

L'ABBANDONO DEGLI STUDI UNIVERSITARI

di Carmen Aina, Giorgia Casalone

I benefici associati all'investimento in istruzione, soprattutto terziaria, sono molteplici. I laureati hanno prospettive occupazionali e reddituali più favorevoli, sono più soddisfatti del lavoro svolto, hanno migliori condizioni di salute e partecipano in maniera attiva alla vita sociale e politica. Nonostante questi vantaggi, confermati dagli studi empirici, la quota di individui che conseguono il diploma di laurea in Italia è ancora contenuta; infatti, anche tra coloro che proseguono gli studi dopo il diploma di scuola media secondaria, solo una parte si laurea. A tal proposito, l'articolo presenta una rassegna, prevalentemente empirica, delle principali determinanti degli abbandoni universitari, con un focus sull'Italia, dove tale fenomeno assume un particolare rilievo. Gli studi analizzati mostrano come i vincoli di natura economico-finanziaria giochino un ruolo meno rilevante rispetto a quelli culturali nel determinare il conseguimento di titoli di istruzione superiore. Alla luce dei risultati delle analisi empiriche esaminate, vengono infine elencate alcune misure di intervento per poter contrastare o almeno contenere tale comportamento.

The benefits associated to investments in tertiary education are well-grounded. University graduates have better labour market outcomes and health conditions, are more satisfied with their job, and actively participate in civic life and politics. Although statistics and research confirm these advantages, the share of people that reach the highest level of education is still narrow; even amongst individuals who start university after obtaining a high-school diploma, only a small share achieve a university degree. Thus, this paper aims to discuss, after a brief introduction about the theoretical frameworks, the determinants of university dropout; focus is placed on Italy, a country where this phenomenon is particularly worrying. The literature review shows that cultural constraints play a greater role than economic and financial constraints in determining higher education outcomes. Finally, we propose some policy interventions that may tackle this issue.

1. INTRODUZIONE

L'acquisizione di capitale umano riveste un ruolo fondamentale sia nella vita di ciascun individuo sia nel favorire la crescita dei Paesi, pertanto sarebbe ragionevole attendersi che tutti aspirino a raggiungere i livelli più alti di istruzione.

Diversi studi empirici dimostrano che le persone più istruite hanno migliori prospettive occupazionali e reddituali sia nel breve sia nel lungo periodo, specialmente se han-

no conseguito una laurea. Inoltre, coloro che ottengono livelli di istruzione più elevati sono in media più soddisfatti rispetto ai vari aspetti della loro vita, hanno uno spiccato senso civico e condizioni di salute migliori. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) osserva che il tasso di occupazione medio dei Paesi OCSE delle persone con un titolo di studio pari al massimo alla scuola dell'obbligo è pari al 60%, per coloro che hanno conseguito un diploma di scuola media superiore tale percentuale sale al 74%, mentre per il gruppo dei laureati è uguale all'82%. I valori relativi al tasso di disoccupazione, invece, sono rispettivamente pari al 12,5%, al 7,2% e al 5,3%. I livelli complessivi di soddisfazione della propria vita, unitamente alla prospettiva di vederne migliorata la qualità nei cinque anni successivi, sono più elevati per i laureati, rispettivamente 92 e 94¹; mentre per i diplomati tali valori sono pari a 83 e 87 (OCSE, 2016).

All'aumentare del livello di istruzione medio acquisito cresce anche la quota di individui che riportano condizioni di salute buone; in particolare il 90% dei laureati nella fascia di età 25-64 anni dichiara di avere un buon stato di salute, percentuale che scende all'85% per i diplomati di scuola secondaria superiore, al 78% per i diplomati di scuola media inferiore e infine al 67% per coloro che non raggiungono neppure la scuola dell'obbligo (OCSE, 2016).

Infine, i rendimenti salariali dell'istruzione sono strettamente legati al grado di istruzione conseguito. In generale, le indagini statistiche rilevano l'esistenza di differenziali salariali, riconoscendo sempre una remunerazione maggiore alla categoria dei laureati. In media, nei Paesi OCSE, assumendo come categoria di riferimento i diplomati della scuola media superiore e ponendo pari a 100 il loro salario, un laureato guadagna il 55% in più mentre coloro che non sono andati oltre la scuola dell'obbligo riportano una penalità salariale del 19% rispetto alla categoria di riferimento (OCSE, 2016). I differenziali per l'Italia sono leggermente inferiori rispetto alla media OCSE² ma confermano il beneficio associato all'investimento in istruzione terziaria.

Alla luce di questi dati, ci si attenderebbe che i livelli di istruzione crescano nel tempo e in effetti le statistiche OCSE confermano questo incremento, specialmente nelle coorti più recenti. Nel periodo 2005-2014 la media dei tassi di iscrizione universitaria nei Paesi OCSE è significativamente aumentata, passando dal 46% al 57% della coorte di riferimento. Tuttavia questo dato confortante è disatteso da quello relativo al completamento degli studi universitari, in quanto nello stesso periodo la media OCSE di giovani che hanno effettivamente conseguito la laurea è passata dal 26% al 38% (OCSE, 2016). Seppur sia aumentata nel periodo 2005-2014 la probabilità di laurearsi, i valori sono ancora molto bassi ed evidenziano inefficienze nei sistemi di formazione terziaria dei vari Paesi, in quanto incapaci di condurre alla laurea la totalità della popolazione universitaria.

Data la rilevanza della tematica, questo contributo intende analizzare le determinanti dell'accesso e del conseguente abbandono precoce, ovvero prima del conseguimento del diploma di laurea, degli studi universitari, con particolare riferimento al contesto italiano. Si illustrano le caratteristiche del sistema educativo terziario italiano e le sue peculiarità, si inquadra brevemente il fenomeno in un contesto teorico per poi discutere, in maniera dettagliata, i più rilevanti studi empirici che contribuiscono a spiegare la scelta di abban-

¹ La scala di valutazione è definita nell'intervallo 0-100.

² I laureati percepiscono un premio salariale pari al 42% rispetto alla categoria di riferimento (OCSE, 2016).

donare precocemente gli studi universitari. Nella parte conclusiva vengono infine elencate alcune proposte utili per promuovere la permanenza e, quindi, il successo accademico degli studenti.

2. IL SISTEMA UNIVERSITARIO ITALIANO

A differenza di altri sistemi educativi, il sistema universitario italiano tipicamente demanda la gran parte della formazione post-diploma di scuola secondaria alle università, non differenziando l'offerta formativa terziaria tra curricula accademici e professionalizzanti³. La riforma del sistema universitario implementata con il decreto 3 novembre 1999, n. 509 nel 2001 ha introdotto come novità fondamentale l'articolazione dei titoli in due cicli di studio. Il primo ciclo, della durata legale di tre anni, consente l'acquisizione del diploma di "laurea breve", al termine del quale lo studente può decidere di proseguire gli studi universitari iscrivendosi al secondo ciclo della durata di due anni, ottenendo il diploma di "laurea magistrale". In alternativa, può frequentare un master di primo livello, corsi di perfezionamento e/o di specializzazione o entrare direttamente nel mercato del lavoro. Per coloro che completano entrambi i cicli e non entrano nel mercato del lavoro è riconosciuta la possibilità di iscriversi a programmi post-laurea, quali master di secondo livello, dottorati o altri corsi di specializzazione. Tra le finalità di questa riforma, oltre ad armonizzare il sistema universitario italiano a quello degli altri Paesi europei, vi era quella di intervenire sulle criticità dell'università nel suo complesso al fine di incoraggiare, da un lato, l'aumento delle iscrizioni post-diploma e la quota di laureati e, dall'altro, la riduzione dei tassi di abbandono e della propensione a procrastinare gli studi oltre la durata legale prevista.

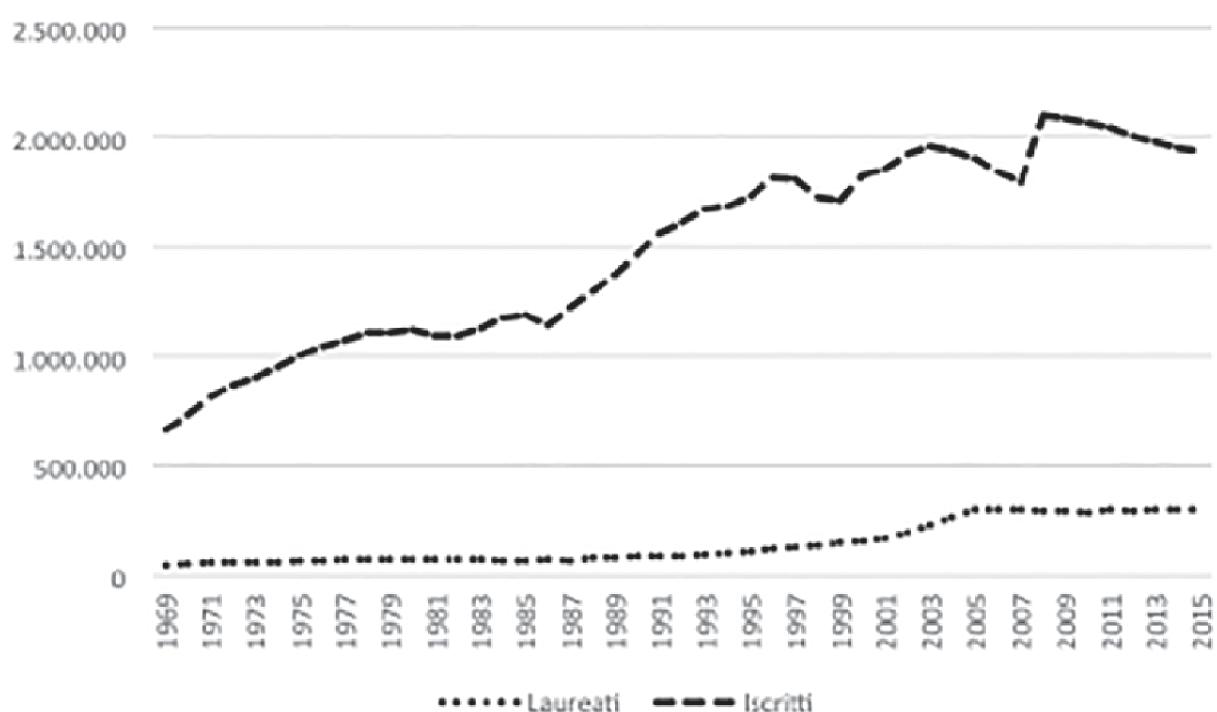
Il numero degli studenti iscritti e laureati è aumentato in maniera considerevole successivamente all'approvazione della legge 11 dicembre 1969, n. 910, la quale ha consentito l'accesso all'università di tutti i diplomati di scuola secondaria, indipendentemente dalla tipologia di diploma (figura 1). Tale legge ha inoltre consentito la presentazione di piani individuali liberi, riconoscendo agli studenti la possibilità di evitare gli insegnamenti più complessi e finendo con l'attirare nel sistema universitario anche studenti che valutano l'esperienza accademica più come bene di consumo che come bene di investimento⁴. L'esito quantitativo della realizzazione di un'università di massa è stato impressionante: si è passati nell'arco di un decennio dai 600.000 iscritti dell'anno accademico 1969-1970 a oltre un milione registrato nel 1978-1979. Questo trend è stato positivo sino alla metà degli anni Novanta, sostenuto in parte dall'ampiamento dell'offerta formativa universitaria di corsi di laurea sul territorio attraverso i piani di sviluppo 1991-1993 e 1994-1996 che hanno riconosciuto la possibilità di attivare corsi decentrati in una sede diversa dal "polo" principale, con la finalità di decongestionare le sedi centrali. In questi piani l'obiettivo di fondo era quello di ottenere una diffusione territoriale degli atenei più omogenea, in modo da favorire l'accesso all'istruzione terziaria in condizioni di parità ed egualianza. Tuttavia, a partire dall'anno accademico 1997-1998 si è iniziato a osservare una inversione di tendenza della quota degli iscritti che torna a crescere solo nel 2001, dopo l'introduzione del "3+2".

³ Negli ultimi anni si sono sviluppati dei canali professionalizzanti (Istituti Tecnici Superiori – ITS – e lauree professionalizzanti) cui però accedono, ad oggi, poche migliaia di studenti.

⁴ La scelta di acquisire istruzione per accrescere i redditi futuri rappresenta un bene di investimento, mentre nel caso la prosecuzione degli studi sia legata principalmente al piacere che tale attività arreca è da considerarsi come bene di consumo.

La motivazione di tale ripresa risiede in particolare nella riduzione della durata legale dei corsi che, diminuendo sia i costi diretti sia quelli indiretti, ha attirato specialmente il favore dei diplomati provenienti dalle classi reddituali più basse (Cappellari, Lucifora, 2009). Tuttavia, gli effetti benefici associati alla riforma in termini di iscritti al sistema universitario si sono ridimensionati già dalla metà degli anni Due mila, per poi riprendere leggermente negli ultimi anni.

Figura 1. Trend studenti iscritti e laureati del sistema universitario italiano nel periodo 1969-2015



Nota: nel 2001 è stata implementata la riforma universitaria del “3+2”.

Fonte: elaborazione su dati MIUR (1969-2015).

Sempre nel periodo 1969-2015, il numero di laureati licenziati è risultato particolarmente contenuto, considerato l'incremento registrato degli studenti iscritti. I laureati sono infatti aumentati solo in seguito all'introduzione della riforma del “3+2”⁵, rimanendo comunque relativamente pochi rispetto a coloro che si iscrivono a un corso di laurea.

Il fatto che solo pochi completino il percorso di studi accademici è dovuto non solo alla diffusa tendenza a rimanere iscritti per un numero di anni piuttosto elevato senza necessariamente completare gli studi (Aina *et al.*, 2013), ma anche all'interruzione dell'esperienza accademica sin nei primissimi anni. Facendo riferimento alle statistiche OCSE, l'Italia,

⁵ Occorre ricordare che tale dato è parzialmente inficiato da coloro che hanno transitato dal vecchio al nuovo ordinamento.

unitamente agli USA, presenta dati drammatici in tema di abbandoni: uno studente su due che si iscrive all'università abbandona senza aver ottenuto il titolo, contro una media OCSE del 31% (OCSE, 2008).

In Italia, si osserva così che, malgrado l'estensione dell'accesso universitario a tutti i diplomati abbia accresciuto le immatricolazioni, l'incremento incondizionato del numero di iscritti non si è trasformato in un aumento della quota di laureati a disposizione del sistema economico nazionale. Le categorie maggiormente a rischio di uscire dal sistema educativo senza aver acquisito il titolo di studio sono le persone con una formazione secondaria meno orientata agli studi accademici, con una minore motivazione e/o aspirazione e con una condizione economica meno favorevole. Tali situazioni comportano che la selezione ha inizio dopo essersi iscritti all'università, manifestandosi con l'interruzione precoce degli studi.

Figura 2. Tassi abbandono universitari tra il primo e il secondo anno di corso nel periodo 1970-2013



Nota: nel 2001 è stata implementata la riforma universitaria del "3+2".

Fonte: elaborazione su dati Istat e MIUR (1969-2013) considerando le mancate iscrizioni tra il primo e il secondo anno accademico.

I tassi di abbandono sono particolarmente marcati tra il primo e il secondo anno accademico (figura 2). In particolare, il tasso di uscita dal sistema universitario nel primo anno è stato in media ben al di sopra del 25%, raggiungendo dei picchi nel 1980 (32,8%), nel 1988 (32,4%) e nel 1996 (36,5%). I tassi di abbandono "precoce" si riducono negli anni a ridosso della riforma universitaria del 2001, posizionandosi intorno al 20%, per poi stabilizzarsi intorno al 18% negli anni immediatamente successivi all'introduzione della nuova offerta formativa del "3+2". Questi dati fotografano un sistema universitario "malato" che non è in grado di trat-

tenere gli studenti dopo un solo anno dall'immatricolazione. In media, prima del 2001, uno studente su quattro, se non uno su tre, interrompeva la sua esperienza di studi post-diploma entro il primo anno, sintomo di un sistema che, se da un lato ha cercato di promuovere gli ingressi di coloro che sono in possesso di un diploma di licenza superiore, dall'altro ha fallito nell'individuare misure efficaci per rendere il proseguimento degli studi una scelta consapevole e praticabile. La quasi totale assenza di barriere all'accesso, come confermato dai dati, ha quindi di fatto rinviato la selezione durante il primo anno di università. È inutile sottolineare lo spreco di risorse che una tale decisione comporta in un contesto come quello italiano dove la parte preponderante della spesa universitaria è finanziata con trasferimenti di fondi pubblici; oltre ai costi diretti e indiretti sostenuti dagli studenti. Consapevole di questa criticità del sistema universitario, il legislatore ha riposto la speranza di contrastare e ridurre in maniera decisa tale fenomeno attraverso l'articolazione dei corsi di laurea in due cicli, come previsto dalla riforma del "3+2". Tuttavia, l'attesa riduzione del *dropout* si è solo parzialmente verificata in quanto, anche a seguito della diminuzione della durata legale dei corsi di laurea e del relativo contenimento dei costi associati al proseguimento degli studi, gli abbandoni continuano a essere significativi, specialmente per i corsi di laurea di primo livello. Al fine di approfondire le caratteristiche del fenomeno degli abbandoni universitari italiani è opportuno disaggregare le statistiche in modo da fare emergere eventuali eterogeneità.

Tabella 1. Tassi di abbandono universitari tra il primo e il secondo anno di corso per macroarea

	Area geografica	2012/2013	Variazione 2003/2004-2012/2013
Corsi di primo livello triennali	Nord	12,2	-3,8
	Centro	13,5	-4,4
	Sud	16,8	-2,4
	<i>Italia</i>	13,9	-3,3
Corsi di laurea a ciclo unico	Nord	6,1	+0,4
	Centro	7	-2,8
	Sud	11,5	+4,5
	<i>Italia</i>	8,5	+1,3
Corsi di secondo livello biennali	Nord	5,2	-2,5
	Centro	6,5	-6
	Sud	8,9	-6,4
	<i>Italia</i>	6,4	-3,7

Fonte: Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario – ANVUR (2016).

La tabella 1 contiene i dati relativi ai tassi medi di abbandono per macroarea geografica e tipologia di corso di studi nell'anno accademico 2012-2013 e la relativa variazione nel pe-

riodo 2003-2004/2012-2013. Si osserva una certa eterogeneità nell'interruzione degli studi universitari, sia in base al corso di studio prescelto sia in base all'area geografica considerata. In particolare, i tassi di abbandono sono minori nelle lauree magistrali e a ciclo unico rispetto a quelle triennali (dato nazionale: 6,4%, 8,5% e 13,9%, rispettivamente). Inoltre, indipendentemente dalla tipologia del corso di laurea, nelle regioni del Mezzogiorno di Italia si registrano sempre i tassi più elevati, mentre i più contenuti si riscontrano al Nord. In generale, rispetto al decennio precedente, si osserva una riduzione dei tassi di abbandono, fatta eccezione per le lauree a ciclo unico che invece registrano un aumento a livello nazionale dell'1,3%, trainato dall'aumento del 4,5% del Sud.

Tabella 2. Tassi di abbandono universitari tra il primo e il secondo anno di corso per area disciplinare

Area disciplinare	1999/2000 ^a	2003/2004	2009/2010
Agraria	22,8	25,5	27,8
Architettura	16,5	14,8	9,6
Chimico-farmaceutico	21,9	22,2	32,5
Difesa e Sicurezza	3,9	3,7	3,4
Economico-statistica	25,9	21,9	19,2
Educazione Fisica	–	16,4	18,9
Geo-biologica	30,5	26,6	34,6
Giuridica	32,5	22,8	32,9
Ingegneria	29,6	18,1	18,4
Insegnamento	19,6	23,4	24,0
Letteraria	24,7	21,6	19,0
Lingistica	26,0	20,6	15,5
Medica	7,1	11,6	–4,0
Politico-sociale	26,5	20,4	18,5
Psicologica	26,8	7,6	9,2
Scientifica	35,6	23,6	27,4
Totale	27,1	20,2	18,4

^a Solo lauree del vecchio ordinamento.

Fonte: elaborazione su dati MIUR (vari anni) considerando le mancate iscrizioni tra il primo e il secondo anno accademico in ciascun settore.

La tabella 2, invece, riporta, per gli anni accademici 1999-2000, 2003-2004 e 2009-2010, i tassi di abbandono universitario suddivisi per area disciplinare. Nonostante nei tre anni accademici si assista a un calo generalizzato delle uscite dal sistema universitario senza diploma di laurea, la variabilità all'interno dei vari settori disciplinari permane significativa. Il tasso di abbandono stimato sulla base delle mancate iscrizioni al secondo anno mostra, per l'anno accademico 2009-2010, che i corsi di laurea nell'Area difesa e sicurezza sono quelli che registrano la percentuale più bassa di abbandoni (3,4%), seguiti dai corsi dell'Area psicologica (9,2%) e dai corsi dell'Area architettura (9,6%). In merito ai corsi di laurea triennale dell'Area medica, tutti ad accesso programmato, il valore negativo indica

che il numero degli iscritti al secondo anno è superiore al numero di quelli del primo anno. Tale situazione è dovuta al fatto che l'esame di accesso è spesso superato dopo più di un tentativo e l'attesa dell'ammissione al corso viene colmata iscrivendosi a corsi di laurea in discipline affini in modo da maturare crediti convalidabili che, una volta fatta l'iscrizione a un corso dell'Area medica, consentono di accedere direttamente al secondo anno accademico. Questa prassi ha come conseguenza l'aumento del numero di abbandoni dei corsi di laurea scientifica, geo-biologica e chimico-farmaceutica. In effetti, nell'intervallo 2003-2004 e 2009-2010, emerge come in questi settori, in controtendenza con il generalizzato decremento che tale fenomeno ha registrato, si assista a una percentuale più alta di mancate re-iscrizioni, in particolare di circa 10 punti nell'Area chimico-farmaceutica, di otto punti in quella geo-biologica e di circa quattro punti in quella scientifica.

Una valutazione complessiva dei dati fin qui discussi evidenzia la rilevanza del fenomeno delle interruzioni degli studi terziari in Italia e, soprattutto, come tale comportamento non sia distribuito in maniera omogenea sul territorio, né tantomeno nelle varie aree disciplinari, nonostante il sistema universitario italiano sia caratterizzato da una regolamentazione centrale piuttosto forte. Tuttavia, la lettura dei dati aggregati può solo fornire una base iniziale di interpretazione e deve essere integrata da variabili più dettagliate per consentire di definire azioni mirate. È perciò fondamentale avere accesso a dati che contengano informazioni in merito alle caratteristiche individuali degli studenti, alle condizioni familiari, al contesto socio-economico, oltre a banche dati che abbiano informazioni adeguate sulla dotazione di capitale umano e fisico presente nelle varie strutture universitarie. Solo in questo modo sarà possibile comprendere in maniera più esaustiva le dinamiche che motivano la scelta di interrompere gli studi e, di conseguenza, attivare interventi mirati alle varie circostanze emerse. Ciò consentirà di evitare che l'università venga vissuta come un "parcheggio" dove sostare in attesa di individuare opzioni "migliori", quali ad esempio proposte lavorative.

In assenza di un quadro di tutte le determinanti che motivano l'abbandono degli studi post-diploma, qualsiasi intervento realizzerà soltanto effetti marginali, senza rimuovere le cause all'origine di tale comportamento.

3. LE DETERMINANTI DELL'ABBANDONO UNIVERSITARIO

3.1. *Un breve inquadramento teorico*

Prima di procedere a un'analisi dettagliata delle determinanti dell'abbandono universitario rilevate dalla letteratura empirica, è utile fornire un breve inquadramento teorico del tema. Il modello teorico di riferimento per l'analisi degli investimenti in istruzione (Becker, 1962, 1964) si basa su un'assunzione fondamentale: gli individui prendono le loro decisioni confrontando esclusivamente costi e benefici monetari marginali della scelta di acquisire ulteriore istruzione; costi e benefici che sono, oltretutto, perfettamente noti agli individui al momento della scelta. Date queste premesse, l'abbandono degli studi non può essere facilmente spiegato e, infatti, in questo approccio non ne viene fatto cenno. Studi successivi hanno tuttavia messo in discussione l'assunzione *beckeriana* di cui sopra osservando, in primo luogo, che gli individui non ragionano tanto in termini di costi/benefici monetari quanto in termini di utilità complessiva e, in secondo luogo, che gli individui dispongono di un set informativo limitato al momento della scelta se iscriversi o meno a un nuovo corso di studi (si vedano ad esempio: Manski, 1989; Altonji, 1993; Stinebrickner, Stinebrickner,

2012). In particolare, gli individui potrebbero sovrastimare i futuri benefici della scelta di continuare a istruirsi o sottostimarne i costi. Potrebbero ad esempio non avere, al momento dell'iscrizione all'università, una chiara idea dei contenuti dei corsi che andranno ad affrontare e dello sforzo (costo non monetario) necessario per superare gli esami. In questo caso, potrebbe accadere che, una volta ricevute queste informazioni, acquisibili solo frequentando effettivamente i corsi universitari, essi osservino che l'investimento che inizialmente sembrava "profittevole" non lo sia più e decidano quindi di abbandonare gli studi. Ovviamente, visto che molte informazioni vengono acquisite già al primo anno di università, molti degli abbandoni avverranno proprio all'inizio del percorso universitario.

L'iscrizione all'università diventa quindi una sorta di "esperimento" che serve a ottenerne maggiori informazioni sia sulle proprie abilità sia sul corso intrapreso. In questo quadro, alcune specifiche caratteristiche dell'individuo, della sua famiglia o del sistema universitario, potrebbero contribuire ad aumentare o ridurre il gap tra le informazioni possedute *ex ante* rispetto all'iscrizione all'università e quelle acquisite *ex post*, grazie alla frequenza ai corsi universitari. Qui di seguito alcuni esempi. Individui più "abili" potrebbero essere maggiormente in grado di valutare il percorso universitario più adeguato e fare minori errori di scelta. Oppure, viceversa, potrebbero avere aspettative più alte e, quindi, scoraggiarsi più facilmente nel caso in cui queste non vengano rispettate. Individui provenienti da famiglie più istruite potrebbero riuscire ad avere un set informativo più preciso e, quindi, fare scelte più consapevoli e più corrette. Individui provenienti da famiglie più ricche potrebbero invece sostenere più facilmente i costi (monetari) dell'investimento in istruzione ed essere quindi meno sensibili a un'eventuale non corrispondenza tra costi e benefici (non monetari) attesi ed effettivi. Infine, una migliore organizzazione delle attività didattiche, la presenza di attività di sostegno didattico, la disponibilità di spazi per lo studio individuale e di gruppo, contenendo gli sforzi necessari per superare gli esami (a parità di difficoltà dei corsi), ridurrebbero le probabilità di abbandono.

La letteratura empirica illustrata nel successivo paragrafo analizza l'effetto di queste determinanti sulle scelte e gli esiti educativi, concentrandosi in particolare sul ruolo esercitato dal background familiare.

3.2. *Le evidenze empiriche*

Come argomentato nel paragrafo 2, il fenomeno del *dropout* è consolidato nel sistema universitario italiano e, considerate le differenze attraverso le quali si manifesta, richiede analisi più approfondite per comprenderne le dinamiche. A tale proposito, per quanto concerne il contesto italiano, le banche dati sono piuttosto carenti e, anche se rappresentative a livello nazionale, non dispongono di tutte le informazioni necessarie per investigare tutti gli aspetti connessi con la scelta di interrompere la carriera accademica. Da un lato, i *dataset* che raccolgono informazioni ad ampio spettro sulle condizioni socio-economiche della popolazione universitaria non hanno variabili dettagliate sulla carriera accademica dello studente e/o del gruppo dei pari (tipologia di esami sostenuti, esami superati, voti conseguiti ecc.); inoltre, le due principali fonti informative disponibili di questo tipo (l'Indagine AlmaLaurea sul profilo dei laureati e l'Indagine dell'Istituto nazionale di statistica – Istat – sull'inserimento professionale dei laureati) analizzano solo la popolazione che ha effettivamente conseguito la laurea, non consentendo quindi l'analisi degli abbandoni. D'altro lato, le fonti dati di natura amministrativa, che confluiscono a livello nazionale nell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, non contengono le informazioni sulle caratteristiche familiari (ad esempio occupazione e titolo di studio dei genitori) dello studente, sulle

sue eventuali esperienze di lavoro ecc., le quali sono però cruciali per spiegarne i comportamenti e gli esiti. Malgrado le lacune e i limiti insiti nelle varie banche dati utilizzabili, in questa sezione verranno discussi i risultati dei principali contributi empirici, in prevalenza nazionali, per cercare di delineare l’insieme di fattori che concorrono ad abbandonare gli studi universitari prima di aver ottenuto il titolo di studio⁶.

La maggior parte degli studi ha analizzato il fenomeno dell’accesso all’università e della persistenza nel sistema universitario cercando di stimare l’effetto di diversi fattori che, andando a incidere sui costi e i benefici associati al proseguimento degli studi, possono influenzare il comportamento degli studenti. Tra di essi i principali sono il background socio-economico della famiglia, l’“abilità” dello studente – misurata generalmente osservando il percorso scolastico precedente all’iscrizione universitaria e la performance accademica iniziale – e, infine, l’andamento del mercato del lavoro che può creare incentivi o disincentivi a rimanere iscritti all’università.

In merito al ruolo giocato dal contesto familiare, una rassegna della letteratura in tema di trasmissione intergenerazionale dell’istruzione dimostra che il titolo di studio dei genitori è altamente correlato con il livello di accumulazione di capitale umano dei figli, sebbene l’entità di questa relazione cambi in funzione delle caratteristiche del sistema educativo e del Paese analizzato (Haveman, Wolfe, 1995). In uno dei primi studi comparativi sulla persistenza intergenerazionale dei livelli di istruzione, Blossfeld e Shavit (1993) osservano che il legame tra il titolo di studio dei genitori e dei figli si conferma come una delle dimensioni più rilevanti per spiegare le scelte di istruzione, visto che la mobilità intergenerazionale non risulta influenzata dall’espansione territoriale di offerta formativa universitaria in ben 11 Paesi su 13 considerati. Risultati simili sono stati trovati da Galindo-Rueda e Vignoles (2005) in merito all’ampliamento dell’offerta universitaria nel Regno Unito. In particolare, gli autori trovano evidenza che l’accesso alla formazione post-diploma è meno legata alle abilità individuali, quanto piuttosto al background familiare. Per il caso tedesco, Heineck e Riphahn (2009) confermano che le differenze di accesso all’università non si sono affievolite negli ultimi 50 anni, ma continua a persistere un’associazione positiva con il titolo di studio dei genitori. Pur utilizzando diverse banche dati, anche per l’Italia, l’associazione tra caratteristiche dei genitori e investimento in capitale umano dei figli è confermata come fattore chiave. Triventi e Trivellato (2009) hanno mostrato che sia l’accesso sia il completamento degli studi universitari è positivamente correlato al background familiare. Lo studio sottolinea, inoltre, che i risultati meno incoraggianti sono associati agli studenti provenienti da famiglie di ceto medio-basso. In linea con questi risultati, Checchi e colleghi (2008) confermano la persistenza di disuguaglianze nel processo di accumulazione di capitale umano. Sebbene osservino un aumento generalizzato della probabilità di accedere al sistema universitario, lo svantaggio relativo dei figli di genitori poco istruiti non si è modificato in maniera significativa nel tempo a causa delle differenze del grado di avversione al rischio dei genitori, il quale è connesso al loro *background* e ai vincoli di liquidità. A conferma di questo legame, Checchi (2000), testando empiricamente su dati italiani un modello teorico, dimostra che la scelta di acquisire istruzione terziaria è influenzata principalmente dai vincoli culturali. Questo studio, unitamente a quello di Checchi e Flabbi (2006), rafforza il ruolo centrale che la famiglia esercita nel processo di scelta della scuola secondaria⁷, la

⁶ Per una rassegna più esaustiva della letteratura empirica sul tema dei “fallimenti” universitari (abbandono e ritardo nel conseguimento della laurea) si veda Aina *et al.* (2018).

⁷ In generale, gli studi dimostrano che avere almeno un genitore laureato aumenta la probabilità di scegliere una scuola secondaria più orientata a corsi post-diploma (ad esempio licei).

quale a sua volta influenza indirettamente la probabilità di iscriversi all'università. La transizione scuola secondaria-università è infatti più elevata per coloro che hanno frequentato un liceo rispetto ad altre tipologie di diploma. Altri studi, che si sono occupati di analizzare l'impatto della diffusione territoriale di corsi universitari in Italia, hanno confermato che la riduzione delle differenze ha favorito l'accesso al sistema di formazione post-diploma, ma non ha accresciuto le opportunità di completamento (Bratti *et al.*, 2008). L'analisi poi degli effetti della riduzione della durata legale dei corsi di laurea a seguito dell'introduzione della riforma del "3+2" ha evidenziato risultati analoghi a quelli di Bratti e colleghi (2008), ovvero un aumento degli accessi da parte di studenti con un background meno favorevole, ma non un incremento delle opportunità di completare il percorso di studi intrapreso per questa categoria (Cappellari, Lucifora, 2009).

La frequenza universitaria è chiaramente influenzata positivamente dalle risorse finanziarie familiari. La letteratura teorica dimostra che, laddove sussistano vincoli finanziari, le famiglie con redditi bassi non sono in grado di investire in capitale umano in maniera ottimale nei confronti dei loro figli (Han, Mulligan, 2001). Inoltre, riferendosi alle risorse finanziarie, Carneiro e Heckman (2002) suggeriscono che l'accesso all'università è condizionato non solo da vincoli finanziari di breve periodo, i quali possono precludere l'accesso universitario a causa della ridotta disponibilità di risorse per finanziare gli studi post-diploma, ma anche da quelli di lungo periodo che incidono direttamente sulla formazione delle abilità e aspettative dei figli, specialmente durante gli anni dell'adolescenza. A tale proposito, Aina (2013) e Checchi (2000) confermano che l'iscrizione universitaria in Italia è pregiudicata solo agli studenti che provengono da famiglie con un reddito molto basso, anche se il fattore predominante continua a essere il vincolo culturale.

Altri contributi hanno analizzato il ruolo che le condizioni del mercato esercitano nella scelta di proseguire gli studi post-diploma di licenzia superiore. Considerando il modello del capitale umano di Becker (1964), una riduzione del tasso di disoccupazione fa aumentare il costo opportunità di investire in anni aggiuntivi di istruzione, pertanto dovrebbe far ridurre l'acquisizione di capitale umano. Questo principio economico è confermato, per l'ambito italiano, dagli studi condotti da Checchi (2000) e Cappellari e Lucifora (2009). Gli autori trovano che laddove le condizioni lavorative sono favorevoli le immatricolazioni sono più contenute.

Per quanto riguarda il ruolo esercitato dalle caratteristiche familiari, generalmente stimato utilizzando le informazioni relative al titolo di studio dei genitori o alla loro occupazione, i contributi evidenziano che esiste una significativa correlazione con la probabilità di abbandonare gli studi. Johnes e McNabb (2004), analizzando il fenomeno dell'abbandono universitario nel Regno Unito, trovano che l'occupazione dei genitori è un buon indicatore per spiegare sia il conseguimento della laurea sia la decisione di abbandonare; in particolare emerge che i figli di genitori con basse qualifiche sono più esposti al rischio di non completare l'esperienza accademica. Ahlburg e colleghi (2002), sempre riferendosi al contesto inglese, rilevano che l'avere un padre con un titolo di studio più elevato o che svolge un lavoro almeno impiegatizio riduce il rischio di *dropout*. Solo per quanto riguarda gli studenti iscritti a Medicina gli effetti della classe sociale non risultano essere statisticamente significativi sulla probabilità di abbandonare gli studi, mentre l'abbandono si riduce nel caso in cui lo studente abbia almeno un genitore che svolga la professione medica (Arulampalam *et al.*, 2004b; 2007). Gli studi che hanno trattato il fenomeno dell'abbandono universitario in Italia, malgrado le diverse fonti di dati analizzate e i vari approcci metodologici adottati, confermano la centralità nel processo di interruzione della carriera

accademica del background dei genitori, osservando tassi di abbandono più elevati tra gli studenti provenienti da un contesto socio-economico più basso (Checchi, 2000; Di Pietro, 2004; Cappellari, Lucifora, 2009; Triventi, Trivellato, 2009). In particolare, Cingano e Cipollone (2007), controllando per la selezione del campione, dimostrano che la probabilità di abbandonare gli studi universitari si riduce del 14% a fronte di dieci anni di istruzione aggiuntiva del padre.

Tra le altre determinanti che incidono sull'interruzione degli studi accademici, il reddito della famiglia è positivamente correlato al conseguimento del titolo. Inoltre, Checchi (2000) trova che gli studenti provenienti da famiglie benestanti non solo hanno una probabilità di laurearsi superiore, ma completano gli studi anche in minor tempo. La motivazione di tale comportamento risiederebbe proprio nelle maggiori opportunità lavorative e prospettive di carriera che il network familiare può offrire loro.

Infine, anche il mercato del lavoro influenza il comportamento degli studenti iscritti all'università, seppur il segno della correlazione che tale fattore esercita sulla probabilità di abbandonare gli studi non sia univocamente determinato in letteratura. Da un lato, ci si attende che limitate prospettive di lavoro possano accrescere la probabilità di sperimentare vincoli finanziari, e quindi di non completare gli studi universitari. Dall'altro lato, in presenza di alti tassi di disoccupazione si può osservare una riduzione degli abbandoni in quanto la difficoltà di trovare un impiego rende preferibile lo status di studente rispetto a quello di disoccupato, soprattutto nei sistemi di istruzione terziaria caratterizzati da tasse relativamente basse e libero accesso (ad esempio Italia). A conferma della prima relazione, ovvero l'innalzamento degli abbandoni, ci sono gli studi di Ahlburg e colleghi (2002) per gli USA e di Smith e Naylor (2001) per il Regno Unito. L'evidenza relativa all'Italia presenta risultati misti. Per esempio, Di Pietro (2006) conferma l'ipotesi del segnale, ossia una relazione negativa tra *dropout* e tassi di disoccupazione. Becker (2001), invece, osserva che la probabilità di abbandonare aumenta quando si intensifica la richiesta di individui in possesso di un diploma di licenzia superiore. Altri studi, quali quelli di Checchi (2000), Di Pietro (2004), Cingano e Cipollone (2007) e Aina (2013), suggeriscono che le condizioni del mercato del lavoro non hanno effetti statisticamente rilevanti sull'interruzione degli studi universitari.

Con riferimento alle caratteristiche individuali all'ingresso dell'università i risultati più robusti riguardano l'età. Si osserva infatti che posticipare l'iscrizione all'università, qualunque sia la motivazione, accresce le probabilità di abbandono (Montmarquette *et al.*, 2001; Smith, Naylor, 2001). Per quel che concerne il genere, fattore demografico totalmente esogeno, i risultati appaiono invece meno robusti. I maschi tendono ad abbandonare gli studi più delle femmine (Cappellari, Lucifora, 2009), probabilmente a causa del minor differenziale di reddito tra scuola superiore e università (Arulampalam *et al.*, 2004a), anche se le donne abbandonano di più i corsi dove è maggiore la quota di studenti maschi (Belloc *et al.*, 2011). Tra le cause che spiegano il maggior successo accademico femminile, Goldin e colleghi (2006) segnalano la crescita, nel tempo, dei rendimenti dell'istruzione terziaria, il posticipo della maternità e il maggior impegno profuso negli studi. In linea con quest'ultimo risultato, anche Stinebrickner e Stinebrickner (2012) confermano come il successo accademico femminile sia dovuto ai migliori esiti (ad esempio voti migliori e maggiore consapevolezza delle proprie abilità).

I fattori utilizzati per testare gli effetti sugli accessi al sistema di istruzione terziario insieme ad altre variabili sono poi stati impiegati anche per verificare la loro incidenza sulla probabilità di abbandonare gli studi universitari. I modelli teorici di riferimento, per ana-

lizzare le cause del *dropout* universitario, attingono ai lavori di Tinto (1975), Bean (1980) e Bean e Metzner (1985), i quali identificano l'abbandono universitario come il risultato della mancata interazione tra lo studente e l'università. Questi modelli enfatizzano principalmente il ruolo della formazione scolastica precedente, delle caratteristiche individuali e familiari, della performance accademica e delle caratteristiche dell'istituzione scelta. In generale, un risultato condiviso nella maggior parte degli studi è che un miglior livello di preparazione all'ingresso (ad esempio, voto di maturità elevato, diploma liceale) riduce il rischio di non completare gli studi intrapresi (Montmarquette *et al.*, 2001; Smith, Naylor, 2001; Arulampalam *et al.*, 2004a, 2005; Boero *et al.*, 2005). Altri contributi mostrano poi che gli studenti con una migliore preparazione alle scuole superiori, specie nelle materie affini a quelle intraprese all'università, hanno minori probabilità di abbandono (Smith, Naylor, 2001; Arulampalam *et al.*, 2004a, 2004b; Stratton *et al.*, 2008; Cappellari, Lucifora, 2009).

Venendo alle questioni istituzionali e organizzative, vi è un generale consenso, soprattutto negli studi che hanno riguardato gli USA, circa il ruolo cruciale dell'integrazione accademica dello studente. Secondo una serie di lavori condotti dal gruppo di lavoro coordinato da Pascarella e Terenzini, le relazioni anche informali tra gli studenti e il corpo docente aumentano l'attaccamento degli studenti all'istituzione universitaria, soprattutto se provengono da contesti socio-economici svantaggiati (si veda ad esempio Pascarella, Terenzini, 1978; Pascarella *et al.*, 1986; Terenzini, Pascarella, 1977). Allo stesso modo risultano molto efficaci giornate intensive di orientamento all'inizio del percorso accademico, le quali consentono allo studente di sentirsi fin da subito inserito nella realtà universitaria. Tutto ciò che si frappone a questa possibilità di integrazione, ad esempio il non poter vivere nel campus o il dover pendolare da un'altra città, aumenterebbe le probabilità di abbandono del percorso intrapreso (Pascarella *et al.*, 1981).

Distinguendo gli iscritti alla Sapienza Università di Roma tra residenti a Roma e non residenti in città, Belloc e colleghi (2011) trovano invece come i primi siano, una volta controllato per una serie di caratteristiche familiari, maggiormente propensi ad abbandonare e abbiano, in generale, performance peggiori. Gli autori interpretano questo risultato come l'evidenza di una maggiore qualità e motivazione da parte degli studenti che si spostano per frequentare l'università. Analoghi risultati, utilizzando i dati amministrativi dell'Università Cattolica, sono stati riscontrati anche da Aina (2011). In particolare, raggruppando gli studenti in tre categorie, ovvero distinguendo tra residenti nella sede universitaria, pendolari e provenienti da aree geografiche più distanti, l'analisi evidenzia che gli studenti fuori sede sono meno propensi rispetto agli studenti in sede sia ad abbandonare gli studi sia a trasferirsi in altre università e/o corsi di laurea. Non emergono invece differenze statisticamente significative nel comportamento tra studenti in sede e pendolari.

Infine, benché sia poco indagato l'impatto dell'organizzazione della didattica sulle probabilità di abbandono, Di Pietro e Cutillo (2008) osservano come la maggiore flessibilità nei curricula e l'ampliamento dei servizi offerti agli studenti, che hanno caratterizzato la riforma universitaria italiana del 2001, abbiano modificato i comportamenti degli studenti, portando a una riduzione del *dropout*. Questo risultato è confermato da uno studio recente di Aina e colleghi (2017) in cui si stima come la cosiddetta "Riforma Mussi" del 2007, la quale ha irrigidito la regolamentazione della didattica imponendo un numero massimo di esami da superare per conseguire il diploma di laurea (a parità di crediti formativi universitari complessivi), limitando di fatto la flessibilità introdotta nel 2001, abbia determinato

un aumento del carico di lavoro medio per esame e di conseguenza causato un aumento dei tassi di abbandono.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La rassegna della letteratura consente di individuare le determinanti che incidono sull'abbandono degli studi universitari. I vari contributi hanno evidenziato che non esiste un solo fattore responsabile del mancato conseguimento del diploma di laurea, ma un insieme di variabili che pregiudicano sia l'accesso sia il completamento dell'esperienza accademica. La discussione dei diversi aspetti che gravano sul fenomeno del *dropout* consente di approfondire la conoscenza dei meccanismi che inducono gli studenti italiani, una volta iscritti all'università, a interrompere gli studi. L'individuazione del segno che lega le dimensioni esaminate alla decisione di non conseguire la laurea fornisce, inoltre, agli operatori di politica economica strumenti efficaci per accrescere l'efficienza del sistema universitario nel suo complesso. I diversi contributi hanno rilevato l'importanza delle caratteristiche degli studenti nel processo di acquisizione di capitale umano, pertanto non considerarle in eventuali misure di intervento porterebbe sostanzialmente a risultati solo parziali. La riforma dei cicli di studio introdotta nel 2001 dimostra come non sia stato possibile ridurre i tassi di abbandono semplicemente intervenendo sul lato organizzativo dell'offerta formativa. L'evidenza empirica ha infatti mostrato la presenza di persistenti vincoli culturali e finanziari al processo di accumulazione di capitale umano, segnalando livelli di istruzione sub-ottimali nel caso gli individui non provengano da condizioni familiari favorevoli. Sin dal 1969, le diverse riforme che hanno interessato il sistema universitario italiano, volte soprattutto a fornire pari opportunità di accesso agli individui e una più equa distribuzione dell'offerta formativa sul territorio nazionale, sono risultate poco efficaci (si veda la figura 1) non avendo accresciuto in maniera significativa il numero dei laureati, a fronte di un aumento cospicuo degli immatricolati.

L'esistenza di una forte trasmissione intergenerazionale non può essere scardinata attraverso modifiche del sistema universitario e della struttura dei corsi di laurea erogati. Infatti, si rammenta come gli studi di Bratti e colleghi (2008) e Cappellari e Lucifora (2009) abbiano evidenziato che la diffusione territoriale dei corsi di laurea e la relativa riduzione della durata legale attivata con la riforma del "3+2" hanno portato solo benefici temporanei, ovvero hanno ampliato gli accessi al sistema terziario delle persone meno abbienti, ma non hanno modificato la loro probabilità di conseguire il diploma di laurea. Le disparità di accesso e ancor più di completamento degli studi risultano tanto più gravi se si considera che il sistema universitario italiano è virtualmente privo di barriere all'entrata (se non per alcune specifiche aree disciplinari), le tasse sono piuttosto contenute (anche se in aumento negli ultimi anni) e commisurate al reddito e la maggior parte delle istituzioni sono finanziate con fondi pubblici.

È proprio il fatto che l'investimento in capitale umano, a qualsiasi livello, sia fortemente legato al titolo di studio dei genitori e alle loro disponibilità finanziarie che vanifica gli aspetti positivi del sistema universitario italiano. Paradossalmente, infatti, un sistema virtualmente molto aperto nel garantire a tutti la possibilità di accedere al corso di studio desiderato (con l'eccezione di alcune lauree a numero chiuso) non sembra sufficiente ad assicurare il conseguimento del diploma di laurea a tutti gli individui che ne avrebbero le capacità, a prescindere dalle condizioni di partenza. Per consentire realmente agli individui

che affrontano vincoli finanziari e/o culturali le stesse opportunità di coloro che vivono in ambienti più favorevoli è fondamentale intervenire direttamente su questi aspetti. Gli operatori di politica economica dovrebbero introdurre misure che promuovano un accesso al credito senza condizioni stringenti per i gruppi più svantaggiati, ma meritevoli al fine di potersi vedere finanziati i propri studi universitari. Naturalmente un intervento di questo genere è realisticamente attuabile nella misura in cui i laureati abbiano effettivamente accesso, indipendentemente dalla classe sociale della famiglia, a lavori remunerativi, che consentano loro di restituire le somme prese a prestito. In caso contrario, il risultato sarebbe o un perdurante indebitamento individuale (nel caso di assenza di garanzia pubblica sul prestito) oppure un ulteriore aumento della spesa pubblica (qualora il prestito sia garantito dallo Stato in caso di disoccupazione del laureato).

Altre misure per contrastare l'abbandono universitario risiedono nell'aumento delle risorse pubbliche destinate al diritto allo studio e delle attività di orientamento già durante gli ultimi anni delle scuole medie superiori, oltre a intensificare le attività di tutoraggio durante i primi anni accademici. Tuttavia, interventi volti a rimuovere i vincoli finanziari di breve periodo e/o che agiscono solamente a livello di istruzione terziaria possono risultare non pienamente efficaci in un contesto come quello italiano, dove sia l'accesso al sistema universitario sia la persistenza sono fortemente correlati anche a fattori di lungo periodo, quali ad esempio il titolo di studio dei genitori. Infatti, considerando la correlazione esistente tra l'essere figlio di genitori con bassi titoli di studio e il frequentare una scuola media superiore tecnica o professionale è responsabile della persistenza delle disuguaglianze nell'accumulazione di capitale umano, in quanto pregiudicano l'iscrizione universitaria (si veda Checchi, Flabbi, 2006). Di conseguenza, in linea con le riforme dei sistemi educativi secondari che hanno interessato i principali Paesi europei negli anni Settanta, sarebbe opportuno riformare anche il sistema di istruzione secondaria italiano in modo da rendere la decisione della tipologia di scuola media superiore non correlata alle condizioni familiari dell'individuo. Sarebbe anche auspicabile prevedere un diffuso e ben organizzato sistema di percorsi di laurea professionalizzanti cui possano accedere studenti che, benché interessati a proseguire la loro formazione oltre il diploma superiore, non hanno l'interesse (o le capacità) per seguire i corsi di una laurea tradizionale. I corsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) attualmente offerti, tuttavia, non sembrano rispondere appieno a questa domanda di istruzione professionalizzante e coinvolgono ad oggi un numero limitatissimo di studenti⁸. Questi percorsi consentirebbero invece, da un lato, di aumentare la dotazione di capitale umano con competenze medio/alte nel Paese; d'altro lato, di ridurre i tassi di abbandono di coloro che si iscrivono ai corsi di laurea tradizionali, pur non avendo un genuino interesse in tale percorso, a causa dell'assenza di alternative⁹.

Un efficace e diffuso canale alternativo, rispetto ai percorsi di laurea attuali, si rende ancora più necessario considerando che, con l'avvento del sistema del "3+2", si è intervenuti solo parzialmente sulla revisione dei contenuti dei corsi e delle metodologie didattiche rispetto al vecchio ordinamento, oltre al fatto che le lauree triennali hanno destato poco interesse da parte del mercato del lavoro. Tutto ciò ha portato a un aumento della durata degli studi universitari, rendendo l'iscrizione all'università un investimento ancora più incerto, specie proprio per coloro che hanno un minore appoggio economico da parte

⁸ I diplomati in percorsi professionalizzanti in Italia sono solamente lo 0,3% della coorte di riferimento, a fronte di un valore medio a livello UE del 7% e a livello OCSE dell'11% (Tabella A3.3, OCSE, 2017).

⁹ In merito agli effetti dell'eccessiva rigidità e sequenzialità del sistema di istruzione italiano si veda ad esempio Pastore (2018).

della famiglia. Gli attuali ITS e le lauree professionalizzanti recentemente istituite, oltre a interessare un numero limitato di studenti (poco più di 10.000), non sono diffuse in maniera omogenea sul territorio nazionale, concentrandosi prevalentemente là dove il tessuto produttivo è più vivace¹⁰.

Pur se la letteratura economica non analizza questi aspetti, occorre infine sottolineare che il sistema universitario italiano ha una serie di peculiarità dal punto di vista organizzativo che, benché compatibili con un'università di “élite”, appaiono controproducenti in un'università di “massa”. La libertà lasciata allo studente di sostenere gli esami quando lo desidera, la possibilità di ripetere l'esame più volte, anche in presenza di un voto sufficiente, l'assenza di disincentivi a rimanere iscritti oltre la durata legale dei corsi (a parte un eventuale aumento delle tasse universitarie¹¹), anziché facilitare il percorso accademico possono in realtà ostacolarlo, soprattutto per gli studenti con meno capacità organizzative oppure meno motivati.

In conclusione, gli operatori di politica economica devono attivarsi a realizzare misure che riducano contestualmente gli effetti dei fattori di breve periodo e di lungo periodo se si desidera ottenere risultati incoraggianti in termini di completamento degli studi universitari, a prescindere dalle origini sociali. Qualsiasi politica che non implementi contestualmente misure atte a contrastare i vincoli permanenti e contingenti che un individuo affronta, porteranno solo effetti trascurabili e temporanei sull'entità di laureati presenti nel territorio italiano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AHLBURG D. A., MCCALL B. P., NA I. (2002), *Time to dropout from college: A hazard model with endogenous waiting*, Working Paper No. 0102, Industrial Relations Center, University of Minnesota.
- AINA C. (2011), *The determinants of success and failure of Italian university students. Evidence from administrative data*, “Rivista Internazionale di Scienze Sociali”, 69, 2, pp. 85-108.
- ID. (2013), *Parental background and university dropout in Italy*, “Higher Education”, 65, 4, pp. 437-56.
- AINA C., AKTAS K., CASALONE G. (2017), *Does a reform on regulation of teaching activity impact on academic outcomes? Evidence from Italy*, mimeo.
- AINA C., BAICI E., CASALONE G., PASTORE F. (2013), *Il fuoricorismo tra falsi miti e realtà*, “Economia e Lavoro”, XLVII, 1, pp. 147-54.
- IDD. (2018), *The economics of university dropouts and delayed graduation: A survey*, GLO Discussion Paper 189.
- ALTONJI J. G. (1993), *The demand for and return to education when education outcomes are uncertain*, “Journal of Labor Economics”, 11, 1, pp. 48-83.
- ARULAMPALAM W., NAYLOR R. A., SMITH J. P. (2004a), *A hazard model of the probability of medical school drop-out in the UK*, “Journal of Royal Statistics Society”, 167, pp. 157-78.
- IDD. (2004b), *Factors affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: A logistic analysis for the intake of cohorts of 1980-92*, “Medical Education”, 38, pp. 492-503.
- IDD. (2005), *Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: Cross-section and time-series analysis for UK university students*, “Economics of Education Review”, 24, 3, pp. 251-62.
- IDD. (2007), *Dropping out of medical school in the UK: Explaining the changes over ten years*, “Medical Education”, 41, pp. 385-94.

¹⁰ Secondo l'ultimo monitoraggio Indire (www.indire.it), dei 96 ITS attivati, 49 sono nelle regioni del Nord Italia (20 nella sola Lombardia).

¹¹ L'ammontare delle tasse universitarie non può superare il 20% del Fondo di Finanziamento Ordinario ricevuto dal ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). In tale computo non rientrano però le tasse pagate dagli studenti “non regolari”, ovvero coloro che sono iscritti oltre la durata legale del corso. Per questi studenti le università hanno quindi la possibilità di applicare tasse più elevate.

- BEAN J. P. (1980), *Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition*, "Journal of Research in Higher Education", 12, pp. 155-87.
- BEAN J. P., METZENER B. S. (1985), *A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition*, "Journal of Review of Education Research", 55, pp. 485-540.
- BECKER G. S. (1962), *Investment in human capital: A theoretical analysis*, "Journal of Political Economy", 70, 5, pp. 9-49.
- ID. (1964), *Human capital*, Columbia University Press, New York.
- ID. (2001), *Why don't Italians finish university?*, unpublished manuscript, European University Institute.
- BELLOC F., MARUOTTI A., PETRELLA L. (2011), *How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study*, "J. Appl. Stat.", 38, pp. 2225-39.
- BLOSSFELD A., SHAVIT Y. (1993), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Westview Press, Boulder (CO).
- BOERO G., LAURETI T., NAYLOR R. (2005), *An econometric analysis of student withdrawal and progression in post reform Italian universities*, Working Paper 2005-04 – CRENOS.
- BRATTI M., CHECCHI D., DE BLASIO G. (2008), *Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy*, "Labour", 22, s1, pp. 53-86.
- CAPPELLARI L., LUCIFORA C. (2009), *The "Bologna Process" and college enrollment decisions*, "Labour Economics", 16, 6, pp. 638-47.
- CARNEIRO P., HECKMAN J. J. (2002), *The evidence on credit constraints in post-secondary schooling*, "The Economic Journal", 112, 3, pp. 705-34.
- CASALONE G., CHECCHI D. (2017), *L'istruzione pubblica alla luce delle recenti riforme*, in G. Arachi, M. Baldini (a cura di), *La finanza pubblica in Italia. Rapporto 2017*, il Mulino, Bologna.
- CHECCHI D. (2000), *University education in Italy*, "International Journal of Manpower", 21, 3, pp. 177-205.
- CHECCHI D., FIORIO C. V., LEONARDI M. (2008), *Intergenerational persistence in educational attainment in Italy*, IZA Discussion Paper 3622.
- CHECCHI D., FLABBI L. (2006), *Intergenerational mobility and schooling decisions in Italy and Germany*, IZA Discussion Paper 2876.
- CINGANO F., CIPOLLONE F. (2007), *University drop-out. The case of Italy*, Temi di discussione, Banca d'Italia.
- DI PIETRO G. (2004), *The determinants of university dropout in Italy: A bivariate probability model with sample selection*, "Applied Economics Letters", 11, 3, pp. 187-91.
- ID. (2006), *Regional labour market conditions and university dropout rates. Evidence from Italy*, "Regional Studies", 40, 6, pp. 617-30.
- DI PIETRO G., CUTILLO A. (2008), *Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience*, "Economics of Education Review", 27, 5, pp. 546-55.
- GALINDO-RUEDA F., VIGNOLES A. (2005), *The declining relative importance of ability in predicting educational attainment*, "Journal of Human Resources", 40, 2, pp. 335-53.
- GOLDIN C., KATZ L. F., KUZIEMKO Y. (2006), *The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap*, "Journal of Economic Perspectives", 20, 4, pp. 133-56.
- HAN S., MULLIGAN C. B. (2001), *Human capital, heterogeneity and estimated degrees of intergenerational mobility*, "The Economic Journal", 111, pp. 207-43.
- HAVEMAN R., WOLFE B. (1995), *The determinants of children's attainments: A review of methods and findings*, "Journal of Economic Literature", 33, pp. 1829-78.
- HEINECK G., RIPHahn R. T. (2009), *Intergenerational transmission of educational attainment in Germany – The last five decades*, "Journal of Economics and Statistics", 229, 1, pp. 36-60.
- JOHNES G., MCNABB R. (2004), *Never give up on the good times: Student attrition in the UK*, "Oxford Bulletin of Economics and Statistics", 66, pp. 23-47.
- MANSKI C. F. (1989), *Schooling as experimentation: A reappraisal of the post-secondary dropout phenomenon*, "Economics of Education Review", 8, 4, pp. 305-12.
- MONTMARQUETTE C., MAHSEREDJIAN S., HOULE R. (2001), *The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection*, "Economics of Education Review", 20, 5, pp. 475-84.
- OCSE (OECD) (2008), *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- ID. (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- ID. (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- PASCARELLA E. T., DUBY P. B., MILLER V. A., RASHER S. P. (1981), *Pre-enrollment variables and academic performances as predictors of freshman year persistence, early withdrawal, and stopout behavior in an urban, nonresidential university*, "Research in Higher Education", 15, 4, pp. 329-49.

- PASCARELLA E. T., TERENZINI P. T. (1978), *Student-faculty informal relationships and freshmen year educational outcomes*, "The Journal of Educational Research", 71, 4, pp. 183-9.
- PASCARELLA E. T., TERENZINI P. T., WOLFLE L. M. (1986), *Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions*, "The Journal of Higher Education", 57, 2, pp. 155-75.
- PASTORE F. (2018), *Why so slow? The school-to-work transition in Italy*, "Studies in Higher Education", forthcoming.
- SMITH J., NAYLOR R. (2001), *Determinants of degree performance in UK universities: A statistical analysis of the 1993 student cohort*, "Oxford Bulletin of Economics and Statistics", 63, 1, pp. 29-60.
- STINEBRICKNER T., STINEBRICKNER R. (2012), *Learning about academic ability and the college dropout decision*, "Journal of Labor Economics", 30, 4, pp. 707-48.
- STRATTON L. S., O'TOOLE D. M., WETZEL J. N. (2008), *A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior*, "Economics of Education Review", 27, 3, pp. 319-31.
- TERENZINI P. T., PASCARELLA E. T. (1977), *Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model*, "Research in Higher Education", 6, pp. 25-43.
- TINTO V. (1975), *Dropout from higher education: Toward an empirical synthesis of the recent research*, "Journal of Review of Educational Research", 45, pp. 89-125.
- TRIVENTI M., TRIVELLATO P. (2009), *Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century. Evidence from the Italian longitudinal household survey*, "Higher Education", 57, pp. 681-702.