste comprendono la scrittura di progetti o application per bandi nazionali e internazionali, competenze linguistiche e di scrittura accademica o di divulgazione e comunicazione scientifica. Lo sviluppo di queste competenze è demandato alle singole scuole di dottorato, risultando quindi spesso completamente assente, non mirato specificamente al dottorato, bensì aperto a figure in varie fasi della carriera con bisogni e competenze diverse, ovvero generici e brevi. Un vero approfondimento dei temi spesso richiede uno studio personale, in quasi totale assenza di supporto da parte del corso di dottorato.

In generale, la completa atomizzazione della formazione all'interno del dottorato accentua la differenza estrema tra esempi virtuosi e casi limite. In alcuni casi, la formazione nel dottorato consiste nella ripetizione di corsi della laurea magistrale, spesso con frequenza obbligatoria, o nella presenza a cicli di seminari organizzati dai dipartimenti, spesso senza nessuna rilevanza rispetto ai temi di ricerca nel dottorato. In questo contesto, spesso a dottorandi e dottorande è negato qualunque ruolo nell'organizzazione e definizione della didattica. Questo fenomeno è spesso accentuato dall'organizzazione congiunta della didattica in "mega-dottorati" che contengono settori scientifico-disciplinari disparati, spesso con scarsa attinenza reciproca, che quindi riducono ulteriormente la rilevanza delle attività formative programmate.

Alcune riflessioni devono altresì rivolgersi alla questione, annosa, delle politiche per la valorizzazione del dottorato di ricerca. Dopo una contrazione del 43,4% dei posti messi a bando dal 2007 al 2018 (cfr. VIII indagine ADI), negli ultimi anni si è verificato un incremento del numero di posizioni di dottorato, dovuto alla rincorsa alla premialità e ad un massiccio

uso di fondi esterni nel finanziamento della ricerca, sino a giungere al raddoppio delle posizioni con borsa nel XXXVII ciclo di recente ingresso, attraverso l'uso di fondi afferenti al Programma Operativo Nazionale.

L'aumento delle borse di dottorato è certamente auspicabile, anche in ragione del modestissimo numero di dottori di ricerca nel nostro Paese rispetto agli altri Paesi europei (solo l'1.5 per cento degli studenti che accedono alla formazione universitaria consegue il dottorato di ricerca); e tuttavia non si può prescindere dal fatto che la spendibilità del dottorato non può essere relegata al solo mondo della ricerca accademica, e ciò vale ancor più alla luce della strutturale difficoltà del sistema accademico di assorbire una quota significativa dei dottori di ricerca che forma: come noto, dato l'attuale modello di reclutamento universitario e la cronica situazione di sottofinanziamento che il sistema vive da oltre un decennio, in Italia meno del 10% dei dottori di ricerca può ambire ad un contratto da ricercatore in *tenure track* (fonte: VIII indagine ADI su dottorato e post-doc). Ciò implica ancor più la necessità che il titolo di dottorato trovi riconoscimento in altri settori in cui tutte le competenze, che dal percorso di dottorato derivano, costituiscano un valore aggiunto e di merito ai fini professionali: in primis, nella pubblica amministrazione e nel settore privato.

In questo contesto, se si considera che nell'anno accademico 2021-2022 si è ormai giunti al XXXVII ciclo, non è più ammissibile che il titolo di dottore di ricerca non sia culturalmente conosciuto dalla società italiana oltre a non essere riconosciuto in termini professionali al di fuori del percorso accademico.

Quanto alla valorizzazione all'interno della PA, pur accogliendo con favore l'attenzione rivolta di recente dal legislatore alle categorie che rappresenta e attende che questa iniziativa possa integrarsi nel contesto di una visione chiara della valorizzazione a lungo periodo dei dottori e delle dottoresse di ricerca nella PA. Il decreto 14 ottobre 2021 convertito dalla legge 113/2021 disciplina di fatto le modalità per il reclutamento di personale altamente qualificato, tra cui i dottori di ricerca, definendo le modalità di formazione degli elenchi di professionisti, esperti e personale di alta specializzazione sul portale del reclutamento in PA. Ciononostante, il riconoscimento del titolo di dottore di ricerca è, nei fatti, del tutto assente nei meccanismi di reclutamento ordinario della Pubblica Amministrazione. Lascia stupiti, in particolare, apprendere che, nonostante gli annunci e le promesse del Ministero della Pubblica Amministrazione, il titolo di dottorato in molti concorsi venga ancora valutato alla pari, o forse meno, di alcuni master. In alcuni casi, il titolo viene riconosciuto con un limite temporale (ad esempio, solo se conseguito da non più di 10 anni alla data di pubblicazione del bando) ed è stato del tutto ignorato nella riforma in cui si introduce un'Area IV per i funzionari dedicata alle Elevate Professionalità.

Nell'ambito del settore privato, uno dei primi, infausti, tentativi da parte del legislatore, è stata l'istituzione dei dottorati innovativi e industriali (finanziati da privati ed enti terzi in generale), al fine di riconoscere il ruolo dei dottorandi all'interno delle aziende e di favorire

la sinergia fra università e settore privato. Sfortunatamente, questo strumento, che avrebbe dovuto accrescere la spendibilità del titolo di dottore di ricerca all'interno di realtà aziendali, è divenuto in molti casi una forma ulteriore di abuso di personale altamente qualificato, attraverso l'attribuzione di mansioni incompatibili con la qualificazione e con un salario assolutamente inadatto al tipo di compiti svolti. Il dottorato si è trasformato così in un'alternanza tra lavoro di ricerca in accademia e speculazione all'interno dell'azienda. Alla fine del percorso dottorale, infatti, nessun vincolo viene posto alla prosecuzione del rapporto di lavoro tra dottore di ricerca e azienda partner; è anzi permesso a quest'ultima di proseguire la stessa ricerca finanziando nuove borse di dottorato, perpetrando un ciclo di sfruttamento finalizzato a non integrare mai davvero un comparto di ricerca all'interno dell'azienda stessa.

Affinché il titolo di dottore di ricerca veda una spendibilità anche nel settore industriale e privato, infatti, è necessario attuare azioni integrate e continuative che vedano protagonisti il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dello Sviluppo Economico. Non ci si può limitare al coinvolgimento del MUR, continuando a scaricare sui dottorandi, le dottorande e le università la responsabilità del mancato riconoscimento del titolo in ambito aziendale. Sono invece necessarie politiche strutturali che siano volte ad intervenire sulla domanda di queste figure professionali da parte del settore privato, piuttosto che sulla "offerta", ad esempio coinvolgendo le PMI del territorio e facendo loro comprendere quale sia il valore aggiunto che un dottore di ricerca può portare all'interno della realtà aziendale. In continuità con lo spirito della Carta Europea dei Ricercatori, che pone in capo alle università l'obbligo di assicurare una rappresentanza dei ricercatori negli organi decisionali, è necessario che i dottorandi debbano essere pienamente coinvolti nella formulazione democratica delle politiche di governo degli atenei.

Attualmente, solo **pochi atenei prevedono una rappresentanza elettiva di un rappresentante dei dottorandi** in Senato accademico. Come massimo organo di decisione politica all'interno di un ateneo, è intollerabile che la categoria dei dottorandi, tanto fragili dal punto di vista materiale, ma allo stesso tempo fondamentali per l'accademia italiana, non abbiano una rappresentanza diretta.

La previsione di un seggio senatoriale riservato ai dottorandi di ricerca significa riconoscere pienamente la peculiarità della categoria e delle sue necessità e il suo pieno coinvolgimento nella definizione delle scelte strategiche degli atenei. In questo modo, le norme, i diritti e i doveri definiti a livello nazionale potranno trovare una piena, pronta e sicura ricezione nelle università italiane: la rappresentanza è la migliore garanzia contro una parcellizzazione delle regole e una frammentazione dei diritti nei diversi atenei italiani, permettendo invece una uniformazione al rialzo delle regole e delle condizioni materiali di lavoro. Inoltre, un pieno coinvolgimento della categoria sarebbe di beneficio agli atenei stessi, che potrebbero integrare, migliorare e rendere più attrattiva la propria offerta dottorale recependo le indicazioni dei dottorandi stessi.

I diritti di rappresentanza di dottorande e dottorandi non devono fermarsi agli organi maggiori di ateneo, ma devono essere esplicitamente estesi, in quelle realtà ove non sia già previsto, ai consigli di dipartimento. Nell'ambito delle singole scuole di dottorato, inoltre, è necessario

prevedere un confronto sulla definizione degli obblighi formativi e di ricerca cui è tenuto il dottorando, attraverso la definizione di un documento interno che li disciplini puntualmente e al quale i rappresentanti dei dottorandi in collegio docenti sono tenuti a esprimere parere vincolante. Le attività formative trasversali, invece, comuni a più corsi di dottorato, dovrebbero essere oggetto di confronto a livello di Ateneo tra l'amministrazione e i rappresentanti dei dottorandi dei diversi corsi, riuniti in una consulta dei dottorandi di ricerca – come nelle positive esperienze avviate da alcune università italiane –, la cui attività dovrebbe essere presieduta e coordinata dal rappresentante dei dottorandi in Senato Accademico.

8.4. Nuovi sviluppi e valorizzazione della Terza Missione

Il “Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari” interpreta la Terza Missione, come già sottolineato, come funzione di diffusione di cultura, conoscenze e trasferimento dei risultati di ricerca. In questo senso la Commissione crede che questa funzione, relativamente alla comunità degli studenti universitari, debba aprirsi alla comunità esterna per contribuire alla crescita sociale e all'indirizzo culturale del territorio. Gli Atenei italiani hanno già attivato processi di interazione attiva con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita del territorio, ma questa si concretizza coinvolgendo la componente studentesca marginalmente e, spesso, unicamente come soggetto passivo.

La Commissione immagina che la funzione culturale, disgiunta dall'ordinario mandato formativo e di ricerca, possa giocare un ruolo chiave come propulsore di progresso e innovazione per il territorio. In questo senso il ruolo determinante degli studenti universitari non può limitarsi ad una mera fruizione passiva dei contenuti culturali ma deve essere considerato come soggetto attivo e deve essere dotato di strumenti indipendenti propri. Soli in questo senso sarà possibile immaginare una circolare fruizione del sapere culturale dove le contaminazioni tra il mondo studentesco e quello dei professori universitari possa portare a un vicendevole arricchimento dal punto di vista culturale. Il Consiglio crede infatti che troppo spesso, la trasmissione del sapere in ambito accademico, sia avvenuta in senso unicamente verticale dall'alto verso il basso e non abbia contemplato un possibile coinvolgimento da parte degli studenti.

Ecco perché la “Commissione Terza Missione, Valutazione e Ricerca” chiede un maggiore coinvolgimento da parte delle realtà istituzionali accademiche che possa valorizzare al meglio la ricchezza di competenze multidisciplinari delle quali gli studenti universitari sono portatori. In questa prospettiva le organizzazioni di rappresentanza studentesca, le associazioni e i gruppi non possono che i soggetti verso i quali indirizzare questa azione. La Commissione è consapevole che queste organizzazioni siano già incardinate nel mondo accademico ma considera il coinvolgimento sempre subordinato a un controllo, anche di tipo economico, da parte dell'istituzione accademica del quale esse fanno parte.

In particolare la richiesta di maggiore attenzione alla terza missione è stata esplicitata con maggiore forza durante l'undicesima seduta del Consiglio Nazionale degli Studenti

Universitari che si è tenuta nei giorni 17 e 18 maggio 2021. Durante questa seduta la Commissione ha discusso un pacchetto di mozioni che aveva come obiettivo quello di cercare di impostare un innovativo rapporto culturale che potesse invertire il verso della fruibilità dei contenuti culturali.

Una discussione in questo senso non può che partire da una richiesta di gestione degli spazi da parte delle componenti studentesche che sia, al tempo stesso, indipendente e autogestita. È con questo specifico obiettivo che il Consiglio ha richiesto al Ministero dell'Università e della Ricerca di sollecitare tutti gli Atenei italiani affinché venga indagato maggiormente il tema dell'accessibilità agli spazi di cultura e della democraticità nella fruizione degli stessi. È necessario infatti che esista, per l'intera comunità accademica, un'autonoma offerta culturale e artistica progettata dalla componente studentesca.

Proprio partendo dalla presenza di spazi dediti alla comunicazione culturale da parte delle università italiane la Commissione ha quindi immaginato che potesse essere istituito, da parte del Ministero dell'Università degli Studenti Universitari, un premio cinematografico sottoposto al giudizio delle sole componenti studentesche. Tale stimolo e spunto deve poter fungere da esempio concreto nei confronti di un tema, quello della Terza Missione, spesso scarsamente valutato dagli atenei e che nella maggioranza dei casi non tiene conto anche degli stimoli direttamente portati avanti da studentesse e studenti.

È in tal senso che il Consiglio si auspica che, misure come quelle dei fondi autogestiti o destinati alle attività culturali delle rappresentanze o dei gruppi informali di studenti, possano essere migliorate ed incrementate in un numero sempre più importante di atenei, con la consapevolezza che anche attraverso la costruzione di sensibilità culturale e co-progettazione passi il sapere e l'esperienza accademica.

9 Sostenibilità ambientale

L'impatto che i cambiamenti climatici stanno avendo su tutta la popolazione mondiale e soprattutto su quelle popolazioni più povere e meno attrezzate per fronteggiarli sono ormai sotto gli occhi di tutti. Sempre più frequenti devastanti tempeste, inondazioni, siccità, e altri fenomeni atmosferici estremi si abbattano su città e campagne e l'aumento delle temperature medie globali intacca, spesso irreversibilmente, gli habitat di altre specie animali, determinandone la repentina corsa verso l'estinzione e drasticamente riducendo la biodiversità. L'azione della specie umana è, come viene ormai quasi universalmente riconosciuto dalla comunità scientifica, da identificare come catalizzatore preponderante (se non unico) di questi cambiamenti che, mai così repentini, si stanno abbattendo sul pianeta Terra. La comunità scientifica indica l'epoca caratterizzata dalla forte influenza dell'azione umana sull'ambiente terrestre (nell'insieme delle sue caratteristiche fisiche, chimiche e

biologiche) con un nome specifico, a sottolineare il carattere epocale che il fenomeno ha ormai assunto: l'Antropocene.

Il punto di rottura coincide con la prima Rivoluzione Industriale e il conseguente inizio dell'industrializzazione globale, con la trasformazione della società da agricola e rurale a industriale e urbana. Ciò ha portato da un lato i moderni processi economici e forme di benessere socio-economico mai viste prima, dall'altro ha anche introdotto le parole 'inquinamento' e 'rifiuto' nel nostro sistema. Il principale fattore che ha condotto la Terra nella precaria situazione in cui si trova è da identificarsi nell'emissione massiccia e in costante aumento di gas serra a partire dalla rivoluzione industriale. I gas che contribuiscono ad intrappolare il calore proveniente dal Sole all'interno dell'atmosfera terrestre sono principalmente:

- CO₂, la quale, rispetto ai livelli del 1750, ha raggiunto una concentrazione del 148%;
- metano, che è un gas serra molto più potente della CO₂ ma che ha un tempo di permanenza in atmosfera molto più breve, con una concentrazione odierna pari al 259% dei livelli preindustriali;
- N₂O, simile, per effetti, alla CO₂, con una concentrazione arrivata al 123%;
- gas fluorurati, gas serra 23000 volte più efficienti della CO₂.

Oltre ad emettere gas nell'atmosfera l'uomo ha, nel corso dei secoli e oggi più che mai, inquinato indiscriminatamente mari, laghi e fiumi; ha riversato nell'atmosfera, e quindi nell'aria che respiriamo, sostanze spesso tossiche per il nostro organismo e quello delle altre specie viventi; ha utilizzato massicciamente il suolo, cementificando e distruggendo gli habitat di migliaia di specie animali; ha distrutto milioni di ettari di foreste, le quali rappresentano il polmone verde del pianeta e contribuiscono all'immagazzinamento di CO₂.

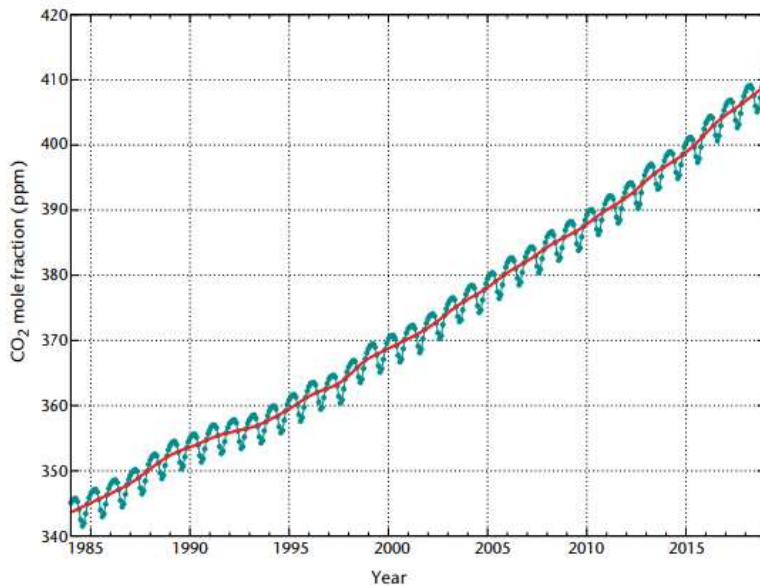


Immagine 1 - aumento della concentrazione di CO₂ nell'atmosfera dal 1985 al 2019 (fonte WMO)

La principale conseguenza che queste azioni stanno provocando è l'innalzamento della temperatura media globale. Secondo lo Statement on the State of the Global Climate, redatto dall'Organizzazione Meteorologica Mondiale nel 2019, la temperatura media della Terra è stata, quello specifico anno, più elevata di 1.1 °C rispetto ai livelli pre-industriali. Sempre secondo la WMO la decade 2010-19 è stata la più calda mai registrata e a partire dal 1980, ogni successiva decade è stata più calda di ogni decade precedente a partire dal 1850 (immagine 2), con un aumento medio di 0.2°C per decade secondo il rapporto SR1.5 redatto dall'IPCC nel 2018.

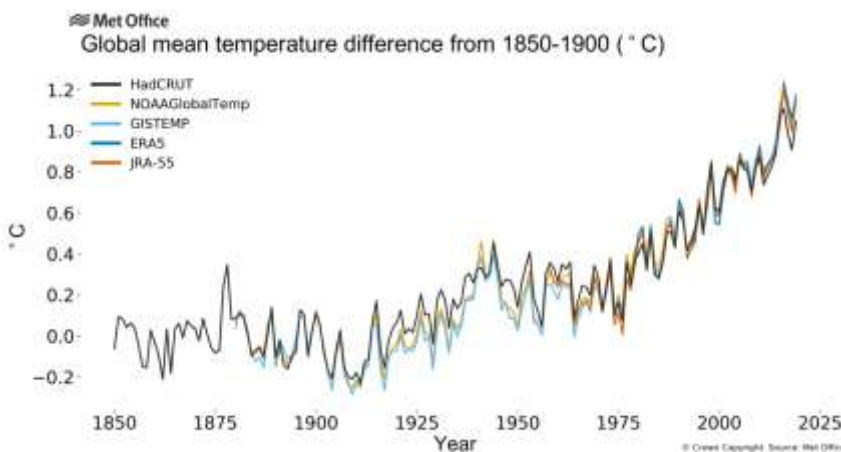


Immagine 2 - fonte: Met Office

Le conseguenze di tale innalzamento delle temperature sono molteplici e in molti casi producono un feedback positivo che porta ad un loro ulteriore aumento. Di particolare impatto è l'inesorabile scioglimento dei ghiacci, la cui estensione di anno in anno segna nuovi record negativi. Ciò provoca da un lato l'innalzamento dei livelli del mare, minacciando

così le popolazioni che vivono lungo le coste di continenti e isole, dall'altro un aumento complessivo dell'albedo terrestre la quale, come conseguenza, assorbe più calore, determinando un ulteriore aumento delle temperature. Processo simile avviene per quanto riguarda lo scioglimento del permafrost, il quale libera enormi quantità di CO₂ immagazzinate al suo interno, determinando un ulteriore aumento delle temperature. Anche deforestazione e incendi provocano simili feedback, poiché le piante contengono al loro interno grandi quantità di CO₂, sottratte all'atmosfera tramite la fotosintesi. Tagliare alberi riduce questo potere da parte delle foreste e gli incendi liberano contestualmente la CO₂ precedentemente immagazzinata. Tutto ciò genera un ulteriore aumento di concentrazione di gas serra e quindi della temperatura terrestre. Questi sono solo alcuni dei processi, attribuibili all'azione umana, che hanno come diretta conseguenza la destabilizzazione repentina del clima.

Come già sottolineato l'azione umana sta producendo eccezionali e repentini cambiamenti nel clima terrestre. Tutto ciò, come accennato, si riversa direttamente: sugli habitat delle specie animali e vegetali, determinando una drastica diminuzione della biodiversità; sulla quantità (e qualità) dell'acqua a nostra disposizione (la scarsità d'acqua colpisce, ad oggi, circa il 40% della popolazione, percentuale destinata ad aumentare nell'immediato futuro); sulla qualità dell'aria che respiriamo. Quanto elencato (e molto altro che non inseriamo in questo documento, non essendo questo il suo principale scopo) determina conseguenze potenzialmente catastrofiche sulle attività e sul benessere della nostra specie. Un dato inquietante ed esemplificativo di quanto scarsamente accennato emerge dai report dell'Organizzazione Mondiale della Sanità: ogni anno 12,6 milioni di persone perdono la vita come conseguenza diretta o indiretta dell'inquinamento del pianeta (acqua poco salubre, aria inquinata, suolo contaminato, cambiamenti climatici e conseguenti fenomeni atmosferici estremi, ecc...). Si tratta di circa un quarto delle morti totali che avvengono ogni anno nel mondo.

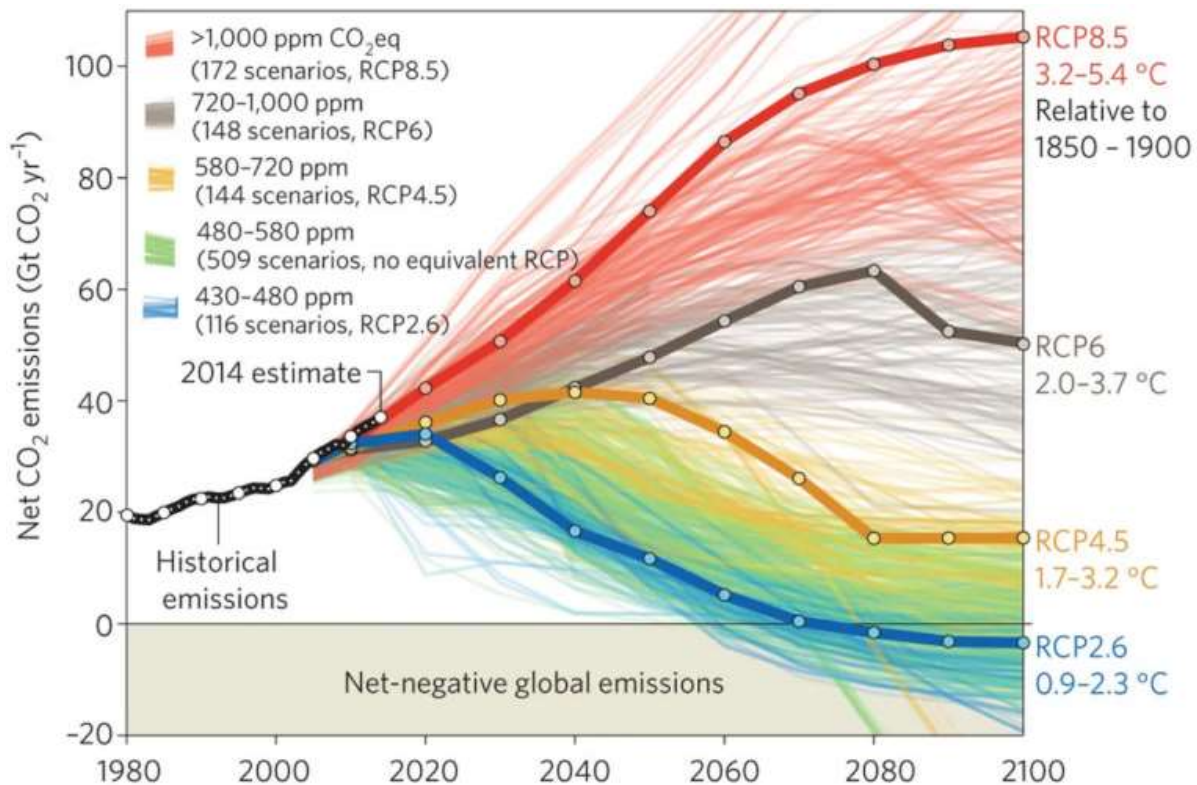


Immagine 3 - Andamento delle emissioni di anidride carbonica e aumento di temperatura al 2100 (rispetto al periodo 1850-1900) associati a ciascun RCP. Fonte: Fuss et al. (2014)

Già nel presente possiamo quindi tastare con mano le conseguenze negative derivanti da un uso improprio delle risorse e nessuno, ne tantomeno gli studenti universitari, ne sono esenti.

La maggioranza dei report lascia ancora aperto qualche spiraglio di speranza per il futuro, condizionati a cambiamenti di paradigma, sacrifici e ambiziosi programmi di investimento. Esistono infatti quattro principali futuri climatici possibili in base alle emissioni future: si tratta degli scenari IPCC, corrispondenti a quattro diverse traiettorie di concentrazione di gas climalteranti, i Representative Concentration Pathways (RCPs) (immagine 3).

Lo scopo del paragrafo concernente la Sostenibilità Ambientale del Rapporto sulla Condizione Studentesca del CNSU è quindi quello di fare un punto su come il sistema universitario italiano stia contribuendo (in positivo e/o in negativo) all'attuale situazione e di proporre iniziative volte ad un suo miglioramento, tentando di far diventare il mondo accademico una fucina di soluzioni e non una mera parte del problema.

In questa lunga introduzione partiremo da lontano, con una descrizione storica di ciò che ha portato alla consapevolezza da parte della nostra specie che le proprie azioni potessero direttamente influenzare il clima terrestre e che ciò avrebbe potuto avere risvolti drammatici. Citeremo gli accordi internazionali che hanno scandito l'azione di contrasto ai cambiamenti climatici e ciò che in questo momento stiamo facendo a livello internazionale. Infine

dedicheremo spazio alla storia dei movimenti ambientalisti, che hanno fornito una spinta indispensabile all'azione dei governi nella lotta ai cambiamenti climatici.

9.1.2 La presa di coscienza: un percorso lungo e difficoltoso

Lo scienziato al quale viene fatta risalire la scoperta del cosiddetto “effetto serra” è il matematico e fisico francese J. Fourier. Nel 1824 pubblicò un trattato nel quale, utilizzando la sua nuova teoria della conduzione del calore, concluse che il flusso di calore verso l'esterno proveniente dall'interno della Terra era assolutamente insignificante rispetto al calore ricevuto dal Sole. Dedusse quindi che l'atmosfera terrestre fosse in grado di ritardare l'emissione di raggi infrarossi nello spazio, permettendo al pianeta di essere più caldo di quanto sarebbe stato se fosse privo di un'atmosfera.

Restava ancora da capire però quali componenti dell'atmosfera influenzassero effettivamente la trasmissione della radiazione infrarossa. Nel 1859 il fisico J. Tyndall scoprì che i componenti dominanti dell'atmosfera terrestre – azoto e ossigeno – erano praticamente trasparenti alla radiazione infrarossa; al contrario il vapore acqueo e la CO₂, presenti in quantità minori, erano responsabili dell'assorbimento di tale radiazione e quindi in grado di intrappolare il calore. Soltanto più tardi altri studiosi identificarono ulteriori gas “climalteranti” come il metano e l'esfluoruro di zolfo.

In realtà tre anni prima di Tyndall, nel 1856, la scienziata e attivista civile americana E. N. Foote aveva già dimostrato che la CO₂ era in grado di assorbire calore, teorizzando inoltre che l'alterazione della proporzione di anidride carbonica sarebbe stata in grado di modificare la temperatura della Terra, rendendola più calda.

Le leggi fondamentali della radiazione di Stefan-Boltzmann e di Wien non furono scoperte che nel 1884 e nel 1893, consentendo al chimico e fisico svedese S. Arrhenius di eseguire il primo calcolo della temperatura terrestre nel 1896, includendo l'effetto serra dovuto al vapore acqueo e alla CO₂. Non molto tempo dopo si rese conto che la combustione industriale del carbone stava immettendo CO₂ nell'atmosfera potenzialmente in grado di modificare la temperatura del pianeta. Per questo si rivolse al geologo svedese A. Högbom, il quale aveva avuto l'intuizione di calcolare la quantità di CO₂ emessa dalle fabbriche e da altre fonti industriali. Egli aveva sorprendentemente scoperto che le attività umane stavano aggiungendo CO₂ all'atmosfera a una velocità approssimativamente paragonabile ai processi geochimici naturali. L'umanità stava “evaporando” le sue miniere di carbone nell'atmosfera.

Arrhenius affermò che “se la quantità di CO₂ aumenta in progressione geometrica, la temperatura aumenterà solo in progressione aritmetica”: quindi ad un raddoppio della CO₂ sarebbe corrisposto un aumento della temperatura di circa 4° C. Egli ipotizzò che 5/6 dell'aumento di CO₂ sarebbero stati assorbiti dall'oceano e che, ai tassi di consumo di allora, la concentrazione atmosferica sarebbe aumentata così lentamente che il tempo di

raddoppio sarebbe stato di circa 3000 anni. Oggi sappiamo che, al nostro attuale tasso di incremento, il tempo di raddoppio è in effetti solo di 75 – 100 anni. Anche con la sua enorme sottostima del tasso di crescita della CO₂, Arrhenius riteneva che questo fenomeno avrebbe sì avuto effetti sul pianeta, ma benefici, migliorando il clima alle alte latitudini (non aveva considerato la fusione dei ghiacci) e permettendo maggiori coltivazioni agricole (un altro scienziato rispettabile, Walter Nernst, osservò che la CO₂ aggiuntiva avrebbe fertilizzato le colture e fantasticò di dar fuoco a inutili giacimenti di carbone per rilasciare abbastanza CO₂ e riscaldare deliberatamente il clima terrestre).

In seguito, due eventi contribuirono ad arrestare lo studio del riscaldamento globale per decenni, impedendo all'umanità di avvertire il necessario senso di urgenza. Il primo fu uno studio pubblicato nel 1900 dal fisico svedese K. Ångström, il quale pretendeva di dimostrare che gli effetti radiativi della CO₂ erano "saturi", cioè che il gas presente nelle concentrazioni di allora già assorbiva quanto poteva, quindi eventuali aumenti non avrebbero avuto alcun effetto. Ancora più convincente fu la concomitante (e ugualmente sbagliata) idea che il forte assorbimento del vapore acqueo avrebbe completamente sopraffatto qualsiasi effetto dovuto alla CO₂. Queste argomentazioni avevano difetti clamorosi, prima fra tutte la pressoché nulla comprensione del trasferimento radiativo in un'atmosfera stratificata. Inoltre era molto forte la convinzione che gli oceani avrebbero assorbito i gas in eccesso immessi nell'atmosfera. Tale era la reputazione di Ångström e tale era la resistenza all'idea che gli umani potessero essere in grado di alterare il clima della Terra che passarono decenni prima che qualcuno verificasse definitivamente il risultato.

La teoria dell'effetto serra trovò un unico sostenitore. Nel 1938 G. S. Callendar, ingegnere inglese, cercò di far rivivere la vecchia idea. In molti al tempo affermavano che fosse in atto una tendenza al riscaldamento. Quando Callendar compilò le misurazioni delle temperature dal 19° secolo in poi, scoprì che avevano ragione. Concluse che negli ultimi cento anni la concentrazione del gas era aumentata di circa il 10%. Questo aumento, affermò Callendar, poteva spiegare il riscaldamento osservato, poiché comprese che anche se la CO₂ nell'atmosfera avesse già assorbito tutta la radiazione termica che passava, l'aggiunta di più gas avrebbe innalzato l'altezza nell'atmosfera in cui si verifica l'assorbimento cruciale, determinando un riscaldamento.

Le pubblicazioni di Callendar attirarono una certa attenzione, eppure persistevano fortemente le stesse obiezioni rivolte tempo prima ad Arrhenius, alle quali si aggiungeva la scarsa affidabilità dei dati sulla CO₂ consultati dallo scienziato. In aggiunta i calcoli di Callendar, come quelli di Arrhenius, ignoravano molti principi – oggi noti – della fisica del trasferimento radiativo. Sebbene non potesse provare che fosse in corso il riscaldamento per effetto serra, Callendar aveva fornito valide ragioni per riconsiderare la domanda, salvando l'idea del riscaldamento globale dall'oblio.

Un articolo pubblicato dal geologo e oceanografo statunitense R. Revelle e dal chimico e fisico austriaco H. Suess nel 1957 è ampiamente accreditato per aver contribuito al risollevarsi dell'interesse per la questione dei tassi di assorbimento della CO₂ da parte

dell'oceano. Dalla misurazione dell'isotopo radioattivo carbonio-14, i due scienziati furono in grado di tracciare i movimenti della CO₂, scoprendo che le acque superficiali dell'oceano erano in grado di assorbire una molecola di CO₂ dall'atmosfera entro circa un decennio. A prima vista sembrava un meccanismo abbastanza rapido da poter permettere l'assorbimento della CO₂ in eccesso nelle profondità oceaniche. Ma Revelle realizzò che la compresenza di un già noto meccanismo responsabile della stabilizzazione dell'acidità dell'acqua di mare avrebbe impedito agli oceani di trattenere tutta la CO₂ in eccesso (al più un decimo della stima prevista inizialmente). Eppure lo scienziato non si rese del tutto conto del significato del suo lavoro.

Finalmente nel 1959 due meteorologi svedesi, B. Bolin ed E. Eriksson, spiegano chiaramente il meccanismo tampone dell'acqua di mare: l'intuizione centrale era che, sebbene l'acqua di mare assorbisse rapidamente la CO₂, la maggior parte del gas aggiunto sarebbe prontamente evaporato nell'aria prima che la lenta circolazione oceanica potesse trascinarlo negli abissi. Questa scoperta, congiuntamente alla previsione di una crescita esponenziale della produzione industriale, portò i due scienziati a stimare un aumento del 25% circa del livello di CO₂ entro il 2000. Si trattava di un aumento molto più rapido di quanto chiunque avesse suggerito prima. Entro la fine degli anni '50 questa tematica entrò rapidamente nel dibattito pubblico.

Prese piede l'idea che qualcuno dovesse effettivamente cominciare a monitorare sistematicamente la CO₂ atmosferica. Questo programma fu avviato dal chimico statunitense C. Keeling. Grazie anche ai progressi tecnici nella strumentazione, Keeling fu in grado di effettuare misurazioni meticolose in un luogo lontano da disturbi, ovvero un osservatorio posto in cima al vulcano Mauna Loa, nelle Hawaii. La raccolta dei dati culminò in quella che viene tuttora chiamata "curva di Keeling", e che mostra l'incontrovertibile aumento della concentrazione di CO₂ nell'atmosfera. Ben presto la curva di Keeling divenne sia per gli scienziati che per l'opinione pubblica l'emblema dell'effetto serra.

Questo lavoro, insieme agli sviluppi trainati dall'astronomia e dall'interesse militare, portarono a nuove scoperte nella formulazione del trasferimento radiativo. Il lavoro culminò nel 1967 con il calcolo del climatologo e fisico giapponese S. Manabe e del meteorologo R. T. Wetherald della temperatura terrestre utilizzando la moderna fisica radiativa.

9.1.3 Le tappe della consapevolezza

Questa voglia di prendersi cura della Terra si sviluppò già a partire dagli anni '60 e '70 del ventesimo secolo, con i primi movimenti ambientalisti che, cavalcando l'onda rivoluzionaria del '68, iniziarono a far sentire la propria voce, diffondendo così una prima coscienza comune della crisi dello sviluppo. Gli anni '60 furono infatti gli anni in cui l'etica ambientale iniziò a farsi largo nella coscienza civile, ma solo negli anni '70 arrivarono le prime azioni istituzionali importanti. Proprio nel 1970 venne istituita la Giornata Mondiale della Terra, il 22 Aprile; nel 1972 il Club di Roma, fondato nel 1968, pubblicò il suo 'Rapporto sui limiti

dello sviluppo', meglio noto come 'Rapporto Meadows'. Nello stesso anno si tenne la Conferenza di Stoccolma, anticipatrice delle Cop moderne, che vide la partecipazione di oltre 100 diversi governi e centinaia di ONG. Negli anni seguenti anche l'ONU iniziò ad intervenire direttamente in materia. Infatti nel 1973 venne istituito l'UNEP, il Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente, che opera contro i cambiamenti climatici e a favore della tutela dell'ambiente e dell'utilizzo sostenibile delle risorse naturali. La crisi petrolifera del 1973 attirò ulteriormente l'attenzione dell'opinione pubblica, facendo capire la reale pragmaticità della crisi ambientale e la sua forte interdipendenza con le crisi socio-economiche. In Italia, ad esempio, nel 1974 venne istituito il ruolo di Ministro dell'Ambiente, al quale seguì solo nel 1986 il rispettivo ministero.

Il 1987 è una data chiave. Con la pubblicazione del rapporto Brundtland "Our common future" da parte della Commissione Mondiale su Ambiente e Sviluppo, venne pubblicata la moderna definizione di Sviluppo Sostenibile che riconosceva un'autentica correlazione tra il benessere umano, che possiede un forte carattere morale, e il benessere ambientale. Una ritrovata armonia tra Uomo e Natura. Lo sviluppo sostenibile venne definito come quello "sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri". Arrivando agli anni '90 troviamo due importanti risoluzioni internazionali: nel 1992 la Conferenza di Rio su ambiente e sviluppo con cui si misero le basi per la creazione, tre anni dopo, del progetto Cop, e nel 1997 proprio con la terza Conferenza delle Parti si pubblicò il famoso Protocollo di Kyoto, entrato in vigore nel 2005 dopo la ratifica della Russia.

Il nuovo millennio si apre dunque con una grande speranza che porta le Nazioni Unite a delineare nel Summit del millennio gli 8 obiettivi del millennio (MDG), successivamente meglio definiti nell'anno chiave per la tanto attesa quanto necessaria rivoluzione sostenibile: il 2015.

9.1.4. 2015: l'anno della responsabilità

Il 2015 è un anno chiave caratterizzato da 3 momenti fondamentali: l'accordo di Parigi, l'enciclica 'Laudato Si' di Papa Francesco e la stesura dell'Agenda 2030 con i 17 SDGS per lo sviluppo sostenibile. Citando le parole di Papa Francesco: 'la filosofia della sostenibilità si fonda sull'evidenza che vi è un chiaro legame tra la protezione della Natura e l'edificazione di un ordine sociale giusto ed equo. Non vi può essere un rinnovamento del nostro rapporto con la Natura senza un rinnovamento dell'umanità stessa' e così 'non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale'. Oggi è necessario ripensare l'umanità stessa per risolvere i problemi del futuro, attraverso una profonda riflessione che torni a far accompagnare allo sviluppo tecnico-scientifico uno sviluppo filosofico e morale dell'uomo, poiché 'i progressi scientifici più straordinari, le prodezze tecniche più strabilianti, la crescita economica più prodigiosa, se non sono congiunte ad un autentico progresso sociale e morale, si rivolgono, in definitiva, contro l'uomo' come affermato già nel 1971 da papa Paolo VI. L'*Homo faber* che siamo, che

ha costruito una società tecnocratica, che segue i valori del consumismo, dell'individualismo e che ha il culto ostinato per la velocità, deve necessariamente rallentare per farsi accompagnare dall'*Homo sapiens* nella direzione del futuro, un futuro sostenibile. In modo tale che l'umanità possa sfruttare le sue molteplici abilità creative in maniera equa e sostenibile. Sul piano pragmatico la teoria dello sviluppo sostenibile segue le ricette indicate dall'Agenda 2030 e dalla Cop di Parigi. I 17 obiettivi definiti e approvati da oltre 190 paesi nell'assemblea generale delle Nazioni Unite si pongono come linee guida al livello nazionale e internazionale, per il perseguimento di un nuovo modello di società basato sulle ricette delle "Tre R": Ridurre, Riusare, Riciclare; e delle "Cinque P": Persone, Pianeta, Prosperità, Pace, Partnership. La forza del progetto 2030 consiste nella visione sistemica del problema ponendo così la caratteristica dell'interdipendenza tra sociale, economico e ambientale come un fattore chiave nell'applicazione di politiche sostenibili. Con l'agenda 2030 l'uomo ha fatto molti passi avanti: ha ufficialmente generalizzato e universalizzato le responsabilità della crisi; infatti tutti i Paesi sono chiamati a contribuire allo sforzo di portare il mondo su un sentiero sostenibile, senza più distinzione tra paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo; e ha dichiarato l'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello economico e sociale, riuscendo in questo modo a superare definitivamente l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale. Altro elemento propositivo è che l'interdipendenza sia stata affermata anche tra tutti i protagonisti che sono chiamati ad agire, cioè tutti noi. L'attuazione dell'Agenda infatti richiede un forte coinvolgimento e collaborazione tra tutte le componenti della società, dalle imprese al settore pubblico, dalla società civile alla politica. Focalizzata inoltre sul tema ambientale è la risoluzione a cui è giunta la Cop di Parigi con la quale si definisce un quadro globale per limitare il riscaldamento globale ben al di sotto dei 2°C e proseguendo gli sforzi per limitarlo a 1,5°C per evitare pericolosi e irreversibili cambiamenti climatici e tutti i fenomeni che ne potrebbero scaturire. La fotografia dei grandi passi avanti fatti negli ultimi decenni è evidente confrontando l'accordo di Parigi con il Protocollo di Kyoto. Infatti per l'effettiva entrata in vigore delle risoluzioni è stata necessaria la ratifica al livello nazionale, questa nel caso della Cop parigina ha dovuto aspettare meno di un anno per superare la soglia dei 55 stati, mentre si dovette aspettare fino al 2005, cioè per ben 8 anni, per l'effettiva entrata in vigore degli accordi di Kyoto.

9.1.5 L'Agenda 2030

Il 25 settembre 2015, le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e i relativi 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals – SDGs*), articolati in 169 Target da raggiungere entro il 2030.

È stato espresso un chiaro giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello economico e sociale. In questo modo, ed è questo il carattere fortemente innovativo dell'Agenda, viene definitivamente superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale e si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo.

Tutti i Paesi sono chiamati a contribuire allo sforzo di portare il mondo su un sentiero sostenibile, senza più distinzione tra Paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo, anche se evidentemente le problematiche possono essere diverse a seconda del livello di sviluppo conseguito. Ciò vuol dire che ogni Paese deve impegnarsi a definire una propria strategia di sviluppo sostenibile che consenta di raggiungere gli SDGs.

L'attuazione dell'Agenda richiede un forte coinvolgimento di tutte le componenti della società, dalle imprese al settore pubblico, dalla società civile alle istituzioni filantropiche, dalle università e centri di ricerca agli operatori dell'informazione e della cultura.

•*“La nuova Agenda è una promessa da parte dei leader a tutte le persone in tutto il mondo. È un'Agenda per le persone, per sradicare la povertà in tutte le sue forme, un'Agenda per il pianeta, che è la nostra casa”.*

Ban Ki Moon, Segretario Generale delle Nazioni Unite.

9.2 Gli attori in campo

Alle politiche in tema di sostenibilità ambientale contribuiscono e incidono moltissimi livelli di governance differenti. Il più delle volte, nel tentativo di portare avanti proposte o semplicemente buone pratiche all'interno dei singoli atenei, la rappresentanza studentesca si scontra con funzionari privi (o presunti tali) dei necessari poteri per poter intervenire laddove richiesto e/o necessario. Molto spesso assistiamo a rimpalli di responsabilità fra diversi livelli di governance che scadono nella maggioranza dei casi in passività e mancanza di volontà politica di portare avanti azioni ambiziose.

Partendo dal basso gli attori in campo che hanno la possibilità di incidere sulle politiche ambientali sono molteplici:

1. singoli Dipartimenti universitari;
2. amministrazioni centrali degli Atenei (le quali si occupano di definire i singoli progetti e le iniziative e come destinare i fondi a loro disposizione);
3. organi di governance interuniversitari (e.g. CRUI, CNSU);
4. Municipi (dove presenti);
5. Comuni;
6. Regioni;
7. Ministeri (Ambiente, Università e Ricerca);
8. Unione Europea;
9. Organizzazioni internazionali.

Come è intuibile si fa fatica molto spesso a rintracciare quali di questi livelli sia preposto a mettere in campo una determinata politica sul tema della sostenibilità o a finanziare un determinato progetto. Molto spesso inoltre le competenze si sovrappongono e ciò determina ancora più incertezza su chi debba e possa intervenire.

Oltre a questi attori istituzionali poi, fortunatamente, in Italia è presente una galassia di associazioni che contribuiscono alla sensibilizzazione della popolazione e delle istituzioni stesse sul tema della sostenibilità. Questi attori rivestono un ruolo fondamentale ed è spesso stato grazie al loro impegno che nel corso dei decenni le questioni riguardo l'ambiente in Italia e nel mondo hanno raggiunto posizioni di primo piano nelle agende politiche di partiti e istituzioni.

Queste realtà andrebbero maggiormente coinvolte dalle istituzioni nei processi decisionali, poichè portano alla discussione un punto di vista diverso e più 'interessato' di quanto non possano fare gli organi della politica.

Due importanti passi avanti compiuti dal mondo universitario italiano negli ultimi anni sono stati l'istituzione, in moltissimi atenei, della figura del Delegato del Rettore alla Sostenibilità e la fondazione (il 21 luglio 2016) della Rete delle Università Sostenibili (RUS).

Il Delegato alla Sostenibilità, laddove presente, ha il compito di armonizzare e coordinare le iniziative dell'Ateneo sul tema del rispetto dell'ambiente. Rappresenta inoltre un punto di riferimento importante con il quale dialogare e al quale rivolgersi per tutti gli attori, compresa la rappresentanza studentesca, che vogliono partecipare al processo di 'modernizzazione' ambientale del singolo ateneo o semplicemente conoscere quello che le università stanno portando avanti sul tema.

Questa figura ha di certo semplificato molto il lavoro delle rappresentanze studentesche (per le quali la sostenibilità è diventata, soprattutto in questi ultimi anni, uno dei temi politici di maggior rilievo), poichè ha dato la possibilità, come già detto, di interfacciarsi direttamente con qualcuno il cui compito primario è quello di armonizzare, condurre, proporre iniziative in ambito ambientale.

Purtroppo in molti atenei questa figura così necessaria è stata ridotta a semplice 'figurina', molto spesso privata dei necessari poteri per poter davvero incidere e dello spazio di manovra e autonomia che la renderebbero davvero dirimente all'interno del mondo universitario.

Il CNSU auspica un potenziamento di questa figura così importante all'interno degli atenei, rendendola maggiormente indipendente anche con il conferimento di fondi speciali per le politiche di sostenibilità, che permettano agli atenei di velocizzare ed efficientare la loro attuazione.

La Rete delle Università Sostenibili è stata invece promossa dalla CRUI e approvata definitivamente il 21 luglio 2016. Essa si propone come 'la prima esperienza di coordinamento e condivisione tra tutti gli Atenei italiani impegnati sui temi della sostenibilità ambientale e della responsabilità sociale'. Ma, come vedremo, è molto lontana dall'obiettivo di raggiungere (o attivare) tutte le università italiane.

La finalità principale della Rete è la diffusione della cultura e delle buone pratiche di sostenibilità, sia all'interno che all'esterno degli Atenei (a livello urbano, regionale, nazionale, internazionale), in modo da incrementare gli impatti positivi in termini ambientali,

etici, sociali ed economici delle azioni poste in essere dagli aderenti alla Rete, così da contribuire al raggiungimento degli SDGs, e in modo da rafforzare la riconoscibilità e il valore dell'esperienza italiana a livello internazionale.

Gli obiettivi dichiarati dalla RUS stessa sono:

1. armonizzazione delle attività istituzionali e miglioramento della gestione degli aspetti ambientali e sociali degli aderenti, anche mediante un osservatorio permanente dello stato della sostenibilità degli Atenei e la definizione di un framework condiviso e di metriche appropriate per il monitoraggio delle prestazioni ambientali, sociali ed economiche degli Atenei e relativa attività di benchmarking;
2. creazione di una community capace di sviluppare / disseminare / trasferire / adattare best practices nazionali e internazionali e di rappresentare adeguatamente gli aderenti e la RUS stessa a livello nazionale e internazionale, con una particolare attenzione alle dimensioni di sostenibilità nei ranking internazionali e al raggiungimento dei Sustainable Development Goals;
3. promozione di progetti già sperimentati con successo da uno o più aderenti e sviluppo congiunto di iniziative relative a nuove progettualità, nei campi del trasferimento di conoscenze e competenze, della didattica e dell'attività di conduzione e gestione degli Atenei con un'ottica di apprendimento e contaminazione multi-stakeholder e multidisciplinare;
4. sviluppo della dimensione educativa transdisciplinare dei programmi universitari al fine di contribuire a far crescere la cultura dello sviluppo sostenibile e di incidere sull'adozione di corretti stili di vita da parte degli studenti, usando anche nuovi approcci pedagogici e ideando iniziative coinvolgenti e innovative;
5. formazione e aggiornamento sui temi dello sviluppo sostenibile per il personale (docente, tecnico-amministrativo e collaboratori ed esperti linguistici) di tutti gli Atenei italiani, eventualmente anche per i docenti degli altri ordini e gradi di scuole;
6. sviluppo di iniziative di sensibilizzazione e promozione a dimensione locale, nazionale e internazionale, in ottica di stakeholder engagement;
7. incremento delle collaborazioni con le istituzioni pubbliche e il mondo delle aziende pubbliche e private per le finalità proprie della RUS nell'ottica della terza missione dell'Università;
8. formulazione di pareri e proposte, su materie di propria competenza, qualora richiesti da soggetti istituzionali.

Tali obiettivi dichiarati sono da ritenersi coerenti ai piani nazionali e internazionali e già alcune università li stanno attuando con particolare efficienza.

C'è però da sottolineare come moltissime università, pur avendo aderito alla RUS, ancora non si siano attivate (o almeno non lo hanno ancora fatto in modo sufficiente) per raggiungere questi obiettivi. La maggioranza delle università aderenti e attive si trova al centro-nord, mentre nel Mezzogiorno ancora si arranca. Ciò è sicuramente specchio di una situazione problematica (non solo a livello di università e ricerca) che divide centro-nord e

sud del paese da ormai molti decenni e per la quale la politica fatica a intervenire (maggiori riferimenti da questo punto di vista possono essere trovati negli altri capitoli del presente Rapporto).

Un esempio su tutti riguarda la stesura dei Rapporti sulla Sostenibilità degli atenei, il quale dovrebbe essere stilato annualmente da tutte le realtà universitarie aderenti. Come si può evincere dall'area dedicata nel sito web della RUS, a giugno 2022 nessuna università del Mezzogiorno ha provveduto alla sua pubblicazione. Questo, come vedremo più avanti, rappresenta un'occasione persa, poichè denota la mancanza di consapevolezza (e quindi di possibilità di agire con azioni mirate) circa la reale situazione del singolo ateneo sul tema.

9.3 I dati

Le tematiche di sostenibilità negli ultimi anni sono state sempre maggiormente attenzionate dai media, dalla popolazione, dalla politica e dalle istituzioni. Il cambiamento climatico ha iniziato ad essere recepito come un problema reale, a cui una soluzione deve essere posta per evitare di condannare il mondo a diventare un luogo invivibile per l'uomo e le altre specie animali. In questo contesto, la fascia maggiormente interessata è stata quella dei più giovani, che è stata la prima a scendere nelle strade e protestare chiedendo un intervento governativo e istituzionale per trovare una soluzione. Gli universitari, in quanto parte di questo gruppo, sono sempre stati promotori di tali iniziative e hanno nei loro ambiti spesso chiesto alle istituzioni locali e ai propri atenei delle risposte e delle azioni concrete che spingessero verso l'adozione di soluzioni che tutelassero l'ambiente.

In questo capitolo cercheremo di fare chiarezza sulla situazione attuale degli atenei dal punto di vista della sostenibilità ambientale, provando a raccogliere numeri e statistiche servendoci in larga parte dei report sulla sostenibilità redatti dalle università aderenti alla RUS. Purtroppo, come già detto e come vedremo, le informazioni che siamo riusciti a reperire risultano carenti e incomplete. Questo soprattutto per un ritardo strutturale da parte di molti atenei nella stessa raccolta dei dati a loro inerenti.

9.3.2 Energia

Quando ci si riferisce ai consumi e agli sprechi in ambito universitario, la prima fonte deriva proprio dallo scarso efficientamento delle strutture, sia universitarie che delle residenze. Spesso antichi ed inefficienti edifici sono stati riconvertiti in aule universitarie, senza che fossero stati previsti interventi mirati all'efficientamento energetico. Il risultato è facilmente immaginabile, con strutture che richiedono ingenti costi soprattutto per il loro riscaldamento, comportando appunto non solo spese notevoli per i Dipartimenti vari, ma anche uno spreco ambientale evitabile. Infatti, la transizione ecologica non sarebbe soltanto un importante aiuto per l'ambiente, ma anche un concreto vantaggio in termini di risparmio economico per le università, che potrebbero così investire diversamente somme cospicue. I dati che

abbiamo visionato e raccolto, che possono essere ritrovato nella tabella 3.1 e nei singoli report sulla sostenibilità degli atenei indicano sì degli importanti miglioramenti rispetto agli anni precedenti, con evidenti riduzioni del consumo annuale di energia, ma comunque evidenziano un ancora troppo elevato spreco di risorse energetiche, che potrebbe essere di certo ridotto tramite, come detto, importanti e mirate politiche di efficientamento più volte richieste dalla rappresentanza studentesca. In aggiunta, la situazione delle residenze universitarie non è molto differente da quella degli atenei. Raramente le strutture in cui studenti e studentesse vivono hanno subito interventi recenti di efficientamento energetico, registrando quindi lo stesso problema sopra descritto.

Come rappresentanza studentesca siamo intervenuti non solo a livello locale nei singoli atenei, ma anche a livello nazionale come CNSU abbiamo ripetutamente fatto presente al ministero tali situazioni chiedendo interventi e stanziamento di fondi. Le mozioni riguardo l'efficientamento energetico possono essere trovate nel capitolo 4 di questo Rapporto.

9.3.3 Carta e plastica

Un'ulteriore importante riflessione riguarda la raccolta differenziata. All'interno dei nostri atenei sono presenti migliaia di studenti che ogni giorno consumano e utilizzano materiali di vario tipo dai più comuni quali carta, plastica o alluminio, fino a materiali più complessi all'interno dei laboratori. E' importante che tutte queste tipologie, vengano riciclate e riutilizzate secondo le corrette procedure.

In questa direzione è interessante il lavoro svolto dalla RUS, che, nella sezione del report delle attività del 2020, ha indicato, nella sezione compilata dal gruppo di lavoro Risorse e Rifiuti, *“tra gli ambiti prioritari di intervento quello dell'attività di networking con enti, istituzioni, consorzi ed esperti legali per affrontare il tema dei “limiti normativi e delle responsabilità” nella gestione dei rifiuti in ambito universitario in un'ottica di revisione dell'attuale schema di riferimento”*²⁸. Il GdL ha auspicato inoltre che i principi dell'economia circolare e della gerarchia dei rifiuti (Principio delle 3R: Riduzione, Riutilizzo, Riciclaggio) siano inclusi all'interno dei documenti di indirizzo generale degli Atenei quali lo Statuto e il Piano Strategico, e una concreta applicazione in documenti di programmazione e in specifici regolamenti, avendo cura di rendere prioritaria la prevenzione della produzione del rifiuto rispetto a tutte le altre possibilità. Accanto a ciò è indicata come prioritaria la nomina di un Resource and Waste Manager che svolga ruolo di coordinamento, controllo e promozione delle iniziative volte a ridurre l'impatto dell'Ateneo in termini di rifiuti.

La relazione della RUS individua, inoltre, alcune buone pratiche da adottare all'interno degli atenei nell'ottica non tanto di migliorare la gestione quanto di diminuire la produzione di rifiuti, quali:

²⁸ https://reterus.it/public/files/Documenti/Report_RUS/ReportRUS2020

- a) **Riduzione rifiuti derivanti da imballaggi in plastica monouso** mediante la distribuzione di borracce e installazione di fontanelle/erogatori e attivazione di contratti per vending machine “plastic free”.
- b) **Riduzione rifiuti cartacei** tramite digitalizzazione dei processi interni all’ateneo; invito a ridurre, ove possibile, la stampa di documenti ed email o almeno, a utilizzare entrambi i lati e carta con una elevata percentuale di riciclo; passaggio da strumenti di promozione e divulgazione su carta a digitali; indicazioni per il contenimento del numero di stampati in occasione di eventi e convegni.
- c) **Aumento attività di sensibilizzazione e comunicazione** mediante eventi e seminari di formazione, attività di promozione co-progettate da docenti/esperti e studenti, mostre sul tema, flashmob, concorsi a tema, campagne di comunicazione.

Come consiglio riteniamo essenziale aumentare gli sforzi destinati alla riduzione dei rifiuti indifferenziati generati dal funzionamento delle strutture universitarie attraverso il miglioramento della gestione della raccolta differenziata ma anche e soprattutto attraverso l’abbattimento dell’utilizzo di materiali non riciclabili. In questo senso, nel 2019 è stata adottata una risoluzione nella quale si auspicava un impegno del MUR all’implementazione delle seguenti iniziative:

- l’acquisto e la distribuzione, progressiva, continuativa e a titolo gratuito, di borracce ecosostenibili a studenti, professori, ricercatori e personale tecnico-amministrativo (proposta già contenuta nelle precedenti mozioni riguardanti la sostenibilità ambientale approvate dal CNSU), con il fine, congiuntamente alle altre seguenti azioni, di eliminare l’utilizzo di plastica usa e getta;
- l’installazione in maniera diffusa di erogatori di acqua (proveniente dalle condutture territoriali e non refrigerata) a titolo gratuito nelle prossimità o all’interno delle strutture universitarie e dei centri di ricerca (proposta già contenuta nelle precedenti mozioni riguardanti la sostenibilità ambientale approvate dal CNSU);
- la sostituzione del materiale in plastica con materiali ecosostenibili da distributori di cibo e acqua, bar, mense e locali convenzionati con Ministero, Atenei e centri di ricerca;
- la riduzione dell’acquisto di oggetti in plastica usa e getta da parte di Ministero, Università e Centri di Ricerca e la loro sostituzione, ove possibile, con oggetti composti di materiali ecosostenibili.

9.3.4. Suolo

Come indicato in precedenza, questi tre anni di CNSU hanno visto la tematica ambientale acquistare un ruolo di maggior peso all’interno dell’organo e del suo dibattito interno. La situazione delle varie università è stata in generale maggiormente monitorata da parte della

Commissione incaricata, per cercare di raccogliere dati e informazioni che potessero essere utili al fine di indirizzare le politiche e le scelte del Ministero in modo più incisivo.

Per svolgere questo compito, di enorme utilità sono stati i report di sostenibilità, in cui le varie università registrano le informazioni riguardanti i consumi di CO₂, di acqua, energetici e l'occupazione del suolo. Negli ultimi anni molte università hanno aderito alla RUS (Rete Università Sostenibili), tuttavia si è registrata una maggiore adesione da parte delle università del Centro-Nord Italia a discapito di quelle del Sud. Per quanto riguarda i dati, come CNSU possiamo ritenerci parzialmente soddisfatti dei risultati raggiunti in quanto, considerando alcune delle università italiane come campione (Padova, Polimi, Ca'Foscari, Tor Vergata) i dati relativi ai vari consumi sono complessivamente diminuiti. Nel dettaglio, si sono analizzate alcune voci riguardanti il consumo di acqua, di energia, le emissioni di CO₂, l'occupazione di suolo e l'implementazione di politiche sostenibili.

Considerando i dati nel loro complesso, si può notare un trend di diminuzione, iniziato anche negli anni precedenti. In alcune università si può notare un lieve aumento su alcune voci, che rimangono comunque contenuti.

Sicuramente, i numeri presenti negli indicatori in questi anni non possono essere considerati come affidabili, in quanto la situazione pandemica ha impattato significativamente, restituendoci dati che possono aver subito grosse variazioni in rialzo e in ribasso, visto il minor utilizzo delle strutture universitarie, ma al contempo una maggiore distribuzione della popolazione studentesca al fine di mantenere distanze di sicurezza adeguate. La situazione generale comunque rimane non rosea, visti gli ingenti impatti ecologici che i nostri atenei hanno sull'ambiente e gli scarsi investimenti da parte del Ministero al fine di dare un'impronta maggiormente ecologica. In aggiunta, i maggiori consumi avvengono per scarso efficientamento energetico delle strutture universitarie, causando non solo sprechi, ma anche maggiori costi per le università stesse.

9.3.5. Trasporto sostenibile

Come accennato nei punti precedenti, la transizione ecologica a livello universitario non riguarda però solamente le università in quanto tali. Infatti negli ultimi si è giustamente iniziato a parlare molto più frequentemente di "città-universitarie", termine che sottolinea l'importanza che assume l'università all'interno del contesto cittadino e pertanto nelle attenzioni che essa deve ricevere da parte delle istituzioni preposte. Molte politiche e interventi necessitano infatti di un lavoro coordinato con le amministrazioni locali, soprattutto per quanto riguarda i trasporti. Il numero di studenti fuorisede è in costante crescita, pertanto questi studenti, spesso sprovvisti di mezzi propri, necessitano di mezzi messi a disposizione dalle città ospitanti. Il trasporto pubblico è il primo diretto interessato, poichè riduce molto i costi da parte degli studenti e permette di utilizzare uno strumento già presente nelle città,

che dovrebbe essere soltanto implementato. Ma in aggiunta car sharing, bike sharing e monopattini, con i loro servizi ancillari, possono intervenire per completare l'offerta di mezzi a disposizione degli studenti per muoversi. A ciò si aggiunga che la vita universitaria è stata fortemente caratterizzata, nel biennio 2020/2021, dalla pandemia da Sars-Cov 2. Questo elemento, obbligando l'erogazione della didattica in modalità a distanza, non solo ha stravolto le abitudini di spostamento degli studenti, ma, secondo gli studi più recenti, rischia di avere un forte impatto sulle preferenze relative agli spostamenti per il futuro. Facciamo riferimento ai dati della **“Seconda indagine nazionale sulla mobilità casa-lavoro nelle Università italiane”**²⁹, un questionario somministrato on-line nel 2021 dal Gruppo di Lavoro Mobilità della Rus agli studenti, ai docenti ed al personale tecnico-amministrativo delle 55 università italiane che hanno aderito all'iniziativa, per comprendere le scelte di spostamento verso/da le sedi universitarie italiane, durante e dopo la pandemia. Più di 100mila le risposte pervenute – per il 79 per cento da studenti, le altre divise fra personale docente e tecnico-amministrativo – rappresentative di una popolazione accademica totale composta da oltre 1 milione di membri. Da tali dati emerge come la situazione precedente all'insorgere della pandemia riflette con contenute variazioni le indicazioni dell'indagine nazionale sulla mobilità universitaria 2016: un limitato uso dell'automobile da parte degli studenti (meno di un quinto), che è più accentuato per il personale, con la particolarità di un rilevante utilizzo però della mobilità attiva da parte dei docenti, in linea con gli studenti. Al tempo stesso la suddivisione del paese nelle tradizionali macroaree evidenzia una più marcata scelta del trasporto pubblico al **Nord-Ovest (68,5%)** in contrasto in special modo **con il dato del Sud (39,9%)**, mentre la mobilità attiva era più diffusa nel **Nord-Est (oltre il 25%)**, area notoriamente a più netta tradizione ciclabile. L'indagine evidenzia come forte sia il rischio che, nel post pandemia, una maggiore percentuale della popolazione universitaria scelga la mobilità privata a danno non tanto della c.d. mobilità attiva (ciclabile) quanto del trasporto pubblico locale.

A questo proposito si evidenzia come **I costi per il trasporto locale a carico degli studenti dovrebbero essere inseriti tra gli interventi di diritto allo studio**: la soluzione ideale, tanto in termini di costi quanto in termini di semplicità e incentivo è quella di inserire l'abbonamento universitario (con una forte riduzione) all'interno della tassa regionale per il Diritto allo Studio in modo automatico con l'iscrizione. Sperimentazioni interessanti in questo senso a Pavia, Firenze e Catania, e sono al momento allo studio in altri territori quali ad esempio la regione Umbria. Tutto questo sarà possibile in maniera più organica solo con uno sforzo congiunto fra enti locali, società del trasporto pubblico e università.

Anche sotto il profilo della mobilità alternativa **esiste un discreto potenziale**: Nelle città che stanno puntando con decisione sulla mobilità condivisa, la risposta della popolazione

²⁹ “Seconda indagine nazionale sulla mobilità casa-lavoro nelle Università italiane” - Dagli atti del Convegno Nazionale della Rete Università Sostenibili: “Mobilità, accessibilità e diritto allo studio nelle Università italiane”, Università di Milano-Bicocca, 7 giugno 2021

universitaria è decisamente positiva e **i servizi di sharing mobility sono molto usati dagli studenti delle università italiane**. Alcune province, come quelle di Brescia e di Bergamo, hanno messo in campo interessanti iniziative per liberare dalle auto i quartieri universitari, ma molto spesso, da parte delle amministrazioni locali, manca il coraggio di effettuare la scelta politica di limitare in modo drastico e sostanziale il trasporto privato su gomma. In generale l'investimento sulla mobilità sostenibile è una pratica molto diffusa tra le grandi università come quelle di Roma, Torino, Milano e Bologna, e molto meno tra le realtà piccole in territori difficilmente accessibili.

4.5) Quando si va a definire il ruolo dell'università in quanto istituzione, vengono distinte tre direttrici principali: prima, seconda e terza missione. La terza missione, riguarda non solo le attività di valorizzazione economica della ricerca, ma anche e soprattutto iniziative dal valore socio-culturale ed educativo, è quindi di particolare interesse per comprendere quanto siano o possano essere influenti sul territorio gli Atenei, soprattutto in tema di sostenibilità ambientale e sviluppo sostenibile del territorio in cui sono immerse. Gli atenei possono divenire infatti una risorsa preziosa, per la loro capacità di innovazione tecnologica, sia dal punto di vista della ricerca, sia dal punto di vista dei propri investimenti, ma anche per l'impatto che l'azione di questi enti può generare sulle comunità e sui territori.

Per contribuire ad uno sviluppo sostenibile quindi oltre ad essere un punto di riferimento per le politiche di crescita e sviluppo territoriali, gli Atenei devono lavorare in sincronia con le amministrazioni locali per la formulazione e concretizzazione di proposte, ne sono esempio lampante anche le agevolazioni e potenziamenti in tema di trasporto sostenibile di cui sopra.

Come spiega il Report delle attività della RUS 2019-2020, l'obiettivo è quello di rafforzare la funzione didattica degli atenei italiani nella direzione della sostenibilità. In questo senso la CRUI ha adottato, nel maggio 2019, il Manifesto - da "Le Università per la Sostenibilità" a "La Sostenibilità nelle Università". In questo documento viene riconosciuto il ruolo fondamentale che le università hanno nell'attuazione degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda ONU 2030.

In quanto luoghi di costruzione delle conoscenze, hanno l'obiettivo primo di contribuire alla determinazione di sempre migliori metodi e strumenti verso una giusta transizione e lo sviluppo sostenibile del territorio.

In questo senso va sottolineato quanto sia importante il lavoro da fare sul ripensamento della società e degli elementi che la caratterizzano da sempre. Le città ad esempio devono essere al centro delle politiche di crescita sostenibile, attraverso la ricerca e l'impegno concreto delle Università, rimodellando e riqualificando spazi in disuso, investendo sulla mobilità, le infrastrutture, i servizi e le abitazioni. Agli Atenei si chiede anche di formare persone attente al tema delle sostenibilità, e di aumentare la sensibilità diffusa sulla rilevanza dei problemi legati al cambiamento climatico, all'uso di risorse non rinnovabili, all'inquinamento.

In questo senso ricopre un ruolo anche la RUS, che però deve acquisire sempre maggiore rilevanza. Emerge poi un altro importante legame tra città e Università: è compito degli Atenei formare i cittadini e le cittadine. Per questo vanno costruiti dei percorsi trasversali di conoscenza e sensibilizzazione, che non siano indirizzati solo ad alcuni corsi o insegnamenti specifici, ma che coinvolgano la comunità studentesca nella sua globalità. Come riporta Il Sole 24 Ore in un articolo del 2020, in tutta Italia al momento sono soltanto 37 i corsi che offrono approfondimenti trasversali sulla sostenibilità.

9.4 Conclusioni

9.4.1. Proposte future e obiettivi

Quanto descritto nel presente rapporto dipinge un quadro globale particolarmente preoccupante. Gli accordi internazionali sono ambiziosi, ma la loro effettiva attuazione appare difficilmente concretizzabile.

L'Italia rimane in linea con il resto del mondo e il mondo universitario, pur presentando esempi virtuosi, appare estremamente in ritardo riguardo l'attuazione degli accordi cui l'Italia ha ufficialmente aderito. In particolare, come già evidenziato, mancano all'appello la maggioranza degli atenei per quanto riguarda un effettivo e strutturale monitoraggio degli standard di sostenibilità (solo un numero esiguo di loro ha infatti redatto un rapporto sulla sostenibilità ambientale e fra queste non compare neanche un ateneo del Mezzogiorno).

Il CNSU negli ultimi 10 anni ha, tramite lo strumento della mozione, avanzato richieste ambiziose ai Ministeri competenti, senza però in molti casi (come d'altra parte succede per tutti gli altri ambiti di competenza del Consiglio) ricevere l'adeguata considerazione. Infatti solo poche delle azioni che abbiamo richiesto sono state effettivamente portate a compimento.

Di seguito elenchiamo alcuni degli strumenti che, a nostro parere, dovrebbero essere implementati affinché il nostro sistema universitario possa, come affermato nell'introduzione di questo capitolo del Rapporto sulla Condizione Studentesca, diventare parte della soluzione al problema del cambiamento climatico:

1. Risale al 2011 la proposta di attivare e, laddove già presente, rafforzare il servizio di differenziazione dei rifiuti all'interno degli atenei. Questa semplice, seppur molto importante, pratica, ancora oggi (nel 2022) in molte realtà fatica a prendere piede.
http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2011/mo_2011_04_19_007.aspx

2. Il 25 marzo 2019 il CNSU ha invece richiesto, per diminuire il consumo di plastica all'interno degli atenei, l'installazione in tutte le sedi universitarie e nelle residenze di distributori di acqua e borracce.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2019/mo_2019_03_25_006.aspx

3. L'8 maggio 2019 il CNSU ha invece richiesto al Ministero di attivarsi per realizzare un percorso di sostenibilità negli atenei italiani, favorendo la riconversione energetica e riducendo l'impronta carbonica. Ha inoltre richiesto che sia favorita una corretta informazione sull'utilizzo delle risorse, sul riciclo e sulla riduzione dei consumi.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2019/mo_2019_05_08_003.aspx

4. Il 15 novembre 2019 il CNSU ha invece richiesto che il Ministero approvi la Dichiarazione dello stato di Emergenza Climatica ed Ambientale. Ha inoltre richiesto la stesura di un Rapporto Nazionale sulla sostenibilità delle università italiane.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2019/mo_2019_11_15_004.aspx

5. Il 18 dicembre 2019 è stata invece redatta dalla Commissione Ambiente del CNSU una mozione che richiede azioni concrete e mirate su moltissimi aspetti della vita universitaria. In particolare sono state avanzate richieste specifiche sul tema dell'efficientamento energetico, la riforestazione, la riduzione del consumo di plastica, il trasporto sostenibile, gli sprechi alimentari, il riciclo.

Questa mozione rappresenta forse un punto di svolta nelle politiche del CNSU in tema ambientale, poiché tratta per la prima volta molto nello specifico una grande vastità di temi, cercando di indirizzare al millimetro le politiche del Ministero.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2019/mo_2019_12_18_006.aspx

6. Il 21 maggio 2020 invece il CNSU ha richiesto al Ministero di intervenire affinché, in seguito alla pandemia di COVID-19, non si deroghi agli standard di sostenibilità precedentemente fissati.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2020/mo_2020_05_25_015.aspx

7. Il 25 maggio 2020 è stato invece richiesto alla CRUI di attivarsi affinché tutti gli atenei italiani aderiscano alla RUS e portino avanti con urgenza gli obiettivi da essa dichiarati.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2020/mo_2020_05_25_012.aspx

8. Il 5 dicembre 2020 il CNSU ha richiesto che le strutture universitarie fossero incluse nell'erogazione del cd 'SUPER-BONUS'.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2020/mo_2020_12_09_013.aspx

9. Il 12 Febbraio 2021 è stato invece richiesto che il Ministero preveda l'istituzione di un fondo per le "calamità naturali" al fine di assistere economicamente gli studenti universitari colpiti da tali calamità.

http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2021/mo_2021_02_12_010.aspx

Come già detto quindi le proposte portate avanti dal Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari sono molteplici e vanno a toccare tutti gli ambiti della sostenibilità in relazione al mondo universitario.

In particolare la proposta 5 del 18 Dicembre 2019 sottolinea come moltissime siano le azioni, più o meno onerose (ma tutte di ampissimo respiro e lungimiranti), che possono essere attuate per rendere gli atenei italiani più sostenibili (per quanto riguarda il consumo di carta, plastica, suolo, energia, ecc...).

Combinando le azioni di efficientamento con l'apporto innovativo che il mondo della ricerca può portare (tramite studi e analisi e progetti tecnologici e all'avanguardia) si può davvero rendere il mondo universitario parte della soluzione e non del problema del riscaldamento e inquinamento globale.

Altro importantissimo aspetto è il monitoraggio. Come già detto la Rete delle Università Sostenibili ha spinto e sta stimolando gli atenei a una maggiore consapevolezza e incisione. Gli sforzi fatti fino adesso però non sono sufficienti. Si rende infatti necessario un rafforzamento della RUS (prevedendo stanziamenti aggiuntivi di fondi), per far sì che tutti gli atenei entrino a farne parte e mettano in atto le buone pratiche da essa dichiarate. In particolare è necessario che tutti gli atenei, soprattutto in quelle aree geografiche dove ad oggi non abbiamo dati disponibili (prevalentemente dal Mezzogiorno), comincino a redigere annualmente i Rapporti sulla Sostenibilità, poiché tramite essi si può avere un quadro chiaro della situazione e capire dove e come intervenire.

Infine, un'enorme importanza lo rivestono le associazioni universitarie, le quali il più delle volte si fanno portatrici delle istanze riguardo la sostenibilità e che le istituzioni dovrebbero rendere parte del processo decisionale in maniera più incisiva di quando viene fatto oggi.

Per concludere:

questa è la prima consiliatura CNSU nella quale alla sostenibilità ambientale viene dedicato un intero capitolo nel Rapporto sulla Condizione Studentesca. Le problematiche relative alla sua stesura sono state molteplici, prima fra tutti la poca reperibilità dei dati necessari per

un'analisi accurata e completa. Come Commissione Ambiente (e Consiglio) crediamo che questo non rappresenti quindi la fine del processo di analisi studentesca a livello nazionale sulla Sostenibilità negli atenei italiani, bensì un mero punto di partenza, uno scheletro, dal quale la prossima consiliatura dovrà partire per redigere un documento più completo e utile per tutta la comunità accademica e nazionale.

9.4.2 Città e comunità sostenibili

Le città oggi sono al centro del nostro sistema e del nostro modello di sviluppo. Sono realtà complesse dove si concentrano forti contraddizioni e dove si possono creare esperienze dinamiche e interconnesse attraverso l'intreccio e l'interdipendenza dei vari attori sociali, economici e istituzionali. Le città sono oggi il motore delle economie locali e nazionali, rappresentano il fulcro del benessere e un luogo fertile per le opportunità di sviluppo. Per questo le città vanno viste come la soluzione del problema, piuttosto che il problema stesso. Diviene quindi fondamentale porre le città davanti alle sfide del 21esimo secolo poiché, come affermato nel 2017 dal vice-segretario ONU Amina J. Mohammed, *“è nelle città che la battaglia per la sostenibilità sarà definitivamente vinta o persa”*. Non a caso l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) ha stimato che, dei 169 target definiti dalla Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, circa 100 non potranno essere raggiunti senza un effettivo coinvolgimento delle città e senza il coordinamento con i governi locali.

Le città sono quindi uno spazio chiave dove si insediano le maggiori criticità del nostro sistema e dove, allo stesso tempo, possiamo ritrovare un nuovo spirito di sviluppo capace di superare l'attuale crisi socio-ambientale e capace di abbracciare la grande transizione verso un futuro sostenibile. Le città devono dunque essere al centro di qualsivoglia politica di sviluppo sostenibile, sia perché in esse andranno ridisegnati gli spazi, la mobilità, le infrastrutture, i servizi e le abitazioni, sia perché ogni città dovrà diventare il punto di riferimento socio-economico del sistema territoriale locale. La messa a terra delle politiche urbane per lo sviluppo sostenibile deve porsi come traguardo la territorializzazione dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030 nel rispetto delle competenze dei singoli attori istituzionali e amministrativi, secondo il principio di sussidiarietà, e nel rispetto delle peculiarità del contesto territoriale, affinché siano realmente vicine ai cittadini con risposte tempestive e concrete. Le città devono quindi porsi dinanzi a nuove sfide che si possono delineare su due macro obiettivi strategici: la resilienza dinanzi ai cambiamenti climatici e al degrado ambientale e la riduzione delle disuguaglianze e delle disparità sociali. In questo contesto le città dovranno ricoprire il ruolo di capitali naturali e sociali.

9.4.3 Nuove sfide dell'urbanizzazione

Nell'era dell'antropocene molte realtà artificiali si sono illuse di poter crescere caoticamente all'infinito. Una di queste realtà è proprio l'ambiente urbano, la città.

Con le Rivoluzioni industriali l'uomo ha definitivamente considerato le città come spazio centrale per la ricerca della crescita. Il continuo processo di urbanizzazione ha trasformato le città in enormi calamite che attraggono a sé persone, ricchezza e potere dalle aree periferiche e rurali, portando questi luoghi a una continua espansione che spesso è stata attuata senza un metodo, ma con una distratta e caotica frenesia. Il 2009 ha rappresentato un momento importante nella storia dell'urbanizzazione. La popolazione residente nelle città ha superato quella che vive nelle campagne: 3,42 miliardi di persone contro 3,21 miliardi. Oggi, circa il 55% della popolazione mondiale vive in città. Le stime prevedono che il livello di urbanizzazione crescerà al 60% (5 miliardi su 8) entro il 2030 e che potrà raggiungere quasi il 70% (quasi 7 miliardi su 10) entro il 2050. Nel contesto europeo questi numeri sono già realtà. In Europa, infatti, più dell'80% della popolazione vive nelle città e le proiezioni delle Nazioni Unite indicano che nel 2050 gli italiani che vivranno nelle città raggiungeranno i 46 milioni. Per quanto riguarda l'ambito economico, è nei centri urbani che oggi si concentrano più dell'80% delle attività economiche globali. Infatti ad oggi le città, nonostante occupino meno del 2% del territorio mondiale totale, producono l'80% del Prodotto Interno Lordo (PIL) globale, nonché oltre il 70% delle emissioni di carbonio e circa il 60-80% del consumo energetico.

Le città hanno dunque assunto un ruolo sempre più rilevante dal punto di vista economico e di crescita, sia a livello nazionale sia internazionale. Le scelte del luogo in cui vivere, del luogo dove formarsi e istruirsi, dove lavorare, dove spostare le proprie attività produttive o investire, si basano sempre di più sulla scelta della città piuttosto che dello stato nazionale. Questo fenomeno non è fotografato solo dagli indicatori demografici e urbani ma anche da quelli relativi al contesto sociale e economico. Le città, come delle vere e proprie città stato, vantano oggi strutture sociali peculiari e diversificate, con dinamiche politiche e istituzionali autonome e con economie autosufficienti che influenzano l'intero contesto locale. La crescita dell'urbanizzazione ha finora portato con sé dinamiche contrastanti, che richiedono una governance coerente e inclusiva, che sviluppi policy che prevengano, preparino, proteggano, promuovano e trasformino il sistema sociale, economico e ambientale, affinché le città non si tramutino in caotici e frenetici agglomerati urbani. Per affrontare le sfide del nostro sistema quali la transizione verde, la transizione digitale e la giustizia sociale, è necessario rinnovare i modelli di urbanizzazione: le città del futuro dovranno essere *green*, *smart* e *fifteen minutes cities*.

9.4.4 Green City

Una *Green City* è una città che concilia in maniera armonica le infrastrutture urbanistiche con le infrastrutture verdi, in modo da rendere l'habitat urbano sostenibile e resiliente sia sul piano ambientale che socio-economico.

All'interno del contesto urbano, gli elementi dell'ambiente naturale che forniscono servizi ecosistemici sono definiti *green infrastructure*. Il ruolo di queste infrastrutture verdi non è solamente quello estetico e paesaggistico ma anche quello di garantire molteplici benefici

dal punto di vista ecologico e sociale, con impatti rilevanti anche sulla salute delle persone, garantendo così la resilienza dell'intero sistema urbano. Una città verde deve seguire quattro linee guida: il contrasto ai cambiamenti climatici attraverso la riduzione dei consumi e delle emissioni dannose e attraverso la produzione di fonti di energia rinnovabili; la promozione di modelli di *green* e *circular economy* e lo sviluppo di governance e policy integrate e inclusive; un utilizzo efficiente ed equo delle risorse energetiche e naturali, anche attraverso misure di efficientamento energetico abitativo e di sviluppo di una mobilità urbana alternativa; la garanzia di un ambiente urbano sano e sicuro che assicuri un buon livello di qualità dell'aria e spazi verdi per la socialità. Un ruolo importante all'interno di questo contesto lo svolgono le attività di riqualificazione e rigenerazione urbana, azioni resilienti capaci di ridefinire in maniera sostenibile non solo il territorio, facendo rinascere luoghi e spazi, ma anche le comunità locali, rendendole inclusive, partecipative e giuste.

9.4.6 Smart City

Una *Smart City*, città intelligente, può essere definita come una città in grado di assicurare un'elevata qualità della vita ai suoi *city users* attraverso l'uso della tecnologia, sia dal punto di vista dell'efficienza sia dal punto di vista dell'equità. È la possibilità di analizzare le città come generatrici di informazioni, in grado di acquisire big data dal contesto urbano, considerandolo come un ecosistema iperconnesso capace così di prevedere le criticità, analizzare e anticipare i trend, ottimizzare i servizi pubblici e privati per garantire così benessere alla comunità. Il flusso di dati generato dalle città reali può essere utilizzato per ideare città virtuali che, sfruttando la potenza dell'analisi dei big data e dell'intelligenza artificiale, possono garantire la pianificazione ottimale nella gestione delle infrastrutture per il miglioramento dei servizi e l'ottimizzazione delle risorse. Le città devono quindi diventare open-labs di sviluppo sostenibile in grado di sfruttare le risorse tecnologiche innovative e essere capaci di trasformarsi in vere e proprie smart community per il territorio.

Questo processo deve avvenire nel contesto di una governance dello sviluppo tecnologico, che garantisca il necessario passaggio dall'Internet delle cose all'Internet delle persone, affinché la tecnologia e il digitale divengano strumenti utilizzati per rafforzare le comunità secondo modelli sostenibili.

9.4.7 15' City

La città in quindici minuti è un nuovo modello urbanistico che si pone come obiettivo quello di rimettere al centro delle strutture urbane le persone, ascoltando le loro esigenze e mettendo a loro disposizione una molteplicità di servizi che consentano loro di agevolare e rendere più eco-sostenibile la quotidianità.

Un *fifteen minutes city* si pone infatti come obiettivo quello di avvicinare le risposte alle problematiche dei cittadini, mettendo a loro immediata disposizione, in 15 minuti a piedi o in bicicletta, tutti i servizi e le infrastrutture, trasformando così le città e i quartieri in vere e proprie comunità.

Questo modello comporta la ridefinizione delle strutture urbanistiche e architettoniche, con una governance degli spazi che diviene quindi fondamentale per indirizzare le abitudini e i bisogni delle persone a modelli di vita più sostenibili, che garantiscano l'equità sociale e ambientale.

Una città di questo tipo rivaluta il concetto di quartiere, che diventa una cellula completa della vita urbana, mira all'ottimizzazione degli spazi, veicolando una riflessione sulle risorse che si hanno a disposizione e sul loro utilizzo, e promuove la presenza di aree verdi. Parliamo quindi di un modello di città che abbia come motivo di esistenza il benessere dei suoi cittadini, e che per questo segua quattro principi fondamentali alla base della sua strutturazione. In primo luogo, l'ecologia: per una città verde e sostenibile. In secondo luogo, la vicinanza: vivere a ridotta distanza dalle altre attività. Terzo, la solidarietà: per creare legami tra le persone. Infine, la partecipazione che dovrebbe coinvolgere attivamente i cittadini nella trasformazione del loro quartiere e delle loro città.