

INDICE

Introduzione	p 9
1. Le radici dell'interesse dell'economia nel campo dell'istruzione: contributi teorici dai classici alle interpretazioni attuali.	17
1.1. Introduzione.	17
1.2. Economia e scelte scolastiche prima della nascita dell'economia dell'istruzione.	18
1.2.1. Adam Smith	18
1.2.2. John Stuart Mill	22
1.2.3. Le diverse anime del primo marginalismo: Marshall, Fischer e Pantaloni.	23
1.3. La nascita dell'“economia dell'istruzione” come programma di ricerca autonomo: la teoria dell'investimento	25
1.3.1. La complessità della “teoria dell'investimento in capitale umano”	25
1.3.2. Theodore W. Schultz e il tentativo di legittimazione della nuova teoria	26
1.3.3. Gary Becker: formalizzazione matematica e centralità del “ <i>training on the job</i> ”.	33
1.3.4. La formalizzazione standard della teoria dell'investimento in capitale umano.	35
1.3.5. Un modello	37
1.3.6. L'accumulazione di capitale umano durante l'intero corso della vita: da Becker a Ben-Porath.	40
1.3.7. La ricerca di una conferma empirica: l'equazione minceriana.	47
1.3.8. I tentativi di stima dei rendimenti: problemi metodologici e breve rassegna della letteratura rilevante.	54

1.4. Le critiche alla teoria del capitale umano.	58
1.4.1. La difesa di Schultz.	58
1.4.2. La critica marxista di Bowles e Gintis.	59
1.4.3. Il contributo di Bowles e Gintis e la nascita delle problematiche centrali della nuova economia dell'istruzione.	62
1.5. L'approccio credenzialista: le teorie dello "screening" e del "signalling".	66
1.5.1. La segnalazione.	68
1.5.2. La selezione.	76
1.5.3. Punti di forza e di debolezza.	79
1.6. I contributi "non mainstream".	81
1.6.1. Thorstein Veblen e la scuola istituzionalista.	83
1.6.2. Amartya Sen.	86
1.6.3. Il punto di vista della sociologia.	88
2. Mercato, istruzione e meccanismi di protezione dell'impiego.	p 93
2.1 Quadro teorico.	93
2.1.1 Politiche pubbliche per il mercato	93
2.1.2 "Welfare production regimes" ed equilibri plurimi.	98
2.1.3 Le scelte di investimento in istruzione dell'agente massimizzante.	100
2.2 Meccanismi di protezione dell'impiego e raggiungimento dell'"ottimo".	101
2.2.1 Employment protection.	102
2.2.2 Unemployment protection.	106
2.2.3 Wage protection e meccanismi di concertazione salariale.	108
2.2.4 Protezione del lavoro, <i>skilled workers</i> e modalità di	112

finanziamento delle imprese	
2.3 Disuguaglianza, istruzione e partecipazione politica	114
2.3.1 Disuguaglianza di reddito	114
2.3.2 Disuguaglianza di genere	117
2.4 Considerazioni “dinamiche”	118
2.4.1 Le preferenze dei datori di lavoro: esiste un legame tra dimensione delle imprese, sistema di protezioni dell’impiego e competenze richieste?	119
2.4.2 I lavoratori e la scelta del quadro istituzionale: alcune riletture del teorema dell’elettore mediano	121
2.4.2.1 <i>Un modello base</i>	126
2.4.2.2 <i>Il modello di Meltzer e Richards (1981)</i>	128
2.4.2.3 <i>Il modello di Moene-Wallerstein (1999)</i>	131
2.4.2.4 <i>La proposta di Iversen e Soskice (2000)</i>	133
2.4.3 Il “ <i>time-inconsistency problem</i> ” e la determinazione delle politiche	138
2.4.4 Un’ulteriore considerazione di carattere dinamico: il dibattito sull’innovazione.	140
2.5 Conclusioni e problemi	142
3. Comparazioni tra paesi	p 145
3.1 La teoria dei “vantaggi istituzionali comparativi	145
3.2 Una classificazione	147
3.2.1 Valutazione del grado di protezione del lavoro	148
3.2.2. Valutazione del grado di protezione contro la disoccupazione	154
3.2.3. Misurazione delle abilità dei lavoratori	157
3.2.3.1 <i>Il modello svedese</i>	162
3.2.3.2 <i>Il sistema duale tedesco</i>	163
3.2.3.3. <i>Lo schema giapponese</i>	165

3.3 Istruzione e mobilità sociale	167
3.3.1 Le scelte di investimento in capitale umano	168
3.3.2 La transizione tra scuola e mondo del lavoro	169
3.3.3 Il grado di “apertura” della società	169
3.3.4 Un’analisi della mobilità	170
3.4 Il dibattito sulla convergenza	173
3.4.1 L’ “esperimento” di Hall e Gingeric (2001)	176
3.5 I limiti della costruzione di “modelli paese”	180
3.5.1 Una premessa	180
3.5.2 Il problema della distinzione tra competenze generiche e specifiche	182
3.5.3. Frizioni in grado di perturbare l’azione degli incentivi	183
3.5.4. La presenza di “ <i>general training</i> ” finanziato dalle imprese	184
3.6. Quale modello per l’Italia?	189
3.7. Persistenza nel tempo dei “sistemi nazione”	191
4. Italia e Germania: analogie e differenze	p 195
4.1 Il perché di una comparazione	195
4.2 I sistemi scolastici italiano e tedesco: brevi cenni storici e sviluppi attuali.	200
4.2.1 Il sistema tedesco	201
4.2.1.1 <i>La genesi dell’attuale sistema</i>	201
4.2.1.2 <i>Il tentativo di riforma degli anni 60-70 del ventesimo secolo e il problema dell’eccessiva stratificazione</i>	203
4.2.1.3 <i>Il sistema attuale</i>	204
4.2.1.4 <i>Le proposte per il futuro</i>	210
4.2.2. La storia dell’istruzione in Italia	212

4.2.2.1. <i>La nascita del sistema scolastico italiano</i>	212
4.2.2.2 <i>Gli anni del fascismo</i>	214
4.2.2.3 <i>Dal dopoguerra ad oggi</i>	217
4.2.2.4 <i>La fine degli anni '90 e la riflessione sul tema dell'obbligo scolastico</i>	219
4.2.2.5 <i>La riforma Moratti</i>	222
4.3 Il richiamo al sistema tedesco	230
5. Valutazione dei sistemi scolastici	p 235
5.1. schema del capitolo	235
5.2 considerazioni preliminari	236
5.3 Livelli di scolarità raggiunti	239
5.3.1 L'analisi dell'analfabetismo e la definizione dei "requisiti minimi di funzionamento"	239
5.3.2 Scuola secondaria superiore	243
5.3.3. Istruzione terziaria	256
5.3.4 Analisi dei livelli di scolarità: conclusioni	264
5.4. La "produttività" dei sistemi scolastici	269
5.4.1 I risultati del PISA	269
5.4.1.1 <i>Area linguistica</i>	271
5.4.1.2. <i>Aree matematica e scientifica</i>	274
5.4.2. I problemi nell'interpretazione dei dati di PISA.	274
5.5. Il ruolo del background familiare in Italia e in Germania	278
5.5.1. I risultati del PISA e il ruolo del background familiare	278
5.5.2. Il ruolo dei condizionamenti familiari nella scuola italiana	284
5.5.3. Il ruolo del background familiare in Germania	294
5.5.4. Ruolo del background: conclusioni	298
5.6. Un'analisi comparata della mobilità	302
5.6.1 Definizioni e inquadramento teorico	302

5.6.2. Analisi	305
5.6.2.1. I nessi “reddito del padre→istruzione del figlio” e istruzione del figlio→reddito del figlio	316
5.6.3. Un’analisi comparata della mobilità: osservazioni conclusive	321
5.7 Il ruolo degli input convenzionali	325
Appendice al capitolo 5: la classificazione ISCED 1997	p 331
A.1. La genesi della classificazione ISCED e sue modifiche nel corso del tempo	331
A.2. La classificazione ISCED 1997: caratteristiche principali	332
6. L’anomalia del caso italiano: difficoltà di classificazione, nodi irrisolti e prospettive future	343
6.1. Introduzione	343
6.2. La teoria dei “vantaggi istituzionali comparativi” e la difficile collocazione dell’Italia	344
6.3 L’istruzione in Italia: centralità delle competenze specifiche a livello d’impresa?	346
6.4. Le esigenze delle imprese in materia di competenze richieste e la “compatibilità di incentivi”	351
6.4.1. Un <i>welfare production regime</i> basato sulle “ <i>firm specific skills</i> ”	351
6.4.2. L’abbandono della centralità delle competenze specifiche a livello di impresa e le sue implicazioni in termini di valutazione dei regimi di protezione dell’impiego	353
6.5. Alcuni spunti per una diversa valutazione dei regimi di protezione dell’impiego	355
6.5.1. la copertura della legislazione vigente in materia di	355

protezione dell'impiego	
6.5.2. La questione della tutela contro i licenziamenti	362
6.6 Capacità segnaletica del sistema scolastico e modalità di assegnazione dei posti di lavoro	363
6.6.1. la capacità segnaletica del sistema di istruzione	364
6.6.2. Meccanismi di inserimento nel mondo del lavoro e processi di <i>networking</i>	367
6.7. Ulteriori elementi di analisi	370
6.7.1 I sindacati e i costi di selezione	371
6.7.2. La permanenza sul posto di lavoro e il completamento del processo di <i>screening</i>	376
6.8. Interazione tra economia e istruzione	380
6.8.1. Premessa teorica	380
6.8.2. Gli incentivi monetari	381
6.8.3. mobilità intraoccupazionale e formazione permanente	384
6.8.4. Rapporto tra istruzione ed economia: alcune brevi osservazioni conclusive	389
6.9. Prospettive future e sentieri di sviluppo percorribili	391
6.9.1 L'ingresso anticipato o differito all'interno della scuola	392
6.9.2. Potenzialità e limiti dell'"alternanza scuola-lavoro" e dell'apprendistato	393
6.9.3. Il grado di apertura del sistema	396
6.10. Conclusioni	402
Conclusioni	p 407
Bibliografia	p 419

INTRODUZIONE

*Anche i grandi a scuola vanno
Tutti i giorni di tutto l'anno
Una scuola senza banchi
Senza grembiuli né fiocchi bianchi,
e che problemi, quei poveretti,
a risolvere sono costretti:
“in questo stipendio fateci stare
vitto, alloggio e un po' di mare”
La lezione è un vero guaio:
“studiate il conto del calzolaio”.
Che mal di testa il compito in classe:
“C'è l'esattore, pagate le tasse”.*

(Gianni Rodari)

O cittadini di Tebe, patria mia, guardate, questo Edipo, che conosceva gli enigmi famosi ed era il più valente tra gli uomini, e nessun cittadino poteva considerarne senza invidia la sorte, a quale tempesta di tremenda sciagura è giunto.

(Sofocle: “Edipo re”)

C'è una sorta di pudore diffuso che domina la storia dei rapporti tra economia e istruzione, il quale nasce dalla convinzione che ci sia, tra le due, un'eterogeneità ineliminabile rispetto a fini ed una sostanziale inconciliabilità di vedute.

Ciò che costituisce l'elemento centrale della concezione tradizionale (ed in parte ancora in vigore) della cultura, intesa come risultato di un'attività di acquisizione delle conoscenze che passa attraverso i canali della scuola, è, infatti, il carattere dell'autonomia e l'adozione di una prospettiva “autoreferenziale” che esclude, per lo studio, ogni finalità diversa dalla formazione dell'Uomo.

Ne discende l'esigenza di tenere distinti il ragionamento economico, fondato sull'interesse del birraio smithiano ed una forma di pensiero più alto, incentrato sulla definizione di un individuo libero dai condizionamenti esterni ed estraneo alla logica dell'utile. Una visione di questo tipo soffre però di un duplice limite, sia perché non si dimostra in grado di comprendere la componente "politica" dall'istruzione, sia perché comprime l'economia all'interno di un orizzonte parziale ed incapace di rendere giustizia al dibattito teorico che ne ha animato l'evoluzione.

Nemmeno l'età antica, infatti, ha spinto l'attitudine "teoretica" al punto di negare il carattere "sociale" della conoscenza. Il filosofo platonico è il colui al quale per primo viene chiesto di guidare lo stato e lo stesso Edipo, che pure è l'unico a sapere "l'enigma del piede", viene escluso dalla vita associata perché la sua sapienza non è tale da portarlo a comprendere le norme inviolabili di funzionamento della *polis* e la sua saggezza riguardo alla vita umana si tramuta in cecità quando si scontra con l'incomprensione del suo imprescindibile aspetto di Cittadinanza.

Non è difficile pensare all'agire politico (ed economico nella sua accezione più vasta) come ad un'attività che pertiene al processo di apprendimento. Già Tucidide, per esempio, riconosceva che "la città è un'impresa educativa, poiché tende a garantire quell'integrazione, quella coesione, quella omogeneità di base che sono requisiti essenziali per la sicurezza e per la sopravvivenza" dello stesso tessuto sociale. Meno agevole è, senza cadere in banali semplificazioni, sviluppare l'implicazione opposta, quella cioè che afferma che l'educazione e l'istruzione abbiano un carattere "strumentale" e determinino i contorni delle possibilità degli individui di muoversi all'interno di un aggregato istituzionale.

Il rifiuto di ridurre lo studio ad un mezzo di soluzione dei problemi del quotidiano rimane anche in coloro che vedono in una più ampia scolarizzazione un importante strumento della crescita economica. John Stuart Mill, benché auspicasse una maggiore diffusione delle conoscenze tra la forza

lavoro in vista di un aumento generalizzato della produttività, così si esprimeva a proposito del significato della frequenza dei corsi universitari: “Quanto meno tutti sono abbastanza d’accordo su cosa una università non è: non è un luogo per l’istruzione professionale. Le università non sono fatte per insegnare ciò che serve perché gli uomini divengano adatti a guadagnarsi il pane in un certo modo”.

E’ chiaro che, in quest’ottica, parlare di cultura all’interno del ragionamento economico crea un forte elemento di discontinuità e porta a conclusioni abbastanza discordanti che conducono ad una visione dicotomica del sapere in cui alle discipline meno “nobili”, volte ad “insegnare ciò che serve” e soggette quindi agli imperativi della sussistenza, si contrappongono quelle che mirano all’elevamento morale e spirituale dell’individuo.

Parallelamente, si sviluppa un dibattito che ha come oggetto la valutazione dei fattori che dirigono le decisioni dei singoli in materia di istruzione e l’analisi dei vincoli e dei condizionamenti di natura sociale.

Non è un caso che l’economia dell’istruzione si sviluppi nell’ambito del pensiero neoclassico: quando il contesto di riferimento ha il suo fulcro teorico nell’idea di scarsità e non, come con i classici, in quello di “sovrappiù”¹, tutti gli agenti sono soggetti al vincolo della sussistenza e devono confrontarsi con processi di valutazione di alternative inconciliabili. A questa apparente limitazione si accompagna un’estensione delle possibilità di scelta: la riflessione circa il ruolo delle influenze dell’ambiente di origine viene lasciata sullo sfondo dell’analisi per dare spazio al talento naturale come unica variabile esplicativa della distribuzione della conoscenza e dei redditi, l’individuo rappresentativo viene liberato dall’appartenenza ad una classe sociale e rimane soggetto ai soli vincoli di carattere finanziario (tra l’altro fortemente indeboliti nel caso in cui si accetti l’ipotesi di mercati del credito perfetti).

¹ La centralità del concetto di sovrappiù nel pensiero classico è ben spiegata in Lunghini (1995).

In conseguenza di tale slittamento, non è più soltanto lo Stato a doversi assumere la responsabilità di un incremento generalizzato della conoscenza, ma sono i singoli soggetti che, da un lato percepiscono l'esigenza di acquisire una maggiore istruzione rispondendo ai dettami dell'interesse, dall'altro sono investiti di un potere di decisione pressoché illimitato capace di dimenticare i condizionamenti esterni di natura storica o sociale.

L'incontro tra istruzione e pensiero economico non sembra quindi essere un avvicinamento temporaneo tra discipline animate da finalità distinte (se non addirittura antitetiche), ma si configura come un terreno di studio gravido di interessanti conseguenze anche di natura teorica. A questo proposito, la categoria interpretativa che sembra assumere un'importanza centrale è quella di "scelta", perché dalla definizione di tale concetto dipende tanto la collocazione dell'analisi dei processi di apprendimento, quanto la definizione e l'implementazione di adeguate politiche.

L'obiettivo di questo lavoro è quello di cercare di delineare il quadro decisionale dei singoli rispetto ai processi di apprendimento, mettendo in luce non soltanto il ruolo ricoperto dai vincoli "esogeni" (di cui i "vincoli di bilancio" costituiscono l'esempio più significativo), ma reintroducendo all'interno dell'analisi il fattore istituzionale, inteso soprattutto come forza di condizionamento di carattere "endogeno".

Di conseguenza, sarà naturale guardare con interesse a quegli interventi che, negli ultimi anni, hanno provato a riportare nell'ambito della trattazione alcuni degli elementi che la teoria dell'investimento in capitale umano aveva allontanato dal fulcro dell'indagine e a riammettere come soggetto fondamentale del ragionamento economico l'insieme delle istituzioni e il contesto culturale dei distinti paesi.

Si prenderanno quindi in esame i contributi che si rifanno alla cosiddetta "teoria dei vantaggi istituzionali comparativi" e si analizzeranno con particolare attenzione i rapporti tra scuola e regimi di protezione dell'impiego. Senza rinunciare alla prospettiva dell'agente massimizzante si cercherà poi di

ridisegnare il contesto di scelta del singolo in modo da tener conto del portato storico, sociale e cognitivo che ne influenza le decisioni, non allo scopo di individuarne i punti di frizione e di rigidità, ma allo scopo di costruire una spiegazione che valuti i diversi *mix* di conoscenze e di protezione dell'impiego come soluzioni dotate di una razionalità intrinseca, piuttosto che come approssimazioni diversamente vicine al modello ideale.

In special modo, si proverà ad individuare una peculiare unità di analisi del discorso economico costituita da quello che verrà chiamato “*welfare production regime*” che risulta dall'associazione tra caratteristiche del mercato del lavoro e linee guida adottate nella definizione del sistema scolastico. L'esigenza di abbracciare una prospettiva sistemica porterà ad esaminare tutti quei processi che garantiscono o impediscono la permanenza delle soluzioni che si danno nelle diverse realtà: a tal fine si proverà a ridiscutere le logiche di funzionamento dei meccanismi decisionali collettivi (segnatamente il “teorema dell'elettore mediano) in maniera tale da metterle in relazione con la natura dello *stock* di competenze su cui un paese può fare affidamento.

L'indicazione conclusiva porterà ad individuare differenti schemi interpretativi, tutti plausibili perché rispondenti alle specifiche esigenze del quadro istituzionale delineato e tutti dotati di una propria stabilità. Contestualmente, però, si metteranno in luce i limiti che derivano da una “classificazione per modelli” e, in particolare, si evidenzieranno le difficoltà che si incontrano qualora si voglia inserire l'Italia all'interno di una categorizzazione rigida e qualora si voglia avvicinarla all'esperienza di realtà distinte.

Sarà proprio quest'ultima considerazione a porre le premesse per l'analisi comparata dei principi che ispirano i sistemi scolastici italiano e tedesco e per la delineazione delle sfide a cui i due paesi devono far fronte nel momento dell'implementazione delle politiche in materia di istruzione e della definizione di proposte di riforma che disegnino nuovi sentieri di sviluppo.

La scelta della Germania come ideale interlocutore risponde a motivazioni ben precise e nasce da una prassi piuttosto consolidata nel dibattito circa il futuro dell'istruzione italiana che vede nel sistema duale di ispirazione tedesca uno schema di riferimento e un modello privilegiato da imitare.

Coerentemente con le premesse teoriche appena esposte, che auspicano un'apertura dell'economia ad altre branche del sapere e si concentrano sulla specificità delle singole realtà contingenti, si inserirà la comparazione in una solida cornice storica e legislativa che aiuti a posizionare il succedersi delle proposte in materia di istruzione in un ordine temporale e logico che ne spieghi l'evoluzione.

Inoltre, facendo leva su un confronto critico tra fonti statistiche diverse, si cercherà di costruire uno spaccato dello stato dell'istruzione nei due paesi, con particolare attenzione alle conseguenze di natura economica che le politiche adottate sottendono. Nel fare ciò, sarà dato spazio all'indagine del ruolo del *background* familiare nella determinazione del percorso scolastico dei singoli e all'analisi della mobilità come indicatore della capacità dello studio di garantire adeguate prospettive reddituali e sociali.

L'ultimo passo, infine, sarà quello di affrontare, seppur brevemente, alcune delle questioni rimaste aperte, rileggendo, sulla base delle considerazioni fatte e delle informazioni desunte dalla comparazione, il grado di rigidità del regime di protezione dell'impiego italiano e le proposte di riforma che stanno prendendo corpo negli ultimi mesi.

Si tornerà quindi, necessariamente, al problema iniziale, ma, a differenza di quanto rilevato introducendo le finalità attorno alle quali verteva la presentazione dei contributi presenti in letteratura, la decisione del singolo agente massimizzante perderà la sua posizione centrale e verrà sostituita da un intreccio che riconosce come sue variabili imprescindibili il contesto istituzionale (e, in particolare, la struttura del sistema scolastico e del mercato del lavoro), affiancato dall'esame della natura degli incentivi. Questo implica una visione dell'economia che superi la definizione di "scienza delle scelte

individuali razionali”, che si apra ad un approccio interdisciplinare, che abbandoni l’analisi delle alternative inconciliabili per rivolgersi allo studio delle complementarità e si indirizzi all’indagine delle relazioni tra soggetti piuttosto che all’individuazione delle sole correlazioni tra eventi.

La tesi è strutturata come segue. Il primo capitolo contiene una rassegna della letteratura e affianca ai contributi maggiormente citati nell’ambito dell’economia dell’istruzione interventi meno conosciuti, ma forse proprio per questo interessanti.

Nell’espone le diverse teorie ho seguito due premesse di metodo che ritengo essenziali. In primo luogo, infatti, ho scelto di concedere ampio spazio all’analisi diretta e critica dei testi degli autori per mettere in luce le peculiarità dei singoli approcci oltre ai rimandi che vengono necessariamente lasciati sullo sfondo in una trattazione di tipo manualistico. In secondo luogo, ho cercato di mettere in luce come l’evoluzione dei tentativi di analisi economica dei processi di apprendimento si accompagni (ed, anzi, richieda) un ripensamento sostanziale del substrato teorico di riferimento e delle premesse fondanti dell’intera economia.

Il secondo capitolo, invece, introduce nell’analisi l’azione delle istituzioni, concentrandosi in particolare sulla struttura del mercato del lavoro e guardando alle interazioni tra istruzione, meccanismi di protezione dell’impiego e scelte dell’elettore mediano.

Nel terzo capitolo, dapprima si espongono i tentativi di classificazione dei diversi paesi all’interno di schemi alternativi fondati su specifiche modalità di interazione tra rete di tutele dei lavoratori e caratteristiche dei sistemi scolastici, in seguito si mettono invece in luce i problemi che tale ripartizione presenta e le difficoltà che sorgono nell’utilizzo dei “modelli paese”.

Il quarto capitolo presenta le motivazioni che mi hanno spinto ad un confronto tra il caso italiano e quello tedesco e traccia l’evoluzione storica dei sistemi

scolastici nelle due realtà, esponendo anche alcune tra le linee guida che dirigono le proposte attuali.

Il confronto propriamente detto è però oggetto del capitolo cinque, il quale cerca di capire quale siano le reali analogie tra Italia e Germania in termini di livelli di scolarità raggiunti, risultati ottenuti nei test standardizzati e ruolo del background familiare. Nel fare ciò si fa uso tanto di fonti statistiche eterogenee, quanto di rilevazioni condotte in diversi anni, al fine di evitare il più possibile visioni parziali e nel tentativo di minimizzare le distorsioni dovute alle singole scelte nella raccolta dei dati.

L'ultimo capitolo si occupa infine di ridiscutere l'effettivo grado di protezione presente all'interno del nostro mercato del lavoro e porre alcuni interrogativi riguardanti le conseguenze che le attuali proposte di riforma del sistema scolastico sembrano prospettare.

CAPITOLO 1

LE RADICI DELL'INTERESSE DELL'ECONOMIA NEL CAMPO DELL'ISTRUZIONE: CONTRIBUTI TEORICI DAI CLASSICI ALLE INTERPRETAZIONI ATTUALI

1.1. Introduzione

Il presente capitolo mira ad esporre i diversi contributi che hanno cercato di confrontarsi con il problema delle scelte in materia di istruzione.

L'ottica adottata in questa fase introduttiva non si propone di fornire una rassegna asettica di tutti i modelli che hanno cercato di fornire una spiegazione al problema, ma ha l'ambizione (o forse la presunzione) di costruire un percorso organico e critico che descriva il nascere del dibattito e ne delinei le linee di sviluppo più significative.

Lo schema del percorso che ho immaginato si fonda su due premesse. Per prima cosa, infatti, ho voluto restringere l'ambito dell'analisi al solo campo della domanda di istruzione e del ruolo che è stato attribuito nel tempo alla scuola. In special modo mi sono concentrata sulla problematizzazione del concetto di "scelta" che costituisce allo stesso tempo una variabile centrale all'interno del ragionamento economico (in particolare neoclassico) e un comportamento fondamentale nei processi di apprendimento.

In secondo luogo, ho preferito concedere uno spazio significativo allo studio dei testi degli autori e mettere in luce i punti di continuità (o discontinuità) tra le diverse figure, così come l'interazione tra l'economia e le altre branche del sapere .

Il mio lavoro prenderà quindi le mosse dalla discussione di contributi che, pur essendo estranei (perché precedenti) al *corpus* dell'economia dell'istruzione, ne anticipano alcune tra le premesse teoriche e ne inquadrano le conclusioni in un contesto più ampio.

Successivamente, cercherò di analizzare le due principali visioni che ancora oggi si contendono la supremazia nella spiegazione delle scelte scolastiche (la “teoria dell’investimento in capitale umano” e il filone “credenzialista”) e ne metterò in luce le conseguenze più significative all’interno della teoria economica.

Infine, dedicherò una breve trattazione agli approcci “non *mainstream*” e ai suggerimenti che provengono dall’ambito della sociologia. Quest’ultima sezione, pur non essendo estesa né esauriente, risulta tuttavia funzionale alla comprensione delle tematiche che saranno oggetto dei prossimi capitoli e, in particolare, aiuta ad inserire il ragionamento economico all’interno di un quadro più complesso che vede nella storia e nelle altre scienze sociali interlocutori privilegiati con cui dialogare e nelle istituzioni attori di primaria importanza il cui ruolo non può necessariamente essere trascurato.

1.2. Economia e scelte scolastiche prima della nascita dell’economia dell’istruzione

1.2.1. Adam Smith

E’ opinione condivisa che la riflessione concernente gli effetti economici dell’istruzione prenda le mosse, all’inizio degli anni sessanta del ventesimo secolo, in seguito all’estensione degli schemi interpretativi dell’ortodossia neoclassica ai campi più disparati della vita dell’individuo.

Quella dei sostenitori della “teoria del capitale umano” è, infatti, la prima sistemazione organica, anche se non costituisce il vero inizio, all’interno della storia del pensiero economico, dell’analisi delle scelte scolastiche degli agenti. Spunti interessanti si ritrovano per esempio in Smith nella cui opera si possono riscontrare due “anime” distinte che daranno vita ad altrettanti filoni teorici.

La prima intuizione preannuncia le osservazioni che diverranno centrali nella visione di Becker e si concentra sulla ricerca di un concetto di capitale che

possa meglio dar conto delle potenzialità di crescita di un paese. Nell'indicare le cause della ricchezza delle nazioni, Smith non dimentica di enumerare tra le risorse centrali per lo sviluppo di un territorio lo stock di competenze possedute da coloro che in esso risiedono.

Le analogie con la formalizzazione neoclassica si fermano però qui, dal momento che ad una tale considerazione non fa seguito lo sforzo di definire una nozione di capitale in grado di superare la spaccatura tra il lavoratore e la macchina. E' quindi comprensibile che le conclusioni Smithiane non siano state capaci di convincere Hicks il quale, polemicamente, così lamentava l'incapacità dei classici² di staccarsi da una concezione dei fattori produttivi basata sulla caratteristica di omogeneità del capitale: “(il modello di Adam Smith) *is consistently carried through on the assumption that the only form of capital is circulating capital*”³

Ciò che, invece, all'interno dell'opera di Smith, costituisce un passo importante (e per molto tempo dimenticato) nello studio delle determinanti dell'istruzione, è l'accento da lui posto sui condizionamenti di natura familiare e sociale che dirigono le scelte degli studenti. In particolare, egli sostiene che la divisione del lavoro non è una conseguenza della diversità dei talenti posseduti (affermazione che, al contrario, è il punto centrale della teoria della distribuzione che discende dalle tesi di Becker e dei suoi successori), ma è piuttosto una sua causa che agisce tramite l'educazione⁴: “la differenza tra i caratteri più dissimili, per esempio, tra un filosofo e un facchino, sembra sia imputabile non tanto alla natura quanto all'abitudine. Appena venute al mondo, e per i primi sei o dieci anni della loro esistenza, queste persone erano forse assai simili, e né i loro genitori, né i loro compagni di gioco potevano notare nessuna grande differenza. Attorno a quell'età o poco dopo esse furono

² Intendendo con tale definizione Smith e Ricardo.

³ John Hicks: (1965).

⁴ Intesa qui nella duplice accezione di istruzione e di cultura condivisa.

destinate ad occupazioni differentissime. La differenza dei talenti si rende allora percepibile e aumenta gradualmente”⁵.

Che l’istruzione non sia l’unica determinante della formazione delle differenze tra individui, ci è confermato tanto dalla precocità del momento in cui viene situato il punto di separazione tra le strade del novello facchino e del futuro filosofo, quanto dalla rilevazione che le differenze interpersonali derivano dal dedicarsi ad “occupazioni differentissime” alle quali si perviene non in virtù di una scelta (massimizzante), ma, piuttosto, in seguito ad una destinazione altrui.

L’influenza del contesto familiare di provenienza è poi ribadito nel seguito della stessa opera quando si ricorda che i giovani provenienti dalle classi agiate si dedicano normalmente agli studi fino all’età adulta sia perché possono contare su adeguate risorse di finanziamento e non devono quindi essere avviati al lavoro sin da bambini, sia perché necessitano di maggiore tempo per poter “iniziare quella particolare attività *con cui si propongono di distinguersi nel mondo*”⁶ e alla quale i genitori li hanno avviati.

Diversa è, invece, la situazione della “gente comune” la quale ha poco tempo da dedicare allo studio poiché l’acquisizione di una cultura non solo non è richiesta all’interno delle mansioni che andrà a ricoprire, ma soprattutto perché è esigenza secondaria rispetto a quella della sussistenza.

La disparità individuata è poi destinata ad acuirsi nel corso degli anni a causa del carattere delle professioni svolte che, in un caso, lasciano molto spazio all’approfondimento successivo, nell’altro richiedono uno sforzo puramente fisico che impedisce l’aggiornamento delle conoscenze possedute.

Bratti (2001) rivela che in queste affermazioni esiste in embrione quello che successivamente verrà denominato “problema di *short terminism*” dal momento che si osserva che i figli delle famiglie meno abbienti che mostrano

⁵ A. Smith: (1776).

⁶ A Smith: (1776). Il corsivo è mio.

notevole propensione per gli studi dovrebbero essere incoraggiati con piccoli premi poiché si dimostrano particolarmente sensibili ai benefici correnti.

Il concetto è poi ribadito in *“The Theory of Moral Sentiments”* in cui si sostiene che una mancanza di autostima da parte delle classi meno abbienti può arrivare a compromettere la possibilità di apprendimento dei giovani a causa della maggiore arrendevolezza che distinguerebbe i meno fortunati. Tale svantaggio sarebbe persino in grado di trasferirsi alla generazione dei figli i quali potrebbero essere portati a pensare all'istruzione come a qualcosa che eccede le proprie capacità intellettuali di cui hanno una percezione anche grazie all'esperienza maturata dai padri.

Si è visto fino a questo momento come in Smith convivano due spinte teoriche distinte: la prima delle quali preannuncia l'estensione neoclassica del concetto di capitale e la conseguente ridefinizione del rapporto tra fattori produttivi, la seconda, al contrario, si rivolge al ruolo dei condizionamenti sociali e culturali.

Una tale ambivalenza si riscontra anche nella concezione di lavoro che egli fa propria la quale oscilla tra la componente microeconomica costituita dalla “teoria dell'equilibrio concorrenziale individualistico” (che collega i differenziali salariali alla “gradevolezza o sgradevolezza del lavoro”) e la componente macroeconomica rappresentata dalla “teoria del sovrappiù”.

E' proprio quest'ultima spiegazione che interessa ai fini dell'analisi della storia dell'economia dell'istruzione. La formazione di un lavoratore qualificato viene infatti paragonata alla costruzione di una macchina il cui perfezionamento richiede consistenti risorse di tempo e di denaro. Proprio in virtù del sacrificio sostenuto “ci si deve aspettare che il lavoro che egli (il lavoratore istruito) impara ad eseguire, oltre ai salari usuali del lavoro ordinario, lo ripaghi dell'intero costo della sua istruzione⁷”

C'è chi vede nell'accento posto sui “costi di apprendimento” una differenza rispetto alla successiva formulazione marginalista perché tali costi non

⁷ A Smith: “la ricchezza delle nazioni”.

deriverebbero dalle percezioni dell'individuo, bensì da variabili oggettive.⁸ Marx suggerirà che l'ammontare del sacrificio collegato ad un maggiore impegno nell'acquisizione di competenze è dato dalla quantità di lavoro necessaria per raggiungere una specifica capacità lavorativa e dipende dalla "tecnologia educativa" disponibile per una società in un determinato periodo di tempo. Le differenze con la teorizzazione neoclassica sono notevoli: innanzitutto lo schema dei costi è una variabile esogena e data a livello aggregato, inoltre, non c'è alcun accenno alla produttività marginale che, invece, costituisce il pilastro dell'analisi beckeriana.

1.2.2. John Stuart Mill

Le riflessioni smithiane circa il ruolo della conoscenza come veicolo di maggiore reddito presupponevano un mercato del lavoro composto da individui in sostanziale competizione tra di loro. Quest'ottica viene invece abbandonata in Mill.

Ciò non significa che il valore dell'istruzione venga trascurato, anzi, alla necessità di promuovere un incremento delle capacità della classe lavoratrice sono dedicate alcune importanti pagine dei "*Principles of Political Economy*" laddove si discutono le modalità di aumento della produttività. Tuttavia, il concetto che maggiormente viene messo in luce non è il vantaggio relativo di cui possono godere i lavoratori più preparati, ma il vantaggio economico aggregato che ne deriverebbe l'intero paese perché una forza lavoro più colta è, sia più propensa all'efficienza, sia più incline alla sobrietà e ad uno stile di vita moralmente corretto.

Il contributo più significativo di Mill, di cui raramente si coglie la portata concettuale⁹, riguarda la descrizione dell'agire di forze inerziali che determinerebbero i sentieri di accumulazione di capitale umano dei singoli in modo parzialmente indipendente dalle loro scelte. L'assenza di competizione

⁸ Vedi Screpanti e Zamagni (1992).

⁹ Un'eccezione è Bratti (2001).

all'interno del mercato del lavoro deriverebbe infatti da un'allocazione delle competenze che segna una persistente linea di demarcazione tra le diverse qualifiche e che è *“almost equivalent to an hereditary distinction of caste”*.

Il passo forse più interessante e che sembra addirittura preannunciare le considerazioni recentemente introdotte da Amartya Sen è però quello presentato in Bratti (2001) e che anch'io riporto. In esso si legge, a proposito dell'importanza dei condizionamenti familiari: *“Education is not compatible with extreme poverty. It is impossible effectually teach an indigent population. And it is difficult to make those feel the value of comfort who have never enjoyed it, or those appreciate the wretchedness of a precarious subsistence, who have never made reckless by always living from hand to mouth”*. La conclusione che si evince mette in luce la difficoltà di coniugare povertà estrema e domanda di istruzione. Tale vincolo, tuttavia, non ha soltanto la natura di una restrizione di tipo finanziario, ma scaturisce dall'impossibilità, per coloro che non hanno mai conosciuto i vantaggi derivanti da un bene o da un'attività, di attribuirne valore *“a priori”* e, quindi, di individuarlo come oggetto del proprio processo di scelta¹⁰.

1.2.3. Le diverse anime del primo marginalismo: Marshall, Fischer e Pantaloni

Vedremo in seguito come negli anni sessanta del novecento l'economia dell'istruzione nacque sulla base di un ripensamento delle premesse teoriche interne allo schema neoclassico e a partire da un richiamo all'autorità di alcune personalità di spicco della rivoluzione marginalista.

A questo proposito è interessante definire le differenze che esistono tra la concezione di capitale adottata da Marshall e quella contenuta nei lavori di Fisher.

¹⁰ Ci sono qui *“in embrione”* alcuni dei tratti che caratterizzeranno la critica di Sen all'utilitarismo.

L'economista americano può infatti essere considerato un precursore della teoria del capitale umano poiché fu uno dei primi a proporre con fermezza un concetto di capitale che includesse, tra le altre cose, anche un riferimento alle conoscenze “incorporate” negli individui. I contributi legati al nome di Marshall, a dire il vero, non rifiutano totalmente una tale visione, ma la accettano soltanto in una prospettiva di modellizzazione logico-matematica e ne negano la rilevanza pratica.

Sono le stesse parole dell'inglese a prendere le distanze dallo schema di Fisher: *“The writing of Professor Fisher contain a masterly argument, rich in fertile suggestion, in favour of a comprehensive use of the term. Regarded from the abstract and mathematical point of view, his position is incontestable. But he seems to take too little account of the necessity for keeping realistic discussions in touch with the language of the market-place”*¹¹.

La stessa ambivalenza tra il marginalismo inglese e quello americano si riscontra in riferimento all'analisi dei rendimenti del lavoro dell'uomo. Se, infatti, Marshall (1890) afferma che *“although nature is subject to diminishing returns, man is subject to increasing returns...Knowledge is the most powerful engine of production; it enable us to subdue nature and satisfy our wants”*¹² è con gli americani che si inizia ad associare l'acquisizione delle competenze ad un fattore produttivo che rientra nel processo e non ad una variabile esogena: *“Knowledge is the only instrument of production that is not subject to diminishing returns”*¹³

Un ultimo contributo è legato al nome di Maffeo Pantaleoni e riguarda le conseguenze in materia distributiva associate all'acquisto di competenze. L'economista italiano, discutendo la possibilità per gli individui di modificare

¹¹ Citazione riportata in Shultz (1971):

¹² Citazione riportata in Meier G.M. (2001).

¹³ Clark (1923). Citazione riportata in Meier G.M. (2001). Tra le altre cose Clark può essere considerato uno dei precursori della teoria della distribuzione che discende dalla successiva “teoria dell'investimento in capitale umano” perché pone al centro del dibattito concernente la retribuzioni dei fattori il calcolo delle produttività marginali viste nell'ottica di contributi relativi dati alla produzione.

la propria situazione di partenza, parla dell'istruzione come di un mezzo che i soggetti hanno a disposizione per cambiare le proprie posizioni iniziali per effetto di un aumento delle proprie capacità di reddito.¹⁴

1.3. La nascita dell'“economia dell'istruzione” come programma di ricerca autonomo: la teoria dell'investimento in capitale umano

1.3.1. La complessità della “teoria dell'investimento in capitale umano”

Nei primi anni sessanta del novecento, grazie soprattutto ai contributi di Theodore W. Schultz e Gary Becker, si fece strada una nuova concezione del capitale (il cosiddetto “capitale umano”) a partire dalla quale si sviluppò quello che a ragione può essere considerato un programma di ricerca autonomo ed il primo nucleo dell'economia dell'istruzione intesa come ora la percepiamo.

La scienza economica, a dire il vero, ci mostra talvolta i tratti della “teoria dell'investimento in capitale umano” in una visione piuttosto statica e cristallizzata nella sua formalizzazione successiva, dimenticando, in questo modo, tanto la dialettica dei diversi apporti che hanno contribuito a definirne i contorni, quanto la sua evoluzione nel tempo.

Spesso la letteratura ci presenta la nascita dell'economia dell'istruzione come “un'estensione della teoria del capitale alla formazione delle conoscenze e capacità produttive degli individui”¹⁵ o come un'applicazione dello schema neoclassico in campi fino a quel momento poco toccati dal ragionamento economico. Una tale visione, però, se certamente coglie un aspetto

¹⁴ Si veda M Pantaleoni: “*caratteri delle posizioni iniziali e influenza che esercitano sulle terminali*” in “*Erotemi di Economia*”. Laterza, Bari 1925, pp. 49-73.

¹⁵ Vedi Praussello e Marengo (1996).

caratterizzante di alcune figure importanti (tra cui senza dubbio quella di Gary Becker) non può da sola dar conto dell'intero processo di genesi della teoria. Sarebbe infatti almeno limitante inserire lo studio delle scelte dei singoli in materia di istruzione all'interno di un'ottica analoga a quella in cui si muove il primo marginalismo, dal momento che troppe sono state le sfide lanciate alla visione neoclassica (dagli istituzionalisti a Keynes fino a Sraffa) perché non si avvertisse il bisogno di un ripensamento e di una riformulazione delle basi concettuali iniziali.

Parlare di "capitale umano", infatti, non comporta solamente una trasposizione degli schemi interpretativi costruiti per studiare l'investimento finanziario, ma nasce dall'esigenza di giungere ad una ridefinizione dei fattori produttivi "classici" (lavoro e capitale) alla luce dei nuovi sviluppi del pensiero economico e dei cambiamenti storici e sociali in atto.

1.3.2. Theodore W. Schultz e il tentativo di legittimazione della nuova teoria

Un contributo talvolta trascurato, ma fondamentale per comprendere lo snodarsi dei lavori successivi, è senza dubbio quello di Theodore W. Schultz, il quale si impegna in un tentativo di legittimazione dell'applicazione all'individuo del concetto di investimento.

Diversamente da quanto farà Becker, Schultz non sembra interessato alla formalizzazione, in termini rigorosi sul piano matematico, dell'intuizione che andava formandosi tra gli economisti di Chicago, piuttosto egli appare preoccupato di proporre uno schema interpretativo che prevenga in qualche misura i tentativi di confutazione e che si proponga come una valida alternativa al pensiero classico sentito come obsoleto e fuorviante¹⁶.

Ritengo che le argomentazioni dotate di maggior portata esplicativa siano soprattutto tre che coincidono con l'inquadramento, all'interno del nuovo

¹⁶ In Schultz (1971) l'autore afferma esplicitamente che "*the classical economists put us on the wrong road.*"

paradigma, dei concetti cardine su cui esso si basa. A questo proposito cercherò quindi di mettere in luce i mutati confini assunti dal rapporto tra economia ed istruzione¹⁷, che cosa si intenda per investimento in riferimento alle attività umane e la visione di capitale che emerge.

La prima questione che deve essere ricordata riguarda l'auspicabilità di un'ingerenza del ragionamento economico nell'ambito dell'istruzione. Le critiche che sorgono a questo proposito provengono da due parti distinte; innanzitutto vi è la consapevolezza che la riduzione della crescita culturale dell'individuo ad una mera acquisizione di competenze sarebbe risultata difficile da accettare anche per coloro i quali avessero ormai accolto appieno l'idea dell'“*homo oeconomicus*”, in secondo luogo, vi è il pericolo che una teoria sull'istruzione non possa essere liberata da giudizi di valore e non possa perciò aspirare all'obiettività.

La lucidità delle argomentazioni di Schultz, pur apprezzabile in altre situazioni, sembra in parte eludere questo problema. Egli afferma che il voler inserire i processi di apprendimento in una logica che privilegi le possibilità di ascesa economica da essi offerte, non porta necessariamente a sminuire il valore della cultura, ma, anzi, attribuisce maggior importanza all'individuo nel momento in cui si prende in considerazione anche un ipotetico aumento della rosa di scelte a lui riservata e delle possibilità di percepire, in futuro, un reddito superiore¹⁸. Inoltre, egli ricorda che la parola “cultura” ha etimologicamente forti connessioni con la parola “agricoltura” e che entrambe si ricollegano ai concetti di produzione e consumo tanto cari all'economia¹⁹.

¹⁷ Non a caso il testo di Schultz del 1963 prende il nome di “*the economic value of education*”.

¹⁸ Schultz (1971) ricorda, a questo proposito, un'osservazione dovuta a von Thünen il quale rileva che la valutazione “economica” della vita umana, lungi dal diminuirne il valore, potrebbe farne diminuire lo “spreco”. Questo avverrebbe ad esempio in caso di guerra: situazione in cui alle perdite di soldati vengono anteposte quelle di armi ed attrezzature militari giudicate più costose dal momento che “*the purchase of a cannon causes an outlay of public funds, whereas human beings are to be had for nothing by means of a mere conscription decree*”.

¹⁹ Nel far questo Schultz non solo non aggiunge spiegazioni decisive in suo favore, ma riprende una definizione di economia più vicina a quella dei classici che non a quella dei marginalisti benché il pensiero economico classico sembra essere uno dei principali oggetti dei suoi attacchi.

E' però nella difesa della neutralità delle sue teorie che Schultz non mostra quella dimestichezza con cui Becker sa ridurre ogni aspetto della vita ad un processo di scelta di un agente massimizzante²⁰.

“*The Economic Value of Education*” rileva, fin nelle sue prime pagine, l'esistenza di una minaccia insita nello stesso oggetto dell'analisi. Lo studio dell'istruzione implica infatti una valutazione del momento principe della formazione della cultura di un popolo e, di conseguenza, delle premesse di valore di cui anche lo stesso economista risulta intriso. Diventa quindi impossibile per lo studioso giungere non solo ad una visione che possa essere applicata a contesti diversi, ma anche (e soprattutto) poter fare un esame oggettivo della propria condizione. La soluzione al problema (a mio avviso piuttosto debole) ricorda che una teoria è necessariamente frutto di astrazione e perciò è sempre possibile separare le linee generali dallo specifico portato culturale relegando quest'ultimo all'interno della “clausola ceteris paribus” e “sterilizzando” in tal modo la spiegazione trovata.

Ciò che invece costituisce la maggiore originalità di Schultz e che prepara il campo agli sviluppi (e alle critiche) successivi, è piuttosto l'analisi del carattere di investimento implicito nella conoscenza che si propone come un'evoluzione più che un ribaltamento della visione precedente la quale considerava l'istruzione una peculiare forma di consumo.

Alla domanda: “*What are the values of education?*” si risponde affiancando ad un “*consumer component*” un “*producer component*”²¹ che sarà l'elemento che darà luogo in seguito ad una nuova teoria dell'investimento.

Il percorso logico grazie al quale si realizza questo “slittamento” è quantomeno interessante e non è privo di una sua coerenza interna.

Anche se si volesse tralasciare la componente “produttiva” dell'istruzione, quella cioè che permette di incrementare la propria produttività e di aumentare

²⁰ Becker, infatti, come si vedrà in seguito, giunge all'analisi dell'istruzione partendo dallo studio delle dinamiche della formazione e perciò il dibattito sulla cultura viene isolato e ridotto alla discussione di un caso particolare della teoria, incapace quindi di intaccarne il “nucleo” centrale.

²¹ Schultz (1963).

di conseguenza le remunerazioni future del lavoro, l'analisi della conoscenza come bene in grado di fornire utilità porterebbe comunque ad introdurre all'interno della trattazione alcuni elementi chiave della teoria dell'investimento.

Il punto di partenza è l'affermazione condivisa secondo cui la scuola sia in grado di modificare positivamente il benessere di un individuo. Ora, tale "soddisfazione" può aver luogo contestualmente all'atto con cui un soggetto accresce il suo sapere (ad esempio tramite la lettura o grazie alla capacità di poter comprendere il mondo circostante), oppure avere effetti nel futuro (ad esempio perché l'impegno profuso "oggi" in direzione dello sviluppo di una fine sensibilità letteraria può aumentare il piacere derivante "domani" dall'accostarsi ad un buon libro). Proprio grazie a questo suo secondo aspetto l'istruzione assume una connotazione ben diversa da quella del cibo (che fornisce un piacere immediato²²) e si configura piuttosto come un "bene durevole".

Il proiettare nel futuro la possibilità di accrescimento dell'utilità porta ad un ribaltamento sostanziale: l'aspetto di investimento, che prima si limitava alla componente produttiva, arriva ad abbracciare anche quella che potremmo chiamare "del consumo differito" e a far percepire come trascurabile quella relativa al consumo immediato.

La dicotomia, però, non viene completamente rovesciata dal momento che, lo fa notare lo stesso autore, soltanto l'aspetto dell'aumento della produttività ha chiare implicazioni a livello aggregato perché influisce sulla crescita, mentre difficilmente l'incremento del piacere personale, per quanto prolungato nel tempo, potrà dar vita a misure di politica economica in grado di occupare i primi posti dell'agenda dei governi. Tuttavia, anche se la frequenza di una scuola avesse soltanto lo scopo di soddisfare un'esigenza legata al godimento di un piacere, perché tale funzione non venga a mancare, è necessario che sia garantita un'adeguata offerta di insegnanti che facciano in modo che il

²² Ovviamente si prescinde qui dal problema della sussistenza.

processo non si interrompa. Questa sola motivazione sarebbe quindi sufficiente affinché gli economisti si sentano chiamati a studiare e a facilitare i meccanismi di investimento in capitale umano.

Al di là delle dichiarazioni con cui Schultz auspica un'attenzione nei confronti del problema dell'educazione dei giovani per far fronte alle ondate migratorie che per anni hanno avuto come meta gli Stati Uniti, le preoccupazioni degli autori che si rifanno alla teoria del capitale umano sembrano più teoriche che pratiche.

Innanzitutto, una prima sfida è rappresentata dal dibattito sulla crescita e dal tentativo di dar conto della componente residuale difficilmente spiegabile con le usuali categorie dell'accumulazione²³, in secondo luogo si sente l'esigenza di superare la contrapposizione tra capitale e lavoro introducendo il concetto di capitale umano: nuovo (ed apparente) ossimoro in chiara polemica con i fondamenti dell'economia classica.

Le categorie utilizzate per dar conto dell'uso dei diversi fattori produttivi sono diventate, ci dice Schultz, dei “gusci vuoti” troppo ancorati alla tradizione per poter cogliere i mutamenti in atto. In particolare, l'abbandono dello studio di matrice ricardiana dei rendimenti delle terre non ha portato ad una riformulazione delle definizioni di capitale e lavoro, ma, al contrario, ha condotto ad una polarizzazione giocata sull'antitesi uomo-macchina, in cui ad un lavoro “*free of capital*” si contrappone un capitale “*restricted to the physical forms and usually treated on the shaky assumption of capital homogeneity*”²⁴.

La mia affermazione iniziale secondo cui l'introduzione della nozione di “capitale umano” non sarebbe un'applicazione di un sistema di pensiero compiuto ad un campo fino a quel momento inesplorato, ma piuttosto una “rinascita” della teoria stessa, è confermata anche dal fatto che Schultz ha

²³ Il dibattito sulla crescita, in cui l'istruzione ha un ruolo di spicco, esula però dagli obiettivi di questo lavoro.

²⁴ Schultz (1971).

bisogno ricollocare la propria visione all'interno del dibattito tra le diverse anime dell'economia neoclassica.

A partire dalla stessa definizione di capitale, che egli rielabora alla luce dei contributi dei suoi predecessori, l'economista nordamericano precisa che la strada da lui intrapresa non trova il suo punto di partenza nel marginalismo inglese di Marshall ancora ancorato ad una tradizione che lo legava a Mill ma anche, seppure in misura minore, a Smith e allo stesso Ricardo, bensì in quello di Irving Fisher decisamente meno riconoscente nei confronti della formulazione classica.

Proprio l'abbandono della visione di un *"all inclusive concept of capital"*²⁵ formulata da Fisher e la continuazione lungo la via marshalliana avrebbe portato l'economia a trascurare la componente "umana" insita nel capitale e ad omettere nell'analisi della crescita questo fondamentale elemento.

La scelta di riconoscere come precursore della nuova teoria una figura come Fisher piuttosto che un personaggio del calibro di Marshall, oltre a segnare una rottura definitiva ed esplicita con i classici, ha almeno due motivazioni rilevanti sul piano concettuale.

Per prima cosa, il ricollegarsi a Fisher porta con sé una chiara premessa di metodo che sarà ampiamente accolta da Becker, ossia il tentativo di adottare un approccio logico matematico abbandonando, a favore di una maggiore astrazione, la concezione strettamente pratica che si era andata fino ad allora diffondendo in alcuni ambienti²⁶. Inoltre, è forse proprio da Fisher che Schultz ricava alcuni tratti della sua attenzione nei confronti del consumo e in particolare le riflessioni riguardanti i temi collegati al consumo dei beni durevoli²⁷.

²⁵ Schultz (1971).

²⁶ Dice esplicitamente lo stesso Schultz (1971): *"Irving Fisher established the teoretical groundwork for an all-inclusive concept of capital and income more than four decades ago, but it was too abstract and mathematical for traditional analytical taste on no less an authority than that of Alfred Marshall, who wanted economics to be practical and in touch with the market-place."*

²⁷ Confronta in particolare: I. Fisher (1906).

Un'ultima ma importantissima eredità fischeriana sembra infine essere l'estremo interesse per l'analisi dell'incertezza e, parallelamente, per la ricerca di una scelta ottima di allocazione intertemporale che anticipa le linee su cui si basa il "modello del ciclo vitale": schema interpretativo che troverà ampio spazio anche in seno all'economia dell'istruzione. Piuttosto vicina alla teoria dell'interesse formulata da Fisher e da lui denominata "teoria dell'impazienza e dell'opportunità" è l'affermazione con cui Schultz descrive l'orizzonte temporale di scelta degli studenti limitandone l'ampiezza in dipendenza da due fattori: il tasso di sconto intertemporale dei singoli e il grado di incertezza che domina il sistema. A questo proposito, egli fa notare che *"the fog of uncertainty is everywhere concealing the more distant value of education. The subjective discount rates will differ depending upon differences in preferences and in the supply price of capital for this purpose; and, despite such differences, these subjective discount rates may be, in general, not high but close to the going interest rate. Thus is possible that the relatively short investment horizon, which I have postulated, is a consequence of the general fog of uncertainty"*²⁸.

In questo passo vengono evidenziati tre elementi fondamentali della teoria Fisheriana dell'interesse. Essi si possono ritrovare in un ragionamento che si dispiega in termini di "opportunità di investimento", nell'accento posto sull'impazienza e sulla compressione nel breve termine delle scelte di istruzione e, infine, sull'incertezza ineliminabile che caratterizza il futuro.

L'appassionato sforzo di legittimazione da parte di Schultz sfocia in una definizione di capitale che estende ulteriormente il concetto allargato già presente nella tradizione precedente. Qui l'attività di investimento per eccellenza è considerata quella incentrata sullo studio a scuola, ma trovano spazio nell'analisi anche le spese per il miglioramento delle condizioni di salute, le esperienze di *"training on the job"*, la ricerca di informazioni in vista dell'accettazione di un posto di lavoro, le decisioni in materia di

²⁸ Schultz (1971).

migrazione. Quello che risulta strano è che ad una strenua difesa delle proprie posizioni non fa fronte una definizione rivoluzionaria ma, al contrario, si contrappone una visione che non cambia sostanzialmente quanto rilevato da Smith e quanto già diffuso nella letteratura economica fin dai primi anni sessanta del ventesimo secolo²⁹. In realtà, la novità più rilevante non risiede tanto nella nuova visione del capitale e nemmeno in una sua “accumulazione produttiva”, ciò che invece rappresenta il punto di rottura con il passato è che, in quest’ottica, l’attività di investimento non solo è volontaria, ma è anche percepita come tale dagli agenti massimizzanti, i quali operano le loro scelte tenendo in considerazione i rendimenti del capitale finanziario sulla cui remunerazione tendono a modellarsi anche gli incrementi di reddito derivanti dall’istruzione.

1.3.3. Gary Becker: formalizzazione matematica e centralità del “*training on the job*”

Il contributo di Becker è solitamente il primo ad essere ricordato quando si parla di teoria dell’investimento in capitale umano ed il suo nome è spesso citato tra quelli dei pionieri del nuovo schema interpretativo.

Effettivamente il suo metodo di lavoro libera le tesi di Schultz dal loro carattere contingente e ne sviluppa l’aspetto più formale ed astratto. Invece di fondare la sua trattazione, come forse risulterebbe più naturale, sui funzionamenti dell’istituzione scolastica, egli prende le mosse dall’analisi delle scelte in materia di formazione per poi giungere ad un concetto generale di investimento in capitale umano che comprende, come caso particolare e dotato di limitata rilevanza, l’istruzione e le scelte compiute dai singoli prima di affacciarsi sul mondo del lavoro. In questo modo, il confronto con i classici non è più, come avveniva nel caso di Schultz, esplicito e dichiaratamente polemico, ma è più velato.

²⁹ Si legge in S Kuznets: “*Capital in the American Economy*”: “*the concept of capital formation should be broadened to include investment in health, education and training of the population itself, that is, investments in human beings.*”

E' opinione diffusa che uno dei motivi del successo dei primi marginalisti e dello sviluppo successivo dell'economia neoclassica debba ricercarsi nella difficoltà riscontrata dai classici nella costruzione di una soddisfacente teoria della distribuzione dei redditi.³⁰ Proprio questa è, io credo, la breccia su cui fa conto Becker per creare una spiegazione alternativa della disuguaglianza che dimentichi il concetto di classe sociale e, anzi, risulti inscindibilmente legata tanto alla distribuzione delle abilità (almeno teoricamente aleatoria ed imm modificabile), quanto alle scelte massimizzanti dei singoli³¹.

Se per Schultz la componente centrale era quella del “consumo durevole” e l'intuizione portante quella che permetteva di considerare un accrescimento della possibilità di godere di un'utilità maggiore al pari di un investimento per il futuro, per Becker diventa prioritario il problema dell'aumento della produttività marginale di cui l'istruzione sarebbe responsabile. Ciò permette non soltanto di elaborare una teoria dell'investimento in capitale umano dotata di una solida formalizzazione, ma anche di costruire, a partire da essa, una teoria della distribuzione dei redditi apparentemente oggettiva perché basata sull'apporto dei diversi fattori alla creazione dell'output finale e sulla remunerazione degli stessi incentrata sulle produttività relative.

Questo dovrebbe aiutare a spiegare perché l'analisi di Becker si sforzi di disegnare tutti gli scenari in cui la remunerazione del lavoro si discosta dal prodotto marginale, imputando tale deviazione dalla norma al ruolo della formazione e riconducendo in ultima analisi l'apparente anomalia all'interno del modello³². In una tale visione acquistano rilevanza primaria le imprese, le quali costituiscono il quadro di riferimento delle scelte dei singoli e assumono

³⁰ Vedi Screpanti e Zamagni (1992).

³¹ In questo caso la disuguaglianza discende direttamente dalle differenze interpersonali esistenti tra diversi individui e che possono registrarsi sia nei tassi di impazienza, sia nella distribuzione del talento. Inoltre, le disparità nei redditi sono il risultato di un'azione di tipo intenzionale conseguenza di scelte libere e razionali e perciò godono della proprietà di ottimalità paretiana.

³² Le linee del modello di Becker relative alla formazione non saranno qui analizzate nello specifico perché si allontanano in parte dallo scopo di questa sezione introduttiva. Tuttavia, esse troveranno spazio, sebbene in una forma non analitica, nei prossimi capitoli. Per una trattazione approfondita rimando a Becker (1964).

un ruolo fondamentale nella determinazione dei livelli di capitale umano accumulato.

La stessa definizione di capitale non si discosta da quella di Schultz se non per la sua scelta di anteporre logicamente il ruolo dell'“*on the job training*” a quello dell'istruzione. Anche in questo caso, per esempio, viene ricordata la variabile “salute”, essa però non viene soltanto accolta come fattore in grado di aumentare la soddisfazione di un individuo o di dilatarne il lasso temporale di investimento, ma viene esplicitamente ricordato che l'esposizione del lavoratore al pericolo di malattie o perfino di morte può irrimediabilmente condizionarne la produttività.

Proprio a causa di ciò, quindi, “*firms can invest in the health of employees through medical examinations, lunches, or avoidance of activities with high accident and death rates. An investment in health that increased productivity to the same extent in many firms would be a general investment and would have the same effect as general training, while an investment in health that increased productivity more in the firms making it would be a specific investment and would have the same effect as specific training*”.³³

1.3.4. La formalizzazione standard della teoria dell'investimento in capitale umano

La versione della teoria del capitale umano nella forma in cui viene presentata dalla letteratura si innesta sulle intuizioni di Schultz e di Becker, ma si avvale degli apporti di altri economisti che hanno contribuito a fare di un gruppo di teorie un impianto concettuale piuttosto coerente al suo interno.

E' quindi possibile definire alcuni tratti caratterizzanti di questo schema interpretativo organico e vederne un'applicazione piuttosto diffusa e riguardante una prospettiva di massimizzazione intertemporale.

³³ Becker (1964).

Possiamo perciò definire il capitale umano come l'insieme delle risorse produttive possedute da un individuo che aumentano le potenzialità future di reddito del soggetto e derivano da un processo di investimento che tiene conto dei costi e dei ricavi sia di breve che di lungo periodo.

E' importante, a questo proposito, rilevare che anche il capitale umano, pur essendo una variabile "stock", dà origine ad un flusso di redditi il cui valore attuale diventa una componente primaria delle scelte del soggetto.

Il processo di accumulazione, che ha luogo tramite un atto di rinuncia al consumo corrente in vista di un impegno in attività che accrescano le conoscenze dei singoli³⁴, deve necessariamente tener conto del fenomeno di obsolescenza secondo cui, al pari dei macchinari, anche le conoscenze acquisite si "deteriorano" nel tempo. Ne consegue necessariamente l'ipotesi di variabilità dei rendimenti, dal momento che la produttività del capitale umano può essere crescente, costante o decrescente a seconda della forma funzionale che ne descrive la natura (oltre, naturalmente, in dipendenza dal tratto che di essa viene considerato.)

Un'ulteriore implicazione che discende da una tale analisi è che l'investimento in conoscenza può essere considerato una particolare forma di risparmio, poiché ad un suo accumulo nella fase iniziale della vita segue un suo decumulo a partire da un'età più avanzata.

Certo, le differenze con il capitale fisico esistono e sono difficilmente eliminabili nonostante i tentativi dei promotori della teoria di minimizzarne la portata concettuale. Il maggiore di essi riguarda l'illiquidità del capitale umano e l'impossibilità di una sua alienazione e di una sua separazione dall'individuo che ne ha promosso lo sviluppo. La risposta che dà Schultz punta a sminuire il valore dell'obiezione facendo notare che la difficoltà di stabilire un prezzo del capitale può essere facilmente superata ricorrendo a salari e stipendi sul mercato del lavoro. In realtà, la difficoltà rimane perché un tale procedimento

³⁴ Si nota qui come si sia fatta strada la nozione di Becker piuttosto che quella di Schultz la quale cercava di conciliare le due componenti (produttiva ed "edonistica") dell'istruzione e non sembrava disposta a rinunciare all'aspetto di "consumo" intimamente correlato all'attività di studio.

porterebbe ad una indistinguibilità pressoché totale delle due categorie del capitale e del lavoro, cosa che avrebbe degli esiti quantomeno imprevedibili sul piano teorico.

Un'alternativa è stata quindi ricercata nell'avvicinamento di questo nuovo fattore di produzione a quello (la terra) la cui importanza, da Ricardo in poi, era andata scemando nel corso del tempo. Nel fare ciò si considerano quindi i differenziali salariali e gli incrementi nelle remunerazioni dovuti ad un maggior livello nelle competenze possedute come rendite del capitale umano che danno origine ad un particolare mercato in cui avvengono le transazioni.

1.3.5. Un modello

E' già stato ampiamente detto che una delle intuizioni più rilevanti della teoria del capitale umano è quella che postula che gli individui siano in grado di operare le scelte di investimento in competenze capaci di accrescere la propria produttività sulla base di un calcolo razionale in grado di confrontare i costi e i benefici che si presenteranno nel lungo periodo.

Entrambe queste componenti sono di natura piuttosto eterogenea e presentano non pochi problemi di stima. I costi, ad esempio, non sono solamente gli esborsi "diretti" necessari per la frequenza di un corso di studi o per l'acquisto del materiale, ma sono anche i costi opportunità rappresentati dalle remunerazioni da lavoro cui si deve rinunciare per tutto il tempo in cui la formazione ha luogo; nella categoria dei benefici si devono invece comprendere i differenziali salariali dovuti al possesso di un maggiore livello di conoscenza e, seppure con molta cautela, i vantaggi non pecuniari che un'istruzione maggiore e uno status più elevato possono offrire.

Uno schema siffatto sarebbe quindi in grado di spiegare la distribuzione del reddito, la quale non sarebbe il risultato della riproduzione nel tempo delle medesime classi sociali, ma discenderebbe dalle scelte consapevoli dei singoli e sarebbe quindi dotata di una propria intrinseca legittimità, d'altra parte la visione proposta potrebbe aiutare anche a dar conto dell'evoluzione nel tempo

della forma funzionale che descrive i redditi che ricalcherebbe da vicino gli andamenti della produttività.

Il modello più semplice collega infatti i benefici o le remunerazioni al tempo τ con lo stock di capitale accumulato M_τ secondo una relazione di proporzionalità diretta così indicata.

$$w_\tau = R_m M_\tau \quad (1)$$

Dove R_m è la rendita del capitale umano.

Le variazioni nello stock di capitale dipendono naturalmente dall'investimento netto il quale risulta dalla differenza tra il nuovo capitale umano acquisito in seguito all'attività di accumulazione e la perdita di quello vecchio che viene meno a causa dell'obsolescenza.

Possiamo immaginare che questa misura abbia segno positivo nella prima fase della vita degli individui, mentre acquisisca segno negativo nel periodo della vecchiaia. L'esatta evoluzione intertemporale di tale variabile è però determinata dall'azione congiunta delle preferenze dei soggetti e dalla loro abilità e capacità di apprendimento³⁵.

$$\Delta M_\tau = f(\tau_m) - \delta M_{\tau-1} \quad (2)$$

Dove $f(\tau_m)$ indica la generica funzione di produzione che trasforma il tempo in nuove unità di capitale umano, mentre δ designa il tasso di deprezzamento del capitale umano accumulato in precedenza, ossia l'obsolescenza delle conoscenze possedute.

Dal momento che gli individui sono razionali, possiamo ipotizzare che essi investano in capitale umano per tutto il tempo i cui i benefici supereranno i costi. Poiché il processo di scelta avviene nel momento iniziale, ma tiene

³⁵ Si astrae per il momento dalle questioni riguardanti la modalità di finanziamento e le imperfezioni sul mercato del credito.

conto del flusso dei sacrifici che si dovranno sostenere in futuro e di quello dei vantaggi che l'investimento porterà come conseguenza dell'accumulazione di capitale umano, è necessario valutare le due grandezze nel momento in cui si effettua la decisione considerandole sulla base del loro valore attuale.

Si immagini quindi che l'istruzione inizi in un generico tempo 0 e continui per un numero di anni pari a t . Terminata la fase della vita destinata allo studio si apre quella dedicata al lavoro che si estende dal tempo t al tempo T . Assumendo una continuità delle funzioni che descrivono l'andamento di dei costi c e dei benefici w , la condizione che deve sussistere perché l'investimento si realizzi è

$$\int_0^t c_\tau e^{-\sigma\tau} d\tau \leq \int_t^T w_\tau e^{-\sigma\tau} d\tau \quad (3)$$

Questo significa confrontare il flusso totale di costi e di benefici che si realizzerà nel tempo valutati nel momento in cui ha luogo la scelta. Per fare ciò ci si serve del fattore di sconto $e^{-\sigma}$ dove σ è il tasso di sconto utilizzato.

La (3), pur nella sua estrema semplicità formale, racchiude alcune conclusioni importanti.

Innanzitutto, infatti, prescindendo da ogni considerazione riguardo le differenze nelle capacità di apprendimento dei singoli, appare chiaro che è razionale la scelta diffusa di concentrare lo sforzo di istruzione nella parte iniziale dell'esistenza per ampliare i confini della vita attiva, affinché i benefici ricavati siano maggiori. Questa considerazione, benché derivi direttamente dalla forma funzionale scelta e appaia per questo motivo quasi una banalità, ha una portata teorica considerevole dal momento che indica che la teoria del capitale umano, così come si è cristallizzata nel tempo, ha abbandonato ogni riferimento al consumo che pure costituiva, nelle prime visioni proposte da Schultz, uno dei caratteri fondamentali ed il principale punto di contatto con la tradizione precedente.

Quanto detto è confermato anche da una seconda osservazione che fa notare che le maggiori determinanti delle decisioni di investimento risultano essere (come in ogni altra attività di carattere finanziario) quelle legate ai costi e ai benefici presenti e futuri.

1.3.6. L'accumulazione di capitale umano durante l'intero corso della vita: da Becker a Ben-Porath

Si è già ricordato come la riduzione dell'attività di apprendimento ad un mero calcolo economico sia stata un'affermazione che ha richiesto uno sforzo consistente per legittimare la nuova teoria. Un deciso rifiuto di una tale visione veniva infatti tanto dagli ambienti accademici interni all'economia (si pensi, ad esempio, alla critica di Joan Robinson che rifiutava il "significato finanziario" dell'investimento in capitale umano), i quali vedevano nella convergenza tra capitale e lavoro un tradimento del pensiero classico, quanto dalla classe intellettuale in genere, ancora fermamente legata ed una visione "autoreferenziale" della cultura.

La strada intrapresa da Schultz, che auspicava un'attenzione al reddito come aspetto caratterizzante dell'attenzione all'"Uomo", appare necessariamente debole in un quadro che postula la riduzione delle soggettività al livello di un "agente rappresentativo"; piuttosto assume rilevanza la soluzione di Becker (seguita successivamente da Ben-Porath) che ribalta il problema ponendo l'accento sul ruolo dell'"*on the job training*".

Ritengo che tale scostamento semantico abbia un certo rilievo per quanto riguarda lo stato del sistema neoclassico, il quale sempre di più ricerca un'astrazione che possa far assurgere il ragionamento economico al rango di schema di interpretazione dell'intera complessità del reale, tuttavia, non credo che il passo compiuto possa essere pienamente compreso se non si considerano i mutamenti concettuali che si stavano verificando negli stessi anni al di fuori dell'ambito dell'economia.

Il tema dei rapporti tra la teoria economica e le altre branche del sapere, per quanto di interesse notevole, non può essere affrontato qui. Vale però la pena di notare che nella seconda metà del novecento si impose a livello mondiale una trasformazione radicale della pedagogia che segnò uno spostamento irreversibile del suo “baricentro epistemologico”³⁶. La visione classica e platonica della “*paideia*” costruita sulla dicotomia irriducibile tra “*logos*” e “*technai*” aveva infatti cominciato ad aprirsi ad una pluralità di contributi che erano riusciti ad infrangere il primato della filosofia dell’educazione e lo avevano sostituito con la centralità delle scienze. Arnould Classe ricorda che il cambiamento nell’orizzonte teorico di riferimento ha le sue fondamenta in ragioni storiche e, in particolare, nell’avvento di una società più dinamica e più aperta rispetto al passato che reclama la formazione di “uomini-tecnici” in grado di far fronte alle continue innovazioni sociali e culturali.

Una concezione di questo tipo sembra trovare posto nelle tesi di Becker: in esse la scuola non è più il momento principe della crescita di un individuo, anzi, diventa una sorta di corollario dell’idea centrale e come tale viene trattato solamente in via secondaria. Al contrario, si fa strada un concetto onnicomprensivo di capitale umano che non distingue tra forme diverse di accumulazione e nemmeno individua una fase dell’apprendimento e una dell’“uso” delle nozioni apprese, ma situa il processo di appropriazione delle competenze in un’ottica che comprende l’intero ciclo della vita dell’individuo, ponendo sullo stesso piano lo studio nell’ambito dell’istruzione formale e la formazione sul posto di lavoro (che, tra le altre cose, si configura come l’elemento maggiormente funzionale all’esigenza di rispondere in modo repentino ai cambiamenti tecnologici oltre che come primo veicolo di innovazione.)

Esiste, a dire il vero, una separazione tra capitale “generico” e “specifico”, ma essa è trasversale e abbraccia tanto la valutazione dei *curricula* scolastici,

³⁶ Cambi (1995).

quanto l'analisi del *training* che ha luogo all'interno delle imprese e, perfino, le scelte in materia di salute o di migrazione.

Lo sviluppo Beckeriano del concetto di capitale umano trova piena applicazione all'interno del filone iniziato da Ben-Porath (1967)³⁷, il quale estende le possibilità di acquisizione di competenze produttive all'intero arco della vita, avvicinando ulteriormente le attività di studio a quelle di lavoro.

Nel modello che proporrò in seguito e che prende spunto da tale approccio il tempo "non libero" (*non-leisure time*) può essere impiegato per lavorare o per investire in capitale umano. Si noti a questo proposito che il concetto di investimento in capitale umano non implica qui necessariamente la frequenza di un corso finalizzato allo sviluppo di particolari abilità, ma indica qualsiasi interruzione dell'attività lavorativa che si realizza allo scopo di appropriarsi di capacità o di informazioni che sono in grado di accrescere le prospettive future di guadagno.

Si assume infine che esistano mercati del credito perfetti che permettano agli individui di prendere a prestito ad un costo determinato dal tasso di interesse fisso σ e senza dover offrire alcun collaterale (quindi solamente sulla base delle aspettative di reddito che si realizzeranno in un momento successivo rispetto a quello in cui il prestito viene richiesto)

Si indichi ora con h il tempo non libero, con x la quota di esso che viene dedicata al lavoro, di conseguenza sarà $(1-x)$ la quota destinata alla formazione del capitale umano.

I guadagni dipenderanno quindi dalle ore di lavoro erogate che sono misurate dal prodotto hx , dallo stock di capitale umano in possesso di dell'individuo (M) e dalla sua remunerazione R_m .

Tale calcolo dovrà però tenere in considerazione quanto rilevato con la (2), ossia il processo di deprezzamento del capitale ed il segno assunto dalla sua variazione netta nel corso del tempo.

³⁷ E sviluppato da Haley (1973), Heckman (1976) e Rosen (1976).

Il problema di massimizzazione dell'individuo (rispetto alla variabile di scelta x) si configura quindi come

$$\max_x \int_0^T R_m M h x e^{-\sigma \tau} d\tau \quad (4)$$

Con i vincoli

$$\dot{M} = f[Mh(1-x)] - \delta M, M(0) = M_0, 0 \leq x \leq 1 \quad (5)$$

Dove τ indica l'età del soggetto la quale è compresa tra un valore iniziale uguale a 0 e un valore finale pari a T che indica il momento in cui l'individuo va in pensione; $e^{-\sigma}$ è, come nel modello precedente, il fattore di sconto nel continuo. Si deve infine ricordare che i benefici dell'investimento sono qui considerati al netto dei costi della formazione che prendono la forma di esborsi monetari (i costi opportunità sono invece calcolati indirettamente attraverso l'indicazione delle ore lavorate).

I vincoli riportati considerano invece la variazione netta dello stock di capitale misurata dalla derivata rispetto al tempo della quantità M . I fattori che assumono importanza in questo caso sono il tasso di deprezzamento δ e la generica funzione f da cui dipende la capacità di incrementare lo stock di capitale umano esistente attraverso la destinazione di una parte del tempo "produttivo" h all'attività di investimento in conoscenza.

Inoltre, viene ricordato che, perché la massimizzazione abbia luogo, deve essere noto il valore iniziale del capitale umano posseduto e che la quota di lavoro all'interno del *non-leisure time* non può superare la percentuale piena.

La soluzione del problema richiede l'uso del metodo del controllo ottimo in cui il lavoratore sceglie il valore da attribuire alla variabile che cade sotto il suo controllo (e che in questo caso è rappresentata da x)

Seguendo l'esempio di Johnes (1993) e di Praussello e Marengo (1996), proviamo tracciare le strategie di risoluzione di una visione semplificata in cui tutte le variabili sono indicizzate al tempo τ , ma soprattutto in cui h e R_m hanno valore unitario.

Il problema diventa dunque

$$\max_x \int_0^T M_\tau x_\tau e^{-\sigma\tau} d\tau \quad (6)$$

Un'ulteriore semplificazione prevede di considerare un tasso di sconto nullo (quindi $\sigma=0$) eliminando la correzione dei valore dei guadagni futuri.

I vincoli diventano

$$\dot{M} = 1 - \alpha x_\tau - \delta M, M_0 = \bar{M}_0, M_T = \bar{M}_T, 0 \leq x \leq 1 \quad (7)$$

La relazione che esprime la variazione del flusso lordo di capitale umano trascura l'ammontare dello stock già accumulato e dipende soltanto dal tempo dedicato all'acquisizione di competenze. Si noti che esiste un'ipotesi che tempera la semplicità della forma funzionale utilizzata ed è identificabile nella correzione operata per l'età del lavoratore τ che permette, ad esempio, di far spazio all'interno del modello all'ipotesi di rendimenti decrescenti che si risolvono nella riduzione nel corso del tempo della quantità lorda di capitale umano che viene "prodotto" da una stessa unità di tempo dedicata allo studio.

L'elemento δM ha ovviamente lo scopo di trasformare il flusso lordo (mai decrescente) di capitale in un flusso netto il cui segno dipende dal peso relativo delle due componenti in gioco.

L'hamiltoniano del problema dato dalla (4) e dalla (5) valuta i benefici del soggetto e si compone della somma dei rendimenti correnti e dalla

componente aggiuntiva costituita dal valore dell'incremento di capitale umano valutato al prezzo ombra λ_τ ossia

$$H = M_\tau x_\tau + \lambda_\tau (1 - \tau x_\tau - \delta M_\tau) \quad (8)$$

Di conseguenza le condizioni di ottimo sono

$$\frac{\delta H}{\delta x_\tau} = M_\tau - \tau \lambda_\tau = 0 \quad (9)$$

$$\dot{M}_\tau = \frac{\delta H}{\delta \lambda_\tau} = 1 - \tau x_\tau - \delta M_\tau \quad (10)$$

$$\dot{\lambda}_\tau = -\frac{\delta H}{\delta M_\tau} = -x_\tau + \delta \lambda_\tau \quad (11)$$

L'equazione differenziale che descrive l'investimento in capitale umano assume quindi la forma

$$\dot{M}_\tau = \frac{1}{2} + M_\tau \left(\frac{1}{2} \tau - \delta \right) \quad (12)$$

La cui soluzione è data da

$$M_\tau = \bar{M}_\tau + \frac{\tau}{2} \left(1 + \log \frac{\tau}{2} + \tau \delta \right) - \frac{T}{2} \left(1 - \log \frac{T}{2} + Td \right) \quad (13)$$

Ed il valore ottimale della variabile di controllo è dato da

$$x_\tau = \left(1 - \frac{M_\tau}{\tau} \right) \frac{1}{2\tau} \quad (14)$$

Ciò significa che, quando la variabile x raggiunge il livello indicato nella (14), lo stock di capitale umano assumerà il valore descritto dalla (13) che è quello che permette di massimizzare il rendimento dello studio calcolato lungo l'intero arco della vita del soggetto.

Il modello appena riportato permette di spiegare, in termini di accumulo e di deterioramento del capitale umano, il profilo “a campana” assunto dalle retribuzioni. L'andamento nel tempo dei guadagni può essere infatti descritto utilizzando i compensi istantanei in funzione dell'età τ e studiandone la forma funzionale.

Partendo dalla (13) e dalla (14) si giunge infatti a:

$$w_{\tau} = M_{\tau} x_{\tau} = -\left(\frac{M_{\tau}^2}{2}\right)\tau^{-2} + \left(\frac{M_{\tau}}{2}\right)\tau^{-1} \quad (15)$$

Questa è una funzione quadratica dotata di un massimo e ciò conferma un fatto stilizzato piuttosto comune, vale a dire l'aumento dei guadagni dei lavoratori nella prima parte della loro esperienza lavorativa e la loro successiva diminuzione nel momento in cui l'obsolescenza del capitale umano supera l'incremento dello stesso il quale tende a decrescere in prossimità dell'età della pensione.

La conclusione forse più rilevante che emerge dai modelli presentati è però un'altra. Abbandoniamo infatti l'ottica del singolo agente massimizzante per abbracciare una visione più generale che guardi all'intero mercato.

L'ipotesi di razionalità del comportamento di scelta implica che, in equilibrio, il rapporto costi-benefici sia uguale per tutte le forme di investimento possibili e ciò vale non soltanto in riferimento alle alternative modalità di appropriazione di nuovo capitale umano, ma arriva a interessare l'intera gamma degli investimenti finanziari accessibili al soggetto.

Se ciò non fosse vero ed esistesse ad esempio un'altra tipologia di investimento (finanziario o legato all'istruzione) in grado di fornire maggiori

benefici, l'individuo opterebbe senza dubbio per tale proposta in quanto dotata di maggiori prospettive di guadagno e l'equilibrio non potrebbe considerarsi tale. Ne discende una situazione di uguaglianza di tutti i rendimenti.

Quanto detto ha un'ulteriore implicazione, ossia che un incremento del tasso di interesse che non dipenda dalla volontà dell'agente considerato (ma ad esempio discenda da una particolare manovra di politica monetaria operata dalla banca centrale), aumentando il costo degli investimenti diminuisce contestualmente l'accumulazione di capitale umano con un effetto analogo a quello che si registra in riferimento al capitale fisico.

La conclusione a cui si perviene richiede, perché possa rivelarsi ammissibile, l'esistenza di mercati del credito perfetti in cui possano essere reperite senza difficoltà le risorse da impegnare nell'attività di investimento e in cui l'illiquidità del capitale umano non rappresenti un ostacolo alla concessione di prestiti necessari ad un suo efficiente incremento.

A differenza dello "schema base" presentato nei paragrafi precedenti, questo modello non si limita a descrivere una valutazione del flusso di redditi provenienti da un investimento iniziale, ma adotta una prospettiva intertemporale e descrive un processo di investimento che ha luogo con continuità nel tempo. Inoltre, i benefici derivanti dall'accumulazione di capitale umano sono qui endogeneizzati e sono fatti variare a seconda del momento in cui si realizzano: è questo un metodo un po' più realistico e complesso rispetto al procedimento di calcolo del valore attuale che è stato presentato in precedenza.

1.3.7. La ricerca di una conferma empirica: l'equazione minceriana

Si è visto come l'intuizione principale su cui si basa la teoria del capitale umano derivi dal postulare che l'istruzione porti ad un aumento della produttività marginale degli individui che trova riscontro nella remunerazione del loro lavoro.

La relazione che lega salari e livelli di conoscenza accumulata diventa dunque l'oggetto di studio centrale sia per ricercare elementi che possano corroborare la tesi sostenuta, sia per costruire un "ponte" tra gli schemi di scelta massimizzante che descrivono i comportamenti dei soggetti e l'effettivo attuarsi di tali processi decisionali.

In particolare, si impone l'esigenza di trovare una forma funzionale che da una parte possa dar conto dell'andamento nel tempo dei redditi da lavoro, dall'altra poggi su parametri stimati grazie a dati empirici.

Le conseguenze più rilevanti dalla teoria del capitale umano senza le quali l'intero schema interpretativo verrebbe a cadere sono sostanzialmente tre:

- I salari sono positivamente correlati all'istruzione
- Le remunerazioni percepite dai soggetti inizialmente crescono con l'età del lavoratore, mentre in un secondo tempo tendono a scendere.
- Il tasso di rendimento delle unità marginali di istruzione decresce con il grado di istruzione ricevuta.

Affinché risulti possibile fornire alle proposizioni appena riportate un valido contenuto di carattere empirico è necessario stimare i rendimenti dell'istruzione mettendo in relazione il salario con una serie di variabili (relative al processo di accumulazione di capitale umano) che ne spieghino l'evoluzione.

Il primo tentativo di proporre una funzione di questo tipo di deve a Mincer (1974) il quale, facendo proprie le conclusioni di Shultz e di Becker, individuò tra i fattori che determinerebbero le remunerazioni gli anni di studio e l'esperienza lavorativa considerata sia nella sua forma lineare, sia in termini quadratici.

La famiglia delle funzioni di guadagno minceriane, pur ampliata per tenere conto delle osservazioni e delle critiche più recenti³⁸, è ancora uno strumento fondamentale per lo studio dei rendimenti dell'istruzione oltre che lo schema

³⁸ Per esempio per tener conto degli studi relativi all'influenza sulle scelte scolastiche del *background* familiare.

base per l'analisi econometrica e la comparazione dei dati. E' proprio per questo motivo che non mi soffermerò in maniera particolare sul modello proposto da Mincer, ma mi concentrerò sulle conclusioni che hanno dato vita, all'interno della letteratura economica, ad un dibattito fruttifero.

La formalizzazione più utilizzata delle funzioni che permettono la stima dei rendimenti del capitale umano è la seguente

$$\ln w = \alpha + \beta S + \gamma X + \delta X^2 + \varepsilon \quad (16)$$

Dove w indica i guadagni, S rappresenta il grado di istruzione del lavoratore, X è l'esperienza lavorativa. Si ipotizza che α e β siano positivi, mentre si suppone che δ sia minore di 0. L'equazione (16) è un'equazione di regressione e come tale permette di stimare i parametri in essa contenuti con gli usuali metodi econometrici³⁹.

La forma quadratica assunta dall'esperienza lavorativa ha lo scopo di cogliere l'influenza non lineare che questa variabile ha sui salari. In tempi piuttosto recenti⁴⁰ si è pensato di descrivere l'esperienza lavorativa utilizzando forme più complesse (cubiche o di quarto grado) affinché il punto di massimo venisse raggiunto in corrispondenza di un'età dell'individuo che precede quella in cui si realizza la cessazione della fase della vita attiva.

Minore attenzione da parte degli economisti ha goduto un altro concetto caro all'analisi di Mincer: vale a dire la ricerca dell'“*overtaking point*” che rappresenta il punto di incontro tra i diversi sentieri seguiti dalle remunerazioni degli individui.

Sempre ricollegandosi alla teoria del capitale umano ed in particolare alla visione di Ben-Porath, è lecito infatti ipotizzare che le funzioni che descrivono i differenti percorsi di evoluzione dei salari non abbiano andamenti del tutto

³⁹ In realtà nella stima dei parametri di quest'equazione sorgono non pochi problemi di carattere econometrico che verranno accennati in seguito.

⁴⁰ Si veda ad esempio Murphy e Welch (1990).

separati. Ciò avviene perché ciascuno sceglierà la natura e la durata della propria esperienza scolastica in modo da rendere uguali i valori dei redditi relativi all'intera vita professionale; di conseguenza, poiché i singoli individui si trovano a fronteggiare tassi di interesse diversi, all'inizio si avranno sostanziali disparità nei rendimenti che dovranno però ridursi nel tempo per permettere il livellamento dei valori attuali e che potranno tornare ad essere rilevanti in un momento successivo rispetto a quello in cui avviene il "sorpasso".⁴¹

Pur non ritenendo necessaria in questa sede una trattazione approfondita del modello minceriano di *schooling*, credo che possa essere interessante esplicitare la logica economica su cui si fondano le equazioni di guadagno.

A tale scopo presenterò un semplice schema proposto dallo stesso Mincer che si basa solamente sull'istruzione formale e trascura quindi la trattazione del momento della formazione sul posto di lavoro. Il salario dipenderà di conseguenza soltanto dal capitale umano accumulato grazie alla frequenza della scuola e, quando ciò avviene, dell'Università.

L'intuizione sottostante è quella che mette al centro dell'analisi il reddito complessivo di ciclo vitale $Y(t)$ di cui l'individuo potrà disporre in virtù delle capacità sviluppate grazie a t anni di studio. La fruizione di tale reddito sarà resa possibile in un intervallo di tempo limitato che va da t che indica il termine della fase della vita dedicata all'istruzione e l'ingresso sul mondo del lavoro, a T che designa l'età del pensionamento.

Si può quindi mettere in relazione $W(t)$, cioè l'ammontare della ricchezza in termini di capitale umano, con il valore di $Y(t)$ attualizzato in base al tasso di interesse di mercato.

$$W(t) = Y(t) \int_t^T e^{-\sigma\tau} d\tau \quad (17)$$

⁴¹ Stime di *overtaking point* si ritrovano in Blaug (1987).

Con

$$\frac{dY}{dt} > 0 \quad (18)$$

Dove la (18) discende direttamente dal carattere “produttivo” dell’istruzione.

Sostituiamo T con ∞ , la (17) diventa

$$W(t) = Y(t) \int_t^{\infty} e^{-\sigma\tau} d\tau = \frac{Y(t)e^{-\sigma t}}{\sigma} \quad (17)$$

Dal momento che stiamo analizzando il processo di scelta di un individuo che punta alla massimizzazione della ricchezza (che qui dipende dall’istruzione), abbiamo bisogno delle condizioni di primo ordine. Calcoliamo quindi la derivata prima rispetto a t dell’ultima espressione ricavata e poniamola uguale a 0. Otteniamo:

$$[Y'(t) - \sigma Y(t)]e^{-\sigma t} = 0 \quad (18)$$

Ciò implica che

$$\sigma = \frac{Y'(t)}{Y(t)} \quad (19)$$

Si noti che $\frac{Y'(t)}{Y(t)}$ indica il rapporto tra la variazione e il livello del reddito e non è altro che il tasso di rendimento interno derivante dall’investimento

specifico in istruzione. Denominiamo quest'ultima variabile con la lettera greca ρ , dalla (19) si evince che

$$\sigma = \frac{Y'(t)}{Y(t)} = \rho \quad (20)$$

Che equivale ad affermare che un agente razionale investe in istruzione fino al punto in cui il proprio rendimento eguaglia il tasso di interesse di mercato σ . Passando ad un'analisi aggregata si ha che in equilibrio la (20) vale per ogni valore di t e, di conseguenza, tutte le scelte di investimento in capitale umano hanno lo stesso rendimento e i loro tassi convergono verso il tasso di interesse di mercato.

Consideriamo un individuo istruito, esprimiamo il suo salario al tempo t in funzione di quello percepito da un soggetto non istruito (che indicheremo con Y_0), si ha quindi

$$Y(t) = Y_0 e^{\rho t} \quad (21)$$

Che, sostituito nella (17), dà

$$W(t) = Y_0 e^{\rho t} \int_t^{\infty} e^{-\rho \tau} d\tau = \frac{Y_0 e^{\rho t} e^{-\sigma t}}{\rho} = \frac{Y_0}{\rho} \quad (22)$$

La ricchezza risulta essere quindi indipendente da t , possiamo perciò sostituire $W(t)$ con la semplice dicitura W .

Sostituendo Y_0 in (21) con il suo equivalente calcolato in (22) si ha

$$Y(t) = [\rho W(t)] e^{\rho t} \quad (23)$$

E, applicando i logaritmi, otteniamo

$$\log Y(t) = \log[\rho W(t)] + \rho t \quad (24)$$

La (24) può essere interpretata come un'equazione di regressione in cui il termine noto $\log[\rho W(t)]$ può essere visto come la stima della capacità di generazione dei redditi, mentre ρ approssima il tasso di rendimento interno dell'istruzione.

La formulazione contenuta in (24) può essere considerata, come afferma Willis (1986), una semplice tautologia che discenderebbe direttamente dalla definizione di valore attuale.

Si nota che, mentre i redditi sono differenti poiché differenziati sono i costi dell'istruzione, la ricchezza in termini di capitale umano è uguale per tutti, dal momento che il coefficiente ρ non soltanto è uguale per ogni individuo, ma è anche pari al tasso di interesse di mercato.

Perché quest'ultima affermazione sia vera sono necessarie alcune precisazioni. Seguendo Willis (1986) consideriamo l'equazione di Mincer nella sua formulazione alternativa rispetto alla (24), quella cioè che descrive l'andamento dei salari partendo dalle ipotesi centrali della teoria del capitale umano. Possiamo quindi scrivere

$$\log Y_i = \log[Y_{0i}] + r_i t_i \quad (25)$$

Dove Y_{0i} e r_i sono parametri specifici all'individuo il primo dei quali rappresenta la capacità di guadagno, mentre il secondo la capacità di apprendimento.⁴²

La (25) descrive la "tecnologia" che, nei casi specifici, dà luogo all'accumulazione di conoscenze. Basandosi solamente su di essa non è inevitabile che gli individui scelgano il livello di istruzione che massimizza il

⁴² con una formulazione analoga possiamo trasformare la (24) in (24') trascrivendola come $\log Y = \log[Y_0] + \rho t$ dove ρ è il tasso di interesse dato dal mercato utilizzato per il calcolo del valore attuale dell'investimento.

valore presente del flusso di redditi percepito lungo l'intero arco della vita⁴³; anzi, come fa notare Rosen (1976), non è affatto escluso che le soluzioni ammesse siano proprio “soluzioni d'angolo”.

Poiché, infatti, il tasso di rendimento interno dell'investimento che denominiamo r_i è costante e dipendente dalle caratteristiche del soggetto, mentre ρ è dato dal mercato, le opzioni ammissibili sono due: gli agenti massimizzanti sceglieranno un ammontare nullo di anni di scuola se $r_i < \rho$, una quantità infinita se $r_i > \rho$.

Per uscire da un tale schema è necessario che ogni individuo si trovi di fronte alla possibilità di prendere a prestito a costi crescenti all'aumentare della cifra richiesta per finanziare l'istruzione. In questo caso ciascun soggetto investe fino al punto in cui il suo costo marginale sul prestito è uguale a r_i .

1.3.8. I tentativi di stima dei rendimenti: problemi metodologici e breve rassegna della letteratura rilevante

La stima dei rendimenti dell'istruzione presenta problemi metodologici piuttosto rilevanti. Già a partire da Becker (1964) si osservò che l'esistenza di livelli diversificati di abilità e l'inevitabilità di un meccanismo di “*self selection*”⁴⁴ porta ad una sovrastima degli effetti dell'istruzione sulle retribuzioni.

Ciò discenderebbe dal metodo con cui vengono confrontate le remunerazioni che paragona i salari percepiti dai lavoratori in possesso di diversi gradi di scolarità. Se accettiamo, infatti, che la distribuzione delle mansioni non sia casuale, ma dipenda dalle differenti scelte scolastiche e, in ultima analisi, dalle diversità del talento, possiamo a ragione ritenere che coloro i quali possono contare su una minore scolarità siano dotati di una limitata produttività non solo perché non hanno avuto modo di incrementarla tramite la scuola, ma

⁴³ ρ , infatti, non trova posto nella formula dell'equazione.

⁴⁴ La distorsione deriva dal fatto che la scelta del numero di anni di studio non è casuale, bensì correlata all'abilità.

anche perché erano probabilmente individui meno capaci di coloro che hanno deciso di investire maggiormente in capitale umano.

A partire dagli studi di Griliches (1977), alcuni autori hanno addirittura sostenuto la tesi opposta, affermando che le procedure di stima porterebbero a sottovalutare l'apporto positivo della scuola poiché gli individui dotati di maggiore talento studierebbero per un minore lasso di tempo a causa degli alti costi opportunità derivanti dal posticipare l'ingresso nel mondo del lavoro⁴⁵.

Un'assunzione importante implicita nell'utilizzo dello schema minceriano è che esista una relazione lineare tra i salari e gli anni di scuola. In realtà, risulta subito chiaro che tale affermazione non può essere accettata, ma che, al contrario, il cammino attraverso i canali dell'istruzione procede "a salti" e secondo "soglie di scolarità" che corrispondono al conseguimento dei diversi titoli. Questo problema è tuttavia di facile soluzione anche qualora si ricorra ad una stima con il metodo dei minimi quadrati ordinari perché può essere agevolmente aggirato utilizzando variabili categoriche che "isolino" i diversi stadi considerati.

Abbiamo già citato i lavori di Griliches (1977) per la loro capacità di ammettere la possibilità che le distorsioni possano avere anche segno negativo, il contributo di tale autore non si limita però a questa sola affermazione.

Griliches osserva infatti che le stime OLS non sarebbero soltanto distorte, ma anche inconsistenti e perciò inadeguate allo scopo per il quale vengono utilizzate. L'impiego di altri metodi di stima più complessi, primo fra tutti quello delle cosiddette "variabili strumentali", non ha però portato a conclusioni che siano dotate di una forza tale da fornire una spiegazione univoca al problema.

La difficoltà forse ineliminabile risiede precisamente nell'oggetto di stima e nell'endogeneità della variabile istruzione all'interno della funzione salario

⁴⁵ Si vedano Card (1994) e Cannari-D'Alessio (1995).

dovuta all'omissione di variabili rilevanti⁴⁶, ad errori di misurazione ed alla disomogeneità dei rendimenti all'interno della popolazione.⁴⁷

Un'ultima questione, che prescinde dalla valutazione puramente quantitativa dei rendimenti, è quella sollevata da Brunello, Comi e Lucifora (1999) i quali rilevano come esista una componente significativa rappresentata dai vantaggi non monetari derivanti dall'istruzione che avrebbe un ruolo fondamentale nei processi di scelta dei singoli e che non verrebbe considerata dalle analisi econometriche le quali, anche per questo motivo, non sarebbero in grado di comprendere appieno la complessità della realtà.

Data la vastità dell'argomento e il suo interesse sia a livello empirico e metodologico, sia sul piano puramente teorico, è difficile fornire una rassegna della letteratura che possa rivelarsi esauriente. Uno spaccato interessante è contenuto in Psacharopoulos (1994), ma anche, per quanto riguarda il nostro paese, in Checchi (1999).

Per dare un'idea dell'ordine di grandezza entro cui si posizionano i rendimenti di capitale umano, si ricordi che le stime compiute negli anni novanta restituiscono in genere un valore del coefficiente compreso tra il 3%⁴⁸ e una soglia poco superiore al 5%⁴⁹.

Nei capitoli successivi si analizzerà lo stato dell'istruzione in Italia e in Germania cercando di individuarne le connessioni con il mondo del lavoro e con le opportunità concesse ai singoli.

Nel fare ciò mi servirò anche dei contributi che, in letteratura, si sono proposti di studiare il legame esistente tra scelte scolastiche e conseguente *performance* economica. Una porzione considerevole di questi lavori si prefiggono appunto lo scopo di indagare le dinamiche di remunerazione del capitale umano intese come incentivi primari in una prospettiva che pone al centro le decisioni di un agente massimizzante.

⁴⁶ specificatamente quelle relative all'"abilità" e al ruolo del *background* familiare.

⁴⁷ si vedano ad esempio Card (1993), Griliches (1977) e Checchi (1999).

⁴⁸ Flabbi (1997) trova un rendimento del 3.1% per le donne e del 3.9% per gli uomini

⁴⁹ Colussi (1997) propone un valore del 5.3%

Tra gli interventi di tale genere vorrei tornare a citare quello di Brunello, Comi e Lucifora (1999) il quale evidenzia la specificità del caso italiano non tanto rilevando, come spesso avviene, una sua anomalia rispetto al contesto europeo, ma richiamando la differenza (esistente soprattutto nel Sud) tra gli incrementi salariali derivanti da una notevole valorizzazione del *curriculum* scolastico all'interno del settore pubblico ed i minori rendimenti del capitale umano nel settore privato.

Sulle differenze tra gli schemi di remunerazione di studenti che hanno concluso diversi tipi di scuole si sofferma invece Checchi (2000), il quale dimostra che, benché i rendimenti associati ad un liceo siano più bassi di quelli derivanti dal completamento di un istituto tecnico, il portare a termine un percorso liceale può considerarsi una garanzia di successo per il successivo studio universitario e, di conseguenza, uno strumento fondamentale per raggiungere un livello di istruzione di tipo terziario e per assicurarsi i maggiori vantaggi retributivi ad esso connessi.

Un'analisi non dissimile è condotta per la Germania da Jenkins e Schluter (2002) i quali trovano che i premi associati alle scuole di tipo generalistico sono superiori a quelli garantiti dalle professionali e ciò vale nel corso dell'intero arco del percorso scolastico, a partire quindi dalla secondaria inferiore.⁵⁰

La separazione precoce delle diverse carriere scolastiche, la stratificazione del sistema e l'elevato grado di corporativismo sono infine le motivazioni riportate da Brunello e Comi (2000) per spiegare l'esiguità dei differenziali tedeschi e, di conseguenza, gli scarsi rendimenti relativi dei corsi di studio più avanzati.

Non ritengo opportuno procedere ulteriormente nella presentazione degli studi compiuti, sia perché si tratta di una letteratura vasta e decisamente ricca, la cui rassegna completa richiederebbe un'attenzione ben maggiore di quella di cui

⁵⁰ In Germania le carriere scolastiche si dividono già al termine della primaria secondo uno schema che verrà esposto nel dettaglio nel capitolo 4.

può godere qui, sia perché alcune delle conclusioni esposte saranno riprese nel seguito della trattazione, quando il progredire dell'analisi fornirà nuovi ed ulteriori elementi di discussione e di interpretazione.

1.4. Le critiche alla teoria del capitale umano

1.4.1. La difesa di Schultz

Pur avendo guadagnato, all'interno del sistema teorico neoclassico, un ruolo di spicco nella spiegazione delle scelte di istruzione degli individui, la teoria del capitale umano non fu esente, fin dalle sue prime formulazioni, da interventi critici volti a metterne in luce i punti di debolezza.

Lo sforzo di rispondere a parte di questi attacchi si ritrova già nell'opera di Schultz (1971) il quale si propone di sgomberare il campo da tutti i possibili tentativi di confutazione.

Una delle osservazioni forse più significative alla quale l'economista di Chicago fornisce però una spiegazione piuttosto debole è quella che rileva che l'istruzione è in grado di cambiare le attitudini, le aspettative e perfino la mappa delle preferenze dei soggetti. La risposta tende ad accantonare il problema confinandolo nell'irrilevanza e sostiene che tali cambiamenti non solo non hanno portata tale da compromettere il processo di massimizzazione, ma anche che riguardano allo stesso modo altri campi di scelta. L'esempio portato per sostenere l'affermazione si riferisce al cibo nella selezione del quale acquista necessariamente rilievo la massa delle conoscenze relative alla nutrizione e la sua evoluzione nel tempo, ma, in tal caso, la possibilità di un mutamento delle preferenze non mina lo schema teorico sottostante che descrive i processi di massimizzazione da parte degli individui.

Di non diversa natura è la tesi con cui lo stesso autore controbatte alle osservazioni di chi gli fa notare che le decisioni di investimento di un soggetto sono fortemente influenzate dal suo ambiente di provenienza e, in particolare, dal contesto familiare in cui è inserito. La reazione è quella di un deciso

rifiuto poiché il ragionamento di chi distingue tra preferenze dei ragazzi e dei genitori “*also is applicable to the valuation of clothing, housing and food*” e a chi si chiede se l’influenza degli adulti acquisti maggior rilevanza nel caso della scelta di una scuola o di un alimento Schultz risponde con un sarcastico “*I doubt it*”.

1.4.2. La critica marxista di Bowles e Gintis

Che la nascita della “teoria del capitale umano” segni un punto di rottura all’interno del marginalismo è opinione condivisa anche da Samuel Bowles e Herbert Gintis (1975), i quali, criticando i nuovi schemi interpretativi delle scelte in materia di istruzione, sferrano un potente attacco all’intera impalcatura dell’economia neoclassica.

I due autori sostengono che le tesi introdotte da Becker e dai suoi successori rompono una sorta di tabù che nei decenni precedenti aveva condotto all’esclusione dei soggetti istituzionali dall’analisi economica. Ora, nella teoria dell’investimento in capitale umano queste variabili non solo assumerebbero un ruolo centrale nella trattazione, ma vi entrerebbero con lo scopo di legittimare il mantenimento dello *status quo* e di allontanare il fulcro del dibattito dal concetto di “classe sociale”.

Fin dal declino della visione Ricardiana, realizzatosi negli anni trenta del diciannovesimo secolo, l’economia si sarebbe infatti progressivamente allontanata dall’indagine del conflitto tra capitalisti e lavoratori. La teoria del capitale umano avrebbe avuto in questo processo un compito di primo piano sia poiché ridefinì (fino ad annullarlo) il concetto di lavoratore riconducendolo al solo aspetto della produttività marginale, sia dal momento che arrivò a postulare l’esistenza di una classe capitalistica allargata e fittizia, addirittura estesa all’intera popolazione in quanto potenzialmente dotata di capitale umano.

Ciò nasconderebbe il rapporto di sfruttamento insito nel capitalismo e in special modo nel lavoro che ha luogo nelle imprese, considerate non come semplici “scatole nere” che permettono la conversione degli input in output, ma come precise soggettività dotate di una forte connotazione socio politica. Forse in polemica con le teorie di chi cercava di scorgere nelle scelte di istruzione i tratti caratterizzanti dell’investimento in attività finanziarie, Bowles e Gintis fanno notare che il processo caratterizzato da maggiore ambivalenza sarebbe piuttosto quello di produzione che nasconderebbe il tentativo di creare, insieme ai beni di consumo, anche un particolare “prodotto” dato dalla trasformazione lavoratori “*with given skills and types of consciousness into workers with altered (or stabilized) skills and consciousness*”⁵¹

La stessa nozione di “produttività” non deriverebbe da un processo di *matching* sul mercato tra la domanda e l’offerta di lavoro, ma da una visione plasmata all’interno della classe capitalista, la quale definisce a priori le competenze necessarie anche allo scopo di evitare la formazione di coalizioni di lavoratori che possano sovvertire l’ordine esistente.

L’osservazione più pungente è però un’altra e riguarda la costruzione dell’impalcatura concettuale della teoria stessa. Si osserva infatti che l’impostazione basata sul capitale umano si regge sulla sola analisi dell’offerta di lavoro, mentre la domanda da parte delle imprese sembra essere indotta da tale offerta (con una sorta di “legge di Say” applicata al mondo del lavoro ed alle scelte di investimento in capitale umano). Inoltre, la domanda aggregata di istruzione⁵² è il frutto della “somma” delle singole domande individuali, deriva

⁵¹ Bowles e Gintis (1975). Ricordo a questo proposito che l’affermazione ricalca una conclusione analoga espressa da Marx laddove egli dice che “la produzione non produce soltanto un oggetto per il soggetto, ma anche un soggetto per l’oggetto”. Nella speranza di non travisare il pensiero degli autori mi preme ricordare un secondo concetto, anch’esso mutuato dall’analisi di Marx, che bene incarna lo spirito della critica qui riportata. Si tratta di quelle che Marx chiama “apparenze socialmente necessarie” per indicare una partecipazione al processo produttivo che non si caratterizza come un reale “esserci”. Allo stesso modo, la nozione di capitale umano nasconderebbe l’assoggettamento al capitale fisico dal quale il “lavoratore-investitore in conoscenza” non sembra essersi definitivamente liberato.

⁵² Che si identifica quasi perfettamente con l’offerta aggregata di lavoro.

puramente dalle scelte degli agenti e trascura tutte le variabili di carattere macroeconomico. Allo stesso modo tanto lo stato attuale, quanto l'evoluzione storica del sistema scolastico sarebbero il portato della volontà dei singoli.

Le implicazioni che ne discendono sono diverse. Innanzitutto si assume indirettamente che i destini economici degli individui siano determinati dalle loro libere scelte limitate soltanto dall'operare di alcuni vincoli finanziari e dallo stato della tecnologia produttiva ed educativa, in secondo luogo si nega all'istruzione e al capitalismo il carattere di relazioni sociali intimamente collegate.

L'elemento in grado di falsificare il carattere "autoindotto" delle riforme scolastiche sarebbe la stessa storia che testimonierebbe lo sforzo della classe capitalista per introdurre elementi di frammentazione nel sistema e schemi necessari alla riproduzione dello stesso. L'analisi delle reali determinanti dei processi di cambiamento è vista come condizione necessaria per il rifiuto del "meccanismo delle scelte individuali" (e, di riflesso, dell'intero individualismo metodologico).

I problemi di metodo, però, non si fermerebbero all'assenza di un'adeguata spiegazione della domanda di lavoro, ma indebolirebbero altri passaggi della teoria.

La prima obiezione riguarda la possibilità di accogliere tutte le forme di capitale umano in una definizione unitaria che non tenga conto, a fianco delle differenze quantitative, delle differenze qualitative esistenti nei diversi patrimoni di conoscenza.

Il secondo punto si rivolge invece all'utilizzo del termine "capitale" per indicare il bagaglio culturale dei singoli. L'uso della parola applicata al nuovo contesto traviserebbe il senso "classico" del concetto che richiede non solo la capacità di creare redditi futuri, ma anche il controllo sui mezzi di produzione⁵³. Se questo è il quadro di riferimento, allora bisognerebbe

⁵³ In realtà, se anche la definizione di capitale umano può essere vista come una sorta di ossimoro alla luce della teoria classica, non sembra presentare gli stessi problemi se considerata con gli occhi della

ammettere che i lavoratori istruiti siano proprietari dei mezzi di produzione e addirittura che ne abbiano il controllo. E' chiaro che la proposizione appena presentata non è corroborata dai fatti, ed è addirittura insostenibile all'interno dello schema capitalistico.

La spiegazione alternativa che nasce dalle considerazioni dei due autori afferma che, dal momento che il principale scopo dell'istruzione è quello di riprodurre l'insieme di regole di funzionamento su cui poggia il capitalismo, i capitalisti intesi in quanto classe hanno interessi nella definizione della struttura del sistema scolastico che trascendono quelli legati al semplice schema delle produttività marginali. Inoltre, poiché la classe dominante persegue attraverso lo stato obiettivi di lungo periodo, la struttura delle remunerazioni sarà strumentale al raggiungimento di questo genere di scopi. La conseguenza più forte di ciò è che non vi è ragione affinché si realizzi l'uguaglianza dei tassi di rendimento tra scelte scolastiche alternative e, nemmeno, perché tale valore eguagli quello dei rendimenti degli investimenti sui mercati finanziari.

Un'ultima osservazione riguarda una sorta di contraddizione che la teoria dell'investimento in capitale umano porterebbe in seno all'esperienza neoclassica: nel momento in cui si accetta che le preferenze non siano esogene e rispondano per giunta ad un preciso disegno, vengono a mancare tutte le premesse per una corretta analisi di costi e di benefici e per la valutazione del processo di massimizzazione. Lo studio delle cause e delle conseguenze dell'istruzione, infine, si presta ad una trattazione interdisciplinare e poco si adatta ad una rigida separazione tra ciò che pertiene al campo dell'economia e ciò che invece non ne fa parte e per questo sfugge alle rigide categorizzazioni di cui la visione neoclassica si serve.

visione neoclassica. Inoltre, ho già mostrato come i contributi di Schultz si soffermino sulla ridefinizione di un concetto di capitale che dimentichi la formulazione di Marshall (che ha maggiori punti di contatto con Ricardo e con Mill) e si ricolleggi piuttosto alla visione presentata da Fisher.

1.4.3. Il contributo di Bowles e Gintis e la nascita delle problematiche centrali della nuova economia dell'istruzione

Prescindendo dalle conclusioni specifiche e dall'accento posto sulla categoria dello sfruttamento che è il più evidente portato concettuale di stampo marxiano, mi sento di isolare alcune intuizioni che, sopravvissute alla fase storica contingente, hanno dato frutti importanti nello sviluppo di linee teoriche alternative o complementari rispetto a quella iniziata da Schultz e da Becker.

La prima nota riguarda la teoria distributiva che discende dalle ipotesi fondanti dell'investimento in capitale umano. Se la distribuzione delle competenze non deriva, per citare Mill, da "un'ereditaria distinzione di casta", ma discende direttamente dalla ripartizione puramente aleatoria del talento, allora l'ineguaglianza non solo è fisiologica ed ineliminabile, ma è addirittura efficiente ed auspicabile.

Nel momento in cui ogni individuo sceglie il proprio percorso scolastico (e, di conseguenza, lavorativo) massimizzando il valore presente del flusso di redditi percepito durante tutta la vita, la disuguaglianza colta in uno specifico istante di tempo si comprende alla luce del diverso schema di costi sostenuti e della differente scansione temporale delle remunerazioni.

E ancora, se ogni agente è in grado di decidere "al tempo 0", solamente in base alle proprie abilità o preferenze, se in età adulta vorrà essere ingegnere o manovale, la gerarchia delle posizioni lavorative diventa espressione della volontà dei singoli e il suo sovvertimento una violazione della libertà individuale⁵⁴.

Ritengo che la debolezza della teoria della distribuzione dei redditi non stia tanto nel suo nascondere implicazioni chiaramente inaccettabili sul piano etico (che peraltro vengono fortemente indebolite dall'adozione di una teoria del

⁵⁴ E' questa una delle conseguenze più dirette dell'adozione di una "teoria soggettivista del valore" per cui non esistono valori collettivi ma soltanto individuali e in cui un bene acquista valore solo se è il risultato di un processo di scelta.

valore di tipo soggettivista), quanto in una fragilità di fondo a livello strutturale.

Uno dei principali elementi di novità introdotti dagli economisti marginalisti rispetto alla precedente visione classica riguarda infatti l'adozione del cosiddetto "principio di sostituzione" basato sulle variazioni nelle proporzioni. Esso permette, nell'ambito della teoria del consumo, di assumere sostituibilità tra un paniere di beni e un altro, all'interno della teoria della produzione, tra una combinazione di fattori e un'altra. Ciò che diventa fondamentale è quindi l'analisi delle alternative possibili entro cui i consumatori e i produttori possono scegliere, oltre allo studio delle condizioni che possono portare all'individuazione e al raggiungimento dell'ottimo.

Il punto cruciale diventa questo: perché il principio di sostituzione abbia ragion d'essere è necessario che le alternative in gioco siano aperte e, soprattutto, che le decisioni prese siano *reversibili*⁵⁵. E' difficile postulare una reversibilità nei processi di scelta di capitale umano, sia perché tale genere di capitale non può essere disinvestito e destinato ad un impiego alternativo, sia perché la decisione di abbandonare gli studi precocemente pregiudica di fatto la possibilità di riprenderli nel futuro.

Inoltre, per sua intrinseca definizione, lo stesso investimento operato in momenti diversi della vita dell'individuo, ha caratteristiche totalmente differenti e perciò tutto dipende dalla correttezza del dispiegarsi del processo di massimizzazione intertemporale. E' ovvio che l'intera impalcatura si regge sull'ipotesi di perfetta informazione e sulla possibilità di prevedere l'esatto *pay off* di ciascuna tra le opzioni concesse, in tali condizioni l'osservazione sull'irreversibilità delle scelte non pone problemi di sorta. Se, invece, si accoglie l'ipotesi di informazione imperfetta o soltanto di rilevanza dell'ambiente circostante sulla formazione della mappa delle preferenze, allora l'inattuabilità del principio di sostituzione si trasforma in una "gabbia" per gli sviluppi futuri e la teoria dell'investimento in capitale umano diventa un

⁵⁵ Vedi Screpanti, e Zamagni (1992).

mezzo di legittimazione e di riproduzione delle disparità esistenti nelle posizioni di partenza.

Lo studio dell'influenza del sostrato culturale della famiglia di origine, a dire il vero, sta acquisendo un ruolo sempre maggiore nella spiegazione delle decisioni degli individui in termini di istruzione, tanto che variabili relative al contesto di provenienza hanno trovato spazio all'interno della stessa teoria dell'investimento in capitale umano soprattutto nell'ambito della definizione delle cosiddette "funzioni generatrici di reddito" di cui l'equazione minceriana è capostipite.

Osservano acutamente Praussello e Marengo (1996) che il tentativo di salvaguardare il nucleo della teoria dai tentativi di confutazione ha prodotto un fiorire di ipotesi ausiliarie che non appartengono all'"*hard core*" del programma di ricerca e che sembrano rivelarsi piuttosto ipotesi *ad hoc* e preannunciare un andamento di tipo "degenerativo".⁵⁶

Un'ultima questione, sollevata da Bowles e Gintis e gravida di conseguenze nell'ambito della teoria economica, è l'osservazione del carattere di eterogeneità del capitale umano. La categoria del lavoro viene quindi privata del suo portato storico per essere ridotta ad un veicolo di conoscenze accumulate nel corso dell'età giovanile. Tuttavia, anche volendo astrarre dalla collocazione sociale del lavoratore, non si possono trascurare le differenze qualitative tra i singoli tipi di preparazione e le forme alternative di investimento in conoscenza che rendono una valutazione quantitativa totalmente inadeguata.

L'ipotesi di eterogeneità del capitale umano ha due implicazioni piuttosto forti: innanzitutto irrompe nell'ambito d'analisi il mercato del lavoro che, con la sua struttura (schema dei contratti in atto e tecnologie applicate), determina la domanda di "unità produttive" e sancisce la complementarità e la

⁵⁶ L'allusione è ovviamente a Lakatos (1970).

sostituibilità tra competenze differenti⁵⁷; in secondo luogo, si indebolisce l'analogia con gli investimenti finanziari.

Fa notare a questo proposito Checchi (1997) che, a differenza delle abilità acquisite tramite l'istruzione, il capitale monetario pur potendo essere impiegato in forme diverse in relazione al grado di rischio, rimane un'attività omogenea e tale proprietà può essere accertata senza costo. Il valore del capitale umano "contenuto" in un soggetto, invece, è difficilmente verificabile o contrattabile. Inoltre, se anche esiste un aumento di produttività capace di dispiegarsi nell'assolvimento di un compito, il suo realizzarsi non è immediato e spesso richiede una serie di incentivi affinché il lavoratore sia portato ad erogare tutti i servizi che la sua mansione richiede⁵⁸.

1.5. L'approccio credenzialista: le teorie dello "screening" e del "signalling"

Negli stessi anni in cui vengono formulate le critiche neo marxiste presentate nel paragrafo precedente, prende forma un altro filone di pensiero (quello che si riassume sotto il nome di "credenzialismo") che si proporrà con il passare del tempo come visione alternativa a quella incentrata sul capitale umano in una dialettica di interventi la cui eco è percepibile ancora oggi.

Pur nel tentativo di giungere ad una totale destrutturazione delle linee guida della teoria contro la quale si scagliavano, Bowles e Gintis non avevano messo in discussione l'assunto centrale dell'approccio iniziato nei primi anni sessanta dagli economisti di Chicago.

La critica marxista, infatti, non contesta l'affermazione secondo cui l'istruzione aumenterebbe la produttività degli individui, al contrario, essa ritiene che *"the evidence strongly supports the view that schooling enhances worker productivity"*. Piuttosto, in quest'ottica, è la definizione di

⁵⁷ Un'ottima raccolta dei contributi riguardanti le conseguenze teoriche dell'eterogeneità del capitale e le questioni più rilevanti ad essa connesse si ritrova in Willis (1986).

⁵⁸ Per una rassegna di modelli che spieghino alcune modalità di controllo da parte delle imprese sul livello di sforzo erogato dai lavoratori si veda Checchi (1999).

“produttività” ad avere una connotazione storicamente determinata e dipendente dai fini della classe dei capitalisti che mira alla riproduzione dell'esistente.

L'abbandono dell'interesse concesso al tema dei miglioramenti qualitativi della prestazione lavorativa dovuti alla diffusione dell'accesso alla scuola, va di pari passo con lo spostamento del punto focale dell'analisi dal lato dell'offerta a quello della domanda di lavoro.

Il modello teorico che descriveva lo stock di competenze valutate a livello aggregato come risultato delle scelte dei singoli si era scontrato con l'intervento in prima persona dei governi nelle questioni di politica economica concernenti l'istruzione e in una progressiva ricerca da parte degli stati e delle imprese delle conoscenze che potessero spiegare il segreto dello sviluppo economico.

In aggiunta, i famosissimi lavori di Akerlof (1970) sul mercato delle auto usate avevano risvegliato il dibattito sui temi dell'informazione asimmetrica o imperfetta e avevano ingenerato una corsa alla ricerca di schemi interpretativi che potessero evitare i problemi connessi all'“azzardo morale” e alla “selezione avversa”.

Rifiutata l'idea che i percorsi scolastici nascessero da processi di massimizzazione di individui razionali sulla base di un progetto di aumento nel tempo delle proprie potenzialità di produzione, si cominciò a far strada la convinzione che la scuola fosse da considerarsi al pari di uno strumento in grado di esplicitare e di rendere tangibile la distribuzione (sostanzialmente immodificabile) delle abilità personali.

Tali visioni si raccolsero all'interno del filone del “credenzialismo” che sottolinea la necessità di acquisire o di richiedere credenziali che attestino le capacità possedute dal soggetto. Gli aspetti in cui si declina il credenzialismo sono due, i quali non differiscono di molto se non per il punto di vista attraverso cui l'analisi si dispiega (incentrandosi principalmente sui lavoratori

o sulle imprese) e per le valutazioni del valore sociale associato alla messa in atto di meccanismi “discriminatori”.

1.5.1. La segnalazione

I contributi che si rifanno alla “teoria della segnalazione” riconoscono nella figura di Spence (1973) un apporto fondamentale. Immaginiamo quindi di continuare a muoverci all’interno dell’ottica dell’offerta di lavoro pur con uno sguardo mirato alle esigenze del contesto produttivo.

Il ragionamento prende le mosse, al pari dei contributi precedenti, dall’analisi delle cause che determinerebbero la domanda di istruzione. In un contesto in cui l’informazione non è completa, i soggetti si trovano a doversi confrontare con il mondo del lavoro senza che esista un metodo diretto per la valutazione delle differenze nei livelli di produttività dei singoli.

I potenziali candidati dovranno così impegnarsi in attività che, seppur costose, siano in grado di segnalare alle imprese le caratteristiche in loro possesso. La frequenza di un corso di studio si può quindi considerare un’iniziativa di cui gli individui si fanno carico per potere, un domani, offrire segnali che possano tramutarsi in maggiori remunerazioni.

Come è evidente, rimane qui la centralità dell’analisi costi-benefici (attesi), ma il processo di scelta coinvolge anche le decisioni dei futuri concorrenti le cui azioni influenzano il valore dei *pay off* finali. Attraverso tale valutazione passa anche la correlazione tra abilità e distribuzione dei titoli di studio i quali discendono direttamente dalle capacità degli studenti e, anzi, costituiscono allo stesso tempo il fine ultimo e la concretizzazione dello studio.

L’operare di un tale meccanismo implica l’introduzione di due ipotesi aggiuntive peraltro facilmente riscontrabili nella realtà empirica. Per prima cosa si richiede che i costi di acquisizione dei segnali siano inversamente proporzionali alla qualità che essi devono segnalare e perciò che i soggetti operino le loro scelte prima e prescindendo dalle proposte delle imprese, in secondo luogo, bisogna che il mondo del lavoro sia in grado di inserire le

singole credenziali all'interno di una gerarchia che ne rispecchi l'effettivo valore⁵⁹.

Il modello di Spence (1973) si basa sull'assunzione che gli individui si distinguano grazie ad indici osservabili che riflettono caratteristiche quali l'età, l'appartenenza ad una determinata comunità etnica, il sesso e grazie a segnali anch'essi osservabili che corrispondono al grado di istruzione raggiunto e che riflettono la produttività futura.

Si noti che, in assenza di un meccanismo che getti luce sulle distinte potenzialità dei soggetti, non esisterà differenziazione salariale e tutte le remunerazioni rifletteranno il valore medio della produttività marginale dell'intera classe dei lavoratori. Se, invece, vige un adeguato sistema di certificazione delle abilità, l'impresa offrirà una gamma di salari differenziati e collegati al livello di istruzione conseguito da ciascun impiegato.

Per esemplificare il ragionamento mi servirò di un esempio riportato in Riley (1987). Si supponga che in un determinato mercato del lavoro esistano due tipi di lavoratori che differiscono in quanto a produttività. Assumiamo che l'individuo "di qualità bassa" sia caratterizzato da una produttività $\vartheta_1 = 1$, mentre quello "di qualità elevata" possa fare affidamento su una produttività $\vartheta_2 = 5$.

Sia poi A un'impresa disposta a pagare un salario $w=1$ ai lavoratori che non sono in grado di avvalersi di segnali e un salario $w=5$ a coloro che possono segnalare il possesso di un'istruzione $I=5$. L'impresa B, invece, praticherà con ogni soggetto la stessa politica salariale pagando a ciascun individuo un compenso da lavoro w pari a 2 indipendentemente dal percorso scolastico seguito.

Il costo c_ϑ della segnalazione relativa al livello di qualità ϑ si calcola dividendo l'ammontare dell'istruzione ad esso associata per la produttività in esame secondo la formula

⁵⁹ Possiamo ipotizzare che ciò sia vero in virtù delle informazioni ricavate tramite l'esperienza.

$$c_g = \frac{I}{g} \quad (26)$$

Quanto appena riportato non fa altro che formalizzare l'ipotesi presentata qui sopra che stabilisce una correlazione inversa tra i costi di segnalazione e l'abilità.

L'utilità u_g del lavoratore dotato di produttività g è poi data da

$$u_g = w - c_g \quad (27)$$

Ossia dalla differenza tra il beneficio garantito dall'azione della credenziale acquistata (il compenso da lavoro) e il costo che la messa in atto di tale segnale comporta.

La segnalazione dà origine di conseguenza ad utilità nette differenziate a seconda della "qualità" del lavoratore. Nell'esempio specifico qui riportato, nel caso di impiego nell'impresa A, essa sarà pari a 0 quando il soggetto è di tipo 1, sarà uguale a 4 nel caso opposto.

In formule:

$$u_g(5,5) = 5 - \frac{5}{g} = \{0 \text{ per } g=1 ; 4 \text{ per } g=5\} \quad (28)$$

Nel caso dell'impresa B, per lavorare nella quale non è necessaria segnalazione⁶⁰, le utilità nette sono in entrambi i casi pari a 2 (dal momento che non esistono costi di segnalazione).

Ne consegue che l'opzione preferibile per l'individuo meno produttivo sarà quella di non impegnarsi in attività di acquisizione di un segnale e cercare lavoro nell'impresa B, mentre il lavoratore dotato di una produttività maggiore preferirà sostenere i costi dell'istruzione ed entrare a far parte dell'impresa A

⁶⁰ Le diverse imprese rappresentano piuttosto qui differenti stati del mondo e non tanto alternative opportunità di impiego che si presentano una volta operati i processi di investimento.

in grado di pagargli salari che compensino gli esborsi monetari da lui sostenuti.

Nello schema appena presentato, la compresenza di due imprese che praticano politiche salariali differenti, indebolisce notevolmente le conseguenze dovute all'esistenza di politiche di segnalazione. Il quadro presentato manca inoltre di un solido collegamento con la realtà empirica.

Infatti, se il parametro θ è espressione dell'abilità dei lavoratori, non si capisce perché l'impresa B, che pure può avvalersi di un sistema di credenziali che approssima la "qualità" degli individui (quello dato dalla distribuzione dei titoli scolastici), dovrebbe, in equilibrio, remunerare con lo stesso salario individui più produttivi e soggetti meno capaci. Fa notare a questo proposito Stiglitz (1975) che l'informazione derivante dall'acquisizione di certificati che attestino diversi gradi di scolarità, ha notevoli caratteri di "generalità" poiché i vantaggi che ne discendono possono difficilmente essere sfruttati da un solo soggetto⁶¹.

Ovviamente il problema non sussisterebbe rimuovendo l'ipotesi di monodimensionalità del concetto di produttività e ipotizzando che la diversa qualità dei soggetti esista soltanto in riferimento al genere di mansione svolta nell'impresa A. Ciò implica che, nel caso dell'impresa B, ad un'uguaglianza nelle remunerazioni farebbe fronte un'indistinguibilità nelle prestazioni erogate in riferimento al tipo di compito richiesto. Tuttavia, la definizione di un tale scenario richiederebbe modelli più complessi ed in grado di descrivere la composizione della forza lavoro e i caratteri della domanda di competenze indotti dalle tecnologie in uso.

Uno schema analogo a quello di Riley, in cui però la presenza (o l'assenza) di un sistema in grado di rivelare il talento dei soggetti individua uno "stato del mondo" ben definito e valido per tutte le imprese, è presentato in Stiglitz

⁶¹ Si ricalca qui la distinzione contenuta in Becker (1964) tra "general" e "specific capital" che troverà spazio, nelle sue formulazioni più recenti, all'interno dei successivi capitoli.

(1975) allo scopo di distinguere tra benefici sociali e benefici privati dello *screening*⁶².

Supponiamo che esistano due gruppi di lavoratori caratterizzati dalle produttività \mathcal{G}_1 e \mathcal{G}_2 dove $\mathcal{G}_1 > \mathcal{G}_2$, immaginiamo che esista un processo di *screening* in grado di operare una selezione perfetta ad un costo pari a c .

Si ha

$$\mathcal{G}_1 - \mathcal{G}_2 > c > \mathcal{G}_1 - \bar{\mathcal{G}} \quad (29)$$

$\bar{\mathcal{G}}$ rappresenta qui il valore medio della produttività ed è pari a

$$\bar{\mathcal{G}} = \mathcal{G}_1 h(\mathcal{G}_1) + \mathcal{G}_2 (1 - h(\mathcal{G}_1)) \quad (30)$$

Dove $h(\mathcal{G}_1)$ indica la frazione di popolazione in possesso del livello di produttività \mathcal{G}_1 .

Data un'offerta di lavoro inelastica e una condizione in cui gli individui sono a conoscenza delle proprie abilità, il reddito⁶³ associato al primo gruppo sarà pari a \mathcal{G}_1 , mentre quello percepito dai componenti del secondo gruppo sarà uguale a \mathcal{G}_2 .

Si aprono ora due scenari: quello caratterizzato da un equilibrio in assenza di possibilità di segnalazione (a) e quello che prevede un equilibrio di “*full-screening*” (b). Si noti che l'esistenza di un sistema di selezione che operi in base ai segnali lanciati è esogeno, non dipende perciò dalle scelte correnti

⁶² Prima di proseguire va fatta una piccola precisazione terminologica. All'interno del filone del “credenzialismo” la letteratura tradizionalmente distingue tra teoria del “*signalling*”, le cui linee guida sono contenute all'interno del presente paragrafo, e teoria dello “*screening*” (di cui si parlerà tra poco) incentrata sul “modello dell'istruzione come filtro” di Arrow (1973) e basata sulla componente “produttiva” della segnalazione. La denominazione, largamente convenzionale, non implica tuttavia che il termine “*screening*” debba essere puro appannaggio di questo secondo filone, ma, al contrario, permette l'ampio utilizzo del concetto in entrambi i contesti.

⁶³ Inteso come reddito di ciclo vitale o come valore presente scontato del flusso di redditi futuro.

degli individui e nemmeno può essere “aggirato” (come nel caso precedente) cercando lavoro all'interno di una determinata categoria di imprese.

Il caso (a) si avrà quando non operano istituzioni o processi in grado di far luce sulle caratteristiche degli agenti (ad esempio nella “condizione limite” di una scuola in cui il grado di meritocrazia sia nullo e in cui l'avvicinarsi delle varie tappe dipenda totalmente da fattori diversi da quello dell'abilità), il caso (b) si situa ovviamente al polo opposto.

In (a) si ha una situazione analoga a quella descritta nel precedente modello in cui ciascuno viene remunerato sulla base del valore medio della produttività. Dalle ipotesi contenute nella (29) apprendiamo che ci troviamo in un punto di equilibrio perché gli individui di tipo 1 non hanno convenienza ad avviare una procedura di segnalazione, dal momento che il loro guadagno netto sarebbe uguale a $\mathcal{G}_1 - c$ e quindi, per la (29), inferiore a $\bar{\mathcal{G}}$.

In (b), invece, le remunerazioni offerte sono pari a \mathcal{G}_1 (per i più abili) e \mathcal{G}_2 (per i meno abili), perciò i lavoratori del gruppo 1 affronteranno la procedura di *screening* e percepiranno $\mathcal{G}_1 - c$ che, per la (29), è sempre preferibile a \mathcal{G}_2 , mentre i soggetti del gruppo 2 non si sottoporranno alla selezione e otterranno \mathcal{G}_2 .

Lo schema presentato è molto semplice, ma ha alcune importanti implicazioni tra cui:

- Possono esistere equilibri multipli
- Alcuni equilibri sono chiaramente Pareto-inferiori rispetto ad altri. Nel caso (b), ad esempio, entrambi i gruppi ottengono redditi netti più bassi rispetto a quelli che vengono garantiti loro qualora viga uno scenario di tipo (a) dal momento che la (29) mostra che $\mathcal{G}_1 - c < \bar{\mathcal{G}}$ e poiché, per sua stessa definizione, $\mathcal{G}_2 < \bar{\mathcal{G}}$.
- Pur prescindendo dalle considerazioni relative alle conseguenze di tipo distributivo, risulta chiaro che l'introduzione di un processo di *screening* ha come conseguenza il fatto che i rendimenti sociali non

coincidono con i rendimenti privati e, in aggiunta, si realizza una perdita sociale. La presenza di una possibilità di selezione ha rendimenti sociali lordi nulli che diventano negativi quando li si considerano al netto dei costi, il tasso di rendimento privato della selezione ottenuto in uno *screening equilibrium* dagli individui più abili è, invece, positivo e pari a

$$\frac{g_1 - g_2}{c} - 1 \quad (31)$$

Ovviamente, la condizione di inferiorità paretiana discende direttamente dalle ipotesi introdotte nella (29), così che potrebbero esistere anche equilibri in cui la categoria dei più produttivi ha un vantaggio derivante dalla segnalazione. Ad esempio, proviamo a sostituire la (29) con la (29')

$$g_1 - \bar{g} > c \quad (29')$$

Con la nuova formulazione si esclude la possibilità che si realizzi un “*no-screening equilibrium*”, ma la perdita del gruppo 2 eccede il guadagno del gruppo 1.

Notiamo che questo equilibrio è “Pareto ottimale” perché non è possibile realizzare un intervento redistributivo che si configuri come un “miglioramento paretiano” che possa portare ad una situazione preferibile rispetto a quella esistente e, nello stesso tempo, che non faccia leva sulle informazioni derivanti dall’attività di segnalazione degli agenti

Tuttavia, dal momento che il processo di *screening* diminuisce l’output nazionale ed aumenta la dispersione nei redditi, laddove si ipotizzi una funzione di benessere sociale quasi-concava⁶⁴ (quindi implicante avversione

⁶⁴ Stiglitz (1975), Atkinson, Rothschild e Stiglitz (1973).

alla disuguaglianza), l'esistenza di procedure di selezione diventa socialmente indesiderabile.

Possiamo vedere la presenza di canali di segnalazione come uno strumento con cui i soggetti più capaci possono appropriarsi di una sorta di "rendita da abilità" che diversamente avrebbero diviso con gli altri.

Stiglitz (1975) fa notare che quanto detto è vero se si realizzano alcune semplici ipotesi

1. Esiste un solo tipo di competenza richiesta oppure gli individui più abili hanno prestazioni migliori in tutte le attività che sono ritenute rilevanti dai datori di lavoro. Ciò implica che le pratiche di "discriminazione" consentono di stabilire una "gerarchia" tra individui.
2. L'offerta di lavoro è inelastica e non esiste possibilità di aumentare l'output selezionando i lavoratori e assegnandoli alle mansioni ad essi più congeniali.
3. I soggetti conoscono perfettamente il loro grado di abilità.
4. Non esiste possibilità di "on the job screening".
5. Le procedure di selezione sono perfettamente accurate.
6. L'informazione che discende dalla segnalazione è "generale" nell'accezione di Becker.

Ognuna delle proposizioni qui riportate richiederebbe una trattazione più approfondita⁶⁵ ed una diversa specificazione del modello che, purtroppo, non può essere sviluppata qui. Alcuni dei problemi empirici e di politica economica che tali ipotesi presentano saranno tuttavia analizzati in seguito, quando si prenderà in esame l'evolversi dei casi specifici (e in particolare quello italiano).

Ora, mi preme però ricordare almeno le linee generali del filone del credenzialismo che maggiormente si interroga circa i rapporti tra rendimenti privati e rendimenti sociali: vale a dire quella che prende il nome di "teoria dello *screening*" o di "teoria della selezione". Nel fare ciò coglierò l'occasione

⁶⁵ Si veda, a questo proposito, Stiglitz (1975).

per riportare alcune considerazioni piuttosto importanti riguardanti soprattutto le prime questioni che ho appena presentato.

1.5.2. La selezione

Tra gli schemi di *screening*, uno dei contributi più significativi è senza dubbio quello presentato da Arrow (1973) e noto come “teoria del filtro”. In esso si mette in evidenza come le imprese non facciano affidamento su un solo tipo di prestazione lavorativa, ma al contrario, prevedano una pluralità di compiti differenziati che sottendono figure professionali distinte⁶⁶.

E’ chiaro che spostare l’attenzione sul lato della produzione implica l’irrompere sulla scena di una nuova serie di esigenze e richiede una valutazione dei rendimenti che superi la prospettiva dei singoli ed introduca una valutazione a livello di sistema economico.

In un contesto di informazione imperfetta, infatti, non è escluso che, laddove non si realizzi la possibilità di discriminare tra soggetti produttivi e soggetti non produttivi, compiti facili vengano assegnati ai soggetti più capaci, mentre mansioni più impegnative vengano lasciate ai meno abili.

Una tale allocazione è chiaramente inefficiente, saranno quindi le imprese ad auspicare l’introduzione di pratiche che possano aiutare a superare l’asimmetria informativa e che costituiscano, appunto, una sorta di “filtro” in grado di indirizzare nei singoli compiti i lavoratori più idonei.

In quest’ottica, è possibile che la valutazione sociale dei benefici derivanti da uno “*screening equilibrium*” sia ampiamente positiva. Fa notare Stiglitz (1975) che, nei contesti in cui domina l’incertezza, l’informazione può essere

⁶⁶ In letteratura, la distinzione (a mio avviso piuttosto labile) tra modelli di “*screening*” e modelli di “*signalling*” dipende da quale sia il soggetto (individuo o impresa) che per primo si trova di fronte ad un processo di scelta che avviene sulla base di congetture riguardanti il comportamento dell’altro. Nei modelli di *signalling* sarebbero infatti i lavoratori a decidere se impegnarsi in attività di segnalazione congetturando la mappa delle remunerazioni che potranno ottenere una volta entrati nel mercato del lavoro; nei modelli di *screening*, invece, sono le imprese a scegliere le politiche salariali a partire da ipotesi circa le scelte di istruzione dei singoli. Per una simile distinzione si veda Weiss (1995).

Praussello e Marengo (1996) sembrano invece preferire l’impostazione secondo cui la differenza tra i due approcci dovrebbe ricercarsi nell’assegnazione, all’interno dei modelli di selezione, di un ruolo positivo dello *screening* il quale verrebbe ad assumere una funzione produttiva.

considerata al pari di un bene indispensabile la cui produzione diventa fondamentale per il corretto svolgersi delle transazioni economiche. Ciò è vero in special modo quando la conoscenza delle caratteristiche specifiche dei lavoratori può essere utilizzata per allocare in modo adeguato i soggetti lungo le linee produttive, in modo tale che la loro interazione possa produrre un aumento dell'efficienza.

Arrow (1973) dimostra che quando gli incarichi lavorativi previsti sono eterogenei e gli individui differiscono nel grado di abilità allora *“total output is increased by successful filtering, provided, of course, that the cost of the filter is not too high”*.

Per concludere, riporterò un semplice modello che esemplifica, a partire dalle scelte della politica salariale adottata dall'impresa, l'operare di meccanismi di autoselezione da parte dei lavoratori che portano questi ultimi a rivelare la propria “qualità”⁶⁷.

La differenza sostanziale rispetto agli schemi precedenti consiste nel ribaltamento dell'ottica adottata e dall'individuazione del punto di partenza del ragionamento nelle scelte strategiche dell'impresa.

Immaginiamo che l'impresa, in seguito ad un'analisi dell'offerta di lavoro e di un calcolo teso alla massimizzazione dei propri profitti, definisca due classi di contratti da proporre ai lavoratori. Si ipotizzi poi che esistano due tipi di individui caratterizzati da produttività differenziate (denominiamo i soggetti più produttivi “lavoratori di tipo 1” mentre quelli meno produttivi “lavoratori di tipo 2”).

La funzione di produzione impiegata dall'impresa è caratterizzata dalle note proprietà di produttività marginale decrescente: $f' > 0$ e $f'' < 0$. In aggiunta, essa è “separabile nei lavoratori”, ciò significa che si hanno due distinte relazioni tra input e output che si possono descrivere, nel caso dei soggetti di tipo 1, con la formula:

⁶⁷ si veda Praussello e Marengo (1996).

$$y = f(e) \quad (30)$$

dove e indica lo sforzo lavorativo erogato per produrre l'output y .

Per i lavoratori di tipo 2, invece, la (30) diventa

$$y = f(\zeta e) \quad \text{per } \zeta < 1 \quad (30')$$

La quale indica che in questo caso lo stesso sforzo e darà origine ad un output minore.

Le funzioni di utilità netta dei lavoratori si ottengono sottraendo all'utilità derivante dal salario $u(w)$ la disutilità data dallo sforzo lavorativo $v(e)$ e sono così ottenute:

$$u_i = u(w) - v(e), \quad \text{per } i = 1, 2 \quad (31)$$

Sostituendo la (30) nella (31) si ha, per i lavoratori di tipo 1

$$u_1 = u(w) - v[f^{-1}(y)] \quad (32)$$

Se, invece, sostituiamo nella stessa equazione (31) la (30') otteniamo

$$u_2 = u(w) - v[\zeta^{-1} f^{-1}(y)] \quad (32')$$

Ossia l'utilità netta del lavoratore meno capace.

Ora, l'impresa individua due distinti rapporti di lavoro: il primo promette un salario più elevato (pari a w_1), ma esige che venga raggiunto il livello di produzione $y_1 > y_2$, il secondo offre un salario più contenuto ($w_2 < w_1$), ma inferiore è anche il livello dell'output richiesto (y_2).

Per accedere al contratto che implica un salario maggiore, il lavoratore più preparato dovrà rivelare le proprie caratteristiche impegnandosi a raggiungere il maggior prodotto (y_1); d'altra parte il soggetto meno capace, dal momento che non è in grado di erogare una prestazione lavorativa che gli permetta di ottenere y_1 , dovrà orientarsi verso il contratto di tipo ($w_2; y_2$).

L'equilibrio che si ottiene è quindi di tipo "separatore" perché comporta l'individuazione di due gruppi distinti ed omogenei al loro interno e la ripartizione degli individui all'interno di essi. Si può notare che lo schema presentato non richiede necessariamente l'intervento della scuola come mezzo di selezione perché l'incapacità dei lavoratori di tipo 2 di giungere ad un output pari a y_1 non permetterebbe loro, in presenza di pratiche di monitoraggio del tipo dello "*screening on the job*", di fingersi soggetti di tipo 2.

Se risulta difficile per l'impresa controllare con precisione lo schema delle produttività marginali, oppure se gli agenti non conoscono "a priori" il proprio valore in relazione all'esperienza lavorativa, potrebbe rivelarsi necessario anche qui ricorrere all'acquisizione di titoli scolastici che costituiscano un'approssimazione delle capacità ottenute che possano garantire in qualche misura salari più elevati, ma che comportano anche dei costi il cui ammontare dovrà rientrare all'interno della funzione di utilità.

1.5.3. Punti di forza e di debolezza

Le teorie credenzialiste affrontano alcuni problemi che lo schema del capitale umano aveva lasciato irrisolti. Innanzitutto, infatti, iniziano ad acquisire importanza le esigenze provenienti dal lato della domanda di lavoro e si cominciano ad accogliere all'interno dell'ambito di analisi le informazioni inerenti il grado di tecnologia in uso.

Rispetto allo schema che aveva dominato l'impostazione di Schultz (1963,1971) e Ben-Porath (1967), il contributo di Spence ritorna ad una visione dell'agire economico basato su istanze sostanzialmente distributive ed

incentrato sull'interazione tra diversi soggetti che, insieme alle imprese, determinano le linee della ripartizione dell'output complessivo.

In qualche misura, il gioco strategico che, in seno al credenzialismo, si realizza tra i singoli agenti, riporta il ragionamento all'interno di un contesto meno caratterizzato dall'astoricità e dall'atemporalità il quale, se pure non è sufficiente a creare un varco per un'analisi che coinvolga anche valutazioni di carattere socio-culturale, almeno tempera l'individualismo metodologico ed attribuisce alle singole istituzioni una funzione peculiare.

Allo stesso modo, l'attenzione rivolta al problema della carenza di informazioni modifica decisamente l'orizzonte di scelta degli individui e pone le basi per una valutazione delle decisioni in merito all'istruzione che tenga conto anche e soprattutto dei limiti con i quali i ragazzi si devono confrontare.

Un altro punto di forza dello schema arroviato è l'aver costruito il modello partendo dall'ipotesi di eterogeneità delle mansioni la cui estensione può aiutare ad ipotizzare una differenziazione anche all'interno della variabile del capitale umano. L'accento posto sull'uso produttivo di pratiche di selezione e sull'esigenza di operare un idoneo processo di *matching* tra lavoratori ed incarichi ad essi affidati, riduce la "spersonalizzazione"⁶⁸ della forza lavoro e comincia a contemplare l'esistenza di differenze interpersonali non soltanto di carattere quantitativo.

E' curioso che un programma di ricerca che miri ad una descrizione più verosimile della realtà sia poi caratterizzato da un minore "contenuto empirico". Le analisi condotte sui dati relativi alle retribuzioni sembrano infatti confermare le tesi che attribuiscono all'istruzione un ruolo di incremento delle produttività.

E' stato osservato a questo proposito che gran parte dei differenziali salariali è indipendente dalla distribuzione dei titoli e rispecchia piuttosto la durata ed i caratteri della formazione ricevuta durante il periodo di apprendimento.

⁶⁸Ovviamente si intende qui una spersonalizzazione teorica e non si allude ad un concetto paragonabile a quello dell'alienazione.

Layard e Psacharopoulos (1974) trovano per esempio che individui che hanno frequentato l'università pur senza averla portata a termine sono meglio pagati rispetto a coloro che si sono fermati al compimento dei corsi di livello secondario superiore⁶⁹.

Inoltre, se valesse l'ipotesi di *screening*, la forbice tra i differenziali salariali dovrebbe assottigliarsi con il passare del tempo (una volta esauritasi l'esigenza di selezione), mentre avviene esattamente l'opposto.

La terza obiezione è, a mio avviso, la più valida e rileva che la sopravvivenza di un'istituzione come quella scolastica non si spiega soltanto alla luce di una sua presunta funzione di *screening*, poiché esistono senza dubbio pratiche di discriminazione tra i lavoratori meno costose e più facilmente gestibili da parte delle imprese.

Il credenzialismo, in ultima analisi, pur rivolgendo la propria attenzione verso nodi rimasti insoluti in seguito all'apporto delle teorie precedenti, non sembra costituire la spiegazione definitiva. Persino il suo sforzo di analizzare il lato della domanda di lavoro si rivela parziale perché non è in grado di cogliere le dinamiche che dominano la remunerazione dei lavori autonomi e, in aggiunta, allontana il fulcro della trattazione dalle esigenze degli individui e dalle determinanti dell'offerta di competenze lavorative.

Soprattutto, sembra non potersi negare il ruolo di spicco ricoperto dalla produttività nella determinazione dei salari⁷⁰ che appare ancor oggi essere una delle variabili esplicative più rilevanti.

I contributi più recenti stanno cercando di superare la dicotomia tra teoria dell'investimento in capitale umano e ipotesi credenzialiste e stanno cercando di ritornare allo spirito iniziale di Arrow (1973) il quale afferma “*the screening or filter theory of higher education, as I shall call it, is distinct from*

⁶⁹ In realtà basterebbe ipotizzare l'esistenza di procedure di *screening* basate sulla frequenza universitaria piuttosto che sul completamento dei corsi e l'ipotesi di selezione continuerebbe ad essere valida.

⁷⁰ Si vedano Horowitz e Sherman (1980) e Huffman (1981).

the productivity-adding human capital theory but is not in total contradiction to it.”

1.6. I contributi “non mainstream”

Fin dalla presentazione degli interventi che, a partire dagli autori classici, hanno preparato il terreno per uno sviluppo autonomo dell'economia dell'istruzione, è apparso con chiarezza che l'analisi delle determinanti e delle conseguenze economiche della scolarità non potesse prescindere dalla trattazione dei processi di scelta degli individui.

Il tentativo che Becker ed i suoi successori realizzarono con notevole autorevolezza fu quello di rileggere attraverso gli schemi della massimizzazione vincolata persino quei processi decisionali che sembravano maggiormente estranei all'analisi economica.

Anche figure come quella di Adam Smith, nella cui opera Schultz non ha mancato di ritrovare caratteri che preannuncerebbero le linee guida dell'ortodossia del capitale umano, non abbandonano mai, laddove si concentrano sul valore economico dell'istruzione, una chiara prospettiva che prediliga un'analisi a carattere aggregato. Anche quando Smith sembra avvicinare l'acquisizione di competenze ad una sorta di investimento, l'ottica che domina la sua trattazione rimane sostanzialmente “politica” nel senso che adotta come categoria interpretativa il “corpo politico” per eccellenza ossia la nazione.⁷¹

Si è detto come tanto in Smith quanto in Mill esista un tentativo di analizzare l'influenza dell'ambiente esterno sulle scelte dei singoli e, in particolar modo, di descrivere l'operare di “meccanismi inerziali” che porterebbero alla distorsione dei processi di scelta dei soggetti.

⁷¹ Marshall (1879) fa invece notare come concetti come “corpo politico” avessero conosciuto, in seguito all'avvento del marginalismo, uno slittamento semantico che ne aveva compromesso la rilevanza. Ciò avrebbe quindi portato a ribattezzare l'economia con il nome di “*economics*” abbandonando la definizione classica di “*political economy*”.

Proprio questo tipo di riflessioni, che sembrava aver imboccato un “binario morto” in seguito ai tentativi di astrazione dettati dall'individualismo metodologico neoclassico, diventa una caratteristica essenziale degli approcci “non *mainstream*” il cui peso, all'interno della scienza economica, sta progressivamente crescendo.

1.6.1. Thorstein Veblen e la scuola istituzionalista

Un contributo importante per un'analisi alternativa degli sviluppi della scolarità si deve considerare quello legato alla scuola istituzionalista. Lo stesso Veblen, figura chiave di tale tipo di visione, dedica un intero capitolo di “*The Theory of The Leisure Class*” (1899) agli studi superiori intesi come “espressione della civiltà finanziaria”.

L'osservazione centrale ed antitetica rispetto a quella che sorregge la teoria dell'investimento in capitale umano, è quella che definisce le finalità della scuola. Anche Schultz (1971), forse per respingere provocatoriamente le critiche di astrattezza, aveva riservato una sezione della sua opera all'importanza dell'analisi della componente istituzionale, ma il sistema scolastico che egli immagina è un'istituzione per così dire “fittizia”, poiché esiste soltanto come risultato delle scelte di massimizzazione degli individui i quali compiono le proprie valutazioni sulla base di mappe di preferenze date ed immodificabili.

Veblen, invece, realizza un ribaltamento della prospettiva quando rileva che “affinché nella generazione entrante si conservino, intorno a certi argomenti, appropriati abiti mentali, dal senso comune della collettività viene sanzionata una disciplina scolastica e incorporata nello schema di vita accettato.” Non sono quindi i soggetti con le loro preferenze a creare automaticamente un'offerta di abilità che verrà assorbita dalle imprese, ma è la società stessa (o meglio l'*élite* che ne è a capo) a creare le premesse per la riproduzione dell'esistente.

Un'ulteriore elemento, importante per la definizione dei caratteri del sistema scolastico, si ha quando l'autore precisa che "le abitudini mentali che così si formano sotto la guida degli insegnanti e delle tradizioni scolastiche hanno un valore economico –un valore in quanto influiscono sull'utilità dell'individuo– non meno reale che il consimile valore economico delle abitudini mentali formate senza tale guida sotto la disciplina della vita di ogni giorno". Sembrerebbe quindi che esista un beneficio derivante dall'istruzione ed, effettivamente, questa è la tesi centrale. Tuttavia, tale vantaggio è destinato ai soli appartenenti alla classe agiata, la quale stabilisce i requisiti di merito affinché possano ripetersi nel tempo l'apparato valoriale ed il bagaglio cognitivo che le sono propri. Tale tentativo di "autoconservazione" ha conseguenze negative per la società nel suo complesso dal momento che "tende ad abbassare piuttosto che ad elevare l'efficienza industriale della comunità".

La condanna di Veblen non investe l'istruzione nella sua forma generale, ma soltanto la particolare erudizione che è espressione della "civiltà finanziaria", ben definita nello spazio e storicamente determinata.⁷² La cultura della "Leisure Class", incentrata sullo studio dei classici, è caratterizzata dall'inutilità, ma costituisce un segno distintivo molto forte dal momento che la sua acquisizione richiede un notevole impiego di tempo e di risorse senza portare ad alcuna conoscenza utilizzabile: è l'espressione più genuina di quella porzione della società che fa dell'improduttività e dello sciupio il proprio vanto e carattere di identificazione.

Ciò non significa che non esista una forma di sapere degna di tal nome, anzi, le prime fasi dell'esperienza scolastica (quelli rivolte alla quasi totalità della popolazione) sono caratterizzate da un approccio maggiormente attento all'applicazione, allo sviluppo della destrezza e alla comprensione dei nessi causali tra eventi.

⁷² Si riferisce agli Stati Uniti degli anni novanta dell'ottocento.

Si può dire perciò che l'istruzione acquisti un valore "onorifico" e non "causale" ogni volta in cui diventa esclusivo appannaggio della classe agiata che persegue il rafforzamento di un regime di casta.

L'affresco fornito non vuole costituire una regola di tipo deterministico, al contrario, esso è la descrizione consapevole di una fase storica che sembra destinata a concludersi. La "classe agiata" non è infatti in grado di essere artefice della storia, se ne chiama fuori perché non è caratterizzata da una funzione concreta ed è un retaggio del passato. Il vero motore dello sviluppo sono piuttosto gli innovatori tecnologici, i pionieri del sapere scientifico in opposizione all'arcaismo autoreferenziale.

E' difficile cogliere, nell'opera di Veblen, conclusioni generali che trascendano il piano descrittivo e si collochino in una prospettiva normativa, eppure credo che la forza delle sue intuizioni risieda precisamente nel tentativo di collocare nel tempo e nello spazio le linee dell'analisi economica.

Che l'istruzione sia uno degli strumenti fondamentali per la riproduzione di alcune tra le strutture che sorreggono la società è una considerazione forte ma non priva di rilevanza poiché i processi scolastici costituiscono un veicolo di norme e valori che domineranno la formazione dei cittadini e dei votanti di domani⁷³. Inoltre, si riporta qui al centro della trattazione il ruolo delle istituzioni e, parallelamente, vengono reintrodotti i soggetti collettivi la cui interazione (e non la somma delle azioni dei singoli) costituisce il fenomeno economico rilevante.

In conclusione, appare evidente che l'acquisizione di conoscenze non è un processo individuale e quantitativo, ma va analizzata nella sua complessità non solo perché dà vita a forma eterogenee di capitale umano la cui distribuzione ha importanti conseguenze sul piano equitativo, ma anche perché si configura come uno dei principali mezzi di risoluzione di quello che nei

⁷³ Un'analisi di questo tipo verrà condotta nei capitoli che seguono quando verrà proposta in quest'ottica una rielaborazione del teorema dell'elettore mediano che tenga conto della distribuzione delle competenze tra i votanti.

prossimi capitoli verrà chiamato “*time inconsistency problem*” e che indica la necessità di stipulare una sorta di “patto di garanzia” con le generazioni future.

1.6.2. Amartya Sen

Se gli istituzionalisti avevano spostato il baricentro teorico dell’analisi dalle scelte individuali alla valutazione delle linee di evoluzione dettate dall’organizzazione sociale, Amartya Sen ritorna ad indagare i processi decisionali dei singoli rifiutando però molti dei tratti dell’utilitarismo neoclassico.

Recentemente⁷⁴ l’autore si è chiesto se esistano forze inerziali in grado di condizionare gli obiettivi che gli individui si prefiggono. La risposta (affermativa) presenta come componente significativa l’identità sociale del soggetto, la comunità di appartenenza e la cultura entro la quale ciascuno di trova immerso.

Vi è qui una decisa modifica del concetto neoclassico di razionalità perfetta anche se non si propende per un semplice determinismo. Non si può infatti affermare che le valutazioni che ciascuno opera siano la sola conseguenza dell’ambiente esterno, dal momento che la storia insegna che la società si evolve poiché in essa si muovono figure in grado di metterne in discussione i caratteri di fondo. D’altra parte, non si può però pensare che le preferenze (e, di conseguenza, le azioni che esse determinano) siano indipendenti dall’identità dei soggetti.

Ne discende un’inerzia nei comportamenti legati all’istruzione che fa in modo che i figli ripercorran i sentieri seguiti dai padri e ne riproducano i modelli di comportamento.

La discussione del problema che ora prende il nome di “uguaglianza delle condizioni iniziali” e che studia le effettive opportunità di accesso allo studio offerte alle diverse soggettività passa attraverso la critica all’utilitarismo.

⁷⁴ Sen (2000).

Il punto di partenza del tentativo di confutazione riguarda la debolezza dei fondamenti del “benesserismo” in cui la sola variabile significativa tanto per la valutazione individuale, quanto per quella collettiva risulta essere quella che considera i livelli di utilità percepiti dall'individuo.

Ebbene, esistono situazioni in cui i soggetti sono semplicemente incapaci di desiderare alcune classi di beni per la semplice ragione che non ne hanno mai sperimentato la “bontà” e perciò non sono in grado di associare ad essi un'utilità positiva. Tale limite è ben lontano dal costituire un'eccezione perché non coinvolge soltanto i beni futuri (e pertanto di difficile valutazione), ma si applica perfettamente anche ad alcuni oggetti considerati comunemente importanti per lo sviluppo dell'uomo.

Si pensi ad esempio ad un individuo nato e cresciuto all'interno di un regime autoritario che con tutta probabilità non arriverà mai a desiderare la libertà. Lo stesso si può dire per l'istruzione, dal momento che è possibile che chi non ha mai potuto godere dei benefici che offre la scuola in termini, ad esempio, di maggior godimento dell'arte o di comprensione di una notizia riportata su un giornale, difficilmente sarà portato, solo sulla base dell'analisi dei rendimenti futuri ad investire in capitale umano.

Torniamo al ragionamento di Schultz e proviamo a rileggerlo nell'ottica di Sen. Assumiamo pure che il vantaggio economico derivante dai differenziali di scolarità sia noto a chiunque senza differenze.⁷⁵ Ciò implica che gli incentivi alla scolarità provenienti dal mercato sono uguali per tutti ed influenzano le azioni dei singoli in relazione alla forma della loro mappa delle preferenze. L'economista di Chicago individuava però altre due componenti: quella che rappresenta il consumo immediato e quella che descrive il consumo differito.

⁷⁵ Tuttavia l'ipotesi è molto forte perché si può ritenere che gli individui formulino le proprie aspettative di guadagno con un procedimento di tipo inferenziale. A causa di ciò chi ha vissuto in una condizione caratterizzata da una persistente povertà di istruzione difficilmente sarà venuto in contatto con storie lavorative i cui vantaggi economici derivano dal raggiungimento di un elevato livello di conoscenza e, di conseguenza, arriverà con difficoltà a formulare il nesso causale studio-rendimento.

Ora, possiamo immaginare che chi vive in una società (o in uno strato di essa) in cui viene attribuita elevata importanza alla cultura potrà derivare maggiore utilità dallo studio sia nel presente sia nel futuro. In aggiunta, egli sarà maggiormente incentivato ad impegnarsi in attività di apprendimento poiché saprà di potere avere accesso negli anni a venire a beni in grado di garantirgli una forma di piacere, ma il cui uso è subordinato alla previa acquisizione di competenze specifiche (si pensi a un libro, ad un giornale o ad una qualsiasi opera d'arte).

Non è quindi soltanto l'aspetto del consumo presente (dal quale si potrebbe anche astrarre) ad essere influenzato dalla "collocazione" del decisore, ma è anche quello dell'investimento che costituisce il fulcro della teoria del capitale umano. L'aver messo in luce la valenza sociale degli stessi processi di massimizzazione dei singoli e, in particolare, l'aver indirettamente evidenziato come tale influenze possano portare alla distorsione delle dinamiche di investimento di lungo periodo è forse una delle sfide più significative che il contributo di Sen pone alla formulazione neoclassica della teoria dell'istruzione.

L'aspetto più noto del pensiero dell'economista indiano è certamente quello collegato ai concetti di "capacitazione" e di "funzionamento". Tale impostazione è intimamente collegata alla critica all'utilitarismo che è stata appena presentata. In essa, infatti, la relazione bene-utilità non è diretta, ma mediata dalla capacità di trasformare l'atto di consumo in funzionamenti, ossia azioni che qualificano il "*well being*". Il concetto di funzionamento non deriva la sua forza da una valutazione soggettiva e, al contrario, è osservabile da tutti, tiene conto delle differenze interpersonali e mira al raggiungimento di pari obiettivi "di fare e di essere".

In quest'ottica, l'istruzione diventa un mezzo per poter "funzionare" al meglio all'interno della società, una premessa per il godimento di una piena

condizione di cittadinanza, una condizione imprescindibile per poter “prendere parte alla vita della comunità”.⁷⁶

1.6.3. Il punto di vista della sociologia

Concludo l'analisi dei contributi “non *mainstream*” provando ad accennare brevemente ad un approccio diverso rispetto a quello economico, vale a dire quello che ci giunge dall'ambito della sociologia.

E' chiaro che questo tentativo non può (né vuole) fornire una rassegna esauriente della complessità del dibattito che, anche in seno al pensiero sociologico, ha portato ad intuizioni interessanti. Tuttavia, ritengo che i contributi eterodossi che ho cercato di esporre auspichino, pur con diversa enfasi, l'apertura dell'economia in direzione di altre discipline e lo studio dell'agire economico all'interno del quadro sociale e istituzionale entro cui si muove.

Ecco il perché di questo allargamento di vedute.

L'aspetto che più manca nell'ambito del pensiero sociologico e che, invece, ricopre una posizione centrale in seno all'economia è l'accento posto da quest'ultima sull'ipotesi di razionalità degli agenti. Mentre nello schema neoclassico le uniche restrizioni alle scelte dei singoli sono date dai vincoli finanziari, nella visione sociologica l'analisi dei condizionamenti esterni guadagna il posto di maggiore rilevanza ai fini della trattazione.

Esiste, a dire il vero, un filone che postula che gli individui agiscano sulla base delle loro preferenze (quello che viene denominato “dell'intenzionalità”), ma tale visione non prevede necessariamente l'attuarsi di un processo di massimizzazione vincolata. Piuttosto, come rileva Bratti (2001), l'approccio adottato dall'“ortodossia” economica può essere considerato un sottoinsieme della corrente sociologica “dell'intenzionalità” la quale guarda al mercato

⁷⁶ Il concetto espresso da Sen sarà ripreso nel corso di questo lavoro quando si collegheranno le diverse teorie dell'istruzione agli alternativi metodi di misurazione del capitale umano.

come all'unico fattore in grado di influenzare l'agire economico degli agenti sociali.

Punti di vista alternativi, sviluppatasi anch'essi in seno al pensiero sociologico, sono quelli che si rifanno alla teoria della "non intenzionalità" e quelli che rimandano all'approccio "strutturalista".

I primi negano completamente il concetto di razionalità individuale e, anzi, immaginano che ciascuno operi le proprie scelte senza comprendere le cause dei propri comportamenti e come guidato da forze inconsapevoli.

I secondi, invece, non negano la capacità di valutazione propria degli individui, ma attribuiscono un'importanza notevole a tutti quei fattori e a quelle resistenze (tipicamente provenienti dall'ambiente sociale di provenienza) che finiscono per limitarne l'effettiva capacità di scelta.

Ad uno studio della valutazione delle determinanti dell'agire che pone domande differenti rispetto a quelle a cui siamo abituati, si affianca una spiegazione, anch'essa differente, dell'evoluzione dei sistemi scolastici.

Anche qui si distinguono due teorie alternative. La prima (teoria "funzionalista") spiega l'articolarsi delle soluzioni al problema dell'offerta di istruzione facendolo discendere direttamente dall'avanzare del progresso tecnologico il quale tende ad un livello di complessità sempre maggiore e richiede per questo motivo una mano d'opera che possa rispondere al mutare delle esigenze produttive.

La seconda, di ispirazione weberiana, è più complessa e fa dipendere i mutamenti all'interno del sistema scolastico non dai cambiamenti che hanno luogo nelle tecniche adottate, bensì dalle finalità e dagli interessi del gruppo sociale che detiene il potere.

Lo schema interpretativo centrale diventa quindi quello del conflitto (che, non a caso dà il nome alla teoria, la quale è conosciuta in letteratura come "teoria del conflitto") e il fulcro dell'analisi si sposta sullo scontro tra classi sociali antagoniste. L'istruzione deve quindi considerarsi allo stesso tempo terreno

nel quale ha luogo questa lotta e simbolo di un preciso “status”, segno inconfondibile di appartenenza e parametro di inclusione o di esclusione.

CAPITOLO 2

MERCATO, ISTRUZIONE E MECCANISMI DI PROTEZIONE DELL'IMPIEGO

2.1 Quadro teorico

“L'azione più importante dello Stato si riferisce non a quelle attività che gli individui privati esplicano già, ma a quelle funzioni che cadono al di fuori del raggio d'azione degli individui, a quelle decisioni che nessuno compie se non vengono compiute dallo Stato. La cosa importante per il governo non è fare ciò che gli individui fanno già e farlo un po' meglio o un po' peggio, ma fare ciò che presentemente non si fa del tutto.”

(J. M. Keynes “La fine del laissez faire”)

2.1.1 Politiche pubbliche per il mercato

La protezione sociale è stata spesso vista come un tipo di politica pensata in contrapposizione agli schemi di mercato, in grado di incepparne i meccanismi di funzionamento e di delegittimarne la validità teorica.

Alcuni recenti studi⁷⁷ hanno invece cercato di dimostrare come tali misure possano aiutare il mercato a superare quei “fallimenti” che ne ostacolano l'operare con particolare riferimento a quanto accade nell'ambito della “*skill formation*”.

La creazione di una rete di protezioni capace di incentivare gli investimenti in formazione, rende infatti possibile il raggiungimento di equilibri diversi da quello derivante dall'applicazione del modello di perfetta concorrenza, ma caratterizzati dalla stessa (o perfino superiore) efficienza.

La premessa euristica di maggiore importanza sta nella ricerca e nello studio delle interazioni profonde tra il mondo dell'economico e il contesto

⁷⁷ Vedi ad esempio Eichengreen e Iversen 1999; Wasmer 2002; Hall e Soskice 2001; Iversen e Soskice 2000; Hall e Gingeric 2001; Mares 2001; Estevez-Abe, Iversen e Soskice 1999; Pepper D. Culpepper 1998; Hinz 1997.

istituzionale in cui esso è inserito, senza tuttavia rinunciare alla prospettiva del singolo agente massimizzante.

Tale filone di ricerca si propone di integrare e superare il modello di Becker in cui veniva messa in luce la riluttanza da parte delle imprese ad investire in competenze generiche, ampliando l'analisi sul piano concettuale fino a comprendere il lato dell'offerta di lavoro e il quadro normativo, sul piano temporale, invece, estendendo l'indagine all'intero processo di istruzione.

Affinché i giovani trovino conveniente investire in competenze specifiche, è infatti necessario che si sentano protetti contro l'eventualità di perdere il posto di lavoro che richiede tali abilità o che considerino possibile trovare con facilità un'altra occupazione che assicuri loro un livello retributivo e condizioni lavorative equiparate alle precedenti.

Un'affermazione di questo tipo risulta facilmente comprensibile se ipotizziamo l'esistenza di individui sostanzialmente avversi al rischio. L'ipotesi non si discosta molto dalla realtà. Stiamo infatti considerando soggetti in fase di formazione che, di conseguenza, versano ancora in uno stato di incertezza perché operano le proprie scelte prima di confrontarsi con il mondo del lavoro e, quindi, prima di verificare la congruità del processo di *matching* tra il tipo di istruzione ricevuta e le opportunità di guadagno offerte dal mercato.

Ciò che appare meno banale è piuttosto la constatazione che concedere ai lavoratori il diritto di godere di un sistema di garanzie, che li tutelino nel caso di una repentina perdita di reddito, può essere una soluzione di *first best* anche per quegli imprenditori che si trovassero ad agire in un ambiente economico che privilegia l'acquisizione di competenze specifiche e premia tali scelte in termini di maggiore competitività.

Nei contesti in cui l'ambito della produzione riesce a stabilire importanti punti di contatto con il quadro istituzionale, si sviluppa un sistema di interdipendenze tra i diversi nodi dell'economia che portano alla diffusione di

pratiche di comportamento di tipo cooperativo strumentali al raggiungimento dell'efficienza.

Si parla a questo proposito di “politiche per il mercato” in polemica con chi continua a ritenere il *welfare state* il principale antagonista dell'operare della libera concorrenza.

In assenza di palesi accordi che assicurino una sostanziale stabilità dell'impiego anche nel lungo periodo e una continuità nei livelli retributivi, si andrebbe infatti incontro ad un eccesso di domanda di competenze specifiche dovuto ad un'offerta che si ferma ad un livello inferiore rispetto a quello ottimo. Il raggiungimento della soluzione di *first best* sarebbe ostacolato dalla mancanza di adeguati incentivi in grado di indurre gli individui a seguire sentieri di apprendimento che mirino all'acquisizione di competenze specifiche e per questo intrinsecamente rischiose.

Per evitare una tale inefficienza è quindi necessario servirsi di garanzie istituzionali che da un lato siano in grado di configurarsi come promessa “credibile” di rendimenti futuri dello studio, dall'altro possano evitare la personificazione dei contratti tra le imprese e una forza lavoro costruita “ad hoc”.

La strategia in grado di indirizzare le scelte degli attori economici affinché non manchino le abilità funzionali al corretto agire del sistema, sembra essere la creazione di una rete di tutele che possano in parte attenuare l'incertezza derivante da un investimento in istruzione.

A chi sollevasse l'obiezione che un intervento di questo tipo possa introdurre elementi inaccettabili di rigidità, gli autori rispondono che il vincolo più stringente sarebbe piuttosto quello dato dal “contingentamento” delle competenze specifiche che impedirebbe l'incontro di domanda ed offerta e, di conseguenza, il raggiungimento di qualsiasi soluzione di equilibrio.

Se non esistessero garanzie capaci di assicurare il permanere dell'impiego anche nel lungo periodo e una sostanziale stabilità nel livello salariale, la quantità di risorse investite nell'istruzione specifica sarebbe subottimale,

poiché gli agenti economici si troverebbero ad operare le proprie scelte in una condizione di asimmetria informativa.

Da una parte, infatti, i lavoratori sarebbero nelle condizioni di non riuscire a prevedere l'entità dei rendimenti futuri delle loro abilità, dall'altra i datori di lavoro difficilmente disporrebbero delle informazioni necessarie a valutare le caratteristiche dei lavoratori in relazione alle esigenze particolari dettate dalle strategie adottate in termini di competitività.

Appare quindi necessario (Olson 1990) disegnare una modalità di intervento che valorizzi in modo particolare tutte quelle istituzioni capaci di veicolare e facilitare lo scambio di informazioni, monitorare il comportamento degli agenti economici e promuovere i comportamenti cooperativi.

L'inserimento dei sentieri professionali degli individui in un quadro di relativa stabilità ha precisamente lo scopo di rendere più prevedibili e lineari i rapporti tra lavoratori e imprenditori, evitando l'insorgere di situazioni di eccessiva competizione che ridurrebbero i rendimenti del sistema economico inteso nel suo complesso.

Più avanti cercherò inoltre di mettere in luce come le scelte in materia di istruzione possano determinare l'insorgere dei prerequisiti di tipo organizzativo e cognitivo necessari non soltanto alla costruzione di una "coordinated market economy"⁷⁸, ma perfino compatibili con una sua permanenza nel tempo.

Ovviamente non sono mancati coloro i quali, in nome della difesa dei meccanismi della concorrenza, hanno proposto di affidare la funzione di tutela dei lavoratori ad assicurazioni di tipo privato. L'ipotesi, però, non ha avuto alcuna attuazione pratica sia perché si intuì la sua intrinseca debolezza nella soluzione dei problemi di *moral hazard* e di selezione avversa, sia (e soprattutto) perché nessun contratto di assicurazione può impegnarsi a tutelare l'assicurato contro l'eventualità di perdere, insieme al salario, anche le risorse economiche necessarie a pagare il premio (Iversen 2002).

⁷⁸ La definizione è di Hall e Soskice (2001)

La possibilità che possa esistere un mercato privato di contratti in grado di tutelare contro la disoccupazione era già stata rifiutata nel corso degli anni 70 quando si intuì che, qualora le imprese e i lavoratori percepissero tale tipo di assicurazione come una “remunerazione del tempo libero” (Feldstein 1975) i licenziamenti assumerebbero proporzioni insostenibili e l'intero mercato del lavoro perderebbe anche le più minimali garanzie di sicurezza e stabilità. Si verrebbe quindi a creare sia una situazione di “trappola della povertà” in cui gli individui che svolgono le mansioni meno gratificanti o più faticose (spesso quindi anche quelle meno qualificate) scelgono di ricevere il sussidio anziché lavorare e finiscono per non riuscire a pagare premi sempre crescenti, sia una situazione di “paralisi” dell'economia costretta a intervenire massicciamente laddove il settore privato non è in grado di garantire la sostenibilità dei contratti di assicurazione.⁷⁹

Per quanto riguarda il problema di “*adverse selection*”, sistema privato e sistema pubblico si allontanano ulteriormente. Il primo, infatti, è ostacolato nel suo operare dall'esistenza di asimmetrie informative dovute al fatto che l'assicurato è l'unico a conoscere la propria produttività marginale (quindi troveranno conveniente ricorrere all'assicurazione contro la perdita del posto di lavoro soltanto gli individui meno capaci e per questo più esposti, almeno in linea teorica, all'eventualità di un licenziamento); il secondo, invece, non è soggetto a tale inefficienza perché offre una copertura universale e proprio per questo rivolta tanto ai soggetti più “rischiosi”, quanto a quelli meno rischiosi. Un'ultima questione riguarda la difficoltà di verificare se esistano realmente le premesse affinché il “risarcimento” venga concesso, ovvero se la condizione di perdita dell'impiego è soltanto apparente e cela piuttosto la scelta del soggetto di mantenersi entro i canali dell'economia sommersa.

⁷⁹ A nulla gioverebbe, infatti, nel caso di una società di assicurazioni di tipo privato un eventuale aumento della domanda di beni e servizi proveniente dai beneficiari del “trasferimento contro la disoccupazione” fattore che invece potrebbe essere visto come parziale compensazione nel caso il sussidio venisse erogato dallo Stato.

In una situazione siffatta, una terza parte privata ben difficilmente sarà in grado di mettere in atto tutte le risorse di cui dispone un'entità di tipo statale, dotata, per sua stessa natura, di una forza di coercizione e di un accesso all'informazione senza pari anche se non illimitate.

Qualunque sia la soggettività che si fa carico di garantire una tutela contro la disoccupazione, rimane tuttavia una certa dose di inefficienza che non può in alcun modo essere eliminata: la risposta che sembra più coerente appare quindi la costruzione di un sistema integrato di protezioni che agiscano “a monte” ancor prima cioè che si verifichi il licenziamento. Più avanti cercherò di discutere l'interazione e l'azione parallela delle diverse (anche se complementari) forme di *wage*, *employment* e *unemployment protection*.

2.1.2 Welfare production regimes ed equilibri plurimi

Andiamo ora ad investigare i legami che si creano tra caratteristiche del sistema produttivo, scelte riguardanti l'istruzione e la formazione di futuri lavoratori e struttura del mercato del lavoro.

Per fare ciò è utile superare tanto la dicotomia stato-mercato, quanto la contrapposizione pubblico-privato (peraltro intimamente connessa alla prima) per iniziare a discutere di “complementarietà” e delineare il concetto di “*welfare production regime*”.

Partendo dallo studio delle interazioni esistenti a livello d'impresa e dall'analisi delle economie di scopo che ne derivano, la letteratura più recente (Hall e Gingeric 2001) ha cercato di estendere la ricerca al campo delle istituzioni nella convinzione che anche queste possano essere passibili di una valutazione di tipo economico. La conclusione che è emersa al termine del dibattito afferma infatti che non si può parlare di complementarietà istituzionale nei casi in cui vi è una generica collaborazione tra strutture socio-economiche, ma solamente laddove una tale sinergia porta all'aumento dei rendimenti del *welfare production regime* inteso nel suo complesso. Con la definizione di *welfare production regime* si intende l'insieme delle strategie di

mercato delle imprese, i percorsi di apprendimento seguiti dai lavoratori e tutte quelle istituzioni non solo di tipo economico, ma anche sociale e politico che fungono da supporto di qualsiasi sistema produttivo.

Tale quadro permette di studiare le varie istituzioni (tra cui bisogna senza dubbio comprendere anche il mercato) in un'ottica sistemica che ne valorizzi le funzionalità reciproche e le dipendenze autorinforzantesi in vista di una gestione più proficua della concorrenza.

Per delineare i diversi scenari possibili è utile approfondire e problematizzare la famosa distinzione di Becker tra competenze generali e competenze specifiche.

Classifichiamo ora le competenze in tre diversi gruppi, individuando, oltre alle competenze generiche, i due insiemi delle competenze specifiche al livello di sistema industriale (*industry-specific skills*) e delle competenze specifiche al livello d'impresa (*firm-specific skills*).

Queste ultime sono acquisite in prevalenza grazie ad un apprendimento sul campo e per questo motivo possono essere valutate e sfruttate unicamente dall'impresa che ha organizzato e diretto il percorso di training del lavoratore.

Le *industry-specific skills*, invece, derivano da un percorso d'istruzione che ha luogo attraverso i canali della formazione professionale e si avvale di un sistema di certificazioni che rendono possibile una valutazione anche da parte di tutte le imprese che operano in un determinato settore.

Le *generic skills*, infine, sono competenze di tipo "universale", il cui valore è indipendente dal tipo di uso che se ne fa ed è facilmente riconoscibile da qualunque datore di lavoro.

E' superfluo ricordare che il grado di trasferibilità delle conoscenze diminuisce con l'aumentare della loro specificità.

Ogni sistema produttivo richiede una diversa combinazione dei tre tipi di abilità e tale diversità negli equilibri finali dipende dalle strategie produttive scelte e dall'ambiente istituzionale di sfondo.

2.1.3 Le scelte di investimento in istruzione dell'agente massimizzante

Iniziamo a trattare il problema mantenendo la prospettiva dell'agente economico massimizzante che si trova nella situazione di dover costruire il proprio futuro lavorativo operando delle scelte di investimento in istruzione che determineranno il suo profilo reddituale.

Facciamo tre assunzioni di base

- Ogni individuo è in grado di calcolare il rendimento totale delle sue scelte di istruzione e di formazione prima di impegnarsi in un percorso di addestramento.
- A parità di grado di rischiosità dell'investimento, gli individui scelgono il tipo di preparazione che assicura loro i maggiori rendimenti attesi.
- *Ceteris paribus* gli individui scelgono il tipo di investimento meno rischioso (è l'ipotesi di avversione al rischio discussa in precedenza)

La scelta del tipo di investimento si basa su un calcolo costi-benefici che tiene conto di differenti fattori.

- I costi diretti dell'istruzione (rette e materiale scolastico), i costi opportunità dovuti all'impossibilità di percepire un reddito da lavoro durante il periodo di tempo destinato all'apprendimento sui banchi di scuola e i costi rappresentati dalla diminuzione attesa del salario nei periodi di formazione all'interno delle imprese.
- I guadagni attesi dell'istruzione che prendono la forma di differenziali salariali.
- Il rischio di perdere il posto di lavoro e di dover rinunciare di conseguenza ai differenziali salariali dovuti all'investimento in capitale umano fatto.

In presenza di un mercato del lavoro perfettamente flessibile, privo cioè di ogni tipo di barriera all'entrata o all'uscita, esisterebbe una sola strategia dominante che escluderebbe in maniera netta la scelta di investire in

competenze specifiche. Questo perché, in un contesto in cui non si può fare affidamento su un posto di lavoro stabile e su sussidi di disoccupazione, è irrazionale investire in competenze specifiche, le quali risultano troppo rischiose in quanto difficilmente trasferibili da un impiego all'altro.

Tuttavia, esistono degli assetti produttivi che fanno ampio uso di *specific skills* e che richiedono, affinché venga raggiunto l'equilibrio di *first best*, un intervento istituzionale che moderi la rischiosità di un investimento in abilità specifiche e renda invece accettabile un percorso di istruzione-formazione che ne valorizzi lo sviluppo. In particolare, un tale compito è svolto dai meccanismi di protezione del lavoro, i quali costituiscono una vera e propria rete di sicurezza per il lavoratore e permettono di inserire la scelta d'investimento in un quadro di maggiore stabilità anche nel medio-lungo periodo.

Tali schemi di tutela aiutano ad indirizzare la scelta dei singoli individui in vista del raggiungimento di una distribuzione delle competenze che, in una prospettiva macro, risulti essere la più desiderabile, superando, almeno in linea teorica, il problema dell'armonizzarsi delle strategie ottime per i singoli e delle strategie preferibili a livello aggregato.

2.2 Meccanismi di protezione dell'impiego e raggiungimento dell'“ottimo”

Si possono individuare tre tipi sostanziali di garanzie.

- *Protezione dell'impiego (employment protection)* che ha lo scopo di garantire il mantenimento nel tempo dell'impiego anche in periodi di bassa domanda e di contrazione della produzione.
- *Protezione contro la disoccupazione (Unemployment protection)* tutela i lavoratori da brusche cadute del livello reddituale dovute alla perdita del posto di lavoro
- *Protezione dei livelli salariali (Wage protection)* aiuta a ridurre le fluttuazioni delle retribuzioni dovute all'andamento del mercato.

Per comprendere le interazioni tra scelte d'istruzione e struttura del mercato del lavoro è utile ricordare che a maggiore specificità delle conoscenze si associa una minore trasferibilità e un maggiore scarto tra il salario percepito all'interno dell'impresa verso cui è stata indirizzata la formazione e salario atteso al di fuori dell'impresa stessa (si veda Wasmer 2002).

2.2.1 Employment protection

Perché un individuo decida autonomamente di investire in *specific skills* è necessario garantire una stabilità dell'impiego tale da far sperare nella possibilità di percepire a lungo i frutti dell'istruzione oppure offrire degli incentivi in termini di differenziali salariali molto alti, veri e propri premi al rischio per coloro che accettassero di affrontare l'eventualità di un licenziamento privo di garanzie.

Se, però, a livello di sistema economico le due soluzioni possono sembrare equivalenti (e forse lo sono per il lavoratore, sebbene soltanto in una prospettiva che consideri i flussi di reddito attesi e che tralasci invece tutti i vantaggi che deriverebbero da un lavoro più stabile⁸⁰), per le imprese si aprono due opposti scenari di spesa.

Infatti, nel caso in cui non esistesse alcun tipo di protezione, l'acquisizione di competenze specifiche non passerebbe attraverso i canali dell'istruzione, ma spetterebbe interamente alla formazione all'interno delle imprese a costo di alti esborsi da parte dei datori di lavoro.⁸¹

Garantire agli individui una certa capacità di prevedere i guadagni futuri e un certo grado di sicurezza per quanto concerne la sostanziale stabilità dei flussi di reddito nell'arco della vita lavorativa, significa poter smantellare il sistema di incentivi monetari. Ciò diventa possibile dal momento che esistono le premesse per un investimento autonomo e autofinanziato da parte dei futuri lavoratori.

⁸⁰ Come vedremo il quadro diventa più complesso ipotizzando l'esistenza di restrizioni al credito.

⁸¹ Per una trattazione delle preferenze degli imprenditori nella scelta delle politiche pubbliche si vedano i lavori di Isabela Mares

Ricordiamo a questo proposito che nel mondo descritto nei lavori di Becker (1964) il cui orizzonte non comprende il dato istituzionale, la formazione specifica è pagata interamente dalle imprese le quali sopportano l'intero ammontare dei costi, mentre l'offerta di competenze di tipo generico è sempre e comunque garantita dalle scelte dei lavoratori nello sforzo razionale di tutelarsi contro l'incertezza.

L'assunzione di Becker deriva da alcune conclusioni piuttosto semplicistiche che escludono l'esistenza di un *trade-off* tra forme di investimento alternative. Tali contributi non tengono conto del fatto che, al pari di qualsiasi tipo di abilità, anche le competenze generiche acquisite sui banchi di scuola si deteriorano e si perdono se non vengono utilizzate e riaggornate nel corso degli anni. Inoltre scegliere di dedicare del tempo al conseguimento di determinate abilità significa implicitamente sottrarre tempo ad investimenti sostitutivi.

Non si può quindi affermare che la strategia vincente in ogni contesto sia quella di affidare agli individui il compito di garantirsi esclusivamente un'istruzione di tipo generale per tutelarsi dall'eventualità di perdere l'impiego, lasciando alle imprese l'incarico di finanziare e definire in modo unilaterale la formazione maggiormente professionalizzante. La dicotomia che verrebbe a crearsi in un mondo organizzato secondo le intuizioni di Becker separerebbe nettamente il percorso di formazione dei lavoratori in due momenti distinti: il primo trascorso all'interno dei canali della formazione accademica e volto all'appropriazione di nozioni il più possibile "riciclabili", il secondo vissuto contestualmente all'esperienza lavorativa e supportato da frequenti momenti di apprendimento "sul campo".

Una tale "ricetta" non può però ritenersi pienamente soddisfacente, sia perché le conoscenze di tipo generale, quando non vengono continuamente utilizzate, perdono rapidamente il proprio valore e ciò ha la conseguenza di aumentare ulteriormente l'onere di finanziamento da parte dei datori di lavoro, sia perché anche le abilità più specifiche, quando non sono supportate da un

inquadramento di tipo teorico, non danno i risultati sperati. La portata esplicativa di queste ultime affermazioni assume rilevanza crescente con il crescere della percentuale di *specific skill* richieste dalla tecnologia in uso. Maggiore è l'accento posto sulle abilità proprie di una singola impresa, più veloce è il processo di perdita delle abilità pregresse legate ad un apprendimento di tipo scolastico e spendibili in ogni frangia del mercato. Per di più, laddove la formazione professionale trova posto soltanto nel momento del lavoro nella forma di una ricerca di una sostanziale stabilità delle mansioni svolte, risulta difficile per l'individuo sviluppare quelle abilità di *problem solving* comuni ad ogni tipo di incarico che derivano dal confrontarsi con compiti di differente natura.

In conclusione, le affermazioni di Becker sarebbero accettabili solamente in contesti dove grande enfasi è data alle conoscenze di tipo generico posto che il percorso di formazione professionalizzante sarebbe soltanto un completamento dell'istruzione ufficiale, non richiederebbe ai datori di lavoro sforzi di finanziamento eccessivamente onerosi e non porterebbe ad una cancellazione progressiva di quanto già acquisito. Al contrario, in un mondo di *specific skill*, separare i due momenti da una parte significherebbe provocare un'ipertrofia della componente applicativa su quella teorica capace di annullare rapidamente i rendimenti dell'istruzione di tipo generico, dall'altra parte, porterebbe all'adozione di strategie di creazione della forza lavoro strutturalmente inefficienti proprio perché scollegate dalle istituzioni e dalle complementarietà che ne derivano.

Infine, in un sistema incentrato sulle abilità specifiche a livello d'impresa un individuo dotato interamente di *generic skills* non potrà ampiamente godere dei rendimenti derivanti dall'investimento in capitale umano fatto. Questo avviene perché un ambiente così strutturato difficilmente si sarà dotato di schemi in grado di facilitare la possibilità di accertamento delle abilità (meccanismi di certificazione comunemente accettati, test e esami fortemente

standardizzati) rendendo difficoltosa la valutazione da parte di soggetti diversi del grado di preparazione di un lavoratore.

L'idea ripresa da Becker secondo cui soltanto i lavoratori (in quanto avversi al rischio) sarebbero portati a tutelarsi contro l'incertezza, ricalca una convinzione diffusa nella letteratura economica degli anni passati⁸² che postula un sostanziale grado di neutralità nei confronti del rischio da parte dei datori di lavoro. La conclusione nasce dalla ragionevole presa d'atto che gli imprenditori, i quali traggono la propria fonte di reddito dal capitale fisico, sono in grado di diversificare il proprio portafoglio di investimento in modo molto più rapido e meno costoso rispetto a coloro che fanno affidamento soltanto sul capitale umano.

Quanto detto contiene senza dubbio elementi di verità anche se, come fa notare lo stesso Parsons, il "fattore aggregato di rischio" dovuto alle fluttuazioni del ciclo economico ed a shock esogeni che colpiscono in maniera analoga ogni settore della produzione, difficilmente può essere neutralizzato facendo conto sulla diversificazione nelle modalità d'impiego del denaro.

Di conseguenza, appare ragionevole pensare con Isabela Mares (2001) che anche gli imprenditori siano animati da una parziale avversione al rischio che li spinge a supportare politiche di "*risk redistribution*" accettando (e talvolta perfino auspicando) l'introduzione di misure di regolamentazione del mercato del lavoro. Ciò è vero, come è stato più volte ribadito in questo capitolo, soprattutto dove vigono tecnologie che fanno affidamento sulle competenze specifiche, dal momento che in contesti di questo genere, al pericolo ineliminabile insito negli andamenti ciclici dell'economia, si aggiunge il rischio di una insufficiente offerta di figure professionali adatte alle strategie adottate.

⁸² vedi una discussione di questo argomento in D. O. Parsons (1986)

2.2.2 Unemployment protection

In uno schema di produzione basato sulle *industry-specific skills* la protezione dell'impiego perde gran parte della sua importanza.

In un ambiente così organizzato, infatti, i soggetti che perdono il posto di lavoro possono cercarne un altro senza che questo significhi un pressoché totale venir meno dei vantaggi retributivi raggiunti. Qui chi venga a trovarsi senza un'occupazione può ricercare nel medesimo settore di provenienza una mansione in grado di valorizzare il proprio profilo professionale garantendo anche un salario del tutto simile al precedente.

Il tipo di protezione che meglio sembra incentivare gli individui ad investire in un genere di istruzione orientata al raggiungimento delle capacità richieste dal settore è piuttosto una tutela dei salari dei lavoratori più preparati.

Questo compito può essere in parte assolto dall'*unemployment protection* e dalla *wage protection* nella misura in cui concedano sussidi di disoccupazione correlati ai salari⁸³ e, allo stesso tempo, proteggano le retribuzioni del personale in possesso delle abilità chiave dalle fluttuazioni di domanda derivate da situazioni congiunturali di contrazione dell'output.

Si noti anche che garanzie così strutturate possono aumentare il salario di riserva degli individui permettendo a coloro che sono rimasti disoccupati di rifiutare offerte di lavoro che non siano in grado di offrire loro un reddito comparabile a quello ottenuto nella posizione originaria e evitano per questo che si crei una pressione verso il basso delle retribuzioni.

Tuttavia, i benefici dei sistemi di protezione non si limitano al lato della forza lavoro: concedere sussidi di disoccupazione collegati all'ammontare delle remunerazioni percepite significa indirettamente garantire agli imprenditori un'offerta costante di abilità specifiche (Mares 2001), inoltre, le imprese che si trovano a operare in settori che fanno affidamento su peculiari competenze a

⁸³ Nel 1925 la federazione Centrale che raggruppava tutte le associazioni imprenditoriali tedesche propose che venisse creato un legame tra salari e sussidi di disoccupazione percepiti affinché si passasse da una prospettiva assistenziale a un meccanismo di tipo assicurativo.

livello di industria, conosceranno un aumento della competitività senza che questo comporti una spesa di investimento eccessiva.

Le differenze anche sostanziali con la teoria neoclassica più ortodossa sono evidenti: non solo si rinuncia a vedere le istituzioni come i principali agenti di frizione del sistema economico e le prime responsabili delle inefficienze del mercato, gli interventi sull'ambiente istituzionale diventano piuttosto il principale strumento per superare senza troppe discontinuità i fallimenti rappresentati dall'informazione asimmetrica (e spesso incompleta) circa le potenzialità di ogni studente che si appresta ad entrare nel mondo del lavoro.

Si può quindi affermare che l'equilibrio raggiunto (*specific skill equilibrium*) sia un equilibrio di *first best* (dato, ovviamente, quello che abbiamo definito *welfare production regime*), tale punto di ottimo permette altresì di ottenere una netta diminuzione dei costi delle imprese che si fa maggiore con l'aumentare della percentuale delle competenze specifiche richieste.

Se, al contrario, non esiste alcuna rete di protezione contro la caduta del salario, l'individuo massimizzatore agisce esattamente allo stesso modo ipotizzato da Becker ritenendo preferibile, al fine di tutelarsi dalle fluttuazioni inaspettate del mercato, investire in conoscenze generiche e trasferibili capaci di assicurare un elevato grado di adattamento.

In questo stato del mondo sembrano acquistare maggior forza le conclusioni neoclassiche, posto che i vincoli alle assunzioni e ai licenziamenti riuscirebbero soltanto a disincentivare gli sforzi volti all'acquisizione di una preparazione generale, causando un sottoinvestimento in questo genere di abilità che avrebbe la conseguenza di diminuire la competitività sul mercato internazionale. Il calo dell'offerta di *generic skills* che ne conseguirebbe difficilmente sarebbe supportata da sforzi dal lato delle imprese, le quali avrebbero scarso interesse ad impiegare risorse proprie per fornire ai lavoratori abilità che, precisamente a causa della loro piena adattabilità, potrebbero in futuro andare a vantaggio della concorrenza.

D'altro canto, i soggetti non ne deriverebbero stimoli per dedicarsi al conseguimento di *specific skills*, consapevoli che un sistema di produzione siffatto, pur nel caso di un aumento dell'offerta di tali abilità, non sarà mai nella condizione di accrescerne la domanda se non rinunciando alle proprie caratteristiche peculiari.

2.2.3 Wage protection e meccanismi di concertazione salariale

Abbiamo detto che per indurre un lavoratore ad investire in *specific skills* è necessario ridurre l'incertezza del suo reddito futuro. Ciò significa garantire un soddisfacente grado di stabilità sia per quanto riguarda la sicurezza della permanenza dell'impiego, sia per quanto concerne la continuità nelle retribuzioni intese come rendimenti del fattore lavoro.

A quest'ultima esigenza va incontro il sistema di protezione dei salari (*wage protection*) il quale integra e completa i meccanismi di *employment* e *unemployment protection* di cui abbiamo già discusso.

Grazie ad esso il lavoratore può calcolare in una prospettiva di lungo periodo i guadagni derivanti dai suoi investimenti in capitale umano e può essere così indotto a sostenere dei costi irrecuperabili persino in percorsi di istruzione strutturalmente più rischiosi, che prevedono cioè un approfondimento delle abilità di tipo specifico.

Il livello salariale è visto, in quest'ottica, non solo in una prospettiva macroeconomica giocata sull'interazione tra parametri monetari e fiscali e sulla contrapposizione tra capitale e lavoro, esso viene piuttosto a configurarsi come il legame più specifico e più diretto tra il *welfare state* e il sistema di produzione esistente.

Se da un lato il salario può essere letto nella sua visione puramente neoclassica, ossia come un prezzo di un fattore di produzione che, date le caratteristiche strutturali del mercato del lavoro (e questo è lo scostamento più evidente dall'impostazione marginalista originaria), ne equilibra domanda ed offerta in vista del raggiungimento di un ottimo, dall'altro riflette il peso

relativo delle forze sociali in gioco e deriva in modo diretto dal quadro istituzionale preesistente.

I lavoratori, infatti, proprio a causa della specificità della loro preparazione, non possono più essere visti come input perfettamente sostituibili tra loro e perciò pienamente trasferibili, viene quindi meno l'equivalenza stretta tra prezzo del fattore lavoro e suo prodotto marginale, dal momento che nella remunerazione delle figure specializzate vengono incorporati anche quei differenziali retributivi che fungono come parziale compensazione delle scelte fatte e come premio al rischio.

Tuttavia, tali differenziali non seguono leggi distributive valide per ogni contesto socio-economico, ma dipendono inscindibilmente dalle caratteristiche peculiari del *welfare production regime* e rispondono all'esigenza di una "compatibilità di incentivi" (Hall e Soskice 2001) che indirizzi sullo stesso sentiero di azione le differenti strutture di una società.

E' indicativo inoltre che si sia discretizzato il sistema ipotizzando differenti profili professionali derivati ciascuno da specifici percorsi di istruzione e collegati, tramite produttività marginali differenziate, a soglie di livelli retributivi.

L'idea che il costo del lavoro debba mantenere un forte contatto con la produttività marginale non viene quindi del tutto abbandonata e, anzi, continua a ricoprire un ruolo cruciale nella determinazione delle remunerazioni, questo però non avviene *ex post* in seguito alle scelte di investimento in capitale umano dell'individuo, piuttosto è il contesto istituzionale che *ex ante* disegna il sistema di protezione dei salari in modo da creare gli incentivi adeguati per raggiungere determinati livelli di produttività.

E' necessario fare una distinzione all'interno delle garanzie di protezione dei salari. Se è vero che per un lavoratore impiegato esse significano una tutela affinché il salario non scenda sotto la linea delle altre occupazioni, per un lavoratore disoccupato rappresentano la garanzia che il salario di riassunzione non si discosti in modo sostanziale dalla quota raggiunta in precedenza.

Da una parte, quindi, il contesto istituzionale si configura come una delle principali determinanti delle performance economiche, dall'altra parte non bisogna però dimenticare che il *welfare production regime* agisce, tramite la distribuzione dei redditi che determina, sullo stesso quadro politico sociale, creando dei *feed back* e delle interazioni tra le principali strutture della società.

Si possono individuare quattro principali risultati della concertazione salariale:

- La compressione salariale a livello intraoccupazionale che ne deriva funge da completamento alle garanzie dell'*employment* e dell'*unemployment protection* restringendo ulteriormente la banda di dispersione delle retribuzioni e riducendo in questo modo il rischio di una perdita inaspettata di reddito dovuta ad un licenziamento.
- Previene la competizione scorretta tra imprese per assicurarsi i lavoratori, impedendo che vengano pagati salari significativamente più alti del livello concertato e limitando in questo modo il pericolo che vengano messi in atto tentativi di *poaching*⁸⁴ da parte di imprese concorrenti.
- Costituisce un possibile strumento per evitare la spirale inflazionistica che potrebbe innescarsi nel caso le imprese decidessero di pagare differenziali retributivi sempre maggiori al personale che possiede le qualifiche “chiave” di un sistema di produzione
- Un tipo di concertazione salariale che interessa ogni gradino della piramide occupazionale permette ai lavoratori appartenenti a ciascun gruppo di reddito di partecipare (almeno in via teorica) al processo di *decision making* e di rafforzare la propria forza contrattuale anche in una prospettiva futura, sia in termini di

⁸⁴ Si parla di *poaching* (letteralmente “saccheggio”) quando un'impresa riesce ad attirare tramite l'offerta di un salario maggiore un lavoratore qualificato che ha completato la sua formazione specifica all'interno di un'impresa concorrente. Tale azione permette a quest'ultima di godere dell'aumento della produttività dovuto agli investimenti passati in capitale umano senza doverne sostenere i costi.

partecipazione politica (quindi per quanto concerne i diritti di base), sia per quanto si riferisce alla distribuzione dei salari. In società più frammentate, invece, i processi di ripartizione del reddito primario sono guidati quasi esclusivamente da coloro che detengono le leve del potere economico, vale a dire i soggetti che determinano la domanda del fattore lavoro ed il relativo prezzo.

Gli effetti della compressione salariale sugli investimenti in capitale umano sono stati ben investigati da Acemoglu e Pischke, i quali, in un lavoro del 1999, mettono in luce come, nei casi in cui esiste un cuneo tra la produttività marginale dei lavoratori e la struttura delle remunerazioni e tale differenza aumenta all'aumentare dello sforzo nell'acquisizione di conoscenze, l'ammontare di risorse spese per istruzione e formazione è maggiore rispetto a quello che si avrebbe in un mercato perfettamente competitivo.

La ragione di un tale risultato risiede nella possibilità da parte degli imprenditori di godere di una posizione di monopsonio che permette loro di appropriarsi di una rendita derivante dalla possibilità di tenere i salari al di sotto della produttività marginale del fattore lavoro. Il "risparmio" così ottenuto, che cresce via via che maggiori sforzi vengono impiegati nell'investimento in capitale umano, verrebbe perciò prontamente convertito, secondo una logica ben nota nella storia del pensiero economico, in investimento e, in particolare, in investimenti atti ad incrementare le conoscenze dei lavoratori.

La spiegazione fornita dagli autori è interessante e rigorosa, ma cela a mio avviso alcuni punti di debolezza. Se imperniamo l'analisi su una visione "dicotomica" come quella descritta da Becker, la quale separa nettamente un primo momento dedicato all'istruzione generica da una seconda fase che vede l'introduzione di percorsi di formazione all'interno delle imprese, la posizione di monopsonio da parte delle imprese diventa innegabile; se, invece, ipotizziamo l'esistenza di sentieri di istruzione professionalizzante attivi già

prima dell'ingresso degli individui nel mondo del lavoro, la situazione si fa più complessa.

In contesti di questo tipo è infatti necessario fornire gli incentivi adeguati affinché i lavoratori scelgano gli investimenti in capitale umano più idonei alla creazione di figure professionali che rispondano alle esigenze del sistema produttivo. In virtù di questo fatto risulta chiaro che nel caso di una compressione salariale portata agli eccessi i benefici esposti sarebbero superati dagli effetti negativi di disincentivo sui lavoratori e al deterioramento progressivo delle capacità possedute dalla media della popolazione. Se gli sforzi in istruzione non sono infatti ripagati da differenziali salariali “soddisfacenti” sarà difficile per le imprese assicurarsi un'offerta di lavoro in possesso delle competenze chiave degli specifici *welfare production regimes*, sia perché i lavoratori si troverebbero a dover sopportare dei costi senza la certezza di ricevere in futuro i benefici aspettati, sia a causa del venir meno della funzione “informativa” dei salari i quali non rifletterebbero più la “desiderabilità” delle singole mansioni.

2.2.4 Protezione del lavoro, *skilled workers* e modalità di finanziamento delle imprese

Abbiamo visto come la struttura del mercato del lavoro sia in grado di fornire una serie di incentivi agli attori economici affinché scelgano l'investimento in capitale umano che meglio si accorda al raggiungimento dell'efficienza. Conviene ora allargare un poco l'analisi per cercare di spiegare come anche le strategie di finanziamento delle imprese ben si combinino con le caratteristiche degli schemi d'interazione delineate fin qui.

A questo proposito, Aoki (1994) mette in luce come la stipulazione di contratti di lavoro che guardano ad una prospettiva di lungo periodo sia maggiormente auspicabile in contesti in cui il sistema di finanziamento delle imprese non è eccessivamente suscettibile alla profittabilità corrente. In situazioni di questo tipo le imprese possono continuare a dare lavoro agli individui in possesso

delle competenze specifiche persino in fasi di congiuntura economica sfavorevole, perché l'afflusso di risorse finanziarie e i piani di investimento sono pensati in modo tale da essere calibrati sulle variazioni di lungo periodo, anziché sulle fluttuazioni di breve.

In Germania, considerata uno degli esempi in cui il coordinamento tra istruzione e protezione del lavoro ha luogo in maniera maggiormente integrata, il finanziamento alle imprese si basa non tanto sulle informazioni circa i margini di profitto raggiunti, quanto piuttosto su un meccanismo di tipo "reputazionale" sorretto da un sistema di istruzione professionalizzante fortemente sviluppato.

Dove la struttura del *welfare production regime* richiede un maggiore sviluppo dei percorsi di tipo specifico, il sistema scolastico cercherà di stabilire il maggior numero di contatti con il mondo delle imprese, promuovendo un proficuo scambio di informazioni tra il mondo della produzione e l'ambiente circostante e rendendo noti gli standard qualitativi richiesti ai lavoratori e i nodi problematici con cui l'economia si deve confrontare.

Uno studio di Knetter (1989) mostra come le imprese tedesche rispondano ad uno stesso stimolo (un apprezzamento del tasso di cambio che rende i prodotti interni meno competitivi sul mercato estero) in modo antitetico rispetto alle imprese inglesi. Queste ultime, infatti, tendono a trasferire sui consumatori l'aumento del prezzo per evitare di erodere il proprio margine di profitto. Una strategia siffatta ha lo scopo di evitare le perdite di breve periodo e risulta razionale laddove (come nel Regno Unito e nella gran parte dei paesi anglofoni) il credito viene erogato di preferenza a quei soggetti che possono vantare entrate correnti adeguate all'ammontare dei costi correnti.

Al contrario, le imprese tedesche accetteranno una flessione temporanea nei margini di profitto allo scopo di evitare una perdita della loro quota di mercato, ciò è determinato sia dall'esistenza di meccanismi di finanziamento in grado di offrire capitale "paziente" orientato cioè ai risultati di lungo periodo, sia da un sistema di protezioni del mercato del lavoro che non

permette repentine e temporanee flessioni dell'output con conseguenti fluttuazioni nella domanda di lavoro.⁸⁵

Possiamo quindi ancora una volta delineare due diversi scenari: da una parte meccanismi di finanziamento in grado di trasferire tempestivamente i capitali da un soggetto produttivo all'altro in accordo con la sua profittabilità corrente si combinano con mercati del lavoro fluidi che si servono di licenziamenti e assunzioni per assecondare le fluttuazioni dell'economia; dall'altra, mercati del lavoro protetti e basati sull'implicita promessa di una sostanziale stabilità dell'impiego si poggiano su uno schema di erogazione del credito incentrato su una logica di valutazione delle performance produttive di lungo periodo. In uno scenario così strutturato il sistema scolastico dovrà fornire le capacità più adatte per meglio sfruttare i “vantaggi comparativi”⁸⁶ offerti dai singoli *welfare production regimes* formando, nel caso di un'economia “anglosassone”, adeguate opportunità affinché gli individui investano in conoscenze di tipo generale e per questo interamente trasferibili, nel caso di un ambiente economico organizzato secondo il modello tedesco, idonei incentivi grazie ai quali gli attori economici possano orientarsi verso traiettorie di apprendimento maggiormente professionalizzanti gestite anche con la collaborazione del mondo delle imprese.

2.3 Disuguaglianza, istruzione e partecipazione politica

2.3.1 Disuguaglianza di reddito

Proviamo ora ad esporre i contributi della letteratura che si propongono di investigare il legame tra tipo di istruzione richiesta e disuguaglianza.

⁸⁵ Aoki (1994) ha invece fatto notare come in sistemi in cui i finanziamenti sono legati alla profittabilità corrente la possibilità che avvenga un tempestivo trasferimento di risorse dalle imprese meno efficienti a quelle più efficienti (o da un settore all'altro) permette, seppure soltanto a livello aggregato, una sostanziale stabilità nella domanda di lavoro.

⁸⁶ Vedi oltre una trattazione della “teoria dei vantaggi comparativi” (Hall e Soskice 2001)

In un sistema economico basato sulle competenze specifiche, data l'esigenza di modellare il contesto istituzionale per renderlo più adeguato al perseguimento dell'equilibrio, il sistema scolastico assumerà necessariamente un aspetto di tipo stratificato e darà grande importanza a percorsi di istruzione altamente professionalizzanti e con un chiaro orientamento verso il mondo del lavoro.

Al contrario, laddove il sistema produttivo richiede una maggiore flessibilità, ci si aspetta di trovare una particolare attenzione verso le abilità più facilmente trasferibili e riutilizzabili nel caso di reimpieghi successivi in posizioni differenti tra loro.

Le alternative modalità di organizzazione dei sistemi scolastici, lo abbiamo fatto notare in precedenza, nascono in un determinato contesto rispondendo a motivazioni di tipo efficientistico, tuttavia, i due schemi hanno risultati sulla disuguaglianza che si allontanano anche in maniera piuttosto netta.

L'esistenza di distinti percorsi di istruzione, ciascuno mirato alla formazione di una figura lavorativa ben definita, permette infatti anche agli studenti meno brillanti o meno predisposti per uno studio di tipo accademico, di impegnarsi nell'acquisizione di abilità utili nel mondo del lavoro, appropriandosi degli strumenti e della "legittimazione" per poter godere in futuro di salari più elevati.

Ciò vale in special modo nel caso in cui il sistema scolastico preposto alla creazione di tali figure favorisse l'azione di una serie di incentivi volti a premiare gli studenti migliori di ogni "strato" di capacità.

Non è difficile immaginare che scelte siffatte in materia d'istruzione ben si accorderebbero con un mondo di *specific skills*, capace di lasciare spazio a una molteplicità di sentieri di studio in nome di un mondo del lavoro meno suscettibile al cambiamento.

Al contrario, dove la struttura del *welfare production regime* impone un sistema d'istruzione basato sulle *generic skills*, buone prospettive di guadagno saranno offerte soltanto agli studenti in grado di eccellere nell'ambito

dell'istruzione tradizionale, mentre ben poche opportunità saranno offerte agli studenti più deboli che si vedrebbero negare ogni possibilità di investimento in capitale umano.

Il risultato più evidente in termini di disuguaglianza risulta essere un drammatico aumento delle differenze in istruzione a cui fa riscontro un ancor maggiore ampliamento del ventaglio retributivo.

In un sistema di produzione incentrato sulle abilità specifiche, inoltre, diventa indispensabile poter valutare appieno le caratteristiche di ogni singolo individuo, per questo le imprese tendono a definire con maggiore chiarezza i profili professionali ricercati istituendo anche vere e proprie collaborazioni con le agenzie educative e rendendo più fluido e diretto il passaggio tra esperienza scolastica e impegno lavorativo.

Parimenti, in contesti di questo tipo, si registra uno sforzo delle imprese anche sul piano economico per migliorare la qualità dei sentieri maggiormente professionalizzanti in modo da garantire l'accesso anche a coloro che non avessero risorse finanziarie o capacità personali adeguate alla frequenza dei corsi di grado più elevato all'interno dell'istruzione più astratta.

Dove, al contrario, maggiore importanza è data alle conoscenze teoriche, un curriculum di studi che si ferma alla frequenza della scuola secondaria non è in grado di assicurare in nessun caso rendimenti elevati e diventa più facilmente determinante di situazioni di sottoccupazione con prevedibili implicazioni in termini di disuguaglianza nella distribuzione dei redditi primari.

Si giunge così ad una situazione di "trappola della povertà" in cui a una ineguale ma fisiologica distribuzione delle capacità individuale fa seguito una ancor maggiore disuguaglianza nell'accesso alle competenze "chiave" del sistema da cui deriva infine un ulteriore aumento dei differenziali salariali.

Tale trend difficilmente potrà essere invertito, dal momento che situazioni come queste raramente prevederanno interventi di *welfare* capace di smussare le differenze nelle opportunità dei singoli e garanzie in grado di evitare che

distribuzioni diseguali dei redditi si tramutino in ulteriori disparità nell'accesso all'istruzione.

2.3.2 Disuguaglianza di genere

Le donne sono maggiormente soggette al pericolo di andare incontro a brusche cadute del reddito a causa della possibilità che esse assumano il ruolo di madri (Estevez-Abe 1999).

Ciò può verificarsi in due casi.

- La condizione di maternità diventa causa del licenziamento della lavoratrice la quale si trova a perdere il proprio reddito
- La condizione di maternità determina una riduzione del salario nel lungo periodo dovuta all'assenza dal lavoro nel corso di un lasso di tempo piuttosto lungo.

E' evidente che in un ambito basato sulle competenze specifiche i problemi appena esposti assumono un'importanza ancora maggiore, nel primo caso perché minore è la probabilità di reimpiego, nel secondo perché, laddove l'esperienza lavorativa è momento privilegiato dell'istruzione dell'individuo, diventa più difficile tollerare interruzioni della continuità del processo di formazione.

Per ovviare a questo problema bisogna ancora una volta auspicare l'intervento delle istituzioni preposte alla tutela del lavoro e alla stabilità del livello salariale, introducendo dei vincoli al licenziamento e degli accordi finalizzati ad evitare una caduta nelle retribuzioni.

Bisogna tuttavia ammettere che, anche nel caso di un impegno massiccio delle istituzioni in questa direzione, sarà difficile evitare che vengano messi in atto dei comportamenti discriminatori da parte dei datori di lavoro a danno della popolazione impiegata di sesso femminile e, anzi, l'introduzione di stringenti vincoli al licenziamento potrebbe provocare un'ulteriore declino della domanda di lavoratrici. Si è infatti osservato come proibire che vengano portati i salari delle donne al di sotto di quelli di figure professionali

equivalenti appartenenti al genere maschile, si sia spesso rivelata misura insufficiente perché non allontana il pericolo che gli imprenditori possano addirittura decidere di ridurre al minimo la manodopera femminile per non sopportare costi del lavoro troppo onerosi.

Ciò assume importanza crescente al crescere della specializzazione delle mansioni e al conseguente diminuire della probabilità di trovare sul mercato qualcuno in grado di sostituire la lavoratrice assente e disposto a mantenere l'impiego per un periodo di tempo limitato.

Le difficoltà esposte sembrano venir meno soltanto nel caso in cui ci fosse un massiccio intervento pubblico di copertura delle spese sostenute dalle imprese, oppure nel caso di carenza di manodopera maschile (scenario che darebbe comunque origine ad una segmentazione del mercato del lavoro).

2.4 Considerazioni “dinamiche”

Fino a qui abbiamo studiato le scelte di un individuo massimizzante che agisce all'interno di vincoli istituzionali dati. Introduciamo ora l'ipotesi che lo stesso individuo possa modificare, grazie al suo voto, il contesto istituzionale in cui muoversi, spostando il suo sguardo massimizzante in una prospettiva di lungo periodo.

Di conseguenza, un datore di lavoro razionale sarà portato a supportare tutte quelle proposte che inducano un aumento dell'offerta delle abilità indispensabili per il corretto funzionamento del sistema produttivo, riducendo contestualmente i costi per le imprese; allo stesso modo, un lavoratore parimenti razionale appoggerà con il suo voto tutte quelle disposizioni in grado di favorire il suo inserimento nel mondo del lavoro, senza che questo significhi dover rinunciare ad un ingresso monetario stabile ed adeguato ai costi sostenuti.

2.4.1 Le preferenze dei datori di lavoro: esiste un legame tra dimensione delle imprese, sistema di protezioni dell'impiego e competenze richieste?

Una delle principali determinanti delle scelte degli imprenditori risulta essere la dimensione media delle imprese (Mares 2001), partendo dalla constatazione che minori dimensioni vanno spesso di pari passo con una ridotta capacità nell'adattarsi, tramite licenziamenti ed assunzioni, alle fluttuazioni cicliche e congiunturali della domanda. I piccoli produttori, infatti, godono di una più limitata possibilità di trasferire sui consumatori, a mezzo di aumenti del prezzo di vendita dei beni, eventuali innalzamenti nei costi sostenuti a causa del loro minore potere di mercato e alla conseguente condizione di *price taker*.

Questi soggetti, che generalmente non dispongono delle risorse necessarie per finanziare autonomi sforzi nel campo della ricerca e sviluppo, guarderanno con sospetto al sistema di protezioni del lavoro, percependolo come un ulteriore vincolo alla loro già limitata adattabilità.⁸⁷ Le piccole imprese auspicheranno piuttosto la creazione di generosi sussidi di disoccupazione che rendano più accettabili i licenziamenti anche se questo dovesse accadere agli *skilled workers*.

Holtmann e Idson (1995) notano come nelle grandi imprese i salari si discostino maggiormente dal valore della produttività marginale e arrivino ad incorporare la quasi totalità dei costi di istruzione e formazione. Questo accade perché in tali ambienti il mercato del lavoro interno è supportato da una rete di contratti impliciti che rende più credibili l'offerta di differenziali retributivi anche nel lungo periodo. Laddove le relazioni lavorative tra individui assumono una struttura maggiormente gerarchizzata, diventa indispensabile che ogni soggetto possieda adeguate *firm specific skills* affinché sia in grado di inserirsi in modo proficuo in reti organizzative di notevole complessità. Uno

⁸⁷ Idson (1996) afferma che ciò che rende l'investimento in competenze specifiche (e l'impianto di tutele che ne consegue) poco gradito alle piccole imprese è il loro più elevato tasso di fallimento e la loro più breve "vita media" che non rende convenienti investimenti di lungo periodo.

studio di Haber (1988) mostra come l'investimento in capitale umano diventi sempre più specifico con il crescere delle dimensioni delle unità produttive.

Le imprese più grandi, inoltre, si trovano nelle condizioni di doversi dotare di un personale "eterogeneo" perché diversi sono i tipi di mansioni richieste per il funzionamento di strutture di questo tipo e, talvolta, minore è il radicamento sul territorio. Tale difficoltà oggettiva si traduce necessariamente in costi di assunzione più elevati che hanno come conseguenza l'allungamento del tempo di permanenza all'interno di uno stesso un impiego nel tentativo di "ammortizzare" le spese iniziali sostenute.

Oi e Idson (1997) propongono come spiegazione del minore *turnover* riscontrato nelle imprese più grandi, la possibilità di sostituire alla mobilità sul mercato del lavoro esterno una mobilità su un mercato del lavoro interno che permette di associare ciascun individuo con la mansione che gli consente di ottenere il più alto grado di produttività.

A questo proposito si potrebbe citare l'interpretazione di Thurow (1982), il quale sostituisce allo schema di concorrenza neoclassica in regime di flessibilità salariale una "*job competition*", ossia una sorta di "corsa" tra tutti gli individui che aspirano ad occupare una determinata posizione. Il modello della "competizione per il posto di lavoro" assume che siano gli imprenditori a fissare preventivamente le caratteristiche richieste per ogni specifica mansione, definendone chiaramente i confini grazie ad una serie di contratti impliciti che si configurano come accordi tra datore di lavoro e lavoratori per assicurare formazione in cambio di stabilità.

I maggiori punti di contatto tra l'interpretazione di Thurow e gli interventi esposti fino ad ora si possono ritrovare in uno stretto collegamento tra possesso delle abilità più richieste, differenziali retributivi dovuti agli investimenti in capitale umano e stabilità dell'impiego. La differenza sostanziale è invece riscontrabile nel fatto che nella teoria della concorrenza per il posto di lavoro l'acquisizione delle abilità non avviene in un momento precedente l'assunzione, bensì in seguito a programmi di formazione che

hanno luogo all'interno dell'impresa, mentre i fattori che determinano la scelta di un individuo piuttosto che un altro riguardano esclusivamente le sue potenzialità di apprendimento⁸⁸. Se è vero quanto detto in precedenza, invece, è senza dubbio corretto ipotizzare una dipendenza tra natura delle occasioni di lavoro (dovuta all'assetto tecnologico) e struttura delle retribuzioni, ma si può addirittura arrivare ad ipotizzare che le caratteristiche della domanda di lavoro inducano anche le scelte in istruzione e non soltanto quelle di formazione degli individui. Dobbiamo quindi supporre che le istituzioni siano in grado di dirigere la formazione della forza lavoro specializzata ancor prima che questa entri sul mercato del lavoro, fornendo pervi canali di istruzione professionale ed adeguati incentivi.

2.4.2 I lavoratori e la scelta del quadro istituzionale: alcune riletture del teorema dell'elettore mediano

Osservazioni analoghe a quelle fatte per i datori di lavoro si possono fare spostando l'attenzione sui lavoratori: coloro i quali avranno investito in capitale umano generico saranno infatti più portati a rifiutare le proposte di introduzione di un sistema di garanzie normative posto che, a parità di sforzo contributivo (che dipende in maniera diretta dal reddito e solo indirettamente dal tipo di abilità possedute), riceveranno un beneficio, in termini di diminuzione dell'incertezza nei confronti dei guadagni futuri, nettamente minore rispetto a quello di cui godrebbero figure più specializzate.

Le preferenze degli attori del mondo del lavoro rivestono quindi un'importanza primaria (o "strutturale" per usare una definizione di Iversen), resta però da studiare come tali preferenze si traducano in politiche concrete e come gli interessi economici prendano la forma di proposte di tipo politico. Le istanze provenienti dal mondo della produzione ricoprono senza dubbio un

⁸⁸ In breve, si basano sulle competenze generiche possedute dai lavoratori. Il modello di Thurow può quindi essere impiegato nella descrizione dei *welfare production regimes* basati sulle *generic skills* dove il tipo di investimento più efficiente risulta quello che fornisce al lavoratore competenze di tipo generale concernenti lo sviluppo delle capacità di apprendimento mentre la formazione specifica avviene in un secondo momento a carico delle imprese (vedi anche Becker 1964)

ruolo fondamentale nella scelta dei provvedimenti più idonei, ma, nonostante ciò, non si può postulare una perfetta identità e continuità tra gli incentivi derivanti dall'economia e le dinamiche politico-elettorali.

Si può perciò analizzare il problema della “trasformazione politica degli incentivi economici” utilizzando lo schema interpretativo fornitoci dal noto teorema dell'elettore mediano, assumendo, senza perdita di generalità, che l'elettore mediano sia anche colui che si trova in possesso delle competenze cardine della struttura socioeconomica (questo avviene perché le istituzioni possono creare degli incentivi tali da convincere i cittadini di un paese a investire nelle competenze più utili all'interno del sistema produttivo, realizzando una convergenza d'intenti tra imprenditori e lavoratori).

Iversen e Soskice (2000) hanno studiato il problema in maniera molto approfondita spiegando come, spostare l'attenzione sulla distribuzione delle abilità (invece di concentrarsi esclusivamente sulla distribuzione del reddito), permetta di giungere a conclusioni piuttosto interessanti e corroborate dall'analisi empirica.

Per capire l'elemento di novità rispetto agli interventi precedenti dobbiamo introdurre tre diversi stati del mondo, ciascuno caratterizzato da una propria struttura occupazionale e, di conseguenza, reddituale.

- Stato 1: il lavoratore è impiegato in un'impresa che si serve sia delle competenze specifiche, sia delle competenze generiche da lui possedute. Il suo salario riflette perciò il valore totale delle sue capacità (lo indicheremo con la dicitura *sg*)
- Stato 2: il lavoratore è impiegato in un'impresa che utilizza soltanto competenze di tipo generico ed il reddito da lui percepito riflette tale posizione lavorativa.
- Stato 3: il lavoratore è disoccupato (nessuna delle sue abilità viene di conseguenza utilizzata.).

Un'ulteriore fonte di reddito per l'individuo è poi rappresentata da un trasferimento da parte dello stato che possiamo pensare come una sorta di

tutela contro l'incertezza rappresentata dalla perdita del salario da lavoro e che assume la forma di un trasferimento pro capite costante (*flat-rate payment*) in modo da si conservare la funzione redistributiva dell'intervento pubblico centrale nella visione di Meltzer e Richards.⁸⁹). La protezione viene finanziata da un'imposta ad aliquota fissa (t) su tutti i salari il cui gettito è interamente destinato all'erogazione dei trasferimenti (assumiamo quindi che le entrate fiscali coprano perfettamente la spesa per il sussidio).

In analogia con quanto ipotizzato da Meltzer e Richards (1981), assumiamo che la tassazione abbia un effetto disincentivante sull'offerta di lavoro $l(t)$ la quale assume la forma.

$$l(t) = \frac{1}{(1+t)} \quad (1)$$

dove $l(t)$ indica il numero di ore lavorate o l'intensità dello sforzo (la particolare forma di questa funzione è scelta allo scopo di facilitare i calcoli successivi)

Ciò implica che l'ammontare del gettito totale e quindi del trasferimento (R) è uguale a:

$$T = \frac{tw}{1+t} = R \quad (2)$$

dove $\frac{w}{1+t}$ è il reddito medio tassabile

In ogni periodo di tempo dato si definiscono la probabilità di perdere il lavoro (p) e la probabilità di reimpiego (q).

In equilibrio

⁸⁹ La diversa specificazione della natura di tale sussidio porta a conseguenze sostanzialmente analoghe, continueremo quindi a parlare di un generico sostegno al reddito.

$$pe = q\gamma \quad (3)$$

dove e è la quota di lavoratori impiegati e γ è la quota dei lavoratori disoccupati (cosicché si ha $e = 1 - \gamma$)

ne risulta che in equilibrio

$$e = \frac{q}{(p+q)} \quad (4)$$

se r è la probabilità che un lavoratore si trovi nello stato 1, allora la quota della forza lavoro impiegata in 1 in equilibrio è

$$\alpha = re = r \frac{q}{(p+q)} \quad (5)$$

allo stesso modo la quota della forza lavoro impiegata nello stato 2 è

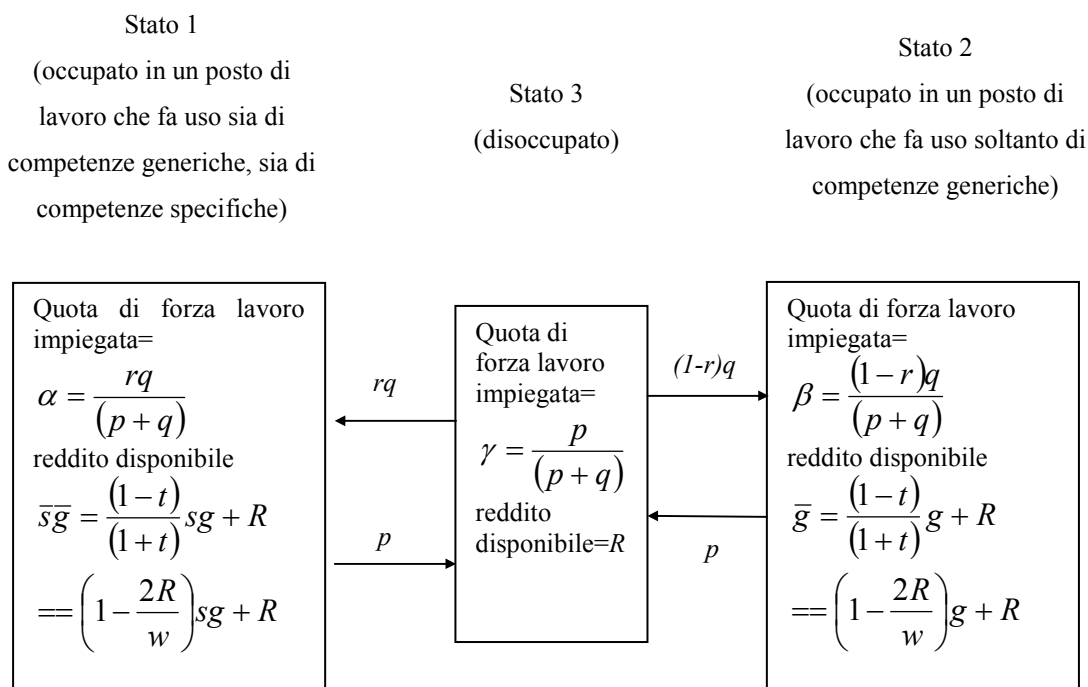
$$\beta = (1-r)e = (1-r) \frac{q}{(p+q)} \quad (6)$$

e quella della forza lavoro nello stato 3 è

$$\gamma = \frac{p}{(p+q)} \quad (7)$$

ogni lavoratore in possesso di competenze generiche o specifiche si trova quindi di fronte a 3 differenti stati del mondo con probabilità di realizzazione e scenari di reddito differenti. Ciascun individuo è quindi portato a massimizzare l'utilità attesa nei tre differenti stadi (tralasciamo per semplicità il fattore di sconto sui redditi futuri perché il dato non porta a sostanziali progressi nell'analisi).

Figura 1: Schema dei tre stati del mercato del lavoro in cui può trovarsi un individuo



Qui sopra sono indicati i tre possibili stati del mondo, le loro possibilità di realizzazione e i *pay off* che ogni situazione descritta porta con sé. È opportuno notare che il passaggio da un'alternativa all'altra non è escluso, ma, anzi, è indicato in termini probabilistici poiché dipende dal profilo economico e istituzionale del *welfare production regime*.

Possiamo ora scrivere la funzione di utilità nella forma:

$$V = \alpha * u(\bar{s}g) + \beta * u(\bar{g}) + \gamma * u(R) \tag{8}$$

dove $u(\cdot)$ è l'utilità derivata da ogni singolo lavoratore dalla trasformazione del reddito netto in consumo

nello specifico si adotta la formulazione

$$u(c) = \frac{c^{1-a}}{1-a} \quad \forall a > 0, \neq 1 \tag{9}$$

$$= \log(c) \quad \text{per } a=1$$

che incorpora le scelte fatte rispetto al grado di avversione al rischio.

La funzione di utilità soddisfa le condizioni:

$$\begin{aligned} u_c &> 0 \\ u_{cc} &< 0 \\ \lim_{c \rightarrow 0} u'(c) &= \infty \end{aligned} \tag{10}$$

Rispetto alle trattazioni più tradizionali, le quali si propongono di investigare solamente gli effetti redistributivi delle politiche sociali, il modello qui proposto riconosce che alla base della richiesta di determinati provvedimenti sta anche l'esigenza sentita dai votanti di dotarsi di una sorta di copertura assicurativa. (Sinn 1995, Moene e Wallerstein 1999). Tale affermazione sarà utile in seguito per mettere in luce come il modello dell'elettore mediano possa proporsi come uno strumento teorico interessante nella descrizione dei processi di interazione tra contesto produttivo e natura delle competenze possedute dalla popolazione (quindi impostazione del sistema scolastico e formativo)

2.4.2.1 Un modello base

Il prossimo modello e quello che lo segue si ricollegano alla formulazione maggiormente conosciuta del teorema dell'elettore mediano e si propongono di investigare come la distribuzione primaria dei redditi influenzi le preferenze espresse dai votanti per quanto riguarda l'entità degli interventi redistributivi promossi dallo stato.

Tentativi di questo genere hanno dato vita ad un dibattito che verte sulle relazioni tra disuguaglianze nei redditi e misure di *policy* richieste dai cittadini e che non è ancora giunto ad una conclusione definitiva.⁹⁰

Iniziamo, seguendo quanto fatto da Iversen e Soskice (2000), a considerare uno scenario in cui non vi siano né volontà di assicurazione, né disincentivo a

⁹⁰ Per una acuta trattazione della tematica vedi Checchi 1997

lavorare dovuto alla tassazione ($l(t)=I$), né conoscenze di tipo generico ($s=I$) e nemmeno disoccupazione ($e=I$).

La funzione di utilità diventa quindi

$$\begin{aligned}
 V &= u((1-t)g + tw) = u\left(g\left(1 - \frac{R}{w}\right) + R\right) \\
 &= \frac{1}{1-a} \left(g\left(1 - \frac{R}{w}\right) + R\right)^{1-a}
 \end{aligned}
 \tag{11}$$

dove, a causa dell'ipotesi che esclude il disincentivo dato dalla tassazione, $R=tw$

Si tratta ora di scegliere l'ammontare di R in modo da massimizzare V , ricordando che l'entità del trasferimento può variare da un minimo di 0 (che corrisponde al caso di tassazione nulla) e un massimo di R (caso in cui si ha un'aliquota pari a 1)

Da qui si ha che

$$V_R = \left(g\left(1 - \frac{R}{w}\right) + R\right)^{-a} * \left(1 - \frac{g}{w}\right)
 \tag{12}$$

ricordando che $0 \leq R \leq w$, quando $g > w$, V_R diventa negativa per ogni valore di R e, di conseguenza, di t . Ciò significa che per coloro i quali hanno "reddito da capitale umano generico"⁹¹ maggiore del reddito medio l'utilità diminuisce all'aumentare del sussidio, tali soggetti sceglieranno perciò un'aliquota nulla e nessun trasferimento da parte dello Stato. Analogamente, gli individui per i quali $g < w$ sceglieranno il regime di tassazione integrale (con aliquota pari al 100%)

⁹¹ In questo caso si deve parlare di "reddito" senza ulteriori specificazioni perché non esiste differenziazione nelle competenze.

Quanto trovato non è altro che il risultato standard calcolato in assenza di disincentivi provocati dalla tassazione secondo cui i votanti che hanno reddito inferiore al reddito medio sono portati a scegliere un'aliquota piena ($t=1$), mentre i votanti il cui reddito supera tale soglia ($g > w$) trovano conveniente appoggiare le proposte che non prevedono alcuna tassazione (e quindi non contemplano alcun intervento distributivo). La decisione adottata dipende prevedibilmente dalle caratteristiche dell'elettore mediano: se egli, infatti, cade nella categoria di coloro che hanno un valore di g relativamente "basso" prevarranno gli interventi volti a smussare le disuguaglianze nei redditi disponibili (dopo le imposte), nei casi in cui, invece, l'elettore mediano può godere di un g alto, non vi sarà alcun intervento statale nell'economia.

2.4.2.2 Il modello di Meltzer e Richards (1981)

Date le premesse esposte in precedenza, il modello di Meltzer e Richards può essere visto come un caso particolare dello schema generale in cui non esistono competenze specifiche (o meglio: non esiste distinzione tra le abilità possedute dai lavoratori), non ci sono disoccupazione né si fa menzione di alcun meccanismo assicurativo. Qui però, a differenza del caso precedente, la tassazione ha effetti di disincentivo dell'offerta di lavoro

Sostituendo nella funzione di utilità il valore del consumo, ottenuto aggiungendo all'ammontare del reddito disponibile dopo la tassazione il valore relativo ai trasferimenti del governo, si ottiene:

$$V = u\left(\frac{1-t}{1+t}g + \frac{tw}{1+t}\right) = u\left(g\left(1 - \frac{2R}{w}\right) + R\right) \quad (13)$$

$$\frac{1}{1-a} \left(g\left(1 - \frac{2R}{w}\right) + R\right)^{1-a}$$

con

$$V_R = \left(g\left(1 - \frac{2R}{w}\right) + R\right)^{-a} \left(1 - \frac{2g}{w}\right)$$

Ciò implica che solamente gli elettori che hanno un livello di g inferiore a $\frac{w}{2}$ opteranno per l'aliquota massima, gli altri, invece, sceglieranno l'aliquota 0. Il risultato discende direttamente dal tipo di funzione scelta per descrivere il disincentivo derivante dalla tassazione⁹², tuttavia, quello che a noi interessa mettere in luce è la dinamica che porta gli individui a sostenere o a rifiutare i meccanismi di protezione del reddito e non tanto l'esatto concretizzarsi di tali scelte.

Secondo una tale visione, infatti, così come accadeva nel caso precedentemente esposto, se l'elettore mediano potrà vantare un reddito maggiore della soglia calcolata (in questo caso specifico pari a $\frac{w}{2}$) non darà il proprio sostegno a proposte che prevedono qualche forma di tassazione e, anzi, si batterà affinché l'aliquota scenda fino a raggiungere il più basso livello possibile ($t=0$); in caso contrario, invece, sosterrà l'introduzione di misure fortemente redistributive fino ad arrivare ad un'aliquota pari a 1.

L'unico fattore in grado di determinare il comportamento dei votanti sembra essere, in accordo con quanto detto fino ad ora, la relazione tra il reddito del singolo e il reddito medio, mentre non si dà alcuna rilevanza al grado di avversione al rischio degli individui, dal momento che si trascurava ogni preoccupazione di natura "assicurativa". Una spiegazione monocausale risulta tuttavia piuttosto debole perché non tiene conto dei molteplici fattori che allontanano l'analisi teorica dalla realtà dei fatti.

⁹² In realtà, la funzione utilizzata da Meltzer e Richards per descrivere i disincentivi dati dalla tassazione era più complessa e portava alla conclusione che gli individui con reddito compreso nell'intervallo $\left[\frac{w}{2}, w\right]$ richiederanno che venga introdotto un sistema di tassazione fino al punto in cui i benefici ricevuti a seguito della redistribuzione sono esattamente pari ai costi dovuti al disincentivo prodotto dalla tassazione. Se l'elettore mediano si trova ad appartenere a questo intervallo l'aliquota di equilibrio sarà un valore compreso tra 0 e 1.

Per citare soltanto una delle considerazioni di tipo politico utili per recidere il legame tra preferenze economiche e preferenze elettorali, notiamo (Lijphart 1997, Francese 1998) che la pratica dell'astensionismo è diffusa in proporzioni maggiori tra gli individui che percepiscono un reddito minore, cosicché tale categoria risulta sottorappresentata in sede di votazione, con una conseguente diminuzione della domanda di tassazione. Inoltre, se si analizzano le dinamiche verificatesi nei differenti paesi, il quadro dei rapporti tra reddito e proposte di redistribuzione si presenta molto più variegato e di segno anche opposto (Alesina e Rodrik (1994), Perotti (1996), Bénabou (1996)). Il modello di Meltzer e Richards contiene in sé le premesse affinché nascano due implicazioni che non hanno un preciso riscontro nell'analisi empirica. Innanzitutto, infatti, ci si dovrebbe aspettare un livello di spesa sociale più elevato nei paesi relativamente più poveri, nei contesti cioè in cui l'elettore mediano può disporre di risorse più limitate.

In aggiunta, il modello implica la possibilità che possa instaurarsi un meccanismo autorinforzantesi capace di portare ad un progressivo aumento dello sforzo contributivo associato ad una parallela diminuzione dell'output. Tale conseguenza deriva dall'ipotesi di disincentivo all'offerta di lavoro dato dalla tassazione (ipotesi questa peraltro sostanzialmente condivisa da parte della letteratura perché tiene conto delle disutilità date dal lavoro). Il ragionamento sottostante è di facile esposizione: un elettore mediano dotato di un reddito inferiore a quello medio richiederà un rafforzamento della funzione redistributiva dello stato che si concretizza in una maggiore spesa sociale finanziata a mezzo di aliquote più alte. L'aumento dello sforzo contributivo che ne deriva fa in modo che per un numero maggiore di lavoratori risulti preferibile uscire dalla popolazione attiva e rinunciare al proprio reddito (eliminando con ciò le disutilità del lavoro) contando sulla sicurezza di un trasferimento pubblico che si fa sempre più consistente.

Il risultato è una contrazione dei livelli produttivi associato ad un impoverimento della società (e quindi dell'elettore mediano) capace di porre le basi per la ripetizione del circolo vizioso descritto.

In seguito cercherò di esporre soluzioni alternative al problema.

2.4.2.3 Il modello di Moene-Wallerstein (1999)

Nel tentativo di descrivere l'esigenza degli individui di tutelarsi contro il pericolo di dover fronteggiare una caduta del reddito dovuta alla perdita dell'impiego, la versione del modello proposta da Moene-Wallerstein, grazie all'inserimento della probabilità di rimanere disoccupati, arriva ad affermare che la domanda di protezione dipende dall'avversione al rischio dei cittadini. Se si ipotizza un'avversione al rischio elevata, infatti, un sussidio statale che tuteli contro la perdita del salario da lavoro in caso di disoccupazione, diventa tanto più desiderabile quanto maggiore è il reddito percepito dagli individui. La conseguenza più diretta è che un aumento nella disuguaglianza che mantenga inalterata le media, abbassando il reddito dell'elettore mediano, porta ad una diminuzione nella domanda di intervento pubblico (dal momento che diminuisce la perdita attesa della maggior parte dei votanti).

Per spiegare quanto detto, supponiamo che esistano due differenti stati del mondo: nel primo gli individui sono impiegati ad un salario lordo che riflette il loro livello di conoscenze generiche (continuiamo ad assumere che non esistano competenze specifiche, quindi che $s=1$) e che tiene conto degli effetti della tassazione sullo sforzo lavorativo (perciò tale remunerazione è uguale a

$$\frac{g}{(1+t)})$$

La funzione di utilità da massimizzare diventa

$$V = \beta * u(\bar{g}) + \gamma * u(R) \tag{14}$$

Con

$$\bar{g} = g * \left(1 - \frac{2R}{w}\right) \quad (15)$$

(ciò significa che il trasferimento R viene pagato soltanto a coloro che non percepiscono un salario da lavoro e prende la forma di un sussidio di disoccupazione.)

ne consegue che⁹³

$$\frac{dR}{dg} < 0 \quad (16)$$

se e solo se l'avversione relativa al rischio è minore di 1⁹⁴

$$\frac{dR}{dg} > 0 \quad (17)$$

se e solo se l'avversione relativa al rischio è maggiore di 1

In sintesi, assumendo una prospettiva di tipo assicurativo e un'avversione al rischio elevata senza modificare le altre ipotesi del modello, si arriva a ribaltare i risultati ottenuti da Meltzer e Richards, ipotizzando che un incremento del reddito provochi un aumento del sostegno a proposte di elevata distribuzione. In realtà, analisi econometriche (Iversen e Soskice 2000) hanno dimostrato come l'abbandono del legame tra intervento dello stato e redistribuzione possa portare a conclusioni fuorvianti e prive di riscontro empirico.⁹⁵

⁹³ Tralascio per semplicità la dimostrazione analitica

⁹⁴ Per descrivere l'avversione relativa al rischio si utilizza la formulazione di Arrow Pratt che

definisce $RRA(x) \equiv -\frac{xu''(x)}{u'(x)}$ con $x = c$

⁹⁵ vedi anche, per il caso italiano, Bottiroli Civardi e Targetti Lenti (2001)

2.4.2.4 La proposta di Iversen e Soskice (2000)

Il contributo che Iversen e Soskice danno al dibattito finora esposto mette in luce l'importanza della distribuzione (e, di conseguenza, dell'acquisizione) delle competenze nella scelta degli individui di supportare o contrastare le proposte di sostegno del reddito provenienti dal soggetto pubblico.

L'analisi dei due autori si muove all'interno di un contesto in cui risulta possibile ciascuno dei tre stati del mondo esposti in precedenza. Non soltanto, quindi, si ipotizza l'esistenza di disoccupazione, ma si giunge a operare una distinzione tra il tipo di competenze in possesso della forza lavoro. Ciò permette da una parte di integrare la semplicità delle formulazioni monocausali del teorema, dall'altra, come vedremo, di evitare conclusioni chiaramente contraddette dai dati.

La funzione da massimizzare che ne deriva è

$$V = \alpha * u(\overline{sg}) + \beta * u(\overline{g}) + \gamma * u(R) \quad (18)$$

In cui compaiono, corretti dai parametri che ne descrivono la probabilità di realizzazione, i valori dell'utilità associata alle tre differenti situazioni, dove

$$\begin{aligned} \overline{sg} &= s * g \left(1 - \frac{2R}{w}\right) + R \\ \overline{g} &= g \left(1 - \frac{2R}{w}\right) + R \end{aligned} \quad (19)$$

e dove il reddito atteso prima della tassazione e della percezione dei trasferimenti è

$$y \equiv \alpha * sg + \beta * g \quad (20)$$

Dalle assunzioni fatte deriva che il maggior supporto a proposte che prevedono l'introduzione di meccanismi di protezione ($t=1$) deriverebbe nei casi in cui

$$y \leq \frac{w}{2} \quad (21)$$

per redditi superiori a questo, le scelte che prevedono un R maggiore avverranno, come nel caso precedente, in situazioni in cui è maggiore l'avversione al rischio.

Infatti, mantenendo costante s e con redditi attesi superiori a $\frac{w}{2}$, il segno della derivata di R rispetto a y diventa

$$\operatorname{sgn} \frac{\partial R}{\partial y} = \operatorname{sgn} \left[RRA(\bar{s}\bar{g}) - \frac{\bar{s}\bar{g}}{\bar{s}\bar{g} - \frac{w}{2}} \right] \quad (22)$$

Rispetto alle conclusioni di Moene-Wallerstein, qui, le condizioni sotto le quali un aumento del reddito porta ad un aumento dei trasferimenti, sono ben più stringenti. L'“avversione relativa al rischio” affinché un aumento del reddito atteso provochi un aumento nella domanda dei trasferimenti deve essere infatti, nello schema proposto da Iversen e Soskice, superiore a $\frac{\bar{s}\bar{g}}{\bar{s}\bar{g} - \frac{w}{2}}$,

mentre non è sufficiente che sia maggiore dell'unità (come invece prevedeva lo schema esposto in precedenza).

Tale conclusione si ottiene ipotizzando che il trasferimento R non venga erogato soltanto a coloro che si trovano senza impiego, ma sia destinato alla totalità della popolazione. Alla luce di quanto detto fino ad ora possiamo quindi considerare R come il risultato di un sistema di protezioni di tipo

integrato che associa all'“*unemployment protection*” gli strumenti dell'“*employment*” e della “*wage protection*”.

Tuttavia, il risultato più interessante che deriva dal modello afferma che un aumento relativo delle competenze specifiche, dato il livello del reddito atteso, porta ad un aumento della domanda di R .⁹⁶

L'intuizione sottostante è quella già discussa in precedenza, ossia la constatazione che i lavoratori che hanno investito in competenze specifiche sono maggiormente esposti ai rischi derivanti dalla perdita del posto di lavoro, dal momento che il loro salario di riassunzione rispecchierà solo parzialmente il livello retributivo raggiunto. E' facile intuire, di conseguenza, che più elevata è la quota di reddito derivante dall'impiego di *specific skills* (in altre parole: maggiore è il rapporto $\frac{s}{g}$), maggiore sarà la domanda elettorale di protezione.

Da ciò deriva l'importante indicazione di *policy* che auspica un'azione congiunta delle istituzioni che regolano una società, nella convinzione che l'istruzione e la distribuzione delle conoscenze che ne deriva influenzino, tramite le preferenze espresse dall'elettore mediano, la struttura dei salari e la competitività dell'economia.

Quanto detto potrebbe aiutare a spiegare anche la relazione tra disuguaglianza e spesa sociale sul cui segno si è a lungo dibattuto. In sistemi economici incentrati sulle *specific skills* da una parte si avrà un'istruzione di tipo professionalizzante molto sviluppata, con le relative conseguenze in termini di diminuzione dell'ineguaglianza nei redditi dovuti ad un più ampio accesso ai percorsi di acquisizione delle abilità chiave, dall'altra ci sarà la richiesta da parte dell'elettore mediano di un più massiccio intervento pubblico a tutela delle incertezze insite nell'operare delle forze del mercato.

⁹⁶ Un ulteriore risultato trovato da Iversen e Soskice mostra che, mantenendo invariate le ipotesi fatte sulla funzione di utilità e con y costante, il valore della derivata $\frac{\partial R}{\partial s}$ è positivo quando l'avversione relativa al rischio è positiva ($RRA > 0$)

I risultati appaiono quindi leggermente diversi sia rispetto alla versione originale del teorema (Meltzer e Richards 1981), sia rispetto agli apporti successivi dovuti ad altri autori. Nelle prime formulazioni le preferenze dell'elettore dipendono solamente dall'ammontare del reddito dell'individuo, qui, invece, la figura del votante è meglio delineata cercando di definirne i punti di forza e le caratteristiche peculiari di interazione con il contesto socio-economico. E' interessante osservare a questo proposito come l'introduzione delle informazioni relative alle scelte di investimento in capitale umano confluiscono nella sola variabile "reddito atteso prima della tassazione e dei trasferimenti" (y), tale formulazione permette da una parte di incorporare nella trattazione una molteplicità di elementi esplicativi, dall'altra, di restringere il campo delle decisioni dei singoli all'analisi di una sola grandezza (y appunto), ma in grado di descrivere in modo piuttosto completo le caratteristiche dei singoli *welfare production regimes*.

Quando il reddito è l'unico elemento di valutazione individuale possiamo ipotizzare che i profili preferenziali siano "unimodali" (o "a picco singolo") e applicare di conseguenza il teorema dell'elettore mediano. Diversamente, invece, non sarebbe possibile, partendo dalle preferenze dei cittadini, giungere ad una decisione che sia ottima anche a livello aggregato e ciò sarebbe inaccettabile in una visione che postuli la possibilità di conseguire, tramite adeguati incentivi istituzionali, una situazione che sia efficiente, allo stesso tempo, per tutti i soggetti che operano in un determinato contesto economico-sociale.

La proposta di Iversen e Soskice è studiata inoltre, in linea con la teoria dei vantaggi (istituzionali) comparativi, in modo da abbracciare contesti produttivi e istituzionali anche molto diversi tra di loro, fornendo una spiegazione variegata e suscettibile di differenti modifiche nelle ipotesi iniziali.

I due autori, innanzitutto, abbandonano la visione di Melzer e Richards che considerava l'erogazione di un sussidio pubblico alla stregua di un puro intervento redistributivo e danno spazio nella trattazione alle ipotesi fatte circa

l'avversione al rischio dei cittadini. Per evitare di incorrere nei problemi posti dall'intervento di Moene-Wallerstein, il quale postulava un'improbabile relazione positiva tra variazioni del reddito e variazioni della domanda di protezione e metteva da parte proprio quella funzione perequativa dello stato tanto cara a Melzer e Richards, è necessario introdurre una distinzione tra abilità generiche e specifiche. In questo modo si viene a creare una sorta di "ponderazione" tra le istanze di redistribuzione e le esigenze di assicurazione data dalla relativa abbondanza o scarsità dei due generi di competenze. Laddove, infatti, le economie fanno maggiore affidamento sulle *specific skills* prevarrà la preoccupazione di tutelarsi contro brusche cadute del reddito e ci si avvicinerà allo scenario disegnato da Moene-Wallerstein, nei casi in cui, invece, il valore di $\frac{s}{g}$ si mantiene su livelli molto bassi, le conseguenze in termini di proposte elettorali seguiranno il sentiero tracciato da Melzer e Richards.

Quanto detto risulta essere coerente anche con il quadro tracciato in materia di istruzione: nei *welfare production regimes* dove vige uno "*specific skill equilibrium*" si svilupperanno percorsi di apprendimento di tipo professionalizzante in grado di assicurare un adeguato afflusso nel settore della produzione delle abilità maggiormente richieste. E' stato studiato a questo proposito che sistemi scolastici così organizzati sono funzionali alla riduzione della disuguaglianza perché offrono una proposta di investimento in capitale umano strutturata su più livelli e perciò accessibile per ogni strato della popolazione. Non c'è quindi da stupirsi se l'aumento di competenze specifiche si associa, nella spiegazione di Iversen e Soskice, con una diminuzione delle proposte di intervento statale di tipo redistributivo a favore della componente assicurativa: ciò è dovuto non già ad una diminuzione della "desiderabilità" dell'uguaglianza, ma è dato piuttosto da distribuzioni primarie dei redditi che presentano, anche nel momento precedente la tassazione, minori tratti di disparità.

2.4.3 Il “*time-inconsistency problem*” e la determinazione delle politiche

Ammesso che si riescano ad analizzare con sufficiente forza esplicativa i meccanismi di formazione delle preferenze politiche, rimane il dubbio circa la possibilità di convertire le scelte degli elettori in specifiche proposte di *policy*. Il problema sorge dalla constatazione che i benefici derivanti da un'assicurazione sociale possono essere goduti dall'elettore mediano soltanto in un momento futuro, l'elettore mediano avrà perciò interesse a sostenere una determinata proposta solamente se percepisce come realizzabile uno scenario in cui le preferenze espresse diano luogo ad un sistema di garanzie capace di operare in modo duraturo nel tempo.

Diversi autori (Soskice e in special modo Iversen e Mares) hanno cercato di analizzare la questione mettendo in luce gli strumenti nelle mani del sistema politico ed economico per ovviare a quello che è stato chiamato “*time-inconsistency problem*”, ponendo l'accento sulle alleanze tra partiti e gruppi di pressione (Iversen) o sull'interazione tra sindacati e imprenditori intesi come soggettività collettiva (Mares).

Il filone della letteratura in esame, pur nella parziale eterogeneità delle sue conclusioni, concorda però nell'individuare nel sistema scolastico il primo e più significativo mezzo di continuità tra diversi piani temporali, nella convinzione che le istituzioni preposte alla regolamentazione del mondo del lavoro e le strutture destinate alla creazione delle risorse indispensabili ad un'efficiente funzionamento del sistema produttivo debbano lavorare in modo integrato.

Il ruolo della scuola come fattore chiave di soluzione del *time-inconsistency problem* appare chiaro se si considera l'importanza del bagaglio cognitivo di una cultura nella determinazione delle politiche e nella continua ripresa delle scelte risultate vincenti nel passato.

Nei contesti in cui si è instaurata una collaborazione tra forze istituzionali e forze di mercato si svilupperanno fino a consolidarsi tutte quelle strategie che

tendono a riaffermare il valore di tale interazione. Solo se esistono le premesse culturali affinché un modello venga preferito ad un altro sarà perciò possibile implementare politiche che ne rafforzino gli effetti sull'economia in un'ottica di complementarità (Culpepper 1998). Se gli individui si trovassero a decidere i provvedimenti di regolamentazione del mercato del lavoro sotto il "velo di ignoranza" descritto da Rawls sarebbe razionale pensare che tutti sceglierebbero di tutelarsi contro il rischio di perdere l'impiego, tuttavia, dal momento che tali deliberazioni avvengono in contesti che la teoria dei giochi descrive come "giochi ripetuti", le informazioni relative alla storia passata assumono un ruolo di primo piano. Si può quindi comprendere tanto il motivo che determina le differenze tra economie più flessibili e contesti dotati di maggiori garanzie, quanto le ragioni del permanere nel tempo di tale dicotomia.⁹⁷

E' ovvio che il momento dell'istruzione non solo è il principale veicolo di diffusione dei tratti costitutivi del sistema di valori dominante e delle nozioni ritenute essenziali in una società, essa è anche il primo e più importante momento di socialità grazie al quale possono venire sanzionati tutti quei comportamenti giudicati devianti o semplicemente inefficienti.

Un'ulteriore considerazione si può fare esaminando, insieme alle preferenze del singolo attore economico, le scelte intergenerazionali compiute dai genitori per i figli percepiti come appartenenti ad una stessa "dinastia"⁹⁸. L'individuo che si trova in possesso delle competenze più richieste all'interno di un sistema produttivo ha, per dirla con Hirschmann (1982), due differenti strumenti di *voice* affinché non venga mutato il quadro istituzionale esistente: il primo è il voto, con il quale ciascuno può, almeno in linea teorica, dare indicazioni di *policy* alle autorità di competenza; il secondo è la scelta del tipo di istruzione da fornire alla generazione successiva.

⁹⁷ Vedi Isabela Mares 2001 e la sua teoria delle "politiche che creano politiche"

⁹⁸ Vedi a proposito delle logiche "dinastiche" il contributo di Checchi, Rustichini e Ichino (1997) su uguaglianza e mobilità intergenerazionale determinata dai diversi sistemi di istruzione.

Proprio per il ruolo centrale svolto dalla scuola nella formazione dei futuri cittadini e, di conseguenza, anche del futuro lavoratore-elettore mediano, scegliere “oggi” di appoggiare un determinato modello di istruzione significa assicurarsi che uno schema siffatto venga applicato anche “domani” quando gli studenti si riverseranno sul mercato del lavoro. Si può parlare perciò di preferenze intergenerazionali, nate non già dalla massimizzazione di un individuo “monade” e calato in una prospettiva atemporale, ma piuttosto da un attore economico in parte consapevole dei possibili esiti futuri delle proprie scelte e conscio delle potenzialità offerte dall’agire congiunto di istituzioni e sistema produttivo.

2.4.4 Un’ulteriore considerazione di carattere dinamico: il dibattito sull’innovazione

La critica che da più parti è stata mossa a quelle che Hall e Soskice chiamano “economie coordinate” riguarda il presunto *trade off* tra efficienza “statica” ed efficienza “dinamica”. Un mercato del lavoro protetto e il conseguente sviluppo di proposte d’istruzione incentrate prevalentemente sulla formazione di lavoratori dotati di *firm specific skills* imbriglierebbero il sistema produttivo in una rete di rigidità tale da rendere il *welfare production regime* del tutto incapace di seguire strategie vincenti nel lungo periodo, inadatto cioè sia a rispondere in modo adeguato e tempestivo agli shock esogeni, sia ad assicurare un costante e fruttifero sviluppo dell’innovazione.

La risposta data da Hall e Soskice tende ancora una volta a ribadire la portata esplicativa delle complementarietà, istituzionali mettendo in luce come non sia corretto contrapporre i paesi più regolamentati, ma quasi sclerotizzati nella loro incapacità di produrre soluzioni nuove, ai paesi dotati di istituzioni meno pervasive e mercati più fluidi in grado perciò di godere di una maggiore capacità di cambiamento. Sembra piuttosto preferibile individuare due contrapposti modelli di approccio al processo innovativo ciascuno dei quali presenta propri punti di forza e di debolezza.

Bisogna quindi distinguere (Hall e Soskice 2001) tra *innovazione radicale* e *innovazione incrementale*. La prima può essere intesa come sviluppo di beni interamente nuovi o come deviazione sostanziale negli schemi di produzione preesistenti e nelle linee di prodotto più diffuse; la seconda implica invece piccoli anche se continui miglioramenti nei prodotti e scostamenti di minore entità dalle strategie produttive impiegate.

L' *innovazione radicale* risulta importante specialmente in settori la cui tecnologia richiede una notevole velocità di cambiamento sia per quanto riguarda l'ideazione di nuove strategie, sia per quanto concerne la loro pronta implementazione, ma anche in settori piuttosto complessi e collegati in modo inscindibile ad altri comparti dell'economia o della società (biotecnologia, informatica, telecomunicazioni o sistema di difesa.)

Parallelamente, l'*innovazione incrementale* si propone di mantenere la competitività in linee di prodotto i cui risultati sono ampiamente consolidati (ad esempio i beni capitale). Quest'ultimo genere di comportamento troverà attuazione di preferenza nelle economie in cui le protezioni del mercato del lavoro assicurano a tutti i livelli della piramide occupazionale un grado di sicurezza tale da permettere ai lavoratori di apportare modifiche alle pratiche comunemente seguite senza che questo comporti il rischio di una perdita dell'impiego e, di conseguenza, una brusca caduta del reddito. Tale possibilità nasce anche e soprattutto dal tipo di preparazione degli individui, i quali, sebbene in misura differente tra di loro, sono dotati per la maggior parte delle competenze tecnico-specifiche necessarie per apportare una gamma di variazioni pressoché illimitata (proprio perché gestita da una molteplicità di soggettività in fasi differenti della produzione) ai prodotti presenti sul mercato. Al contrario, in realtà in cui esistono minori vincoli posti all'azione della concorrenza sia per quanto riguarda licenziamenti ed assunzioni, sia in relazione ai meccanismi di finanziamento delle imprese, il sistema scolastico porterà ad una situazione di forte dicotomia in cui a pochi individui dotati di un'istruzione di altissimo livello incentrata sulle *generic skills* si contrappone

la maggioranza di lavoratori non specializzati ai quali è preclusa la possibilità di incidere nel processo di innovazione e, di conseguenza, di accedere a salari elevati e ad opportunità di carriera.

Avviene perciò che i pochi manager dotati di un'elevata scolarità e di conoscenze superiori alla media, concentrino nelle proprie mani gran parte delle responsabilità e diventino i principali agenti di cambiamento dell'economia con un atteggiamento che spesso li induce a massimizzare il proprio prestigio personale ancor prima del profitto dell'impresa nel lungo periodo. Ciò è in accordo con l'assunzione discussa in precedenza, vale a dire che in situazioni siffatte i mercati finanziari tendono a guardare con maggiore attenzione alla profittabilità corrente anziché cercare di prevedere gli scenari futuri.

2.5 Conclusioni e problemi

L'apporto che questo filone della letteratura dà al dibattito circa il legame tra mercato, istruzione e meccanismi di tutela del lavoro, mette in luce la forte interazione che si realizza tra le varie istituzioni presenti in ogni società.

Nel fare ciò, gli autori polemizzano sia con coloro i quali vedono negli schemi del *welfare state* un inaccettabile vincolo all'efficienza economica e un elemento di paralisi all'azione di domanda e offerta, sia con coloro che spiegano la contrapposizione tra istituzioni (tra cui scuola e mercato) utilizzando le categorie dello scontro tra capitale e lavoro e tra pubblico e privato.

Il problema è infatti analizzato in una prospettiva sistemica, nella convinzione che scelte di istruzione, grado di protezione del lavoro e strategie competitive possano armonizzarsi e rinforzarsi in vista del raggiungimento di un punto di ottimo che non necessariamente coincide con l'equilibrio di concorrenza perfetta immaginato nell'ambito della teoria neoclassica più ortodossa.

Si ipotizza quindi l'esistenza di equilibri multipli, ciascuno dipendente dal contesto sociale e normativo del paese in questione e dotato di una stabilità

propria. Secondo un tale approccio le differenze non soltanto sarebbero efficienti, ma aumenterebbero con il passare del tempo e con l'apertura dei mercati, la quale porterebbe non già ad un appiattimento, bensì ad una sorta di specializzazione produttiva tra “*welfare production regimes*” complementari tra di loro.

In un lavoro piuttosto recente (Hall e Soskice 2001) si arriva addirittura a formulare, alla luce delle premesse fatte circa la *skill formation*, una sorta di rilettura della teoria dei vantaggi comparativi che si trasformerebbe in una “teoria dei vantaggi istituzionali comparativi” capace di prevedere la formazione di equilibri multipli, antitetici nelle soluzioni adottate eppure tutti razionali perché ciascuno in accordo con le proprie basi cognitivo-istituzionali.

Tutte le strutture che sorreggono una società (ivi compreso il sistema scolastico) collaborerebbero tra di loro affinché il *welfare production regime* giunga ad assumere la forma più coerente e più adeguata perché i rendimenti del sistema inteso come aggregato possano superare la somma dei rendimenti delle singole parti che lo costituiscono.⁹⁹ Tale “direzione comune” non verrebbe garantita da un progetto, pensato e implementato a livello statale, che preveda l'espansione dei percorsi d'istruzione e di formazione strumentali all'efficienza, ma sarebbe il prodotto di autonome scelte degli individui sottoposti ad adeguati incentivi.

Si tratta quindi di capire come si possano armonizzare i differenti interessi dei datori di lavoro e dei lavoratori. Se per i primi, infatti, la scelta ottima sembra richiedere un investimento in competenze specifiche e funzionali alle esigenze delle singole imprese, i secondi trovano preferibile indirizzare i loro sforzi verso un percorso di istruzione che sia meglio “spendibile” in caso di licenziamento.

⁹⁹ La richiesta che i rendimenti del sistema nel suo complesso superino la somma dei rendimenti delle sue parti non è altro che un corollario della definizione di complementarità.

Lo iato viene colmato postulando una complementarietà tra struttura organizzativa e assetto istituzionale (Gatti 2000) supportato da una compatibilità di incentivi capace di operare un avvicinamento delle strategie dei diversi attori sociali.

In quest'ottica le iniziative di tutela del lavoratore non sono viste come una scelta che nasce da una concessione della sfera dell'economico a quella dei diritti, esse diventano piuttosto uno strumento nelle mani delle stesse imprese per meglio appropriarsi dei vantaggi competitivi senza che questo porti ad un aumento dei costi.

In quelle società che basano la propria ricchezza economica su tecnologie che fanno ampio uso di competenze specifiche l'opzione ottima appare quella di disegnare un sistema di tutele che da una parte non esponga i lavoratori al rischio di una perdita consistente e repentina del loro reddito da lavoro, dall'altra assicuri alle imprese una costante offerta di lavoratori specializzati "a costo zero" e fortemente dipendenti dalle scelte del mondo della produzione perché privi di forza contrattuale all'esterno di un limitato numero di impieghi.¹⁰⁰

Due problemi importantissimi rimangono aperti: il primo riguarda la possibilità di escludere dall'analisi economica la riflessione sui diritti relegandola in un ambito privo di rilevanza fattuale; il secondo mette in discussione l'opportunità delle comparazioni internazionali sia per quanto concerne la definizione e la percezione del sistema scolastico e di quello di tutela del lavoro, sia perché il dato normativo, privo di un'analisi circa la sua effettiva attuazione, dà una visione distorta della realtà e spesso, più che la situazione oggettiva, riflette le dichiarazioni programmatiche di una società.

¹⁰⁰ Wasmer (2002) costruisce un interessante modello che studia il comportamento dell'individuo di fronte alle scelte d'istruzione considerando, oltre al salario percepito dal lavoratore, il valore atteso delle alternative.

CAPITOLO 3

COMPARAZIONI TRA PAESI

Questo capitolo ha lo scopo di analizzare le ragioni che hanno portato al tentativo di operare delle comparazioni tra paesi al fine di individuare tipologie verso le quali ricondurre le singole esperienze in cui si declina il dato empirico. Tali esperimenti prendono le mosse o trovano la loro conseguenza più diretta nella teoria dei vantaggi istituzionali comparativi che cerca di spiegare in termini efficientistici i motivi che hanno condotto al permanere di una pluralità di soluzioni e non piuttosto ad una convergenza verso un unico schema.

Nelle pagine che seguono prenderò inoltre in esame alcune delle classificazioni che meglio aiutano a comprendere il ruolo del sistema scolastico nel funzionamento del *welfare production regime* e, in particolare passerò in rassegna i principali modelli che hanno ispirato le più recenti politiche di riforma dell'istruzione.

3.1 La teoria dei “vantaggi istituzionali comparativi”

Fino ad ora abbiamo discusso lo stretto legame esistente tra meccanismi di protezione dell'impiego e scelte riguardanti il tipo di istruzione e abbiamo messo in luce come tale dipendenza tenda a creare un circolo capace di autorinforzarsi attraverso la rincorsa di domanda e offerta.

Dove, infatti, le scelte strategiche delle imprese prevedono l'utilizzo di conoscenze generiche, l'elettore mediano rifiuterà con un'alta probabilità l'introduzione di riforme che assicurino la stabilità di lavoro e salario, dal momento che sa bene che i costi ne supererebbero i benefici.

Di conseguenza, gli individui massimizzanti opereranno scelte di istruzione in grado di dare loro una seppur embrionale tutela contro l'incertezza e si impegneranno nell'acquisizione di conoscenze trasportabili da un incarico

all'altro. Ciò indurrà i datori di lavoro a fare ancor più affidamento su questo tipo di forza lavoro, facendo ulteriormente diminuire la domanda di figure fortemente specializzate.

Si da quindi il via ad una dinamica centripeta che porta il sistema a convergere verso un equilibrio diverso da quello di concorrenza perfetta e che vede nelle caratteristiche del quadro normativo la sua principale energia motrice.

L'idea che possano esistere stati stazionari di diversa natura trova le sue radici e le sue legittimazioni nella teoria dei "vantaggi istituzionali comparativi" elaborata sulla scorta della nota "teoria dei vantaggi (economici) comparativi". La "teoria dei vantaggi (economici) comparativi" si basa sull'assunto che se ciascun paese si specializza in modo tale da riuscire a produrre un determinato bene in modo più efficiente rispetto a tutti gli altri paesi, il commercio internazionale permetterà a tutti i singoli soggetti implicati nello scambio di sfruttare le proprie specificità in modo da trarne vantaggi economici anche considerevoli senza rinunciare (e, anzi, proprio grazie) alle proprie peculiarità

La "teoria dei vantaggi istituzionali comparativi" afferma analogamente che la struttura istituzionale di un'economia assicura alle imprese la possibilità di godere di posizioni di vantaggio nello svolgimento di determinate attività: l'efficienza nella produzione di beni distinti deriva quindi da scelte produttive determinate e supportate dal quadro istituzionale e normativo sottostante. E' utile ribadire come tali vantaggi non siano "assoluti" e non esista uno schema unico verso cui sia auspicabile una convergenza a livello "mondiale", il contributo qui in esame parla piuttosto di "vantaggi comparativi" intesi come determinanti dell'esistenza e della persistenza di differenze anche sostanziali tra nazioni. Da ciò discende la considerazione che diversi mix politico-economici non siano il risultato di aggregazioni casuali, ma rispondano piuttosto a ragioni più profonde e a interazioni su più livelli, funzionali al raggiungimento della soluzione che meglio si adatti ai vantaggi comparativi "offerta" dai diversi contesti.

Nasce in questo modo l'esigenza di operare una classificazione che racchiuda i molteplici casi osservabili entro i confini della trattazione teorica, individuando una serie di modelli, iterati con variazioni minime nella disparità delle situazioni contingenti.

3.2 Una classificazione

La letteratura ha fatto alcuni tentativi per classificare i differenti tipi di *welfare production regime* esistenti inserendoli in una matrice di questo tipo

Figura 3.1: scelte in materia di protezione dell'impiego e natura delle competenze richieste dal contesto produttivo.

		Employment protection	
		bassa	alta
Unemployment protection	alta	Industry specific skills (es Danimarca)	Industry specific skills e firm specific skills (es Germania)
	bassa	General skills (es USA)	Firm specific skills (es Giappone)

Fino a questo momento abbiamo operato distinzioni solamente tra paesi caratterizzati da istituzioni molto pervasive e paesi improntati al libero mercato; in realtà si possono introdurre situazioni intermedie, in cui soltanto uno dei due tipi di protezione che ho esposto ha un peso considerevole. Ad esempio, se le garanzie di mantenimento di un posto di lavoro sono tanto salde da scongiurare il pericolo di disoccupazione, gli individui sceglieranno le *specific skills* anche in assenza di sussidi di disoccupazione (è il caso del Giappone). La spiegazione fornita da Donatella Gatti (2000) si discosta però da tale visione. In un lavoro del 2000 si sostiene che la protezione del lavoro concessa ben si accorda con un sistema di trasferimento delle conoscenze che

non passa attraverso i canali di un'istruzione professionale organizzata a livello statale, ma avviene in gran parte all'interno dell'esperienza lavorativa del singolo grazie ad un processo di messa in comune delle competenze individuali gestito a livello d'impresa.

Parallelamente, il fatto che in Danimarca esista un alto grado di tutela contro la disoccupazione, spinge gli attori economici ad investire in conoscenze specifiche del settore, piuttosto che concentrarsi nell'acquisizione di nozioni di tipo generale.

Per capire la genesi di una tale classificazione è utile andare a studiare come si possa quantificare la protezione, dal momento che essa è una variabile di tipo qualitativo e perciò difficilmente confrontabile.

3.2.1 Valutazione del grado di protezione del lavoro

La risposta al problema ideata da Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999) è stata quella di costruire degli indici servendosi di parametri e misure eterogenei tra loro.

Gran peso (incide per i 5/9 sul risultato finale) è dato ad un particolare indicatore (1) costruito dall'OECD e denominato EPL (*employment protection legislation*), il quale cerca di misurare il grado di protezione dell'impiego considerando, oltre alle prescrizioni normative, i contratti collettivi, le diverse definizioni di licenziamento ingiustificato, gli indennizzi previsti e la possibilità, per i lavoratori licenziati senza motivo, di fare ricorso in tribunale, la forza e la facilità di accesso alle informazioni dei rappresentanti dei lavoratori, il preavviso richiesto in caso di variazioni di carriera, l'ammontare delle liquidazioni.

La misura dell'EPL riflette i costi sostenuti dall'impresa in caso di licenziamento di uno dei suoi dipendenti e può essere visto di conseguenza come un'approssimazione della "credibilità" della promessa di un ritorno futuro degli investimenti specifici in capitale umano.

L'EPL, che misura soltanto le garanzie di tipo individuale, è stato ottenuto servendosi di una media dei dati di due periodi diversi (la fine degli anni 80 e la fine degli anni 90).

Un valore a parte (2) è stato poi calcolato per descrivere le protezioni contro licenziamenti collettivi, ma ad esso si è dato un'importanza minore attribuendogli il peso di 2/5.

Le misurazioni dell'OECD, tuttavia, non prendono in considerazione tutti quei sistemi di protezione che trascendono l'ambito puramente normativo e sono piuttosto dovuti agli accordi siglati all'interno delle associazioni imprenditoriali o alle decisioni che nascono all'interno della struttura di *governance* delle imprese.

Per rileggere i dati esaminando la dimensione strettamente collegata al mondo delle imprese si è costruito una sorta di "correttore" (3) (cui si è dato il peso di 2/9) attribuendo un valore da 1 a 3 a seconda che siano presenti:

- Corpi elettivi di rappresentanza dei lavoratori dotati di effettivo (e non solo formale) potere decisionale
- Presenza di sindacati autorevoli in grado di analizzare efficacemente la situazione del mercato del lavoro e dotati di consenso diffuso e potere contrattuale.
- L'uso sistematico di trasferimenti di lavoratori tra società capogruppo e dalle sue controllate o tra imprese.¹⁰¹

L'indicatore che deriva dalla combinazione dei valori descritti è l'indice di protezione del lavoro (4) e ha come fine quello di unire le informazioni relative alle garanzie derivanti dalle prescrizioni normative e il sistema di tutele che nasce da accordi più informali, il tutto giocato in una prospettiva che ha l'ambizione di guardare tanto all'individuo quanto all'intera categoria dei lavoratori.

¹⁰¹ Nei casi in cui si è riscontrata una presenza significativa di almeno due tra le condizioni descritte si è attribuito un valore pari a 3, dove invece si è rilevata una sostanziale assenza abbiamo il valore 1 mentre alle situazioni intermedie è stato assegnato il valore 2

I risultati di un tale calcolo relegano i paesi anglosassoni alle ultime posizioni, con un sistema di protezione quasi assente; al contrario, il Giappone e i paesi dell'Europa continentale raggiungono risultati piuttosto elevati con una parziale eccezione rappresentata dai sistemi produttivi che fanno affidamento in prevalenza su imprese di limitate dimensioni (Belgio, Danimarca, Svizzera). Nella pagina seguente si riportano i valori dell'indice ottenuti per 18 paesi OECD così come sono stati calcolati da Estevez-Abe, Iversen e Soskice.

Tabella 3.1: Costruzione di un indice di protezione del lavoro per 18 paesi OECD

	(1) EPL (peso 5/9)	(2) Protezione contro i licenziamenti collettivi (peso 2/9)	(3) Grado di protezione osservato a livello d'impresa (peso 2/9)	(4) Indice di protezione del lavoro
Svezia	2.8	4.5	3	0.94
Germania	2.8	3.1	3	0.86
Austria	2.6	3.3	3	0.84
Italia	2.8	4.1	2	0.81
Olanda	3.1	2.8	2	0.80
Giappone	2.7	1.5	3	0.76
Norvegia	2.4	2.8	2	0.66
Finlandia	2.4	2.4	2	0.64
Francia	2.3	2.1	2	0.61
Belgio	1.5	4.1	2	0.56
Danimarca	1.6	3.1	2	0.53
Svizzera	1.2	3.9	2	0.49
Irlanda	1.6	2.1	1	0.36
Canada	0.9	3.4	1	0.30
Nuova Zelanda	1.7	0.4	1	0.29
Australia	1.0	2.6	1	0.27
Regno Unito	0.8	2.9	1	0.25
Stati Uniti	0.2	2.9	1	0.14

Fonti: *OECD Employment Outlook* (1988: 142-52, 1999); Income data service (1997) Estevez-Abe, Iversen e Soskice. 1999

Può essere interessante discutere brevemente gli scostamenti tra i valori raggiunti dall'indice OECD e quelli calcolati da Estevez-Abe, Iversen e Soskice. Benché l'attento lavoro di ponderazione fatto dai tre autori non abbia portato a sostanziali mutamenti nella valutazione dei singoli paesi, esso ha messo senza dubbio in luce alcune tra le differenze più importanti nella gestione dei sistemi di tutele dei lavoratori all'interno dei *welfare production regimes*. Seguendo quanto osservato da Hall e Gingerich (2001), proviamo a delineare alcuni dei problemi che nascono dal confronto tra i vari indicatori, ponendo l'enfasi sul caso italiano e sul caso giapponese.

Se consideriamo la posizione relativa raggiunta dai due paesi nella "graduatoria" costruita a partire dai valori dell'EPL e in quella ottenuta considerando l'indice di protezione del lavoro (4), non siamo in grado di scorgere l'elemento di novità introdotto da Estevez-Abe, Iversen e Soskice. In realtà, se proviamo a scorporare i dati e a considerare i fattori di correzione utilizzati (la protezione contro i licenziamenti collettivi (2) e il grado di protezione a livello di impresa (3)) possiamo ottenere interessanti osservazioni aggiuntive. Sebbene, infatti, nella maggior parte dei casi i dati di (2) e (3) agiscano nella medesima direzione, confermando perlopiù quanto spiegato dall'EPL, la lettura e il confronto dei risultati parziali mette in luce l'anomalia delle situazioni di Giappone e Italia.

Per quanto riguarda il nostro paese sorprende l'enfasi data alla protezione dei contratti collettivi cui non fa riscontro un'analoga tutela a livello d'impresa. La spiegazione data da politologi ed economisti¹⁰² tende ad individuare un elemento di debolezza delle associazioni sindacali italiane nel loro marcato orientamento "confessionale" che porta ad una situazione di "collateralismo politico" in cui le istanze di tipo economico espresse dalle parti incorporano inscindibilmente interessi più generali provenienti dal contesto dello scontro tra le forze che siedono in parlamento. Per questo le linee guida dello scontro politico e sindacale dovrebbero cercarsi nelle aggregazioni nate da collanti di

¹⁰²Ferrante 1998, Hall e Soskice 2001, Mares 2001

tipo ideologico e valoriale piuttosto che dal tentativo di proteggere specifici interessi di categoria.

Rimane ancora inspiegato il perché, pur con un considerevole sforzo di definizione di protezioni a livello di licenziamenti collettivi, l'effettiva incidenza della rappresentanza all'interno delle singole imprese non sembra avere pari peso.

Chi si ricollega alle tesi del collateralismo politico osserva come la duplicazione della rappresentanza e la sua conseguente paralisi sia avvenuta con maggiore frequenza nei casi di soggetti appartenenti al mondo della piccola e media impresa, mentre per le imprese di maggiori dimensioni si sia verificata una parziale convergenza di intenti concretizzatasi nella stipulazione di contratti collettivi di categoria. Il valore molto elevato calcolato per l'indicatore (2) rifletterebbe quindi una serie di dichiarazioni programmatiche capaci di dare esiti tangibili soltanto nell'ambito delle entità produttive di maggiori dimensioni e collocate in posizione tale da essere considerate "strategiche" per l'intera economia¹⁰³. Seguendo una precisazione utilizzata da Feltrin (1994) riguardo al concetto di "forza" di un sindacato si può operare un'importante distinzione tra azione delle associazioni di rappresentanza dei lavoratori in Germania e in Italia. Nel primo caso, infatti, identità sindacali anche schierate politicamente mantengono la propria autonomia in virtù del fatto che misurano i propri comportamenti contrattuali sulla base degli interessi specifici di cui si fanno portavoce e non della totalità delle rivendicazioni nate all'interno del contesto politico di riferimento.

Il caso Giapponese rappresenta poi un *unicum* all'interno del gruppo dei paesi studiati, dal momento che le sue scelte in materia di politiche del lavoro si radicano in un portato storico e cognitivo assolutamente peculiare. Come è già stato accennato e come verrà meglio spiegato in seguito, le strategie produttive giapponesi ben esemplificano quelle tipiche di contesti incentrati sulle *specific*

¹⁰³ Quanto detto vale, con i debiti parallelismi, anche per le associazioni imprenditoriali (Ferrante 1998)

skills e, proprio in virtù di questa centralità, ci si aspetterebbe uno sviluppo senza pari di ogni strumento di tutela dei lavoratori. La realtà dei fatti, invece, ci mette ancora una volta di fronte ad una situazione piuttosto variegata descritta da un valore elevato dell'EPL cui si accompagna un simile risultato per quanto concerne il sistema di tutele a livello d'impresa, ma tali misure sembrano essere indebolite da una scarsa attenzione posta alla difesa contro licenziamenti collettivi il cui indice, nell'analisi qui riportata, presenta un valore superiore soltanto a quello della Nuova Zelanda.

L'apparente incongruenza e inefficienza di uno schema di tutele che appare privo di una sua componente fondamentale viene meno se si analizzano le specificità del modello nipponico: in tale ambiente, infatti, perde importanza la nozione tipicamente europea di "categoria", cosicché le suddivisioni tra lavoratori non hanno luogo lungo i confini delle mansioni svolte, ma si attuano sulla base delle logiche di aggregazione di diverso tipo. Più che le informazioni riguardo l'inquadramento professionale del singolo o il settore di appartenenza, si guarda qui alla struttura dei *keiretsu*: vere e proprie famiglie di imprese dotate di un sistema di protezione proprio e indipendente dai contratti di categoria che porta alla creazione di schemi di remunerazione "personalizzati" e che valorizza le competenze acquisite nel corso della vita anche se esse non vengono messe in gioco nel momento del lavoro.

La conseguenza più diretta è un allargamento del ventaglio salariale che tiene conto di una molteplicità ed eterogeneità di fattori (grado di responsabilità, anzianità, meriti e abilità possedute) e permette di recidere il legame salario-mansione tipico del mondo occidentale europeo.¹⁰⁴ Si realizza perciò un indebolimento dei sindacati dei lavoratori incapaci di proporre misure in grado di adattarsi alla specificità delle singole situazioni, mentre acquistano fondamentale importanza le associazioni imprenditoriali impegnate nello sforzo di garantirsi la mano d'opera più idonea e meglio preparata

¹⁰⁴ Può addirittura accadere che due lavoratori che svolgono la medesima mansione percepiscano salari anche molto diversi tra di loro oppure, al contrario, che incarichi molto differenti siano remunerati in maniera analoga.

La soluzione giapponese si distingue da tutte le altre per il tentativo di perseguire la stabilità nelle mansioni necessaria allo sviluppo e all'utilizzo delle competenze specifiche non tramite meccanismi che impediscano al lato della domanda di lavoro di recidere i rapporti con i propri dipendenti (ad esempio vietando i licenziamenti collettivi) ma, al contrario, facendo in modo che siano gli stessi lavoratori a sviluppare una fedeltà all'azienda in grado di scongiurare il pericolo di un *turnover* troppo elevato. Tale proposito è perseguito da un lato auspicando un'identificazione dei singoli non con gli interessi di classe o di categoria, bensì con quelli dell'impresa, dall'altro costruendo una serie di incentivi volti a premiare i dipendenti la cui condotta meglio riflette le scelte operate dalla dirigenza.

Non si può tuttavia pensare che uno schema di azione siffatto possa reggersi solamente su una struttura organizzativa messa a punto all'interno del solo contesto produttivo: esso richiede invece un supporto istituzionale atto a crearne le premesse base di attuazione. In seguito si analizzerà pertanto, in linea con gli obiettivi di questo lavoro, l'interazione tra strategie a livello d'impresa e le linee guida del sistema scolastico preposto alla formazione dei futuri lavoratori.

3.2.2. Valutazione del grado di protezione contro la disoccupazione

Per quanto concerne il dato riguardante la protezione contro la disoccupazione si guarda alla percentuale del salario del lavoratore coperta dai sussidi di disoccupazione (1), vale a dire la capacità dei sussidi di evitare una repentina caduta di reddito¹⁰⁵.

L'attenzione prestata è stata quella di calcolare tali valori al netto della tassazione al fine di evitare le distorsioni dovute alle differenze nel sistema contributivo.

Notiamo di nuovo che i paesi anglosassoni hanno livelli di protezione molto bassi, mentre Belgio, Danimarca e Svizzera, che avevano riportato punteggi

¹⁰⁵ La fonte è di nuovo Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999)

inferiori rispetto alla media europea per quanto si riferisce all'*employment protection*, si posizionano ai primissimi posti della classifica.

L'elemento che appare più insolito è però il grande scostamento dei dati di Italia e Giappone tra livello di protezione del lavoro (estremamente alto) e il valore che descrive la tutela contro la disoccupazione (tra i più bassi registrati).

In realtà, il dato normativo dà solo un'immagine piuttosto sbiadita della realtà, si è perciò pensato (Estevez-Abe, Iversen, Soskice 1999) di prendere in considerazione anche la spesa effettiva dei governi per l'erogazione dei sussidi di disoccupazione (2) (calcolata come percentuale del PIL e rapportata alla quota di disoccupati sul totale della popolazione).

Un'ultima osservazione di tipo qualitativo non deve però essere dimenticata: è necessario perciò valutare le condizioni alle quali i trasferimenti monetari per disoccupazione vengono concessi.

In particolare, assume significato primario la definizione di "lavoro adeguato al profilo professionale" del lavoratore (3): nella maggioranza dei casi, infatti, il diritto di ricevere i sussidi di disoccupazione non può più essere esercitato qualora il lavoratore rifiutasse, appunto, l'offerta di un impiego in linea con il proprio livello di abilità.

E' ovvio che la severità di tale prescrizione varia al variare dei limiti entro cui possono essere rifiutate le proposte di lavoro.

A questo proposito si è dato un valore pari a 1 nei casi in cui ogni tipo di mansione è definita adeguata; un valore pari a 2 quando gli individui possono scegliere di rifiutare un impiego perché inadatto alle proprie caratteristiche, ma il loro campo di scelta è ristretto da vincoli riguardanti il tempo o il genere di incarico; si è infine assegnato un valore pari a 3 nei casi in cui i disoccupati in possesso di particolari competenze possono godere di una piena discrezionalità nell'accettare o rifiutare un impiego.

Considerare la generosità del sussidio rapportato al numero dei disoccupati e, allo stesso tempo, riflettere sulle condizioni alle quali vengono erogati i sussidi

di disoccupazione, significa cercare di costruire in modo operativo un dato riguardante la copertura di tali provvedimenti. Da una parte, infatti, si tenta di arrivare ad una stima della quantità di risorse destinate pro capite ad ogni singolo soggetto che si trova senza lavoro, dall'altra, si fa lo sforzo di entrare nelle situazioni specifiche cercando di prevedere (anche in prospettiva futura) le determinanti della scelta da parte delle istituzioni di concedere o rifiutare l'erogazione del trasferimento.

L'indice di protezione contro la disoccupazione (4) nasce appunto dal combinarsi di queste ultime osservazioni con i dati riguardanti il rapporto tra spesa per sussidi e ammontare dei salari percepiti. Il risultato è un indice normalizzato tra 0 e 1 che vede agli ultimi posti i paesi anglosassoni e l'Italia (ed è proprio questo il caso che sorprende maggiormente), mentre alle prime postazioni troviamo Danimarca, Olanda, Svizzera e Belgio.

Una spiegazione che si è cercato di fornire per capire il dato italiano (Salvati 1999) osserva che nel nostro paese grande peso hanno avuto forme di protezione "quasi pubbliche" che non rientrano nei dati ufficiali utilizzati per il calcolo di questi indici.

Provvedimenti come la Cassa Integrazione, gestita a livello di impresa ma pensata a livello aggregato, o come il sistema di tutele garantito dalle associazioni di artigiani in collaborazione con le entità amministrative regionali, hanno avuto un effetto tutt'altro che trascurabile sul benessere dei lavoratori.

Tabella 3.2: Costruzione di un indice di protezione dalla disoccupazione per 18 paesi OECD

	(1)	(2)	(3)	(4)
	percentuale del salario precedente coperta dai sussidi di disoccupazione.	generosità dei sussidi	Definizione di “lavoro adeguato al profilo professionale del lavoratore”	Indice di protezione dalla disoccupazione
Danimarca	60	76	3	0.91
Olanda	58	74	3	0.89
Svizzera	(40)	94	2	0.86
Belgio	57	99	2	0.82
Austria	43	78	3	0.81
Germania	43	66	3	0.77
Norvegia	40	40	3	0.64
Svezia	30	52	3	0.63
Francia	48	44	2	0.54
Finlandia	45	20	2	0.43
Irlanda	(38)	59	1	0.37
Giappone	10	48	2	0.33
Canada	32	49	2	0.30
Nuova Zelanda	31	44	1	0.27
Australia	32	30	1	0.22
Italia	5	18	2	0.18
Regno Unito	23	15	1	0.11
Stati Uniti	14	26	1	0.10

¹ Fonti dei dati (Riportati in Estevez-Abe, Iversen e Soskice 1999) :

Colonna 1: *OECD Database on Unemployment Benefit Entitlements and Replacement Rate*.

Colonna 2: *OECD Economic Outlook; OECD Labour Force Statistics*.

Colonna 3: *OECD (1991: 199-231); Commissione Europea Unemployment in Europe; fonti nazionali*

3.2.3. Misurazione delle abilità dei lavoratori

Le abilità acquisite dai lavoratori nel corso del loro processo di istruzione e di formazione possono essere difficilmente osservate, risulta perciò necessario individuare degli indicatori atti a dare un'approssimazione dell'entità e delle caratteristiche di tali competenze.

Un'informazione interessante a questo proposito è il numero medio di anni di permanenza in uno stesso impiego che si può considerare come un *proxy* del peso rappresentato dalle competenze di tipo specifico.

Nel tentativo di modellizzare le interazioni tra istruzione e protezione del mercato del lavoro si è osservato (Wasmer 2002) che un investimento in *specific skills* diminuisce la probabilità che il possessore delle competenze in questione venga rimosso dal suo incarico prima che sia passato un determinato numero di anni. Ciò avviene perché tale scelta determina un aumento osservabile della produttività dell'aggregato lavoratore-mansione visto, nella sua inscindibilità, come nuovo e fondamentale fattore di produzione. Un *turnover* molto alto è inoltre indicativo non soltanto della carenza di *specific skills* ma, specularmente, si può vedere come un indizio della presenza di conoscenze di tipo generale, partendo dall'assunzione che cambiare continuamente lavoro aiuta a sviluppare capacità trasferibili.

In realtà, nell'analisi di questi dati, è talvolta molto difficile isolare gli effetti dovuti al sistema di protezione dell'impiego sui costi di licenziamento, i quali spesso risultano essere una delle principali determinanti del tempo di permanenza in un particolare lavoro. Tuttavia, se valgono le ipotesi fatte fino a qui, cioè che modelli di produzione e di istruzione basati sulle *specific skills* danno vita a forti sistemi di protezione del lavoro, l'effetto di distorsione dovuto alla presenza delle tutele diventa trascurabile, dal momento che le variabili in gioco agiscono entrambe nella medesima direzione.

La letteratura ha voluto inoltre guardare alla natura dei sistemi scolastici presenti nei vari paesi e studiarne l'orientamento professionalizzante o più teorico. Le osservazioni sembrano confermare le ipotesi fatte, trovando che a scelte che privilegiano un'istruzione di tipo maggiormente specifico si accompagnano di norma tassi di permanenza sul posto di lavoro significativamente più alti.

In tali casi apparirebbe in particolar modo decisivo l'apporto dato dalle imprese (e non soltanto, quindi, del mondo dell'industria intesa nel suo

complesso) allo sforzo di istruzione dei futuri lavoratori, anzi, quest'ultima sarebbe uno dei principali agenti del percorso di creazione e di aggiornamento della nuova forza lavoro. I paesi che fanno maggior affidamento sulla protezione dell'impiego presenterebbero inoltre sentieri di apprendimento capaci di associare ad una trattazione più scolastica (sebbene orientata alla definizione di figure professionali specifiche) esperienze sul campo integrative del momento dello studio sui banchi di scuola e per questo percepite come irrinunciabili e obbligatorie ai fini di un'adeguata preparazione.

Uno studio di Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999) si propone di investigare i legami intercorrenti tra grado di flessibilità del mercato del lavoro e sistemi scolastici ad esso associati. L'ipotesi sottostante è che una più elevata tutela del lavoratore (misurata utilizzando i dati riguardanti la continuità delle mansioni) troverebbe riscontro in un'attenzione maggiore posta nello sviluppo di percorsi scolastici volti alla trasmissione e all'approfondimento delle *specific skills* (valutata in modo diretto considerando la quota di soggetti impegnati in corsi di studio professionalizzanti, in modo indiretto guardando alla percentuale di studenti che scelgono di continuare la propria esperienza di apprendimento oltre gli anni dell'istruzione secondaria o nei canali dell'università.)

Ad una tale comparazione puramente numerica gli autori associano una valutazione qualitativa dei vari gradi di sviluppo dei sistemi di “*vocational training*”, racchiudendo ogni specifica formulazione all'interno di modelli ben definiti identificati nello “schema duale” di matrice tedesca, nel sistema (diffuso soprattutto in Svezia) dei “*vocational colleges*”, ovvero all'interno della consuetudine tipicamente giapponese di affidare la preparazione dei futuri lavoratori alle imprese¹⁰⁶.

Il confronto sinottico dei valori utilizzati sembra in effetti corroborare la tesi dell'esistenza di una molteplicità di interazioni, nate ciascuna dall'azione integrata del mondo dell'istruzione e di quello della produzione.

¹⁰⁶ i diversi modelli presentati saranno analizzati con maggiore attenzione nei prossimi paragrafi.

Tabella 3.3: Tempo di permanenza nell'impiego e scelte riguardanti l'istruzione

	Tempo medio di permanenza nell'impiego (1)	Quota degli studenti iscritti in corsi di studio professionalizzanti (2)	Modello di vocational training prevalente (3)	Quota di studenti iscritti nei corsi di studio di livello superiore (4)	Genere di competenze maggiormente richieste (5)
Austria	6.9	22	Modello duale	71 / 6	Specifiche a livello d'impresa e di settore
Germania	10.7	34	Modello duale	81 / 13	Specifiche a livello d'impresa e di settore
Svezia	7.8	36	Vocational colleges	74 / 13	Specifiche a livello d'impresa e di settore
Norvegia	(6.5)	37	Vocational colleges	82 / 16	Specifiche a livello di settore
Belgio	8.4	53	Sistema misto	53 / 11	Specifiche a livello di settore
Giappone	8.3	16	Collaborazione con le imprese	np / np	Specifiche a livello d'impresa
Finlandia	7.8	32	Vocational colleges	67 / 12	Specifiche a livello di settore
Italia	8.9	35	Collaborazione con le imprese	38 / 8	Specifiche a livello d'impresa
Francia	7.7	28	Collaborazione con le imprese	60 / 10	Specifiche a livello d'impresa
Irlanda	5.3	6	Sistema poco sviluppato	50 / 11	generiche
Olanda	5.5	43	Sistema misto	62 / 22	Specifiche a livello di settore
Svizzera	6.0	23	Modello duale	80 / 10	Specifiche a livello di settore
Danimarca	4.4	31	Sistema misto	66 / 15	Specifiche a livello di settore
Canada	5.9	5	Sistema poco sviluppato	76 / 17	generiche
Australia	3.4	9	Sistema poco sviluppato	57 / 15	generiche
Nuova Zelanda	Np	7	Sistema poco sviluppato	60 / 11	generiche
Regno Unito	5.0	11	Sistema poco sviluppato	76 / 13	generiche
Stati Uniti	4.2	3	Sistema poco sviluppato	86 / 26	generiche

Fonti dei dati (riportati in Estevez-Abe, Iversen e Soskice)

colonna 1: *OECD Employment Outlook* (1997), per la Norvegia *OECD Employment Outlook* (1993)

colonna 2: UNESCO 1999

colonna 3: Streeck (1992b), Finegold e Soskice (1988), Soskice (1999)

colonna 4: OECD 1999

Se osserviamo, infatti, i dati che descrivono il tempo medio di permanenza in un impiego, possiamo notare un sostanziale parallelismo tra questi valori e i tratti costitutivi dei singoli sistemi scolastici.

L'ipotesi che sta alla base di tale ricerca è quella che esista una correlazione positiva tra grado di specificità richiesta ai lavoratori operanti in un determinato contesto e enfasi data allo sviluppo di percorsi di istruzione di tipo professionalizzante. Laddove gli individui sperimentano un maggiore *turnover* possiamo quindi dedurre che venga attribuito un interesse relativamente minore a tutte quelle abilità che si sviluppano in modo esclusivo sul campo e che aumentano la produttività del congiunto "lavoratore-mansione". I contesti per i quali la flessibilità nei licenziamenti e nelle assunzioni gioca un ruolo secondario sembrano di fatto conoscere una mobilità tra impieghi meno pronunciata che si accompagna alla presenza di proposte di *vocational training* più strutturate e in grado di attirare una considerevole quota di studenti. Una parziale eccezione è costituita da Danimarca, Olanda e Svizzera paesi in cui, a sistemi scolastici incentrati sulle *specific skills*, non fa fronte, come invece ci si aspetterebbe, un elevato tempo medio di permanenza all'interno della stessa mansione.

Tuttavia, confrontando le osservazioni riguardanti la tendenza a continuare a studiare una volta assolto l'obbligo scolastico, si può rilevare nel complesso una relazione inversa tra la frequenza dei corsi di livello più alto (e l'investimento in capitale umano in genere) e il livello di "specializzazione" del sistema dovuta all'esigenza dei soggetti più giovani, in assenza di meccanismi di protezione di tipo pubblico, di dotarsi di certificazioni e conoscenze che possano fungere come una sorta di polizza di assicurazione all'interno di un ambiente lavorativo futuro pervaso da un forte grado di flessibilità e di incertezza.

La possibilità di delineare, ancora una volta, due scenari contrapposti allo scopo di descrivere i funzionamenti di due *welfare production regimes* antitetici, nasconde difformità anche sostanziali riguardo la percezione e l'organizzazione dei singoli schemi di istruzione professionale. Cercherò perciò di ovviare a tale mancanza individuando ed esaminando brevemente le tre soluzioni all'interno delle quali Estevez Abe Iversen e Soskice riconducono le scelte operate dai diversi paesi: nel prossimo paragrafo discuterò di conseguenza le linee base del modello duale di matrice tedesca, dello schema nordeuropeo (e, in particolare, Svedese) e, infine, le caratteristiche peculiari della soluzione di ispirazione giapponese¹⁰⁷

3.2.3.1 Il modello svedese

La scelta di delineare le caratteristiche del modello svedese, a ragione indicato da Estevez-Abe, Iversen e Soskice come ispiratore di gran parte delle soluzioni adottate nei paesi del nord Europa, nasce non solo dalla sua importanza e originalità rispetto ad altri approcci, ma anche perché è il risultato di un decennale dibattito incentrato sugli effetti della stratificazione scolastica sulla disuguaglianza.

Fin dagli anni quaranta, infatti, il tratto peculiare dello schema svedese è stata una crescente assunzione di responsabilità da parte dello Stato il quale si è progressivamente riservato il compito di curare l'ideazione e l'attuazione pressoché esclusiva delle proposte di natura professionalizzante.

Nel 1971, una riforma che aveva lo scopo di abbattere le barriere tra istruzione maggiormente orientata al lavoro e percorsi di studio di impostazione "accademica", sancì l'abbandono delle esperienze di tirocinio sul campo a favore di una convergenza della totalità delle proposte a livello di scuola secondaria superiore (dai 16 ai 19 anni) entro i confini del *gymnasieskolan*.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Dove appare la dicitura "sistema misto" si deve pensare ad una serie di soluzioni intermedie che coniugano elementi tipici della pratica dell'apprendistato diffusa in Germania e tratti della struttura svedese basata su un considerevole apporto dei *vocational colleges*.

¹⁰⁸ Scuola superiore statale

Tale scelta ebbe come conseguenza il fatto che lo stato si incaricò di gestire l'intero sistema sia sotto l'aspetto politico-normativo, sia sotto quello organizzativo e amministrativo.

Il tentativo di garantire, almeno sul piano teorico, una sostanziale parità di opportunità tra studenti, portò a individuare un gruppo di materie comuni a ogni tipo di scuola (Svedese, Inglese, Matematica e Scienze naturali, ma anche educazione fisica e religione) alle quali i singoli programmi aggiungono le discipline specifiche. Oggi l'istruzione secondaria superiore svedese conta 16 percorsi di studio coordinati a livello nazionale tra i quali 14 possono essere classificati come facenti parte del *vocational training* e 2 hanno le caratteristiche dell'istruzione più accademica. Esistono poi "programmi speciali" destinati a coloro che non sono ancora in grado di fare scelte definitive in materia di investimenti in capitale umano.

E necessario notare che la *gymnasieskolan* in quanto tale (quindi indipendentemente dall'indirizzo frequentato) dà la possibilità di accedere all'istruzione superiore, così come è possibile che uno studente, dopo aver completato un iter scolastico di impronta teorica, torni a scegliere progetti volti all'acquisizione di competenze di tipo specifico.

A partire dal 1991 notevoli sforzi sono stati fatti per trovare un supporto nel mondo delle imprese necessario a superare la scissione tra il momento dell'apprendimento, vissuto esclusivamente tra le mura dei *vocational colleges*, e il momento "applicativo" che prende forma all'interno dell'esperienza lavorativa. Tuttavia, tali tentativi sono ancora troppo embrionali perché possano dare esiti passibili di una valutazione che ribalti o modifichi sostanzialmente il quadro tracciato fino a qui.

3.2.3.2 Il sistema duale tedesco

Il sistema duale tedesco, a differenza di quanto accade nei paesi del nord Europa, affianca all'azione dell'istituzione scolastica un intervento delle imprese che riveste un ruolo di primaria importanza. A partire dagli anni 70 è

stato tuttavia avviato un processo (peraltro in larga parte fallimentare)¹⁰⁹ volto ad accrescere il peso delle associazioni imprenditoriali, delle forze sindacali e delle rappresentanze del potere politico.

Il termine “duale” indica appunto il proposito di mantenere un sostanziale equilibrio nella definizione delle linee guida dei sentieri di istruzione professionali, perseguendo l’emergere di una corresponsabilità tra autorità statale e imprenditori grazie anche e soprattutto ad esperienze di apprendistato integranti la trattazione più teorica.

Un aspetto che distingue questo tipo di soluzione dall’equivalente svedese è la scelta di separare in maniera piuttosto netta i corsi di studio di tipo accademico da quelli più orientati all’inserimento nel mondo del lavoro. Soltanto una minima parte di coloro che scelgono una *vocational school*, infatti, continuano a studiare nei canali dell’università sia perché non sono ancora stati fatti adeguati sforzi per favorire la mobilità degli studenti, sia perché i canali di trasmissione delle informazioni necessarie ad operare una scelta non sono stati resi pervi da politiche appositamente pensate.

Il problema nasce dalla constatazione che nell’attuale stato del mondo del lavoro di Germania ed Europa si fatica a ritagliare, per i soggetti in possesso di un diploma conseguito nell’ambito del sistema duale, un ruolo che possa valorizzare appieno le competenze acquisite cosicché diventa importante garantire per tutti un accesso a corsi di studio di livello superiore. Nel tentativo di fornire anche agli studenti inseriti in programmi di tipo professionalizzante le necessarie basi teoriche, il sistema duale aveva cercato con successo di posticipare la trattazione delle materie più specifiche in una seconda fase dell’istruzione superiore, subordinando l’esperienza sul campo ad una previa conoscenza di alcune nozioni di tipo generale.

Tale scelta ha effettivamente elevato il livello della soluzione tedesca sopra quello delle *vocational school* di altri paesi (ad esempio gli Stati Uniti) al

¹⁰⁹ Si vedano a questo proposito i contributi contenuti nel volume “vocational education and training in Germany and Sweden”, TNTEE, agosto 1998.

punto che il sistema duale è stato a lungo considerato il principale modello da imitare¹¹⁰, ma lascia ancora insoluta la questione di come sia possibile dare un seguito alla fase di apprendimento una volta terminati gli anni della *vocational school*.

Le necessità di adattamento al nuovo contesto produttivo che il sistema duale ha dovuto fronteggiare non può nascondere la sua intrinseca coerenza che ben ha risposto fino al momento attuale, alle esigenze messe in luce dalla teoria economica.

3.2.3.3. Lo schema giapponese

Il sistema giapponese è stato oggetto di approfondite analisi volte a individuare nelle sue caratteristiche peculiari alcune linee guida per la formulazione di nuove proposte anche nel mondo occidentale (Trivellato 1997, Aoki e Dore 1994, Cole 1994, Ford 1987). L'importanza di tale soluzione, tuttavia, non risiede nella sua applicabilità all'esterno, ma, piuttosto, nella sua totale integrazione con la società che la rende funzionale alle esigenze del *welfare production regime*.

Più volte, i dati riguardanti il Giappone sono stati discussi separatamente perché rientrano con difficoltà in una classificazione rigida, anche qui, pertanto, cercherò di mettere in luce brevemente le peculiarità insite nelle scelte in materia di istruzione e formazione operate da questo paese.

Se osserviamo i dati riportati nella tabella 3.3, notiamo che, nonostante il *welfare production regime* del Giappone faccia affidamento sulle *specific skills*, la percentuale di studenti iscritti nei corsi maggiormente professionalizzanti è minore di quanto ci si aspetterebbe. La causa di ciò va

¹¹⁰ In uno studio comparato condotto da Lisa Lynch (1994) sull'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione professionale si osserva che ciò che rende inadeguato il sistema statunitense è una debole partecipazione degli imprenditori sia nella fase di definizione dei programmi, sia in quella di apprendimento sul campo unita alla pressoché totale mancanza di certificazioni che attestino il livello delle competenze possedute. Le tre caratteristiche elencate sono invece state identificate come principali punti di forza del sistema duale. In realtà, strategie di questo tipo perdono parte della loro pregnanza quando si verifica uno spostamento del fulcro dell'economia verso il settore dei servizi, dal momento che non esiste ancora un'adeguata definizione dell'istruzione professionale che guarda al terziario.

ricercata nella scelta di affidare alle imprese il compito di garantire un'offerta di lavoro in linea con le esigenze della produzione, realizzando un'originale commistione ad ogni livello degli sforzi in istruzione con quella che viene definita "formazione".

L'elemento di maggiore originalità sta nella ricerca di una continuità tra l'esperienza di apprendimento all'interno del sistema scolastico ufficiale e la prosecuzione di tale attitudine anche nel corso della vita adulta. Tale fine si realizza sia tramite l'introduzione, fin dalla prima età scolare, di programmi che hanno lo scopo non tanto di fornire nozioni specifiche utili all'interno delle imprese, quanto piuttosto di sviluppare capacità sentite come irrinunciabili per il futuro lavoratore (come, ad esempio: spirito di corpo, capacità di lavorare in team, dedizione e senso di responsabilità).

Dall'altro lato, le imprese non si occupano soltanto di disegnare programmi di formazione finalizzati allo svolgimento di una determinata mansione, ma si fanno anche carico di proporre occasioni volte alla ripresa delle conoscenze acquisite negli anni di istruzione obbligatoria o allo sviluppo di quelle capacità di tipo relazionale che hanno fatto guardare all'esperienza nipponica come ad uno schema da imitare.

Il quadro delineato può ricordare le soluzioni adottate dai paesi anglofoni, in cui particolare enfasi è data all'acquisto di capacità trasferibili e spendibili sul mercato; in realtà, le competenze organizzativo-relazionali richieste nel contesto giapponese e fornite prima di tutto dal sistema scolastico, possono essere viste alla stregua di *specific skills* perché si legano in modo inscindibile alle scelte strategiche del mondo delle imprese. Un contributo di Dore (1987) rileva acutamente questa differenza osservando che, laddove gran peso è dato alle *generic skills*, i differenziali salariali diventano il motore degli spostamenti individui da un incarico all'altro e fungono da sistema di prezzi per l'allocatione del fattore lavoro in un contesto di mercato cosicché l'istruzione risulta essere "*market oriented*"; in Giappone, invece, le motivazioni che legano un soggetto all'azienda in cui opera sono di natura

molto più complessa e trascendono il puro interesse economico: ciò è dovuto a scelte di apprendimento che sono state definite “*organization oriented*”.¹¹¹

3.3 Istruzione e mobilità sociale

Nella prima parte di questo capitolo ho cercato di delineare dapprima le principali differenze esistenti tra grado di protezione del mercato del lavoro nei singoli paesi, in seguito, le diverse scelte in materia di istruzione. Un’importante questione deve però essere ulteriormente trattata: vale a dire l’interazione tra opportunità di acquisto delle conoscenze e sistema delle remunerazioni all’interno delle imprese in una prospettiva che analizzi il contributo dato dal sistema scolastico alla mobilità sociale.

Se pensiamo all’istruzione, con una semplificazione certo grossolana e tuttavia necessaria, come principale determinante del processo di *matching* che associa gli individui alle corrispondenti mansioni, non ci è difficile intuire la centralità di una tale istituzione.

A questo proposito, può essere utile ricordare alcune efficaci definizioni già presenti in letteratura (Allmendiger, 1989; Hinz 1997) e posizionare i casi specifici lungo due assi individuati dalle variabili “standardizzazione” “stratificazione”.

Il livello di *standardizzazione* è misurato considerando il grado di omogeneità degli standard qualitativi del sistema scolastico all’interno di uno stesso paese, oltre alla presenza di esami e certificati validi a livello nazionale gestiti sotto la responsabilità di un’autorità centrale; la *stratificazione* si valuta invece guardando alla percentuale di soggetti che, nell’ambito di una determinata coorte di età, scelgono di rimanere all’interno dei canali della scuola fino a raggiungere il numero massimo di anni previsti e comprende le valutazioni

¹¹¹ La differenza tra i due modelli si riflette, come è già stato più volte ripetuto nei precedenti paragrafi, in scelte opposte per quanto riguarda il sistema di protezione del lavoro. Laddove, infatti, prevale uno schema di tipo “*market oriented*” l’introduzione di rigidità che limitano l’agire della concorrenza si configura come una soluzione incompatibile con il raggiungimento del punto di *first best*; dove invece la soggettività trainante dell’intera economia risulta essere l’impresa, appare razionale l’introduzione di tutele modellate in maniera particolare sugli specifici contesti lavorativi.

circa il livello di “separazione” tra i diversi percorsi di apprendimento esistenti.

La posizione assunta dai singoli sistemi scolastici rispetto alle grandezze appena introdotte determina (Hinz, 1997) una serie di conseguenze fondamentali per l’evolversi del contesto economico e sociale. Tra questi problemi possiamo individuarne tre di particolare interesse:

- La formazione degli incentivi che determinano le scelte di investimento in capitale umano operate dagli individui.
- La natura del passaggio tra momento destinato all’apprendimento e mondo del lavoro
- Gli effetti di lungo periodo e, in particolare, lo stato di “apertura” di una società intesa come fluidità del passaggio tra i distinti strati sociali.

3.3.1 Le scelte di investimento in capitale umano

Abbiamo già descritto le scelte di investimento in capitale umano operate dagli individui come un processo di massimizzazione che tiene conto, tra le altre cose, dei costi opportunità e dei benefici attesi. Ne consegue che un sistema stratificato che richiede agli studenti già nei primissimi anni di individuare in modo preciso e talvolta definitivo il corso di studi che intendono frequentare, tende a riprodurre le scelte operate dai genitori. Se i ragazzi sono infatti chiamati ad escludere prematuramente alcune tra le opportunità esistenti, essi non saranno ancora in possesso degli strumenti né dell’esperienza necessaria per giungere ad un calcolo adeguato di costi e rendimenti futuri e la valutazione ricadrà necessariamente sulle famiglie le quali tenderanno a perpetuare la situazione esistente. Il grado di stratificazione ha conseguenze anche sull’azione degli imprenditori, dal momento che diventa un potente veicolo di informazione circa le conoscenze possedute dai lavoratori e aiuta per questo ad abbassare i costi di screening sostenuti dalle imprese.

3.3.2 La transizione tra scuola e mondo del lavoro

Nell'analizzare la facilità di transizione tra scuola e mondo del lavoro si prendono in esame i contatti delle agenzie educative con le imprese, i programmi di apprendimento di tipo specifico volti a creare negli studenti aspettative adeguate circa la posizione coperta e a condurre il processo di *matching* tra soggetto ed incarico da esso ricoperto e, infine, i progetti all'interno dei quali i futuri lavoratori sviluppano capacità di tipo relazionale utili in ambito lavorativo per gestire le logiche di interazione tra colleghi e con l'azienda.

La standardizzazione è perciò in grado di influenzare questo passaggio favorendo il trasferimento di informazioni sia perché facilita il processo di selezione dei lavoratori, sia dal momento che abbassa per questi ultimi i costi di ricerca di un'occupazione. Uno studio condotto sulla Germania (Witte e Kalleberg 1995) mostra come scegliere di favorire il processo di transizione (ad esempio istituendo una valida proposta in termini di *vocational training*) significhi indirettamente implementare un'efficace politica sociale che miri all'integrazione dei giovani all'interno del tessuto sociale.

3.3.3 Il grado di “apertura” della società

Molti economisti e sociologi concordano nel vedere nell'istruzione una sorta di “macchina di selezione” in grado di diventare una delle principali determinanti del processo di stratificazione sociale¹¹². Un'istruzione di tipo stratificato, in particolar modo, provoca un'entrata nel mondo del lavoro che appare “gerarchizzata” mentre, laddove la stratificazione è minore, i casi di ascesa e di discesa lungo i livelli della piramide sociale avvengono con maggiore fluidità.

¹¹² Quanto detto vale se si adotta la teoria dell'istruzione intesa come “filtro” in grado di selezionare gli individui che “ex ante” risultano essere dotati di maggiori capacità, ma si accorda anche con la “teoria del capitale umano” secondo la quale il titolo di studio posseduto riflette le abilità e le conoscenze possedute al termine del processo di investimento che discendono sia dalle capacità innate sia dagli sforzi sostenuti nel processo di investimento in capitale umano.

La standardizzazione ha invece un esito incerto: se da un lato, infatti, permette anche ai residenti in zone meno ricche di godere degli standard qualitativi e delle certificazioni idonee all'inserimento nel mondo del lavoro, dall'altro, però, induce una specializzazione che, seppur garantita da titoli e attestazioni, espone gli individui all'incertezza ed al pericolo di rimanere disoccupati nel caso la domanda di una particolare qualifica subisse un calo repentino e strutturale.

3.3.4 Un'analisi della mobilità

Dopo aver delineato le peculiarità dei singoli sistemi scolastici e dopo aver riferito che cosa si intenda per “stratificazione” e “standardizzazione”, cercherò ora di operare una comparazione tra gli schemi presentati (escludendo il modello giapponese a causa della sua estrema originalità).

Nel tentativo di posizionare le differenti scelte in materia di istruzione lungo le dimensioni di stratificazione e standardizzazione, si osserva che le due variabili assumono rilevanza distinta a seconda che si considerino i percorsi di *vocational training* o le proposte di preparazione di impostazione accademica. Per quanto concerne l'istruzione generale, infatti, acquista particolare importanza il livello di standardizzazione presente nel sistema perché in contesti di questo tipo i certificati che attestano il completamento degli studi intrapresi riflettono e acquiscono le differenze esistenti all'interno di istituzioni scolastiche dal profilo variegato.

Il livello di standardizzazione risulta invece cruciale per la valutazione delle performance nel campo del *vocational training* perché rappresenta un “segnale” dell'entità degli sforzi fatti per assicurare, tramite il perseguimento dell'uniformità e l'introduzione di sistemi di certificazione, una seppur parziale trasferibilità di conoscenze intrinsecamente specifiche e per questo difficilmente riciclabili.

Da quanto detto discende la possibilità di inserire i casi empirici all'interno di una matrice che misuri il grado di standardizzazione del sistema di *vocational*

training e, contestualmente, consideri la stratificazione per quanto concerne quello che possiamo chiamare con Hinz “*educational training*”.

Figura 3.2: Standardizzazione e stratificazione nei diversi sistemi scolastici

		Vocational training	
		Standardizzato (stabile)	Non standardizzato (instabile)
Educational training	Stratificato	Germania	Gran Bretagna
	Non stratificato		Svezia

In Germania, la transizione tra momento destinato all’apprendimento e momento destinato al lavoro appare facilitata dall’integrazione dell’istruzione professionale all’interno del circuito delle imprese e dalla standardizzazione del *vocational training* che assicura una parziale “spendibilità” delle conoscenze almeno nel breve periodo. Tali occasioni di mobilità sociali, perseguite offrendo anche agli studenti meno preparati la possibilità di ottenere un titolo di studio riconosciuto dai datori di lavoro, sono tuttavia controbilanciate da una notevole stratificazione dell’*educational training* che preclude a coloro i quali scelgono i programmi maggiormente professionalizzanti l’opportunità di raggiungere i livelli di istruzione più elevati.

Difficoltà analoga si riscontra in Gran Bretagna, dove però mancano anche adeguate alternative ai corsi di studio di tipo accademico perché la scarsa standardizzazione raggiunta non rende possibile la certificazione delle *specific skills* e comprime i vantaggi derivati dall’investimento in capitale umano specifico entro confini temporali piuttosto ristretti.

La situazione svedese ha infine peculiarità ancora di differenti: ad una bassa stratificazione del sistema scolastico “formale”, che conta all’interno dei suoi canali una larga parte della popolazione studentesca, si associa una visione della preparazione professionale che si discosta dal modello duale tedesco, che non richiede il possesso di attestazioni o certificazioni e nemmeno prevede un

passaggio automatico dai banchi di scuola ai saloni di una determinata impresa. Ne consegue un'alta mobilità sociale capace di trascendere i confini delle classi sociali e di investire in maniera considerevole ogni coorte di età considerata.

Un'importante considerazione deve essere fatta *a latere*: essa riguarda la posizione degli Stati Uniti all'interno delle linee della classificazione presentata. Ad una prima analisi, infatti, la soluzione statunitense sembra doversi collocare a fianco di quella svedese, perché come questa è incentrata su un basso grado di standardizzazione del *vocational training* unito ad uno schema di “*general education*” scarsamente stratificato (Hinz 1997). In effetti, già qualcuno ha insinuato il dubbio che lo schema nordamericano possa nascondere al suo interno incentivi e forze motrici in grado di favorire la mobilità intergenerazionale¹¹³, ma conclusioni di questa sorta, pur poggiando innegabilmente su accurate analisi, non possono essere usate per avvicinare modelli che nascono da concezioni del *welfare state* tanto lontane.

Risulta perciò necessario fare due importanti precisazioni: la prima guarda al grado di standardizzazione *dell'educational training* (variabile che fino a qui era stata messa da parte); la seconda, invece, si propone di investigare il rapporto tra proposte alternative di istruzione e le sue determinanti in termini di premesse culturali.

Se analizziamo gli standard raggiunti dall'istruzione accademica nei due paesi, notiamo che se in Svezia si offrono opportunità di valore comparabile a tutti gli studenti, negli Stati Uniti il quadro è più variegato e presenta differenze anche sostanziali, sia per quanto riguarda la qualità dei corsi di studio, sia per quanto si riferisce all'ammontare di risorse messo in campo nelle diverse realtà.¹¹⁴

¹¹³ Vedi ad esempio Rustichini, Ichino, Checchi (1997)

¹¹⁴ Questo è dovuto anche ad una modalità di finanziamento gestita su base territoriale (Checchi 1997) che porterebbe i cittadini statunitensi a migrare nelle zone che offrono la migliore opportunità di studio per i figli, determinando un meccanismo di aggregazione e di autoselezione simile al “voto con i piedi” di Tiebout (1956)

Nel mondo scandinavo l'enfasi data alla funzione redistributiva dello stato dirige fortemente anche l'implementazione delle politiche scolastiche e determina la direzione delle proposte di riforma. Il dibattito recente all'interno di un tale contesto ha portato ad una diminuzione della standardizzazione del *vocational training*, non perché, come invece avviene negli Stati Uniti, scarsa importanza è data all'acquisizione delle *specific skills*, ma perché si vuole evitare un'eccessiva identificazione tra diploma professionale e mansione svolta dall'individuo in seguito al completamento degli studi che nel lungo periodo potrebbe precludere al lavoratore adeguate opportunità di carriera.

3.4 Il dibattito sulla convergenza

Ipotizzare l'esistenza di diversi modelli entro cui inserire i singoli paesi significa implicitamente assumere che non esista un unico schema di interazione tra economia e logiche di mercato costruito dall'agire di individui "rappresentativi" e indifferenziati. Sembra al contrario preferibile affermare che il portato storico e le caratteristiche culturali che permeano un determinato ambiente possano condurre ad equilibri peculiari che tengano conto di tutte le complementarità esistenti nell'ambiente in esame. Rimane però da investigare se tali scostamenti dal modello di perfetta concorrenza siano dotati di un'intrinseca stabilità o non siano piuttosto situazioni transitorie passibili di essere ricondotte almeno asintoticamente al quadro ideale disegnato dagli economisti neoclassici.

Alcuni autori¹¹⁵ si sono confrontati con il tema della convergenza cercando di capire se vi sia un avvicinamento tra i tratti salienti dei singoli *welfare production regimes* che faccia pensare all'esistenza di una sorta di sentiero di sviluppo comune.

Il dubbio può sembrare di banale soluzione se si postula che valgano le conclusioni di chi non vede altra alternativa alla creazione di un mercato sempre più "globale" ed uniforme, nel quale le imprese sarebbero spinte a

¹¹⁵ Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999); Hall e Soskice (2001); Hall e Gingerich (2001)

smantellare il proprio sistema di protezioni in una corsa alla diminuzione dei costi del lavoro, un alleggerimento della tassazione e una deregolamentazione dei mercati interni. L'unico argine all'avvicinamento delle strategie sarebbe quindi rappresentato dalle azioni delle associazioni sindacali e dei partiti legati alla tradizione socialdemocratica storicamente avversi alla diffusione di un paradigma economico incentrato in maniera esclusiva sull'azione delle forze della libera concorrenza.

Tuttavia, se è vero quanto descritto fin qui, vale a dire che nemmeno le imprese (soggettività tra le più suscettibili agli stimoli del mercato) mostrano di seguire gli stessi algoritmi comportamentali se calate in ambiti istituzionali differenti, la teoria della convergenza offre il fianco a molteplici tentativi di confutazione. Persino la presa d'atto che molte imprese hanno da tempo valicato i confini nazionali per spostarsi in mercati dove il fattore lavoro appare meno costoso, può assurgere al rango di proposizione valida universalmente, poiché in quei settori che richiedono un'elevata concentrazione di *specific skills* la scelta delle figure professionali più idonee dipende ancora inscindibilmente da percorsi di istruzione specifici. I vantaggi che deriverebbero da un risparmio di costi dovuto ad esempio allo spostamento di unità produttive nei paesi del terzo mondo sarebbero in quest'ottica annullati e superati dalle inefficienze causate dallo scollamento dal contesto istituzionale-cognitivo più funzionale all'efficienza.

Citando nuovamente Hirshmann (1964) sulla scorta di quanto fatto da Hall e Gingeric (2001) si può notare come le risposte al medesimo shock esogeno possano spesso imboccare strade che conducono in direzioni opposte: coloro i quali possono godere di forme di investimento più facilmente trasferibili (siano esse capitale fisico o umano) eserciteranno l'opzione di "exit", cercando fuori dai propri confini opportunità per raggiungere rendimenti più elevati; chi invece si sarà dotato di capitale maggiormente specializzato preferirà esercitare un'azione di "voice" affinché vengano preservati e rafforzati gli elementi di stabilità e di protezione contro le cadute del reddito.

In risposta alle sfide provenienti dall'esterno non si assisterà quindi ad un ravvicinamento nelle soluzioni adottate, ma, piuttosto, si batteranno i sentieri percorsi in precedenza, proponendo da una parte un'ulteriore deregolamentazione dei mercati, auspicando dall'altra un ricorso ancora più massiccio agli strumenti di tutela dei lavoratori.

Le scelte di internazionalizzazione delle imprese che avvengono e sono avvenute nella realtà risponderrebbero quindi in una certa misura, secondo la teoria dei vantaggi istituzionali comparativi, all'esigenza di sfruttare i punti di forza di altri ambienti istituzionali, scegliendo, per citare alcune delle motivazioni più comuni, di affiancare alla tradizionale attività di innovazione incrementale, una complementare attività di innovazione radicale, oppure ricercando un genere particolare di competenze.

Un pericolo opposto sarebbe quello di cedere all'errata convinzione che ci si debba aspettare una rigida immobilità incapace di superare la dicotomia tra differenti schemi di *welfare production regimes*: non è infatti da escludere che possa avvenire in qualche caso un repentino mutamento istituzionale in un comparto dell'economia e che lo scostamento possa produrre un "effetto domino" fino a smantellare o addirittura a ribaltare l'intero impianto preesistente. Una tale evenienza, seppur possibile in linea teorica, appare però poco più di una prospettiva remota, poiché il meccanismo di complementarità istituzionali agisce come disincentivo ad una radicale inversione di tendenza. Ciò è vero grazie all'azione di tutti quelle interazioni che permettono l'agire congiunto delle molteplici strutture che operano in una società e agli strumenti che rendono possibile il superamento del *time inconsistency problem* e la riproduzione delle peculiarità dell'equilibrio raggiunto.

Appare così comprensibile perché, nonostante i continui richiami alla flessibilità nelle assunzioni e nei licenziamenti, gli imprenditori che operano nelle economie ad alta intensità di competenze specifiche trovino razionale, anche in una prospettiva di concorrenza "globale", richiedere un sistema di

protezioni del lavoro e di istruzione tali da garantire loro un'adeguata offerta delle abilità ritenute indispensabili.

3.4.1 L' "esperimento" di Hall e Gingeric (2001)

Per testare l'ipotesi di convergenza, Hall e Gingeric (2001) costruiscono degli indicatori calcolati utilizzando i dati di 20 paesi¹¹⁶ raggruppati in tre diversi modelli di economie distinguendo in "economie coordinate", "economie liberali" ed economie che presentano un grado "medio" di coordinazione o "economie a capitalismo mediterraneo"¹¹⁷. Per fare ciò, i due autori individuano alcuni fattori chiave che non si discostano molto da quelli discussi fino ad ora, attribuendo un ruolo principale alle relazioni industriali¹¹⁸, agli strumenti di protezione sociale, alla flessibilità del mercato del lavoro, alla struttura delle imprese¹¹⁹, ai meccanismi di finanziamento e ad una variabile che misura le remunerazioni ed il costo del lavoro ed incorpora in sé i differenziali retributivi dovuti agli investimenti in istruzione.

I dati sui quali sono stati costruiti gli indicatori si riferiscono a due differenti periodi di tempo: la metà degli anni '80 e la fine degli anni '90 e sono stati confrontati allo scopo di cogliere il segno dell'evoluzione in atto.

In effetti, i risultati non danno un'immagine definitiva del problema, anche se possono far escludere l'ipotesi di una convergenza rapida e incondizionata dei diversi modelli.

Non si può infatti nascondere che la diffusione di nuove forme di contratti di lavoro e un massiccio sviluppo dell'impiego *part time* abbiano portato la quasi totalità dei paesi nella direzione di una sempre maggiore flessibilità dei licenziamenti e delle assunzioni, ma tale processo è stato più veloce e maggiormente incisivo laddove era già avvenuta una parziale

¹¹⁶ Australia, Austria, Belgio, Canada, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Italia, Giappone, Olanda, Nuova Zelanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, regno Unito, Stati Uniti.

¹¹⁷ Fanno parte di questo gruppo, oltre al nostro paese, Francia, Spagna e Portogallo.

¹¹⁸ Fattore che tuttavia esula dallo scopo di questa trattazione

¹¹⁹ Protezione sociale, flessibilità del mercato del lavoro e struttura delle imprese sono state qui discusse congiuntamente sotto il nome di "protezioni del mercato del lavoro"

deregolamentazione. E' quindi vero che le economie coordinate hanno allentato negli ultimi anni i vincoli ad una gestione più fluida delle dinamiche occupazionali, ma, se anche una sorta di riaggiustamento c'è stato, esso ha avuto portata nettamente inferiore rispetto al caso delle cosiddette economie liberali, tanto che il *gap* tra i due sistemi sembra essersi allargato anziché essersi ridotto.

Considerando invece gli indicatori che descrivono i dati riguardanti le remunerazioni dei lavoratori, sembrano essere confermate le previsioni della teoria dei vantaggi istituzionali comparativi: tra gli anni 80 e la fine degli anni 90 le remunerazioni reali sono aumentate di 18 punti percentuali negli ambienti economico-istituzionali maggiormente integrati, mentre hanno subito un incremento notevolmente minore (di soli 4 punti percentuali) nei sistemi che presentano una maggiore apertura alle logiche di mercato.

Tali processi sono stati poi accompagnati da un aumento ben più marcato della disuguaglianza laddove il sistema di protezioni del lavoro ha lasciato maggiori spazi alle forze della libera concorrenza, confermando, anche in una prospettiva dinamica, il nesso discusso in precedenza tra disuguaglianza, natura delle capacità richieste dalle strategie di produzione e tutele contro la caduta del salario da lavoro.

I valori riferiti alle economie che presentano un grado medio di coordinazione non mostrano un trend preciso anche se, almeno in questi casi, appare più verosimile l'ipotesi di un avvicinamento alle realtà maggiormente orientate al mercato, piuttosto che un allineamento con le economie dotate di vincoli istituzionali più saldi.

Tabella 3.4: relazioni industriali

	CME ¹²⁰			LME ¹²¹			MME ¹²²		
	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale
Densità di appartenenza alle unioni sindacali	55	53	-4	46	31	-33	33	28	-15
Copertura della concertazione	76	76	0	58	38	-34	79	89	13
Livello di concertazione	1.7	1.8	6	2.3	2.5	9	1.8	2	11

Fonti dei dati (Riportati in Hall e Gingeric 2001) Ebbinghaus e Visser 2000; Traxler e al. 2000; OECD 1994, 1995, 1997a, 1998, 1999, Mac Farlan e Oxley 1996; Schludi e al. 1998; Le Maitre e al 1997; Luxembourg Income Data Studies 2001; Economic Policy Institute 2000.

Tabella 3.5: protezione sociale

	CME			LME			MME		
	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale
Protezione dell'impiego	2.3	2.3	0	1.0	1.0	0	3.5	3	-14
Diritti alle prestazioni della sicurezza sociale	29	36	24	24	23	-4	15	31	107
Rapporto spesa sociale / PIL	23	28	22	15	19	27	17	24	41

Fonti dei dati (Riportati in Hall e Gingeric 2001) Ebbinghaus e Visser 2000; Traxler e al. 2000; OECD 1994, 1995, 1997a, 1998, 1999, Mac Farlan e Oxley 1996; Schludi e al. 1998; Le Maitre e al 1997; Luxembourg Income Data Studies 2001; Economic Policy Institute 2000.

¹²⁰ Indica le *coordinated market economies*

¹²¹ Indica le *liberal market economies*

¹²² Indica le *medium market economies*

Tabella 3.6: flessibilità del mercato del lavoro

	CME			LME			MME		
	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale
Lavoro part-time	18	22	22	16	20.2	26	8	11	38
Numero medio di ore lavorate	1713	1633	-5	1810	1831	1	1812	1728	-5
Disuguaglianza di reddito	.24	.25	4	.28	.33	16	.31	.31	0

Fonti dei dati (Riportati in Hall e Gingeric 2001) Ebbinghaus e Visser 2000; Traxler e al. 2000; OECD 1994, 1995, 1997a, 1998, 1999, Mac Farlan e Oxley 1996; Schludi e al. 1998; Le Maitre e al 1997; Luxembourg Income Data Studies 2001; Economic Policy Institute 2000.

Tabella 3.7: struttura delle imprese

	CME			LME			MME		
	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale
Tempo medio di permanenza sul posto di lavoro	9.7	10.2	4	7.3	7.4	1	11.0	10.6	-4
Compensi destinati al top management	343	506	48	414	801	93	332	570	72

Fonti dei dati (Riportati in Hall e Gingeric 2001) Ebbinghaus e Visser 2000; Traxler e al. 2000; OECD 1994, 1995, 1997a, 1998, 1999, Mac Farlan e Oxley 1996; Schludi e al. 1998; Le Maitre e al 1997; Luxembourg Income Data Studies 2001; Economic Policy Institute 2000.

Tabella 3.8: corporate governance

	CME			LME			MME		
	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale
Livello del capitale azionario	36	61	69	51	96	88	14	31	121
Rapporto indebitamento / capitale sociale	2.4	2.0	-17	.66	.91	38	2.7	2.1	-22

Fonti dei dati (Riportati in Hall e Gingeric 2001) Ebbinghaus e Visser 2000; Traxler e al. 2000; OECD 1994, 1995, 1997a, 1998, 1999, Mac Farlan e Oxley 1996; Schludi e al. 1998; Le Maitre e al 1997; Luxembourg Income Data Studies 2001; Economic Policy Institute 2000.

Tabella 3.9: remunerazioni e occupazione

	CME			LME			MME		
	Anni 80	Anni 90	Variazione percentuale	Anni 80	Ann i 90	Variazione percentuale	Ann i 80	Ann i 90	Variazione percentuale
Remunerazio ni reali	22	26	18	22	23	4	24.2	27.9	16
Costi del lavoro unitari	100	115	15	100	118	18	100	166	66
Occupazione totale	68	69	1	64	67	5	55	56	2

Fonti dei dati (Riportati in Hall e Gingeric 2001) Ebbinghaus e Visser 2000; Traxler e al. 2000; OECD 1994, 1995, 1997a, 1998, 1999, Mac Farlan e Oxley 1996; Schludi e al. 1998; Le Maitre e al 1997; Luxembourg Income Data Studies 2001; Economic Policy Institute 2000.

3.5 I limiti della costruzione di “modelli paese”

3.5.1 Una premessa

Il capitolo precedente si chiude mettendo in dubbio la rilevanza fattuale delle comparazioni internazionali e auspicando una loro problematizzazione alla luce del dato empirico.

Fino ad ora ho cercato di mostrare come il tentativo di ricondurre ad un unico modello le differenti strategie di accumulazione di capitale umano possa portare a conclusioni non soltanto prive di ogni riscontro pratico, ma anche fuorvianti sul piano teorico. Per fare ciò mi sono servita dei contributi che si rifanno alla “teoria dei vantaggi istituzionali comparativi” e che mettono in luce come sia necessario estendere l’ambito della trattazione fino a comprendere, oltre alle scelte degli individui in tema di istruzione, anche informazioni relative allo stato del mercato del lavoro e al più ampio contesto istituzionale-cognitivo.

Senza togliere valore all’analisi fatta, che ha il merito innegabile di porre le basi per un dialogo senza dubbio fruttifero tra la teoria economica, l’economia del lavoro, il diritto e la sociologia, cercherò ora di discutere i limiti intrinseci dell’utilizzo dei modelli paese. La presa d’atto che esistono delle regolarità nelle associazioni tra i diversi regimi di protezione del lavoro e i sistemi di istruzione ad essi strumentali non deve infatti far cadere nell’errore di voler identificare degli schemi rigidi, esenti da critiche e determinati univocamente, tanto perfetti da poter essere “esportati” e applicati in una pluralità di contesti. Accennerò brevemente ad alcuni punti di debolezza della traccia fino ad ora seguita che riguardano principalmente tre ordini di questioni:

- Il problema della distinzione tra competenze generiche e specifiche
- L’esistenza di frizioni in grado di perturbare l’azione degli incentivi
- La constatazione che esistono, nella realtà empirica, frequenti casi di finanziamento da parte delle imprese di corsi mirati all’acquisizione di competenze di tipo generico.

3.5.2 Il problema della distinzione tra competenze generiche e specifiche

Abbiamo più volte ripetuto che la distinzione tra capitale umano di tipo generico e capitale umano di tipo specifico si deve a Becker (1964). Seguendo Becker, infatti, definiamo “generiche” quelle competenze che sono spendibili in qualsiasi impiego (ad esempio sapere condurre un’automobile); chiamiamo

invece “specifiche” le abilità funzionali allo svolgimento di una determinata mansione. Ne consegue che l’acquisizione delle prime porterà ad un incremento della produttività marginale dell’individuo di cui potranno trarre beneficio tutte le imprese in egual misura, lo sviluppo delle seconde, al contrario, avrà come risultato un aumento della produttività non tanto del lavoratore inteso come tale, ma piuttosto del congiunto lavoratore-mansione.

La definizione appena esposta, sebbene colga alcuni aspetti cruciali del problema, risulta tuttavia obsoleta quando la si applica ai nuovi schemi di organizzazione del lavoro. Se in passato, infatti, ipotizzare l’esistenza di un fattore di produzione dato dall’associazione tra il lavoratore e un determinato compito poteva avere una certa forza esplicativa, oggi tale costruzione appare poco più di una generalizzazione semplificatrice.

Una formazione di tipo specifico, quando viene associata ad un’assegnazione *multitasking* dei compiti e ad un’interazione tra soggetti che lavorano in *team*, rischia di trasformarsi in una preparazione di tipo generico che sfugge alle logiche decisionali individuate dal modello dei vantaggi istituzionali comparativi. Lo schema di apprendimento implicito nei nuovi modelli di organizzazione del lavoro tende quindi a recidere il legame tra l’individuo e un determinato compito, indebolendo, di conseguenza, la dipendenza tra i lavoratori e l’impresa e introducendo nel quadro il pericolo di *poaching* da parte dei concorrenti. Nel caso in esame saremmo quindi in una situazione di inefficienza in cui le imprese, dopo aver sostenuto i costi dell’istruzione-formazione specifica, non sono più in grado di “trattenere” i lavoratori più preparati, i quali sono venuti in possesso, tramite l’interazione con figure professionali diversificate, di competenze spendibili in ogni settore del mercato.

Una tale situazione di trasferibilità delle *specific skills* si realizzerebbe anche nel caso in cui l’acquisizione delle abilità fosse protetta da un sistema di certificazioni in grado di colmare almeno parzialmente l’asimmetria informativa (e talvolta, l’informazione imperfetta) data dall’inosservabilità

tanto delle capacità innate, quanto delle nozioni apprese. In contesti come questo (l'esempio più tipico è quello della Germania) diventa necessario assicurare l'istaurarsi e il permanere di logiche cooperative tra le imprese, favorendo accordi tra le varie soggettività coinvolte e incentivando pratiche di "scambio" dei lavoratori piuttosto che di "saccheggio" degli stessi.¹²³ .

La sostenibilità e la perpetuazione di tali strategie dipenderà di conseguenza da quanto l'apertura dei mercati e il progresso tecnologico arriveranno a distorcere i meccanismi di funzionamento dei singoli *welfare production regimes*, oltre che dall'esito degli sforzi compiuti dai sistemi scolastici nazionali per adeguarsi alle mutate esigenze del contesto economico.

3.5.3. Frizioni in grado di perturbare l'azione degli incentivi

Fino a qui abbiamo più volte ricordato come non sia efficiente per le imprese sostenere i costi affinché i lavoratori acquisiscano competenze di tipo generico, tale comportamento deriva dalla constatazione che i datori di lavoro non sono in grado di mettere in atto gli incentivi necessari perché le spese sostenute vengano controbilanciate da un aumento della produttività del lavoratore che vada a vantaggio del solo soggetto finanziatore. In sistemi produttivi in cui le *generic skills* ricoprono un ruolo di centrale importanza sarà piuttosto il lavoratore che, per tutelarsi contro l'incertezza del proprio posto di lavoro futuro, troverà conveniente dotarsi di un bagaglio di conoscenze "trasferibili", in grado cioè di adattarsi alle diverse mansioni che il soggetto andrà a ricoprire nel corso della sua vita professionale.

Quanto detto vale certamente in linea teorica, ma si basa su alcuni algoritmi di funzionamento che spesso trovano difficile attuazione nella realtà empirica.

Immaginiamo di trovarci, per dirla con Hall e Gingeric, nel caso di un'"economia liberale" caratterizzata dal binomio "centralità delle *generic skills*-flessibilità nel mercato del lavoro", se valgono le premesse del modello

¹²³ La pratica di rubare alle imprese concorrenti gli individui che hanno già completato il proprio iter di formazione prende anche il nome di *cherry picking*.

saranno gli individui ad accollarsi i costi dell'istruzione necessaria per evitare di essere in balia delle fluttuazioni di un mercato del lavoro del tutto privo di regolamentazioni e tutele e in cui non esiste impegno finanziario da parte delle imprese per fornire formazione generica.

L'equilibrio è raggiunto soltanto se l'investimento in istruzione è accessibile a tutti (sebbene a un costo che cresce al diminuire del talento naturale), cosicché a livello aggregato, l'offerta di abilità derivante dalla somma dei singoli investimenti arriva ad eguagliare la domanda da parte delle imprese. Se, al contrario, si verificano degli eventi che precludono ad alcuni la possibilità di istruirsi (mercati del credito imperfetti, sistemi scolastici non meritocratici in cui la selezione è data da criteri diversi da quelli del talento¹²⁴) non soltanto non si arriverà alla situazione ottimale per cui sono gli studenti più dotati a scegliere un maggiore investimento in capitale umano, ma si avrà un problema di sottoinvestimento in istruzione con conseguenze fortemente negative sia nel breve che nel lungo periodo (si pensi, ad esempio, all'effetto che tale fenomeno avrebbe sui processi di innovazione).

3.5.4. La presenza di “*general training*” finanziato dalle imprese

Un'ulteriore discrepanza tra il modello e la teoria è data dall'esistenza di corsi di formazione di carattere generico pensati e condotti all'interno delle imprese (e a spese di tali soggettività)¹²⁵. Strumenti di questo tipo vengono utilizzati con frequenza crescente e si rivolgono sempre più spesso non tanto alle figure professionali specializzate allo scopo di rafforzarne il legame con l'azienda, ma, piuttosto, sono destinati agli individui dotati di maggiore capitale umano,

¹²⁴ Tra i fattori che attenuano o addirittura annullano il carattere meritocratico dei sistemi scolastici ampio spazio è stato dato nella letteratura recente agli effetti del *background* della famiglia di origine sulle scelte di istruzione. Si vedano a questo proposito per l'Italia i contributi di: Brunello, G. Checchi, D. (2003); Checchi D. (1997, 1999, 2001, 2003); Checchi D., Zollino F. (2003); Fabbri F., Rossi N. (1997); per la Germania: Büchel F., Frick J.R., Krause P. Wagner G.G. (1999); Dustmann C. (2001); Fertig M, Schmidt C.M. (2002)

¹²⁵ Si vedano ad esempio Kruegel (1993); Bishop (1996); Barron (1997); Autor (1998); Leuven e Oosterbeek (1999); Acemoglu e Pischke (1998, 1999)

affinché si appropriino delle nozioni necessarie a coprire incarichi di tipo dirigenziale all'interno dell'impresa.¹²⁶

Per dare conto di ciò abbiamo di fronte due strade alternative: la prima consiste nel rilassare tanto l'ipotesi di perfetta informazione (peraltro da noi abbandonata fin dalle prime pagine di questo lavoro), quanto quella più debole che vede la scuola come strumento di *screening* del talento individuale. Tutte le volte in cui, infatti, il titolo di studio conseguito fosse soltanto un *proxy* delle capacità realmente in possesso del lavoratore, potrebbe rivelarsi efficiente utilizzare la formazione come ulteriore strumento di selezione del personale. Va osservato a margine che, in quest'ottica, garantire la permanenza sul posto di lavoro risulterebbe auspicabile in qualsiasi contesto produttivo perché sarebbe strumentale al superamento dei problemi derivanti dall'asimmetria informativa.

La seconda spiegazione si basa invece sulla constatazione che, anche nelle economie meno regolamentate, il paradigma della perfetta concorrenza trova spesso attuazione soltanto parziale. In particolare, può verificarsi il caso in cui le imprese godano di un potere di monopsonio tale da permettere loro di pagare dei salari che non coincidono con la produttività marginale dei lavoratori e di far ricadere su questi ultimi una parte del costo della formazione¹²⁷. Un'eventualità siffatta è stata ampiamente studiata in alcuni lavori recenti allo scopo di dare conto dell'esistenza nel contesto inglese di corsi mirati all'acquisizione delle *generic skills* finanziati dai datori di lavoro.¹²⁸

¹²⁶ Lynch e Black (1999) in un loro studio empirico condotto su dati U.S.A trovano che l'ammontare di "training" generico è correlato positivamente non solo con il livello medio di istruzione dei lavoratori, ma anche con l'utilizzo di pratiche che richiedono un'elevata dose di competenza e di responsabilità.

¹²⁷ Si vedano ad esempio i lavori recenti condotti sull'Inghilterra da Booth A.L. e Zoega, G. (2001), Booth A.L., Bryan M.L. (2002), Booth A.L., Francesconi M., Zoega, G. (2002), Booth A.L., Francesconi M., Zoega, G. (2003).

¹²⁸ Non solo, è stato addirittura osservato che alcune imprese finanziano tipi di formazione generica al termine della quale viene rilasciato un certificato spendibile in ogni settore del mercato e che tali attestati accrescono il salario di lungo periodo anche nel caso in cui il lavoratore sia andato a lavorare per un concorrente (tale effetto non è invece provato nel caso di corsi in cui non è prevista un'attestazione formale delle abilità acquisite). Si veda, per una trattazione più approfondita dei

L'assunzione di fondo su cui si basa questa letteratura è che le imprese posseggano marcati caratteri di eterogeneità¹²⁹ e differiscano in special modo per la qualità media del fattore lavoro. E' quindi possibile inserire tutti i diversi soggetti che domandano lavoro all'interno di un *continuum* che stabilisce una sorta di graduatoria tra le imprese, ordinandole in maniera decrescente a partire da quella che possiede, in media, i "migliori" lavoratori. Tale ordinamento rimarrebbe poi piuttosto stabile nel tempo grazie ai fenomeni di *peer* secondo cui l'interazione tra individui capaci porterebbe ad un ulteriore aumento della produttività dei singoli dovuto agli effetti positivi che scaturiscono dalla collaborazione tra soggetti e dalla messa in comune di un gran numero di informazioni.

Se, quindi, la produttività di un lavoratore dipende in maniera inscindibile dalla "qualità" dei colleghi, l'impresa che può contare sull'apporto degli individui più preparati godrà di un certo potere di monopsonio sul mercato del lavoro. Parallelamente, la successiva nella graduatoria, dovrà preoccuparsi soltanto della concorrenza della prima, mentre nei confronti delle altre potrà fare affidamento sul proprio "vantaggio di acquisto". Ne consegue che sarà l'ultima tra le imprese considerate l'unica a doversi confrontare con uno schema di produttività marginale e retribuzioni analogo a quello descritto dalle teorie più ortodosse.

La fonte del potere di monopsonio deriva proprio dall'esistenza di ambienti lavorativi particolarmente capaci di accrescere la produttività del lavoratore oltre al livello che avrebbe raggiunto se lo stesso soggetto fosse stato impiegato in un contesto non dotato delle stesse caratteristiche premianti. In particolare, l'eterogeneità tra le diverse imprese (in termini di qualità dei lavoratori) influenza il livello delle mansioni che in esse si svolgono, dal momento che soltanto dove si potrà far leva su quantitativi molto elevati di

meccanismi di soluzione dei problemi di "asimmetria informativa" nel mondo del lavoro il contributo di Booth e Bryan (2002), Lowerstein e Spletzer (1998) e Hart e Ritchie (1999)

¹²⁹ Si veda ad esempio, sempre per il caso degli Stati Uniti, Haltiwanger, Lane e Spletzer (1999 e 2000)

capitale umano sarà possibile mettere in atto strategie produttive che richiedono procedure di meno banale attuazione.

Booth e Zoega (2000) immaginano uno schema piramidale in cui soltanto un'impresa è in grado di servirsi della tecnologia più complessa, due imprese impostano il proprio operato su compiti di una difficoltà appena inferiore e così via fino a scendere ad un tipo di mansione che trova spazio in qualsiasi contesto di lavoro.

Il livello ottimale di *training* dipende quindi dall'ampiezza del cuneo tra il salario pagato e la produttività marginale dei singoli e quest'ultima cresce all'aumentare del livello medio di capitale umano e al complicarsi degli schemi di produzione utilizzati.

I fattori che contribuiscono ad alzare il livello salariale di equilibrio, vale a dire quello considerato ottimo da un'impresa in relazione alla produttività raggiunta (e, di conseguenza, ad assottigliare il margine di profitto che può essere reinvestito in formazione) possono essere:

- Disponibilità di una forza lavoro in possesso di abilità inferiori a quelle che caratterizzano la media dell'industria. Ciò fa sì che sia redditizio per un'impresa sottrarre ai concorrenti gli individui più preparati piuttosto che sopportare i costi per aumentare la produttività dei propri.
- Far parte di un settore in cui molti attori economici utilizzano lo stesso tipo di processi produttivi (aumenta quindi il beneficio del *poaching*)
- I differenziali salariali offerti ai soggetti più preparati hanno l'effettivo risultato di attirare gli individui più capaci.

Un'ulteriore considerazione a favore della possibilità di attuazione di "formazione generica" (definizione che appare quasi un ossimoro alla luce della teoria di ispirazione Beckeriana) si può fare osservando che esistono dei "costi di mobilità" che il lavoratore deve fronteggiare nel passaggio ad un concorrente¹³⁰ (siano essi diretti¹³¹ o indiretti, dovuti ad esempio all'annullarsi

¹³⁰ Non mi soffermerò qui sugli effetti della compressione salariale sulle scelte di formazione, sia perché si tratta di un dibattito piuttosto esteso che riguarda solo in parte l'argomento qui trattato, sia

degli effetti delle economie di apprendimento), tali costi, nel processo di scelta del singolo, provocano un aumento del salario di riserva perché vanno idealmente a diminuire il valore dell'opzione alternativa.

In conclusione, possiamo fare un'ultima nota rilevando che, laddove i mercati del credito non siano perfetti (ipotesi di non certo di difficile accettazione), gli individui abbiano un accesso soltanto parziale ai mercati dei capitali ed esistano contratti come quelli di apprendistato¹³², il finanziamento da parte dei datori di lavoro di percorsi di apprendimento di tipo generico può essere considerato alla stregua di un particolare tipo di prestito. In quest'ottica i soggetti ripagherebbero il proprio debito accettando di ricevere nel periodo immediatamente successivo alla formazione un salario che si ferma ad un livello inferiore rispetto a quello della produttività marginale, riservandosi in ogni caso l'opportunità, al termine del contratto, di scegliere di ottenere un salario pari al loro prodotto marginale lavorando per un concorrente.

Una spiegazione alternativa potrebbe essere quella delineata da Acemoglu e Pischke (1999) i quali ipotizzano che le imprese si farebbero carico del costo di un aumento della produttività dei lavoratori per poter sfruttare la situazione di asimmetria informativa che ne deriverebbe. In un quadro di questo tipo, infatti, non sarebbe il soggetto ad accettare una remunerazione inferiore all'apporto dato alla produzione, anzi, le uniche informazioni riguardo gli effettivi incrementi dalle capacità dei singoli sarebbero detenute dalle imprese le quali utilizzerebbero tale vantaggio a proprio beneficio non rivelandolo alla controparte.

perché le conclusioni degli autori di riferimento non si discostano in maniera sostanziale da quanto esposto nel precedente capitolo. Per un maggiore approfondimento rimando comunque a Bassanini, Brunello (2003), Booth A.L., Bryan M.L. (2002), Booth A.L., Francesconi M., Zoega, G. (2002), Booth A.L., Francesconi M., Zoega, G. (2003).

¹³¹ Tra i costi diretti si possono ricordare quelli previsti dai contratti contenenti una clausola "pay-back" la quale prevede che il lavoratore che lasci l'impresa in un dato periodo di tempo successivo a quello dell'apprendimento debba rimborsare al datore di lavoro una parte dei costi della formazione. Clausole di questo tipo sono vigenti in molti paesi appartenenti all'OECD. Si veda Bassanini, Brunello (2003)

¹³² Sorretti cioè da una serie di impegni reciproci vincolanti

3.6. Quale modello per l'Italia?

Già Hall e Gingeric (2001), che avevano cercato di provare in modo anche piuttosto rigoroso l'esistenza di diversi modelli entro cui raggruppare i diversi *welfare production regimes*, non erano riusciti a collocare il nostro paese all'interno di uno schema ben delineato. Se i due autori, infatti, avevano trovato chiari segni di ulteriore allontanamento tra le "economie coordinate" e quelle "liberali", per i paesi appartenenti al gruppo delle economie a "medio grado di coordinamento" si era riscontrato soltanto qualche debole tentativo di deregolamentazione non tale comunque da far pensare ad una convergenza al livello del "blocco anglosassone". Il fatto stesso che non si sia trovata una definizione specifica per delineare le caratteristiche comuni dei *welfare production regimes* di Francia, Spagna, Italia e Portogallo fa pensare di essere di fronte ad un raggruppamento residuale, piuttosto che ad una categoria omogenea al suo interno¹³³.

Il problema appena accennato si ripresenterebbe qualora cercassimo di inserire il nostro sistema scolastico nella matrice standardizzazione-stratificazione. Seguendo Estevez-Abe, Iversen, e Soskice (1999), saremmo infatti propensi ad annoverare l'Italia nelle fila delle economie basate sulle *specific skills* e opteremmo, di conseguenza, per il suo inserimento a fianco della Germania o della Svezia.

Così come visto nel caso degli Stati Uniti, tuttavia, la collocazione del nostro paese lungo le due dimensioni che stiamo esaminando risulta problematica per una serie di motivi. Innanzitutto è difficile definire che cosa si intenda per "*vocational programmes*", posto che nelle comparazioni internazionali i dati relativi agli studenti iscritti negli istituti tecnici e magistrali sono stati talora inseriti nel computo degli individui impegnati in studi di tipo generalistico,

¹³³ La definizione di "economia a capitalismo mediterraneo" non si può considerare soddisfacente sia perché si basa su un puro criterio geografico che non può essere considerato l'unico determinante dello sviluppo di un paese; sia perché ricalca una prassi comune e piuttosto criticata che tende a parlare di "mercato del lavoro mediterraneo" o "economie mediterranee" trascurando i fattori storici, politici e sociali.

mentre in altri casi sono andati a sommarsi con quelli relativi alle scuole di tipo professionale. Se optassimo per l'inserimento di queste scuole all'interno dei percorsi di tipo professionalizzante vi potremmo senza dubbio trovare una standardizzazione evidente e un'omogeneizzazione supportata da programmi definiti addirittura a livello nazionale. Nel caso opposto ci troveremmo invece di fronte ad un caso totalmente differente.

Un problema analogo si porrebbe qualora volessimo considerare il grado di stratificazione: parte della letteratura ha infatti visto nel nostro sistema scolastico alcuni caratteri di "egualitarismo" che si tradurrebbero in una riduzione del ventaglio delle nozioni apprese e di conseguenza nella diminuzione della varianza nelle retribuzioni. Tali tesi sarebbero poi confermate dai recenti dati di PISA¹³⁴ che dimostrerebbero l'esistenza di una distribuzione fortemente egualitaria¹³⁵ delle conoscenze, tanto che l'Italia si troverebbe ad essere uno tra i paesi in cui si registrano i divari minori, superato in questo senso dalla sola Spagna.¹³⁶

In realtà, studi anche piuttosto autorevoli hanno messo in luce come l'influenza del *background* familiare costituisca un vero e proprio motore delle scelte degli studenti provocando una forte persistenza intergenerazionale negli esiti dell'istruzione. La società italiana, se anche fosse caratterizzata da un'uguaglianza "ex post" sarebbe quindi in ogni caso fortemente minacciata da una disuguaglianza "ex ante"¹³⁷ e da una peculiare immobilità nel tempo¹³⁸.

¹³⁴ Acronimo per "Programme for International Students Assessment" condotto nel 2000 su un campione di studenti di 15 anni appartenenti a 32 paesi per valutare il livello delle conoscenze dei ragazzi e per cercare di fare una comparazione tra i differenti contesti nazionali.

¹³⁵ Sia inteso come ampiezza della dispersione dei risultati sia (e soprattutto) considerato come "uguaglianza delle opportunità iniziali". Questo tema, di grande importanza ed attualità sarà discusso approfonditamente in seguito.

¹³⁶ Questo tema, così come la maggior parte delle osservazioni fatte a proposito dell'Italia nel presente paragrafo, troveranno più ampia e rigorosa trattazione nei capitoli successivi.

¹³⁷ Ciò vale sia in un'ottica che privilegi considerazioni di equità, sia in un'ottica incentrata sull'efficienza perché l'esistenza di effetti siffatti costituisce un potente elemento di distorsione dei meccanismi che regolano l'investimento in capitale umano e la selezione meritocratica degli individui più capaci.

¹³⁸ Si veda a questo proposito: Checchi D., Ichino A., Rustichini A. (1996)

3.7. Persistenza nel tempo dei “sistemi nazione”

Spesso è stata usata la definizione di “sistemi nazione” per indicare un concetto non dissimile da quello che fino a questo momento abbiamo indicato come “*welfare production regime*”, vale a dire il complesso delle interazioni tra dato istituzionale, scelte in materia di economia e struttura dei sistemi di istruzione e formazione professionale.

La soluzione più frequentemente citata a riguardo è sempre stata quella tedesca, considerata come esempio di perfetta e vincente interazione tra istanze di diverso tipo. Non è un caso che il cosiddetto “sistema duale” sviluppatosi in Germania sia stato usato come falsariga per la definizione di percorsi analoghi non soltanto nei paesi limitrofi (Austria e Svizzera), ma anche, seppur con le necessarie variazioni dovute al mutato contesto culturale, nei paesi scandinavi.

Proprio lo schema tedesco, tuttavia, è oggi oggetto di un ripensamento generale che mira a salvaguardarne i punti di forza e a modificarne i tratti resi ormai obsoleti dal progresso tecnologico e dai cambiamenti nell’organizzazione del lavoro. Se nei decenni scorsi erano gli Stati Uniti a guardare con interesse e curiosità all’Europa e al Giappone¹³⁹ cercando di coglierne gli elementi che potessero colmare la carenza di adeguate competenze professionali tipica del mondo del lavoro nordamericano, ora sono anche (e soprattutto) i paesi del “vecchio continente” a cercare nuove strade che coniughino la propria tradizione di tutele del lavoro con la creazione di adeguati incentivi all’istruzione.

Parimenti, il modello giapponese, che era stato considerato da molti una valida alternativa al “sistema duale” ormai giudicato retaggio di una logica corporativista, ha mostrato, in seguito alla crisi che alla fine degli anni novanta

¹³⁹ Vedi, ad esempio, la relazione della Commissione Gardner redatta nel 1983 il cui titolo (“*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*”) testimonia il forte sentimento di preoccupazione diffuso in ambito statunitense e la ricerca di urgenti correttivi. Il nucleo cruciale dell’analisi era infatti la presa d’atto della perdita relativa di competitività delle imprese americane nei confronti delle concorrenti tedesche e Giapponesi dovuta proprio all’inadeguatezza della qualità di capitale umano posseduta dagli addetti al settore industriale.

colpì le cosiddette “tigri asiatiche”, forti segni di debolezza. L’identificazione tra lavoratore e azienda, elemento che a detta di tutti costituiva il pilastro più solido dell’intuizione nipponica, è stato messo in discussione nel momento in cui sono venuti drammaticamente alla luce i fattori di instabilità intrinseci nell’economia del sud est asiatico e in cui ha cominciato a sentirsi l’esigenza di creare una rete di protezioni che agissero anche nel caso del fallimento dell’impresa. Uno dei segnali più evidenti del cambiamento in atto si può leggere nel fatto che si stanno facendo sempre più strada proposte di contratti di assicurazione contro la perdita del posto di lavoro e schemi di previdenza che coinvolgano, a fianco delle imprese, anche attori economici e sociali di diverso tipo.

Quanto detto in questo capitolo, quindi, da una parte mette in discussione la possibilità di attuazione di una convergenza di tutti i sistemi-nazione verso un unico modello, dall’altra invita a inserire le diverse soluzioni in un’ottica maggiormente critica, capace cioè di tenere conto dei cambiamenti e dei dibattiti in atto.

In un contesto di progressiva integrazione europea, inoltre, è esigenza comune di tutti gli stati aderenti all’Unione quella di implementare strategie comuni, tenendo conto, in questo, delle diverse eredità storiche e culturali in gioco.

Il sistema di istruzione e formazione tedesco, proprio grazie alle sue peculiarità, è stato più volte indicato come unica alternativa alle scelte nate in seno al mondo anglosassone-nordamericano ed è spesso stato proposto come termine di paragone imprescindibile con il quale tutti i paesi europei si sono dovuti confrontare. Ora, nonostante l’apparente crisi di tale tipo di risposta e la progressiva confluenza dei “sistemi nazione” all’interno di soggettività più ampie, il sistema duale continua ad essere oggetto di analisi, tanto che, persino nel nostro paese, recenti riforme ne hanno nuovamente richiamato alcune delle linee guida.

Nel prossimo capitolo cercherò di mettere in luce alcuni degli aspetti a mio avviso più significativi dell’istruzione in Italia, integrando la trattazione con

alcune note riguardanti la situazione della Germania sia perché quest'ultima rappresenta forse l'esempio di *welfare production regime* più coerente e maggiormente citato, sia per evidenziare i punti di contatto presenti e futuri con le scelte attuate nel nostro paese.

CAPITOLO 4

ITALIA E GERMANIA: ANALOGIE E DIFFERENZE

“La verdad, cuya madre es la historia, émula del tempo, depòsito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo porvenir.”

(Cervantes: “Don Quijote”)

4.1 Il perché di una comparazione

Donald Hirsh, *policy consultant* dell’OECD per i temi riguardanti l’istruzione, commenta i dati raccolti dall’indagine PISA¹⁴⁰ mettendo in luce che i risultati dei paesi “*consistently below average included two relatively affluent economies, Germany and Italy, as well as other with below-average national income like Greece, Mexico, Poland and Portugal.*”.

La recente pubblicazione degli ultimi rapporti OCSE, ha suscitato in Germania un vivo dibattito volto ad investigare le cause di debolezza del sistema scolastico allo scopo individuare i disegni d’intervento più idonei¹⁴¹. Lo sconcerto mostrato dalle autorità e dall’opinione pubblica tedesca di fronte ai deludenti esiti ottenuti dai propri studenti nei test standardizzati, nasce principalmente da due distinti ordini di problemi.

In primo luogo, infatti, è inconcepibile che un paese che può contare su una delle economie più sviluppate del mondo non possa fare affidamento su un’istruzione adeguata al livello di sviluppo raggiunto, in grado cioè di riprodurre e perfezionare, anche nel lungo periodo, le strategie e le competenze che sono state la chiave del suo successo. Il quadro si aggrava ulteriormente se si pensa che gran parte dei paesi europei ha basato la propria

¹⁴⁰ Il termine PISA indica uno studio condotto nel 2000 condotto per facilitare la comparazioni tra i livelli di conoscenza raggiunti dagli studenti in differenti paesi. I risultati ricavati da tale indagine saranno analizzati nello specifico nelle prossime pagine.

¹⁴¹ Si legge su un recente articolo (Deutsche Welle 31/10/2002): “The results of the PISA study proved a deep shock to Germany, which had up to then been proud of its educational system, and had regarded it as one of the best in the world”. Commenti analoghi si possono trovare in qualsiasi quotidiano tedesco a partire dal 2001 (data della pubblicazione dei risultati di PISA)

crescita economica sull'esportazione di capitale umano che per lungo tempo è stata in grado di sopperire alla relativa scarsità di materie prime.¹⁴²

La seconda osservazione nasce dalla constatazione che il "sistema duale" a cui si è già brevemente accennato è stato oggetto per molti anni dell'interesse di *policy makers* di tutto il mondo che hanno cercato di mutuarne gli aspetti di spiccata efficienza e gli algoritmi di funzionamento. Le linee guida di tale modello sono state quindi declinate nei contesti economici e sociali più disparati¹⁴³ e si sono spesso imposte come uno schema vincente da emulare.

La Germania si trova quindi di fronte all'imperativo di ripensare in modo radicale la struttura dei meccanismi che regolano l'accumulazione di capitale umano, sia perché da più parti è stato insinuato il dubbio che essi non siano più in grado di rispondere alle mutate esigenze della competizione economica, sia perché la struttura sociale da essi derivante risulta essere poco idonea alle trasformazioni di natura politico-sociale in atto nel contesto di integrazione europea. Se tale nazione sarà capace di riappropriarsi del ruolo di autorità di cui ha goduto fino ad oggi dipenderà anche dalle proposte di riforma che sapranno nascere dal dibattito in corso.

La situazione del nostro paese non si discosta in modo sostanziale da quanto detto nel caso della Germania, se non per una quasi incomprensibile assenza di reazioni al quadro preoccupante emerso dai risultati delle comparazioni internazionali. I dati presentati dagli studi OCSE non hanno infatti trovato in Italia l'attenzione che hanno invece saputo raccogliere altrove¹⁴⁴ benché, se si

¹⁴² Si legge ancora in "Deutsche Welle": "since Germany is a country low in natural resources, the only thing the country can export is high quality products and technical know-how. And that's what makes education and training vitally important for Germany: the country will only be able to succeed in a globalized world economy in the future if German workers, engineers and scientist maintain high level of training and efficiency"

¹⁴³ Svizzera e Austria prima di tutto, ma anche Danimarca, Svezia e i paesi nordici senza dimenticare che una forte eco del dibattito circa la qualità del sistema scolastico tedesco è arrivata anche nel nostro paese e negli stessi Stati Uniti.

¹⁴⁴ Si vedano ad esempio le preoccupazioni espresse sui giornali messicani nonostante il grado di sviluppo economico del Messico (se misurato, come avviene in molte comparazioni internazionali, utilizzando il PIL pro capite) sia ben al di sotto di quello italiano.

eccettuano gli interventi portati a termine negli anni '20, il nostro sistema scolastico non abbia mai conosciuto una riorganizzazione di tipo “globale”.¹⁴⁵ All'inizio del 1998, su richiesta delle autorità italiane, è stato intrapreso un progetto di esame della nostra politica scolastica condotto da alcuni esperti appartenenti all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. Il rapporto conclusivo degli esaminatori si apre con alcune perplessità circa la capacità della scuola italiana di rispondere agli stimoli provenienti dall'economia e dalla società. Fin dalle prime righe, infatti, si legge: “Nella maggior parte dei paesi l'ultimo decennio è stato segnato da profondi cambiamenti nel mondo dell'istruzione. Il numero crescente di giovani che proseguono gli studi, l'incidenza della trasformazione della natura del lavoro sui bisogni formativi, l'aumento della disoccupazione giovanile in molti paesi, l'impatto dei cambiamenti determinati dalle nuove tecnologie sono tutti elementi importanti nel dibattito sull'educazione. Essi hanno determinato il riesame delle politiche internazionali [...] introducendo importanti cambiamenti nella struttura tradizionale dei sistemi educativi. Tali tendenze si manifestano in modo diverso da paese a paese. Questo è certamente vero in Italia, dove la riforma del sistema educativo è stata lungamente attesa, ma ora si impone all'attenzione del Governo. *Nel corso degli ultimi decenni, l'Italia ha registrato uno sviluppo economico notevole. Essa è uno dei maggiori paesi dell'Unione Europea e, come membro del Gruppo dei Sette*¹⁴⁶, *svolge un ruolo importante nell'economia mondiale. I suoi principali prodotti sono presenti sui mercati mondiali, le sue realizzazioni tecniche, il successo delle sue piccole imprese e la qualità del suo design contribuiscono a farne un paese ricco di risorse. Malgrado i suoi successi, c'è però una preoccupazione diffusa che lo sviluppo del suo sistema educativo*

¹⁴⁵ Una tale affermazione si trova anche in un rapporto dell'OCSE (1998) che riporta le conclusioni di una commissione esaminatrice composta da esperti internazionali chiamati a condurre un'analisi della politica scolastica italiana. L'immobilità del nostro sistema scolastico ha fatto addirittura parlare di “riforma impossibile”

¹⁴⁶ Ora Gruppo degli Otto

non sia all'altezza dell'evoluzione della sua economia e non abbia finora risposto in misura adeguata alle nuove esigenze del paese."¹⁴⁷

Già da queste osservazioni preliminari si desume che siamo di fronte a due paesi che, pur avendo caratteristiche tali da farli rientrare nel novero delle economie più sviluppate, sembrano non riuscire a tenere il passo dello sviluppo tecnologico e, lo vedremo in maniera approfondita nel seguito di questo lavoro, a superare le rigidità che precludono ad alcuni l'accesso all'istruzione. Tali timori non possono essere lasciati solamente all'attenzione degli studiosi dell'educazione e, anzi, diventano priorità dell'analisi economica, dal momento che influenzano inevitabilmente la capacità di innovazione e, con essa, la crescita di lungo periodo.

La straordinaria analogia che si ritrova nell'analisi delle principali debolezze riscontrate nel funzionamento dei sistemi d'istruzione di Italia e Germania sorprende, non tanto per la sua capacità di smentire le argomentazioni di chi ha ritenuto i due modelli esempi riusciti di trasmissione di un bagaglio tecnico e culturale adeguato alle esigenze degli individui¹⁴⁸, quanto piuttosto perché avvicina contesti a lungo ritenuti espressioni di strategie di sviluppo distinte.

Se, infatti, anche alla luce delle ricerche di cui si è parlato nei precedenti capitoli, l'Italia non aveva mai trovato una collocazione definitiva all'interno di una categorizzazione "per modelli"¹⁴⁹, il caso tedesco è sempre stato portato come esempio di "economia coordinata", in cui le istanze provenienti dal mondo dell'economico sembravano interagire in maniera virtuosa con le scelte attuate in ambito educativo. E' chiaro quindi che, qualora lo schema duale dovesse venire trasformato nelle sue linee essenziali, ritornerebbe all'attualità dell'agenda politica il ripensamento delle strategie di interazione tra le diverse componenti del *welfare production regime*. Se per le "economie coordinate" la

¹⁴⁷ "Esami delle politiche nazionali dell'istruzione: Italia" (1998) Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) pag 11. I corsivi sono miei.

¹⁴⁸ Vedi per l'Italia la serie di contributi raccolti nel volume a cura di Nicola Rossi: "L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?" (1997); per la Germania, invece, i lavori di Pepper D Culpepper (1998; 1999) che, ben prima della pubblicazione dei risultati di PISA, mettevano in luce alcuni problemi di fondo dell'organizzazione dei sistemi scolastici dei rispettivi paesi.

¹⁴⁹ Vedi le conclusioni del precedente capitolo.

sfida sarà quella di trovare dei correttivi che possano adeguare un disegno fino ad ora vincente ai mutamenti tecnologici pur nel contesto di un ridefinizione dello stato sociale che sappia evitare un'eccessiva stratificazione, l'Italia dovrà unire a tali interventi misure atte a risolvere i problemi propri delle "economie mediterranee" e dei paesi di recente alfabetizzazione, nei quali l'istruzione generalizzata risulta essere una conquista relativamente recente.

Nelle pagine che seguono, vedremo come le ultime indagini fatte in ambito internazionale abbiano potuto avvicinare due realtà tanto diverse tra loro, sottoponendo all'attenzione dei legislatori nazionali questioni sostanzialmente analoghe; vedremo poi come le reazioni in termini di proposte di riforma stiano disegnando sentieri di azione peculiari che, nel caso tedesco, sembrano voler abbandonare, soprattutto per quanto riguarda il *vocational training*, alcune tra le maggiori rigidità del sistema di istruzione ora in atto, nel caso italiano, invece, sembrano auspicare, almeno nella terminologia utilizzata all'interno del più recente dibattito parlamentare, una convergenza verso modalità proprie del sistema duale.

La letteratura in esame offre alcuni importanti spunti di riflessione a riguardo, pur nella totale assenza di espliciti studi comparativi tra Germania e Italia¹⁵⁰. Ciò che stupisce maggiormente a questo proposito, è la diversa reazione degli ambienti accademici e istituzionali in seguito ai dati di PISA. Se nel nostro paese, infatti, non esistono studi recenti che cerchino di giungere all'individuazione delle cause che hanno portato a risultati tanto negativi¹⁵¹, gli economisti e i politici tedeschi hanno dato vita ad un fiorire di analisi e di articoli che hanno affrontato per la prima volta questioni mai sollevate nel passato o da tempo accantonate in sede legislativa (si vedano, ad esempio, i

¹⁵⁰ Ritengo che la ragione di ciò sia dovuta alla difficoltà di inserire l'esperienza italiana all'interno di un modello ben preciso, perciò la maggior parte degli studi comparativi sono condotti mettendo a confronto un' "economia coordinata" con uno degli appartenenti al gruppo dei paesi anglosassoni che, anche a causa della notevole influenza esercitata dagli stati Uniti in ambito internazionale, risultano essere il termine di paragone privilegiato.

¹⁵¹ Esistono, a dire il vero, studi anche piuttosto autorevoli (vedi, solo per citarne alcuni, i contributi di Bratti, Brunello, Checchi, Comi..) utili per comprendere le mancanze del nostro sistema scolastico, ma sono perlopiù dovuti a autori che già prima del 2001 avevano posto interrogativi fondamentali in materia di istruzione.

contributi riguardanti il ruolo del *background* familiare sulle scelte scolastiche.). Il presente lavoro, ben lungi dall'aver l'ambizione di colmare un tale vuoto, si propone di mettere in luce alcuni tra gli aspetti più interessanti del problema.

4.2 I sistemi scolastici italiano e tedesco: brevi cenni storici e sviluppi attuali

La storia dei sistemi scolastici europei può essere concepita come un lungo processo dialettico fatto di interazioni continue ed aggiustamenti progressivi, di avvicinamenti e di tentativi di ricerca di soluzioni originali. Le diverse “strutture” dell'istruzione, così come ci appaiono oggi, sono il risultato di una lenta ma inesorabile evoluzione che ha cercato di trovare le forme via via più funzionali alle esigenze della società, combinando le istanze provenienti dall'economia con le finalità proprie dell'intervento educativo.

Affermare quindi che la scuola, in quanto istituzione, è “storicamente e culturalmente situata” significa mettere in luce la rete di interdipendenze che formano il *welfare production regime* senza tuttavia negare la possibilità di condizionamenti tra contesti diversi. L'analisi comparata delle tappe percorse dai sistemi scolastici tedesco ed italiano ha precisamente il fine da una parte di mettere in luce le premesse teoriche e fattuali su cui poggia l'esistente, dall'altra, di studiare in maniera critica gli alternativi suggerimenti di riforma che sono stati proposti negli ultimi mesi.

Nei prossimi paragrafi mi soffermerò sull'evoluzione delle forme che sono state pensate nel corso del tempo per regolare lo svolgersi del percorso di formazione e di crescita dei cittadini italiani e tedeschi concentrandomi in maniera peculiare sull'articolazione delle diverse proposte e sull'organizzazione dei sistemi scolastici intesi nel loro complesso. Nella convinzione che non sia questo il luogo per disegnare l'intero articolarsi del *continuum* storico, cercherò di mettere in risalto le diverse tappe che si sono succedute, isolando, di volta in volta, quei provvedimenti che, alla luce degli

esiti futuri, si sono dimostrati più significativi e maggiormente gravidi di conseguenze. Per fare ciò sarò inoltre obbligata a lasciare sullo sfondo sia il dibattito, per quanto estremamente interessante, tra le differenti modalità di finanziamento degli istituti scolastici, sia il punto nodale dell'“autonomia” e le questioni tanto organizzative, quanto pedagogiche.

4.2.1 Il sistema tedesco

4.2.1.1 La genesi dell'attuale sistema

I tratti caratteristici del sistema tedesco, che trovano la loro genesi nella società prussiana della fine del XIX secolo, non hanno cambiato nel corso del tempo le proprie linee guida essenziali.

Tra il 1870 e la prima guerra mondiale ebbe luogo in Europa (segnatamente in Francia, Germania e Inghilterra) un'ondata di interventi di riforma che mutarono i contorni dell'organizzazione scolastica e diedero il via, grazie all'introduzione di programmi di tipo professionalizzante, alla prima fase dell'istruzione “generalizzata”. Fino a quel momento, infatti, l'educazione dei giovani tedeschi era incentrata sullo studio delle lingue e delle lettere classiche ed era destinata soltanto agli strati più alti della popolazione.

Fu invece con la “legge sull'artigianato” che, nel 1897, il sistema scolastico tedesco venne diviso in scuole generalistiche e scuole “vocazionali” affidate al controllo delle camere professionali: istituzioni di autogoverno legate direttamente al mondo della produzione. Proprio il collegamento con le soggettività imprenditoriali modellò e diresse i primi decenni di vita del futuro schema duale e lo portò, attorno ai primi anni trenta, ad assumere tratti molto vicini a quelli che lo caratterizzano ancora oggi.

L'introduzione di scuole professionali, a dire il vero, non arrivò a modificare la struttura del “*gymnasium*”, il quale mantenne pressoché inalterati i suoi programmi e la sua connotazione “elitaria”, anzi, tale istituto guadagnò una

collocazione al vertice della nuova struttura fortemente stratificata e gerarchizzata.

Il primo embrione dello schema duale, che aveva come scopo prioritario quello di fornire una preparazione decisamente specialistica e indirizzata ad una specifica mansione, si sviluppò da una riorganizzazione di strutture preesistenti di matrice corporativa a cui vennero affiancate nuove istituzioni al fine di creare un complesso organizzato in maniera coerente ed organica. Il risultato fu quello di immettere nel sistema una notevole stratificazione che ebbe come conseguenza più evidente non tanto un reale allargamento delle prospettive di proseguimento degli studi per ogni cittadino, quanto piuttosto una separazione netta e persistente tra i figli delle nuove classi emergenti (l'“aristocrazia operaia” e la classe media di più recente formazione) e quelli dell'élite politica e culturale, il cui posto all'apice della piramide sociale veniva garantito dall'incomunicabilità dei diversi canali di apprendimento. Il processo di *espansione*, fanno notare Bertocchi e Spagat (1997), creò un simultaneo processo di *esclusione* poiché le scuole di tipo generalistico continuarono per decenni ad essere appannaggio dei discendenti di coloro che già vi avevano studiato in passato¹⁵², mentre l'apertura agli strati meno colti della popolazione si realizzò unicamente grazie all'istruzione professionale (ne è prova il fatto che le iscrizioni al *gymnasium* si mantennero pressoché immutate e, al contrario, il ramo “*vocational*” accolse un numero crescente di studenti).

¹⁵² Una teoria sociologica di ispirazione weberiana denominata “teoria del conflitto” individua proprio nello scontro tra classi sociali una delle principali forze in grado di dirigere le riforme dell'istruzione. In particolare la stratificazione sarebbe uno strumento intenzionalmente usato dall'élite per perpetuare la propria influenza e per scoraggiare i tentativi di ascesa di nuove soggettività.

4.2.1.2 Il tentativo di riforma degli anni 60-70 del ventesimo secolo e il problema dell'eccessiva stratificazione

Attorno alla fine degli anni '60 del ventesimo secolo, la società tedesca si trovò di fronte all'esigenza di identificare una struttura nuova da dare al proprio sistema scolastico. I nodi che lo schema duale non era stato in grado di sciogliere, pur nell'efficienza della sua struttura, riguardavano principalmente la difficoltà nel perseguire un'effettiva "uguaglianza degli accessi" dovuta tanto ad una notevole stratificazione, quanto alla collocazione della scelta del percorso scolastico in prossimità dei dieci anni, in corrispondenza quindi di un'età in cui molto forti risultano essere i condizionamenti dell'ambiente familiare di origine. La precocità (e l'irreversibilità) di tale decisione, che contribuiva alla riproduzione nel tempo delle medesime classi sociali, spinse i socialdemocratici a proporre, in luogo del "vecchio" modello tripartito¹⁵³ su cui si basa l'istruzione secondaria, una nuova scuola denominata *Gesamtschule* che fosse destinata a tutti i ragazzi e che associasse ad un limitato contenuto professionalizzante standard qualitativi che si avvicinassero a quelli del *Gymnasium*¹⁵⁴.

Lo scopo della proposta era quello di ampliare la fase dell'"istruzione di base" al fine di assicurare a ciascuno, per quanto possibile, un analogo bagaglio di "strumenti", posticipare il momento della divaricazione degli *iter* formativi e spingere un maggior numero di individui a proseguire gli studi una volta conclusa la secondaria inferiore (gli studenti della *Realschule* e della *Hauptschule*, infatti, terminati i corsi intrapresi, entrano solitamente all'interno dei canali della formazione poiché non è loro possibile accedere direttamente all'università.).

Il contenuto innovativo della "riforma" (che non venne, in verità, mai portata a termine in forma definitiva) scatenò un'opposizione diffusa e i nuovi

¹⁵³Quello cioè ancora oggi vigente che si basa su tre distinti percorsi: il *Gymnasium*, la *Realschule* e la *Hauptschule*. Le differenze tra le diverse alternative sarà analizzata in modo più approfondito nei prossimi paragrafi.

¹⁵⁴Uno schema simile a quello della *comprehensive school* di ispirazione anglosassone.

programmi vennero attuati soltanto in fase sperimentale fino a quando, nel 1983, la vittoria elettorale degli schieramenti maggiormente conservatori segnò il ritorno allo *status quo*¹⁵⁵.

La velleità socialdemocratica di intaccare la solidità dello schema duale non ebbe alcuna conseguenza pratica, ma lasciò dietro di sé alcuni dati raccolti grazie a studi condotti per valutare l'attività di sperimentazione. Da essi sembra emergere che la *Gesamtschule* fosse realmente in grado di ridurre la segregazione scolastica sulla base della classe sociale di appartenenza, di facilitare l'integrazione tra gruppi disomogenei e di eliminare, posticipando il momento delle decisioni irreversibili, la dipendenza delle scelte presenti da quelle operate in passato. Il bilancio, purtroppo, non può però considerarsi pienamente positivo, poiché i risultati di test standardizzati restituirono l'immagine preoccupante di una diminuzione del livello medio delle conoscenze possedute dai ragazzi dovuto ad una caduta delle performance dei più brillanti, i quali sembravano ottenere punteggi migliori se provenienti da un *Gymnasium*. Tali conclusioni non possono certo essere utilizzate per teorizzare l'inattuabilità di una riforma del sistema tedesco, ma sembrano presentare una sorta di *trade off* tra eguaglianza negli accessi ed efficienza negli esiti. Vedremo in seguito come i risultati di test standardizzati condotti di recente mettono in luce che la relazione tra queste due variabili è ben lungi dall'aver una forma funzionale ben definita.

4.2.1.3 Il sistema attuale

Le politiche riguardanti l'istruzione non sono di competenza del governo federale, ma dei singoli stati. Questi ultimi godono di un discreto grado di autonomia che permette loro di regolare le diverse tappe dell'apprendimento in maniera peculiare, sia per quanto riguarda la definizione dei programmi, sia,

¹⁵⁵ Il ritorno dei cristiani Democratici al governo segnò anche la fine di un progetto per il diritto allo studio pensato in associazione alla riforma del sistema scolastico. Tale proposta prevedeva un programma di aiuto finanziario agli studenti (che consisteva essenzialmente nell'introduzione di una serie di prestiti *ad hoc*) la cui implementazione venne fermata con il ricambio della maggioranza al governo.

per esempio, per quanto concerne la durata delle singole tipologie di scuole. Nonostante ciò, i tratti caratterizzanti del sistema sono gli stessi in tutto il territorio nazionale e definiscono uno schema comune.

L'istruzione obbligatoria¹⁵⁶, che ha inizio all'età di sei anni, è preceduta dalla possibilità di frequentare un *kindergarten* che, comunque, ha valore più come opportunità di socializzazione precoce piuttosto che come momento di acquisizione di nozioni intese in senso stretto. Il termine dell'obbligo scolastico è invece posto in corrispondenza dei 18 anni anche se lo studio di tipo "formale" è previsto soltanto fino ai 16 anni e può essere in seguito sostituito con esperienze che associano l'apprendimento di tipo "teorico" alle pratiche lavorative.

La scuola primaria ha una durata di quattro anni¹⁵⁷ e ha lo scopo di fornire le capacità linguistiche e matematiche di base oltre ad alcune conoscenze propedeutiche negli ambiti della storia e delle scienze naturali e sociali. La prima divaricazione tra le carriere scolastiche degli studenti tedeschi avviene attorno ai 10 anni, quando si presenta a ciascuno la scelta di entrare in uno dei tre canali dell'istruzione secondaria inferiore i quali si differenziano per orientamento del *curriculum*, per durata e per opportunità di perseguimento degli studi offerte. Tali proposte, che ricalcano da vicino quelle esistenti all'inizio del secolo XX, sono: il *Gymnasium*, la *Hauptschule* e la *Realschule*.

Il *Gymnasium* è l'erede della scuola d'élite prussiana, è basato su una preparazione di tipo generalista e conduce, una volta frequentato con profitto l'intero corso (che si conclude attorno ai 18 o 19 anni), al conseguimento dell'*Abitur* il quale permette l'accesso all'università. Tale certificato viene inoltre richiesto, spesso senza una reale necessità, per l'ammissione ad alcune carriere professionali indebolendo l'agire del sistema di certificazione che

¹⁵⁶ L'obbligo scolastico ha in Germania una storia secolare e, già a partire dalla metà del XIX secolo vigeva in tutto il territorio nazionale.

¹⁵⁷ Alcuni testi meno recenti riportano questi primi quattro anni sotto il nome di "scuola di base" (*Grundschule*) mentre la scuola primaria (*Volksschule*) comprenderebbe anche le secondarie inferiori meno prestigiose. La pratica delle comparazioni internazionali ha tuttavia modificato in parte l'impianto terminologico usato e lo ha reso più simile a quello usato fuori dal contesto tedesco.

dovrebbe garantire a chiunque il raggiungimento di una posizione lavorativa che valorizzi le competenze specifiche acquisite nell'ambito degli studi "vocazionali"¹⁵⁸. Pur essendo un corso di studi basato su competenze scarsamente specifiche, ammette, nella sua fase "superiore" (*Gymnasiale Oberstufe*) la possibilità di scegliere discipline opzionali che possano essere propedeutiche al proseguimento degli studi accademici. Esiste addirittura un *Berufliches Gymnasium* ("Gymnasium ad indirizzo tecnico" che in alcuni *Länder* prende il nome di *Fachgymnasium*) il quale prevede che negli ultimi anni prima dell'*Abitur* si possano sostituire le materie tradizionalmente inserite nei *curricula* con corsi orientati direttamente all'inserimento nel mondo del lavoro (tra cui economia, tecnologia, ma anche metallurgia e costruzioni o agronomia).

La *Hauptschule* e la *Realschule* hanno, seppure in gradi diversi, un'impostazione maggiormente pratica: la prima si prefigge di formare figure fortemente specializzate e dotate di competenze utili all'interno del sistema produttivo, la seconda (che ha un impianto leggermente più teorico) si rivolge piuttosto ai futuri "colletti bianchi" che svolgeranno quelle mansioni di tipo impiegatizio per le quali non è richiesta una qualifica di livello terziario. Una volta portata a termine la *Hauptschule* (vale a dire attorno ai 15-16 anni¹⁵⁹) i ragazzi continuano il loro percorso di apprendimento all'interno dello schema duale che combina un addestramento pratico in qualità di apprendista (*Lehrling*) o di praticante (*Anlernling*) con alcune lezioni all'interno di scuole

¹⁵⁸ Il termine "vocazionale" è una brutta traduzione dell'inglese "vocational" purtroppo ampiamente usato in letteratura. In italiano, infatti, il campo semantico legato al concetto di "vocazione" appartiene alla sfera della religiosità e non viene applicato in altri ambiti. Qui me ne servo perché il suo uso in riferimento al contesto lavorativo è modellato sulla parola tedesca "*Berufung*" (vocazione appunto) la cui radice si ritrova nei vocaboli *Berufsschule* e *Berufsfachschule* che indicano precisamente le scuole professionali. Proprio il concetto di "*Berufung*", inteso in una prospettiva di ispirazione weberiana, ha infatti un'importanza cruciale nello sviluppo del capitalismo dei paesi protestanti (quindi, all'interno dell'ottica qui richiamata, nella formazione del sostrato culturale e cognitivo su cui si poggiano le basi del *welfare production regime*)

¹⁵⁹ Inizialmente la *Hauptschule* aveva una durata inferiore rispetto alle altre due (5 anni invece di 6), negli anni settanta, però, alcuni stati cominciarono ad introdurre un ulteriore anno che in qualche caso divenne in seguito obbligatorio.

professionali ad orario parziale denominate *Berufssculen*¹⁶⁰. La trattazione “in aula” di argomenti legati al mondo del lavoro è invece una peculiarità della *Realschule*¹⁶¹ al termine della quale gli studenti possono approfondire la propria preparazione all’interno di un *vocational college* (senza rinunciare, anche in questo caso ad un momento di apprendimento “pratico”), oppure (ma accade raramente) tentare la via del *Gymnasium*.

Adempiuto l’obbligo scolastico, coloro i quali non desiderano frequentare l’Università (oppure non vi sono abilitati perché non possiedono l’*Abitur*) ma vogliono ugualmente perfezionare la propria istruzione professionale possono iscriversi ad una delle scuole tecniche (*Fachschulen*)¹⁶²

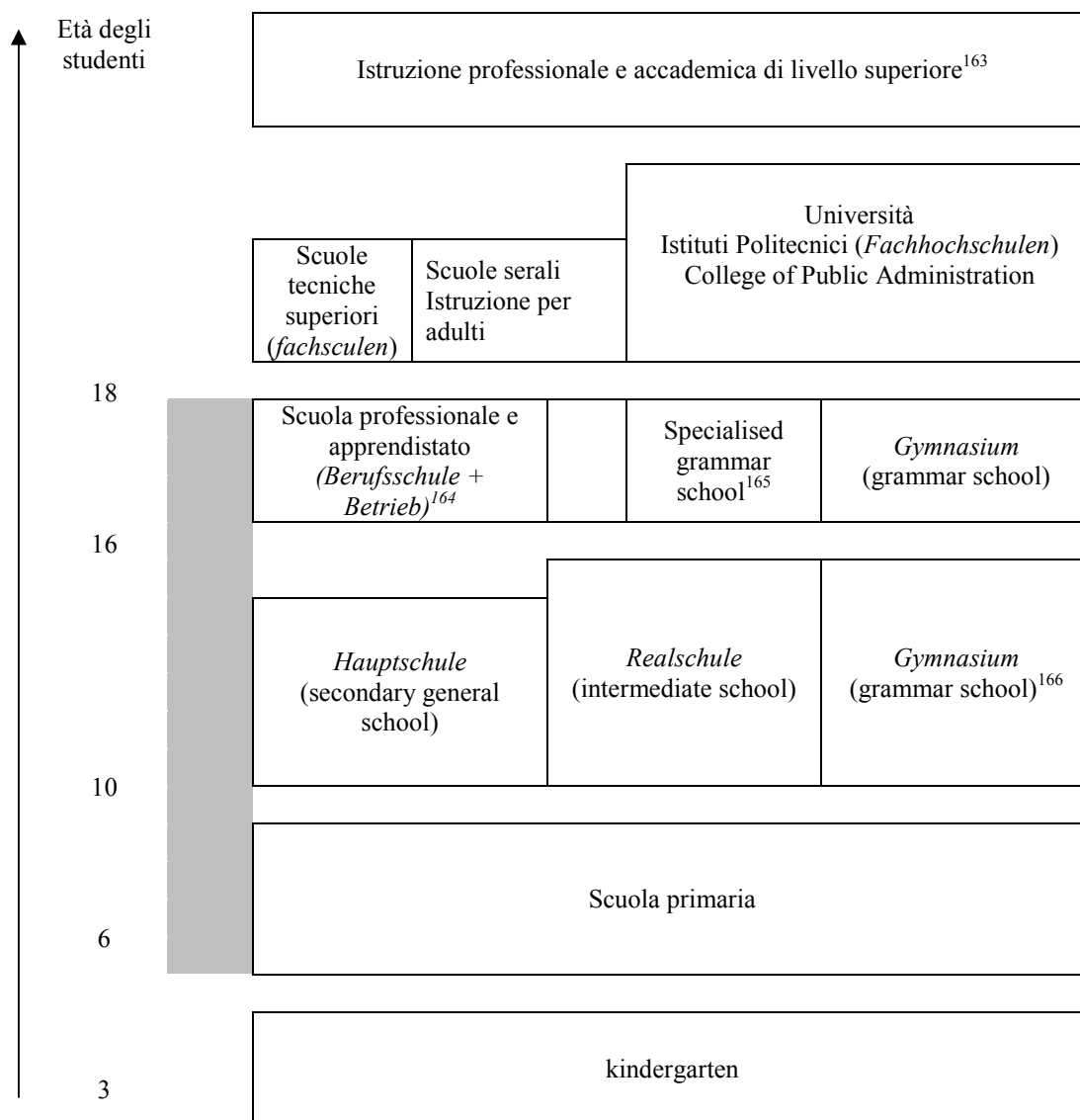
Nella pagina seguente ho riportato uno schema riassuntivo del sistema scolastico tedesco, cercando di mettere in luce la scansione temporale delle singole tappe ed evidenziando in grigio gli anni dell’istruzione dell’obbligo. Le definizioni in inglese sono invece quelle utilizzate con maggiore frequenza in letteratura per facilitare le comparazioni internazionali.

¹⁶⁰ Diverse dalle *Berufsfachschulen* che sono invece scuole a tempo pieno che preparano al mondo del lavoro o offrono un’istruzione professionale parallela generale.

¹⁶¹ In passato si preferiva usare il termine *Mittelschule* per evidenziare la sua collocazione “intermedia” tra la *Hauptschule* il *Gymnasium*

¹⁶² Per accedere a questi corsi, oltre ad aver superato il diciottesimo anno di età, è necessario aver svolto per un determinato periodo di tempo la mansione che sarà oggetto specifico di studio.

Figura 3.2: schema del sistema scolastico attuale in Germania.



Per quanto riguarda il grado di separazione tra i diversi indirizzi va ricordato che a partire dalla metà degli anni cinquanta è stata abbandonata la pratica di subordinare l'accesso alle scuole secondarie più prestigiose al superamento di specifici test d'ingresso. Nel 1960 tale pratica fu convalidata dal ministro dell'istruzione, il quale abolì il test obbligatorio e lo sostituì con una

¹⁶³ L' "istruzione professionale e accademica di livello superiore" risulta qui riunita in un unico "blocco" non perché esista un percorso comune verso cui convergerebbero tutti diversi sentieri seguiti dagli studenti, ma perché la complessità delle proposte esistenti non si presta ad una schematizzazione come quella che propongo qui.

¹⁶⁴ Consente l'ottenimento di una qualifica professionale

¹⁶⁵ Consente l'ottenimento di una maturità tecnica

¹⁶⁶ Consente l'ottenimento di una maturità generale

combinazione di strumenti funzionali all'orientamento che vanno dal consiglio degli insegnanti della primaria¹⁶⁷ fino all'opportunità di poter usufruire di una sorta di periodo di prova all'interno degli indirizzi maggiormente impegnativi. L'impiego di esami standardizzati è rimasto in uso in alcuni stati, ma ha mantenuto soltanto un valore di "autovalutazione" e non ha alcuna conseguenza definitiva sulle scelte dei ragazzi.

Malgrado il tentativo di rendere il sistema più fluido (contestualmente all'abolizione dei test d'ingresso vennero infatti drasticamente abbattuti anche i costi di frequenza) e nonostante la possibilità teorica di cambiare indirizzo in qualunque direzione, le scelte compiute al termine della primaria non sembrano poter essere facilmente mutate. A questo proposito, Pischke (1999) riporta che nel 1966 solo il 7% degli studenti che avevano intrapreso scuole diverse dal *Gymnasium* vi si erano poi iscritti in seguito ed in ogni caso lo avevano fatto nei primi tre anni di frequenza della secondaria. I dati, in verità, non sono recenti, ma non sembra che ci siano le premesse per poter postulare un'inversione di tendenza e una diminuzione della dipendenza dalle decisioni prese al termine della primaria.¹⁶⁸

Un *trend* che, al contrario, sembra evidenziarsi con maggiore chiarezza, è l'aumento degli studenti che scelgono di frequentare il *Gymnasium*: Dustmann (2001) mette in luce l'evoluzione numerica delle iscrizioni basandosi su informazioni relative al censimento del 1987 e rileva che i nati tra il 1922 e il 1927 hanno frequentato nella maggioranza dei casi una *Hauptschule* (con una percentuale che sfiora l'80% nel caso degli uomini, mentre nel caso della donne viene addirittura superata tale soglia), inoltre, quando si considera la coorte nata tra il 1962 e il 1967, la percentuale di coloro che hanno scelto la *Hauptschule* scende sotto il 50% se si guarda alla componente femminile, cade quasi fino al 30% in riferimento a quella maschile (ad un livello addirittura inferiore rispetto a quello che si registra per la *Realschule*). Oggi le tre scuole

¹⁶⁷ Tale giudizio generalmente non è in alcun modo vincolante. Tuttavia esistono alcune eccezioni tra cui, per esempio, gli stati di Baden-Württemberg e di Bayern.

¹⁶⁸ Per un'analisi comparata della mobilità di Italia e Germania si veda il capitolo seguente.

si dividono piuttosto equamente la popolazione studentesca¹⁶⁹ anche se il *Gymnasium* (e con esso tutti i corsi di studio di tipo “generalistico”) sembra godere agli occhi dei giovani di una crescente e persistente capacità di attrazione, tanto che si è potuto parlare di “*academic drift*”.

4.2.1.4 Le proposte per il futuro

I deludenti risultati ottenuti dagli studenti nel PISA e pubblicati nel 2001 colsero impreparate le autorità tedesche, le quali fino a quel momento si erano sempre dimostrate orgogliose dello stato della propria istruzione. Le critiche cui è stato sottoposto negli ultimi anni il “sistema duale” riguardavano infatti principalmente il piano dell’efficienza, dal momento che risulta sempre più evidente la difficoltà da parte delle imprese nell’offrire opportunità formative in numero adeguato alle richieste (che sono ancora elevate nonostante la tendenza ad uno spostamento delle iscrizioni verso i corsi generalistici). Mai nessuno aveva però messo in dubbio la produttività del sistema e, ancora meno, avrebbe potuto prevedere la notevole differenza riscontrata negli esiti ottenuti e la loro dipendenza dal contesto familiare dei ragazzi¹⁷⁰. Il dato diventa ancora più preoccupante se si considera che altre nazioni in cui vige uno schema organizzativo paragonabile a quello tedesco (per esempio i paesi scandinavi) hanno saputo coniugare punteggi medi elevati e varianze contenute.

Da queste considerazioni si capisce perché la risposta al fallimento riscontrato non abbia prodotto fino ad ora interventi di carattere normativo (che richiedono, come è noto, periodi di gestazione piuttosto lunghi e dibattiti teorici rilevanti), ma abbia al contrario dato il via ad un notevole fiorire di

¹⁶⁹ Jenkins e Schluter (2002) riportano dei dati relativi al tipo di scuola frequentata dai tredicenni tedeschi (si vuole in questo modo “catturare” le variazioni che hanno eventualmente luogo nei primi tre anni). Secondo tale rilevazione, che si rifà ad una fonte piuttosto autorevole (*Statistisches Bundesamt*, 1997), nell’anno 1995 circa il 23% dei ragazzi era iscritto in una *Hauptschule*, la stessa quota si trovava all’interno di una *Realschule*, mentre il 31% aveva scelto il *Gymnasium*. Il rimanente 23% era invece iscritto in corsi di diversa natura tra cui i più significativi sono una scuola “unificata” (denominata *Gesamtschule*) e varie proposte che si trovano a metà strada tra la *Hauptschule* e la *Realschule*.

¹⁷⁰ Questo tema sarà trattato in maniera piuttosto approfondita nel seguito di questo lavoro.

proposte che mirano a trovare dei correttivi che pongano rimedio all'urgenza del problema¹⁷¹. Dalla lettura dei giornali, che riportano le dichiarazioni della classe politica, ricaviamo alcune importanti direttive.

Prima di tutto va citato un obiettivo reso noto recentemente¹⁷² dal ministro dell'Istruzione Edelgard Bulmahn il quale auspica l'introduzione di un sistema di valutazione della "qualità" dell'offerta di istruzione e delle competenze possedute dagli studenti, strumento fino ad oggi estraneo al contesto della Germania a causa dello storico decentramento a favore dei singoli stati della federazione.

Un altro campo di azione individuato dal governo riguarda le prime fasi della scolarizzazione e si concretizza in un maggiore impegno di finanziamento dell'istruzione prescolare e scolare e un allungamento delle ore di insegnamento impartite all'interno delle scuole.

Le affermazioni che sembrano maggiormente racchiudere sviluppi significativi sono quelle che riguardano la struttura stessa del sistema scolastico. I confronti internazionali hanno messo in luce il *trade off* su cui si fonda lo schema duale che, in nome della valorizzazione delle professionalità di livello elevato, sacrifica in parte l'istruzione terziaria e preclude ad una larga parte della popolazione la possibilità di accedere direttamente all'università. E' chiaro che il problema si fa tanto più allarmante quanto minore risulta essere la qualità media delle competenze acquisite.

Proprio l'esiguità numerica di coloro che conseguono un titolo di livello universitario (e con esso quella degli studenti in possesso di un *Abitur*) sembra essere una delle maggiori preoccupazioni del ministro Buhlman il quale ha dichiarato: "*we need more quality in school lessons, more people with Abitur and more with qualified education degrees*"¹⁷³

¹⁷¹ Ciò non significa che le criticità del sistema tedesco non fossero già note. Un forum sull'educazione ha dato infatti il via alle "12 raccomandazioni" che sono in corso di implementazione e saranno oggetto di valutazione congiunta da parte delle autorità statali e federali entro il 2004.

¹⁷² "Deutsche welle" 7 marzo 2003

¹⁷³ "Deutsche welle" 31 ottobre 2002

4.2.2. La storia dell'istruzione in Italia

4.2.2.1. La nascita del sistema scolastico italiano

Si è già detto come la storia dell'istruzione in Italia e Germania abbia conosciuto nelle sue prime tappe un sentiero di sviluppo sostanzialmente analogo che rende la comparazione tra questi due paesi particolarmente interessante. Anche il nostro sistema scolastico, infatti, ha le sue origini in una legge promulgata alla fine dell'ottocento (la "legge Casati"¹⁷⁴ sul "riordinamento dell'istruzione pubblica" datata 1859 e seguita, l'anno successivo, dal "regolamento applicativo Mamiani"). La struttura che viene qui delineata prevede una scuola primaria obbligatoria e gratuita di durata quadriennale seguita da una secondaria in cui esistono tre diversi canali: il canale "classico", in cui ad un ginnasio quinquennale fa seguito un liceo triennale e che permette il passaggio ad ogni facoltà universitaria; un canale tecnico che si articola in una "scuola tecnica" strutturata su tre anni e un "istituto" anch'esso "tecnico" che, nella sua sezione fisica-matematica, garantisce l'accesso alle facoltà scientifiche (e soltanto ad esse); l'ultima possibilità offerta è invece quella rappresentata dall'"indirizzo normale" il cui sbocco è l'insegnamento magistrale¹⁷⁵.

Una prima comparazione con lo schema tedesco permette di rilevare notevoli analogie tra le due soluzioni: innanzitutto una "compressione" dell'istruzione primaria che coincide con la fase di omogeneità di percorsi, poi un'organizzazione di tipo tripartito che ricorda, anche nella terminologia utilizzata, alcune caratteristiche tradizionali della struttura adottata in Germania, infine, il tentativo di favorire un'apertura delle prospettive di istruzione a tutte le classi sociali. I parallelismi evidenziati non possono però

¹⁷⁴ La legge in realtà regolava il sistema scolastico sabaudo, ma le caratteristiche da essa introdotte furono estese, all'indomani dell'Unità, a tutta la penisola.

¹⁷⁵ Esistono poi le "scuole professionali" che non sono inserite nel sistema in quanto non fanno capo al ministro dell'istruzione bensì a quello dell'economia e le "scuole libere" tipo specialistico affidate agli enti locali o a soggettività private (alcune delle quali verranno "regificate" nei primi anni del '900 e annesse all'ordinamento statale.)

distogliere l'attenzione dall'analisi di alcune profonde differenze sia formali, sia concettuali.

Innanzitutto, infatti, il livello di stratificazione, pur presente, sembra "inferiore" a quello contenuto nelle premesse su cui si fonda il sistema duale, poiché gli studi universitari non sono riservati esclusivamente a coloro che scelgono l'istruzione tradizionale, ma possono essere aperti anche a chi decide di dedicarsi alle discipline tecnico-scientifiche. Un'altra difformità sostanziale risiede nella minor enfasi posta sulla distinzione tra competenze generiche e specifiche (la linea di discriminazione corre piuttosto lungo pratiche di insegnamento differenti e diversi ambiti di studio), oltre che nella completa assenza di una formazione di tipo pratico-applicativo collegata al mondo della produzione e strutturata a partire da una piramide occupazionale chiaramente definita.

Sembrerebbe quindi che si realizzi, già in questa fase dell'evoluzione del nostro sistema, un primo scollamento tra le esigenze della crescita economica e i loro corrispettivi in ambito sociale, che fa in modo che da una parte si stenti ancora a portare a termine il pieno sviluppo industriale, dall'altra si organizzi l'istruzione in modo da favorire formalmente la mobilità sociale, ben sapendo però che tali opportunità saranno limitate dal basso tasso di espansione economica e dall'alto tasso di analfabetismo.¹⁷⁶ Tale discrepanza non sembra poi ridursi nel tempo perché gli interventi portati a termine tra la fine del XIX secolo e i primi anni del novecento sono pochi e di entità trascurabile¹⁷⁷. Unica eccezione sembra essere l'introduzione, nel 1911, di un "liceo moderno" che andò ad affiancare il tradizionale "liceo classico".

¹⁷⁶ Per una valutazione storica delle correlazioni tra sviluppo economico e scelte in materia di istruzione si vedano Barbagli (1974) e Zamagni V (1973)

¹⁷⁷ Ad esempio la "legge Villari" del 1891 aumentò le tasse scolastiche nel caso di ginnasi e licei al fine di frenare l'accesso degli studenti a tali corsi per evitare una futura disoccupazione intellettuale.

4.2.2.2 Gli anni del fascismo

Una riforma sostanziale del sistema scolastico fu introdotta, tra il 1922 e il 1923, dal ministro fascista Giovanni Gentile. Il tratto comune a tali provvedimenti (se si eccettua l'aggiunta di un anno alla scuola primaria e l'elevamento dell'obbligo al quattordicesimo anno di età) fu quello di un'accentuazione della stratificazione che portò ad un aumento della rigidità dell'intera struttura.

Tra le scuole secondarie inferiori esistevano infatti una "scuola integrativa" di durata triennale che non prevedeva alcuna possibilità di proseguimento degli studi; una "scuola complementare" anch'essa triennale piuttosto simile alla precedente scuola tecnica ma priva di ulteriori sbocchi in gradi superiori di insegnamento¹⁷⁸; un "istituto tecnico inferiore" (triennale); un "istituto magistrale inferiore" (quadriennale); un "ginnasio inferiore" e la "scuola d'arte" (triennale)¹⁷⁹.

La medesima segmentazione si ritrovava poi nello schema secondo cui erano progettate le scuole medie superiori. Al "ginnasio superiore" (biennale) seguiva il "liceo classico" (di tre anni) dal quale era possibile accedere a qualsiasi facoltà universitaria, il "liceo scientifico", invece, di durata quadriennale e nato dalla fusione del "liceo moderno" e del ramo scientifico-matematico dell'istituto tecnico, non permetteva l'iscrizione ai corsi universitari di Lettere e Filosofia e Legge. Tra le altre scuole esistenti si deve citare l'"istituto magistrale superiore" (triennale) aperto soltanto al Magistero, l'"istituto tecnico superiore"¹⁸⁰ (quadriennale) che, a seconda dell'indirizzo

¹⁷⁸ Le scuole come queste, prive cioè di sbocchi ulteriori all'interno del sistema scolastico sono talvolta chiamate "a rigida terminalità" in contrapposizione a quelle "a debole terminalità" al termine delle quali rimane aperta la via del proseguimento degli studi.

¹⁷⁹ Il R.D. 31 dicembre 1923 sull'"ordinamento dell'istruzione artistica" stabilisce inoltre l'esistenza di "istituti d'arte" composti di un primo corso di durata triennale (che corrispondeva alle scuole d'arte) e uno superiore, anch'esso di tre anni permetteva il conseguimento del titolo di "maestro d'arte"

¹⁸⁰ E' interessante notare, per capire lo spirito che animava questa riorganizzazione che lo stesso Mussolini definì "la più fascista delle riforme", che gli istituti professionali, lungi dal rappresentare un canale di promozione sociale per le "masse" furono trasferite dal "Ministero della Pubblica Istruzione" al "Ministero dell'Economia Nazionale" mentre alle scuole artistico-industriali, eredi della tradizione professionale medievale e successivamente rinascimentale, toccò la sorte opposta e,

scelto, consentiva l'iscrizione ad un numero piuttosto ristretto di percorsi universitari e un "scuola professionale femminile" (diventata in seguito, a partire dal 1956, "istituto femminile") destinato alle ragazze che non intendevano continuare gli studi dal momento che non era prevista per loro alcuna possibilità di accedere all'Università.

In conclusione, le riforme fasciste ebbero come conseguenza un ulteriore irrigidimento della struttura del sistema scolastico, l'introduzione di un maggior numero di percorsi di studio in cui la rosa delle possibilità offerte si riduce ogni volta che si procede all'interno del ramo professionalizzante, l'aumento della separazione tra il canale liceale (che ha come fisiologica continuazione l'esperienza dell'istruzione terziaria) e il ramo tecnico-professionale al quale da una parte viene interdetto l'accesso all'Università, dall'altra non viene garantito un adeguato collegamento con le imprese e un appropriata collocazione nel mondo del lavoro.

Ancora una volta non è difficile immaginare che tali scelte siano state dettate dal desiderio di preservare la posizione di prestigio goduta dagli studi superiori classici e universitari, impedendo a coloro che non facevano parte dell'élite di conseguire titoli di studio di livello terziario. Il progetto era accompagnato dal tentativo di un ritorno ad una logica corporativista che si dimostrò soltanto un espediente di tipo retorico, poiché in Italia non si sviluppò mai una rete e una cultura del lavoro paragonabile a quella tedesca e capace di supportare i programmi di istruzione di natura professionalizzante¹⁸¹. Una parziale conferma di ciò giunse dalla popolazione civile, la quale in gran parte si rifiutò di scegliere la scuola complementare (le iscrizioni furono in numero decisamente inferiore rispetto a quelle registrate nella precedente scuola tecnica). La portata numerica di tale "abbandono"

ribattezzati "scuole ed istituti d'arte", vennero inseriti nel sistema scolastico propriamente inteso. Le scuole professionali tornarono tra il 1928 e il 1929 all'interno del sistema d'istruzione ma tale modifica ebbe un valore puramente formale e non intaccò la netta separazione tra istruzione "generalista" e professionale.

¹⁸¹ L'istruzione professionale, al contrario, si mantenne sempre al di fuori del sistema scolastico e fu lasciato per lungo tempo alla libera iniziativa di soggetti privati, politici o religiosi.

portò ad una modifica repentina dell'ordinamento appena introdotto tanto che, nello stesso 1923 (anno del crollo delle iscrizioni nelle scuole secondarie privi di sbocchi successivi), venne accordata agli studenti della "complementare" la possibilità di passare, in seguito, agli studi superiori tecnici o scientifici. Il provvedimento si rivelò però transitorio perché nel 1931 la "scuola complementare" scomparve e fu sostituita da una "scuola di avviamento al lavoro" conclusa la quale coloro che volevano continuare gli studi potevano scegliere tra gli istituti tecnici e magistrali.

A fianco delle modifiche nate nel contesto della riforma Gentile venne avviato dal "Ministero dell'Economia Nazionale" il riordinamento dell'istruzione industriale (con il R.D. 31 ottobre 1923, n 2523 e con il Regolamento del 3 giugno 1924, n 969). L'intervento si limitò a suddividere le scuole di insegnamento industriale in "scuole popolari operaie" o "di avviamento", "scuole industriali" o "di tirocinio", "istituti industriali" e "laboratori scuola". In particolare, le scuole di avviamento, anch'esse di durata triennale, erano equiparate alle scuole complementari sia per quanto riguarda i requisiti di ammissione, sia per quanto si riferisce all'assolvimento dell'obbligo scolastico e in esse venivano impartiti "gli insegnamenti teorici e pratici necessari all'esercizio di una professione qualificata"

Il completamento dell'intervento fascista sull'istruzione, che definì le linee organizzative che hanno caratterizzato la scuola italiana fino ai giorni nostri, sono contenute nella "carta della scuola Bottai del 1939" che tornò ad una scuola secondaria inferiore tripartita ma di durata omogenea (tre anni): a fianco di una scuola media chiamata "unica" che permetteva il passaggio agli studi superiori, esistevano infatti una "scuola professionale" (a cui poteva eventualmente seguire una scuola tecnica) e una "scuola artigiana"¹⁸² completamente priva di sbocchi ulteriori.¹⁸³ Per quanto riguarda la media

¹⁸² La parte della riforma relativa alle scuole secondarie inferiori non venne mai attuata a causa dello scoppio della guerra.

¹⁸³ Antonio Gramsci nei *"Quaderni dal carcere. Passato e Presente"* così documenta il dibattito parlamentare che precedette le modifiche del '39: "Nel novembre 1931 si è svolta alla Camera dei

superiore si ritrovano le stesse proposte che saranno mantenute, con variazioni lievissime, per tutto il corso del novecento: i licei classici e scientifici, gli istituti magistrali, tecnici, professionali e artistici.

4.2.2.3 Dal dopoguerra ad oggi

La fine del conflitto mondiale portò all'accantonamento di una parte delle modifiche ipotizzate all'interno della Carta Bottai e mai attuate in via definitiva. Le scuole secondarie inferiori, per esempio, non furono mai strutturate nello schema tripartito e assunsero una forma dicotomica che prevede una media unica di tipo generalistico (nata dalla fusione dei corsi triennali degli istituti tecnici, magistrali e ginnasi) la cui frequenza è subordinata al superamento di un esame di ammissione e la "scuola di avviamento professionale" in cui maggior enfasi è data alla componente pratica.

Con l'unificazione parziale della media inferiore, il momento della scelta della carriera viene, per i ragazzi che si trovano all'interno della nuova scuola media unificata, posticipata di tre anni. A ciò non si accompagna però uno sforzo in direzione della diminuzione della stratificazione e la separazione tra i due canali rimane netta, dal momento che ad un corso in cui viene insegnato il latino e aperto a qualsiasi tipo di secondaria superiore si contrappone l'avviamento professionale che garantisce soltanto limitatissime prospettive di ulteriore approfondimento. Questo primo passo rappresenta tuttavia un embrionale tentativo di convergenza degli *iter* scolastici dei giovani studenti che culminerà nel 1962, quando viene finalmente introdotta, per la prima volta in Europa, una media completamente unificata. A questo proposito i sociologi

Deputati un'ampia discussione sull'insegnamento professionale e in essa tutti gli elementi teorici e pratici per lo studio del problema sono affiorati in modo abbastanza perspicuo ed organico. Tre tipi di scuola 1) professionale, 2) media tecnica, 3) classica. La prima per gli operai e i contadini; la seconda per i piccoli borghesi; la terza per la classe dirigente. La questione si è svolta sull'argomento se le scuole professionali devono essere strettamente pratiche e fini a se stesse, tanto da non dare possibilità di passaggio non solo alla scuola classica, ma anche a quella tecnica. La larghezza di vedute è consistita nell'affermazione che deve essere data la possibilità del passaggio alla scuola tecnica (il passaggio a quella classica è stato escluso a priori da tutti)"

fanno notare come l'esito positivo della battaglia per l'introduzione di un canale comune di formazione di base cambiò la faccia della mobilità sociale la quale non avvenne più per "cooptazione", ma piuttosto per "competizione".

Le modifiche apportate in riferimento alla secondaria inferiore non si riflettono a livello superiore, dove la struttura introdotta negli anni del fascismo rimane pressoché inalterata nel corso del tempo. L'unica (ma importantissima) eccezione a tale immobilità sembra essere il processo di allargamento, nel corso degli anni sessanta, delle possibilità di passaggio all'istruzione terziaria grazie al quale nel '61 vengono rimossi una buona parte dei vincoli precedentemente posti alle scelte degli studenti, mentre otto anni dopo, insieme con l'introduzione di corsi integrativi per le scuole di durata inferiore (con le legge 26 ottobre 1969, n. 754 e 14 settembre 1970 n.692), la liberalizzazione degli accessi diviene completa.

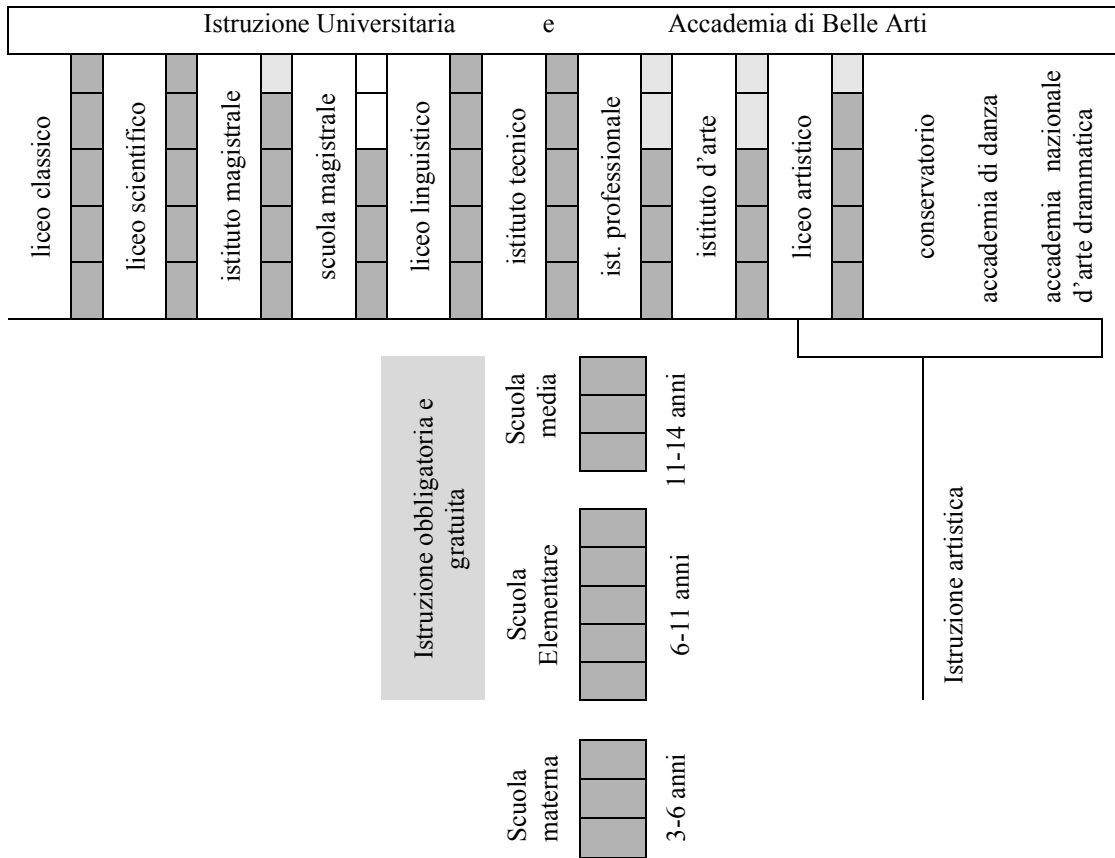
Qui sotto ho schematizzato la forma assunta dal sistema dopo il 1969. Come si può vedere l'impalcatura generale rimane quella Gentiliana, ma agli studenti dei corsi triennali o quadriennali è stata concessa la possibilità di continuare gli studi all'interno del percorso iniziato affinché potessero iscriversi¹⁸⁴, al termine del quinquennio, in qualunque facoltà universitaria; inoltre, dal 1968, con la legge 444 del 18 marzo, il quadro iniziò a comprendere anche una "scuola materna" statale¹⁸⁵ che venne a configurarsi come "un servizio sociale a domanda facoltativa ma a offerta obbligatoria."¹⁸⁶

¹⁸⁴ La piena liberalizzazione degli accessi richiese l'istituzione di un anno integrativo per i corsi quadriennali (liceo artistico e istituto magistrale) che in precedenza permettevano il solo ingresso ad una rosa limitata di facoltà, mentre l'introduzione di un biennio aggiuntivo consentì agli studenti delle scuole professionali e delle scuole d'arte di conseguire un diploma (diploma di istituto professionale o di istituto d'arte) che abilita al proseguimento degli studi in ambito accademico.

¹⁸⁵ L'importanza di questo provvedimento è data dal fatto che a partire da questa data si inizia a vedere l'esperienza di apprendimento prescolare in una prospettiva di istruzione e non più in un'ottica assistenzialista di matrice cattolica di sostegno alle famiglie.

¹⁸⁶ Dei (2000).

Figura 4.3: Schema del sistema scolastico italiano in seguito alle riforme degli anni sessanta



4.2.2.4 La fine degli anni '90 e la riflessione sul tema dell'obbligo scolastico

Tra il gennaio e il maggio 1999 venne portato a compimento un processo decennale che aveva animato il dibattito parlamentare fin dai primi anni Settanta. La conseguenza più naturale degli sviluppi assunti dalla riforma della secondaria inferiore e dalla liberalizzazione degli accessi universitari sarebbe infatti stata un elevamento dell'obbligo scolastico, sia come mezzo per arginare la "dispersione", sia come provvedimento che sancisse, con lo strumento legislativo, i successi ottenuti in materia di scolarizzazione generalizzata.

I disegni di legge che proponevano un allungamento per tutti gli studenti del periodo dell'istruzione obbligatoria, in verità, si susseguirono con particolare frequenza già a partire dalla fine degli anni Ottanta (nel corso della X

legislatura, ad esempio, si ricordano almeno otto proposte di legge sufficientemente strutturate e provenienti dall'intero spettro delle posizioni politiche presenti all'interno delle due Camere), ma fu solo con la legge 9/1999 che il progetto vide la sua definitiva concretizzazione e gli anni di istruzione obbligatoria vennero portati a nove.

Pochi mesi più tardi, l'articolo 68 della legge 144/1999 istituì "l'obbligo formativo a diciotto anni" che si configura come un diritto (che allo stesso tempo è anche un dovere) secondo cui a chiunque, entro i diciotto anni, deve essere garantita la possibilità di raggiungere almeno una solida qualifica professionale.

Lo scenario delineato dall'introduzione dell'obbligo formativo è piuttosto complesso e sfumato e mira da una parte ad aumentare la produttività dei futuri lavoratori grazie ad una maggiore accumulazione di capitale umano specifico, dall'altra si propone di instaurare una logica di "apprendimento continuo" ampliando il raggio delle proposte disponibili anche all'esterno dell'istruzione generalista e accademica. L'analogia (almeno formale) con il sistema tedesco è evidente: l'obbligo scolastico propriamente detto si ferma infatti al quindicesimo anno di età¹⁸⁷, mentre viene istituito "l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- a) nel sistema di istruzione scolastica;
- b) nel sistema della fp¹⁸⁸ di competenza regionale¹⁸⁹;
- c) nell'esercizio dell'apprendistato.

¹⁸⁷ Quindi con il termine del primo anno dell'istruzione secondaria superiore. In realtà il provvedimento era pensato originariamente nel quadro di riferimento delineato dal cosiddetto "riordino dei cicli" che prevedeva un primo ciclo di istruzione che comprendesse le vecchie scuole medie ed elementari di durata settennale, seguito da un biennio che corrispondeva alla prima fase delle scuole secondarie inferiori entro cui sarebbe avvenuto il completamento dell'obbligo propriamente detto e la frequenza dei 9 anni previsti dalla legge 9/1999

¹⁸⁸ formazione professionale.

¹⁸⁹ Il passaggio delle scuole professionali sotto la responsabilità delle Regioni avvenne nel 1975.

L'obbligo di cui al comma 1 si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale. Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro"¹⁹⁰

Dalla lettura del testo della legge possiamo quindi isolare due direzioni lungo le quali va valutato il diritto-dovere alla formazione: la prima è rappresentata dall'età (i diciotto anni) oltre la quale si è prosciolti dall'obbligo; la seconda è invece quella che prevede il conseguimento di una certificazione scolastica o professionale.

La definizione delle modalità di organizzazione dei diversi canali attraverso i quali è previsto l'assolvimento dell'obbligo non è mai stata portata a compimento per l'avvicinarsi di ministri legati a diversi schieramenti politici, tuttavia, è opportuno ricordare qualcuna tra le caratteristiche principali dello schema delineato perché hanno recentemente trovato posto, pur con modifiche anche sostanziali, all'interno della cosiddetta "riforma Moratti" attraverso la legge quadro 53/2003.

Senza soffermarci sul dibattito più propriamente didattico e pedagogico, non vanno trascurati i processi che, già a partire dall'"accordo sul lavoro" del settembre 1996, auspicano l'inserimento di contenuti "professionalizzanti" anche all'interno dei corsi di studio tradizionalmente catalogati come "generalistici" al fine di colmare lo iato tra le diverse opportunità concesse. Questo, comunque, sembra essere la sola esigenza di modifica posta dall'introduzione dell'obbligo formativo all'istruzione di tipo "scolastico". Per quanto riguarda il circuito della formazione professionale, l'imperativo che emerge con maggiore chiarezza è senza dubbio quello di creare un sistema di certificazioni tale da rendere le qualifiche conseguite nell'ambito della fp spendibili tanto nel mondo del lavoro, quanto in eventuali esperienze di studio o di formazione posteriori al compimento della maggiore età.

¹⁹⁰ Legge 144/1999. Articolo 68 commi 1 e 2.

Il nodo di più ardua soluzione risulta però essere quello dell'apprendistato, sia perché gran parte della legislativa vigente ricalca i tratti introdotti con la legge 25 del 19 gennaio 1955 (che rischia quindi di fornire soluzioni ormai obsolete), sia perché coinvolge direttamente ambiti eterogenei del *welfare production regime*, primo fra tutti il mondo del lavoro e della produzione. Al fine di conferire anche a quest'ultima alternativa un valido (anche se limitato) contenuto teorico, si prevede l'obbligo per l'apprendista di partecipare a corsi formativi esterni all'azienda per un minimo di ore annuali¹⁹¹. Il tutto sarebbe completato da pratiche di apprendimento *on the job* svolte sotto la direzione di una figura di *tutor*.

Un'ultima nota riguarda le possibilità di passare da un filone ad un altro che sarebbero ammesse e agevolate da un sistema di "crediti" spendibili tanto nei trasferimenti "verticali" (verso fasi di apprendimento successive), quanto in quelli "orizzontali" (verso modalità alternative). A causa di tali differenze si parla quindi di "crediti accademici" utilizzabili all'interno del mondo universitario, "crediti di formazione professionale" riconosciuti soltanto in alcuni ambiti della fp e "crediti formativi" spendibili entro i percorsi scolastici o nell'ambito della transizione scuola-lavoro.

4.2.2.5 La riforma Moratti

Lo scorso 28 marzo, la legge delega 53/2003 stabilì i principi e i criteri direttivi della cosiddetta "riforma Moratti" e disegnò il quadro teorico per i successivi decreti delegati.

La mutata architettura del sistema scolastico che deriva da tale intervento prevede l'istituzione di tre "cicli"¹⁹² a cui fanno seguito l'istruzione Universitaria e la formazione professionale superiore. Si ha quindi:

¹⁹¹ Centoventi secondo quanto stabilito dall'articolo 16 della legge 196/1997, più del doppio (duecentocinquanta ore) secondo il Dpr 257/2000.

¹⁹² Il termine "ciclo", fa notare una recente pubblicazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, costituisce un' "innovazione" terminologica. "Fino a ieri, per esempio," leggiamo nell'opuscolo *"le parole di una scuola che cresce: piccolo dizionario della riforma"* (pagina 6) "era detto "ciclo" ciascuno dei due periodi in cui era suddivisa la scuola elementare: le classi prima

- Una “scuola dell’infanzia” di durata triennale e facoltativa
- Un primo ciclo di istruzione che dura otto anni e che si divide in cinque anni dedicati alla “scuola primaria” e tre alla “scuola secondaria di primo grado”
- Un secondo ciclo composto dal sistema dei licei (di durata quinquennale) e dall’istruzione professionale (di durata variabile)

I “cicli”, a loro volta, sono suddivisi in “periodi didattici”, vale a dire *“unità temporali interne ai cicli, di durata biennale o annuale, che scandiscono il percorso scolastico di allieve e allievi.”*¹⁹³ Il procedere all’interno dell’iter formativo si articola in bienni a cui sono affiancati dei “monoenni di confine” che *“assicurano la continuità del primo ciclo sia verso il basso (scuola dell’infanzia) sia verso l’alto (licei e istruzione e formazione professionale). Nel secondo caso, l’anno conclusivo porta a sintesi il lavoro di orientamento di allieve e allievi che ha impegnato i docenti durante gli anni del primo ciclo”*. Queste unità temporali accorciate avrebbero quindi principalmente funzione di raccordo¹⁹⁴ tra i cicli, ma il ritmo usuale sarebbe quello biennale che *“consente di distanziare tra loro le scadenze valutative ai fini del passaggio al periodo successivo. Nell’arco di due anni sono possibili recuperi che una minore durata temporale potrebbe non consentire.”*

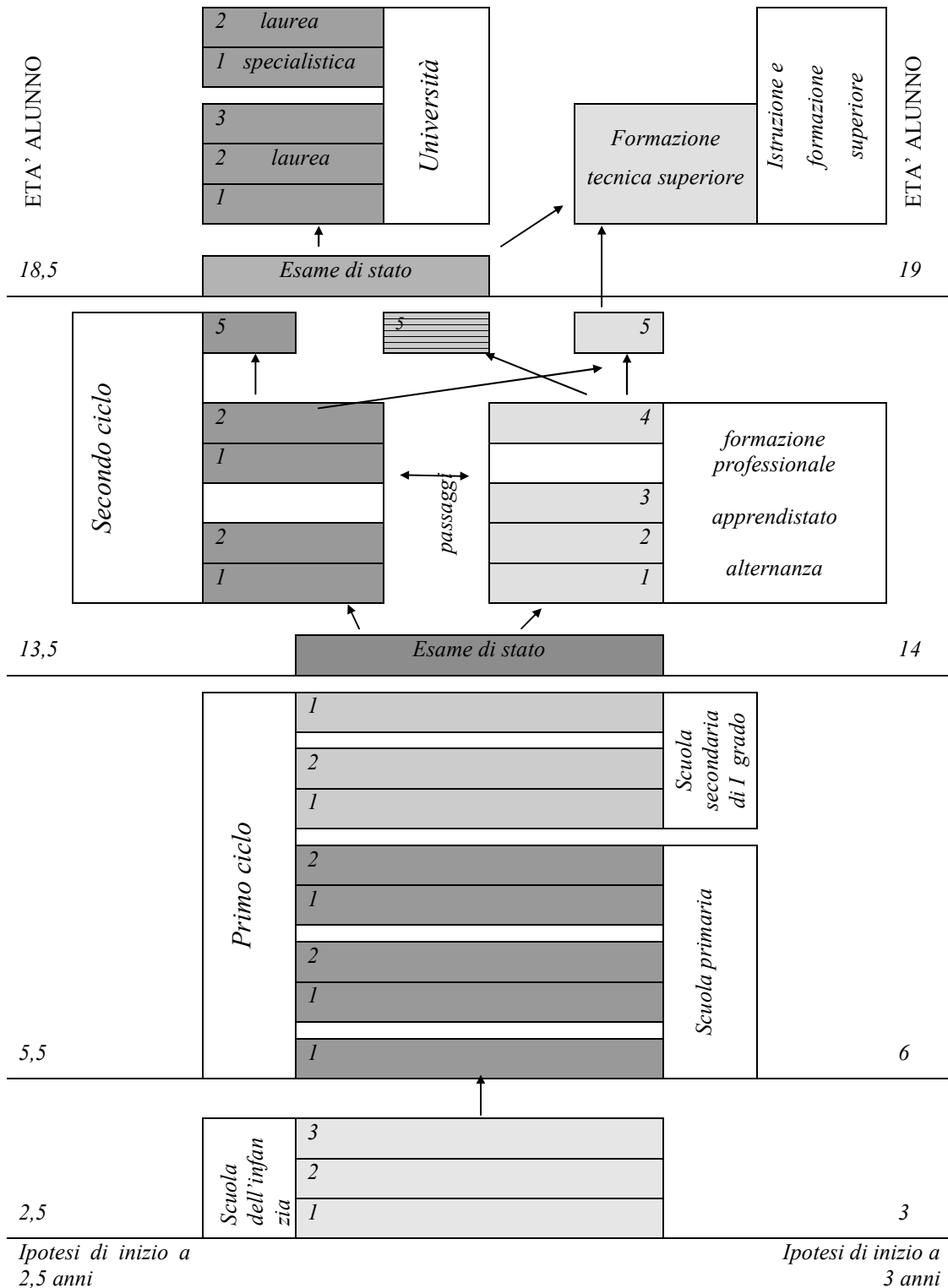
Analizzerò ora piuttosto sinteticamente le modifiche sostanziali apportate lungo tutto l’arco del percorso ripercorrendo le tappe seguite dagli studenti stessi all’interno della scuola.

e seconda (primo ciclo), la terza, la quarta e la quinta (secondo ciclo). Con la riforma, il primo ciclo (otto anni) comprenderà la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, il secondo ciclo (cinque anni) il sistema dei licei e quello dell’istruzione e della formazione professionale”. Nonostante l’enfasi posta su tale cambiamento, il mutato uso del vocabolo in questione sembra avere una limitata rilevanza sostanziale e appare piuttosto funzionale alla corretta spiegazione dell’intento che anima il testo di legge. La riforma viene infatti presentata come un processo senza soluzioni di continuità capace di accompagnare gli studenti in ogni fase della loro “crescita”. La centralità del termine “ciclo” deriva appunto dall’utilizzo di parole che si riferiscono al campo semantico della “biologia”

¹⁹³ Questa e le citazioni che seguono (e che riporterò in corsivo) sono tratte dalla nota introduttiva dell’opuscolo distribuito dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca dal titolo *“le parole di una scuola che cresce: piccolo dizionario della riforma”*

¹⁹⁴ in nome di ciò che viene chiamata “continuità educativa”

Figura 4.4: Schema del percorso seguito dagli studenti come previsto dalla legge 53/2003 (nella forma pubblicata dallo stesso Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)



Scuola dell'infanzia

Le modifiche apportate all'organizzazione della "scuola dell'infanzia"¹⁹⁵ sono piuttosto limitate: vengono infatti ribadite la durata triennale, le finalità puramente educative di sviluppo del bambino in senso globale, di centralità della pratica sociale e relazionale e di preparazione all'apprendimento successivo. E' altresì ricordato il ruolo della scuola dell'infanzia nel tentativo di operare una compensazione delle differenze di partenza che derivano dalla "qualità" dell'ambiente familiare di provenienza e che possono compromettere gli esiti scolastici successivi¹⁹⁶ anche nelle fasi che seguono quelle della prima scolarizzazione.

Se si esclude un vago accenno all'importanza di questa scuola, la cui "frequenza va assicurata a tutti" in un'ottica "di continuità con il complesso di servizi all'infanzia e con la scuola primaria", non viene sancito, come invece avveniva in alcune delle proposte precedenti¹⁹⁷, alcun arretramento dell'obbligo scolastico. Quello che piuttosto risulta essere la differenza maggiormente significativa è l'apertura delle porte della scuola dell'infanzia anche alle bambine e ai bambini che "compiono i tre anni di età entro il 30 di aprile"¹⁹⁸ dell'anno scolastico di riferimento" viene quindi offerta, per coloro che lo volessero, l'opportunità di far iniziare ai propri figli il percorso di apprendimento in un momento precedente rispetto al passato.

Il primo ciclo di istruzione

Il primo ciclo d'istruzione è costituito dalla "scuola primaria"¹⁹⁹ che ricalca, nella durata e nelle finalità, l'organizzazione dell'attuale "scuola elementare" e

¹⁹⁵ La dicitura "scuola materna" viene quindi completamente abolita.

¹⁹⁶ una trattazione più approfondita del tema dell'uguaglianza delle opportunità di accesso all'istruzione, del ruolo svolto dal *background* familiare sui risultati scolastici (ed economici) degli individui e del grado di mobilità che ne deriva è contenuta nei prossimi capitoli.

¹⁹⁷ Mi riferisco alla prima stesura della proposta di "riordino dei cicli" le cui disposizioni, mai attuate, vengono abrogate dalla 53/2003.

¹⁹⁸ Per l'anno scolastico 2003/2004 il termine del 31 aprile è sostituito con quello del 28 febbraio.

¹⁹⁹ Le funzioni della scuola primaria sono enunciate nelle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (documento tecnico che accompagna il D.M. 100/2002 sulla sperimentazione di nuovi ordinamenti per l'anno scolastico 2002/2003) e riguardano principalmente il primo approccio al

dalla scuola secondaria di secondo grado (triennale), la quale appare sostanzialmente identica alla vecchia “scuola media”. La struttura interna dell’intero ciclo subisce invece delle parziali modifiche dovute alla sostituzione della scansione temporale precedente (che comprendeva un ciclo biennale seguito da uno triennale per le elementari e un unico triennio per le medie) con una modalità organizzativa più complessa costituita da due monoenni (uno iniziale e uno finale) e tre bienni centrali.

Anche in questo caso, però, l’innovazione sostanziale si ritrova nella ricerca di maggiore flessibilità nella scelta del momento in cui i bambini vengono avviati alla scuola. Analogamente a quanto visto in riferimento alla scuola dell’infanzia, esiste infatti la possibilità di anticipare le iscrizioni alla scuola primaria per coloro che sono nati entro il 30 aprile dell’anno di riferimento, mentre l’obbligo di iscrizione è valido soltanto per i nati entro il 31 di agosto e non più per i nati entro il 31 di dicembre. L’effetto più evidente dell’allargamento della rosa delle alternative previste è quello che la differenza di età tra gli alunni iscritti in una stessa classe potrà raggiungere anche un anno e sette mesi, poiché a fianco degli allievi “anticipatari” viene ammessa anche l’esistenza di soggetti “posticipatari” cioè coloro i quali, pur compiendo il sesto anno nel corso del primo monoennio della primaria, decidono di non avvalersi della possibilità di frequentare la scuola e preferiscono attendere finché l’obbligo non sarà cogente.

E’ difficile ora prevedere con chiarezza le conseguenze che avrà sull’uguaglianza delle opportunità offerte l’introduzione di tale variabilità: rimane tuttavia il dubbio che ciò possa portare non tanto ad una maggiore “personificazione del percorso scolastico” (concetto questo che si propone come vero “filo rosso” di tutto il testo della riforma), quanto piuttosto ad un indebolimento di uno dei ruoli centrali affidati alle prime esperienze

mondo della cultura, lo sviluppo di capacità operative e di ragionamento, la costruzione dell’identità personale, relazionale e sociale.

scolastiche, ossia il tentativo di colmare le disuguaglianze derivate dall'ambiente familiare.

Che la famiglia sia considerata uno degli attori privilegiati dell'apprendimento è confermato da specifiche dichiarazioni del Ministero che più volte ne definisce i compiti fondamentali²⁰⁰ e, in particolare, precisa che (la famiglia) *“valuta con i docenti l'idoneità dei bambini alla frequenza anticipata della scuola”* e, ancora, *“si rende consapevole delle eventuali differenze di partenza dei bambini e dei ragazzi e condivide il percorso teso a raggiungere le competenze finali”*. Capire se la “consapevolezza delle differenze di partenza” significhi l'accettazione delle disparità esistenti tra il grado di sviluppo dei bambini una volta raggiunta l'età scolare, oppure un mezzo per infondere rinnovato impegno nel perseguimento di possibilità educative “egualitarie”, diventa il nodo centrale del problema.

Certo molto dipenderà dalle procedure che verranno adottate per accogliere o respingere le richieste di entrata anticipata o differita all'interno della scuola e dalle strade che i decreti delegati vorranno imboccare. Uno sguardo a quanto già indicato nella legge quadro può tuttavia dare alcune iniziali indicazioni in materia. Per quanto riguarda l'ammissione alle classi prime, sembra che non esistano limitazioni e che i genitori dei bambini godano della piena facoltà di scelta; per l'ingresso alla scuola dell'infanzia, la 53/2003 prevede invece *“criteri di gradualità”* e forme di sperimentazione *“con subordinazione alla disponibilità dei posti e all'introduzione di nuove figure professionali e di nuove modalità organizzative. L'attuazione di questa possibilità è collegata inoltre a specifiche condizioni di fattibilità (dipendenti anche dall'intervento dei Comuni), cioè da adeguata disponibilità di strutture e dotazioni e di servizi di refezione e di trasporto”²⁰¹*.

Un altro punto che i decreti attuativi dovranno chiarire è rappresentato poi dal passaggio alla scuola primaria di quei bambini che sono stati ammessi “con

²⁰⁰ Nella stessa legge n. 53/2003, ma anche nel D.M. n. 100/2002 e nei documenti ministeriali per la sperimentazione 2002/2003

²⁰¹ *“Le parole di una scuola che cresce: piccolo dizionario della riforma”* (pagina 16)

anticipo” all’interno della scuola dell’infanzia. Non risulta infatti chiaro se, passati i tre anni dell’istruzione prescolare, tali soggetti saranno direttamente avviati alla classe prima, oppure potranno decidere di iniziare l’esperienza della scuola primaria insieme ai loro coetanei.

Se la fase dell’entrata all’interno della scuola primaria sembra ancora avvolta da una consistente dose di incertezza, lo stesso non si può dire della conclusione del ciclo che termina con un “esame di stato” il cui superamento è condizione necessaria e sufficiente per il passaggio al sistema dei licei o dell’istruzione e della formazione professionale. Va detto che ciò implica l’abolizione (peraltro già prevista nel precedente progetto di riforma dei ministri Berlinguer e De Mauro²⁰²) dell’“esame di quinta elementare” che chiudeva la scuola primaria, il cui peso era stato, però, da tempo ridimensionato, sia per quanto riguarda la capacità di selezione, sia in riferimento all’importanza da esso assunta ai fini della valutazione finale.

Il secondo ciclo di studi

Il secondo ciclo di studi si articola secondo due filoni distinti: *“quello rappresentato dai licei e quello parallelo, o quasi, dell’istruzione e della formazione professionale²⁰³.”*

Il primo canale fornisce una preparazione di tipo teorico²⁰⁴ ed è suddiviso al suo interno in modo da offrire una pluralità di scelte. A fianco del liceo “classico”, “scientifico”, “linguistico” e “artistico” vengono istituiti anche il liceo “economico”, “musicale e coreutico” (educazione alla musica e alla danza), “tecnologico” e delle “scienze umane”. Tutti i licei hanno durata quinquennale e si dividono in due bienni cui segue un ultimo anno che mira all’approfondimento dei contenuti trattati all’interno dell’intero quinquennio. Si prevede inoltre, per il liceo artistico, economico e tecnologico l’attivazione

²⁰² legge quadro n. 30 del 10/2/2000

²⁰³ “Le parole di una scuola che cresce: piccolo dizionario della riforma” (pagina 29)

²⁰⁴ anche se “integrato con strumenti di apprendimento che completino, in alcuni casi, l’insieme delle conoscenze teoriche con sia pur brevi e saltuarie applicazioni a esercitazioni pratiche.” Da: “Le parole di una scuola che cresce: piccolo dizionario della riforma” (pagina 30)

di indirizzi differenziati che possano rispondere alle esigenze derivanti dalla eterogeneità delle discipline che vi vengono insegnate.

I canali individuati non sarebbero però completamente chiusi, ma esisterebbe un sistema di “passerelle” in grado di rendere possibile il passaggio tanto tra differenti tipi di liceo, quanto tra il sistema di licei e quello dell’istruzione e della formazione professionale.

Il filone generalista si conclude infine con un Esame di Stato che dà accesso all’Università o all’“Alta formazione Artistica, Musicale e Coreutica”.

L’alternativa all’istruzione liceale è invece rappresentata dal “sistema dell’istruzione e formazione professionale” di competenza esclusiva delle Regioni. I regolamenti che definiscono gli standard minimi formativi e il valore attribuito nel mondo del lavoro ai diversi titoli professionali, così come le modalità di sostituibilità o di complementarietà tra i percorsi di tipo formativo e quelli di natura più strettamente scolastica, vengono stabiliti dal Governo, d’intesa con la conferenza unificata Stato-Regioni-Città e Autonomie Locali prevista dall’articolo 8 del decreto legislativo n.281, del 28 agosto 1997.

L’obiettivo perseguito, per esplicita ammissione del Ministro, è quello di accentuare le autonomie locali incaricando le regioni della definizione dei caratteri dell’intero settore, dell’implementazione delle strategie educative e formative, dei rapporti con le imprese, del rilascio dei titoli o delle qualifiche.

L’istruzione professionale risulta organizzata in corsi triennali o quadriennali nessuno dei quali permette un passaggio diretto all’istruzione terziaria.

L’accesso a corsi universitari o appartenenti all’ambito dell’Alta formazione Artistica, Musicale e Coreutica è infatti riservato soltanto ai detentori di una qualifica “quadriennale” previa frequenza di un apposito corso annuale e superamento dell’Esame di Stato.

Il diploma finale rilasciato all’interno del canale dell’istruzione professionale (così come il positivo superamento del quarto anno in un liceo) rende piuttosto idonei a continuare gli studi all’interno dell’“istruzione e della formazione

tecnica superiore”: un percorso distinto rispetto a quello dell’Università (e adesso formalmente parallelo) destinato all’approfondimento delle competenze specialistiche e alla formazione di figure altamente qualificate.

Ciò che risulta essere il punto forse più controverso dell’intera impalcatura organizzativa della scuola secondaria superiore, è la definizione delle forme e delle possibilità di passaggio tra i vari settori previsti. La questione assume un’importanza sostanziale se la si analizza alla luce della centralità accordata al concetto di “personalizzazione delle attività educative” che dovrebbe rispondere a peculiari esigenze di carattere cognitivo, affettivo e sociale degli individui. Se fin dal principio, a partire cioè dalla fine del primo ciclo di studio, la famiglia deve essere in grado di percepire “*il profilo educativo, culturale e professionale al quale i bambini devono corrispondere*” e deve essere “*informata di tutti gli scostamenti che possono divergere da tale direttrice*”²⁰⁵ è chiaro che una scorretta “allocazione” degli individui lungo le linee della diversificazione dei *curricula* diventa tanto più inefficiente quanto maggiore risulta essere l’irreversibilità delle scelte fatte.

Purtroppo non è facile trovare, allo stato attuale delle cose, chiari riferimenti alle modalità con cui sarà resa possibile l’istituzione delle cosiddette “passerelle” che permetterebbero la parziale revisione delle decisioni prese e nemmeno si rilevano affermazioni di carattere programmatico. L’unica nota che può essere ricordata è la dichiarazione, contenuta nell’ampiamente citato opuscolo ministeriale, che “*gli studenti saranno assistiti da apposite iniziative didattiche che li prepareranno al nuovo passaggio*”.

4.3 Il richiamo al sistema tedesco

Si è già detto come i progetti di riforma proposti negli ultimi anni (e in questo la “riforma Moratti” non costituisce certo un’eccezione) facciano riferimento, in alcuni aspetti, a concetti che richiamano da vicino alcune delle linee guida del sistema tedesco. Tra questi, quelli che risultano dotati di una maggiore

²⁰⁵ “*Le parole di una scuola che cresce: piccolo dizionario della riforma*” (pagina 7)

rilevanza, sono senza dubbio il “diritto-dovere all’istruzione e alla formazione” fino al compimento dei diciotto anni e l’“alternanza-scuola lavoro”. Tali idee, come ho mostrato nei precedenti paragrafi, non erano affatto estranee al nostro ordinamento anche prima della 53/2003, ma il loro inserimento nell’ottica globale che modella la riforma ne rende necessaria un’attenta contestualizzazione.

Il “diritto-dovere all’istruzione e alla formazione” intende integrare il vecchio concetto di “obbligo” scolastico. Esso, infatti, è visto nella sua duplice accezione di diritto personale di ciascuno di usufruire delle opportunità formative offerte e di dovere di contribuire, anche tramite lo studio, al bene comune. In realtà, tale ambivalenza appartiene già alla tradizione giuridica, dal momento che la doppia natura del diritto-dovere all’istruzione è stata sempre vista come insita nel processo di apprendimento e ha un suo corrispettivo, per quanto riguarda lo Stato, nel 2° comma dell’ articolo 33 della Costituzione e nell’art 34, comma 2°, dello stesso testo. Il primo recita: “la Repubblica (...) istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi” mentre nel secondo si legge: “l’istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita”. La Repubblica, quindi, si impegna nell’istituzione di scuole statali perché questo è un suo dovere, ma anche perché i cittadini sono titolari di un “diritto civico²⁰⁶” (o “diritto di prestazione”) nei confronti dello Stato.

Piuttosto, alla 53/2003 si deve riconoscere l’originalità dell’aver fuso per la prima volta in un’unica definizione due questioni che erano rimaste distinte (e distinguibili) fino a questo momento, realizzando un avvicinamento tra l’“obbligo scolastico” di cui si parla nel già citato articolo 34 del dettato costituzionale e l’“obbligo formativo” di precedente introduzione grazie all’articolo 68 della legge 17 maggio 1999. Nell’articolo 2 della legge quadro si dice a questo proposito: “è assicurato a tutti il diritto di istruzione e di

²⁰⁶ Si parla di “diritto civico” o “di prestazione” *“per sottolineare come il soggetto ha diritto non già ad un’astensione della pubblica autorità (come nei diritti di libertà) ma ad un suo intervento attivo per assicurare il conseguimento di quei fini di interesse generale che corrispondono alla progressiva evoluzione dello Stato Moderno”*. Cuocolo 1998.

formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale (...). La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito e ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n.144, e successive modificazioni.”

In particolare, per gli alunni che hanno compiuto i quindici anni, è data la possibilità di svolgere “l'intera formazione²⁰⁷” che corrisponde ai corsi del secondo ciclo “attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro” che viene resa possibile tramite la definizione di progetti avviati sulla base di convenzioni che le scuole stipulerebbero con gli attori economici e sociali più idonei, quindi, a seconda delle esigenze, con l'Industria, le Camere di Commercio, l'Agricoltura, l'Artigianato, Enti pubblici o privati e perfino con lo stesso sistema della formazione professionale.

Quello dell'“alternanza scuola-lavoro”, più che un percorso a sé, sembrerebbe essere concepita come una peculiare (e proteiforme) modalità didattica nuova, che prenderebbe le mosse dalle prassi già avviate di tirocinio e di *stage* offerte agli studenti dei “vecchi” istituti tecnici e professionali, ma che sarebbe aperta anche ai ragazzi iscritti ai licei in quanto capace di rilasciare “crediti” in ognuno dei percorsi di istruzione e di formazione seguiti. Resta da capire, tuttavia, se anche nel caso dei licei rimarrebbe aperta la possibilità di portare a termine in questa forma “l'intera formazione” e come ciò potrebbe eventualmente conciliarsi con il carattere generalista attribuito alla preparazione liceale.

Che l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro non implichi la soppressione dell'apprendistato inteso come modalità di acquisizione di un sapere

²⁰⁷ Articolo 4 L. 28 marzo 2003, n.53

ricosciuto universalmente, ci è confermato dall'articolo 2 (lettera g) che dichiara che “dal compimento del quindicesimo anno i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro *o attraverso l'apprendistato*²⁰⁸”. Va detto però che tale riferimento resta una nota isolata all'interno del testo della riforma, tanto che di esso non si trova alcuna traccia negli opuscoli ministeriali che pure spiegano in modo piuttosto approfondito l'intero contesto teorico e normativo in cui si situa la legge quadro e che dovrà modellare i futuri decreti.

²⁰⁸ Il corsivo è mio

CAPITOLO 5

VALUTAZIONE DEI SISTEMI SCOLASTICI

“mi proposi (...) di andare subito ai fatti. Mi accorgevo di come fossero più semplici e facili da affrontare rispetto alle supposizioni. Quasi non avessi saputo che tutte le nostre convinzioni sono a posteriori, conclusioni e nient'altro”.
(Rainer Maria Rilke: *“I quaderni di Malte Laurids Brigge”*)

5.1. schema del capitolo

Il presente capitolo ha l'ambizione di presentare e commentare alcuni dati utili per costruire una visione comparata dello stato dell'istruzione in Italia e Germania.

Il primo passo sarà quello di inquadrare l'intero tentativo in una prospettiva teorica più ampia che permetta di leggere, dietro i singoli aspetti trattati, le diverse concezioni di capitale umano su cui poggeranno i differenti indicatori utilizzati.

Successivamente, si analizzeranno i due sistemi scolastici lungo le principali dimensioni che rappresentano quella che viene spesso denominata “produttività” e che impongono da una parte di guardare ai livelli di scolarità raggiunti (output di tipo “quantitativo”), dall'altra, di concentrarsi sui risultati fatti registrare nei test standardizzati (per ricavare un'informazione di natura “qualitativa”).

E' ovvio che, in una visione di questo tipo, diventa poi indispensabile affiancare ad una valutazione degli obiettivi ottenuti una trattazione degli ostacoli che impediscono il raggiungimento della piena scolarità o introducono alcune distorsioni all'interno dei processi di scelta degli individui: la discussione che verte sul ruolo ricoperto dal *background* familiare e l'esame della mobilità hanno precisamente questo scopo.

Infine, si presenterà in modo piuttosto sintetico il dibattito in corso circa l'importanza ricoperta dagli input convenzionali, si discuteranno le alternative

scelte di finanziamento e si prenderanno in considerazione alcuni standard qualitativi medi.

5.2 considerazioni preliminari

La scelta dei parametri secondo cui dare un giudizio circa la “qualità” di un determinato sistema scolastico, così come l’analisi e la discussione degli stessi dati raccolti, poggiano su chiare basi teoriche e metodologiche. L’ostacolo maggiore sorge proprio dalla difficoltà di valutare quantitativamente il capitale umano e dalla conseguente esigenza di trovare delle misure che possano essere considerate come *proxy* della grandezza in questione. L’adozione di uno specifico indicatore non si può quindi ritenere soltanto un problema di carattere strumentale, al contrario, esso sottende l’adozione di assunzioni concettuali ben precise e l’inquadramento dell’analisi all’interno di una determinata teoria.²⁰⁹

Il primo filone si concentra sull’effetto della scuola sulla capacità di apprendimento dei singoli, rifacendosi, talora anche esplicitamente, ai contributi teorici che si concentrano sull’individuazione di una funzione di produzione di capitale umano. In esse assumono importanza centrale tutti gli strumenti in grado di trasformare gli input costituiti dal talento innato dei singoli in un output “commercializzabile” sul mercato, attraverso uno sviluppo e una trasformazione delle capacità messe in gioco all’inizio del processo. A questo fine, i dati che appaiono più eloquenti sono quelli che ci aiutano a riflettere circa l’efficacia e l’efficienza del sistema: vale a dire, per citarne solo

²⁰⁹ La letteratura ha individuato almeno tre approcci che, pur non essendo antitetici tra loro, conducono a conclusioni spesso divergenti. Tralascierò, per brevità, ma anche perché poco inerente con il tema centrale della mia trattazione, il seppur interessante dibattito sui rapporti tra accumulazione di capitale umano e crescita per il quale rimando ai lavori di Ardeni P.G. e Squarzoni (1996), Griliches Z. (1996), Paganetto L e Scandizzo P.L (1997) Carillo M.R. (2000) oltre, naturalmente, ai contributi meno recenti di Arrow (1962), Cass (1965), Levhari (1966), Sheshinsky (1966; 1967), Krugman (1985), Romer (1986), Lucas (1998), Grossmann e Helpman (1988), Ethier (1979) e Stokey (1987).

alcuni, il rapporto docente/studenti²¹⁰, la spesa pro-capite, la “qualità” degli insegnanti, la vicinanza o l’adeguatezza delle strutture.²¹¹

La seconda visione si propone invece di studiare le dinamiche degli incentivi che portano gli individui a dedicare allo studio una parte della propria vita (generalmente la fase iniziale) piuttosto che destinarlo al lavoro o al tempo libero²¹². A questo proposito diventano significativi i differenziali salariali e i tassi di disoccupazione (in special modo giovanile) associati ai diversi titoli raggiunti, la stima dei rendimenti di un anno di istruzione, il rapporto tra competenze acquisite sui banchi di scuola, formazione *on the job* ed esperienza sul posto di lavoro, oltre a tutti i possibili punti di contatto con le esigenze espresse dal lato delle imprese²¹³. Tali premesse aiutano poi ad approfondire il fenomeno della disuguaglianza dei redditi (che deriva, seppur in misura soltanto parziale, dall’ampiezza del ventaglio delle retribuzioni) e della mobilità intergenerazionale, ossia dell’uguaglianza *ex ante* di fronte alle opportunità di ascesa economica e sociale.

In un contesto siffatto risultano quindi di particolare utilità le spiegazioni nate in seno alla teoria dell’investimento in capitale umano e all’interno del filone credenzialista (tanto nella sua versione dello “*screening*”, quanto in quella dei “*signalling*”) e la costruzione degli indicatori richiede l’utilizzo di dati che trascendono l’ambito ristretto del mondo della scuola e guardano al più ampio contesto dell’economia e della società

Un ultimo approccio, infine, è legato inscindibilmente al nome di Amartya Sen. In “*Development as freedom*” l’economista indiano scrive: “*These facilities²¹⁴ are important not only for the conduct of private lives [...], but also for more effective participation in economic and political activities.*

²¹⁰ Vedi il dibattito nato dagli interventi di Card D e Krueger A.B. (1992; 1996). Inoltre, con riferimento all’Italia: Brunello, Checchi, Comi (2001), Checchi, Zollino (2003)

²¹¹ Becker S.O. e Siebern-Thomas F. (2001)

²¹² L’analisi qui si farebbe un po’ più complicata qualora si attribuisse all’istruzione una funzione di “consumo” e un valore intrinseco in termini di utilità. Tuttavia una tale precisazione non muta sostanzialmente il senso di quanto detto fino ad ora.

²¹³ Si supera quindi l’implicita analogia tra capitale umano e istruzione formale.

²¹⁴ Si riferisce principalmente agli interventi fatti in materia di sanità ed istruzione

For example, illiteracy can be a major barrier to participation in economic activities that require production according to specification or demand strict quality control (as globalized trade increasingly does). Similarly, political participation may be hindered by the inability to read newspapers or to communicate in writing with others involved in political activities."²¹⁵

Risulta quindi evidente che il concetto di capitale umano qui adottato assume importanza in una prospettiva più vasta che mira al soddisfacimento dei bisogni fondamentali dell'individuo e al raggiungimento del *well-being*. L'istruzione non è tuttavia vista soltanto come un bene "in sé", ma è considerata condizione fondamentale per la partecipazione alla vita associata, politica ed economica. E' chiaro perciò che accogliere una tale visione significa rileggere tutti gli usuali indicatori quantitativi di scolarità (tasso di analfabetismo, anni medi di scuola e così via) non soltanto come strumenti funzionali alla crescita del prodotto di un paese, ma anche (e soprattutto) come mezzi necessari per uno "sviluppo umano" dei suoi cittadini.²¹⁶

Alla luce di quanto detto è facile intendere come la valutazione dei differenti sistemi scolastici non possa ridursi ad un puro confronto di dati (peraltro spesso inadeguati e paragonabili solo a costo di grossolane semplificazioni) perché gli stessi indicatori sono in realtà misure "multidimensionali"²¹⁷ costruiti sulla base di visioni differenti di capitale umano e su diversi modelli di funzionamento del sistema economico.

La mia analisi comparata cercherà da un lato di servirsi delle informazioni già raccolte nell'ambito degli studi OCSE che forniscono uno spaccato piuttosto interessante della problematica analizzata, dall'altro farà lo sforzo di inserire i risultati di tali studi in un quadro teorico e critico più ampio nella convinzione che sia compito dell'economista l'investigare i profondi nessi tra il momento dell'apprendimento, della produzione e della (re)distribuzione.

²¹⁵ A Sen.: "*Development as freedom*" pagina 39

²¹⁶ Per un'esauriente trattazione del concetto di sviluppo umano rimando ai lavori di Sen

²¹⁷ Pandolfi (1997)

5.3 Livelli di scolarità raggiunti

Il primo passo che deve essere compiuto nel tentativo di dare un quadro il più completo possibile delle condizioni in cui versa l'istruzione nei diversi paesi è l'analisi dei livelli di scolarità. Tale scelta prende innanzitutto le mosse dalla convinzione che l'acquisizione di una serie di competenze linguistiche e matematiche sia un presupposto imprescindibile per l'esercizio e il godimento di alcuni dei diritti basilari dell'uomo. In aggiunta, diventa interessante valutare l'ampiezza della proporzione dei futuri lavoratori che passano attraverso i vari canali scolastici per studiare e, se necessario, conciliare le esigenze della domanda e dell'offerta di capitale umano.

5.3.1 L'analisi dell'analfabetismo e la definizione dei "requisiti minimi di funzionamento"

“Tens noventa anos. És velha, dolorida. Dizes-me que foste a mais bela rapariga do teu tempo- e eu acredito. Não sabes ler. Tens as mãos grossas e deformadas, os pés encortiçados. Carregaste à cabeça toneladas de restolho e lenha, albufeiras de água. (...) Não sabes nada do mundo. Não intendes de política, nem de economia, nem de literatura, nem de filosofia, nem de religião. Herdaste umas centenas de palavras práticas, um vocabulário elementár. Com isto viveste e vai vivendo. Para ti, a palavra Vietname é apenas um som bárbaro que não condiz com o teu círculo de língua e meia de raio.(...) Estou diante de ti e não entendo.(...) Vieste a este mundo e não curaste de saber o que é o mundo. Chegas ao fim da vida, e o mundo aida é, para ti, o que era quando nasceste: uma interrogação, um mistério inacessível, uma coisa que não fazia parte da tua herança: quinhentas palavras, um quintal, a que em cinco minutos se dá a volta, uma casa de telha vã e chão de terra batida.(...). Foste bela, dizes, e bem vejo que és inteligente. Porque foi então que te roubaram o mundo? Quem to roubou? Mas disto entendo e, e dir-te-ia o como, o porquê si soubesses compreender”

(José Saramago: “Deste Mundo e do Outro”)

Fino ad ora ho cercato di evidenziare tutte le possibili analogie che hanno caratterizzato la storia di Italia e Germania. Le istituzioni scolastiche dei paesi

europei, infatti, pur nella peculiarità delle soluzioni adottate, hanno seguito analoghi sentieri di sviluppo e si sono confrontate nel corso del tempo con gli stessi problemi e le stesse alternative in gioco (scuola secondaria “*comprehensive*” versus stratificazione, competenze specifiche versus generali e così via). Questa “vicinanza”, tuttavia, non ha impedito che si creassero profonde divergenze nei risultati ottenuti nella lotta all’analfabetismo tanto che, se la quota di analfabeti tedeschi non raggiungeva il 30% già alla metà dell’ottocento (contro un 75%-80% nel caso del nostro paese), in Italia il mancato possesso delle nozioni più semplici è un problema ancor oggi oggetto di dibattito. Il XX secolo fu per il nostro paese una continua rincorsa dei successi da tempo ottenuti dalle vicine Germania, Francia e Inghilterra per le quali la quota di coloro che non sapevano né leggere né scrivere si era ridotta a percentuali di una sola cifra fin dall’inizio del novecento.

Tabella 5.4: Percentuali della popolazione analfabeta e alfabeti ma priva di licenza elementare in Italia nelle ultime decadi del XX secolo

	1951	1961	1971	1981	1991
Analfabeti	12,9	8,3	5,2	3,1	2,1
Alfabeti ma privi di licenza elementare	46,3	34,2	27,1	18,2	12,2

Fonte dei dati: ISTAT.

Se osserviamo le variazioni registrate nel caso italiano possiamo trarre alcune importanti considerazioni: innanzitutto sembra che un avanzamento sostanziale sia avvenuto durante il miracolo economico degli anni cinquanta anche se un *trend* analogo si era già riscontrato nei decenni precedenti (gli analfabeti erano il 31% nel 1921 e 21% nel 1931) inoltre, non si può affermare che l’ondata di riforme che, nel corso degli anni sessanta, ha cambiato il volto alla scuola secondaria abbia investito anche le prime fasi dell’istruzione.

Ad una (seppur debole) convergenza nei livelli di scolarità nei confronti degli altri paesi sviluppati non si accompagna un avvicinamento nei dati che descrivono l'evasione dell'obbligo scolastico nelle diverse aree della penisola: nel Mezzogiorno gli individui che escono dai canali dell'istruzione prima che sia loro concesso di abbandonare la scuola sono ancora in numero decisamente superiore rispetto ai loro coetanei che risiedono nel Nord del paese²¹⁸.

La considerazione più interessante, in ogni caso, rimane quella relativa alla definizione di analfabetismo utilizzata. L'ISTAT inserisce nel computo degli "analfabeti" coloro che si definiscono tali in base ad una precisa domanda²¹⁹, ma de Mauro (1995) argomenta che le due categorie degli "analfabeti" e degli "alfabeti privi di licenza elementare" andrebbero unite sotto la dicitura di "sostanzialmente analfabeti", mentre i possessori di licenza elementare farebbero parte del gruppo degli "analfabeti funzionali".

I dati, a dire il vero, andrebbero commentati alla luce delle informazioni in nostro possesso circa la durata dell'obbligo scolastico: limite questo che nasce da un processo storicamente determinato e che può considerarsi un'approssimazione del valore rivestito dall'istruzione nei diversi contesti²²⁰. Attorno alla metà degli anni sessanta, infatti, in seguito alle riforme che ebbero luogo nei due paesi (nel caso italiano nel 1962, in quello tedesco nel 1964), la legge prevedeva che un bambino in età scolare fosse chiamato ad istruirsi per almeno 8 anni in Italia e per almeno 10 anni in Germania, mentre alla generazione precedente per assolvere l'obbligo sarebbero bastati 5 anni in Italia (con il conseguimento della "licenza elementare") e 7 in Germania (con il completamento della "*hauptschulen*").

²¹⁸ Secondo il censimento ISTAT nel 1991 la quota di analfabeti sulle persone di oltre 14 anni raggiunge tassi pari all'8,2 in Calabria, al 7,5% in Basilicata contro tassi inferiori all'1% in quasi tutte le regioni del Nord. Squilibri analoghi si ritrovano sia considerando altre coorti di età, sia utilizzando definizioni differenti di analfabetismo (ad esempio quella di "analfabetismo funzionale")

²¹⁹ Diverse sono le scelte possibili per registrare i dati relativi all'analfabetismo: per esempio l'UNESCO si concentra sull'"analfabetismo funzionale" inteso come la capacità di lettura e comprensione di un semplice testo.

²²⁰ Vedi anche Checchi (1999).

E' chiaro quindi che lo stigma derivante dal non saper né leggere né scrivere era più forte laddove la "qualità" media del capitale umano disponibile all'interno della nazione era più elevata e, verosimilmente, le competenze richieste per un adeguato funzionamento all'interno della società erano maggiori. Ciò ci spinge, da una parte a dare maggior peso ai tassi di analfabetismo tedeschi perché, sebbene contenuti, individuano situazioni di grave esclusione, dall'altra a capire la struttura degli incentivi che nel caso tedesco ha portato al raggiungimento di una piena scolarità.

Proprio basandosi sulla constatazione che i "requisiti culturali minimi" richiesti dalla vita associata non si possono più considerare quelli legati ad una capacità di lettura, di scrittura e di calcolo di tipo "meccanico", tutte le comparazioni internazionali prendono le mosse dalla valutazione della quota di individui in possesso, almeno, di un diploma di scuola secondaria inferiore. Questo è ciò che farò nei prossimi paragrafi.

Prima di passare a tale argomento vorrei però riportare alcuni dati che danno l'idea del flusso di studenti impegnati in attività educative dai sedici ai ventiquattro anni²²¹. I dati riportati in tabella sono utili sia per "misurare" la dispersione scolastica prima del conseguimento del diploma (benché il termine "attività educative" sia molto generico e non permetta una suddivisione per tipi di scuola frequentata), sia per valutare indirettamente il grado di evasione dell'obbligo.

²²¹ La fascia di età compresa tra i 16 e i 24 anni è quella indicata anche all'interno degli "obiettivi di Lisbona" in specifico riferimento all'ambito della formazione.

Tabella 5.5: Tassi di partecipazione alle attività educative in Italia e in Germania divisi per età degli studenti

	16 anni	17 anni	18 anni	19 anni	20 anni	21 anni	22 anni	23 anni	24 anni	Tot 15- 24 anni
Italia	83,2	78,1	73,6	61,9	48,9	41,0	34,5	31,6	29,0	54,4
Germania	100,0	100,0	87,7	74,8	55,6	48,0	39,4	34,4	28,5	68,4

Fonte: Eurostat 1998

Notiamo che il cuneo tra le percentuali che descrivono gli individui che, nei due paesi, si avvalgono delle opportunità educative offerte, si restringe progressivamente e, anzi, cambia forma nella casella finale, segnando addirittura un “vantaggio” dell’Italia (più avanti si vedrà come ciò può essere determinato da un inusuale prolungamento del tempo dedicato agli studi universitari che è una delle caratteristiche peculiari del nostro paese). Le informazioni più significative sono però quelle contenute nelle celle a sinistra: da essi si potrebbe concludere che l’innalzamento dell’obbligo fino ai 18 anni non è stato in Germania soltanto un proposito formale, ma uno strumento in grado di evitare con successo la dispersione scolastica e un prerequisito alla diffusione dell’istruzione secondaria.

5.3.2 Scuola secondaria superiore

Il continuo sviluppo di tecnologie e di schemi organizzativi sempre più complessi rende inadeguata ogni analisi basata soltanto sui tassi di analfabetismo. Sembra piuttosto più convincente, in linea con le perplessità espresse da Sen circa la possibilità di godere di una *substantive freedom to live better*²²², concentrarci sui dati riguardanti le differenze tra paesi per quanto concerne la scolarità a livello di secondaria superiore. Appare infatti ormai evidente che possedere un titolo di questo tipo costituisca un requisito quasi

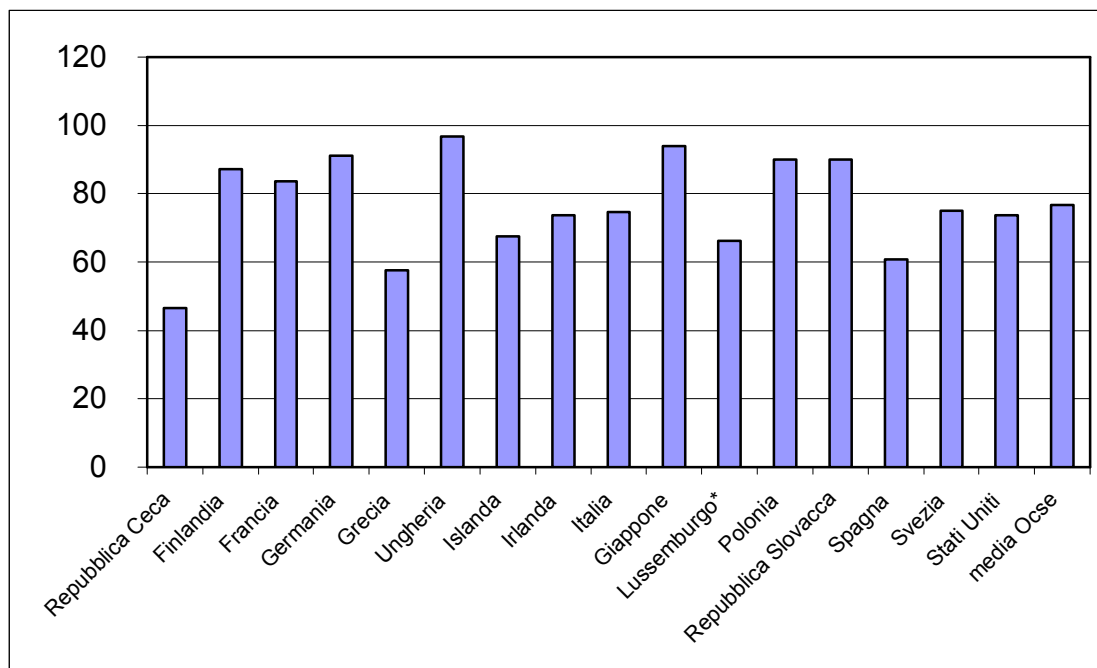
²²² A Sen (1999): “*Development as freedom*” pagina 39

essenziale per garantire un soddisfacente inserimento nel mondo del lavoro, una probabilità positiva di poter godere di adeguate opportunità di formazione una volta completato l'iter scolastico e un parziale argine al processo di obsolescenza del capitale umano. Ai vantaggi di natura economica si accompagnano naturalmente quelli di natura relazionale posto che alla crescente domanda di competenze da parte delle soggettività imprenditoriali fa fronte un parallelo aumento dei prerequisiti necessari per rispondere in maniera appropriata alle richieste provenienti dagli ambiti politico e sociale²²³. Utilizzando i dati ricavati da *"Education at a glance"* (2003), calcoliamo i tassi di completamento della scuola superiore. Consideriamo quindi quante persone, su 100 individui che si trovano nella fascia di età in cui si prevede il termine dell'istruzione secondaria, hanno conseguito per la prima volta un titolo di tale livello²²⁴

²²³ La relazione non ha tuttavia le caratteristiche di un nesso puramente causale tra povertà di reddito, povertà di istruzione e esclusione sociale perché i due concetti di povertà non possono essere pienamente sovrapposti (si veda a questo proposito Checchi 1996)

²²⁴ tali individui sono considerati indipendentemente dalla loro età.

grafico 5.1: Numero di individui in possesso di un titolo di scuola secondaria superiore (dati relativi all'anno 2001²²⁵)



Fonte: OECD "Education at a glance" (2003). Tabella A1.1

Notiamo come, mentre in Germania la quota di diplomati è superiore alla media dei paesi OECD ed eccede addirittura il 90% (collocandola al terzo posto tra le nazioni considerate), i risultati raggiunti dal nostro paese sono molto inferiori e non fanno segnare che un modesto 75%.

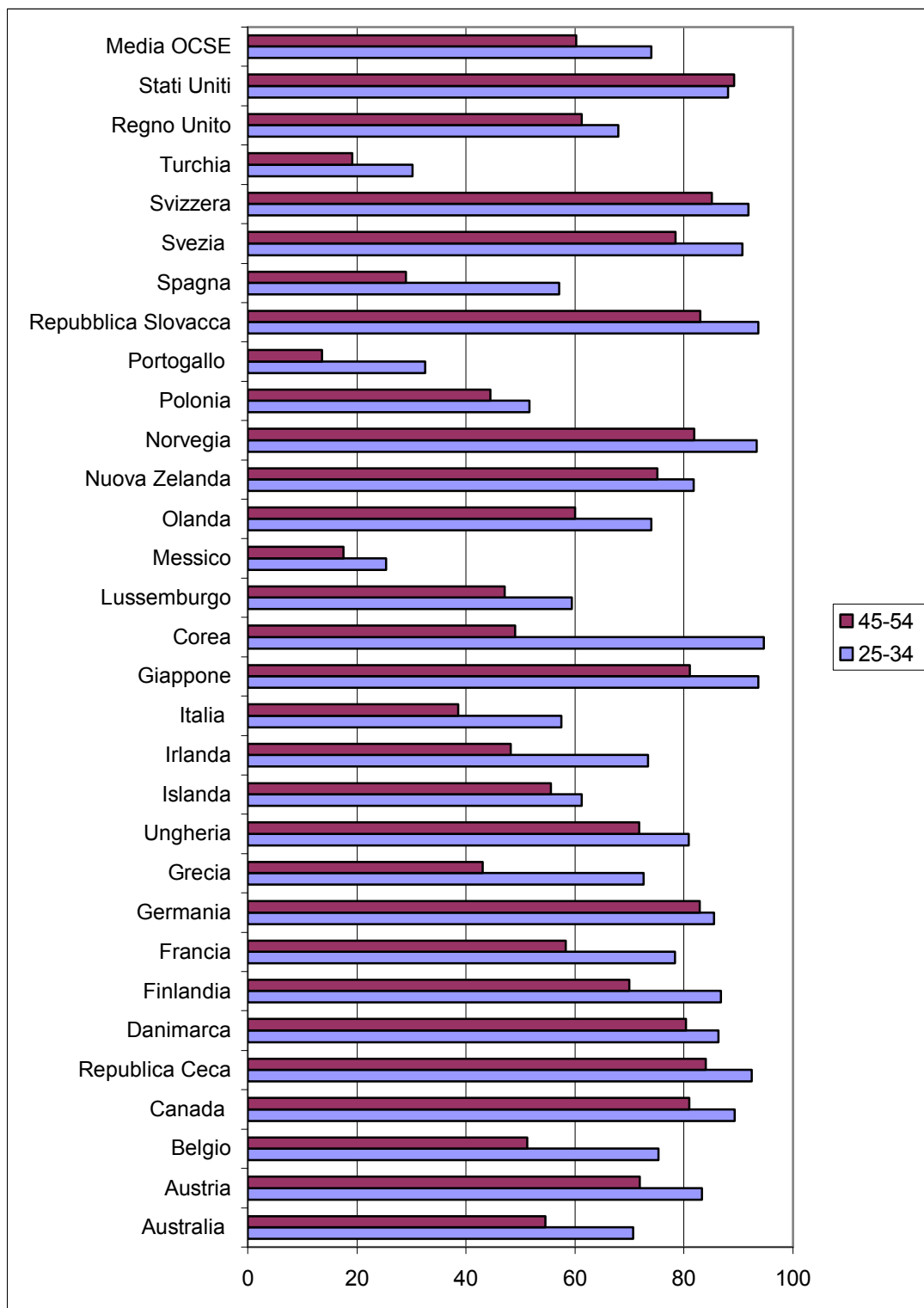
Un ulteriore passo, utile per poter inferire qualche dato aggiuntivo rispetto i trend di crescita della scolarità, è quello di confrontare la differenza tra il numero degli individui in possesso almeno di un diploma²²⁶ appartenenti alla coorte più giovane tra quelle prese in esame con il numero degli individui che possono contare su analoghe credenziali che fanno però parte di una diversa coorte di età (si considera qui il gruppo che riunisce i 45-54enni per coprire un lasso di tempo di 20 anni²²⁷).

²²⁵ Nel caso dell'Italia l'anno di riferimento è invece il 2000

²²⁶ Considerando quindi anche coloro che, dopo la scuola secondaria superiore, hanno continuato gli studi

²²⁷ La scelta dell'ampiezza del lasso di tempo ha il fine di cogliere le differenze tra generazioni successive (perciò non ho considerato una differenza minore) e, allo stesso tempo, quello di confrontare titoli di peso "comparabile" (anche se inevitabilmente non identico) ai fini della "valutazione economica e sociale" del detentore

grafico 5.2: Individui che hanno conseguito almeno un diploma di scuola superiore divisi per coorte di età (dati relativi all'anno 2001)



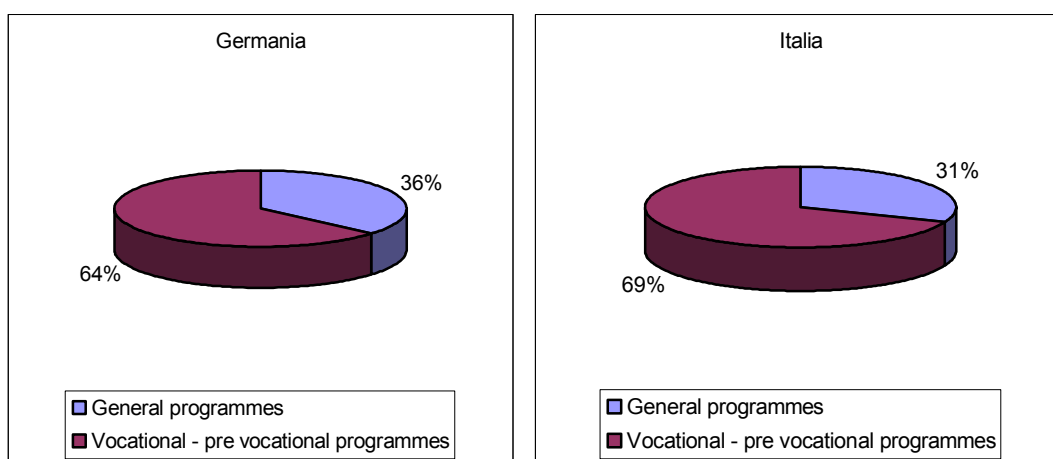
Fonte: OECD "Education at a glance" (2003). Tabella A1.2.

I grafici non sembrano smentire l'opinione diffusa secondo cui l'accesso all'istruzione superiore avrebbe avuto negli ultimi decenni un notevole impulso e tale crescita si sarebbe verificata in maniera piuttosto evidente in alcuni tra i contesti che si trovavano in una condizione di iniziale svantaggio. Tuttavia, risulta difficile rilevare una stretta evidenza dell'univoco operare di un fenomeno di *catching up* come quello ipotizzato (e peraltro ampiamente criticato) per il capitale fisico.

L'enfasi fin qui data alle connessioni tra istruzione e caratteristiche del *welfare production regime* ci impone di analizzare con particolare attenzione la ripartizione degli individui che hanno terminato la scuola secondaria superiore tra coloro che hanno frequentato un corso di studi di tipo generalistico e coloro che, invece, hanno scelto un *vocational programme*.

Per la Germania ci aspetteremmo una netta prevalenza dei programmi che forniscono competenze di tipo specifico, sia a causa della struttura organizzativa del "sistema duale", sia in riferimento alle caratteristiche dell'economia tedesca; per l'Italia, invece, risulta più difficile fare previsioni

grafici 5.3 e 5.4: Percentuali di diplomati in Italia e Germania nell'anno 2000 distinti per tipo di scuola frequentata (generalistica o vocazionale)



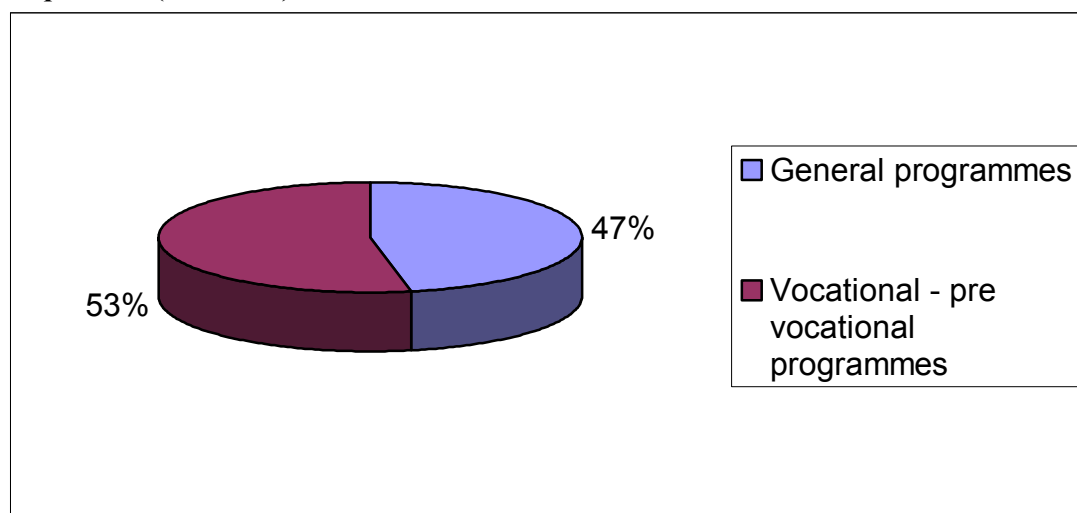
Fonte: OECD "Education at a glance 2003". Tabella A1.1

Il confronto dei dati relativi a Italia e Germania mostra una situazione di sostanziale analogia, in cui la quota di studenti che hanno terminato

programmi di tipo generalistico si ferma ben al di sotto del 40%. Ciò che sorprende è che il nostro paese sembra trovarsi in una condizione di squilibrio tra i diversi indirizzi fortemente accentuata che lo collocherebbe al polo estremo rispetto ad altre economie “a capitalismo mediterraneo” in cui prevalgono in maniera netta i *general programmes*²²⁸.

Un raffronto con i valori medi raccolti all'interno dell'OCSE costituisce un'ulteriore conferma di quanto detto, mettendo in luce una situazione di scarsità relativa di individui in possesso di *general skills* che sarebbe particolarmente visibile in Germania e soprattutto in Italia.

grafico 5.5: Percentuali di diplomati nei paesi OCSE distinti per tipo di scuola frequentata (dati medi)



Fonte: OECD “*Education at a glance 2003*” . Tabella A1.1

In verità, un’analisi più attenta delle informazioni a nostra disposizione ci aiuta a fornire spiegazioni maggiormente sfumate e, forse, più vicine alla realtà dei fatti.

Proviamo a riportare un estratto della tabella A.1.1. contenuta in “*Education at a glance*” (2003) tralasciando per un momento le distinzioni per sesso in essa evidenziate.

²²⁸ Si vedano a questo proposito I dati relative a Grecia e Spagna in “*Education at a glance 2002*” Tabella A1.1.

Tabella 5.6: Tipologie di corsi di livello secondario superiore frequentate dagli studenti tedeschi e italiani

	(a) totale	(b) ²²⁹ ISCED 3A	(c) ²³⁰ ISCED 3B	(d) ²³¹ ISCED 3C	(e) ²³² ISCED 3C (brevi)	(f) general programmes	(g) ²³³ vocational - pre vocational programmes	(h) ²³⁴ (b)-(f)
Germania	91	33	58	assente	assente	33	58	0
Italia	75	74	1	assente	19	29	64	45
media OECD	77	55	8	15	15	40	45	15

Fonte: Rielaborazione propria a partire dalla tabella A1.1 contenuta in: OECD "Education at a glance 2003".

Si può subito notare che, eccetto nel caso della Germania, il dato riguardante il totale dei diplomati non coincide con la somma dei valori riportati nelle colonne (b), (c), (d), (e). Tale fatto non è dovuto ad un errore, ma ad una precisa valutazione che esclude dal computo degli individui che possono contare su una preparazione a livello secondario superiore, quelli che hanno terminato un corso di studi di durata limitata e che non garantisce un accesso diretto all'istruzione terziaria.

Per l'Italia i titoli non considerati si possono identificare con tutta probabilità con le qualifiche ottenute nell'ambito dei corsi di formazione professionale regionale di primo livello, mentre nel caso della Germania l'esistenza di un obbligo scolastico fino ai diciotto anni insinua il dubbio che siano stati calcolati tutti i percorsi di formazione esistenti ivi compresi quelli che si svolgono in alternanza scuola-lavoro che, quindi, potrebbero essere dotati di

²²⁹ Programmi studiati per preparare gli studenti ad un ingresso diretto in un programma di istruzione terziaria di tipo A

²³⁰ Programmi studiati per preparare gli studenti ad un ingresso diretto in un programma di istruzione terziaria di tipo B

²³¹ Di durata analoga ai corsi di tipo 3A o 3B

²³² Di durata inferiore rispetto ai corsi di tipo 3A o 3B

²³³ Preferisco lasciare la dicitura inglese utilizzata negli studi OCSE perché una traduzione italiana potrebbe non adattarsi ai differenti contesti in esame e sottenderebbe inevitabilmente premesse di merito che andranno discusse in seguito.

²³⁴ Questa colonna è un'aggiunta mia.

un contenuto teorico almeno comparabile a quello delle nostre scuole triennali.²³⁵

Non è facile isolare con certezza i motivi della scelta fatta, tuttavia, è possibile avanzare delle ipotesi in grado aumentare la portata analitica della comparazione.

Innanzitutto, si potrebbe ritenere che l'esclusione dei "3C short programmes" sia dovuta alla scarsità puramente numerica dei dati raccolti, dal momento che ai casi in cui l'informazione è assente a causa dell'inesistenza dei corsi di studio in esame si sommano ai già numerosi *missing* causati da una rilevazione soltanto parziale (solo 9 paesi sui 30 considerati forniscono indicazioni univoche a questo riguardo). Se così fosse, però, i valori riferiti al nostro paese risulterebbero fortemente sottostimati e verrebbero in parte spiegati i deludenti livelli di scolarità superiore raggiunti dall'Italia anche in rapporto alla media OECD²³⁶. Se si accogliessero i dati contenuti nella colonna (e) nel calcolo del totale, l'Italia giungerebbe fino a quota 94 (superando la Germania e, presumibilmente, anche la media OECD). E' chiaro comunque che tale operazione porterebbe a delle distorsioni difficilmente accettabili (la Repubblica Slovacca, ad esempio, arriverebbe a toccare un livello ben superiore ai 100²³⁷) e ad una sovrastima del livello del capitale umano proprio nei casi di quelle realtà che fanno maggiore affidamento su programmi meno selettivi.

Una seconda ipotesi potrebbe essere quella che giudica l'esclusione una decisione ponderata che si basa sulla convinzione che i programmi "3C brevi", pur appartenenti formalmente all'istruzione secondaria superiore, non forniscano conoscenze assimilabili a quelle garantite dal completamento di

²³⁵ La colonna (a) risulta quindi dalla somma delle sole colonne (b), (c) e (d). L'eventuale presenza di scostamenti è dovuta a esigenze di approssimazione (i valori riportati in tabella sono ottenuti moltiplicando per 100 dei "tassi di successo")

²³⁶ Il continuo riferimento alla media dei paesi OECD è significativo perché l'Italia può godere di un prodotto interno lordo pro capite tra i più elevati e ciò è in parziale contrasto con molti dei risultati in materia di istruzione che collocano talvolta il nostro paese ben al di sotto di realtà economicamente più deboli.

²³⁷ Il metodo di calcolo utilizzato permette il superamento della soglia dei 100 ma tali risultati non sembrano dotati di una convincente capacità esplicativa.

corsi di studio più impegnativi e più premianti sul mercato del lavoro. Quest'ultimo approccio ha il merito indiscusso di inserire la valutazione in un'ottica più ampia che comprende aspetti diversi della vita associata e coglie i legami tra scelte di apprendimento ed esiti nel contesto lavorativo. Rimangono in ogni caso alcune perplessità: la prima riguarda l'arbitrarietà della decisione che fa ricadere un tipo di scuola all'interno o all'esterno della categoria dei programmi 3C di durata maggiore (quindi all'interno o all'esterno del totale), posto che la definizione di durata di un programma è relativa perché dipende dal numero di anni previsti nel caso di corsi di studio classificati al livello 3A.; la seconda, invece, riguarda l'opportunità di omettere completamente le informazioni contenute nella colonna (e) in sede di valutazione dei sistemi scolastici²³⁸.

Il grafico 5.1 ha infatti utilizzato, così come suggerito dai rapporti OCSE, i dati contenuti nella colonna (a)²³⁹, se è certamente vero che è possibile considerare tali valori come *proxy* dell'entità dell'investimento in capitale umano in grado di assicurare qualificazioni medie o medio-alte, non bisogna comunque dimenticare che essi danno un'immagine soltanto parziale delle scelte degli individui al termine della secondaria inferiore.

Leggendo con attenzione quanto indicato dalla colonna (e) possiamo ricavare per l'Italia due importanti informazioni che non trovano posto nell'analisi di "Education at a glance".

Prima di tutto, esiste una consistente proporzione di studenti che, al termine delle medie inferiori, sceglie di continuare il proprio apprendimento all'interno di un tipo di scuola che, pur essendo formalmente secondaria, non sembra garantire un adeguato livello di conoscenza, tanto da essere sostanzialmente ignorata nelle comparazioni internazionali.

In secondo luogo, si può affermare che coloro che, nel nostro paese, proseguono con successo all'interno dell'istruzione oltre l'età del

²³⁸ Vedi anche Dei (2000)

²³⁹ Quelli cioè che escludono i programmi di tipo 3C di durata inferiore ai corsi classificati come 3A o 3B. Procedimento analogo è stato poi seguito nella costruzione del grafico 5.2.

conseguimento dell'obbligo sono in numero maggiore rispetto a quello che potremmo immaginarci basandoci sui valori riportati nel grafico 5.1. Un'affermazione di questo tipo potrebbe acquisire una rilevanza fondamentale qualora si volesse riaprire il dibattito circa lo spostamento in avanti dell'obbligo scolastico.

Una serie di precisazioni va fatta anche a proposito della classificazione dei corsi di studio a partire dalla linea di demarcazione che separa programmi generalistici e programmi specifici. Anche qui i dati forniti dall'OCSE non si rivelano di facile lettura perché la quota di studenti che era stata esclusa dal computo degli individui in possesso di un titolo di studio di scuola secondaria superiore viene più tardi riammessa all'interno dell'analisi e aggiunta a quella dei detentori di un diploma di tipo 3A. Tale scelta fa in modo che i dati denunciino un'ipertrofia nella componente "vocazionale" della nostra secondaria superiore che non sembra riflettere la realtà.

Un'ultima osservazione merita di essere citata. Nel riportare la tabella 5.3. ho aggiunto alle colonne già presenti nei rapporti OCSE un'ultima sezione (quella che ho indicato con la lettera h), la quale non fa altro che calcolare la differenza tra il numero dei soggetti che hanno scelto una scuola in grado di garantire loro un accesso diretto all'istruzione terziaria di tipo universitario e il numero di quelli che hanno concluso un *general programme*. Il risultato di tale semplice calcolo aiuta a farci un'idea circa l'ampiezza del gruppo composto da individui che da una parte hanno scelto di non precludersi l'accesso a livelli superiori di scolarità, dall'altra hanno seguito percorsi di apprendimento caratterizzati da *curricula* almeno parzialmente professionalizzanti. Può essere interessante notare che mentre l'insieme intersezione è vuoto nel caso della Germania, nel caso dell'Italia assume dimensioni considerevoli ad apparente conferma del fatto che lo schema tedesco si basa su un'equazione *general programmes*-possibilità di passare direttamente all'università che non sembra potersi applicare al nostro sistema scolastico.

Uno studio analogo a *“Education at a glance”*, condotto però dalla comunità Europea²⁴⁰, prende una chiara posizione a questo riguardo e fa intuire che cosa si intenda, almeno nel caso dell’Italia, con la dicitura *“pre-vocational programmes”* che appare nella tabella A1.1 del rapporto curato dall’OECD²⁴¹. La scelta operata in tale contesto prevede infatti l’inquadramento degli istituti tecnici all’interno dei cosiddetti *“pre-vocational programmes”* probabilmente nel tentativo di mettere in luce tanto la funzione di formazione di figure professionali specializzate storicamente assolta da queste scuole, quanto la possibilità per i giovani di continuare gli studi in ambito universitario una volta ottenuto il diploma²⁴².

Quanto fatto, pur considerato dagli stessi autori una scelta “provvisoria”, non è affatto incoerente con le definizioni che vengono presentate a pagina 69 di *“Key Data on Education in Europe 2002”* dove si legge: *“Leaving aside name difference we can distinguish two major categories: general education leading to the possibility of entry to tertiary education, and vocational education, providing qualification both in preparation from working life and for pursuing further studies.”*

Sembrerebbe quindi che l’elemento qualificante un indirizzo di tipo generalistico non sia tanto l’inesistenza di barriere che precludano l’ingresso in altri percorsi di studio, ma si configuri piuttosto come la possibilità di accedere all’istruzione terziaria senza dover sostenere ulteriori prove, una volta superato l’esame conclusivo della scuola secondaria superiore. In verità, un’interpretazione letterale di quanto riportato potrebbe spingere qualcuno ad includere nel computo anche gli istituti professionali di durata quinquennale, i quali, almeno in linea teorica, non presentano alcun ostacolo che impedisca ai

²⁴⁰ European Commission (2002) *“Key Data on Education in Europe 2002”*. La stessa differenza nella classificazione degli istituti tecnici appare anche nel volume del 2002 di *“Education at a glance”* quindi non si può affermare che la scelta dell’OCSE sia in qualche maniera frutto di un dibattito sorto nell’ultimo anno.

²⁴¹ Definizione questa che ho volutamente riportato senza tradurre.

²⁴² Ho già detto che, a partire dalla riforma del 1969, tale possibilità è offerta anche agli studenti degli istituti professionali, ma nel caso degli istituti tecnici il passaggio all’Università risulta essere una prassi maggiormente consolidata e capace di “garantire” maggiori probabilità di successo.

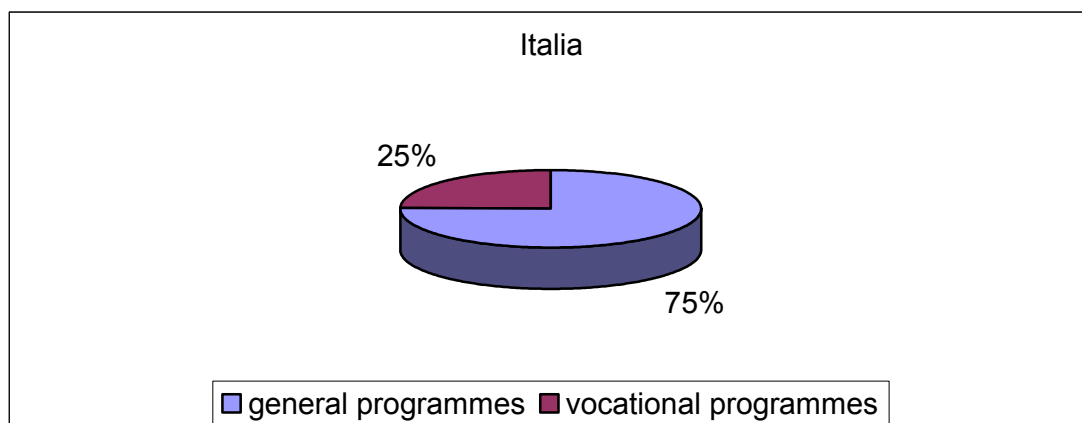
diplomati di proseguire l'apprendimento sui banchi dell'università. Tale operazione, comunque, risulterebbe troppo azzardata, sia perché porterebbe sostanzialmente ad annullare la componente vocazionale del sistema italiano, sia perché gli "istituti professionali" derivano dall'"allungamento" delle "scuole professionali" e annoverarli tra le scuole generalistiche significherebbe includere due segmenti dello stesso corso di studio in due classificazioni distinte²⁴³. Il rapporto della Commissione Europea non fa alcuna menzione circa la collocazione di tali proposte, anche se la presenza di un richiamo esplicito fatto in relazione ai soli istituti tecnici sembra far propendere per un inserimento degli istituti professionali all'interno del ramo *vocational*.

Volendo quindi utilizzare i dati Eurostat riferiti agli studenti iscritti negli anni 1999/2000, il quadro delineato nel caso dell'Italia muterebbe radicalmente e si avrebbe un deciso ribaltamento di quanto affermato da "*Education at a glance*"²⁴⁴

²⁴³ In effetti qualcuno ha voluto vedere negli sviluppi che ha assunto il sistema scolastico italiano tra la fine degli anni sessanta e l'inizio della decade successiva un tentativo di "liceizzazione" della secondaria superiore. Tale sforzo, in verità, non conobbe mai un'effettiva concretizzazione perché anche uno dei progetti più famosi presentati in questo periodo (i cosiddetti "dieci punti di Frascati" che, nel 1970, delinearono i contorni di una scuola superiore "onnicomprensiva" secondo il modello anglosassone) rimase poco più di un puro esercizio teorico.

²⁴⁴ Lo scostamento nelle percentuali relative alla Germania è minimo e può essere dovuto a piccole differenze nell'arco di tempo considerato, nelle procedure di stima e, soprattutto, in quelle di raccolta dei dati (lo studio di Eurostat si riferisce agli studenti iscritti e non al numero di persone già in possesso di un determinato diploma). I dati della Commissione Europea, in effetti, registrano un numero maggiore di ragazzi iscritti all'interno di corsi di studio generalistici malgrado vengano inclusi tutti i tipi di scuola di livello ISCED 3 (quindi, presumibilmente, anche i programmi brevi classificati come 3C). Possiamo ritenere tale incongruenza accettabile e ricercare una causa di essa nel fatto che concentrarsi sugli iscritti significa tralasciare il fenomeno di "migrazione" dalle scuole caratterizzate da *curricula* più accademici in direzione di quelle maggiormente professionalizzanti che in Germania interessa una parte di coloro che hanno ottenuto risultati poco soddisfacenti all'interno del *gymnasium*

grafico 5. 6: Percentuali di studenti iscritti alla scuola secondaria superiore (ISCED 3) in Italia negli anni 1999/2000 distinti per tipo di scuola frequentata



Fonte dei dati: Eurostat (riportati in “Key Data on Education in Europe 2002” pagina 86)

Osservando il grafico riportato qui sopra, sorprende l’ampiezza della sezione che descrive l’apporto dato dai *general programmes*. Si potrebbe certo obiettare che scegliere di concentrarsi sul numero degli iscritti anziché su quello dei diplomati significa implicitamente trascurare il fenomeno di “migrazione” che interessa gli studenti che hanno ottenuto risultati poco soddisfacenti nelle scuole più selettive e decidono per questo di terminare gli studi all’interno di un’esperienza che possa garantire loro un più mirato orientamento verso il mondo del lavoro. Quanto detto è senza dubbio vero, ma non può dare conto di una differenza tanto marcata. Una spiegazione alternativa potrebbe essere quella di ipotizzare l’esistenza di un *trend* secondo cui sarebbero in aumento gli iscritti ai corsi di studio più “accademici”²⁴⁵, ma le ricerche condotte in materia non sembrano corroborare una tesi siffatta²⁴⁶. Si può quindi pensare, piuttosto, di essere di fronte ad un problema di classificazione dell’esperienza italiana, che, lungi dal rappresentare soltanto una preoccupazione di natura puramente formale, ricalca le difficoltà già

²⁴⁵ In altri paesi (tra cui la Germania) questo fenomeno sembra realmente in atto e prende il nome di “*academic drift*”. Se esistesse un “*academic drift*”, infatti, lo stock di diplomi “professionali” esistente sarebbe superiore al numero di iscritti alle scuole vocationali calcolato nello stesso periodo perché descriverebbe le scelte operate in un arco di tempo precedente caratterizzato da una maggiore “desiderabilità” dei percorsi orientati in maniera più esplicita al mondo del lavoro.

²⁴⁶ vedi ad esempio Bertocchi G., Spagat M (1997)

esposte in precedenza circa l'impossibilità di inserire il nostro paese all'interno di uno specifico modello di *welfare production regime*.

Ciò che interessa maggiormente in questa sede è però la constatazione che la difficoltà nel trattamento dei dati riflette una profonda contraddizione insita nel nostro sistema scolastico in cui, alla mancanza di una formale stratificazione all'interno dei diversi tipi di scuola, fa fronte una reale differenza nelle competenze acquisite nei singoli percorsi.

Benché, ad esempio, le vie che portano all'università siano aperte ai diplomati di qualunque corso si studi di durata idonea, sono pochi i soggetti che, usciti da istituti professionali, decidono di sfruttare l'opportunità lasciata loro. Anche quando ciò avviene, lo studio dei risultati ottenuti in ambito accademico da giovani in possesso di bagagli di nozioni differenziati evidenziano una *performance* migliore in termini relativi in riferimento a coloro che hanno concluso un liceo.²⁴⁷

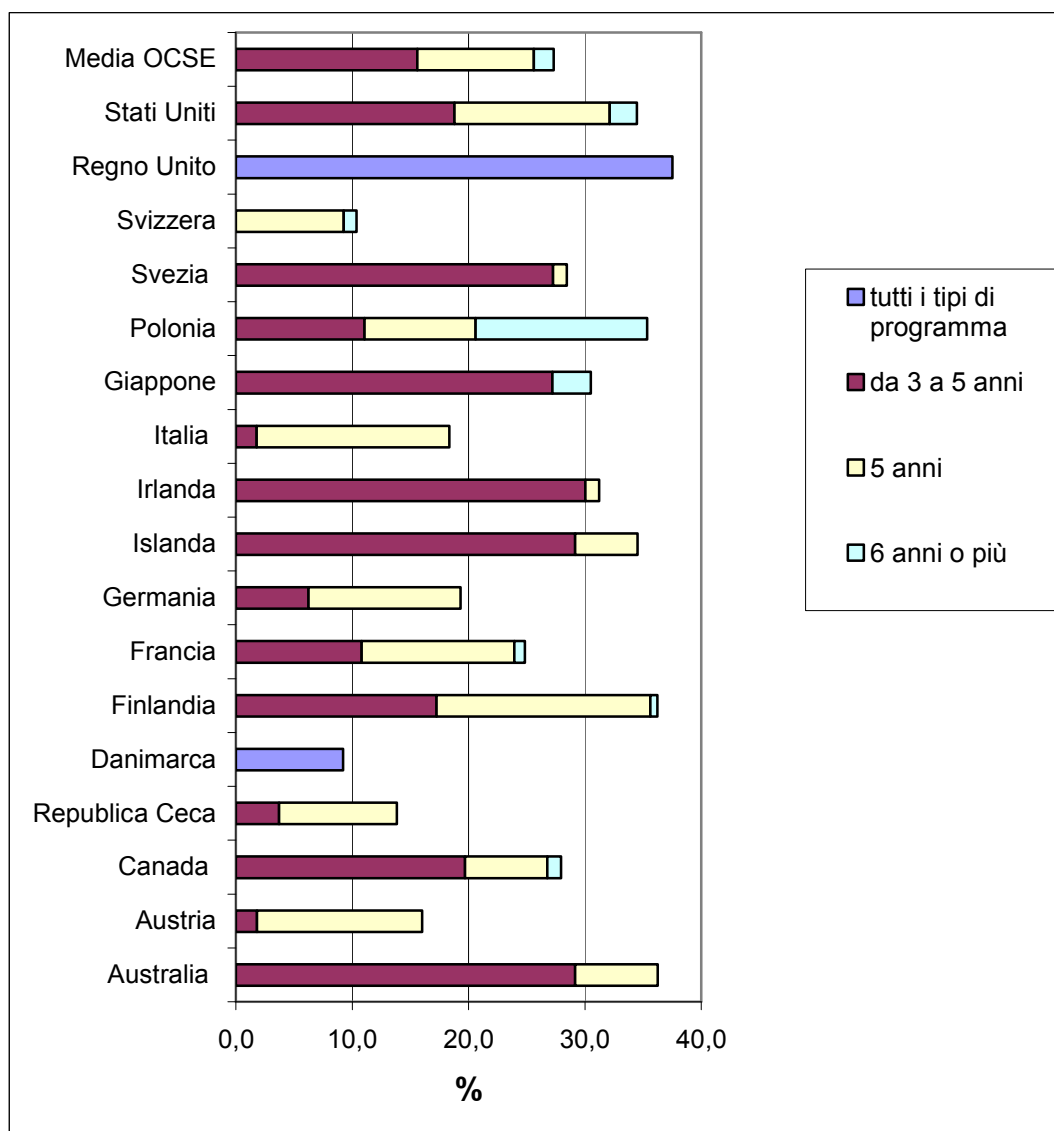
5.3.3. Istruzione terziaria

Si è detto che studiare la diffusione dell'istruzione secondaria può essere interessante per stimare, seppure indirettamente, la quantità di individui in grado di inserirsi nel mondo del lavoro con un adeguato patrimonio di strumenti; l'esame dell'istruzione terziaria, invece, può essere visto come un tentativo di stimare numericamente il peso assunto dalla presenza all'interno di un paese di soggetti capaci di dare nuovo impulso al processo di innovazione perché dotati, almeno teoricamente, di una preparazione astratta piuttosto approfondita e di una peculiare capacità di analisi.

Sempre utilizzando dati OCSE mostriamo perciò le differenze esistenti tra il numero di coloro che sono in possesso di un titolo di istruzione terziaria e quello degli individui che si trovano nella fascia di età in cui avviene il completamento di tali studi.

²⁴⁷ Vedi, tra i molti studi disponibili per l'Italia, gli apporti recenti di: Barca, Cannari (1997); Cappellari (2003), Checchi, Zollino (2002), Checchi (2000, 2003)

grafico 5. 7: Numero di coloro che hanno portato a termine un corso di istruzione terziaria in rapporto al totale degli individui che si trovano all'interno della fascia di età in cui si prevede il completamento del programma.(dati relativi all'anno 2001)



Fonte: OECD "Education at a glance 2003" Tabella A2.1

Qui, Italia e Germania, che fino ad ora avevano mostrato pochi punti di contatto, si trovano accomunati sia dal trovarsi ben al di sotto della media OECD per quanto riguarda il conseguimento di titoli di tipo terziario, sia dalla predominanza dei programmi di durata superiore rispetto a quelli più brevi²⁴⁸.

²⁴⁸ Anche a causa della recente istituzione dei diplomi universitari e alla scarsa offerta di alternative alla laurea tradizionale. E' necessario precisare che le lauree quadriennali italiane sono state classificate come "long programmes" nonostante tale categoria sia destinata a corsi di studio la cui durata supera i 5 anni. La scelta nasce da alcune motivazioni che spingono senza dubbio ad

Inoltre, si rileva un avvicinamento anche quantitativo dei dati relativi ai due paesi con un apparente assottigliamento del “vantaggio” tedesco²⁴⁹.

Anche in questo caso risulta utile andare oltre i dati e fare un passo indietro. Per prima cosa consideriamo un’informazione che nel precedente paragrafo ho volutamente trascurato: vale a dire il numero di studenti che, nei due contesti, hanno intrapreso con successo un corso di studi di livello post secondario ma non terziario. Qui la sproporzione torna ad essere in vantaggio della Germania con un valore di 14.8 a fronte di un totale per l’Italia di 3.1. L’importanza del dato circa tali programmi assume maggiore significatività se andiamo a leggere quanto riportato in uno studio passato dell’OECD²⁵⁰ in cui viene espressa la seguente perplessità: “va osservato, tuttavia, che paesi come l’Austria, la Germania, i Paesi Bassi e la Svizzera classificano molti corsi professionali avanzati al livello secondario superiore. Questi corsi possono essere più simili per contenuti, orientamento e qualificazioni fornite ai corsi che vengono classificati al livello terziario in altri paesi.”²⁵¹

Non sappiamo se l’osservazione sia stata presa in esame in sede di modifica nel 1997 della classificazione ISCED né, nel caso ciò fosse avvenuto, se i valori antecedenti a questa data siano stati raggruppati sulla base di tali adeguamenti²⁵², tuttavia, il confronto tra i dati relativi al 2001 e quelli che si riferiscono al 1994 non mostra sostanziali differenze e ciò fa pensare che il

accettare la decisione presa. Prima di tutto esistono paesi in cui la scuola secondaria termina con anticipo rispetto all’Italia, nei quali un lasso di tempo maggiore è invece previsto per l’istruzione terziaria (senza che questo significhi necessariamente una preparazione complessiva più approfondita); in secondo luogo, la linea di divisione che separa i diversi corsi di studio che hanno luogo all’interno delle Università non corre lungo la linea dei 5 anni, ma piuttosto lungo quella che separa i diplomi universitari (di durata triennale) dalle lauree propriamente dette (4,5 o 6 anni); terzo un laureato italiano può accedere direttamente all’istruzione di grado superiore (“dottorati di ricerca”) senza dover frequentare un programma di “secondo livello”. E’ evidente che l’applicazione letterale della classificazione porterebbe ad un ribaltamento del quadro presentato.

²⁴⁹ Questo avviene nonostante il conteggio sia fatto sul numero totale di coloro che sono in possesso di un titolo di scuola terziaria, indipendentemente dalla loro età (quindi il dato dovrebbe catturare la maggiore scolarità raggiunta nel passato dalla Germania)

²⁵⁰ OECD (1996) “*Education at a glance. Indicators. 1996*”

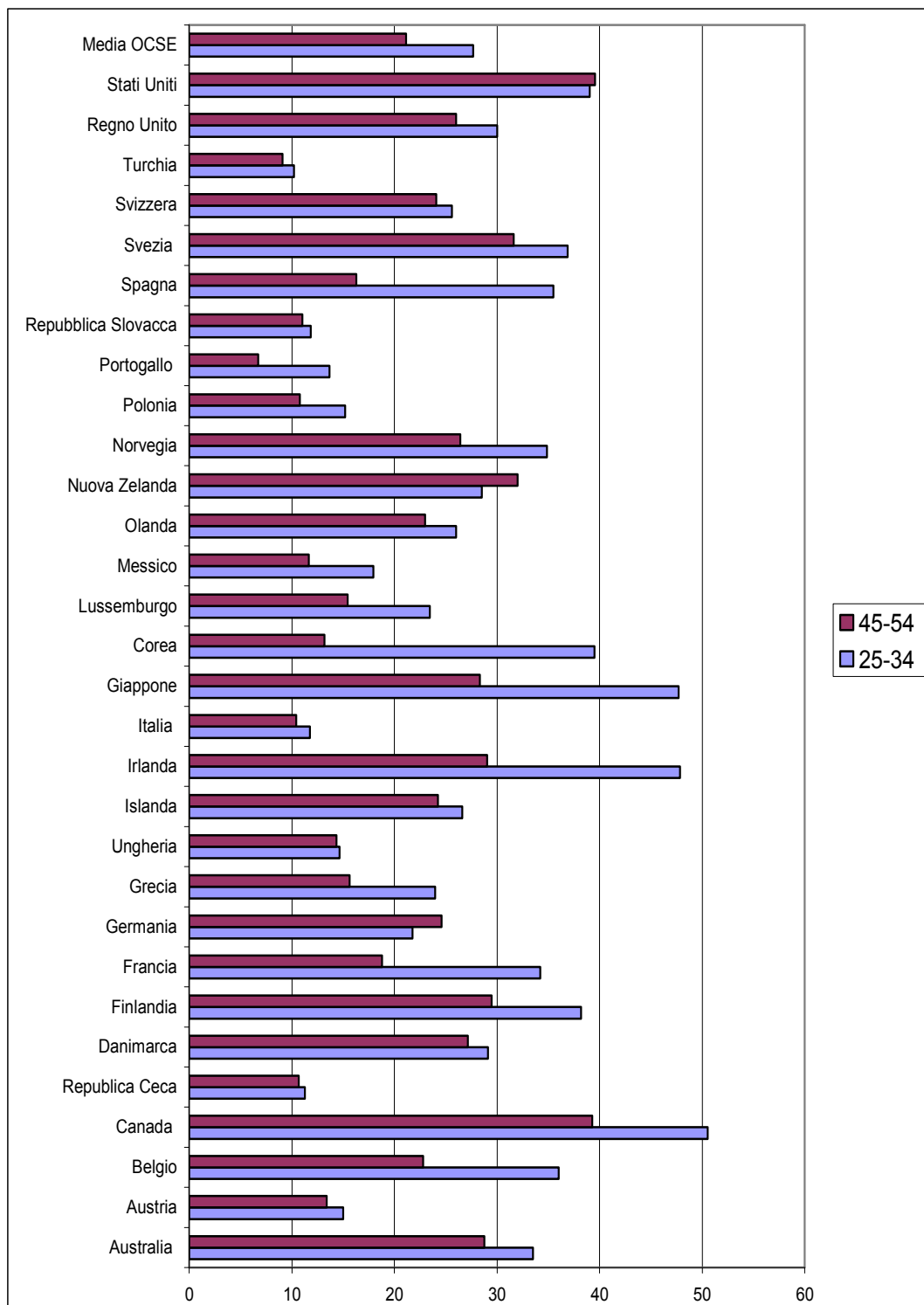
²⁵¹ vedi pagina 38 dell’edizione italiana.

²⁵² I cambiamenti apportati nel 1997 che hanno modificato la classificazione precedente risalente al ‘76 dovrebbero aver dato luogo, per affermazione esplicita dello stesso OECD, ad un riaccorpamento dei dati antecedenti la riforma sulla base dei nuovi criteri adottati.

dubbio espresso nel testo del 1996 non abbia goduto della necessaria attenzione.

Se proviamo adesso ad analizzare le percentuali della popolazione rappresentata da coloro che hanno concluso almeno un programma di tipo terziario divisa per gruppi di età, emergono nuovamente anomalie di cui è difficile dar conto.

grafico 5. 8: Percentuali di individui che hanno conseguito almeno un titolo di istruzione terziaria divisi per coorte di età (anno di riferimento: 2001)

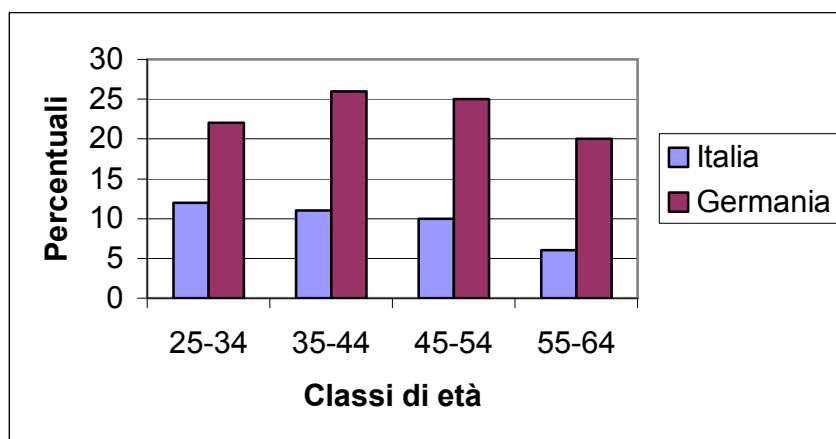


Fonte: OECD "Education at a glance 2003" Tabella A2.3

Partendo dalla comparazione tra diverse generazioni così condotta, non si può ricavare una chiara conferma dell'opinione diffusa secondo cui gli ultimi anni avrebbero conosciuto un notevole impulso dell'istruzione terziaria.

Nel caso italiano, infatti, notiamo che la percentuale degli individui tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo classificato al livello 5A o 5B è di poco superiore rispetto a quella di coloro che possono godere di un pari livello di scolarità ma che appartengono al gruppo dei 45-54enni. Tale evidenza può essere spiegata notando che l'età prevista dalle disposizioni di legge per il completamento degli studi universitari eccede, nel nostro paese, quella indicata nella maggior parte delle altre realtà appartenenti all'OCSE²⁵³, per di più, è fenomeno tipico italiano il protrarsi del tempo di studio ben oltre il termine ufficiale. Si potrebbe quindi pensare che una parte degli individui intervistati appartenenti al gruppo dei più giovani si trovi ancora all'interno dell'università pur essendo già trascorsi gli anni necessari al completamento del corso.

grafico 5. 9: Percentuale della popolazione che ha concluso l'istruzione terziaria in Italia e Germania (anno di riferimento: 2001)



Fonte: OECD "Education at a glance 2003" Tabella A2.3

²⁵³ Una spiegazione analoga del dato italiano (e, lo vedremo in seguito, anche di quello tedesco) si trova in "Education at a glance. Indicators 1996"

Per quanto riguarda la Germania, la figura evidenzia un andamento a campana con il valore massimo raggiunto in corrispondenza della classe di età dei 35-40enni. Anche in questo caso potremmo invocare la spiegazione avanzata per l'Italia che postula un conseguimento tardivo dei titoli legati all'istruzione terziaria. Ciò è vero nel caso della Germania sia a causa della elevata durata teorica dei corsi, sia perché non è infrequente che taluni individui scelgano di completare due programmi di livello secondario superiore o post secondario (solitamente uno generico e uno specifico) e solo in seguito si risolvano ad entrare nell'istruzione di grado più elevato. Parziale conferma si ritrova, effettivamente, qualora si osservi che la percentuale maggiore è quella situata in corrispondenza della seconda coorte di età che raggruppa i soggetti tra i 35 e i 44 anni, i quali hanno con tutta probabilità concluso l'esperienza dell'apprendimento all'interno dei canali istituzionali.

Pur accogliendo appieno tale spiegazione ci è difficile intendere perché il valore associato ai 25-34enni risulti più basso persino di quello che si riferisce ai soggetti che hanno più di 55 anni. Non è facile qui giungere ad un'interpretazione univoca perché le variabili in grado di influenzare tanto i tassi di iscrizione, quanto il rigore della classificazione e della raccolta dei dati sono innumerevoli e sfuggono ad una esposizione di tipo categorico²⁵⁴. Alcune supposizioni possono tuttavia essere fatte sulla scorta delle informazioni in nostro possesso circa l'evoluzione storica della società e della scuola tedesca.

L'ipotesi che sembra più plausibile è quella che immagina che esista un "effetto coorte" che spieghi in qualche misura non soltanto l'anomalia rappresentata dalla forma "a campana" assunta dal grafico relativo alla Germania, ma anche la differenza (in negativo) tra il livello raggiunto dal gruppo dei più giovani e quello conquistato dai cittadini aventi 20 anni in più.

²⁵⁴ I rapporti OCSE tendono a spiegare tali arretramenti invocando fattori demografici che, attraverso la diminuzione dell'ampiezza delle coorti più giovani, porterebbero ad una conseguente riduzione del numero di studenti. L'osservazione deve essere senza dubbio tenuta in considerazione ma se fosse l'unica variabile in grado di alterare il processo di crescita della scolarità dovrebbe agire in egual misura per tutti i livelli di scuola. Le analisi fatte in precedenza e la presentazione dei dati, tuttavia, non permettono di rilevare una sorta di trend comune tra i laureati e i possessori di un diploma di tipo secondario e spingono a ricercare altre cause nell'organizzazione stessa dei sistemi scolastici.

Posto che il sistema scolastico tedesco non è stato oggetto di riforme radicali nell'ultimo decennio, tanto che sembra mantenere sostanzialmente le caratteristiche che lo qualificavano all'inizio del secolo scorso²⁵⁵, è necessario cercare la spiegazione in altri ambiti.

I dati a cui il grafico di riferisce, raccolti nel 2001, isolano nella prima coorte di età tutti i soggetti che hanno vissuto negli anni della scuola l'esperienza della riunificazione: l'eterogeneità dei valori riferiti a tale gruppo potrebbe essere quindi imputabile ad una "perturbazione" dovuta al cambiamento del contesto istituzionale in grado di agire sugli incentivi all'istruzione provenienti dalla società e dalle imprese o, più semplicemente, sulle procedure classificazione e di raccolta dei dati. Un confronto con il rapporto del 1996, che si basa su una rilevazione precedente (1994), mostra, infatti, nel caso dei due paesi che stiamo analizzando, un andamento analogo, che sembrerebbe indicare per entrambi una crescita costante, sebbene piuttosto lenta, della diffusione dei titoli di livello terziario.²⁵⁶

Per concludere l'esame delle informazioni in nostro possesso riguardanti i livelli di scolarità, è utile rivolgere l'attenzione a quanti tra gli studenti italiani e tedeschi portano a termine un programma di ricerca post universitario: qui notiamo che, mentre la Germania arriva a ridosso del 2%, seconda unicamente a Svizzera e Svezia, l'Italia non raggiunge nemmeno lo 0.5% ed è seguita dalla sola Turchia. Questo avviene nonostante le nostre *lauree* quadriennali, pur essendo, almeno formalmente, di durata relativamente contenuta, diano direttamente accesso alle procedure di selezione per l'iscrizione ai dottorati.

²⁵⁵ vedi Muller, Ringer, Simon (1977)

²⁵⁶ Qui la prima coorte di età non ha studiato in condizioni sostanzialmente diverse da quelle in cui si sono trovate le coorti precedente poiché, pur ipotizzando un ritardo nel conseguimento del titolo, possiamo aspettarci che solo una minima parte di coloro che avevano più di 25 anni nel 1994 abbiano studiato nella Germania Unita. (in ogni caso si può comunque affermare che le scelte della totalità del campione si siano compiute in un momento precedente la caduta del muro.)

5.3.4 Analisi dei livelli di scolarità: conclusioni

“Non sto più a scuola. Ho fatto tredici anni e il babbo mi ha messo a lavorare. È giusto, è ora, L’istruzione obbligatoria va fino alla terza elementare, lui mi ha fatto studiare fino alla quinta perché ero malatino e poi così avevo un titolo di studio migliore. Qui intorno i bambini vanno a lavorare pure senza scuola, babbo non ha voluto. Fa lo scaricatore al porto, non ha studiato, solo adesso sta imparando a leggere e a scrivere alle lezioni serali della cooperativa degli scaricatori. Parla il dialetto e ha soggezione dell’italiano e della scienza di quelli che hanno studiato. Dice che con l’italiano uno si difende meglio. Io lo conosco perché leggo i libri della biblioteca, ma non lo parlo. Scrivo in italiano perché è zitto e ci posso mettere i fatti del giorno, riposati dal chiasso del napoletano.

(Erri de Luca: “Montedidio”)

Nel paragrafo precedente si è cercato di condurre un esame dei livelli di scolarità raggiunti dal nostro paese in comparazione con i risultati relativi alla Germania. Ampio spazio è stato dato in particolare alla stima della quantità di capitale umano ottenuto grazie alla frequenza di una scuola secondaria superiore, poiché tali competenze risultano essere sempre di più dei requisiti chiave per l’inserimento nel mercato del lavoro. Già qui, l’Italia si trova svantaggiata rispetto alla controparte, dove gli alti livelli di scolarità sono supportati da una diffusione dell’accesso all’istruzione piuttosto precoce. Fin dai primi anni ottanta, infatti, con la relazione della “commissione Gardner²⁵⁷” redatta nel 1983 negli Stati Uniti, veniva messa in luce la particolare efficienza del sistema tedesco nel fornire un costante flusso di lavoratori muniti delle conoscenze più adatte a favorire l’aumento della competitività dell’industria locale sui mercati internazionali.

Si potrebbe certamente obiettare che laddove l’obbligo scolastico prevede un maggior numero di anni sui banchi di scuola, una percentuale maggiore di ragazzi arriva a concludere gli studi²⁵⁸. L’osservazione ha una sua coerenza,

²⁵⁷ “A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform”

²⁵⁸ L’età della conclusione della scuola dell’obbligo in Germania è più elevata rispetto a quella prevista in Italia

ma non lascia intravedere alcuna soluzione concreta se si eccettua la proposta, peraltro già da tempo oggetto di dibattito, dell'elevamento dell'età dell'istruzione universale. Inoltre, nel caso tedesco, l'allungamento del periodo di studio obbligatorio si è accompagnato ad un fruttifero sforzo per far sì che tale prescrizione venisse effettivamente seguita, tanto che la quota della popolazione che partecipa ad attività formative all'età di 17 anni è molto vicina al 100%; In Italia, al contrario, la lotta all'evasione dell'obbligo scolastico è ancora un problema di attualità.

Per il nostro paese il quadro è, ancora una volta, decisamente più complicato, dal momento che la scelta di interrompere la fase dell'apprendimento non avviene, come ci si aspetterebbe, una volta concluse le medie inferiori, piuttosto di realizza con tempi e modi diversi a seconda dei singoli contesti e arriva persino ad acuirsi nel momento dell'istruzione terziaria. Il tentativo di quantificare il numero atteso di anni di studio che un quindicenne può aspettarsi di spendere all'interno delle istituzioni scolastiche,²⁵⁹ porta a dei risultati singolari in cui il valore riferito all'Italia supera nettamente il corrispondente tedesco²⁶⁰. Le cause di una stima tanto ottimista si possono però ricercare nella lunghissima permanenza di alcuni all'interno dell'istruzione terziaria che sarebbe in grado di controbilanciare la prematura uscita di altri in direzione del mercato del lavoro.²⁶¹

Il “deficit di scolarizzazione” che sembra riguardare la società italiana non appare dar segni di diminuzione nel tempo, dal momento che senza dubbio vi è stato un aumento nella quota di cittadini che hanno potuto godere di un più ampio accesso all'istruzione, ma tale incremento sembra maggiormente dovuto ad una condizione di iniziale svantaggio più che all'adozione di politiche realmente capaci di garantire ad un numero crescente di persone la possibilità di aumentare il proprio capitale umano.

²⁵⁹ vedi il calcolo in Comi (2003) ottenuto utilizzando dati OCSE (2001)

²⁶⁰ 5.8 anni contro i 4.5 della Germania

²⁶¹ In questo caso un valore così elevato sarebbe più che un indicatore di successo un rivelatore di inefficienza.

Nemmeno l'apparente diminuzione del "distacco" tedesco quando si considera la proporzione rappresentata dai laureati sul totale degli individui che si trovano nella fascia di età corrispondente al conseguimento del titolo, assume il carattere di un parziale recupero dell'Italia. Qualora si prendano in considerazione i dati riguardanti i corsi di studio di grado post secondario oltre che, naturalmente, i tassi di successo nei due paesi, non si può non concludere che il divario italiano mostra piuttosto i segni di un aumento nel tempo dovuto ad un enorme spreco di "risorse umane".

Se si calcola il rapporto tra il numero di coloro che portano a termine un corso di tipo 5A nella categorizzazione ISCED 97 e il numero di studenti immatricolati il medesimo anno, l'Italia risulta il "fanalino di coda" dei paesi OCSE con tassi di successo che variano dal 41% (per le lauree) al 58% (per i diplomi universitari). Il confronto con la media OECD (che raggiunge il 70%) denuncia l'anomalia del caso in questione che si riflette negativamente anche sul numero di studenti che portano a termine un dottorato di ricerca. Proprio la carenza di laureati e ricercatori potrebbe poi compromettere nel lungo periodo la capacità di innovazione della nostra economia e rappresentare un ostacolo alla creazione, per dirla con Kuhn, di nuovi paradigmi di sviluppo.

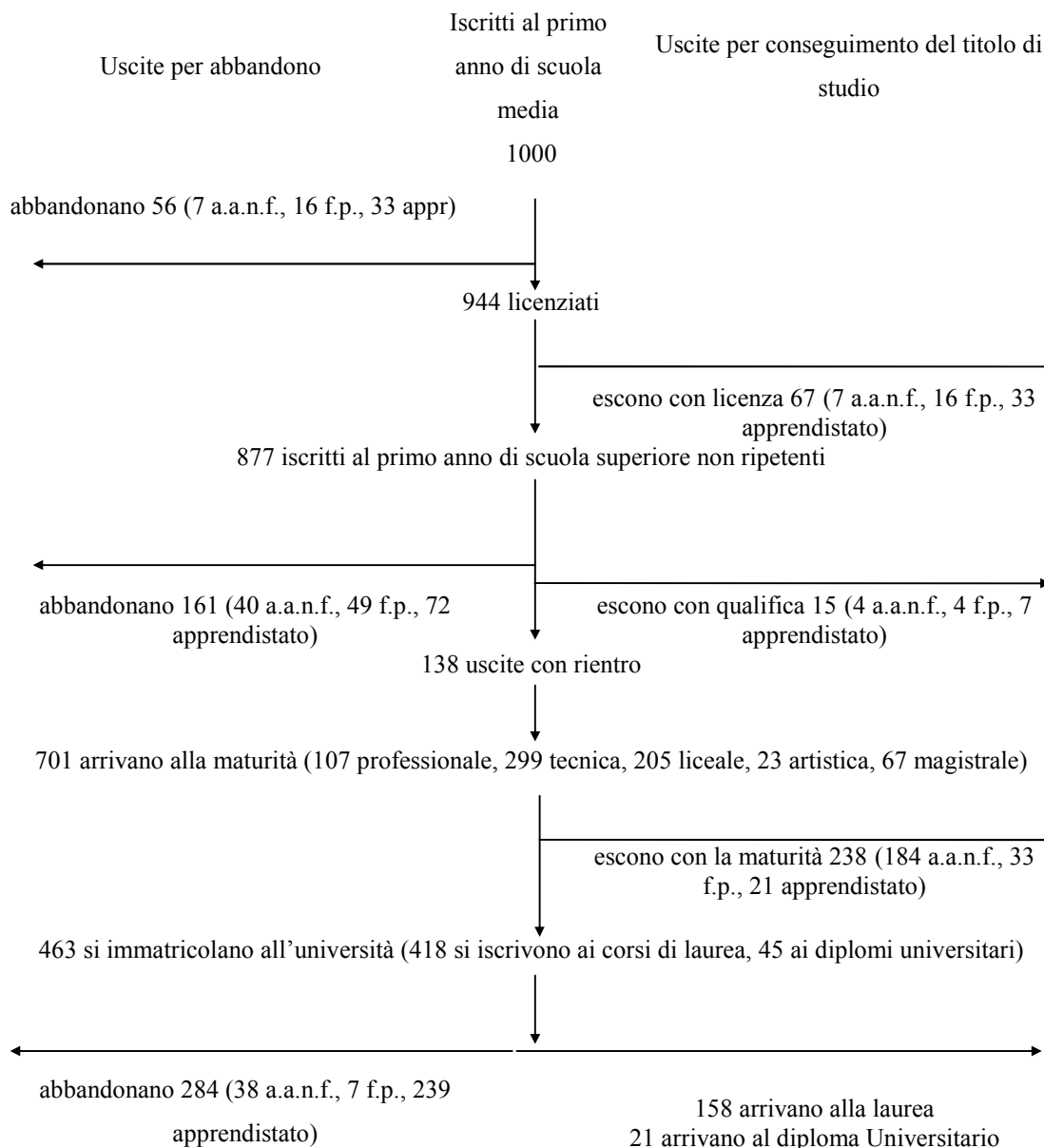
Il problema che appare interessare il nostro paese è quindi la caduta progressiva del numero degli studenti una volta che si considerino livelli di scuola sempre crescenti.

Sulla base di dati Istat, Isco e Isfol relativi agli anni scolastici 1996/1997 e 1997/1998, è possibile schematizzare i flussi che si realizzano all'interno del sistema scolastico italiano. Su 1000 studenti iscritti alla prima media, 944 arrivano alla licenza con un tasso di abbandono scolastico, solo in questa fase, pari al 5,6%.²⁶² Di questi, si iscrivono alla secondaria superiore 877 giovani, ma solamente 701 arrivano alla maturità (tra i 176 individui che non

²⁶² Il dato è estremamente preoccupante sia perché si tratta di "scuola dell'obbligo", sia perché il tasso di abbandono è più alto di quello registrato agli inizi degli anni 90 (che era pari a 3,8%)

proseguono, solo 15 escono con una qualifica) Dei 463 che entrano all'Università, infine, 158 vi escono avendo conseguito una laurea.²⁶³

Figura 5.5: Analisi dei flussi di studenti nel sistema scolastico italiano (modello tendenziale)



Note: f.p. = formazione professionale; appr = apprendistato; a.a.n.f. = altre attività non formative

Fonte dei dati: Istat, Isco, Isfol.

²⁶³ I dati sono confermati da uno studio analogo condotto dall'ISTAT su dati di poco più recenti (1999) le cui conclusioni non differiscono di molto da quelle appena esposte. Le stime riferite a tale analisi affermano che su 1000 ragazzi che concludono le medie inferiori, 925 si iscrivono alla secondaria superiore. Di questi, coloro che, trascorsi cinque anni, superano l'esame finale, sono 610 ma solo 401 si iscrivono all'università. Gli studenti che giungono alla laurea non superano, infine, i 160.

Lo schema mostra come l'emorragia di studenti che si realizza nel nostro paese non si associa ad un'entrata di coloro che lasciano gli studi all'interno della formazione professionale o dell'apprendistato, ma determina un'interruzione spesso definitiva del processo di apprendimento.

Benché i tassi di abbandono mostrino la tendenza a scendere nel tempo, il traguardo rappresentato dai dati riferiti agli altri paesi OCSE risulta ancora lontano. In particolare, sorprende che, malgrado il nostro sistema permetta ai diplomati di qualsiasi scuola quinquennale di accedere all'università, l'offerta di laureati rimane relativamente contenuta e non sembra dar segni di crescita. La Germania fronteggia una difficoltà analoga forse anche a causa della marcata stratificazione che caratterizza il suo sistema scolastico, tuttavia, gli incentivi al proseguimento degli studi agiscono là in maniera più efficace di quanto non facciano in Italia, perché il numero di individui in possesso di un titolo di istruzione terziaria (soprattutto nel caso dei programmi di ricerca), pur inferiore a quello dei diplomati, si assesta su livelli meno preoccupanti rispetto ai nostri.

Un altro aspetto rispetto al quale ho cercato di analizzare i due distinti sistemi scolastici è quello riguardante la proporzione tra scuole che forniscono una preparazione di tipo specifico e professionalizzante e scuole incentrate su *curricula* di natura generalistica. Il quadro che emerge dall'esame del caso tedesco ci mostra un modello coerente, rivelatosi fondamentale per lo sviluppo economico di molti paesi europei che hanno voluto mutuarne le linee guida, ma che forse denuncia alcuni caratteri di rigidità che poco si accordano con le mutate esigenze del mondo della produzione. Lo schema italiano, invece, sfugge ad ogni tentativo di categorizzazione, tanto che una lettura univoca e acritica dei dati può portare a conclusioni spesso in contraddizione tra loro, formalmente garantisce un accesso indifferenziato all'istruzione, ma nella realtà non riesce a mettere in atto quel sistema di incentivi necessario per innalzare il livello di scolarità.

Il “deficit di scolarizzazione” italiano e la differenza numerica riscontrata in Germania tra i detentori di un titolo di scuola secondaria superiore e quelli che possono vantare una preparazione di livello terziario, si possono spiegare in modi alternativi. La prima soluzione ipotizza un carattere di spiccata selettività del sistema scolastico disposto a sacrificare l’universalità dell’istruzione allo scopo di potenziare la capacità di segnale e di premiare l’eccellenza; la seconda suppone invece che gli scarsi esiti ottenuti siano dovuti ad un sottoinvestimento e ad una conseguente insufficienza di risorse. Trattare questi ulteriori aspetti è utile poi per scomporre il problema del rapporto tra scuola e mondo del lavoro investigandone separatamente le molteplici interazioni.

La valutazione basata sugli “*enrollment rates*”, infatti, se da una parte fornisce un affresco piuttosto chiaro delle evoluzioni in atto, non permette dall’altra di distinguere tra l’azione delle forze che agiscono sul lato della domanda di lavoratori (assetto organizzativo prevalente all’interno delle imprese, strategie in atto e tipo di tecnologia in uso) e motivazioni che dirigono le scelte da parte dell’offerta (tutti i fattori legati alla qualità dell’istruzione oltre, naturalmente, a ciò che abbiamo chiamato “contesto istituzionale-cognitivo”). Alcune tra le questioni esposte saranno oggetto dei prossimi paragrafi.

5.4. La “produttività” dei sistemi scolastici

5.4.1 I risultati del PISA

Il termine PISA è un acronimo per indicare un’indagine denominata “*Programme for International Students Assessment*” che può essere considerata uno dei maggiori studi comparativi condotti in ambito internazionale. L’analisi, portata a compimento dall’“*Organization for Economic Co-operation and Development*”, mette a confronto un gruppo piuttosto numeroso di paesi che racchiude, oltre ai 28 appartenenti all’OCSE,

quattro realtà anche piuttosto eterogenee tra di loro (Brasile, Cina, Lettonia e Federazione Russa)

Il progetto si propone di “quantificare” le conoscenze possedute dai quindicenni²⁶⁴ all’interno di tre macro aree: area matematica, scientifica²⁶⁵ e di comprensione del testo²⁶⁶ e di completare i dati raccolti con informazioni miranti a dare un quadro il più possibile esauriente delle più diffuse prassi di insegnamento e a sondare la percezione degli studenti e degli insegnanti circa gli effetti del processo di apprendimento, oltre al loro grado di soddisfazione.

Lo scopo di tale approccio è quello di sottrarre la valutazione alle perturbazioni derivanti dalle differenze che caratterizzano i vari ambienti culturali, rinunciando a definire un nucleo di nozioni base verso cui indirizzare i “*curricula* internazionali” e mirando invece ad isolare alcune abilità considerate indispensabili per un giovane che si appresta ad entrare, con gli strumenti necessari, nella vita adulta.

Non è un caso quindi che nella spiegazione degli obiettivi del progetto ricorra con frequenza il verbo *to function*, ad esplicito (e, a mio avviso, non sempre pertinente) riferimento alla teoria dei funzionamenti di Amartya Sen. Grande enfasi è data infatti all’investigazione dei processi di ragionamento che portano gli individui a servirsi di informazioni note per rielaborare soluzioni personali, ai meccanismi di “*problem solving*”, alla possibilità di comunicare

²⁶⁴ Fanno parte del campione su cui è condotto il test tutti i ragazzi di età compresa tra i 15 anni e 3 mesi e i 16 anni e 2 mesi (compiuti) iscritti in un corso di studi (indipendentemente dal tipo purché facenti affidamento su un numero congruo di ore di lezione “in aula”). Sono esclusi i ragazzi iscritti in scuole speciali per ragazzi con disturbi mentali e soggetti che, a detta del personale docente, non sarebbero stati in grado, per problemi di diversa natura, di sostenere la tensione causata dall’esame. Vedi *OECD: “literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000”*

²⁶⁵ L’area scientifica verrà studiata in maniera più approfondita in una terza fase che avrà luogo nel 2006 (le prime fasi, invece, sono datate 2000 e 2003)

²⁶⁶ Il vocabolo inglese di riferimento è “*literacy*” che è usato in un’accezione molto più ampia rispetto alla semplice “comprensione del testo”. Il vocabolo designa infatti, così come spiegato in “*Education at a glance 2002*”: “*the ability to understand, use and reflect on written text in order to achieve one’s goal, to develop one’s own knowledge and potential, and to participate effectively in society [...] reading incorporates understanding and reflecting on texts, for a variety of reasons and in a variety of context. PISA’s assessment of reading literacy reflects three dimensions: aspect of reading task; form of reading material; and the use for which the text is constructed.*”

in maniera efficace le proprie idee, alla capacità di relazionarsi con situazioni nuove.

Lasciando per un momento da parte tutte le considerazioni circa l'“imparzialità” di una comparazione siffatta, proviamo ora ad analizzare i dati emersi dal PISA allo scopo di valutare se la presunta selettività del nostro sistema scolastico sia strumentale alla creazione di un capitale umano di livello elevato.

5.4.1.1 Area linguistica

Gli studenti che hanno partecipato all'indagine sono stati divisi in cinque livelli in base alle capacità dimostrate nello svolgimento del test. I parametri oggetto di valutazione si possono riunire sotto tre modalità principali: la prima analizza l'abilità di ricercare in un testo una serie di informazioni, la seconda quella di raggrupparle in quadri organici e di fare inferenza a partire da esse, la terza e ultima si concentra sull'attitudine dei ragazzi a mettere in relazione quanto letto con il proprio vissuto personale.

Il risultato che nasce dall'esame congiunto dei tre aspetti precedentemente esposti permette di inserire i singoli individui del campione in cinque gruppi (che salgono a sei se si considerano anche coloro che non raggiungono il grado di conoscenza considerato “minimo”): il primo, contrassegnato con il numero 1, riunisce coloro che sanno portare a termine soltanto le operazioni meno complesse che si risolvono nell'individuazione di parole o di frasi all'interno del testo e nell'elaborazione di semplici collegamenti con l'esperienza di tutti i giorni. Numeri maggiori indicano livelli sempre più elevati fino ad arrivare al quinto (e ultimo) che richiede una notevole familiarità tanto con le pratiche di decodificazione di messaggi sconosciuti, quanto con i meccanismi di rielaborazione delle informazioni, di revisione

critica e di creazione di concetti non banali e basati su conoscenze specifiche.²⁶⁷

Se il nostro sistema scolastico fosse impostato su una selettività efficiente, ci aspetteremmo valori medi molto elevati dovuti all'azione di una "concorrenza" in grado di sfruttare gli incentivi al raggiungimento del primato. Le previsioni circa la varianza nei dati sono invece meno chiare perché da una parte gli alti tassi di abbandono riscontrati per quanto riguarda il nostro paese, insieme alla fissazione di un termine relativamente precoce per l'istruzione dell' "obbligo", fanno pensare all'esistenza di un processo che premia i migliori e allontana dalla scuola i meno dotati di talento, dall'altra, il sistema scolastico italiano, basato su una "media unica" aperta a tutti, sembrerebbe perseguire l'uguaglianza.

Nel caso della Germania, invece, ci si attende che pochi ragazzi rimangano privi delle capacità considerate essenziali, proprio grazie all'esistenza di percorsi atti a garantire anche ai meno capaci il raggiungimento di un titolo di studio idoneo.²⁶⁸ Parallelamente, i dati dovrebbero però evidenziare una differenza netta tra gli studenti in possesso delle sole abilità di base (esclusi dalla competizione già nelle primissime fasi a causa degli insuccessi ottenuti) e quelli appartenenti all'"élite" destinata al proseguimento degli studi.

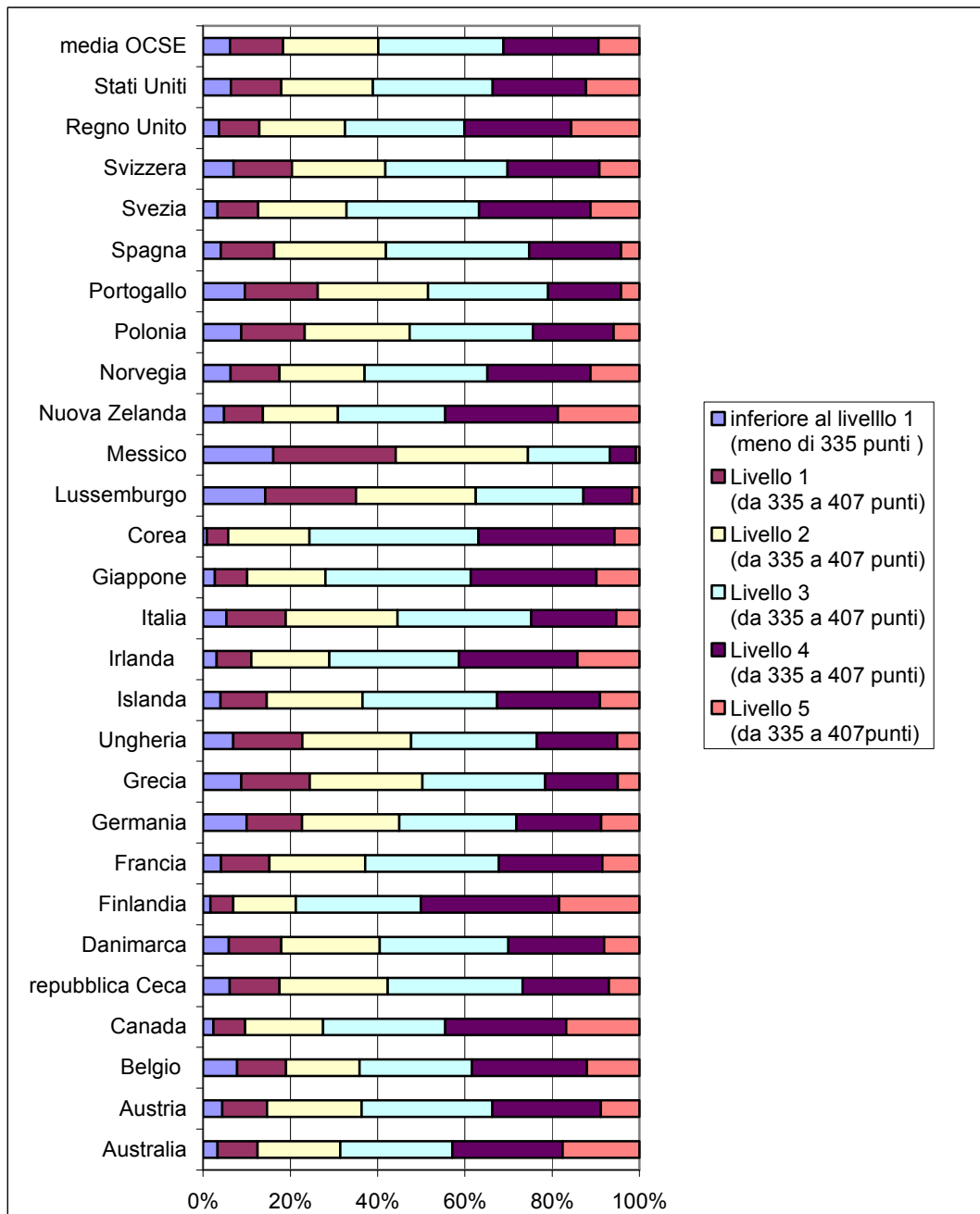
L'analisi dei dati raccolti giunge, in entrambe le situazioni, inaspettata. Sia i giovani italiani, sia quelli tedeschi (con un lieve vantaggio dei secondi sui primi) ottengono risultati peggiori di quelli raggiunti dalla maggior parte dei paesi OCSE, con una consistente quota di ragazzi (pari al 35%) che si ferma al di sotto del livello 3. Notiamo poi che in Germania la percentuale di coloro che non possiedono nemmeno le abilità minimali raggiunge il 10%, mentre nel caso dell'Italia l'elemento più anomalo si riscontra nella bassa proporzione di test valutati al livello più alto. Sembrerebbe quindi che i due sistemi in

²⁶⁷ Per una trattazione più approfondita delle competenze richieste nei vari livelli rimando a "Education at a glance 2002"

²⁶⁸ E' l'applicazione di quanto detto a proposito del *welfare production regimes* incentrati sulle *specific skills* che garantirebbero a ciascuno opportunità di studio differenziate in linea con le proprie capacità.

questione non riescano a garantire ai propri studenti una preparazione adeguata. Inoltre, ad aggravare il quadro, si aggiungono le perplessità circa l'efficacia degli strumenti usati da questi paesi sia allo scopo di creare incentivi all'eccellenza, sia per evitare la formazione di sacche di "povertà di istruzione" che portano spesso all'esclusione sociale.

grafico 5. 10: Percentuale degli studenti per ogni livello individuato nel test di *literacy* del PISA



Fonte: OECD "Education at a glance 2003". Tabella A5.1

5.4.1.2. Aree matematica e scientifica

L'approccio usato per quanto riguarda la *“reading literacy”* è seguito anche per quanto concerne le aree matematica e scientifica: con le definizioni *“matematical”* e *“scientific literacy”* si intende infatti la capacità di affrontare problemi specifici servendosi del linguaggio e delle conoscenze tipiche delle due discipline, di fornire soluzioni personali e di comunicare in maniera corretta e chiara le conclusioni dei ragionamenti applicati. Anche qui vengono individuati 5 livelli: nel più alto dei quali si richiede il possesso di un pensiero di tipo *“creativo”* in grado di giungere anche a modelli concettuali elaborati purché supportati da una rigorosa analisi teorica, nel più basso, invece, si pretende solamente che gli studenti sappiano applicare schemi, nozioni e procedure piuttosto semplici.

Le informazioni che ci giungono da questa nuova analisi non modificano in maniera sostanziale lo scenario fin qui delineato anche se, nella comparazione con la Germania, il nostro paese appare perdere ulteriormente terreno. Dovendo stilare una graduatoria tra i paesi considerati, il nostro paese si classificherebbe tra la diciannovesima e la ventiquattresima posizione nella *“reading literacy”*, mentre tra la ventitreesima e la venticinquesima posizione sia nella *“matematical literacy”* sia nella *“scientific literacy”*.²⁶⁹

5.4.2. I problemi nell'interpretazione dei dati di PISA

L'importanza accordata al progetto PISA non può rendere i risultati ottenuti esenti da critiche. Innanzitutto, si potrebbe affermare che è avventato condannare un sistema d'istruzione sulla base di un solo test, per quanto autorevole esso sia. Certo, la caduta di Italia e Germania agli ultimi posti della classifica OCSE è stato un evento che ha suscitato una sorpresa e una preoccupazione senza precedenti, ma non può far dimenticare i successi riscossi in passato. A questo proposito, de Mauro (1999) ricorda come nei

²⁶⁹ I risultati della Germania la vedono tra il ventunesimo e il venticinquesimo posto nella comprensione del testo, tra il ventesimo e il ventiduesimo in matematica e tra il diciannovesimo e il ventitreesimo in scienze.

confronti analitici internazionali promossi dall'IEA²⁷⁰ i nostri studenti delle elementari abbiano ottenuto un "piazzamento" più che soddisfacente, giungendo ad essere classificati tra i "top five" a fianco dei francesi, ma, soprattutto, dei finlandesi e degli svedesi. La *performance* ottenuta dei ragazzi delle medie era leggermente peggiore, ma, comunque, tale da valere un soddisfacente tredicesimo posto (un gradino più in alto della posizione allora occupata nella graduatoria dei redditi pro-capite).

Inoltre, l'analisi del PISA, così come presentata nel volume del 2002 di "*education at a glance*", ci restituisce un'immagine parziale se non integrata con le conclusioni derivanti da altri studi. Un'indagine condotta nel 2001 sugli studenti delle quarte classi²⁷¹ nelle scuole di 35 paesi, fa registrare un risultato positivo per l'Italia che viene classificata al decimo posto sebbene l'età dei suoi studenti sia decisamente inferiore rispetto a quella dei ragazzi appartenenti al campione selezionato in altre realtà al vertice della graduatoria (9.8 anni contro i 10.8 della Svezia la quale ottiene il punteggio medio più elevato). La Germania segue immediatamente il nostro paese²⁷².

Le considerazioni ottimistiche appena ricordate, però, non possono nascondere il dubbio che la maniera in cui il test è stato strutturato abbia aiutato a nascondere una parte dei problemi che minacciano il nostro sistema scolastico, in special modo nel confronto con la Germania.

Le prime indicazioni ci giungono dalla lettura delle scelte che hanno diretto l'individuazione del campione a cui somministrare i questionari²⁷³: i criteri sono molteplici e rigorosi, ma due sono le caratteristiche dei ragazzi

²⁷⁰ International Association for the evaluation of Educational Achievement.

²⁷¹ Si tratta dell'indagine IEA/PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

²⁷² Mentre scrivo viene resa disponibile in rete l'edizione aggiornata al 2003 di "*education at a glance*" che, effettivamente, non tralascia la comparazione con i dati che ho appena presentato, ma risolve il problema dell'incongruenza dei quadri ottenuti ricordando la differenza tra le finalità che animano le due indagini. L'ottica adottata dal PIRLS privilegierebbe, invece, un approccio più letterario al testo scritto. La lettura attenta dei diversi rapporti che presentano le due iniziative mi spinge tuttavia ad affermare che le differenze evidenziate dall'OCSE, per quanto siano senza dubbio reali, siano contenute e non possano spiegare risultati tanto discordanti.

Il programma PISA si concentrerebbe, infatti, su una definizione di "literacy" maggiormente operativa e perciò strumentale ad un'utilizzo nella risoluzione di problemi pratici.

²⁷³ Vedi: OECD (2001) "*Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000*"

selezionati che sono rilevanti per la mia analisi. I questionari vengono infatti proposti a individui che siano:

- Studenti
- Quindicenni (la definizione dell'età non è rigida e comprende anche ragazzi leggermente più “vecchi”²⁷⁴)

L'insieme che sembra rispondere ad entrambe le caratteristiche richieste si forma comprendendo principalmente ragazzini che si trovano a frequentare la seconda classe della secondaria superiore (con una minoranza rappresentata da una parte di quelli che frequentano la prima classe del medesimo ordine di scuola).

Abbiamo detto che l'obbligo è stato innalzato a 9 anni a partire dal 1999 (quindi l'anno precedente rispetto a quello in cui il test è stato condotto) i dati ci dimostrano però che in Italia esiste un fenomeno molto forte di evasione delle prescrizioni di legge in materia di scolarità che ha sui tassi di iscrizione un effetto che fa registrare un lento adattamento e un ritardo rispetto all'introduzione dei provvedimenti. Inoltre, sappiamo che la più consistente fuoriuscita di studenti dai canali scolastici avviene alla fine del primo anno della secondaria superiore (e questo era vero anche prima che tale momento coincidesse con il termine dell'obbligo), perciò la maggior parte dei quindicenni che si trovano ancora a frequentare una scuola risulta aver già superato la “selezione” che il primo anno di superiori comporta.

Ricordando lo schema riportato nella figura 5.1, il quale simulava un rappresentativo flusso di studenti all'interno del nostro sistema scolastico, si potrebbe ritenere che il campione utilizzato dall'OCSE non soltanto non sia rappresentativo dell'intera popolazione dei ragazzi appartenenti alla fascia di età scelta (a causa del persistere di casi di evasione dell'obbligo), ma non fornisca nemmeno un quadro preciso delle competenze possedute dagli studenti che continuano dopo la secondaria inferiore (perché una parte non

²⁷⁴ Ricordo che sono stati considerati ragazzi che, al momento della somministrazione del test, si trovavano in una fascia di età che andava dai 15 anni e 3 mesi (compiuti) ai 16 anni e 2 mesi (compiuti).

trascurabile del gruppo considerato è composta da coloro che, superata la scrematura del primo anno, proseguono gli studi). La conclusione (preoccupante) che ne deriva è che i risultati negativi ottenuti dall'Italia descrivono un problema reale e, anzi, sono soggetti ad un errore nella costruzione del campione che porterebbe addirittura ad una sovrastima delle conoscenze possedute nel nostro paese dagli adolescenti e, presumibilmente, ad una sottostima considerevole della varianza dei punteggi ottenuti.

Lo stesso, invece, non si può dire per la Germania, sia perché il campione rientra interamente nella categoria degli studenti soggetti all'obbligo scolastico (e, in particolare, all'obbligo scolastico "formale", vale a dire quello che si assolve all'interno dei canali dell'istruzione propriamente detta), sia perché i tassi di partecipazione alle attività formative assicurano, almeno fino ai diciotto anni, una totale fruizione da parte dei giovani delle opportunità di apprendimento.²⁷⁵

Un'ultima osservazione si dovrebbe fare riguardo alla capacità esplicativa dei test standardizzati. Certamente, il tentativo di ricollegarsi alla teoria dei "funzionamenti" di Sen e di "sondare" le abilità necessarie alla soluzione di problemi reali fa del PISA un progetto interessante che non può essere facilmente trascurato. Se non è possibile stabilire un nucleo di nozioni fondamentali e indipendenti dalla storia di un paese, non sembra però più agevole stabilire una serie di procedure vevoli in qualsiasi contesto, una "matrice disciplinare"²⁷⁶ condivisa o delle modalità di valutazione indipendenti dalle convinzioni di chi questa valutazione vuole portare a termine.

Personalmente non credo che il progredire degli scambi anche culturali tra diverse realtà sia in grado, almeno allo stato attuale delle cose, di annullare le differenze che derivano dal portato storico, istituzionale e cognitivo di un paese. La "teoria dei vantaggi istituzionali comparativi" che ho presentato nei

²⁷⁵ vedi, a questo proposito, la tabella 5.2

²⁷⁶ Il termine è ripreso dal filosofo della scienza T.S. Kuhn.

precedenti capitoli è un'ulteriore prova della difficoltà di definire un nucleo di competenze o di pratiche applicabili in ambiti distinti.

Già scriveva Feyerabend in “dialogo sul metodo”: “il vostro intendimento (...) è quello di sviluppare teorie, sistemi etici, filosofie umanitarie o quanto altro tenete nel cassetto e di imporli agli altri sotto la maschera dell’“educazione”²⁷⁷. Io voglio che la gente trovi da sola la sua strada; tutto quello che faccio è di rimuovere gli ostacoli che gli intellettuali hanno disseminato sul cammino. Tu invece vuoi modificare il comportamento altrui fino a quando non coincida con i tuoi preconcetti. Naturalmente per il tuo scopo è necessario avere un programma, invece io posso lasciare l’organizzazione della società alle sue istituzioni. Comunque, secondo me un’educazione appropriata è un tipo d’istruzione che raggiugli la gente *su quello che succede*, cercando nello stesso tempo di proteggerla dalla forza schiacciante di questo racconto.” La posizione di Feyerabend è chiaramente iconoclasta e andrebbe inserita in un discorso più ampio, ma l’osservazione che esistano forme alternative di razionalità e diverse pratiche di ragionamento è una conquista utile anche al *police maker* che volesse servirsi delle comparazioni internazionali senza cadere in banali generalizzazioni.

5.5. Il ruolo del *background* familiare in Italia e in Germania

5.5.1. I risultati del PISA e il ruolo del *background* familiare

Il quadro che emerge dal PISA mette in luce un’importante differenza nei risultati ottenuti dagli studenti italiani e tedeschi. Se, infatti, le informazioni raccolte circa il *background* familiare non sembrano rappresentare una variabile chiave nella spiegazione dei punteggi ottenuti dai primi, la *performance* dei secondi appare invece fortemente influenzata da tale tipo di condizionamenti.

²⁷⁷ Qui il termine, come si vedrà in seguito, designa più propriamente l’“istruzione”

La procedura seguita dall'OECD per studiare questo genere di interazioni si basa sulla costruzione di un indice che analizza gli incentivi provenienti dalle famiglie considerando diversi parametri allo scopo di studiare l'operare di vincoli tanto economici, quanto culturali.

Una volta ottenuta una misura sintetica dello *status*²⁷⁸ degli studenti, diventa quindi possibile mettere in relazione le informazioni riguardanti le occasioni offerte dall'ambiente extrascolastico con i risultati del test, per poter ricavare utili considerazioni circa la capacità dei singoli paesi di garantire a ciascuno opportunità di arricchimento culturale almeno comparabili tra di loro.

L'analisi dei fattori responsabili dell'apprendimento diventa imprescindibile sia in un contesto di equità, qualora si consideri la tutela del diritto allo studio come uno dei pilastri fondamentali per garantire ad ogni cittadino il raggiungimento di adeguati standard di vita, sia in un contesto di efficienza. Il persistere (e, talvolta, il rafforzarsi) di meccanismi di frizione che alterano le decisioni di investimento in capitale umano e introducono dei criteri di scelta indipendenti dal talento individuale, rendono infatti inefficace l'allocazione dei titoli di studio, i quali diventerebbero accessibili soltanto ad una determinata frazione della popolazione (che non è necessariamente la più capace.)

Un aumento della conoscenza di tali condizionamenti sarebbe infine auspicabile per il decisore pubblico che volesse impegnarsi nella rimozione di tutti quegli ostacoli che limitano l'accesso all'istruzione ed il suo corretto funzionamento.

²⁷⁸ Le variabili considerate nella costruzione dell'indice sono la collocazione dei genitori nella gerarchia occupazionale misurata utilizzando l' ISEI (*International Socio-Economic index of Occupational Status*); il maggiore titolo di studio posseduto dai genitori convertito in anni di scuola; la ricchezza familiare, stimata, grazie ad uno specifico indice PISA, a partire da informazioni riguardanti ad esempio le dimensioni degli spazi abitativi, la presenza di elettrodomestici, computer, cellulari o altri beni il cui possesso si concentra prevalentemente all'interno delle classi più agiate; l'attitudine a sfruttare, all'interno del nucleo familiare, opportunità di apprendimento eterogenee (mostre, corsi di lingua..) e la disponibilità di strumenti tipici della "classical culture" tra i quali si possono citare i libri di arte e di poesia. L'indice così ottenuto è standardizzato in modo da avere media uguale a 0 e varianza unitaria (quindi un valore negativo significa che ci troviamo al di sotto della media OCSE)

A questo proposito, i dati raccolti dall'OCSE mostrano per l'Italia un quadro apparentemente incoraggiante: tra i paesi in esame il nostro appare essere quello in cui le condizioni socio-economiche della famiglia di origine avrebbero le minori conseguenze, in Germania, al contrario, la relazione sarebbe nettamente più significativa²⁷⁹.

Il dato utilizzato per formulare l'affermazione appena esposta, che trova ampio spazio nei rapporti internazionali in cui vengono spiegate le tappe di implementazione e valutazione del programma²⁸⁰, è l'impatto avuto da ogni cambiamento di un'unità dell'indice che descrive lo *status* socio-economico sulla differenza nel punteggio finale del test (informazione analoga è data dalla derivata rispetto a variazioni dell'indice). Ciò significa stimare indirettamente la parte di disuguaglianza negli esiti che può essere imputata alle differenze nel *background* familiare. In realtà, prima di accogliere in modo acritico queste osservazioni, è opportuno allargare la trattazione fino a comprendere altre misure.

Qui sotto ho riportato un estratto della tabella 6.10 contenuta in "*literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000*". La prima colonna indica il punteggio medio ottenuto dal campione nei due paesi, la seconda simula che valore medio si sarebbe raggiunto nel caso di uguaglianza nelle condizioni socio-economiche²⁸¹, la terza racchiude i dati ottenuti dalla stima dell'impatto delle condizioni socio economiche sugli esiti del test, mentre l'ultima riporta la differenza tra l'indice massimo e minimo riferiti al 90% "centrale" della popolazione (vale a dire a coloro che si collocano tra il quinto e il novantacinquesimo percentile.)

²⁷⁹ In Germania, tra l'altro, il perseguimento di pari opportunità per ogni studente è un obiettivo che rientra tra quelli tutelati dall'attività legislativa. Nelle costituzioni di ciascun *Länder* è riconosciuto lo specifico diritto di "*uguaglianza di possibilità educative per tutti*", indipendentemente dalla situazione economica, dalla posizione sociale, dalla religione e dalla razza.

²⁸⁰ Vedi *OECD: "literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000"*

²⁸¹ Il termine "uguaglianza" ha qui un duplice significato e indica un valore dell'indice che è uguale nei due paesi, ma è anche equivalente al livello medio OCSE.

Tabella 5.7: Esiti ottenuti nei test e impatto delle condizioni socio-economiche

	media non corretta	media corretta	coefficiente di variazione ²⁸²	differenza tra il valore massimo e minimo assunto dall'indice dello status socio economico
Italia	487	487	32	3,1
Germania	484	476	60	2,8
Media OCSE	500	505	41	3,0

Fonte dei dati: OECD (2001) "literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000". Tabella 6.10.

Innanzitutto possiamo rilevare che il valore ipotizzato per la Germania nel caso descritto nella seconda colonna è decisamente minore di quello realmente ottenuto dagli studenti del campione, a parziale conferma dell'importanza del dato socio economico che rimane anche quando si considerino i risultati aggregati e non soltanto gli incrementi nelle *performance* ottenute.

Ciò che invece è completamente trascurato negli studi OCSE è l'informazione che si legge nell'ultima sezione dalla quale possiamo ricavare un'immagine della dispersione presente tra i cittadini per ciò che concerne le variabili considerate. In effetti, questo dato, che possiamo interpretare come la disuguaglianza socio-economica "*ex ante*", potrebbe anche essere ragionevolmente messo da parte se il nostro sistema scolastico fosse in grado (come sembrerebbe emergere da quanto sostenuto nelle varie pubblicazioni OCSE) di garantire a tutti pari opportunità a prescindere dal contesto di partenza. Tuttavia, non si spiegherebbe come interpretare la compresenza di una siffatta "spinta egualitaria" e di una distribuzione iniziale tanto differenziata²⁸³, posto che la situazione odierna è il risultato degli effetti sulle generazioni precedenti²⁸⁴ e appurato che non c'è stato negli ultimi anni un tentativo di riforma di portata tale da far ipotizzare un'inversione di

²⁸² E' il coefficiente che descrive l'impatto delle condizioni socio economiche della famiglia di origine sui risultati ottenuti dai ragazzi nel test

²⁸³ I valori di questa variabile relativa ai paesi OCSE si mantengono nell'intervallo delimitato dal 2,6 raggiunto dal Giappone e il 4,4 fatto segnare dal Messico. Se si esclude quest'ultimo dato (che potrebbe essere considerato un *outlier*) il numero delle realtà in cui l'indicatore supera la soglia del 3 diventa estremamente esiguo. La differenza più elevata risulterebbe in quest'ultimo caso quella registrata in riferimento al Portogallo che è pari a 3,6.

²⁸⁴ Certamente l'istruzione non è l'unica determinante della disuguaglianza. Qui però mi sto occupando di "disuguaglianza socio-economica" (e non, per esempio, di disuguaglianza nei redditi) per la quale la posizione lavorativa ottenuta anche grazie alla qualifica posseduta risulta essere un'indicazione fondamentale.

tendenza.²⁸⁵ Piuttosto possiamo ancora una volta cercare di dare una lettura dei dati che tenga conto delle differenze nel quadro normativo-istituzionale e degli studi già condotti nel caso che stiamo trattando.

In primo luogo può essere utile considerare un'altra indicazione che ci proviene dai questionari somministrati nell'ambito del progetto PISA. Benché Italia e Germania presentino caratteristiche piuttosto dissimili per quanto riguarda il ruolo del *background*, sono accomunate da un'analogica composizione della varianza dei risultati nei test. Per entrambi i paesi, infatti, un ruolo di rilievo nella spiegazione delle differenze tra i punteggi ottenuti è ricoperto dalla "*between-school variance*" che supera abbondantemente la "*within school variance*". Sia, infatti, la varianza media del campione uguale a 100: il valore associato alla "*between school variance*" è pari a 74.8 nel caso della Germania, 50.9 in riferimento al nostro paese²⁸⁶.

Ricordiamo a questo punto che il test è stato proposto ad un campione formato da quindicenni: in Italia tale età è associata generalmente alla primissima fase delle scuole superiori, in corrispondenza con il termine della scuola dell'obbligo. Possiamo quindi supporre, anche considerando i dati relativi alla differenza nei punteggi ottenuti nei diversi corsi di studio, che i dati del PISA riescano a dar conto solamente dei momenti iniziali del processo di diversificazione delle competenze che sembrerebbe invece acuirsi proprio nel corso dell'istruzione secondaria. In Germania, al contrario, gli studenti, già al termine della primaria²⁸⁷, sono chiamati a decidere se intraprendere un corso di tipo professionalizzante o generalistico, perciò si può ritenere che i risultati di tale scelta siano già evidenti una volta raggiunti i quindici anni²⁸⁸.

²⁸⁵ Questo potrebbe certamente accadere nel caso di una perfetta mobilità sia verso l'alto che verso il basso ma, mentre la prima ipotesi, seppur realizzabile soltanto in linea teorica, è almeno auspicabile, la seconda non è nemmeno desiderabile perché troppo incoerente con il sistema di incentivi.

²⁸⁶ La "*within school variance*" nel contesto tedesco è pari a 50.2, in contesto italiano, invece, è uguale a 43.4. La fonte dei dati è, ancora una volta, *OECD: "literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000"*

²⁸⁷ quindi attorno ai 10-11 anni

²⁸⁸ Soprattutto dal momento che stiamo commentando i dati relativi alla comprensione di testi scritti che è una delle attività maggiormente sviluppata nelle "*general school*" e più marginale nelle "*vocational school*."

Il quadro che emerge dall'analisi dei dati italiani ci restituisce quindi l'immagine di una scuola che, nel suo stadio iniziale, privilegia un metodo che assicuri a tutti gli studenti un bagaglio di conoscenze sostanzialmente omogenee, riservandosi il compito di allargare il ventaglio delle competenze in un momento successivo²⁸⁹.

E' indicativo a questo proposito che, qualora si controlli per il tipo di secondaria frequentato, la "*within school variance*" scenda in maniera significativa a riprova del fatto che non siamo di fronte ad un sistema diversificato su base territoriale, ma ad uno schema in cui la separazione degli esiti avviene contestualmente alla separazione dei *curricula*.²⁹⁰

Sarebbe quindi interessante completare l'analisi fatta con una stima delle differenze riscontrate nelle capacità dei singoli in età più avanzata, allo scopo di verificare se si possa realmente parlare di un aumento nella disuguaglianza nelle opportunità offerte dall'istruzione. Purtroppo, nessuna indagine della portata del PISA è stata condotta sulla base di test somministrati alla popolazione adulta, né, forse, esistono dei progetti siffatti. L'idea su cui si fonda tale mancanza è quella che la scuola primaria debba garantire una sostanziale uniformità nell'acquisizione degli strumenti affinché chiunque sia in grado di agire all'interno della società, mentre sarebbe funzione degli studi ulteriori quella di fornire un'offerta di capitale umano adeguatamente diversificata e in linea con le esigenze del mondo del lavoro²⁹¹. La difficoltà di definire un nucleo di nozioni sulla base delle quali possa essere costruito un tentativo di analisi comparativa a livello di scuola secondaria superiore non

²⁸⁹ Tale tesi sarebbe corroborata anche dal confronto con i dati raccolti nell'ambito del PIRLS (2001) che descrivono la scuola elementare italiana come un'istituzione in grado di portare ad un elevato livello di competenza ed ad una minima disuguaglianza. La vicinanza temporale tra le due rilevazioni non ci permette di capire se la bassa dispersione ottenuta nei dati italiani raccolti nell'ambito del PISA rifletta soltanto il positivo impegno in questa direzione che caratterizza la nostra scuola primaria o, invece, si debba considerare una prova della continuazione, anche nei canali della scuola superiore, di un consistente "sforzo egualitario". Personalmente, viste le considerazioni e le critiche sollevate in questi paragrafi, sono incline a propendere per il primo genere di spiegazione.

²⁹⁰ L'informazione appena esposta si ritrova in "*the PISA press briefing*" proprio in riferimento all'Italia

²⁹¹ vedi anche, a questo proposito, Bertola e Cohen (1995) che distinguono tra funzione di "capacitazione" svolta dalla scuola dell'obbligo e funzione di "selezione" di cui si incaricherebbero gli ordini di scuola successivi.

può però far dimenticare l'esigenza di valutare anche i livelli di scolarità di chi ha da tempo superato la soglia dell'obbligo scolastico, sia per la frequenza con cui si realizzano casi di "analfabetismo di ritorno", sia per l'importanza crescente assunta da abilità non banali che potrebbero presto rientrare nella definizione di un livello minimale di conoscenza.

Negli ultimi anni si è sviluppata nel nostro paese un'interessante letteratura che si propone di esaminare le interazioni tra contesto familiare e risultati scolastici. In una parte consistente di questi lavori si analizzano gli esiti ottenuti dagli studenti nell'esperienza universitaria come *proxy* delle capacità sviluppate negli stadi precedenti dell'istruzione. Nei prossimi paragrafi mi servirò di tali contributi per mettere in luce le analogie e le differenze nel caso italiano e in quello tedesco.

5.5.2. Il ruolo dei condizionamenti familiari nella scuola italiana

Sotto l'aspetto puramente strutturale, il sistema scolastico italiano trova posto, nelle classificazioni internazionali, tra gli schemi a "livello intermedio di stratificazione"²⁹². Tuttavia, l'evidenza empirica ha mostrato l'esistenza di meccanismi in grado di vanificare le opportunità offerte dalla formale uguaglianza nell'accesso all'istruzione e capaci di portare ad una forte persistenza intergenerazionale nei livelli di conoscenza raggiunti.

Da un'analisi condotta sulle famiglie italiane²⁹³ ricaviamo la seguente matrice di transizione

²⁹² Mullet et al. 1977, Green et al. 1999

²⁹³ vedi Checchi, Zollino (2003)

Figli	senza titolo	elementare	media inferiore	Media superiore	Laurea o oltre
Padri					
senza titolo	19.22	48.20	21.02	10.05	1.50
elementare	1.34	23.97	35.90	33.04	5.75
media inferiore	0.40	5.31	21.65	57.24	15.41
media superiore	0.00	2.39	11.35	54.38	31.87
laurea o oltre	0.55	0.55	3.30	31.32	64.29

Fonte: elaborazioni sui dati “Banca d’Italia- indagine sui bilanci delle famiglie italiane- 1998” riportati in Checchi, Zollino (2003)

Osservando le probabilità riportate all’interno della matrice, notiamo che i valori maggiori si trovano lungo la diagonale principale a conferma del riprodursi, nel corso di generazioni successive, di analoghe scelte in materia di istruzione²⁹⁴. In particolare, colpisce la difficoltà per i figli di coloro che rientrano nella categoria dei “senza titolo” di uscire da una situazione di analfabetismo, nonostante l’obbligo scolastico sia ormai una conquista consolidata.²⁹⁵ All’altro estremo vediamo poi che l’aver un padre laureato garantisce agli individui una probabilità molto alta (oltre il 64%) di conseguire completare a loro volta l’istruzione universitaria.²⁹⁶

Coerentemente con quanto già messo in luce a proposito del progetto PISA, sembrerebbe che il momento più significativo per un ragazzo nella determinazione degli esiti scolastici futuri sia quello associato alla scelta della scuola superiore. L’analisi delle dinamiche che regolano tali decisioni scardina alcuni tra gli elementi su cui si basano le teorie più tradizionali in materia di economia dell’istruzione.

²⁹⁴ Un’analisi del test tau-b di Kendal sulle distribuzioni marginali ci spinge a rigettare l’ipotesi nulla di indipendenza delle scelte scolastiche dei figli dai titoli di studio conseguiti dai genitori.

²⁹⁵ una probabilità tanto elevata (19.22) fa supporre l’esistenza di una sorta di “trappola della povertà (d’istruzione)” e di sacche di esclusione in cui ricadrebbero le famiglie meno istruite.

²⁹⁶ Il calcolo dell’*odds ratio*, vale a dire il rapporto tra la probabilità di conseguire la laurea per un figlio di un genitore senza titolo e la stessa probabilità per un figlio di un genitore laureato, raggiunge quota 42.8 ad indicare che chi nasce da un laureato ha una probabilità di completare l’istruzione terziaria che è quasi 43 volte superiore rispetto alla probabilità su cui può fare affidamento un suo coetaneo figlio di genitori che non sono in possesso di alcun titolo di studio.

Innanzitutto, infatti, la pratica di stimare l'ammontare di capitale umano attraverso il computo degli anni di studio diventa inadeguata perché, conclusa la fase della scuola dell'obbligo, le proposte offerte ad un giovane risultano essere decisamente eterogenee tra di loro sia per quanto concerne i *curricula* seguiti, sia in riferimento alle opportunità di successo sui banchi dell'università.

La seconda osservazione riguarda invece la natura delle preferenze: se esse fossero esogene ed immutabili nel corso della vita di un soggetto, le scelte di ciascuno sarebbero soltanto il risultato di un processo di massimizzazione dell'utilità condotto tenendo conto dei vincoli di bilancio, del talento²⁹⁷, del grado di "impazienza" o di avversione al rischio individuale²⁹⁸. Dal momento però che possiamo ragionevolmente ipotizzare un'endogeneità delle preferenze, dobbiamo lasciar spazio nella spiegazione ai condizionamenti provenienti dall'ambiente esterno²⁹⁹. Nel caso specifico in questione possiamo senza dubbio supporre che nella fase che precede la maturità il sistema valoriale dei ragazzi sia fortemente influenzato dal processo di socializzazione e dai modelli di riferimento mutuati all'interno della famiglia di origine.

La conseguenza che deriva dall'abbracciare una tale visione permetterebbe di coniugare l'apparente uniformità dei risultati ottenuti dai nostri quindicenni nei test standardizzati con la persistenza intergenerazionale della "distribuzione" dei titoli di studio, ipotizzando che, anche se la scuola primaria riuscisse in parte a colmare le disparità nelle conoscenze acquisite, sembra fallire nel tentativo di integrazione e di coesione sociale che dovrebbe essere uno degli scopi principali delle prime esperienze di apprendimento.

²⁹⁷ O di una sua approssimazione come stimato da Checchi, Ichino, Rustichini (1996)

²⁹⁸ Un individuo più impaziente sarà disposto a sacrificare una minore quota del suo tempo libero per dedicarlo allo studio, al contrario, un soggetto più lungimirante si dedicherà maggiormente all'investimento in istruzione in vista dei rendimenti futuri del capitale umano accumulato.

²⁹⁹ Ipotizzando un'endogeneità delle preferenze i condizionamenti derivanti dal nucleo familiare non sarebbero più, come ipotizzato da Bratti e Staffolani (2001), responsabili di uno scostamento tra i "meccanismi razionali di scelta" e i "meccanismi inerziali", ma dovrebbero considerarsi alla base della formazione della "razionalità" stessa.

Se, infatti, le scelte dei giovani fossero dettate da una diversa percezione delle famiglie rispetto al valore dell'istruzione, la canalizzazione dei destini scolastici sarebbe solo in parte dipendente dai risultati ottenuti e ancor meno dalle reali capacità possedute.

Per valutare l'effettiva stratificazione del nostro sistema, proviamo a ricostruire le tappe dell'inserimento degli studenti all'interno dei diversi percorsi scolastici post-obbligo.

Un recentissimo studio condotto da Checchi e Zollino (2003) mostra come la scuola italiana, a dispetto delle dichiarazioni programmatiche, non sia in grado di garantire l'uguaglianza delle opportunità di partenza. Le stesse valutazioni conclusive della secondaria inferiore risultano essere dipendenti dal livello di scolarità raggiunto dai genitori e, insieme alla collocazione socio occupazionale della famiglia, determinano la scelta della scuola superiore. Avviene quindi che i ragazzi si autoselezionino all'interno dei diversi indirizzi della scuola secondaria, ripercorrendo in qualche misura i sentieri seguiti dai propri famigliari con la conseguenza che coloro che possono contare su un capitale culturale maggiore si iscrivono ad un liceo, coloro invece che non ricevono tale genere di supporto al di fuori della scuola, si orientano verso percorsi più brevi e maggiormente professionalizzanti. Ha così inizio un processo di divaricazione degli esiti che si rafforzerà dapprima a causa dell'operare del *peer effect*³⁰⁰, in seguito, con gli studi universitari e l'esperienza lavorativa.

Per cogliere l'agire dei meccanismi di incentivo o di disincentivo derivanti dal cosiddetto "gruppo dei pari", la teoria economica ha visto nell'istruzione le caratteristiche di una "*customer-input technology*" poiché il risultato del processo di creazione di capitale umano dipende anche (e soprattutto) dalla natura dei "clienti" che, attraverso l'interazione tra di loro, possono ostacolare o facilitare l'atto dell'apprendimento. Le alternative istituzioni scolastiche si

³⁰⁰ Si vedano, a questo proposito, i lavori di de Fraja, in particolare: de Fraja (2001)

potrebbero quindi analizzare seguendo le linee indicate dalla “teoria dei club” in cui viene però inserita la caratteristica di “non anonimato” dei partecipanti. In quest’ottica, la scelta della scuola rifletterebbe un tentativo di massimizzazione dell’efficacia dello studio attraverso un’efficiente composizione dell’ambiente scolastico.

A tale riguardo, una ricerca condotta dal Cnel per l’anno 1994-1995 mostra che la composizione delle classi prime nei diversi tipi di scuola superiore presenta delle eterogeneità anche considerevoli. Ad esempio, in una quarta ginnasio, gli alunni che alla fine nella media inferiore hanno ottenuto una valutazione soltanto “sufficiente” sono una netta minoranza, mentre in un istituto professionale rappresentano circa i due terzi. Uno schema non molto diverso si ritrova nell’analisi della “regolarità dei percorsi scolastici” (intendendo con ciò i dati circa l’entità delle ripetenze) e la produttività del sistema scolastico (calcolata guardando al numero di diplomati).

Tabella 8.5: Indicatori di regolarità e di dispersione su 670 istituti secondari superiori (dati relativi all’anno scolastico 1994-1995)

	Liceo classico	Liceo scientifico	Istituto magistrale	Istituto tecnico	Istituto professionale	Totale
Ripetenti in I	4,4	4,6	8,9	11,4	11,5	9,4
In pari in III	90,6	88,1	75,9	70,1	64,8	73,7
Iscritti in I, non l’anno dopo	5,1	5,9	8,9	11,10	14,4	10,3
Iscritti in II, non l’anno dopo	2,5	3,1	4,4	7,1	10,4	6,8

Fonte dei dati: Cnel (riportati in Dei 2000)

Tabella 5.9: Percentuale di diplomati divisi per corso di studi frequentato (i dati riguardano 670 istituti secondari superiori per l'anno scolastico 1994-1995)

	Liceo classico	Liceo scientifico	Istituto magistrale	Istituto tecnico	Istituto professionale	Totale
Sul totale degli iscritti	99,4	98,7	98,1	97,4	95,6	97,7
In pari sul totale	88,4	87,2	67,8	70,3	67,4	73,8
Con 60/60	6,5	5,5	2,6	3,8	2,4	3,7
Con 36/60	8,4	9,1	13,4	12,4	10,5	11,0
Voto medio	45,9	45,6	43,9	44,2	43,9	44,3

Fonte dei dati: Cnel (riportati in Dei 2000)

Se andiamo ad analizzare i risultati ottenuti nel corso dell'istruzione terziaria vediamo poi che l'aver frequentato un liceo non solo diventa la variabile che presenta una correlazione più forte con la probabilità di continuare a studiare³⁰¹, ma continua ad esercitare un effetto positivo anche nel lungo periodo, tanto favorendo il conseguimento di valutazioni più soddisfacenti, quanto "assicurando" un minore tasso di abbandono e una maggiore velocità nel superamento degli esami.³⁰² Lo stesso dato riguardante l'istruzione dei genitori diventa non significativo quando si controlla per il tipo di scuola superiore di provenienza e ciò indica l'irreversibilità delle scelte operate in seguito al conseguimento della licenza media.

Si potrebbe obiettare a questo punto che siano piuttosto i vincoli finanziari a impedire alle famiglie meno istruite di garantire ai propri figli un iter scolastico di lunga durata che implica quindi maggiori costi "diretti" e "indiretti".³⁰³

³⁰¹ In Checchi (2003) si legge che solamente la frequenza di un liceo risulta associata con una probabilità positiva (pari al 34%) di iscriversi all'università

³⁰² Si vedano ad esempio: Checchi (2000, 2003); Checchi, e Zollino (2003); Barca e Cannari (1997); Cappellari (2003)

³⁰³ Nella definizione di "costi diretti" si comprendono gli esborsi monetari necessari all'acquisto del materiale scolastico e al pagamento di rette e tasse universitarie; con "costi indiretti" si indicano invece i costi opportunità dovuti alla mancata percezione di un reddito da lavoro negli anni dedicati all'investimento in capitale umano.

In effetti, la natura di investimento insita nel processo di accumulazione del capitale umano potrebbe spingere ad applicare il cosiddetto “*capital assets pricing model*” e a leggere lo schema delle remunerazioni mettendo in risalto l’esistenza di una serie di incentivi che funzionano alla maniera dei “premi al rischio”. Secondo una visione siffatta sarebbero gli studenti appartenenti alle famiglie più benestanti che, forti di una “copertura finanziaria” tale da renderli meno “avversi al rischio”, sceglierebbero i corsi di studio più difficili, associati quindi ad una maggiore probabilità di insuccesso ma ben più profittevoli.

Ciò è vero, nel caso del nostro paese, soltanto in parte, sia perché la struttura salariale non è tale da poter garantire un rimborso del rischio corso, sia perché l’istruzione italiana pubblica è quasi completamente gratuita.³⁰⁴

Bratti (2001) dimostra che le valutazioni degli studenti italiani riguardo alla scelta della secondaria superiore non sono influenzate né dai rendimenti dell’istruzione, né dai “*forgone earnings*”, vale a dire i compensi associati al solo titolo fornito dalla scuola dell’obbligo. L’effetto “di inerzia” dovuto all’operare dei condizionamenti derivanti dal contesto familiare creerebbe infatti delle conseguenze distorsive nello schema delle remunerazioni a tal punto che verrebbe a cadere il sistema di prezzi che permette l’allocazione delle competenze e l’incontro di domanda e offerta di capitale umano. In conclusione, il problema italiano non deriverebbe tanto dall’esistenza di una struttura salariale troppo rigida, ma, piuttosto, da un’immobilità nell’offerta di lavoro che non sarebbe in grado, almeno nel breve periodo, di rispondere agli incentivi di natura economica. Sembrerebbe quindi che in Italia i “*cultural constraints*” abbiano un’importanza maggiore rispetto ai “*liquidity constraints*”. E’ chiaro però che l’esistenza di mercati finanziari imperfetti in cui le condizioni di accesso al credito sono diversificate e dipendono dalla ricchezza individuale posseduta, rafforzano ulteriormente il ruolo ricoperto dai vincoli culturali.

³⁰⁴ Entrambe le questioni verranno analizzate in maniera più approfondita nel seguito di questo lavoro.

Data la rischiosità intrinseca dell'investimento in capitale umano, dovuta anche alla non osservabilità del talento e alla non contrattabilità dello sforzo (che lascia spazio a situazioni di "azzardo morale"), si crea una forte discriminazione nella concessione dei prestiti che colpisce in maniera particolare gli individui che non possiedono risorse proprie. A questo punto, l'investimento in istruzione diventa una sorta di scommessa in cui gli unici soggetti disposti pagarne il prezzo sono o coloro che possono contare su risorse finanziarie consistenti o gli individui che godono di un "capitale culturale" capace di fornire loro gli strumenti e il grado di autostima³⁰⁵ necessari per completare con successo l'esperienza di studio.

Un fattore che sembra invece essere determinante nel processo di accumulazione del capitale umano è rappresentato dalla collocazione della famiglia di origine all'interno della struttura gerarchica della società. Tale dato permette di creare una connessione tra le influenze che provengono dalle differenze nei redditi e i condizionamenti di natura strettamente culturale. Qualora si prendano in esame le prospettive di occupazione future su cui possono fare affidamento soggetti indistinguibili sul piano della "quantità di istruzione posseduta" ma diversi per condizione socio-occupazionale dei genitori, fa ingresso nell'analisi una nuova variabile. Si può infatti definire "capitale sociale" l'insieme delle norme e delle relazioni che, racchiuse nella struttura sociale, aiutano gli individui a coordinare azioni e a raggiungere gli scopi desiderati³⁰⁶

³⁰⁵ Se l'autostima fosse una variabile significativa nella spiegazione dei risultati scolastici (vedi a questo proposito: Checchi, Pravettoni 2003), dal momento che essa è formata sulla base di un procedimento di tipo inferenziale condotto a partire dai risultati scolastici propri e dei genitori, l'ambiente familiare acquisterebbe un'importanza ancora maggiore di quella messa in luce fin qui.

³⁰⁶ La prima definizione di ciò che si denomina "capitale sociale" si può attribuire a Hanifan (1916) ma sono i contributi successivi di Pierre Bourdieu (1985) e di Robert Putnam (1993, 1996) a coglierne gli aspetti che più si avvicinano alla visione adottata in questo lavoro. Bourdieu, infatti, parla di "reti permanenti" e di "appartenenza a un gruppo che assicurano ai propri membri un insieme di risorse attuali o potenziali" mentre Putnam (1993, 1996) definisce il social capital come "gli aspetti delle organizzazioni sociali, come le reti, le norme e la fiducia che permettono l'azione e la cooperazione per il mutuo beneficio" (sviluppo e democrazia). Tali approcci sembrano infine essere i più vicini alla definizione che ritroviamo in ambito OCSE dove il capitale sociale è concepito come un complesso di "reti che insieme alle norme, valori e opinioni condivise facilitano la cooperazione all'interno e tra i gruppi".

Il concetto di capitale sociale è ben più ampio di quello precedentemente esposto per definire gli effetti dell'istruzione del nucleo familiare³⁰⁷ e ha implicazioni considerevoli anche nel momento della ricerca di un posto di lavoro. La disponibilità di informazioni, che dipende in maniera prioritaria dalle reti sociali in cui un soggetto è inserito, diventa di cruciale importanza nel momento in cui i giovani si accostano per la prima volta all'esperienza lavorativa. Ciò vale sia perché coloro che possono godere di una maggiore quantità di *social capital* sanno di poter fare affidamento su processi di *networking*³⁰⁸ in grado di abbattere in maniera significativa le probabilità di rimanere disoccupati, sia a causa di un diffuso fenomeno di eredità occupazionale presente nel nostro paese³⁰⁹ e che in altri contesti (il caso che conviene citare qui è quello tedesco) è in parte evitato dal sistema di certificazione esistente³¹⁰. Le reti informali svolgono in Italia un ruolo di primo piano non solo nell'accesso alle libere professioni, ma anche in altri settori dell'economia. L'anomalia dell'industria italiana, formata in misura prevalente da imprese di dimensioni limitate e di tipo familiare, ha incoraggiato ad esempio numerose pratiche di trasmissione "dinastica" dei ruoli direzionali.

L'ultima osservazione va fatta a proposito di quelli che vengono chiamati "*role models*" che influenzano gli esiti degli individui nel corso della vita associata. I giovani che avranno assimilato modelli di comportamento ritenuti vincenti in un contesto lavorativo (per esempio tramite l'imitazione dei genitori) avranno delle aspettative di carriera positive e tali valutazioni si rifletteranno anche sul livello del salario di riserva. Inoltre, l'endogeneità delle preferenze spinge i ragazzi a scegliere la scuola secondaria anche sulla base

³⁰⁷ Variabile, quest'ultima, che ho chiamato piuttosto con il nome di "capitale culturale"

³⁰⁸ Montgomery (1991)

³⁰⁹ vedi Fabbri e Rossi (1997)

³¹⁰ Becker (1996) osserva che una delle funzioni dell'istruzione è quella di fornire "capitale di immaginazione" inteso come capacità di imparare a valutare meglio le conseguenze dei propri atti diminuendo l'agire dei tassi di sconto sulle utilità future. E' chiaro che la presenza di uno schema di certificazioni che opera congiuntamente con il sistema scolastico non fa che facilitare tale processo, mentre il permanere di pratiche di assegnazione dei posti di lavoro basate sulle reti amicali ne ostacola l'operare, abbattendo significativamente gli incentivi all'investimento in capitale umano.

dello schema cognitivo e mutuato dalla famiglia e tale decisione modellerà, come si è già visto, l'intero *iter* scolastico dei soggetti.

Nella tabella seguente ho riportato la composizione, per classi occupazionali dei genitori, degli studenti che frequentano il quinto anno dei licei e degli istituti tecnici. Ciò che risulta maggiormente evidente è l'alta percentuale, tra i ragazzi iscritti al liceo, dei figli di insegnanti, i quali, pur non collocandosi al vertice della piramide reddituale, godono di un'ampia considerazione sociale (soprattutto in ambito scolastico) e possiedono un apparato valoriale che conferisce notevole importanza al successo negli studi.

Tabella 5.10: La differenziazione sociale nella secondaria superiore (dati relativi all'anno 1999)

	Licei classici e scientifici	Istituti tecnici
Figli di dirigenti	66,8	33,2
Figli di insegnanti	73,3	26,7
Figli di operai	22,4	77,6
Figli di artigiani e piccoli negozianti	29,8	70,2
Figli di lavoratori agricoli	24,3	75,7
% di studenti che intendono iscriversi ad un corso di laurea	80,3	20,1

Fonte: Dei 2000

Questi dati sembrano corroborare la tesi secondo cui la collocazione socio occupazionale dei genitori sarebbe determinante nella definizione dei percorsi scolastici dei figli. Addirittura si può ritenere che il quadro fornito qui sopra non colga appieno l'ampiezza del fenomeno, ma, anzi, sottostimi le differenze tra scuole e l'eterogeneità degli studenti iscritti nei vari corsi.

Innanzitutto, infatti, mancano le indicazioni relative agli istituti professionali che, verosimilmente, raccolgono in gran parte studenti provenienti da famiglie nelle quali gli adulti appartengono alle ultime categorie riportate in tabella; inoltre, il campione utilizzato nell'indagine considera i ragazzi che sono giunti al termine della scuola superiore e che, quindi, hanno già superato il processo

di selezione che in essa ha luogo. Con tutta probabilità, infatti, se si analizzasse la composizione delle classi prime, lo squilibrio sarebbe ancora maggiore perché, mentre nei licei l'abbandono è limitato, nelle scuole professionalizzanti tale fenomeno assume proporzioni più significative e interessa prevalentemente i soggetti che provengono da ambienti familiari che non possono contare su una storia consolidata di successi scolastici.

5.5.3. Il ruolo del background familiare in Germania

Nella categorizzazioni internazionali già citate nel caso dell'Italia, il sistema scolastico tedesco figura tra quelli ad alta stratificazione a causa soprattutto di una collocazione precoce del momento della scelta tra i vari indirizzi che determina in modo piuttosto chiaro l'*iter* scolastico degli studenti. Questo dato, considerato singolarmente, non sarebbe strettamente da ritenere un veicolo di disuguaglianza all'interno della società, ma, anzi, nasce dall'intento di fornire anche agli individui più svantaggiati, opportunità di istruzione di buon livello e in grado di sottrarre i soggetti meno dotati al pericolo dell'analfabetismo funzionale, della disoccupazione e, di conseguenza, dell'esclusione sociale.

E' esattamente per questo motivo che lo schema duale è sempre stato considerato una soluzione non soltanto adeguata, ma, addirittura, capace di fornire le linee guida per la sua riproduzione nei contesti più disparati e ha sempre rappresentato, agli occhi dell'opinione pubblica e delle istituzioni internazionali, un tentativo riuscito di interazione tra il mondo della scuola e quello del lavoro.

E' quindi comprensibile che i risultati del PISA abbiano suscitato in Germania uno scalpore e una preoccupazione che non hanno invece scosso il nostro paese, proprio perché gli esiti negativi emersi dai test sono giunti inaspettati e si sono rivelati contrari ad ogni previsione. Le reazioni, a dire il vero, sono state molteplici e repentine e hanno interessato sia i rappresentanti della classe politica, che si sono subito impegnati a fornire indicazioni di *policy* per poter

ritornare a livelli di eccellenza comparabili con quelli raggiunti in passato, sia gli economisti e i sociologi che hanno dato vita ad un fiorire di contributi teorici volti ad analizzare i nodi cruciali del sistema attuale.

In particolare, grande eco hanno avuto le considerazioni circa il ruolo “di freno” ricoperto dal *background* familiare dalle quali sembra emergere che la centralità accordata ai *vocational programmes* non sia uno strumento per garantire a chiunque idonee possibilità di ascesa economica e sociale, ma un canale di perpetuazione delle differenze nei livelli di scolarità. Se si considerano le misure con le quali si stima l’impatto delle variabili legate alle informazioni relative ai genitori degli studenti facenti parte del campione del PISA, la Germania risulta essere uno dei paesi in cui l’istruzione fallisce maggiormente nel perseguimento di un’eguaglianza nelle opportunità offerte.

Dustmann (2001) mette in luce come le spinte alla perpetuazione delle scelte scolastiche derivino dalla collocazione del momento in cui avviene la separazione dei diversi percorsi. Poiché in Germania tale fase ha luogo immediatamente dopo il termine della scuola primaria (cioè attorno all’età di 10 anni) la conseguenza più immediata è che la decisione non può essere considerata frutto di una pura valutazione individuale e diventa invece fortemente suscettibile dei condizionamenti che provengono dagli adulti.

Ciò sarebbe vero in maniera particolare nel caso tedesco a causa della presenza di una forte tradizione di istruzione professionale che può aver modellato le preferenze di generazioni di cittadini in direzione del ramo “*vocational*”. In realtà l’affermazione potrebbe essere completamente ribaltata osservando che famiglie consapevoli del valore dell’istruzione professionale potrebbero essere in grado di garantire ai propri figli un supporto (economico e di motivazione) tale da stimolarli ad un impegno e ad uno sforzo anche considerevole. I percorsi di tipo professionalizzante non sarebbero allora (come invece sembrerebbe avvenire per l’Italia) un’opzione di tipo residuale verso cui convergerebbero gli individui meno propensi ad investire energie nello studio.

I primi pionieristici studi condotti in seguito al dibattito suscitato dal PISA analizzano, nel caso della determinazione delle scelte scolastiche, fattori sostanzialmente analoghi a quelli che ho discusso in riferimento all'Italia, le stesse conclusioni a cui conducono gli studi econometrici avvicinano ulteriormente i due paesi nonostante le notevoli differenze culturali e istituzionali che intercorrono tra di loro. Tuttavia, il peso relativo dato alle diverse variabili in gioco attribuisce un ruolo piuttosto considerevole all'azione esercitata dal reddito familiare³¹¹, benché il suo peso esplicativo diminuisca quando si inseriscono nel modello le informazioni riguardanti l'istruzione e la condizione occupazionale dei genitori.

Un'ulteriore analogia che possiamo riscontrare tra le due situazioni è il parziale scostamento tra i dati relativi alle famiglie che versano in una condizione di "povertà di reddito" e quelli che invece si trovano in uno stato di "povertà di istruzione". In entrambi i casi, infatti, i confini dei due insiemi non coincidono perfettamente³¹² e per quanto riguarda la Germania sembrerebbe addirittura che la condizione di estremo svantaggio economico non pregiudichi la scelta di frequentare un *gymnasium* più di quanto non lo faccia una collocazione intermedia, per quanto prossima alla linea di povertà.

Le stesse analisi appena presentate indicano che la variabile "reddito" perde la sua importanza se ci soffermiamo sui dati relativi agli studenti "non nativi": tale considerazione non è però sorprendente se si considera che la categoria dei "non nativi" abbraccia situazioni anche profondamente diverse tra loro che vanno dalle famiglie operaie immigrate in cerca di un lavoro a quelle residenti

³¹¹ La definizione di reddito adottata varia a seconda dei diversi studi: Büchel, Frick, Krause e Wagner (2001) considerano il "reddito permanente" mentre Jenkins e Schluter (2002) dimostrano che un ruolo importante è piuttosto svolto dal reddito familiare calcolato nella fase che precede immediatamente la scelta. La questione non è affatto banale perché implica assunzioni piuttosto forti circa la capacità degli individui di formulare previsioni di tipo razionale. Le implicazioni di *policy* che ne derivano, inoltre, sono ben distinte: se le decisioni avvenissero soltanto sulla base del reddito attuale (o sul reddito medio calcolato nell'ultimo periodo) un sistema di borse di studio "mirate" potrebbe sotto determinate condizioni (un certo grado di meritocrazia ad esempio) costituire un incentivo efficiente, se invece gli individui si basassero su un concetto di reddito di "lungo periodo" l'analisi dovrebbe abbracciare una serie più ampia di variabili che spaziano dalla struttura salariale alle disposizioni in materia di previdenza.

³¹² Vedi Checchi (1996) per l'Italia e Büchel, Frick, Krause e Wagner (2001) per la Germania

in Germania perché coinvolte in progetti di tipo internazionale e detentrici quindi di un alto grado di “capitale culturale”³¹³

Fino ad ora ho cercato di condurre la comparazione in prospettiva sincronica, ricavando, insieme a qualche differenza, alcune inaspettate analogie. Il passaggio ad un’ottica diacronica, che consideri i processi di mutamento in atto, permette di rilevare alcune tendenze piuttosto interessanti. Se nel caso dell’Italia l’andamento delle scelte tra scuole generalistiche (e quindi orientate verso la continuazione degli studi) e percorsi più specifici non risulta seguire alcun andamento chiaro e sembra piuttosto modellato da spinte di natura congiunturale³¹⁴, in Germania è stato messo in evidenza un chiaro *trend* confermato dai dati. Sembrerebbe, infatti, che non soltanto il *gymnasium* stia raccogliendo un numero sempre maggiore di preferenze all’interno delle classi più agiate, ma soprattutto che, in special modo a partire dai primi anni 60, abbia iniziato a conoscere anche la partecipazione dei figli dei cosiddetti “colletti blu”. Non è ancora chiaro se questo avvicinamento potrà portare in futuro ad una reale convergenza nelle probabilità di accesso all’istruzione di livello superiore anche se la minore riduzione delle disparità nel ventaglio salariale fa credere che si tratti per ora di un fenomeno di natura più culturale che economica.

In realtà, alcuni deboli tentativi sono stati fatti per arginare gli effetti distorsivi dovuti alla separazione “anticipata” rispetto a quello che avviene negli altri paesi OECD: il più evidente di essi è forse l’abolizione dei test di ingresso necessari per entrare all’interno della scuola secondaria. Oggi tali esami sono stati quasi completamente sostituiti da un consiglio formulato dagli insegnanti della primaria che può avere natura più o meno vincolante (in alcuni Länder tra cui Bayern e Baden-Württemberg tali indicazioni determinano in maniera inequivocabile le scelte future dei ragazzi).

³¹³ Il dato è confermato anche da “*education at a glance*” che rileva nei risultati dei “non nativi” ottenuti nei test standardizzati, insieme ad una maggioranza di studenti che si ferma ben sotto il livello medio, esistono alcune punte di eccellenza.

³¹⁴ In ogni caso negli ultimi anni sembra consolidarsi una tendenza che vede i licei perdere progressivamente (anche se lentamente) una parte dei loro iscritti.

Nonostante le indicazioni di apertura provenienti dalla letteratura in questione, sembrerebbe che una buona parte di queste rigidità continuino ad operare. L'informazione ci proviene, ancora una volta, dai questionari somministrati contestualmente al test nell'ambito del progetto PISA. Alla domanda "Con quale frequenza i risultati scolastici passati (inclusi quelli dei test di collocazione) sono considerati in fase di ammissione alla tua scuola?" solo il 37.48% risponde che essi non vengono mai presi in esame, il 30.03% afferma che acquistano un peso positivo soltanto in alcuni casi e il 31.44% sostiene che sono sempre determinanti.³¹⁵ Va osservato a margine che alla categoria che denuncia una maggiore selettività negli ingressi non è necessariamente associato un punteggio migliore ottenuto nel test.³¹⁶

Concludo facendo notare che i dati riferiti all'Italia per quanto riguarda questa domanda non si trovano nel *dataset* di PISA perché nel nostro paese il consiglio dato dagli insegnanti non può essere in alcun modo considerato un vincolo. La constatazione che esiste una stretta correlazione tra titolo di studio dei genitori, giudizio conseguito al termine delle scuole medie ed esiti successivi fa però pensare che la separazione tra le possibilità di successo avvenga già "a monte", ancor prima quindi del termine della scuola secondaria inferiore.

5.5.4. Ruolo del *background*: conclusioni

Abbiamo visto come i dati di PISA collochino il nostro paese tra quelli che dispongono di un sistema scolastico in grado di smussare le differenze tra studenti provenienti da diversi contesti culturali e di limitare gli effetti del *background* culturale sulle *performance* ottenute nei test standardizzati.

³¹⁵ Il rimanente 1.06% è dovuto alla mancanza di alcune risposte. (I dati provengono da una mia ricerca a partire dall' "OECD PISA database".)

³¹⁶ Un'analisi comparativa condotta tra i diversi Länder ha mostrato al contrario che le scuole in cui si riscontra una qualità più bassa sono proprio quelle in cui i consigli degli insegnanti al termine della primaria hanno valore vincolante. Questo non significa tuttavia che esista una correlazione di tipo causale dal momento che le zone in questione sono anche quelli dove si registrano livelli inferiori di scolarità.

Purtroppo però, nonostante l'autorevolezza di tale programma, siamo costretti a considerare tali risultati con molta cautela.

Innanzitutto, infatti, l'età degli appartenenti al campione a cui è stato somministrato il questionario, non può dar conto dell'intera evoluzione della diversificazione degli esiti che ha luogo con la scuola superiore, tanto che possiamo ragionevolmente ipotizzare che la divaricazione nei risultati osservata costituisca soltanto una fase iniziale di un processo più lungo e di portata ben maggiore.

In secondo luogo, il dato aggregato raccolto dall'indice PISA, che sintetizza lo *status* familiare degli individui, è senza dubbio di grande portata esplicativa in un contesto di comparazione internazionale, ma non fornisce chiare indicazioni per l'implementazione di adeguate politiche. Sarebbe piuttosto interessante separare il peso relativo delle diverse componenti, distinguendo, almeno, tra variabili legate all'istruzione dei genitori, informazioni relative alla loro collocazione sociale e misure della ricchezza.

Interessanti considerazioni si possono fare analizzando la struttura dell'inchiesta su cui si basano le pubblicazioni OCSE e leggendo con un po' di attenzione il *database* che ne deriva.

Ad esempio, se è vero che non siamo in grado di discutere i valori relativi alle differenze negli esiti degli studenti giunti al termine delle scuole superiori (dato questo che ci permetterebbe contestualmente di misurare il ruolo dei condizionamenti familiari³¹⁷), possiamo però ricercare all'interno delle due situazioni analizzate quelle regolarità che facilitano od ostacolano l'omogeneizzazione delle possibilità di successo offerte ad individui diversi. Il più evidente tra questi fattori risulta essere la pratica di basare i meccanismi di apprendimento e di valutazione sull'uso dei compiti e dell'approfondimento a casa che si rivelano essere uno strumento utile soprattutto per coloro che

³¹⁷ Questo perché si è visto che la scelta della scuola superiore è determinata fortemente dalle caratteristiche socio-culturali dei genitori.

trovano, nel contesto familiare, occasioni di arricchimento e di supporto allo studio.

Secondo quanto dichiarato dagli stessi ragazzi, gli studenti italiani dedicherebbero un tempo superiore rispetto alla media OCSE al lavoro svolto al di fuori delle lezioni e tale attività sarebbe fortemente correlata alle *performance* ottenute dagli individui nel test. Dai dati tedeschi³¹⁸ emergerebbe invece l'idea di una prassi didattica in cui un minor peso avrebbe lo studio individuale a cui non corrisponderebbe una stretta relazione di tipo monotono tra ore dedicate ai compiti a casa e risultati del PISA.

Tabella 5.8: Punteggi medi ottenuti nel test di *literacy*³¹⁹ e ore dedicate allo studio personale delle discipline ad esso collegate

Paese	Ore settimanali dedicate allo svolgimento di compiti a casa o allo studio personale	%	Punteggi medi ottenuti
Italia	nessuna	4.99	426
Italia	Meno di un'ora	23.68	440
Italia	Dall'1 alle 3 ore	48.92	463
Italia	Più di tre ore	21.41	477
Germania	nessuna	8.44	483
Germania	Meno di un'ora	42.80	489
Germania	Dall'1 alle 3 ore	38.78	503
Germania	Più di tre ore	8.67	491

Fonte dei dati: "OECD PISA database". Elaborazione propria.

Si potrebbe leggere il valore italiano mettendo in luce che nel nostro paese anche i corsi di tipo professionalizzante sono *school based* e hanno un'impostazione che privilegia la teoria sull'agire pratico³²⁰, la revisione personale di quanto esposto nel corso delle lezioni sull'esperienza diretta. In Germania, al contrario, i programmi del ramo "*vocational*" danno ampio spazio al momento esperienziale e perciò non sarebbe scorretto ipotizzare che

³¹⁸ Tutte le considerazioni esposte in questo paragrafo, così come le successive, derivano dall'analisi dei dati dell' "OECD PISA DATABASE"

³¹⁹ Un'analisi molto simile si potrebbe fare considerando le altre due sezioni del test

³²⁰ Non ci sono state finora esperienze simili a quelle che prendono il nome di "alternanza scuola-lavoro" e che sono tipiche del sistema duale.

siano state le risposte dei ragazzi iscritti in questo tipo di percorsi a portare ad una diminuzione della media delle ore di studio dichiarate.

Se così fosse ci aspetteremmo però di rilevare una correlazione piuttosto netta tra ore di studio e risultati ottenuti, con una separazione evidente tra coloro che spendono maggior tempo sui libri e coloro che scelgono di dare maggior spazio alle ore di lavoro. Tale relazione, invece, ha un andamento più complesso, tanto da far pensare che i compiti a casa non siano in Germania un elemento qualificante della valutazione (come invece sembrerebbe doversi affermare nel caso dell'Italia.)

Rimane quindi da spiegare come le affermazioni dell'OCSE, che collocano l'Italia tra i paesi che maggiormente sarebbero in grado di garantire la parità negli accessi all'istruzione, possano rimanere valide anche in seguito alla constatazione che esistono, al contrario, solidi canali di perpetuazione delle disparità.

Una strada percorribile potrebbe essere quella di analizzare separatamente le diverse dimensioni che compongono l'indice di *status* utilizzato nell'ambito del PISA distinguendo tra fattori legati alla ricchezza familiare, dati relativi alla collocazione socio-occupazionale e informazioni riguardanti in modo più specifico il livello di istruzione raggiunto dai genitori.

A questo proposito si deve rilevare che, mentre Germania esiste una relazione diretta tra collocazione socio occupazionale e studi compiuti³²¹, in Italia il capitale sociale legato ai processi di *networking* assume importanza rilevante soprattutto nel momento della ricerca di un posto di lavoro³²² e sembra influenzare tramite questo canale le scelte scolastiche dei ragazzi.

³²¹ Ciò è vero in una duplice accezione sia perché la forte tradizione professionale sviluppatasi in Germania ha contribuito alla nascita di un impianto valoriale tanto forte da trasmettersi di generazione in generazione, sia perché, grazie anche all'uso diffuso delle certificazioni, esiste una corrispondenza quasi perfetta tra corso di studi seguito e mansione ricoperta in ambito lavorativo.

³²² L'anomalia del caso italiano è messa in luce anche da Barca e Cannari (1997) i quali fanno notare che la trasmissione dinastica del ruolo di imprenditore non avviene tramite la scelta di percorsi di studio analoghi ma in modo del tutto indipendente dal tipo di competenze acquisite. Ne è una prova il fatto che gli imprenditori non hanno solitamente un grado di istruzione a livello terziario e presentano una scolarità decisamente più bassa rispetto a figure similari che operano in altri paesi. Addirittura sembra che coloro che si avviano alla carriera di imprenditore siano i figli che hanno meno prospettive

Per quanto riguarda invece una valutazione del peso relativo del fattore economico e culturale si ricava un'informazione interessante da un recentissimo studio comparativo³²³. La stima qui condotta porterebbe ad affermare che il reddito familiare abbia un ruolo predominante nella spiegazione dei livelli di scolarità ottenuti dai figli in Germania, mentre in Italia acquisterebbe maggior importanza l'iter scolastico seguito dagli adulti. Se così fosse, allora, è possibile che l'indice di PISA sia fortemente condizionato da variabili relative alla situazione economica (per esempio molte di quelle utilizzate per dar conto della ricchezza) e per questo tenda a sovrastimare la capacità italiana di ridurre le disparità.

5.6. Un'analisi comparata della mobilità

5.6.1 Definizioni e inquadramento teorico

Fino ad ora mi sono concentrata soprattutto sul grado di disuguaglianza causata dall'operare del sistema scolastico, facendo soltanto brevi accenni alla possibilità che tali disparità vengano riprodotte nel corso del tempo. Sarebbe invece di maggiore interesse cercare di capire quali siano le reali prospettive di ascesa (o di discesa) socioeconomica e quali le resistenze a tali movimenti.

La definizione di un concetto di mobilità socio-economica dotato di sufficiente portata esplicativa ha sollevato un dibattito piuttosto intenso. In primo luogo, non c'è completo accordo circa le variabili che debbano essere prese in considerazione, dal momento che i sociologi tendono a valutare la collocazione socio-occupazionale (e questo è l'approccio che prevale anche nelle varie edizioni di "*education at a glance*"), gli economisti, invece, si concentrano maggiormente sul reddito percepito. Inoltre, occorre distinguere

di successo scolastico i quali non potrebbero sfruttare la capacità di *signalling* insita nel titolo di studio posseduto.

³²³ Comi (2003). La stessa affermazione si ritrova, sulla base di dati di altro tipo, in Checchi (1997)

tra mobilità intergenerazionale e mobilità intragenerazionale a seconda dell'intervallo di tempo considerato.

Un modo per catturare i diversi aspetti rilevanti è quello di studiare la mobilità considerando come, in una società composta da n individui, il vettore $x = (x_1, \dots, x_n)$ viene trasformato in un altro vettore che chiameremo $y = (y_1, \dots, y_n)$, dove x_i indica il valore assunto dall'indicatore scelto per descrivere la condizione socio economica dell'individuo i , mentre y_i indica il valore assunto dallo stesso parametro nella generazione successiva (se ci stiamo muovendo in un'ottica "intergenerazionale") o nel successivo periodo di tempo (se ci interessa soffermarci su un fenomeno di natura intragenerazionale).

L'analisi dei vettori x e y ci restituisce informazioni riguardanti sia i livelli raggiunti, sia la dispersione dei valori all'interno della popolazione. La distanza tra i due vettori misura la *mobilità strutturale* e diventa fondamentale nel caso in cui si verifichi un fenomeno di forte scostamento tra le due distribuzioni marginali. Tuttavia, è fondamentale anche tenere conto di quella che in sociologia prende il nome di "*mobilità di scambio*" e analizza i processi secondo cui i singoli individui o le singole famiglie mutano la propria posizione relativa nel corso del tempo.

Le esperienze di comparazione tra paesi che hanno cercato di mettere a confronto i diversi gradi di mobilità hanno dato, esattamente a causa della difficoltà di separare le due componenti del problema, esiti diversi e spesso in contrasto tra loro. Nonostante questo, un'analisi rigorosa dei dati raccolti permette di aggiungere informazioni importanti al quadro fino a qui delineato. Per prima cosa partirò da uno studio condotto da Checchi (1996) che mi consente da una parte di mettere a confronto la mobilità di Italia e Germania, dall'altra di corroborare la tesi espressa nel precedente paragrafo che spingerebbe a rivedere in maniera radicale i commenti positivi emersi in

seguito alle affermazioni dell'OCSE riguardo il ruolo apparentemente trascurabile svolto nel nostro paese dal sostrato culturale delle famiglie.

Mantenendo una notazione analoga a quella utilizzata in precedenza per definire la mobilità, riprendiamo uno strumento fondamentale per la nostra analisi che abbiamo fino a questo momento utilizzato senza definirne le proprietà formali: il concetto di matrice di transizione.

Sia $y_t = (y_{t_1}, y_{t_2}, \dots, y_{t_k})$ il vettore che descrive la distribuzione marginale al tempo t della popolazione considerata, dove $1, 2, \dots, k$ indicano le diverse "categorie" entro cui gli individui vengono classificati (possono essere percentili di reddito, differenti indicatori della posizione occupata nella gerarchia sociale o combinazioni di vario tipo di dati di natura socio-economica).

Sia poi P la matrice di transizione ad un passo ($k \times k$) in cui l'elemento p_{ij} indica la probabilità che un individuo che al tempo t appartiene alla categoria i venga a trovarsi in $t+1$ all'interno della categoria j . E' chiaro quindi che si ha $0 \leq p_{ij} \leq 1$ e $\sum_{j \in S} p_{ij} = 1$ (dove S indica l'insieme degli stati che assume il processo, nel nostro caso l'insieme delle "categorie" individuate)

Allora possiamo scrivere il vettore $y_{t+1} = (y_{t+1_1}, y_{t+1_2}, \dots, y_{t+1_k})$, che indica la distribuzione marginale al tempo $t+1$, come

$$y_{t+1} = y_t P$$

Una volta ottenuta la distribuzione iniziale e dopo aver stimato le probabilità che compongono la matrice di transizione, siamo quindi in grado di studiare la mobilità come un processo di Markov (in tempo discreto) e, perciò, di predire l'evoluzione futura soltanto sulla base del dato odierno.

L'utilizzo di un tale metodo prende le mosse dalla considerazione che le variabili interessanti al fine della mia ricerca (scolarità e "reddito occupazionale") non sono misurabili con continuità e, anzi, la loro ripartizione all'interno di categorie distinte mette in luce la natura "posizionale" dei fenomeni in questione.

Possiamo quindi rileggere la mobilità come “indipendenza dalle condizioni iniziali” e, di conseguenza, come “uguaglianza nelle opportunità”.

5.6.2. Analisi

Utilizziamo ora le matrici di transizione riportate in Checchi (1996) che si propongono di mettere in luce i cambiamenti nel tempo per quanto riguarda una variabile denominata “reddito occupazionale” e ottenuta considerando il reddito mediano associato ai singoli stati occupazionali. Ciò permette sia di salvaguardare l’attenzione posta in ambito sociologico al ruolo ricoperto dagli individui all’interno della società, sia di lavorare con ordinamenti di tipo cardinale (come lo sono quelli ottenuti a partire dai redditi) evitando allo stesso tempo le distorsioni dovute all’inserimento di *outliers*, la cui fortuna economica deriva soltanto da eventi di natura puramente casuale o congiunturale.

I dati utilizzati³²⁴ (che si riferiscono ai primi anni novanta) si servono di campioni piuttosto ampi e di dimensione comparabile (superano le mille osservazioni sia nel caso dell’Italia sia in quello della Germania) e considerano coppie di padri e figli primogeniti (maschi) che abbiano almeno 25 anni di età, siano entrambi occupati e siano nati nel paese in questione³²⁵.

Le prime due matrici che riporto si propongono di studiare le probabilità di passaggio a diversi quartili di reddito³²⁶.

³²⁴ I dati riferiti alla Germania sono tratti dal *German Socio Economic Panel Study (GSOEP)*, i dati relativi all’Italia, invece, sono stati raccolti da A De Lillo e altri e pubblicati in de Lillo (1998), Cobalti (1998), Cobalti e Schizzerotto (1994)

³²⁵ La scelta dei maschi autoctoni mira a associare le situazioni maggiormente comparabili data l’estrema variabilità che si registra sia nel caso della componente femminile, sia di coloro che appartengono a famiglie di immigrati (questo sottoinsieme della popolazione ha un peso considerevole soprattutto nel caso tedesco)

³²⁶ inteso da qui in avanti come “reddito occupazionale”

Mobilità intergenerazionale nei redditi: Germania

Figli → Padri ↓	I quartile	II quartile	III quartile	IV quartile
I quartile	37.98	24.93	22.85	14.24
II quartile	30.77	29.29	23.67	16.27
III quartile	19.53	28.99	25.44	26.04
IV quartile	11.54	16.86	28.11	43.49

Mobilità intergenerazionale nei redditi: Italia

Figli → Padri ↓	I quartile	II quartile	III quartile	IV quartile
I quartile	40.20	25.81	19.35	14.64
II quartile	26.73	37.87	17.33	18.07
III quartile	22.52	26.98	28.71	21.78
IV quartile	10.40	9.65	34.41	45.54

Una prima analisi delle matrici ci permette già di fare alcune importanti osservazioni: se si soffermiamo sui valori riportati sulla diagonale principale notiamo che esiste una certa persistenza intergenerazionale nei redditi che sembra più pronunciata nel caso dell'Italia. Per operare un confronto più rigoroso abbiamo però bisogno di una misura sintetica che permetta di facilitare la comparazione. A questo scopo utilizziamo quindi la distanza euclidea dalla matrice di perfetta mobilità, ossia la matrice che descrive una situazione di totale indipendenza dal reddito dei genitori, avente cioè tutti gli elementi uguali tra di loro e pari a 0.25.

Il calcolo conferma le impressioni iniziali, dal momento che la distanza dalla situazione di perfetta mobilità è pari a 0.1817 nel caso dell'Italia, a 0.1493 in quello della Germania; analoga informazione ci giunge poi dalla

comparazione tra gli indici di correlazione (di Spearman)³²⁷ ricavati nei due casi³²⁸. Da questo risultato sembrerebbe perciò che il nostro paese sia quello che, tra i due analizzati, possa contare su un minor grado di mobilità.³²⁹ Utilizzare metodi di studio basati sui ranghi³³⁰ e, contestualmente, scegliere soglie di reddito che possano variare nel tempo (come i percentili) significa implicitamente dare maggior peso alla “mobilità di scambio” piuttosto che alla “mobilità assoluta”, quindi ridurre al minimo gli effetti di disturbo che derivano da eventuali differenze nella crescita economica dei due paesi che potrebbe portare a variazioni nel vettore dei redditi che nulla hanno a che vedere con i movimenti relativi tra padre e figlio³³¹.

Tabella 5.9: misure sintetiche di mobilità intergenerazionale nei redditi occupazionali

	Italia	Germania
Distanza con la matrice di perfetta mobilità	0.1817	0.1493
Indice di correlazione di Spearman	0,35	0,33

E’ interessante notare che lo stesso ordinamento si mantiene anche considerando la mobilità nei livelli di istruzione.

³²⁷ è un indice che misura l’eventuale presenza di una correlazione tra i ranghi e si ottiene calcolando

$$S = \frac{\sum [r(x_i) - \bar{r}(x)][r(y_i) - \bar{r}(y)]}{\sqrt{\sum [r(x_i) - \bar{r}(x)]^2 \sum [r(y_i) - \bar{r}(y)]^2}}$$

dove $\bar{r}(x) = \sum \frac{\bar{r}(x_i)}{n}$ e $\bar{r}(y) = \sum \frac{\bar{r}(y_i)}{n}$. Dal

momento che tale indice assume valori nell’intervallo $[-1,1]$ può essere utilizzato (Cecchi e Dardanoni 2002) per costruire un indice di mobilità $M(x, y) = 1 - S$ che è compreso tra 0 (immobilità che corrisponde alla massima correlazione tra la variabile riferita ai padri e quella riferita ai figli, ossia $S=1$) e 2 (corrispondente a $S=-1$ che indica una perfetta discordanza)

³²⁸ I calcoli si devono a Cecchi (1996; 1999)

³²⁹ In realtà il problema della misurazione della mobilità è molto più complesso perché dipende fortemente dal tipo di misura usata per operare le comparazioni. A questo proposito si veda ad esempio Cecchi e Dardanoni (2002) per un’analisi teorica degli indici di mobilità e Cecchi (1997; 1999) per una discussione sui dati anche qui utilizzati.

³³⁰ Quindi sulla “posizione” ricoperta all’interno della società.

³³¹ Per una presentazione degli indici indici (indici assoluti) che permettono di inurare quest’ultimo fenomeno vedi Fields e Ok (1996) e Cecchi e Dardanoni (2002)

Matrice di mobilità internazionale nei livelli di istruzione (Germania)

Figli Padri	Obbligo non completato	Obbligo completato	Istruzione aggiuntiva	Istruzione universitaria
Obbligo non completato	14,77	72,57	11,39	1,27
Obbligo completato	7,50	70,13	14,65	7,73
Istruzione aggiuntiva	1,03	39,18	32,47	27,32
Istruzione universitaria	0,00	16,98	32,08	50,94

Indice di correlazione di rango di Spearman =0,38

Matrice di mobilità internazionale nei livelli di istruzione (Italia)

Figli Padri	Obbligo non completato	Obbligo completato	Istruzione aggiuntiva	Istruzione universitaria
Obbligo non completato	20,72	56,67	21,16	1,45
Obbligo completato	4,34	32,93	56,59	6,14
Istruzione aggiuntiva	1,44	13,46	60,10	25,00
Istruzione universitaria	0,00	2,04	34,69	63,27

Indice di correlazione di rango di Spearman =0,53

La scelta di organizzare la matrice di transizione senza utilizzare le usuali classificazioni ISCED, ha una spiegazione non banale. Innanzitutto, il raggiungimento di un livello di istruzione corrispondente a quello dell'obbligo si deve ritenere una soglia fondamentale in riferimento alla possibilità concessa agli individui di poter godere appieno dei propri diritti di cittadini e di "funzionare" all'interno della società. In secondo luogo, il limite stabilito per la scolarità minima risulta "storicamente determinato"³³² e variabile al variare del grado di sviluppo di un paese. Il tentativo di delimitare le categorie utilizzate entro confini non completamente predefiniti permette infine, come

³³² la definizione è di Checchi (1999)

ho già rilevato a proposito dell'uso dei quartili di reddito, di aggirare almeno in parte il problema dell'indistinguibilità dei due generi di mobilità, concentrandosi senza dubbio sul titolo di studio raggiunto, ma inserendolo all'interno del quadro normativo e teorico che definisce i requisiti minimi richiesti.

A causa della particolare natura dell'istruzione, che risulta essere una variabile non misurabile con continuità, lo schema seguito può soffrire di una maggiore rigidità rispetto a quello che misura le variazioni nei redditi, ne consegue che, ad esempio, un ipotetico aumento della scolarità post obbligo che portasse tutti gli individui a raggiungere un titolo di studio di livello superiore, condurrebbe ad un aumento della mobilità senza che ciò significhi necessariamente un'ascesa sociale della porzione meno istruita della popolazione³³³. Proprio a causa di ciò, ci aspetteremmo una situazione di minore immobilità soprattutto nel caso dell'Italia, la quale si trova, per quanto concerne il livello di scolarità, in netto ritardo rispetto alla Germania. Invece, l'analisi della matrici che descrivono l'evoluzione intergenerazionale dell'istruzione acquisita ci rimanda un'immagine di una situazione prossima alla paralisi e di una riproduzione intergenerazionale pressoché determinata degli stessi percorsi scolastici. Diventa quindi necessario rivedere lo studio condotto a proposito dei redditi occupazionali tenendo in dovuta considerazione le osservazioni presentate fino ad ora.

Uno studio condotto soltanto sulla base dei movimenti registrati tra i diversi quartili, infatti, non aiuta né a cogliere il ruolo dell'istruzione, né, a maggior ragione, a formulare adeguate proposte di *policy*. Il meccanismo che porta alla formazione del reddito può, al contrario, essere scomposto in molte fasi

³³³ questo è vero soprattutto se si adotta in senso stretto la teoria dell'istruzione come "signalling" perché se tutti gli individui fossero in possesso di uno stesso titolo tale titolo non sarebbe loro utile per avere accesso ad un lavoro sufficientemente redditizio perché non avrebbe in sé un adeguato contenuto di informazione. Nel caso dei redditi, invece, il caso è un po' diverso perché tali valori sono sempre ordinabili lungo un continuum e, grazie all'uso dei quartili, è teoricamente più agevole attribuire loro un rango senza che esistano situazioni di parità (si ricorda che in caso di "pareggi" nel calcolo dell'indice di Spearman si associa a tutte le osservazione un valore che equivale alla media dei loro ranghi.)

distinte che, se isolate, possono dare un'idea dei ruoli relativi assolti dalle diverse forze in gioco.

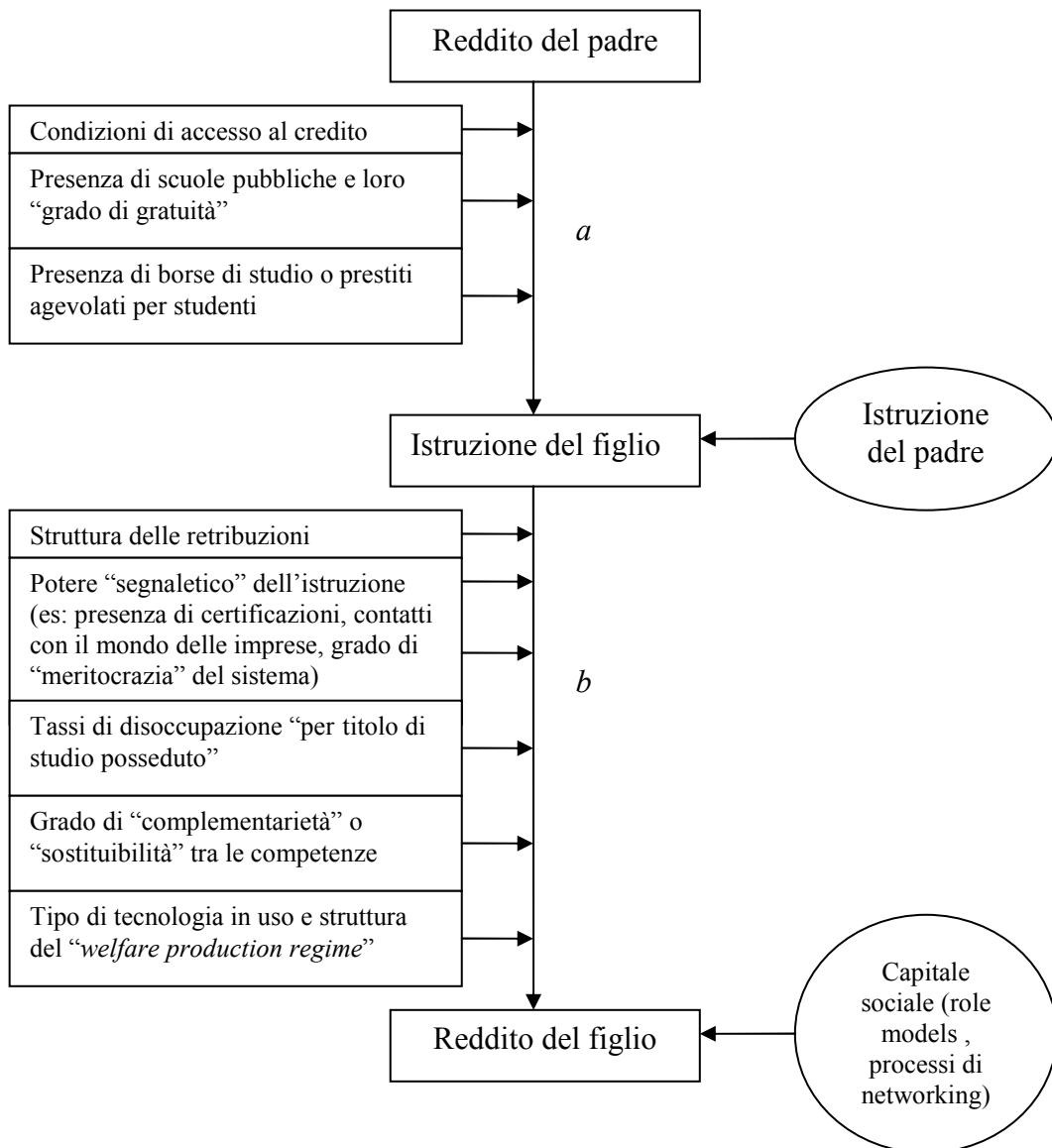
Si può innanzitutto distinguere tra due canali³³⁴. Il primo, direttamente modificabile grazie all'azione delle politiche pubbliche, si compone di due stadi: la relazione tra reddito del padre e istruzione del figlio e tra istruzione del figlio e reddito da lui percepito; il secondo, invece, raccoglie tutte le influenze di carattere residuale tra cui si distinguono, per l'importanza già discussa in precedenza, i condizionamenti provenienti dall'istruzione del padre sulla carriera scolastica del figlio e della posizione economico-sociale della famiglia sul reddito del figlio³³⁵.

Nella pagina seguente ho schematizzato le determinanti della mobilità reddituale: al centro (nei rettangoli) ho evidenziato le due tappe previste dalla "teoria dell'investimento in capitale umano", vale a dire la disponibilità di risorse economiche da investire nell'istruzione (rappresentate dalla variabile del reddito familiare) e i rendimenti dello studio (che creano una relazione tra livello di scolarità e reddito raggiunti dal figlio). Sul lato sinistro, invece, sono indicati i fattori che influenzano i meccanismi di investimento in istruzione (qualcuno è proprio delle teorie più tradizionali, altri derivano invece dagli altri approcci analizzati nel corso di questo lavoro). Sulla destra, infine, sono riportati alcuni degli elementi che dirigono fortemente le scelte degli attori sociali, che si fondano su ragioni di tipo culturale-cognitivo e perciò sono solo indirettamente modificabili (almeno nel breve periodo) da interventi di politica economica (per questa ragione sono indicati in maniera distinta all'interno di forme circolari). L'implicazione che lega le variabili "reddito del padre" e "reddito del figlio", pur di primaria importanza, è stata trascurata perché non influenzata dall'istruzione.

³³⁴ Un canale di mobilità è dato dal talento individuale ma tale fattore verrà escluso dalla trattazione dal momento che si suppone che sia distribuito in maniera aleatoria (in questo modo si escludono tutte le teorie che si basano sulla convinzione che l'abilità dipenda dalla "razza" o da caratteristiche genetiche trasmissibili)

³³⁵ La ricchezza familiare e i redditi da capitale assumono qui un ruolo marginale a causa della nozione di reddito da noi considerata (quello cioè che abbiamo chiamato "reddito occupazionale")

Figura 5.6: scomposizione delle forze che, attraverso le scelte di istruzione, determinano la natura della relazione tra reddito del padre e reddito del figlio



Proviamo ora a scomporre lo stesso processo servendoci di strumenti più rigorosi. Sia y_p la categoria di reddito in cui si colloca il padre, mentre y_f quella alla quale appartiene il figlio: le matrici di transizione riportate in precedenza stimano le probabilità condizionali.

$$P(y_f / y_p)$$

Indichiamo ora come i_f il livello di scolarità raggiunto dal figlio. Se i è una variabile binaria, in cui i_f segnala la scelta di acquisire una quantità diversa da

zero di istruzione, mentre \bar{i}_f definisce l'assenza di istruzione³³⁶ possiamo scrivere

$$\begin{aligned} P(y_f / y_p) &= P(y_f, i_f / y_p) + P(y_f, \bar{i}_f / y_p) = \\ &= P(y_f / i_f, y_p) * P(i_f / y_p) + P(y_f / \bar{i}_f, y_p) + P(\bar{i}_f / y_p) \end{aligned}$$

Il primo addendo dell'espressione descrive in termini formali l'operare dei condizionamenti racchiusi nello schema all'interno di rettangoli, il secondo addendo, invece, raccoglie i contributi "residuali", che non rientrano cioè nella catena causale: reddito del padre → istruzione del figlio-istruzione del figlio → reddito del figlio. In termini matriciali il primo prodotto di probabilità condizionali può essere calcolato moltiplicando la matrice di transizione che descrive le relazioni tra reddito del padre e istruzione del figlio (nello schema tale implicazione è indicata con la lettera *a*) e con quella che riporta i nessi probabilistici che intercorrono tra il livello di istruzione raggiunto dal figlio e reddito da lui percepito in virtù del titolo di studio posseduto (lettera *b*)

Il prodotto ottenuto rappresenta la mobilità ipotetica che si osserverebbe se l'unico fattore di cambiamento all'interno della gerarchia sociale fosse rappresentato dall'investimento in capitale umano e, a sua volta, questo fosse condizionato soltanto dalla disponibilità di risorse economiche.

Germania: reddito del padre-istruzione del figlio e istruzione del figlio-reddito del figlio.

³³⁶ Ma il ragionamento si potrebbe estendere anche a situazioni più complesse in cui *i* assume più di due valori.

Istruzione figli redditi padri	Istruzione dell'obbligo non completata	Istruzione dell'obbligo completata	Istruzione post - obbligo	Istruzione universitaria completata
I quartile	0.13	0.72	0.11	0.04
II quartile	0.06	0.77	0.12	0.05
III quartile	0.09	0.64	0.18	0.09
IV quartile	0.02	0.44	0.28	0.26

Indice di correlazione di rango di Spearman = 0.32

Reddito figli	I quartile	II quartile	III quartile	IV quartile
Istruzione figli Istruzione dell'obbligo non completata	0.48	0.35	0.15	0.02
Istruzione dell'obbligo completata	0.30	0.30	0.27	0.13
Istruzione post - obbligo	0.12	0.16	0.29	0.43
Istruzione universitaria completata	0.00	0.05	0.13	0.83

Indice di correlazione di rango di Spearman = 0.50

Distanza del prodotto delle matrici riportate qui sopra dalla matrice di perfetta mobilità = 0.0853

Italia: reddito del padre-istruzione del figlio e istruzione del figlio-reddito del figlio.

Istruzione figli redditi padri	Istruzione dell'obbligo non completata	Istruzione dell'obbligo completata	Istruzione post - obbligo	Istruzione universitaria completata
I quartile	0.17	0.49	0.22	0.04
II quartile	0.14	0.50	0.32	0.03
IIIquartile	0.06	0.37	0.51	0.06
IV quartile	0.05	0.22	0.52	0.20

Indice di correlazione di rango di Spearman = 0.33

Reddito figli Istruzione figli	I quartile	II quartile	IIIquartile	IV quartile
Istruzione dell'obbligo non completata	0.49	0.31	0.10	0.09
Istruzione dell'obbligo completata	0.35	0.34	0.17	0.14
Istruzione post - obbligo	0.14	0.19	0.36	0.31
Istruzione universitaria completata	0.00	0.01	0.27	0.72

Indice di correlazione di rango di Spearman = 0.47

Distanza del prodotto delle matrici riportate qui sopra dalla matrice di perfetta mobilità = 0.0791

Notiamo che la distanza dalla matrice di perfetta mobilità è diminuita in entrambi i casi, tuttavia, nel caso della Germania tale avvicinamento alla

situazione di perfetta eguaglianza risulta più contenuto. Confrontando il risultato appena ottenuto con quanto trovato in precedenza e calcolando la “parte” di disuguaglianza determinata dal fattore istruzione (come rapporto tra le due distanze) si ottiene:

Tabella 5.10: Schema delle distanze delle singole matrici dalla matrice che descrive la situazione di perfetta mobilità

	(a)	(b)	(c)
	<i>Distanza della matrice di transizione dei redditi con la matrice di perfetta mobilità</i>	<i>Distanza del prodotto delle matrici relative al ruolo dell'istruzione con la matrice di perfetta mobilità</i>	<i>Rapporto tra le due distanze (b/a)</i>
Germania	0.1493	0.0853	0.564
Italia	0.1816	0.0791	0.435

Possiamo notare che, se il nostro paese era sembrato senza dubbio meno mobile quando abbiamo calcolato la mobilità intergenerazionale nei redditi, la scomposizione del problema ci fornisce ulteriori dati. Osservando la tabella riportata qui sopra siamo infatti portati ad affermare che in Germania gran parte della immobilità sia determinata dai due anelli causali reddito del padre → istruzione del figlio - istruzione del figlio → reddito del figlio. Ciò significa innanzitutto che la società tedesca potrebbe essere resa più fluida disegnando adeguate politiche pubbliche che agiscano sui due canali qui indicati e che aiutino quindi ad abbattere più della metà dei vincoli che pregiudicano l'opportunità di ascesa sociale tramite l'istruzione.

5.6.2.1. I nessi “reddito del padre → istruzione del figlio” e istruzione del figlio → reddito del figlio

Confrontando gli indici di correlazione di rango delle matrici che, per i singoli paesi, descrivono le relazioni tra reddito dei padri e istruzione dei figli, non troviamo una differenza sostanziale tra i due casi. Bisogna ricordare comunque che quello che indichiamo come “reddito” descrive ciò che abbiamo chiamato “reddito occupazionale” e quindi incorpora una serie di variabili che trascendono i problemi riguardanti il puro finanziamento dell’istruzione e le considerazioni circa lo stato dei mercati finanziari.

Una serie di osservazioni possono tuttavia essere fatte con l’aiuto, ancora una volta, di alcuni dati OCSE³³⁷. Possiamo ipotizzare che il ruolo limitativo del reddito familiare agisca, nel caso dell’Italia, soprattutto nelle fasi dell’istruzione successive all’obbligo. Se confrontiamo le informazioni che abbiamo circa il finanziamento degli istituti scolastici nei due paesi, notiamo che in Germania l’università appare basarsi quasi esclusivamente su contributi pubblici (cosa che invece non avviene in Italia, dove più consistente risulta essere la quota pagata dalle famiglie³³⁸). Questo potrebbe spiegare perché gli studi che si riferiscono a dati raccolti in riferimento a figli che hanno completato l’iter scolastico non rilevano differenze sostanziali, mentre analisi che si basano su campioni che contemplano individui più giovani mettono in luce il maggior legame che esisterebbe in Germania tra reddito dei padri e istruzione dei figli.

Una lettura poco accurata di “*education at a glance*” potrebbe portare a ipotizzare una maggior “gratuità” della scuola italiana che si opporrebbe alla richiesta da parte del sistema tedesco di un consistente sforzo economico delle famiglie. Osservando la percentuale associata alla spesa privata nel finanziamento degli istituti scolastici registrata in riferimento all’istruzione

³³⁷ La fonte, anche in questo caso, è “*education at a glance*”

³³⁸ questo vale soprattutto per quanto riguarda i “costi indiretti” perché in Italia il possesso di un titolo di studio di livello terziario non sembra assicurare maggiori probabilità di impiego, inoltre, i rendimenti dell’istruzione terziaria sono molto limitati e minori rispetto a quelli che si riscontrano in Germania. Sia infatti pari a 100 rendimento dell’istruzione secondaria superiore, allora, il rendimento di una laurea è in Italia uguale a 141 per gli uomini e 121 per le donne mentre il completamento di un corso di studi di livello terziario assicura agli studenti tedeschi il raggiungimento di quota 164, alle studentesse di quota 204. (fonte: Checchi 2000). L’università non sarebbe quindi nel nostro paese uno strumento sufficientemente efficace di miglioramento delle prospettive economiche.

prescolare, primaria, secondaria e non terziaria, la sproporzione sembrerebbe infatti evidente (la quota di finanziamenti pubblici è in Germania di poco superiore ad un terzo mentre nel nostro paese raggiunge quasi il 90%), tuttavia, tale affermazione andrebbe fortemente ridimensionata precisando che all'interno della definizione di "privati" si collocano anche le imprese che, nell'ambito dello "schema duale", contribuiscono in maniera preponderante alla copertura dei costi del "*vocational training*".

Ciò che piuttosto appare maggiormente significativo è la differenza tra gli indici di correlazione calcolati per le matrici che descrivono i rapporti tra istruzione e reddito del figlio. Sembrerebbe infatti che nella società tedesca si realizzi un forte parallelismo tra titolo di studio conseguito dagli individui e mansione da loro svolta una volta entrati nel mondo del lavoro³³⁹. Un'osservazione di questo tipo confermerebbe quanto rilevato in precedenza, vale a dire il ruolo fondamentale ricoperto nelle cosiddette "economie coordinate" dall'aggregato lavoratore-mansione che sarebbe il vero fattore di produzione all'interno del "*welfare production regime*". Il riferimento alle tesi appoggiate dai sostenitori della "teoria dei vantaggi economici comparativi" aiuterebbe anche a spiegare perché, pur in un contesto di sostanziale immobilità, l'istruzione post-obbligo sarebbe associata ad una probabilità piuttosto elevata di ricadere all'interno dell'ultimo quartile di reddito a conferma della parziale capacità del schema duale di formare figure professionali che, sebbene non possano vantare di una preparazione di tipo accademico, siano comunque in grado di ricoprire posizioni elevate all'interno della gerarchia sociale (Soskice 1994). La possibilità che tale sistema si mostri inadeguato alle mutate esigenze del contesto produttivo rimane in ogni caso un'ipotesi da non trascurare.

³³⁹ Ghignoni (2001) sostiene invece, nel caso dell'Italia, che l'assegnazione dei lavori non avvenga in maniera direttamente dipendente dal titolo di studio acquisito, ma si realizzi piuttosto scegliendo coppie studio-esperienza che giacciono lungo quelle che vengono chiamate "frontiere di competenza". Tale analisi non può essere qui approfondita anche se certamente coglie una differenza sostanziale tra le due realtà che stiamo studiando dal momento che in Italia non esiste un sistema di certificazione paragonabile a quello tedesco in grado di facilitare e "dirigere" il processo di *matching* tra lavoratore e mansione.

Prendere in considerazione la matrice che lega istruzione e reddito di un individuo significa indirettamente riflettere circa il grado di complementarietà o sostituibilità delle competenze, ossia la maniera in cui le diverse conoscenze possedute dai singoli soggetti interagiscono all'interno del processo produttivo in atto.

Se, infatti, le caratteristiche della tecnologia adottata e degli schemi organizzativi seguiti definiscono precise coppie mansioni-qualifica "allocate" in proporzioni predefinite tra di loro³⁴⁰, si parla di "complementarietà delle competenze", se, al contrario, ogni compito può essere svolto da soggetti diversi pur con produttività differenziate, siamo di fronte ad un caso di "sostituibilità" e la domanda relativa di lavoratori dipenderà dal costo di un'unità produttiva di lavoro.³⁴¹

Secondo quanto già detto nei precedenti capitoli, la struttura produttiva tedesca andrebbe classificata tra quelle che si avvalgono di una notevole complementarietà tra diverse figure lavorative proprio perché basata sull'impiego di un elevato grado di *specific skills* e su un sistema di certificazione che mira ad assicurare ad ogni individuo una collocazione occupazionale adeguata al bagaglio di conoscenze da esso posseduto; l'esperienza italiana, invece, si presta in misura minore a tali classificazioni, anche se l'analogia tra le matrici di transizione riferite ai due paesi sembra far escludere l'ipotesi di sostituibilità.³⁴²

L'operare di un sistema di produzione basato su una serie di profili professionali diversificati e di fatto insostituibili non porterebbe necessariamente ad una immobilità, ma, anzi, sembrerebbe condurre ad una sostanziale uguaglianza negli esiti finali, ottenuta anche grazie alla

³⁴⁰ Ciò significa, ad esempio che il posto di direttore generale di produzione spetta ad un laureato mentre un diplomato può aspirare al massimo ad un ruolo di segretario (ma, d'altro canto, non rischia nemmeno di venire impiegato in una posizione di molto inferiore), in aggiunta, verranno impiegati due segretari per ogni direttore generale (l'esempio è riportato in Checchi (1999)

³⁴¹ quindi dal rapporto tra produttività e struttura delle remunerazioni.

³⁴² Opinione analoga è espressa anche in Checchi (1999)

compressione salariale.³⁴³ Se è certamente vero che la competizione per gli incarichi di maggior prestigio vedrebbe comunque avvantaggiati i detentori di un titolo universitario, non si può trascurare che la possibilità offerta anche agli studenti meno brillanti di servirsi del *vocational training* per acquisire competenze spendibili nel mondo del lavoro, introdurrebbe nella piramide sociale una consistente dose di fluidità.

Ciò che determina il realizzarsi di una “*disuguaglianza intertemporale*” intesa come disparità nell’accesso all’istruzione e, di conseguenza, ai quartili di reddito più elevati, è piuttosto quello che ho già denominato “grado di apertura della società”. In un sistema “aperto”, infatti, i fattori inerziali che determinerebbero la riproduzione delle classi sociali in maniera sempre uguale a se stessa sarebbero ampiamente controbilanciati dalle possibilità di “ascesa” offerte agli individui sulla base del proprio talento piuttosto che in dipendenza dal *background familiare* posseduto.

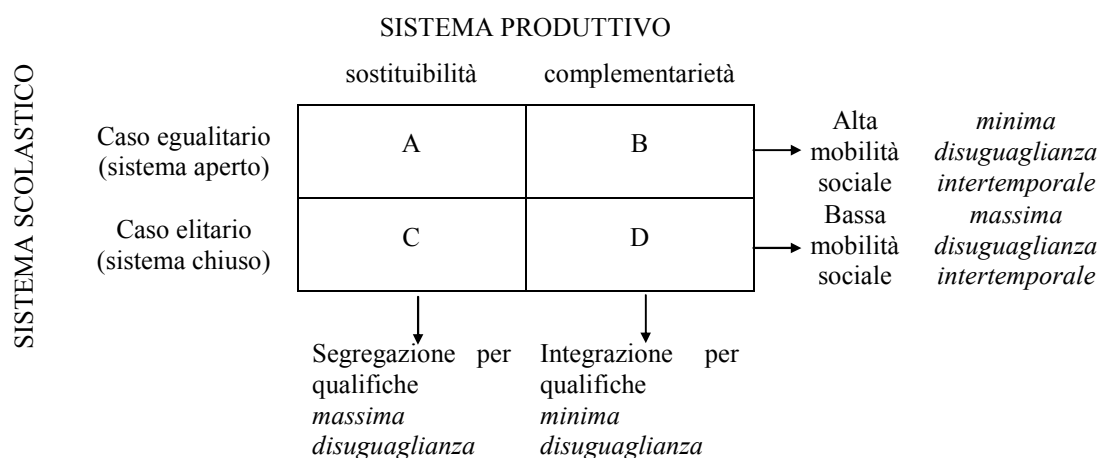
Prendendo in prestito ancora una volta una definizione di Becker possiamo riferirci ai casi in cui si ha una perfetta apertura con la dicitura di “sistemi egualitari”, mentre alle situazioni che si collocano all’estremo opposto denominandole “sistemi elitari”. I primi sarebbero caratterizzati da schemi di valutazione e di progressione scolastica fortemente meritocratici, da mercati finanziari perfetti, da perfetta osservabilità delle caratteristiche individuali (perciò l’ammontare del talento sarebbe noto tanto all’individuo, quanto a chi opera all’interno del sistema scolastico e delle imprese), da informazione perfetta circa i rendimenti dell’istruzione (per evitare che gli studenti meritevoli ma non dotati di sufficienti risorse economiche scelgano di non investire in istruzione perché la loro avversione al rischio li renderebbe restii all’indebitamento), da funzioni di produzione del capitale umano dipendenti soltanto dall’abilità individuale; i secondi, al contrario, richiederebbero, per potersi realizzare, una totale indipendenza degli esiti scolastici dalle capacità

³⁴³ E’ questa la tesi esposta nel capitolo 2

dei singoli e un'importanza esclusiva del sostrato culturale e delle “possibilità di finanziamento” delle famiglie³⁴⁴.

L'intersezione tra le due dimensioni dell'“apertura” e della “complementarietà” o “sostituibilità” tra le competenze determinano il *mix* di disuguaglianza (sincronica o diacronica³⁴⁵) presente nel sistema. Si può quindi costruire una matrice di questo tipo:

Figura 5.7: struttura del sistema scolastico, natura del contesto produttivo e conseguenze sulla disuguaglianza



Una rappresentazione come quella riportata qui sopra è utile per riprodurre lo schema delle interazioni tra contesto produttivo e ambito istituzionale, anche se non è in grado di cogliere i meccanismi autorinforzanti in gioco e le dinamiche di passaggio tra i diversi settori. Un assetto tecnologico e organizzativo fondato sulla complementarietà delle competenze non determina, se considerato singolarmente, la natura della mobilità, ma diventa un importante fattore di riproduzione dell'esistente quando è associato ad un sistema scolastico chiuso.

Se, infatti, ciascun individuo, in maniera del tutto indipendente dal proprio *background* familiare, potesse raggiungere il livello di istruzione massimo a

³⁴⁴ E' evidente che queste sono ipotesi estreme ma la loro rilevanza teorica non è inficiata dalla loro irrealizzabilità fattuale.

³⁴⁵ La disuguaglianza “diacronica” o intertemporale è quella che viene comunemente denominata mobilità, ma che è qui riletta come disuguaglianza nelle possibilità di accesso (o “*ex ante*”) in contrapposizione alla disuguaglianza degli esiti finali (o “*ex post*”)

cui può aspirare in virtù del talento posseduto, una stretta associazione tra titolo di studio e reddito da lavoro potrebbe essere considerata uno strumento in grado di garantire a chiunque una qualifica spendibile e richiesta nel mondo del lavoro; quando, al contrario, le caratteristiche socio economiche di una famiglia tendono a riprodursi attraverso generazioni successive, un'integrazione per qualifiche ha il risultato di "ingessare" ulteriormente la società, sottraendo ai soggetti la possibilità di deviare da un sentiero occupazionale largamente segnato dalle scelte in materia di istruzione (e quindi dalle caratteristiche del contesto economico e culturale di origine).

5.6.3. Un'analisi comparata della mobilità: osservazioni conclusive

Concludendo, possiamo dire che l'analisi condotta fino a qui sembra giungere all'affermazione che l'immobilità della Germania sia dovuta in larga misura alla sovrapposizione dell'agire dei due anelli causali "reddito del padre → istruzione del figlio" e "istruzione del figlio → reddito del figlio", pertanto, la rimozione delle rigidità che limitano le possibilità di raggiungimento dell'uguaglianza intertemporale potrebbe realizzarsi attraverso l'intervento all'interno dei due canali sopraindicati. Il caso dell'Italia è invece più sfumato e lascia uno spazio maggiore a variabili di natura extraeconomica. Non appare scorretto ipotizzare che le determinanti dell'immobilità italiana si debbano ricercare prima di tutto nei condizionamenti derivanti dall'ammontare di capitale culturale presente all'interno del nucleo familiare e nei criteri di ricerca di un posto di lavoro basato sulle reti amicali e sull'operare di processi di *networking* che collegano la posizione economica dei padri a quella dei figli in modo indiretto, senza passare cioè attraverso le possibilità di finanziamento dell'istruzione e dai rendimenti da essa offerti.

Sarebbe prova di ciò il fatto che gli studi che si basano su un concetto assimilabile a quello di "reddito permanente"³⁴⁶ indicano per l'Italia una

³⁴⁶ ad esempio Comi (2003) utilizza una media pluriennale delle remunerazioni percepite al fine di stimare una "capacità di guadagno permanente". In generale lo studio in questione sembra propendere

relativa indipendenza dell'istruzione dal grado di benessere economico raggiunto dai genitori, mentre quelli che si fondano su un reddito di tipo "occupazionale", che incorpora quindi anche informazioni relative allo *status* sociale raggiunto, non danno conto di differenze sostanziali tra i due paesi.

In Italia un peso fondamentale nella determinazione dei redditi dei figli sarebbe quindi determinato dal bagaglio socio-culturale posseduto dai genitori che sarebbe in grado tanto di "guidare" le scelte dei ragazzi ed di influenzarne gli esiti scolastici, quanto di facilitarne o ostacolarne il processo di inserimento all'interno del mondo del lavoro.

La mobilità discussa fino a questo momento potrebbe essere assimilata ad una sorta di "lotteria" in cui gli agenti cercherebbero di tutelarsi contro l'incertezza che caratterizza la valutazione dei *pay off* finali dotandosi di opportune "credenziali"³⁴⁷ che possono essere acquistate o investendo in capitale umano o, qualora l'istruzione non fosse dotata di adeguato potere segnaletico, impegnandosi in attività di *lobbying*, attivando cioè i legami che compongono le reti amicali e familiari. Il pesi probabilistici che determinano la scelta di una o dell'altra strategia sarebbero dati dalla capacità "segnaletica" del sistema educativo, dal grado di meritocrazia dello stesso, dalle possibilità di indebitamento sui mercati del credito e dalle pratiche di assegnazione dei posti di lavoro.

Il nodo da sciogliere per rendere più fluida la società tedesca riguarderebbe quindi l'efficienza del sistema di selezione e di ripartizione degli studenti attraverso i diversi canali previsti dal sistema scolastico. Tale problema acquista importanza ancora maggiore se si tiene in considerazione che la scelta dell'*iter* da seguire, da una parte è in grado di influenzare fortemente le prospettive future di carriera dei ragazzi, dall'altra si colloca in un momento particolare (attorno ai 10 anni di età) in cui le preferenze degli individui hanno

per la tesi di chi reputa la società tedesca più mobile di quella italiana pur con differenze considerevoli nei risultati ottenuti utilizzando indici diversi.

³⁴⁷ La terminologia è mutuata da un lavoro di Fiaschi e Orsini (2001)

un chiaro carattere di endogeneità e dipendono spiccatamente dal sostrato culturale della famiglia di origine³⁴⁸.

Per quanto riguarda l'Italia, invece, i condizionamenti provenienti dall'ambito familiare agirebbero invece sia nella determinazione delle decisioni di intraprendere un corso generalistico o specifico³⁴⁹, sia nel momento dell'inserimento nel mondo del lavoro³⁵⁰ in cui il legame tra titolo di studio ottenuto e incarico ricoperto sembra essere più labile di quanto non accada nei paesi in cui sono diffuse le pratiche legate al *dual system*. La collocazione della famiglia all'interno della piramide sociale avrebbe nel nostro paese principalmente una funzione di "paracadute" capace di offrire prospettive occupazionali migliori a soggetti che non dispongono di qualifiche che permettano loro un'adeguata valorizzazione in ambito lavorativo³⁵¹ (per esempio perché le nostre scuole professionali non forniscono un bagaglio di nozioni che permetta di ambire a ruoli di elevata responsabilità³⁵²) oppure di evitare di disperdere il potere di controllo delle imprese all'esterno di gerarchie imprenditoriali fondate su legami di tipo quasi "dinastico" (un'anomalia italiana riguarda l'istruzione media riscontrabile tra coloro che appartengono alla categoria degli imprenditori, la quale risulta essere straordinariamente bassa, tanto da far pensare che la guida dell'impresa passi a quello che, tra i figli, può avvalersi di un titolo di studio meno spendibile sul mercato del lavoro.)³⁵³

Chiudo il paragrafo dedicato alla mobilità riprendendo i risultati del PISA che annoveravano l'Italia tra le nazioni in grado di annullare i meccanismi di

³⁴⁸ Dustmann (2001) indica la "precocità" di questa scelta come uno dei fattori più significativi nella spiegazione dell'immobilità della società tedesca.

³⁴⁹ Sceglierebbero i licei, infatti, coloro i cui genitori possono godere di livelli di scolarità più elevati mentre la scelta delle scuole "vocazionali" sarebbe invece di tipo "residuale" e interesserebbe i soggetti che provengono da contesti famigliari culturalmente meno stimolanti.

³⁵⁰ Si parla di "*network hypothesis*" o di "*neighbourhood hypothesis*". vedi Checchi (2000)

³⁵¹ Cappellari (2003)

³⁵² ipotesi questa che non sembra potersi applicare alla Germania sia a causa dell'importanza rivestita dal sistema di certificazioni, sia grazie ai contatti con il mondo delle imprese di cui possono godere le *vocational school* tedesche

³⁵³ vedi Carmeci e Chies (2002) mentre il problema dell'efficienza del mercato del controllo delle imprese è trattato in Barca e Cannari (1997)

persistenza intergenerazionale. Se fosse vero quanto esposto fino ad ora, ossia che anche nel nostro paese i condizionamenti legati allo *status* socio-culturale (ed economico) di provenienza ricoprono un ruolo non trascurabile, risulterebbe difficile spiegare le (per noi) ottimistiche affermazioni dell'OCSE.

Un'obiezione importante potrebbe essere quella già fatta in precedenza, che osserva che la rilevazione condotta nell'ambito del PISA coglie solo una fase del processo (quella iniziale) e un aspetto del problema (il collegamento tra caratteristiche familiari e risultati ottenuti dai ragazzi nei test standardizzati), mentre l'estensione dell'analisi fino a comprendere altre variabili e un lasso di tempo maggiore (ad esempio tramite l'esame dei processi di *networking*) potrebbe portare a rivedere in maniera sostanziale le opinioni circa la presunta capacità "equalizzatrice" delle istituzioni italiane.

Rimane inoltre un ultimo dubbio riguardo l'utilizzo dei dati ottenuti dai questionari somministrati congiuntamente ai test di *literacy*. Dalla lettura delle pubblicazioni dell'OECD sappiamo che l'indice utilizzato per definire la collocazione socio-occupazionale delle famiglie dei ragazzi è l'I.S.E.I³⁵⁴: una misura, cioè, ampiamente adoperata nelle comparazioni internazionali che cerca di stimare l'impatto dell'istruzione sul reddito³⁵⁵. Tuttavia, se si analizzano le singole domande sulla base delle quali è stato costruito l'"OECD PISA database"³⁵⁶, le uniche informazioni che permettono di individuare la collocazione socio-occupazionale delle famiglie degli studenti compresi nel campione sono quelle che considerano il numero delle ore lavorate e, di conseguenza, tendono a fornire un'ulteriore informazione di tipo "reddituale", piuttosto che un'indicazione del prestigio sociale goduto³⁵⁷.

³⁵⁴ *International Socio-Economic index of Occupational Status*

³⁵⁵ vedi Ganzeboom et al (1992)

³⁵⁶ disponibile in rete sul sito dell'OCSE.

³⁵⁷ La domanda posta ai ragazzi è la seguente: "What is your mother / father currently doing?" mentre le alternative entro cui scegliere sono:

- Working full-time <for pay>
- Working part-time <for pay>
- Not working, but looking for a job

5.7 Il ruolo degli input convenzionali

Fino a questo momento ho rivolto la mia attenzione al ruolo di condizionamento svolto dal background familiare sui risultati ottenuti nel PISA e, solo in seguito, sulle probabilità di ascesa sociale ed economica.

C'è però un altro problema la cui analisi è funzionale alla ricerca delle cause dell'insuccesso italiano nei test standardizzati e che ha delle forti connessioni con quanto detto a proposito dell'azione del sostrato culturale. La questione a cui mi riferisco prende il nome in letteratura di "dibattito sul ruolo degli input convenzionali" intendendo con tale definizione l'insieme degli standard qualitativi del sistema scolastico che vanno dalle risorse investite al rapporto studenti/docente³⁵⁸.

In effetti, proprio in riferimento alla Germania, Sascha Becker e Frank Siebern-Thomas (2001) mettono in luce come l'aumento della qualità delle istituzioni scolastiche possa agire come un elemento equalizzatore delle differenze provenienti dall'ambiente familiare di riferimento³⁵⁹. Ciò è vero, ovviamente, soltanto nel caso in cui le risorse investite fossero di entità comparabile in tutto il suolo nazionale³⁶⁰, in caso contrario, infatti, una ripartizione disomogenea degli input andrebbe a acuire le disparità già esistenti.³⁶¹

- Other (e.g. home duties, retired)

³⁵⁸ Una vera "pietra miliare" di tale dibattito si può ritrovare in Card e Krueger (1992) che ha dato il via al filone statunitense che si occupa di investigare i legami tra qualità dell'istruzione e rendimenti sul mercato del lavoro. Gli sviluppi che sono invece più interessanti per lo scopo di questa comparazione si ritrovano nei contributi anglosassoni i quali si concentrano maggiormente sul rapporto tra gli input considerati e un particolare tipo di output rappresentato dai risultati ottenuti nei test standardizzati.

³⁵⁹ Il testo citato si riferisce, in verità, in maniera specifica alle infrastrutture scolastiche ma tale restrizione può considerarsi determinata dalle esigenze formali imposte dalla peculiarità dello studio condotto (si cerca una variabile strumentale utile per la stima dei rendimenti dell'istruzione). Ritengo comunque che l'affermazione possa essere estesa all'intero insieme degli input convenzionali e che, anzi, acquisti in questa forma "generale" una maggiore forza esplicativa.

³⁶⁰ In Italia si può parlare di omogeneità degli standard qualitativi in riferimento alla scuola dell'obbligo mentre a partire dalla scuola secondaria superiore si riscontra una persistenza delle differenze interregionali. Si veda Brunello, Checchi e Comi (2002)

³⁶¹ Vedi Benabou (1992)

Mettendo a confronto le spese medie per studente sostenute nei singoli casi con i risultati raggiunti nel PISA, si giunge a rilevare una correlazione positiva tra input (stimati tenendo conto delle risorse economiche investite) e output (approssimati grazie alla media dei punteggi ottenuti dai test). Una delle eccezioni più evidenti a questa associazione di carattere empirico si riscontra proprio nel caso del nostro paese: in Italia, infatti, l'esborso totale necessario per finanziare l'investimento in capitale umano di uno studente dall'inizio dell'istruzione obbligatoria fino ai quindici anni è pari a 60,824 dollari USA, mentre la media OCSE è di molto inferiore (si ferma infatti a 43,50 US\$)³⁶² a tale impegno economico non fa invece riscontro un adeguato ritorno in termini di conoscenze acquisite, dal momento che gli studenti italiani fanno segnare in media un punteggio di 474 contro l'equivalente OCSE che arriva quasi a quota 500³⁶³.

Tabella 5.11: Spesa scolastica per studente distinta per ordine di scuola. I dati sono relativi all'anno 1999 e sono espressi in dollari calcolati secondo il metodo della parità dei poteri di acquisto (PPP)

	Istruzione pre- scolare	Istruzione primaria	Istruzione secondaria	Istruzione terziaria
Francia	3901	4139	7152	7867

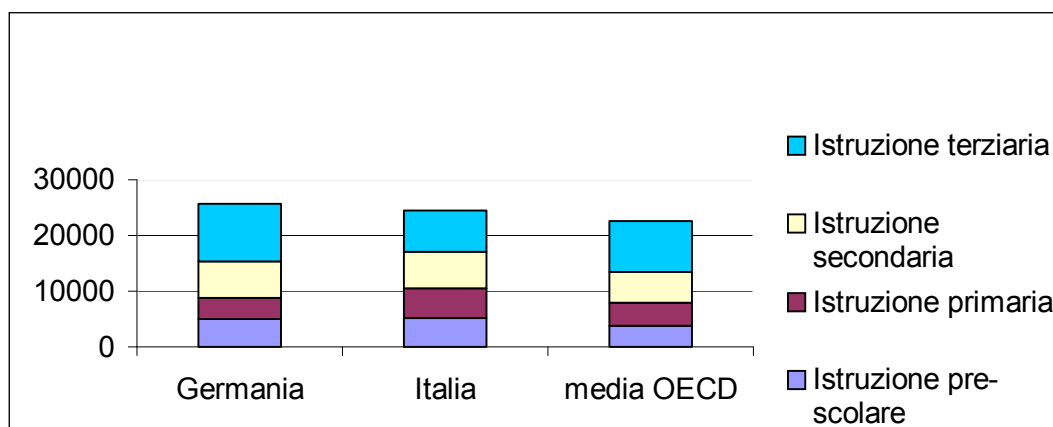
³⁶² il riferimento è riportato in "PISA press briefing" OECD, Parigi, 4 dicembre 2001.

³⁶³ I punteggi si riferiscono a tutte le tre aree (sono i valori medi dei risultati ottenuti). Fonte: rielaborazione dei dati contenuti "Education at a glance 2002"

Germania	4937	3818	6603	10393³⁶⁴
Italia	5133	5354	6518	7552
Giappone	3154	5240	6039	10278
Regno Unito	6233	3627	5608	9554
Stati Uniti	6692	6582	8157	19220
<i>media OECD</i>	<i>3847</i>	<i>4148</i>	<i>5465</i>	<i>9210</i>

Fonte dei dati: OECD "Education at a glance (2002)". Tabella B1.1

grafico 5.11: Spesa annuale per studente per differenti livelli di istruzione espressa in dollari USA calcolati secondo il metodo della parità dei poteri di acquisto. (anno di riferimento 1999)



Fonte dei dati: OECD "Education at a glance (2002)". Tabella B1.1.

Il consistente flusso di fondi che in Italia vengono destinati alla promozione dell'educazione³⁶⁵ sembra ridimensionarsi se si considerano i dati riguardanti la spesa per studente relativa all'istruzione secondaria superiore e terziaria. Tale scelta senza dubbio trova una piena legittimazione nel tentativo di colmare, con appropriati standard qualitativi, le differenze che derivano dalle disuguaglianze nelle opportunità culturali ed economiche offerte all'interno della famiglia. Concentrare la spesa nelle prime fasi dell'esperienza scolastica

³⁶⁴ Se sommammo al dato riferito all'istruzione terziaria anche quello che si riferisce ai programmi di tipo post-secondario ma non terziario il valore ne risulterebbe più che raddoppiato raggiungendo la cifra di 22072. La difficoltà di collocare le informazioni circa la spesa per l'istruzione post-secondaria ma non terziaria all'interno di una classificazione è il motivo per il quale tali indicazioni non sono state inserite in tabella. Tuttavia, l'omissione di questi dati porta a sottostimare in misura considerevole i dati relativi alla Germania.

³⁶⁵ Uso volutamente il termine di "educazione" al posto di "istruzione" in riferimento alla funzione di "socializzazione" svolta dalla "scuola dell'obbligo"

dei bambini significherebbe quindi da una parte offrire a ciascuno strumenti adeguati per poter “funzionare” (nell’accezione intesa da Sen) all’interno della società, dall’altra, costruire l’immagine di una scuola pubblica, gratuita e aperta a tutti, capace quindi di sviluppare l’attivarsi di pratiche di socializzazione e di schemi valoriali condivisi.³⁶⁶ In quest’ottica, il finanziamento dell’istruzione terziaria potrebbe addirittura essere visto come un trasferimento di tipo “regressivo” perché premia quelli diventeranno l’*elite* culturale ed economica della società (se già non ne fanno parte in virtù della posizione ricoperta dai genitori).

Al contrario, il sistema tedesco si baserebbe su un meccanismo di incentivi che porterebbe anche coloro che studiano all’interno del ramo *vocational* ad impegnarsi per raggiungere i settori più efficienti dello schema duale. Le imprese sarebbero infatti disposte a sostenere una parte non trascurabile dei costi in istruzione a patto che venga riservato loro un peso sostanziale nella determinazione dei *curricula* e una posizione privilegiata nella scelta dei futuri lavoratori. La funzione di selezione attribuita alla secondaria superiore e alla terziaria diventa quindi cruciale e diviene perciò efficiente destinare a queste ultime fasi una quota consistente di risorse perché proprio su di esse si fonda l’ossatura stessa del *welfare production regime*.

Sentieri evolutivi analoghi si ritrovano anche nei valori che descrivono forse il parametro qualitativo maggiormente studiato in letteratura: vale a dire il rapporto studenti/docenti.³⁶⁷

Tabella 5.12: Rapporto studenti/docenti in alcuni paesi dell’area OCSE (anno di riferimento 2000)

	Istruzione pre- scolare	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Istruzione terziaria
--	----------------------------	------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------

³⁶⁶ Questo, in particolare, è considerato uno degli obiettivi della scuola primaria.

³⁶⁷ Per una rassegna della letteratura a riguardo e per la discussione del rapporto tra l’indicatore in questione e l’influsso dell’ambiente familiare si vedano ad esempio: Brunello, Checchi e Comi (2002); Bratti (1999); Lee e Barro (1997); Brunello e Checchi (2003); Checchi (2003); Checchi e Zollino (2003); Trento (1997); Checchi (1996);

Francia	19.1	19.8	14.7	10.4	18.3
Germania	23.6	19.8	15.7	13.9	12.1
Italia	13.0	11.0	10.4	10.2	22.8
Giappone	18.8	20.9	16.8	14.0	13.1
Regno Unito	21.1	21.2	17.6	12.5	17.6
Stati Uniti	18.7	15.8	16.3	14.1	13.5
<i>media OECD</i>	<i>15.5</i>	<i>17.7</i>	<i>15.0</i>	<i>13.9</i>	<i>14.7</i>

Fonte dei dati: *OECD "Education at a glance (2002)"*. Tabella D2.2

Analizzando i valori riportati in tabella si nota che l'Italia può vantarsi di avere un numero di insegnanti molto elevato rispetto agli studenti iscritti³⁶⁸ che sembra diminuire soltanto quando si consideri tale indicatore in riferimento all'istruzione terziaria. Inoltre, i dati relativi a quest'ultima fase possono considerarsi sovrastimati perché la struttura organizzativa dell'insegnamento universitario nel nostro paese appare fortemente piramidale e basata sull'attribuzione di "classi" molto numerose di studenti ad una pluralità di insegnanti, piuttosto che sulla creazione di gruppi di apprendimento che fanno capo a una sola figura di riferimento (un'analisi anche banale delle dimensioni medie degli spazi destinati alle lezioni può facilmente costituire una conferma di tale differenza).

Questa difformità di visioni potrebbe in qualche misura dar conto dei risultati negativi raggiunti nei recenti test standardizzati dagli studenti tedeschi, ma non aiuta a spiegare perché ad una grande enfasi data in contesto italiano alla funzione "di capacitazione" della prima fase del percorso scolastico non si associno risultati soddisfacenti in una prova costruita alla maniera del PISA.

Come già ampiamente rilevato in precedenza, la risposta potrebbe cercarsi in un'incongruenza di fondo presente nel nostro sistema in cui convivono un'"ipertrofia" del finanziamento dell'istruzione di base e una definizione dell'obbligo scolastico tra i più bassi d'Europa³⁶⁹, una differenziazione relativamente precoce delle carriere scolastiche (anche se più tarda rispetto a

³⁶⁸ Addirittura ai limiti della "sostenibilità" economica. Si veda Trento (1997)

³⁶⁹ di cui l'introduzione del cosiddetto "obbligo formativo" sembra essere soltanto una soluzione formale.

quella che troviamo in Germania) e un'istruzione professionale poco incentivante e scollegata dal mondo dell'impresa, un'attenzione al perseguimento dell'uguaglianza delle opportunità e una meritocrazia scarsamente efficiente che lascia poco spazio al talento individuale e molto ai condizionamenti familiari. Tutte queste incoerenze potrebbero essere addirittura in grado di annullare gli sforzi fatti per garantire a tutti opportunità sostanzialmente non dissimili di investire in capitale umano. Le scelte degli individui si attuano infatti, pur in un contesto di informazione imperfetta, considerando le informazioni in una prospettiva di medio-lungo periodo cosicché, ad esempio, a nulla varrebbe garantire un'omogeneità qualitativa della scuola dell'obbligo quando è evidente che non vi è uniformità negli standard associati alle fasi successive, né reale parità nelle probabilità di raggiungimento di redditi elevati.

APPENDICE AL CAPITOLO 5

LA CLASSIFICAZIONE ISCED 1997

A.1. La genesi della classificazione ISCED e sue modifiche nel corso del tempo

L'International Standard Classification of Education (ISCED) fu introdotta dall'UNESCO sul finire degli anni settanta allo scopo di facilitare la raccolta, la presentazione e l'analisi comparata dei dati statistici relativi all'istruzione.

Con il passare del tempo, però, la classificazione si dimostrò inadatta a dar conto dei rapidi mutamenti che stavano avendo luogo in moltissimi paesi e che imponevano una revisione e un aggiornamento degli schemi fino a quel momento utilizzati.

La classificazione tuttora adottata, denominata ISCED 1997 ed approvata dalla ventinovesima conferenza dell'UNESCO, mira appunto a rispondere all'evoluzione dei sistemi scolastici.

Le modifiche del 1997 non riguardano le categorie 0, 1 e 2 che non hanno subito variazioni rispetto alla definizione originaria. A partire dal livello corrispondente alla scuola secondaria superiore sono invece state introdotte nuove dimensioni allo scopo di individuare in modo più preciso le caratteristiche dei singoli corsi. Per far ciò si è tenuto conto delle prospettive future offerte agli studenti iscritti nei diversi programmi e, in particolare, si è voluto dare importanza al fatto che fosse loro concesso accedere all'Università oppure se tale possibilità venisse loro interdetta.

Inoltre, è stata introdotta la categoria numero 4 (corrispondente all'istruzione post secondaria di livello non terziario) e si è completamente riorganizzato l'aspetto riguardante il livello terziario.

Tabella A.11: Principali modifiche apportate in seguito alla revisione del 1997

Livelli ISCED	ISCED-76	Livelli ISCED	
0	Istruzione precedente il primo livello	0	Istruzione pre-primaria
1	Istruzione primaria	1	Istruzione primaria
2	Istruzione secondaria-primo ciclo	2	Istruzione secondaria-primo ciclo (2A, 2B E 2C)
3	Istruzione secondaria-secondo ciclo	3	Istruzione secondaria-secondo ciclo (3A, 3B E 3C)
		4	Istruzione post- secondaria di livello non terziario superiore (4A, 4B e 4C)
5	Istruzione superiore terziaria non universitaria (non conduce al rilascio di un titolo di studio di tipo universitario)	5	Istruzione superiore terziaria primo ciclo (non conduce direttamente al rilascio di titolo di studio di ricercatore di alto livello) livelli 5.A e 5.B
		6	Istruzione superiore terziaria secondo ciclo (conduce direttamente al rilascio

		di titolo di studio di ricercatore di alto livello)
6/7	Istruzione superiore terziaria universitaria (conduce al rilascio di un titolo di studio di tipo universitario)	7
9	Istruzione non classificabile secondo i livelli	

Fonte: INVALSI, MIPA (2003) "Analisi della spesa per l'istruzione e sua comparabilità internazionale"

A.2. La classificazione ISCED 1997: caratteristiche principali

LIVELLO 0: ISTRUZIONE PRE PRIMARIA

Ha lo scopo di introdurre i bambini alle prassi scolastiche creando un ponte tra la scuola e la famiglia. E' diretta ai bambini che hanno almeno tre anni, si svolge all'interno di una struttura specifica e prepara all'ingresso nell'istruzione primaria.

LIVELLO 1: ISTRUZIONE PRIMARIA

Fornisce ai bambini alcune capacità di base di lettura, scrittura e ragionamento matematico oltre a comprendere l'insegnamento di semplici nozioni inerenti ai campi della storia, della geografia, delle scienze naturali e sociali e della musica. L'età prevista per i bambini che entrano in questa fase è compresa tra i 5 e i 7 anni. Prevede lo svolgimento delle lezioni all'interno delle scuole e coincide solitamente con il momento iniziale dell'obbligo scolastico.

LIVELLO 2: ISTRUZIONE SECONDARIA-PRIMO CICLO

Continua il processo di trasmissione delle capacità basilari iniziato nel corso della primaria e pone le fondamenta per il realizzarsi dell'apprendimento continuo (quello cioè che ha luogo anche nella fase della vita adulta). Abbandona l'impostazione multidisciplinare tipica dei livelli precedenti per

abbracciare una modalità di organizzazione che privilegi la trattazione autonoma delle singole discipline. Solitamente coincide con il termine dell'istruzione obbligatoria.

A partire dall'istruzione secondaria inferiore cominciano a divenire rilevanti ai fini della classificazione due differenti dimensioni, la cui intersezione determina il corretto collocarsi del programma.

- L'orientamento prevalente del corso (vale a dire la misura in cui appare mirato ad una specifica classe di occupazioni)
- La natura degli sbocchi successivi all'interno del sistema scolastico o del mondo del lavoro

In riferimento al secondo punto presentato si individuano i seguenti sottogruppi

- ISCED 2A: programmi pensati per condurre direttamente all'interno di corso che prepara agli studi universitari (quindi una scuola classificata al livello 3A o 3B)
- ISCED 2B: programmi pensati per condurre direttamente ad un corso di livello 3C
- ISCED 2C: programmi pensati per preparare l'ingresso nel mondo del lavoro.

Questo criterio permette la suddivisione dei singoli percorsi scolastici all'interno di tre categorie e distingue tra

- **Istruzione "generalistica"**: ha principalmente lo scopo di condurre gli studenti ad un'analisi approfondita di un determinato ambito o di un gruppo di discipline distinte, con particolare (ma non esclusiva) attenzione alla prospettiva di continuazione degli studi. La frequenza di corsi di questo tipo non conduce, nella maggioranza dei casi, all'ottenimento di qualifiche spendibili nel mondo del lavoro. Si tratta di corsi di tipo *school-based* caratterizzati da un orientamento non focalizzato ad una professione specifica.

- **Istruzione pre-vocazionale o pre-tecnica:** è strutturata in modo tale da permettere agli alunni sia l'ingresso nel mondo del lavoro, sia la continuazione all'interno del sistema scolastico in uno dei programmi di istruzione tecnica o professionale di livello superiore. Solitamente il completamento di un programma di questo tipo non porta all'ottenimento di una qualifica che sia direttamente valutata all'interno del mondo del lavoro. Perché un corso venga definito "pre-vocazionale o pre-tecnico" è necessario che almeno il 25% del suo *curriculum* abbia un contenuto professionalizzante.
- **Istruzione vocazionale o tecnica:** ha l'obiettivo primario di fornire agli iscritti le capacità tecniche, le metodologie e le conoscenze di base necessarie per lavorare all'interno di una specifica mansione o di un determinato settore o mercato. Portato a termine un tale corso si giunge al conseguimento di qualifiche con forti caratteri di spendibilità in ambito lavorativo e riconosciute dalle autorità competenti all'interno del paese in cui vengono rilasciate (ministero dell'Istruzione, associazioni imprenditoriali). A loro volta i programmi appartenenti a questa categoria possono essere ulteriormente suddivisi in due sottogruppi.
 1. i programmi aventi un'impostazione maggiormente teorica.
 2. i programmi basati quasi esclusivamente sulla componente applicativa.

Tabella A.12: criteri di classificazione dei corsi al livello 2³⁷⁰

	Programmi di tipo ISCED 2		
	Programmi che permettono un accesso diretto al livello ISCED 3		Programmi che non permettono un accesso diretto al livello ISCED 3
	Programmi ISCED 2A	Programmi ISCED 2B	Programmi ISCED 2C
Istruzione generalistica			
Istruzione pre-vocazionale o pre-tecnica			

³⁷⁰ Le caselle in grigio indicano che non esistono corsi che uniscono le caratteristiche in questione.

Istruzione vocazionale o tecnica			
----------------------------------	--	--	--

LIVELLO 3: ISTRUZIONE SECONDARIA-SECONDO CICLO

Coincide generalmente con la prima fase dell'istruzione non obbligatoria. Si può considerare una continuazione della secondaria inferiore, anche se il grado di specializzazione che la caratterizza è ben superiore rispetto al livello precedente e i professori che vi insegnano sono di norma maggiormente qualificati.

L'età media degli studenti che entrano all'interno del secondo ciclo della secondaria si attesta attorno ai 15-16 anni (solitamente si richiede il completamento di un periodo di studi di circa 9 anni calcolati a partire dall'inizio della primaria).

Le dimensioni che diventano rilevanti per la classificazione dei singoli programmi sono tre:

- La natura degli sbocchi successivi all'interno del sistema scolastico o del mondo del lavoro
- L'orientamento prevalente del corso (vale a dire la misura in cui appare mirato ad una specifica classe di occupazioni)
- La durata teorica del corso calcolata a partire dall'inizio del livello 3 in ore equivalenti insegnate all'interno di programmi di tipo "full time".

La prima di tali dimensioni permette di individuare i tre seguenti sottogruppi:

- ISCED 3A: programmi pensati per condurre direttamente all'interno di corso di tipo 5A
- ISCED 3B: programmi pensati per condurre direttamente ad un corso di tipo 5B
- ISCED 3C: programmi che non permettono un accesso diretto a corsi di livello ISCED 5 (5A o 5B)

La frequenza di ciascuno di questi corsi consente ovviamente di entrare nel mondo del lavoro, oppure all'interno di programmi di livello ISCED 4 o ISCED 3.

Per quanto riguarda l'orientamento prevalente del corso, rimangono significative le tre categorie individuate per il livello 2, ossia:

- Istruzione generalista
- Istruzione pre-vocazionale o pre-tecnica
- Istruzione vocazionale o tecnica

La terza dimensione, invece, si propone di calcolare la durata effettiva dei programmi maggiormente orientati ad un apprendimento di tipo applicativo, "convertendo" la durata del corso in ipotetiche "ore di classe" che si avrebbero in una scuola "full time" (vale a dire un programma in cui i giovani sono studenti a tempo pieno e non sono impegnati in alcuna contemporanea attività lavorativa).

Tabella A.3: criteri di classificazione dei corsi al livello 3

	Programmi di tipo ISCED 3						
	Programmi che permettono un accesso diretto al livello ISCED 5		Programmi che non permettono un accesso diretto al livello ISCED 5 (ma permettono l'ingresso nel mondo del lavoro o a programmi di livello 3 o 4)				
	Programmi ISCED 3A (danno accesso a programmi di tipo 5A)	Programmi ISCED 3B (danno accesso a programmi di tipo 5B)	Programmi ISCED 3C				
			Durata inferiore ai 6 mesi	Durata compresa tra 6 mesi e un anno	Durata compresa tra uno e due anni	Durata superiore ai due anni	
Istruzione generalistica							
Istruzione pre-vocazionale o pre-tecnica							
Istruzione vocazionale o tecnica							

LIVELLO 4: ISTRUZIONE POST-SECONDARIA NON TERZIARIA

Sono classificati al livello 4 quei programmi la cui collocazione **in un contesto di comparazione internazionale** si trova a metà strada tra il posto occupato dai corsi di grado terziario e quello ricoperto dai corsi di grado secondario, benché nei singoli casi nazionali essi possano essere inclusi all'interno del livello 3 o 5.

La preparazione che ha luogo nei programmi di tipo ISCED 4 non è significativamente più “avanzata” rispetto a quella che viene fornita al livello 3, ma costituisce un ulteriore approfondimento delle nozioni acquisite.

Un esempio tipico sono i programmi pensati per quegli studenti che, pur avendo completato una scuola di tipo ISCED 3, non hanno i requisiti necessari per accedere direttamente all'Università (ad esempio perché hanno scelto un indirizzo fortemente professionalizzante e di breve durata).

I criteri che orientano la classificazione sono innanzitutto i tre che sono già stati esposti in riferimento al livello 3 e danno luogo alle seguenti distinzioni:

- ISCED 4A: programmi pensati per condurre direttamente all'interno di corso di tipo ISCED 5
- ISCED 3C: programmi che non permettono l'accesso al livello 5 e mirano perciò all'inserimento all'interno del mondo del lavoro.

In secondo luogo, rimangono rilevanti le informazioni relative all'orientamento del corso e i tre gruppi

- Istruzione generalista
- Istruzione pre-vocazionale o pre-tecnica
- Istruzione vocazionale o tecnica

Questo livello include anche parte dell'istruzione per adulti che si realizza nel corso della vita professionale dei soggetti.

Tabella A.4: criteri di classificazione dei corsi al livello 4

	Programmi di tipo ISCED 4
--	---------------------------

	Programmi che permettono un accesso al livello ISCED 5				Programmi che non permettono un accesso al livello ISCED 5			
	Programmi ISCED 4A		Programmi ISCED 4B		Programmi ISCED 3C			
	Durata inferiore ai 2 anni	Durata compresa tra due e tre anni	Durata compresa tra tre e quattro anni	Durata superiore ai quattro anni	Durata inferiore ai 2 anni	Durata compresa tra due e tre anni	Durata compresa tra tre e quattro anni	Durata superiore ai quattro anni
Istruzione generalistica								
Istruzione pre vocazionale o pre-tecnica								
Istruzione vocazionale o tecnica								

LIVELLO 5: PRIMA FASE DELL'ISTRUZIONE TERZIARIA (CHE NON CONDUCE DIRETTAMENTE AD UN TITOLO DI DOTTORE DI RICERCA)

Questo gruppo comprende quei programmi caratterizzati da contenuti di livello decisamente più avanzato rispetto a quelli che vengono affrontati nei corsi di tipo ISCED 3 e ISCED 4. L'accesso ad essi è di norma subordinato al completamento di un percorso di grado 3A, 3B oppure 4A..

I criteri di classificazioni rilevanti a questo proposito sono

- Il tipo di programma, ossia la sua impostazione principale che può essere, da una parte maggiormente teorica e orientata alla ricerca (come le facoltà di storia, filosofia e matematica) o mirante alla formazione di figure professionali dotate di una notevole preparazione di base (come medicina, odontoiatria o architettura), dall'altra di natura tecnico pratica ed orientata ad una specifica professione.

- La durata teorica cumulativa in un equivalente “*full time*”
- La specifica collocazione nella struttura nazionale, la quale individua la gerarchia e la successione tra i programmi di grado elevato (diplomi di primo o di secondo livello e studi ulteriori)

L’intersecarsi delle tre dimensioni permette di giungere ad una classificazione esaustiva.

L’orientamento dei distinti percorsi è rilevante nell’individuazione dei programmi di tipo 5A e di tipo 5B, benché la distinzione non sia sempre agevole, dal momento che molto dipende dalla peculiare organizzazione dei singoli paesi; tuttavia, in genere, i programmi ISCED 5A hanno un’impostazione più teorica e permettono l’accesso diretto alla fase successiva dell’istruzione terziaria. In aggiunta, essi hanno una durata maggiore (almeno 3 anni “*full time*”, sono portati a termine in Università che possono contare su un’adeguata attività di ricerca e prevedono la produzione di un elaborato proprio (tesi o progetto finale).

D’altra parte, i corsi di tipo ISCED 5B richiedono un numero minore di anni di studio e fanno esplicito riferimento ad una professione specifica e ad un futuro inserimento all’interno del mercato del lavoro.

Per quanto riguarda la durata delle singole proposte, si evidenziano 5 gruppi:

- Programmi con durata inferiore ai 3 anni (di norma ci si riferisce a corsi di tipo ISCED 5B)
- Programmi con durata inferiore ai 4 anni
- Programmi con durata inferiore ai 5 anni
- Programmi con durata inferiore ai 6 anni
- Programmi con durata superiore ai 6 anni

La struttura gerarchica presente nei differenti contesti, infine, definisce la posizione relativa dei singoli corsi in termini soprattutto di requisiti di accesso e di valore delle certificazioni rilasciate.

E' chiaro che la comparazione internazionale è resa possibile dalla valutazione combinata dei criteri propri di ciascun paese e delle dimensioni riportate in precedenza.

Questo livello include anche i programmi di ricerca che non possono essere considerati dottorati (ossia quelli che prendono comunemente il nome di "Master's degrees" e i corsi di istruzione per adulti di grado comparabile a quello dei percorsi di tipo ISCED 5.

Tabella A.5: criteri di classificazione dei corsi al livello 5

	Programmi di tipo ISCED 5				
	Programmi di tipo ISCED 5A			Programmi di tipo ISCED 5B	
	Diploma di primo livello	Diploma di secondo livello	Ricerca	Prima qualifica	Seconda qualifica
Durata compresa tra i 2 e i 3 anni					
Durata compresa tra i 3 e i 4 anni					
Durata compresa tra i 4 e i 5 anni					

Durata compresa tra i 5 e i 6 anni					
Durata superiore ai 6 anni					

LIVELLO 6: SECONDA FASE DELL'ISTRUZIONE TERZIARIA (CHE CONDUCE DIRETTAMENTE AD UN TITOLO DI DOTTORE DI RICERCA)

La peculiarità di questi programmi è quella che la loro frequenza porta all'ottenimento di un titolo di dottore di ricerca, ne consegue che dovranno necessariamente prevedere, oltre ad un apprendimento di tipo teorico, l'elaborazione di un prodotto originale che si concretizza in una tesi o in un lavoro pubblicabile, in grado di costituire un contributo nuovo rispetto allo stato della conoscenza.

Non esistono ulteriori dimensioni che definiscono sottoinsiemi distinti.

CAPITOLO 6

L'ANOMALIA DEL CASO ITALIANO: DIFFICOLTA' DI CLASSIFICAZIONE, NODI IRRISOLTI E PROSPETTIVE FUTURE

6.1. Introduzione

Il presente capitolo si compone essenzialmente di due momenti distinti, ma strettamente legati tra di loro. Il primo passo che farò sarà quello di riesaminare la teoria dei vantaggi istituzionali comparativi allo scopo di mettere in luce le difficoltà che insorgono qualora si cerchi di ricondurre l'Italia allo schema interpretativo esposto. Per far ciò riprenderò alcune tra le classificazioni presentate all'inizio di questo lavoro e cercherò di mostrare come, se nel caso della Germania esse appaiono coerenti con l'analisi da me condotta a partire dai dati, nel caso del nostro paese sembrano piuttosto portare ad aporie difficilmente superabili.

In particolare, appare necessario, per quanto riguarda l'Italia, analizzare la natura delle competenze che vengono sviluppate all'interno del sistema educativo in relazione al tipo di abilità richieste dalle imprese. Parallelamente, si cercherà di comprendere la reale incidenza dei meccanismi di protezione dell'impiego prendendo in esame il loro grado di copertura e confrontando il dato normativo con la sua concreta applicazione.

Nel tentativo di offrire alcuni ulteriori spunti di riflessione, proverò quindi ad introdurre soggettività nuove (segnatamente i sindacati) che, fino a questo momento, sono stati volutamente lasciati sullo sfondo.

Il secondo momento, invece, mira ad evidenziare alcuni significativi legami tra le scelte in materia di istruzione ed il mondo delle imprese con particolare riferimento alle prospettive di mobilità intraoccupazionale offerte dalla formazione continua. Tale studio ha lo scopo di completare il quadro economico ed istituzionale necessario per situare, all'interno di una visione di

tipo sistemico, l'analisi delle proposte di riforma della scuola che stanno prendendo corpo nel nostro paese e la valutazione delle conseguenze che tali mutamenti sembrano prospettare.

6.2. La teoria dei “vantaggi istituzionali comparativi” e la difficile collocazione dell'Italia

L'intuizione che sta alla base della teoria dei “vantaggi istituzionali comparativi” e che questo lavoro fa propria riguarda la convinzione che le istituzioni non siano da considerarsi al pari di meccanismi di frizione in grado di ostacolare il raggiungimento dell'equilibrio di *first best* (rappresentato dal paradigma di concorrenza perfetta), ma, al contrario, ricoprono un ruolo fondamentale nella definizione delle strategie economiche e nel perseguimento dell'ottimo.

Ne consegue, quindi, la necessità di ammettere una pluralità di soluzioni alternative, diverse tra di loro, eppure tutte rispondenti alle specifiche esigenze dei singoli *welfare production regimes*, dotate ciascuna di una propria razionalità intrinseca perché in linea con il contesto sociale e cognitivo di riferimento. Il quadro che emerge da una tale visione prevede che il rapporto tra meccanismi di protezione dell'impiego e sistemi di istruzione possa assumere forme peculiari e che questa diversità di risposte non solo sia auspicabile in conseguenza del variare delle situazioni contingenti, ma, addirittura, che non sia soggetta ad alcun imperativo di “convergenza”.

Il permanere nel tempo di equilibri multipli sarebbe assicurato da sentieri di sviluppo capaci di riprodursi grazie alla comune azione di lavoratori e datori di lavoro, mossi entrambi da esigenze di massimizzazione e rispondenti a medesimi incentivi. Ne risulta la possibilità di evidenziare due alternativi schemi di integrazione tra economia e società: il primo dei quali si baserebbe sul binomio “centralità delle competenze specifiche-mercato del lavoro regolamentato”, il secondo, più simile al caso studiato dall'economia neoclassica, si fonderebbe sulla compresenza di un mercato del lavoro più

flessibile e di un'istruzione che fa dell'investimento in conoscenze generiche la sua proprietà caratterizzante.

In questa classificazione, però, l'Italia stenta ad acquisire una collocazione definitiva, sia a causa delle difficoltà che si incontrano qualora ci si appelli ad una descrizione "per modelli", sia a causa delle peculiarità che contraddistinguono il nostro paese e che hanno spinto diversi autori a parlare di "economia mediterranea", utilizzando una semplificazione che poco aggiunge, in termini di contributo teorico, alla soluzione del problema³⁷¹

Una prima analisi, condotta a partire dalla presa d'atto della centralità ricoperta in ambito italiano dai regimi di protezione dell'impiego e supportata dall'osservazione che esiste una notevole quota di programmi scolastici almeno parzialmente improntati ad un inquadramento di tipo professionale, sembrerebbe far propendere per un inserimento dell'Italia nel novero delle "*coordinated market economies*", proprio a fianco della Germania, il cui sistema scolastico è stato oggetto, negli ultimi anni, di ripetute riprese (formali, ma anche sostanziali) da parte dei nostri ministri dell'Istruzione³⁷².

In effetti, i due paesi mostrano certe analogie sia per quanto riguarda il loro portato storico, sia in riferimento ad alcune tra le sfide che si trovano a fronteggiare in seguito alla pubblicazione dei risultati dell'indagine OCSE che prende il nome di PISA. Comunque, come ho già messo in luce più volte, anche in questo caso risulta necessario inserire la trattazione in una prospettiva critica, perché le somiglianze riscontrate non possono nascondere alcune profonde differenze che separano in maniera piuttosto netta le due realtà e che vanno dall'organizzazione del sistema scolastico, ai livelli di scolarità raggiunta, fino alle strategie che si sono imposte negli specifici contesti produttivi.

³⁷¹ Vedi, a questo proposito, quanto detto nel capitolo 3 in riferimento alla natura "residuale" di tale classificazione.

³⁷² E' questa una delle questioni principali affrontate nel capitolo 4

In particolare, l'esame di alcune delle forme in cui si esplica in Italia l'investimento in capitale umano³⁷³, fa pensare che al nostro paese non si possa applicare la lettura proposta nel capitolo 2 e spinge ad immaginare scenari differenti.

L'esigenza di rivedere, almeno in parte, il quadro presentato all'inizio di questo lavoro, nasce dall'osservazione che esisterebbe una sorta di "incompatibilità di incentivi" tra le richieste che si formano sul lato delle imprese e le finalità proprie del nostro sistema scolastico, tanto che la domanda e l'offerta di competenze sembrano registrare andamenti non sempre coerenti tra di loro. La risposta a tali incongruenze potrebbe essere, anche sulla base delle osservazioni fatte nei precedenti capitoli, quella di analizzare con maggiore attenzione l'interazione tra i diversi comparti del *welfare production regime* e rivedere, alla luce dei dati a nostra disposizione, le caratteristiche del regime di protezione del lavoro adottato in Italia.

6.3 L'istruzione in Italia: centralità delle competenze specifiche a livello d'impresa?

Il primo passo da compiere per investigare i legami tra i regimi di protezione dell'impiego e il processo di "*skill formation*" potrebbe essere quello di capire quale sia l'"orientamento" del sistema scolastico, mettendone in luce gli obiettivi prioritari e le caratteristiche prevalenti.

La tabella 3.3, che cercava di evidenziare i punti di contatto tra l'impostazione del *vocational training* (e della *vocational education*) ed il tempo medio di permanenza all'interno di uno stesso impiego, indicava per l'Italia una decisa prevalenza dei corsi di studio di tipo professionalizzante e, contestualmente, uno schema di istruzione professionale incentrato sulla collaborazione con le imprese e sull'importanza delle *firm specific skills*.

³⁷³ Si pensi alla lunga discussione contenuta nel capitolo 5, la quale metteva in luce la difficoltà di una classificazione del nostro sistema scolastico qualora si voglia quantificare il rapporto tra corsi di studio "generalistici" e "professionalizzanti".

E' chiaro che tale lettura presenta una serie di aporie e di discrepanze anche ragguardevoli, se si considera quanto osservato nei precedenti capitoli in cui si è portato a termine l'esame del nostro sistema scolastico.

Il problema che, ancora una volta, appare di più difficile soluzione è quello che riguarda la divisione delle scuole italiane all'interno dei due sottogruppi più rilevanti per questa analisi: vale a dire quello che comprende i programmi di tipo generalistico e quello che accoglie i corsi improntati su uno schema di natura professionalizzante. Nella tabella ripresa dal lavoro di Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999) l'Italia risulta tra i paesi in cui maggiore è la componente "vocazionale"³⁷⁴ con un peso delle scuole professionalizzanti che appare addirittura leggermente superiore (almeno numericamente) rispetto a quanto registrato per la Germania. Tale situazione, pur nella diversità dei dati raccolti, ci ricorda quella descritta dalle varie edizioni di "*education at a glance*" di cui mi sono servita nei precedenti capitoli.

Dal momento che in Italia non esiste una scuola di tipo professionalizzante che segue l'istruzione secondaria superiore, possiamo aspettarci che il valore riportato sia stato ottenuto (al pari di quanto si fa nei rapporti OCSE) classificando all'interno della "*vocational education*" anche gli istituti tecnici e tecnici industriali³⁷⁵. Ecco la prima aporia.

Se così fosse, infatti, risulterebbe difficile affermare tanto la centralità di competenze "specifiche a livello di impresa", quanto la presunta "collaborazione con le imprese" che sarebbe, secondo l'analisi dei tre autori, una peculiarità del nostro sistema educativo.

³⁷⁴ I dati non vanno ovviamente confrontati con quelli presentati nel corso del capitolo 5 e riguardanti la scuola secondaria superiore perché quelli considerati da Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999) si riferiscono al sistema scolastico in genere senza distinzioni riguardo il grado degli studi analizzati. Potrebbe essere tuttavia interessante guardare alla posizione relativa assunta dal nostro paese nei confronti degli altri paesi considerati.

³⁷⁵ La componente quantitativa rappresentata dagli istituti tecnici è tutt'altro che trascurabile e, anzi, raccoglie la quota più consistente della popolazione studentesca iscritta all'interno della scuola secondaria superiore. La percentuale di studenti che frequentano tale tipo di corsi è infatti pari al 39,8% contro il 35,7% delle scuole generaliste e il 24,6% di quelle professionali ("*Education at a glance 2002*": Tabella C2.5:Dati relativi all'anno 2000). Ne consegue che le affermazioni che in seguito verranno fatte circa il tipo di competenze che vengono sviluppate all'interno del filone tecnico acquistano un'importanza centrale nella valutazione del profilo di conoscenze posseduto dall'offerta di lavoro.

Ho più volte evidenziato i problemi che nascono dalla corretta delimitazione dei nostri istituti tecnici all'interno di uno rigido schema di classificazione, posto che ad una esplicita focalizzazione in direzione del mondo del lavoro si accompagnano un ruolo trascurabile svolto dalla componente applicativa, un'organizzazione di tipo "school based", un'apertura in direzione degli studi universitari³⁷⁶ e una gestione a carattere centrale³⁷⁷. Proprio quest'ultimo elemento rappresenta una delle caratteristiche più significative del sistema italiano (che lo distinguono, per esempio, da quello tedesco) e ha delle conseguenze evidenti.

Si è detto in precedenza come alcune norme in materia di istruzione appartengano già al dettato costituzionale e siano viste, di conseguenza, come patrimonio condiviso su cui si fonda la Repubblica. Checchi, Ichino e Rustichini (1999) fanno poi notare come tale "centralismo" si rifletta in tutte le fasi della definizione del quadro di riferimento: dalla scelta di stabilire con leggi (quindi a livello parlamentare) l'età dell'obbligo e la struttura generale del sistema, alle singole modalità didattiche richieste, le quali vengono regolamentate nel dettaglio specificando: orari, denominazione delle materie, criteri relativi ai libri di testo della scuola dell'obbligo e sistemi di valutazione. Le stesse direttive in materia di gestione delle istituzioni scolastiche provengono dal medesimo centro grazie all'uso piuttosto frequente delle circolari ministeriali che danno disposizioni spesso di natura concreta e vincolante³⁷⁸.

Uno schema organizzativo siffatto risulta necessariamente scollegato dal mondo delle imprese, le quali non possono che rimanere sullo sfondo nel

³⁷⁶ Queste caratteristiche, lo si è già visto, hanno portato a parlare di "pre-vocational programmes"

³⁷⁷ Lo schema proposto sembra quindi più simile a quello della Svezia (vedi capitolo 3) con alcune differenze sostanziali rappresentate sia dagli ottimi risultati ottenuti nei paesi scandinavi sia per quanto riguarda i livelli di scolarità raggiunti, sia per quanto concerne i risultati ottenuti nei test standardizzati che uniscono medie piuttosto elevate a varianze estremamente contenute.

³⁷⁸ Le linee dell'analisi non vengono sostanzialmente mutate dall'introduzione dell'"autonomia" poiché il nostro sistema appare anche oggi organizzato a livello centrale.

processo di definizione delle competenze richieste, nell'offerta di occasioni di apprendimento *on the job* e nello stesso finanziamento³⁷⁹ dell'istruzione.

Si potrebbe obiettare, è vero, che il mondo della produzione acquisisce un ruolo più consistente quando si consideri l'istruzione professionale regionale, ma tale canale non appare essere una valida alternativa al filone "accademico-tecnico" e, piuttosto, si dovrebbe considerare come una strada che si apre soltanto per coloro i quali hanno fallito nei percorsi maggiormente premianti, oppure non possono o non vogliono fare dell'investimento in capitale umano un'attività centrale.

In ogni caso (pur con notevoli differenze e non trascurabili eccezioni), non sembra che la scuola professionale possa offrire adeguate *chances* di successo nella fase dell'istruzione terziaria e nemmeno (e questo risulta il dato più anomalo) nel corso della vita lavorativa, dove l'aver frequentato un programma di studi non generalista non è una garanzia del possesso delle conoscenze specifiche ritenute fondamentali per il corretto svolgersi dell'attività produttiva (come invece si potrebbe in parte affermare nel caso tedesco), ma, al contrario, si configura come un elemento di "stigma" e di discriminazione e, soprattutto, un limite alla mobilità intragenerazionale.

Mostra infatti Checchi (1997) che i profili retributivi degli individui risultano essere tanto più "pendenti" quanto più elevato è il titolo di studio posseduto dal lavoratore e, in particolare, le maggiori prospettive di carriera sono offerte a coloro che si possono avvalere di un'istruzione di livello terziario o superiore, mentre ai possessori di una qualifica di livello più basso sembrano essere precluse sostanziali possibilità di avanzamento professionale. Tali differenze, tutt'altro che trascurabili, rimarrebbero poi evidenti anche nel momento della pensione.

Del tutto differenti sono, invece, le affermazioni Fukuyama (1996) il quale, a proposito del particolare sistema di formazione e di istruzione presente in Germania, dice: "Il dinamismo del sistema di formazione professionale è tale

³⁷⁹ Si veda la prevalenza nel caso italiano del finanziamento pubblico.

che le opportunità di formazione non finiscono con il completamento di un determinato programma. Oltre al programma di formazione di base, è cresciuto un sistema di diplomi intermedi che permettono ai lavoratori anziani di aumentare i loro livelli di competenza. Questi diplomi intermedi costituiscono una strada del tutto separata verso una mobilità sociale ascendente che in questa forma non esiste nella maggioranza degli altri paesi.”³⁸⁰

L’istruzione “tecnico-professionale” italiana si compone, in conclusione, di due distinti canali: il primo (quello degli istituti tecnici) dotato di un credito maggiore, ma fortemente dipendente dalle direttive centrali, omogeneo al proprio interno e scarsamente collegato al mondo delle imprese; il secondo (costituito dall’estrema varietà dei corsi, delle scuole e degli istituti professionali) altamente eterogeneo, in parte affidato alla gestione regionale, in un rapporto contraddittorio con il mondo del lavoro che, da un lato sviluppa un embrionale tentativo di corresponsabilità (anche se del tutto differente da quella che si realizza all’interno del “sistema duale”), dall’altro sembra rifiutare le qualifiche che vi vengono rilasciate.

Tutto ciò fa in modo che non si possa parlare né di “collaborazione con le imprese” (che si incaricherebbero soprattutto del momento della “formazione”, successivo quindi alla fase dell’istruzione propriamente detta e previsto anche all’interno di un’interpretazione “Beckeriana”) né, tantomeno, di centralità delle “*firm specific skills*”. La preparazione fornita dagli istituti tecnici presenta infatti forti caratteri di trasferibilità, non è indirizzata a un contesto produttivo ben definito ed è piuttosto orientata all’approfondimento delle abilità chiave all’interno dei singoli settori dell’economia.

³⁸⁰ Bisogna precisare che l’esistenza di una mobilità di tipo “intragenerazionale”, che interessa cioè la progressione di un individuo nel corso della sua vita lavorativa, non contrasta con l’analisi condotta nel precedente capitolo che ricavava una forte immobilità della società tedesca. La differenza tra le due osservazioni si ritrova nel fatto che in precedenza si è ragionato in una prospettiva intergenerazionale (si vedano a questo proposito le considerazioni ivi esposte riguardanti le differenti definizioni di “mobilità”) confrontando coppie di padri e di figli e mettendo a paragone i loro redditi. La presa d’atto che la posizione socioeconomica occupata dal figlio non si discosta molto da quella del padre non significa infatti che lo stesso figlio non possa progredire nel corso dell’esperienza di lavoro.

Ebbene, anche se volessimo, seguendo le scelte operate in ambito OCSE, accogliere queste scuole all'interno dell'istruzione diretta ad una specifica professione, dovremmo riconoscere loro un orientamento più ampio, almeno a livello di quelle che sono state chiamate “*industry specific skills*”.

6.4. Le esigenze delle imprese in materia di competenze richieste e la “compatibilità di incentivi”

Ho appena discusso il tipo di preparazione prevalente fornita dalla scuola italiana, concludendo che le esperienze che portano all'acquisizione di competenze specifiche a livello di singola impresa sono poche e spesso frutto di scelte operate “per esclusione” da parte di coloro che si trovano, per i motivi più disparati, all'esterno dei canali maggiormente orientati alla continuazione degli studi.

Diventa ora importante interrogarsi su quale sia il genere di abilità richiesto dalle imprese per capire se il lato dell'offerta e quello della domanda di competenze si muovono nella stessa direzione, oppure seguono percorsi separati e incompatibili tra di loro. Si aprono quindi due scenari differenti, entrambi utili per la comprensione delle dinamiche in atto, ma di difficile conciliazione

Pur consapevole della difficoltà di semplificazioni “monodimensionali” proverò a descrivere e a commentare le varie opportunità possibili.

6.4.1. Un *welfare production regime* basato sulle “*firm specific skills*”

Immaginiamo innanzitutto che l'industria italiana adotti strategie produttive basate sulle competenze specifiche a livello di impresa: non esistendo, allo stato attuale delle cose, un adeguato sistema d'istruzione professionale in grado di fornire il tipo di abilità richieste, la strategia vincente per gli imprenditori potrebbe essere quella di non concedere ai lavoratori alcuna protezione dell'impiego (provvedimenti questi che, comunque, non potrebbero

indurre scelte di istruzione “convenienti” in un’ottica di aumento della produttività, a causa del fenomeno di “selezione avversa” dovuta ad un’istruzione “a più velocità”), riservandosi la possibilità di sfruttare i profitti provenienti dalla diminuzione dei costi del lavoro, reinvestendoli, qualora fosse necessario, in una formazione successiva, molto più “mirata” ed efficiente di quella che viene impartita nelle scuole professionali in cui scarsa è l’attenzione alle esigenze del contesto produttivo.

Dall’altra parte, gli stessi soggetti potrebbero impegnarsi in attività di “*lobbing*” perché si sviluppi in ambito scolastico una cultura dell’istruzione professionale al fine di realizzare una collaborazione adeguata con le agenzie educative a “costo” dell’introduzione, in un secondo momento, delle garanzie strumentali al perseguimento dell’ottimo³⁸¹. Gli scostamenti temporali delle due fasi evidenziate potrebbero così dar conto di situazioni (apparentemente inspiegabili) di deregolamentazione delle imprese e di contemporanea “professionalizzazione” dei percorsi scolastici.

La situazione che si osserverebbe oggi in Italia sarebbe quindi inefficiente, perché il regime di protezione dell’impiego non sarebbe in grado di operare a fianco dell’istruzione in modo da creare gli adeguati incentivi all’investimento in competenze specifiche a livello d’impresa e rappresenterebbe perciò una situazione transitoria, passibile quindi di evoluzioni future anche sostanziali. Ciò confermerebbe, in qualche misura, la mancata “unidirezionalità” degli interventi di (de)regolamentazione del mercato del lavoro e l’ambiguo *trend* osservato nel capitolo 3 per l’Italia e per le altre cosiddette “*economie mediterranee*”.

D’altra parte, si potrebbe considerare la situazione attuale come frutto del raggiungimento di uno “stato stazionario” accostandola al caso del

³⁸¹ E’ questa un’interpretazione che si avvicina a quella immaginata dalla “teoria del potere politico” la quale, in una sua specifica declinazione (Olson 1965), propone come variabile in grado di dar conto dell’evoluzione delle istituzioni la pressione esercitata dai governi dai gruppi di interesse dominanti. Per una rassegna delle diverse teorie che indagano l’attuarsi delle scelte in ambito istituzionale si veda Botero et al (2003).

Giappone³⁸², dove le conoscenze acquisite sono perlopiù di natura generalistica, ma si accompagnano allo sviluppo di capacità percepite come essenziali per il futuro disimpegno lavorativo dell'individuo e per la velocizzazione dell'apprendimento successivo. Tale accostamento, teoricamente ammissibile, risulta però privo di una spiegazione capace di dare conto dei meccanismi in grado di assicurare una coesione sociale e un'identificazione con l'impresa che possa avvicinarla allo schema nipponico, a causa dell'assenza nel nostro paese di quei legami fiduciari e culturali che hanno fatto parlare della società giapponese come di una soluzione dotata di stabilità propria e basata su processi di acquisizione delle conoscenze che sono stati definiti in questo lavoro "*organization oriented*"³⁸³. Inoltre, risultano totalmente estranei all'esperienza italiana sia il concetto tipicamente orientale di "posto a vita", sia l'elevata omogeneità di competenze all'uscita della scuola.

6.4.2. L'abbandono della centralità delle competenze specifiche a livello di impresa e le sue implicazioni in termini di valutazione dei regimi di protezione dell'impiego

Un'altra ipotesi potrebbe invece essere quella di abbandonare l'idea di una centralità nel nostro paese delle competenze specifiche a livello d'impresa e di accogliere in qualche misura l'opinione di chi considera con favore il carattere sostanzialmente "generalista" del nostro sistema scolastico e, addirittura, ne prevede e ne auspica la progressiva "liceizzazione".

In effetti, come si è visto discutendo l'evoluzione storica dei sistemi scolastici, in Italia i periodi di maggiore espansione economica non si sono realizzati contestualmente ad un avvicinamento tra la scuola e l'impresa, ma, anzi, sono

³⁸² Si veda il paragrafo relativo a tale schema e la tabella 3.3.

³⁸³ Che l'Italia sia priva delle reti in grado di stabilire legami di tipo fiduciario diversi dai rapporti di tipo familiare (e familistico) è uno dei *topoi* più utilizzati da quella parte della letteratura sociologica ed economica che si occupa dello studio del cosiddetto "capitale sociale". Si vedano, solo per citare alcuni esempi, Fukuyama (1996) e Putnam (1993)

andati di pari passo con l'omogeneizzazione della qualità delle opportunità offerte e l'unificazione dei singoli percorsi. La stessa espansione economica che ebbe luogo tra la fine dell'ottocento e i primi decenni del novecento e che in altri paesi europei (tra cui la Germania) pose le basi per una "seconda rivoluzione industriale" e per lo sviluppo del sistema duale, in Italia si accompagnò ad una crescita della manodopera non specializzata (soprattutto donne e bambini) impiegata nel settore tessile e siderurgico e ad una diminuzione del peso della componente artigiana e dell'*élite* degli operai di mestiere altamente qualificati e orgogliosi del proprio lavoro³⁸⁴. Persino il "miracolo economico" degli anni cinquanta non conobbe questa convergenza, ma, al contrario, vide il nascere dei primi tentativi di "destratificazione" dei percorsi di apprendimento.

Un'ulteriore differenza tra il modello di industrializzazione impostosi nel mondo tedesco e quello sviluppatosi in ambito italiano riguarda la dimensione media delle imprese. Mentre in Germania la chiave del successo economico sembra doversi ricercare nella scelta di affidarsi a grandi unità aziendali, supportate da stretti legami con il credito, la finanza e le società anonime e dalla creazione tanto di *holding* verticali, quanto di durevoli alleanze orizzontali, in Italia le dimensioni delle imprese sono rimaste sempre piuttosto contenute. A questo proposito si potrebbe citare lo studio, già richiamato in precedenza, condotto da Haber (1988), secondo il quale le competenze richieste dal mondo della produzione diventano sempre più specifiche all'aumentare dell'ampiezza delle unità produttive³⁸⁵. Se si volessero accogliere tali affermazioni all'interno dell'analisi, la tesi della centralità in ambito italiano delle *specific skills* risulterebbe quindi difficilmente sostenibile. Se così fosse, però, il rapporto tra la natura delle competenze richieste e la particolare struttura dei meccanismi di protezione del lavoro (come è stata ampiamente analizzata nel corso dei capitoli 2 e 3), apparirebbe di ardua

³⁸⁴ vedi Cattini (1998)

³⁸⁵ Rimando, per una trattazione più approfondita, al paragrafo 2.4.1 che spiega le connessioni tra dimensioni medie delle imprese, sistemi di protezione dell'impiego e competenze richieste.

comprensione e mostrerebbe una “incompatibilità di incentivi”³⁸⁶ inspiegabile alla luce dei soli assunti su cui si basa la teoria dei vantaggi istituzionali comparativi.

Considerando la matrice riportata nel capitolo 3 che classifica le differenti forme assunte dai singoli *welfare production regimes* assegnando loro gradi diversi di “*unemployment protection*” e di “*employment protection*” (figura 3.1), saremmo portati ad inserire il nostro paese nel quadrante in basso a destra, quello cioè che riunisce i contesti economico e sociali che si avvalgono di un’alta protezione del lavoro³⁸⁷ e che non fanno affidamento su una protezione contro la disoccupazione di pari entità.³⁸⁸

Accettando le tesi di chi non vede nel nostro sistema scolastico (e nella nostra economia) una predominanza delle competenze specifiche a livello di impresa, ci si aspetterebbe però di trovare una situazione del tutto diversa e vicina a quella che si registra, ad esempio, nel caso danese, dove l’importanza accordata alle *industry specific skills* trova sostegno in un’elevata protezione contro la disoccupazione affiancata da una tutela dell’impiego molto più contenuta. E’ stato già spiegato, infatti, come il tipo di regolamentazione che meglio è in grado di incentivare i futuri lavoratori ad investire in competenze specifiche a livello di settore è la riduzione della probabilità di caduta del salario dei soggetti in possesso delle abilità più rilevanti e, quindi, la creazione di una rete di garanzie che assicurino gli individui contro un impoverimento repentino dovuto alla perdita totale del loro reddito in caso di licenziamento³⁸⁹. Si è detto più volte come il nostro paese si adatti con difficoltà ad una classificazione per modelli. Ora cercherò però di spiegare come l’anomalia del caso italiano vada analizzata facendo attenzione ad alcuni fattori che fino a questo momento sono stati lasciati sullo sfondo.

³⁸⁶ La definizione (a mio avviso piuttosto riuscita) è presa in prestito da un lavoro di Muysken e Weel (1999)

³⁸⁷ vedi la tabella 3.1.

³⁸⁸ vedi la tabella 3.2.

³⁸⁹ Ruolo svolto tradizionalmente dalla “*unemployment protection*”

6.5. Alcuni spunti per una diversa valutazione dei regimi di protezione dell'impiego

6.5.1. La copertura della legislazione vigente in materia di protezione dell'impiego

Dopo aver a lungo riflettuto sulla natura delle competenze che vengono “prodotte” all'interno del nostro sistema scolastico e dopo aver messo in relazione questa offerta con le esigenze che provengono dalle imprese, rimane ora da dedicare qualche breve considerazione all'ultimo tassello che compongono il *welfare production regime*, vale a dire il regime di protezione dell'impiego in vigore.

E' opinione comune annoverare l'Italia tra quelle realtà caratterizzate da un mercato del lavoro fortemente regolamentato. In effetti, ampio spazio è stato dato in sede legislativa alla definizione di una serie di tutele poste a protezione del lavoratore che non sembrano venir indebolite (secondo l'analisi di Estevez-Abe, Iversen e Soskice), qualora si completi il quadro considerando la loro concreta applicazione all'interno delle imprese.

Il problema è molto complesso ed interessante e richiederebbe una trattazione approfondita. Tuttavia, credo che sia necessario citare almeno alcuni dati che aiutano a smussare i contorni dell'interpretazione adottata da gran parte della letteratura.

Non sono pochi coloro i quali rilevano che a mercati del lavoro maggiormente rigidi si affiancano economie sommerse di ampiezza rilevante e, di conseguenza, impieghi totalmente privi di tutela (Botero et al. 2003). Tale conclusione è stata però frequentemente usata per alimentare il dibattito circa la bontà e l'auspicabilità di regimi di protezione dell'impiego più rigidi, ma raramente ha trovato posto nella valutazione della pervasività delle protezioni.

Torniamo per un momento al caso dell'Italia. Baldassarini e Pascarella (2003) stimano per l'anno 2000 una percentuale di impieghi³⁹⁰ non registrati piuttosto consistente (vicina al 19%)³⁹¹.

Ciò significa che, anche se si volesse considerare il sistema di tutele presente in Italia un potente paracadute per gli individui, l'affermazione circa la sua incidenza andrebbe quantomeno ridimensionata per tenere conto della realtà del sommerso che dà lavoro ad una quota non trascurabile di soggetti.

Inoltre, la valutazione della rigidità del mercato del lavoro operata da Estevez-Abe, Iversen e Soskice considera soltanto i lavoratori dipendenti assunti dall'impresa con un contratto a tempo indeterminato ed esclude quindi dalla trattazione sia i lavoratori autonomi, sia quelli che possono godere soltanto di un contratto a tempo determinato e i cosiddetti "atipici" la cui collaborazione con l'azienda segue modelli eterogenei di recente introduzione³⁹².

La variabile rilevante diventa quindi non tanto l'ampiezza della protezione dell'impiego, quanto la sua copertura e la sua effettiva incidenza. Il quadro fino a qui delineato cambierebbe in maniera sostanziale se dovesse rilevarsi l'esistenza di un "secondo mercato del lavoro" costituito da una serie pressoché infinita di modalità di impiego non tradizionali (o, nella peggiore delle ipotesi, non legali) che vanno dalle numerose declinazioni del sommerso fino al mondo del lavoro "flessibile" o precario.

Purtroppo la comparazione tra distinte realtà nazionali (ammesso che sia possibile) presenta difficoltà non indifferenti, perché molte sono state le modifiche apportate negli ultimi anni ai singoli contesti. Ciò non significa però che non si possa cercare di valutare il peso della componente che è soltanto in parte interessata dalla legislazione in fatto di protezioni.

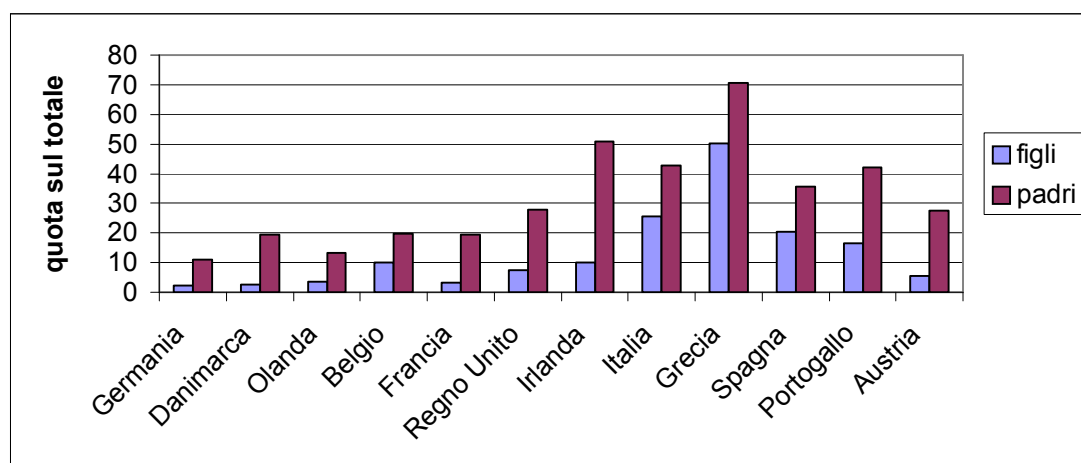
³⁹⁰ Si tratta qui di impieghi e non di lavoratori, posto che esistono soggetti che hanno un'occupazione regolare e una o più occupazioni irregolari.

³⁹¹ Il rapporto Istat (2002) stima una crescita del sommerso tra il 1995 e il 2000 che si attesta attorno all'8,9%.

³⁹² In realtà, la versione più aggiornata dell'indice OCSE (quella datata 1999) prende in considerazione anche i contratti temporanei. Tuttavia, gli autori scelgono di discutere soltanto l'ampiezza delle tutele che riguardano gli impieghi regolari perché, essi ritengono, sono gli unici ad indurre scelte di investimento di capitale specifico.

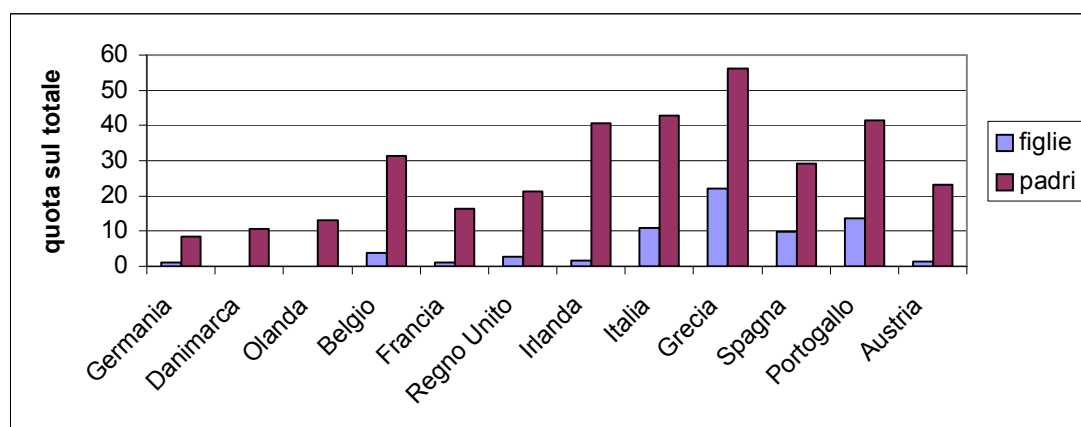
Iniziamo con il considerare il peso numerico dei lavoratori autonomi. Dati piuttosto recenti ed interessanti si possono trovare in Comi (2003) che riporta le quote di lavoratori non dipendenti calcolate su un campione formato da coppie padri-figli e padri-figlie nella seconda metà degli anni novanta. Tale studio rileva una presenza notevole all'interno del nostro paese del lavoro autonomo che si attesta come modalità non trascurabile, sia in riferimento alla generazione degli adulti, sia quando si guarda a quella dei giovani³⁹³.

grafico 6. 1: Quota di lavoratori autonomi su un campione formato da coppie padre-figlio (anni di riferimento 1994-1998)



Fonte: "European Community Household Panel" (EHCP) riportati in Comi (2003).

grafico 6. 2: Quota di lavoratori autonomi su un campione formato da coppie padre-figlia (anni di riferimento 1994-1998)



Fonte: "European Community Household Panel" (EHCP) riportati in Comi (2003).

³⁹³ Conclusioni analoghe si ricavano dalla lettura del rapporto annuale Istat (2002)

In tutte le realtà analizzate³⁹⁴, a dire il vero, la percentuale di lavoratori non dipendenti sembra assottigliarsi nel tempo ed assumere proporzioni molto più limitate nelle stime relative alla popolazione femminile. L'Italia non smentisce questo *trend*, ma in essa la diminuzione appare leggermente più contenuta e, comunque, non tale da ribaltare la situazione di squilibrio iniziale.

In conclusione, le percentuali calcolate per il nostro paese ne mettono in luce l'anomalia rispetto al contesto europeo in cui, con la sola eccezione della Grecia, il lavoro autonomo risulta costituire un fenomeno marginale.

Una seconda categoria, importante per valutare la struttura degli incentivi che deriva dalla rete di tutele dell'impiego, è quella rappresentata dai lavoratori temporanei, i quali hanno un peso non trascurabile e crescente all'interno dello scenario lavorativo europeo. Partendo da dati Istat (2000), Mazzolari e Macis (2001) osservano come tali contratti hanno un'incidenza che va da poco più del 6%³⁹⁵ nel Nord Ovest ad fino ad avvicinarsi al 15% nel Mezzogiorno e che l'impiego temporaneo risulta la principale modalità di creazione di nuovi posti di lavoro³⁹⁶.

Le disparità tra differenti aree della penisola si acquiscono quando si considerano i tassi di trasformazione dei contratti temporanei in permanenti. Dopo tre anni dall'inizio del rapporto di lavoro a tempo determinato, più del 30% delle persone che nel Nord Ovest erano stati assunti con un contratto di lavoro temporaneo possono godere di un impiego permanente. Tale percentuale è tuttavia meno elevata al Nord Est (dove si registra un valore compreso tra il 25% e il 30%) e scende spostandosi verso Sud (con un 20/25% al centro e un preoccupante 5% al Mezzogiorno). In aggiunta, la polarizzazione tra gli esiti occupazionali si accentua a 5 anni di distanza

³⁹⁴ I paesi in esame sono Germania, Danimarca, Olanda, Belgio, Francia, Regno Unito, Irlanda, Italia, Grecia, Spagna, Portogallo e Austria.

³⁹⁵ Calcolato come percentuale sull'occupazione dipendente.

³⁹⁶ Circa il 60% delle nuove occupazioni create nel 2000 è rappresentata da posti a tempo determinato. Fonte Macis e Mazzolari (2001). Si stima che i contratti a termine abbiano subito un incremento, tra il 1997 e il 2000, del 35,5%.

dall'ingresso, poiché, mentre al Nord l'entrata nel mercato del lavoro stabile sembra essere una realtà per quasi la metà dei soggetti, lo stesso fenomeno coinvolge il 37% dei giovani al Centro e soltanto il 15% al Sud.

Ora, se anche dovessimo accettare le conclusioni che emergono dalle recenti modifiche dell'indice OCSE, le quali sembrano evidenziare per il nostro paese una notevole rigidità nei contratti a tempo determinato³⁹⁷, non potremmo comunque servirci di tali dati per corroborare la tesi della centralità italiana del binomio *specific skills*-mercato del lavoro "tutelato". Questo perché, come è stato già rilevato da Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999), la promessa di una stabilità delle condizioni lavorative può indurre gli individui ad operare investimenti in conoscenza di tipo "rischioso" soltanto se le garanzie che essa promette possono essere fatte valere anche nel lungo periodo.

Queste analisi ci restituiscono l'immagine di un mercato del lavoro che viaggia su due binari ben distinti, caratterizzato da una fascia piuttosto protetta, ma che interessa un numero sempre più esiguo di soggetti, affiancata da un crescente mercato del lavoro indebolito dal sommerso, dalla precarietà (non solo temporanea) e dall'assenza di tutele. Non bisogna trascurare che questa seconda realtà coinvolge soprattutto i giovani residenti nel Mezzogiorno, i quali sembrano trovarsi all'estremo opposto rispetto all'immagine che emerge da gran parte della letteratura che descrive un lavoratore italiano forte di numerose tutele.

La disparità esistente non ha rilevanza soltanto su un piano equitativo, ma anche in riferimento alle scelte scolastiche dei singoli. Carmeci e Chies (2002) rilevano che le decisioni di studio dei ragazzi, pur in un contesto di crescente (anche se limitata) mobilità territoriale e di integrazione europea, si fondano su aspettative formate sulla base dei dati provenienti dai mercati del lavoro locali

³⁹⁷ Vedi per una valutazione critica dell'indice OCSE: Del Conte, Devillanova, Liebman e Morelli (2002).

e non nazionali, con conseguenze nella distribuzione dei titoli che sono ancora oggetto di numerosi studi³⁹⁸.

Un'ultima realtà alla quale vorrei fare un breve cenno è quella rappresentata dai lavoratori parasubordinati il cui ruolo sta crescendo ad un ritmo piuttosto sostenuto. Questo tipo di figura, considerata per lungo tempo estranea al contesto italiano, sta conoscendo uno sviluppo senza eguali a partire dal "Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia" (2001) fino a giungere alle riforme di più recente introduzione.³⁹⁹ Tali modalità di impiego sono anch'esse trascurate nella costruzione degli indici che misurano il grado di tutela del sistema, portando a delle distorsioni anche evidenti⁴⁰⁰.

Per tener conto del processo di "marginalizzazione" delle quote più deboli della forza lavoro e della loro esclusione dal sistema di garanzie vigente, la Fondazione Debenedetti ha recentemente calcolato un indice che prende in considerazione anche i lavoratori atipici, autonomi o a tempo determinato. Il risultato di tale studio segna una notevole "retrocessione" del nostro paese che, da soggetto simbolo di un regime di protezione dell'impiego piuttosto pervasivo, scende ad una posizione intermedia non lontana da quella dei paesi anglosassoni. Al fine della mia trattazione è interessante rilevare che uno spostamento in direzione opposta rispetto a quello dell'Italia si verifica in

³⁹⁸ Una teoria sociologica nota come "teoria del parcheggio del capitale umano" sostiene che la debolezza del mercato del lavoro meridionale porterebbe ad un aumento della frequenza universitaria a causa del basso costo opportunità degli studi superiori. Tale interpretazione è stata oggetto di numerose prove empiriche i cui risultati hanno dato esiti contraddittori negandone le conclusioni (Micklewright et al. 1988; Gray et al. 1994) oppure confermandone le linee principali (Pissarides 1991; Rice 1987).

³⁹⁹ Per una storia dei provvedimenti più recenti in materia di flessibilizzazione del mercato del lavoro vedi Fumagalli (2003).

⁴⁰⁰ Esiste, a dire il vero, un lavoro piuttosto interessante di Botero et al (2003) il quale costruisce un indice di protezione dell'impiego pendendo in considerazione l'esistenza di forme contrattuali alternative rispetto a quella del lavoro dipendente a tempo indeterminato (che quindi possono costituire una forma di "scappatoia" all'impiego tradizionale). Tuttavia, lo studio condotto dagli autori risulta inadeguato, nel caso del nostro paese, almeno per due motivi. Innanzitutto, infatti, i dati utilizzati si riferiscono al 1997 data che precede l'ondata di flessibilizzazione che ha investito il nostro mercato del lavoro; in secondo luogo, l'attenzione (anche per esigenze di comparazione) sembra concentrarsi in modo particolare sugli impieghi part-time e sui contratti a tempo determinato trascurando le nuove forme di collaborazione che sono anche le più esposte alla precarietà.

relazione alla Germania, dove la maggiore copertura delle tutele ne rafforza l'incisività.⁴⁰¹

6.5.2. La questione della tutela contro i licenziamenti

Nel capitolo 3 ho presentato lo sforzo di Estevez Abe, Iversen e Soskice per “correggere”, grazie all'introduzione di nuove variabili, le valutazioni fatte in ambito OCSE. In particolare, un dato che confermerebbe la rigidità dello schema italiano sarebbe quello relativo alla tutela nei confronti dei licenziamenti collettivi che andrebbe a completare le disposizioni che proteggono i singoli individui da interruzioni ingiustificate del rapporto di lavoro.

Le garanzie sancite dallo “Statuto dei lavoratori” in materia di licenziamento sono infatti prese in esame tanto dall'EPL, quanto da altri studi che giungono a conclusioni analoghe⁴⁰². Anche qui, però, il dato normativo andrebbe completato con osservazioni relative alla sua effettiva attuazione⁴⁰³.

Macis (2001), ad esempio, utilizzando dati Istat (2000), mostra come i ricorsi contro i licenziamenti ingiustificati abbiano portata ed esiti differenziati a seconda del diverso contesto analizzato. Se nel Nord il numero delle sentenze di primo grado ogni mille occupati non supera lo 0,1 (e nel Centro la situazione è analoga), nel Meridione si giunge quasi allo 0,6.

Qualora si analizzino le sentenze favorevoli ai lavoratori, il quadro si ribalta notevolmente poiché, a fronte di una quota di successi nel Settentrione e nel Centro che raggiunge rispettivamente il 60% e il 56%, vi è il dato del Sud nel quale il lavoratore esce sconfitto su 54 casi su cento.

Riassumendo, possiamo concludere che nelle zone più ricche del nostro paese la “litigiosità” è meno diffusa, ma un maggior numero di sentenze si

⁴⁰¹ Boeri et al. (2002) stimano per l'Italia una copertura piuttosto limitata (attorno al 60%), mentre per la Germania calcolano una percentuale ben maggiore e pari all'81%.

⁴⁰² Tra cui, quello da me già citato, ad opera di Botero et al. (2003)

⁴⁰³ Fa notare Chies (2003) che, nel 1996, il censimento intermedio indicava per l'Italia una percentuale di imprese con meno di 15 addetti (quindi non soggette all'articolo 18 dello Statuto dei Lavoratori) di poco inferiore al 97% del totale (96,9%).

concludono con una vittoria del soggetto licenziato, nelle regioni più depresse si è invece consolidata la prassi di ricorrere ai giudici, nonostante le decisioni di questi ultimi tendano a premiare le imprese.

E' chiaro che il calcolo dei casi effettivi di reintegro non è un indice diretto della cogenza delle prescrizioni, poiché, laddove le tutele rappresentassero una minaccia credibile e un valido deterrente al verificarsi di comportamenti scorretti da parte delle imprese, sarebbe conveniente per entrambe le parti giungere ad un accordo prima di tentare la via giudiziaria. Tuttavia, appare evidente come il dato normativo da solo non possa dar conto della complessità della situazione italiana e nasconda alcuni fenomeni a cui è necessario prestare attenzione.

6.6 Capacità segnaletica del sistema scolastico e modalità di assegnazione dei posti di lavoro

Nei paragrafi precedenti, anche grazie alle conclusioni derivanti dal mio studio dei sistemi scolastici, ho cercato di ampliare l'orizzonte di analisi definito dalla teoria dei vantaggi istituzionali comparativi per renderlo più funzionale alla comprensione delle dinamiche proprie di Italia e Germania. Benché non sia mia intenzione quella di elaborare una spiegazione alternativa in grado di giungere ad una visione onnicomprensiva del rapporto tra istruzione e regimi di protezione dell'impiego, vorrei qui concentrarmi su alcuni elementi che fino a questo momento sono stati trascurati e che possono forse rivelarsi di qualche interesse perché costituiscono uno dei tratti caratterizzanti della situazione italiana.

Nel discutere le diverse facce della mobilità di Italia e Germania, mi sono servita di importanti concetti che possono essere ripresi qui per ribadire ulteriormente alcune delle relazioni che collegano istruzione e prospettive lavorative future.

In particolare, mi preme richiamare la visione in parte mutuata da un lavoro di Fiaschi e Orsini (2001) secondo cui le scelte dell'individuo massimizzante si baserebbero sul valore atteso dei *pay off* finali di una sorta di "lotteria" in cui gli agenti si tutelerebbero contro l'incertezza dei rendimenti futuri del proprio lavoro impegnandosi in un'attività di acquisizione di "credenziali". A differenza di quanto stabilito dalla "teoria dell'investimento in capitale umano", le "credenziali" non si otterrebbero soltanto attraverso l'impegno nello studio (che comunque rimane la principale modalità di "assicurazione contro il rischio"), ma, qualora l'istruzione non fosse dotata di adeguato "potere segnaletico", anche dando il via ad attività di *lobbying* volte ad attivare le reti amicali e familiari necessarie per l'inserimento nel mondo del lavoro in una posizione redditizia.

Per valutare in che misura tale tesi possa essere applicata al particolare caso in questione, vedremo nello specifico il peso relativo delle due componenti nel contesto tedesco ed in quello del nostro paese.

6.6.1. La capacità segnaletica del sistema di istruzione

L'analisi del caso italiano ha portato a concludere che, pur nella formale uguaglianza delle opportunità concesse agli studenti, il sistema scolastico assume, a partire dalla secondaria superiore, una struttura "a più velocità" composta da un canale liceale che conduce con tutta probabilità agli studi terziari, un canale "professionale" scarsamente valorizzato tanto nell'ambito dell'istruzione "formale", quanto nel mondo delle imprese, e, per finire, un canale tecnico la cui collocazione non è ben chiara, così come l'impostazione prevalente dei suoi programmi.

Le conseguenze sono molteplici: i datori del lavoro, infatti, non vedono con favore le qualifiche rilasciate all'interno dei percorsi professionali, sia perché scarse sono le possibilità concesse all'impresa per incidere nella definizione delle competenze sviluppate, sia perché tali scuole sembrano sempre più frequentemente destinate agli studenti che sono in grado (per cause diverse) di

ricavare dallo studio un minor beneficio. La contenuta rilevanza dei titoli conseguiti grazie a corsi di tipo professionale dipende anche dall'assenza di un valido e pervasivo sistema di certificazioni che definisca in modo esplicito il profilo professionale richiesto per ogni specifica mansione e, specularmente, dia implicite indicazioni circa il tipo di formazione che più si adatta alle particolari esigenze del mercato del lavoro.

In Germania, invece, il possesso di un certificato è condizione essenziale per lo svolgimento di una mansione e ciò fa in modo che anche le professioni che godono di una considerazione sociale relativamente più bassa prevedano un grado di conoscenze superiori rispetto a quelle richieste in altri paesi in posizioni analoghe. Scrive ancora Fukuyama (1996): “alla fine del programma l'apprendista ottiene un diploma dopo aver sostenuto un esame completo. I diplomi rappresentano un titolo unificato per l'attività in un particolare settore, e sono quindi accettati dai datori di lavoro dell'intera Germania. Come l'appartenenza a un ordine o a un albo per i liberi professionisti, questi diplomi sono fonte di notevole orgoglio. Diventare panettiere, segretaria o meccanico d'auto in Germania richiede una dose di sforzo e di conoscenza superiori rispetto agli Stati Uniti, l'Inghilterra o la Francia”.

Quanto detto richiama il problema del legame tra qualifica e retribuzione che appare particolarmente forte nel mondo tedesco con conseguenze sulle opportunità concesse ai singoli soggetti che variano al mutare del grado di apertura della società e del grado di meritocrazia raggiunto.⁴⁰⁴ Questo è il secondo aspetto che considererò e che accomuna parzialmente le due realtà in questione.

Sulla base delle informazioni che abbiamo circa la mobilità che si riscontra nei due paesi, non possiamo certo dire di essere di fronte a due sistemi “aperti”, tuttavia, i “meccanismi inerziali” che pregiudicano l'efficienza delle scelte di investimento in capitale umano sembrano essere di natura differente.

⁴⁰⁴ Vedi il capitolo 5

Per la Germania, la variabile che maggiormente indebolirebbe il potere segnaletico dell'istruzione, portando ad una distribuzione dei titoli scolastici che non coincide con la distribuzione del "talento", sarebbe la notevole stratificazione della scuola che, già a partire dalla secondaria, separa in modo netto gli studenti senza dar loro sostanziali possibilità di invertire le scelte fatte. In aggiunta, l'effetto di segmentazione dovuto ad una tale struttura sarebbe ulteriormente acuito dalla collocazione del momento della decisione del tipo di corso di studio da seguire in prossimità dei 10-11 anni, in un'età quindi in cui le preferenze dei ragazzi risultano avere un notevole carattere di endogeneità e di dipendenza dallo schema valoriale acquisito all'interno della famiglia di origine.⁴⁰⁵

Nel caso dell'Italia il quadro è leggermente differente e lo scarso potere di *signalling* su cui può contare l'istruzione deriva "a valle" dall'impossibilità di avvalersi di un sistema di certificazioni che permettano alle imprese di diminuire i costi di selezione (che sono costi fissi solitamente irrecuperabili), "a monte" dall'inesistenza di una valida alternativa alla preparazione di tipo accademico che annullerebbe del tutto gli incentivi all'eccellenza a cui sono soggetti gli studenti (dal momento che coloro che hanno intrapreso un corso di studi generalistico non si sentono minacciati dalla concorrenza di coloro che hanno scelto un "professionale", mentre i soggetti che hanno intrapreso la strada della *vocational education* sono consci che un buon risultato dell'esame finale sarà in grado di offrire possibilità di guadagno che non differiscono in maniera sostanziale da quelle che gli stessi avrebbero anche conseguendo una valutazione più bassa).

Fanno notare Checchi (2002) e Ghignoni (2001) che nel momento della determinazione dei salari non conta tanto la valutazione conseguita dai singoli, piuttosto assume valore il tipo di corso di studio frequentato. La separazione operata dal sistema scolastico tedesco, per quanto netta e precoce, lascia

⁴⁰⁵ Ciò ha un effetto ancora maggiore in Germania a causa della forte tradizione professionale mai accantonata nel corso degli anni.

invece aperta, per gli studenti che hanno ottenuto migliori risultati all'interno dell'istruzione professionale, qualche possibilità di ambire a posizioni almeno comparabili con quelle di coloro che hanno seguito percorsi diversi, ad esempio, esistono due modi per diventare ingegnere: il primo prevede (come nella maggioranza degli altri paesi) la frequenza dell'Università e l'ottenimento della laurea in ingegneria, la seconda si basa sull'iscrizione all'interno di un "programma di formazione occupazionale intermedio".

Il rifiuto di separare in maniera netta le mansioni "meccaniche" da quelle in cui al lavoratore è richiesto di possedere capacità discrezionali e organizzative che non si basano sulla pura ripetizione di gesti semplici, fa in modo che le figure professionali tedesche si collochino lungo un *continuum* in cui tra il manovale meno qualificato e la figura al vertice della piramide aziendale, si frappone una molteplicità di incarichi intermedi.

Persino i soggetti che lavorano in catena di montaggio sono in possesso di un grado di conoscenza tecnica che permette loro di agire in completa autonomia sulle linee, senza che ciò richieda un controllo da parte dei superiori. Ne consegue che in Germania si contano in media trentasette "colletti bianchi" per ogni cento operai con un rapporto percentuale inferiore a quello di altri paesi (in Francia, ad esempio, si hanno 42 colletti bianchi ogni 100 operai) e con una ripartizione che ricorda quella evidenziata a proposito delle scelte scolastiche.

6.6.2. Meccanismi di inserimento nel mondo del lavoro e processi di *networking*

Ho già ampiamente ricordato come le visioni tradizionali tendano ad escludere dall'analisi dei processi di scelta dei singoli (e, di conseguenza, dall'intero ambito dell'economia) i condizionamenti derivanti dalla collocazione dei soggetti all'interno di una struttura sociale e, nel caso specifico in questione,

l'operare dei cosiddetti "processi di *networking*" che facilitano o ostacolano l'agire degli attori economici.

La convinzione, nata attraverso l'analisi del nostro sistema scolastico, secondo cui l'istruzione italiana sarebbe dotata di scarso potere segnaletico, mi impone di prestare attenzione ad una modalità alternativa di acquisto di credenziali, ossia di discutere il grado di "pervietà" dei canali che portano al conseguimento di un posto di lavoro attraverso l'attivazione delle reti familiari o amicali.

Tale modalità di ricerca e di ottenimento dell'impiego, che sembrerebbe a prima vista ricoprire un ruolo trascurabile rispetto ad altri elementi che facilitano il processo di *matching* tra lavoratore e impresa (ad esempio i titoli rilasciati al termine dei diversi corsi di studio, ma anche gli usuali intermediari come gli uffici di collocamento o i *mass media*), risulta essere centrale nel nostro paese.

I dati riportati nella tabella che segue ci aiutano a capire la portata percentuale delle diverse "strategie" di ricerca di un lavoro e la loro efficienza in termini di probabilità di successo. Il confronto con il Regno Unito ha qui lo scopo di fornire un quadro di riferimento per la comparazione utilizzando il caso di un paese in cui il sistema di certificazione delle competenze ha conosciuto uno sviluppo soltanto embrionale (che condivide quindi con l'Italia l'assenza di uno strumento utile per dirigere l'incontro tra domanda e offerta di lavoro).

Tabella 6. 1: Le modalità di ricerca e di ottenimento del lavoro in Italia e nel Regno Unito

	Modalità di ricerca del lavoro (%) ⁴⁰⁶		Modalità di ottenimento del lavoro (%)	
	Italia	Regno Unito	Italia	Regno Unito
Ufficio pubblico di collocamento	64,3	84,2	10,7	18,6
Concorso pubblico	32,2	-	12,8	-
Ufficio privato di collocamento	-	20,5	-	4,4
Mass media	29,7	87,1	3,9	18,3
Visita personale e invio CV	25,0	56,8	20,3	12,9
Contatti informali	50,6	69,9	47,0	32,0
Banca dati	2,9-5,4	13,7	5,3	13,9

Fonte: Petrongolo (2001). I dati per l'Italia provengono dall'"Indagine sui bilanci delle famiglie" (1991) della Banca d'Italia su elaborazione di Pistaferrì (1999). Per il Regno Unito, invece, l'elaborazione di Gregg e Wadsworth (1996) si basa sulla "Labour Force Survey" 1992.

Ciò che maggiormente sorprende riguardo le risposte date dagli italiani è la differenza che si riscontra tra il peso dei contatti informali nel momento della ricerca di un'occupazione e quello acquistato dalla medesima variabile quando si considerano le prassi che effettivamente consentono ai soggetti di ottenere un posto di lavoro. Non si può quindi dire che nel nostro paese non esistano soggetti di intermediazione che mettano in comunicazione individui e imprese ma, forse, che tali intermediari si dimostrano ben meno efficienti di quanto non lo siano i legami personali, probabilmente a causa della difficoltà di definire in modo univoco il profilo professionale di un giovane che ha appena completato la sua formazione scolastica.

Quanto detto costituisce parziale conferma dell'affermazione contenuta nel capitolo 5 (ma lasciata là allo stato di pura ipotesi) secondo cui la famiglia avrebbe in Italia un ruolo preponderante soprattutto nel momento dell'ingresso nella vita lavorativa, tanto da assumere proprio quella funzione di *signalling* che la scuola non sembra poter assolvere in modo del tutto soddisfacente. Tuttavia, le informazioni che i datori di lavoro possono ricavare dai legami informali sono distorte dal "filtro" rappresentato da un'intermediazione tutt'altro che obiettiva e disinteressata e, in ogni caso, riguardano più le

⁴⁰⁶ I dati delle colonne 2 e 3 sono basati sulla domanda "in che modo sta cercando lavoro?" e ammettono una pluralità di risposte; quelli delle colonne 4 e 5, invece, rispondono alla richiesta "Come ha ottenuto il suo attuale posto di lavoro?" e prevedono una sola scelta.

caratteristiche attitudinali di un individuo che le sue reali capacità in associazione con una determinata mansione.

Inoltre (ed è questa l'osservazione più importante in prospettiva sistemica), un'allocatione degli impieghi basata sulla collocazione dei soggetti all'interno di *network* di conoscenze più o meno premianti abbatte il sistema di incentivi costituito dai salari, inibisce l'accumulazione di capitale umano a favore di un aumento degli sforzi di *lobbing* e, soprattutto, crea degli ingenti costi sociali in termini di mancata partecipazione economica e politica⁴⁰⁷ delle categorie che si trovano a non poter usufruire di adeguati contatti con coloro che assegnano le diverse opportunità di impiego.

Il risultato è che l'inefficienza nata in seno all'istruzione si trasmette al lato della produzione perché le logiche che dirigono l'allocatione dei soggetti all'interno del sistema economico ostacolano l'incontro tra le esigenze dei lavoratori e quelle delle imprese.

6.7. Ulteriori elementi di analisi

Il percorso seguito fino a questo momento si compone sostanzialmente di due fasi distinte. Il primo passo è stato infatti quello di mettere in luce come lo schema interpretativo precedentemente adottato per dar conto dell'esistenza dei meccanismi di protezione dell'impiego trovi una puntuale conferma nel caso tedesco, mentre stenti a comprendere la complessità della situazione italiana.

Il secondo passo è stato poi quello di scomporre il sistema degli incentivi che dirigerebbero le scelte in materia di accumulazione in capitale umano, analizzando, in comparazione con la Germania, tanto il potere segnaletico del sistema scolastico, quanto le prassi di assegnazione dei posti di lavoro.

⁴⁰⁷ Che la partecipazione economica (o meglio la limitazione delle probabilità di esclusione sociale a causa di uno svantaggio di tipo economico) possa essere un prerequisito della partecipazione politica è già stato discusso nel capitolo 2 a proposito degli effetti della concertazione salariale.

Il quadro che è emerso ha evidenziato una difficoltà della scuola italiana nel fornire, soprattutto agli studenti dei corsi professionali, idonee credenziali che permettano il rimborso (tramite adeguate opportunità di guadagno) dei costi sostenuti e ha persino insinuato il dubbio che tale inefficienza possa trasmettersi alle imprese attraverso un aumento massiccio dei costi di *screening*. La difficile individuazione della natura delle competenze fornite dalle singole scuole e l'importanza assunta dalle reti amicali nell'ottenimento di un'occupazione porterebbero ad un notevole aumento delle probabilità di "mismatch" tra lavoratore e mansione a lui assegnata, tanto da rendere auspicabile l'inserimento di meccanismi di correzione che facilitino la trasmissione di informazioni e riducano al minimo l'entità dei costi irrecuperabili.

In una situazione come quella descritta per l'Italia risulta difficile pensare ad un'incontro "automatico" tra lavoratori ed imprese e diventa invece interessante guardare seppur brevemente alle soggettività che intervengono nella formazione del rapporto di collaborazione tra datori di lavoro e dipendenti.

Nel fare ciò mi soffermerò dunque sull'azione dei sindacati e sulle esigenze di completamento del processo di *screening* che si realizzano una volta abbandonato il sistema scolastico.

6.7.1 I sindacati e i costi di selezione

Spesso la teoria economica ha messo in luce come, in presenza di informazione imperfetta, il ricorso al libero operare del mercato nel processo di allocazione dei lavoratori nelle diverse mansioni disponibili possa rivelarsi estremamente costoso, tanto che è stata coniata la definizione di "X-inefficiency" (Liebenstein 1966) per indicare casi in cui la gestione delle risorse produttive può portare a combinazioni di capitale e lavoro che si allontanano in modo netto da quelle di minimo costo (o, addirittura, da quelle "sostenibili" dalle imprese).

Si è già ampiamente discusso, utilizzando la nota terminologia di Hirshmann (1974), come un'alternativa alla scelta di “*exit*”, che implica l'interruzione del rapporto lavorativo qualora tale collaborazione non venga ritenuta soddisfacente, possa essere l'esercizio dell'opzione di “*voice*” che permette di agire sulle condizioni che regolano il legame tra lavoratori e imprese senza che tale vincolo venga reciso. Allora si indicavano come esempi di *voice* il voto e la definizione delle caratteristiche del sistema scolastico, qui si prenderà invece in esame l'azione del sindacato.

Il ragionamento prende le mosse dalla constatazione che l'avvicendamento di soggetti diversi in uno stesso posto di lavoro comporta dei costi che possono avere un'incidenza considerevole sui bilanci dell'impresa. Ciò avviene perché ogni nuova assunzione richiede esborsi anche ingenti per far fronte alle esigenze tanto di selezione, quanto di formazione della nuova forza lavoro.

In riferimento al caso italiano è lecito pensare che, seppure in maniera distinta, siano presenti da parte del sistema produttivo entrambe le necessità. Il bisogno di completare il processo di conoscenza delle potenzialità dei lavoratori è innegabile e discende direttamente da quanto detto circa la funzione di *screening* esercitata dalla scuola e le modalità di ricerca di un impiego. L'esistenza di esperienze di formazione (talvolta anche di carattere “generico”) che hanno luogo soprattutto nel primo periodo di permanenza all'interno dell'impresa, è invece un dato empirico che si riscontra nella realtà, che si registra anche nei paesi del “blocco anglosassone”⁴⁰⁸ e che trova particolare spiegazione nel caso dell'Italia nella scarsità “numerica” di individui dotati di competenze trasferibili (e, quindi, teoricamente applicabili a contesti lavorativi differenziati senza richiedere ulteriori “aggiornamenti”), ossia l'esiguo numero dei laureati e di coloro che hanno frequentato corsi di studio che si possono considerare a tutti gli effetti “generalistici”.

Diventerebbe quindi auspicabile, tanto per i lavoratori quanto per le imprese, ridurre significativamente il *turnover*, inserendo i rapporti di lavoro in

⁴⁰⁸ Vedi a questo proposito, il capitolo 3.

un'ottica di stabilità e servendosi dei sindacati per colmare la carenza di informazioni che si trasmette attraverso le varie istituzioni che compongono il *welfare production regime* e ne ostacola la reciproca "collaborazione".

L'esistenza di un'intermediazione sindacale che possa contare su un legame diretto con i lavoratori potrebbe permettere di creare un canale privilegiato in grado di veicolare le informazioni necessarie al corretto compiersi del processo di *matching*. Una soggettività capace di raccogliere e sintetizzare le esigenze e le potenzialità dei singoli, convogliandole direttamente in direzione delle imprese, si configurerebbe così come un elemento cruciale nel processo di perfezionamento delle strategie di organizzazione delle risorse umane con esiti virtuosi per quanto concerne un aumento della produttività (Freeman e Medoff 1979; 1984)

Si potrebbe obiettare che il "profilo" professionale del "lavoratore rappresentativo" possa essere ottenuto dagli imprenditori attraverso un processo di tipo inferenziale aiutato da un regime di flessibilità. Quando non esistono tutele che possano creare delle rigidità alle assunzioni e ai licenziamenti, infatti, il mercato del lavoro si avvicinerà sempre di più allo schema del "mercato per eccellenza", quello cioè in cui le uniche logiche premianti sono quelle della massimizzazione e le soluzioni inefficienti sono sancite con l'allontanamento e la sostituzione con agenti più idonei a sopportare la concorrenza. In una tale ottica le operazioni di aggiustamento dei contratti che regolano l'incontro di domanda e di offerta di lavoro si situerebbero lungo un continuo temporale e darebbero il via ad un'interazione che potremmo associare a quella dei "giochi ripetuti", la quale individuerrebbe una serie di strategie dominanti e supplirebbe all'assenza di informazioni.

Che, nella prassi, l'applicazione di questo modello teorico possa portare a situazioni non ottimali è mostrato da una serie di osservazioni.

Innanzitutto, si può ritenere che nel caso in questione il meccanismo della "voce collettiva" sia da preferirsi a quello di *exit* su cui si basa il mercato perché, al contrario di quest'ultimo, rappresenta un criterio decisionale basato

sulla “media”, dal momento che incarna le preferenze di un ipotetico “lavoratore mediano” dei cui interessi il sindacato si fa portavoce. Il criterio “marginale”, il quale prevede che sia il singolo individuo che, con il fine di massimizzare la sua funzione obiettivo, si confronta con la decisione di “uscita” (o l’impresa che valuta i casi specifici e allontana quei soggetti per i quali i costi marginali eccedono i ricavi marginali), restituisce invece un’immagine fortemente alterata delle caratteristiche della forza lavoro.

Ciò avviene principalmente perché i soggetti che si allontanano dall’azienda appartengono perlopiù a ben definite categorie (solitamente i più giovani o coloro che possono vantare una minore anzianità di servizio) e, di conseguenza, non incarnano le aspettative del lavoratore mediano e neppure ne rappresentano le potenzialità. Ciò non significherebbe soltanto una mancata correzione dell’imperfezione informativa “ereditata” dal sistema scolastico, ma andrebbe ad aggiungere ulteriori elementi di distorsione nelle logiche di assegnazione delle mansioni (che, tra l’altro, verrebbero confermate dalle pratiche affermatesi sul mercato.)

Senza cadere in banali semplificazioni, è poi necessario ricordare che il diffondersi di modalità di lavoro diverse da quelle applicate nel passato e che richiedono un’aggregazione in “squadre” (ciò che viene chiamato “*teamwork*”) ha reso estremamente costoso (se non impossibile) valutare in modo univoco il contributo marginale del singolo lavoratore al fine di decretarne l’allontanamento o la permanenza all’interno della mansione svolta. Non è quindi incoerente pensare che il cambiamento organizzativo che ha luogo all’interno delle imprese si accompagni ad un’interazione in forma collettiva piuttosto che individuale e ad una “condivisione dei saperi” piuttosto che a una “parcellizzazione” degli stessi.

La conseguenza importante potrebbe essere che la promessa (credibile) di una stabilità nel tempo dei rapporti di lavoro e di una collaborazione fruttifica con i sindacati possano portare, non solo ad un aumento generalizzato dell’impegno e della produttività nello svolgimento dei compiti assegnati, ma,

anche, a un forte incentivo ad investire tempo e risorse nel momento dello studio, nella speranza che le reti di tutela che regolano il mercato del lavoro possano in parte supplire alla mancanza di un sistema che premi, con adeguate certificazioni ed opportunità, gli sforzi sostenuti nella fase di apprendimento.

La visione appena presentata si fonda su due premesse importanti. La prima nasce dalla presa d'atto che esistono delle inefficienze anche piuttosto gravi nel processo di trasmissione delle informazioni attraverso i distinti settori dell'aggregato istituzionale che costituisce la società, ne discende un aumento considerevole dei costi di *searching* e la necessità di un contenimento di tali sprechi. La seconda, invece, si basa sulla convinzione che l'economia italiana abbia bisogno di un ripensamento sostanziale che sposti l'attenzione dal solo tentativo di minimizzazione dei costi a quello di incremento della produttività, puntando su tecnologie innovative e abbandonando in parte i prodotti ormai "maturi". Tale prescrizione avrebbe assunto forza di imperativo con il processo di integrazione europea e, in maniera specifica, con il conseguente venir meno della possibilità di avvalersi delle misure di politica del cambio per aumentare la competitività internazionale (Fiorentini 2003).

In effetti, l'evidenza empirica sembra confermare l'esistenza, nelle imprese sindacalizzate, di pratiche che possono portare ad un incremento della produttività (Petrongolo 2001 parla di un 7%-10% in più rispetto alle imprese in cui il sindacato è assente). Ovviamente tali dati hanno scarsa rilevanza se analizzati prescindendo dallo schema dei costi e da soli non possono dare un'immagine chiara delle differenze in termini di profitti che, tradizionalmente, costituiscono la variabile centrale nelle scelte di massimizzazione. E' chiaro però che una soluzione che riesca ad elevare la produttività e, contemporaneamente, a ridurre i costi irrecuperabili, non può essere rifiutata "a priori", almeno poiché sembra essere dotata di una propria intrinseca razionalità.

6.7.2. La permanenza sul posto di lavoro e il completamento del processo di *screening*

Le pratiche che, nella realtà, dirigono l'associazione tra individui e mansioni, creano delle frizioni rispetto all'approccio walrasiano perché determinano, a carico tanto delle imprese quanto dei lavoratori, l'insorgenza di costi e di ritardi temporali che rimandano l'inizio dell'attività produttiva⁴⁰⁹.

Ciò potrebbe essere dovuto sia alla differenza tra le competenze possedute sul lato dell'offerta di lavoro e quelle richieste dalla domanda, sia dalla difficoltà di costituire un aggregato individuo-mansione dotato della necessaria produttività. Se nel tentativo di ricerca della soluzione al primo problema possiamo chiamare in causa l'azione del sindacato inteso come mediatore tra esigenze spesso contrastanti, la seconda questione merita qualche approfondimento.

La teoria dei vantaggi istituzionali comparativi propone una risposta dicotomica, ma coerente. In un *welfare production regime* in cui un peso considerevole è accordato alle *specific skills*, l'"incontro" tra le due soggettività avviene in modo quasi fisiologico perché, da una parte le imprese intervengono direttamente nella determinazione dei programmi delle scuole professionalizzanti e ne stimolano l'efficienza, dall'altra i lavoratori scelgono di investire nell'"appropriazione" delle abilità richieste, forti della copertura assicurativa rappresentata dai regimi di protezione dell'impiego e aiutati da un sistema di certificazione (o di garanzia a livello "centrale") che conferisce valore agli sforzi fatti nel momento dell'apprendimento (questo caso si avvicina moltissimo al quadro descritto in riferimento alla Germania). In un contesto imperniato sulle competenze di tipo generico, invece, le mansioni saranno dotate di un minimo contenuto di specificità e richiederanno una formazione trascurabile sul piano dei costi sottesi e incapace di accrescere la produttività dell'individuo a vantaggio di imprese concorrenti (perché fortemente legata alla situazione contingente).

⁴⁰⁹ Questa è la base teorica su cui si fondano i cosiddetti "modello di *search*".

Per l'Italia abbiamo visto come alcuni fattori inerziali (tra cui il ruolo del *background* familiare) impediscano di fatto l'accesso all'istruzione generalista (e, di conseguenza, terziaria) a coloro i quali non provengono da famiglie che possono vantare una lunga serie di successi scolastici. Riprendendo le ipotesi fatte nel capitolo 2, che subordinavano le scelte di investimento in capitale umano ad una valutazione dei costi diretti e indiretti, potremmo dire che la scarsa apertura del sistema scolastico italiano porti ad un aumento dei "costi psicologici" a carico dei ragazzi che si trovano a far parte di famiglie culturalmente meno incentivanti (Checchi 2001). Un quadro analogo è emerso anche nel confronto con la Germania, ma con la differenza che in questo secondo caso coloro che si trovano all'esterno del canale accademico possono comunque far conto su un'istruzione professionale in grado di rilasciare titoli dotati di un certo credito sul mercato del lavoro.

Nel nostro paese, invece, le imprese si trovano di fronte all'esigenza di dover completare il percorso di *screening* che la scuola non riesce a portare a termine in maniera compiuta e sopperiscono, con la formazione, alla mancanza di "segnali" che attestino, soprattutto nel caso dell'istruzione professionale, una positiva acquisizione di abilità.

Accettando uno scenario siffatto, una permanenza piuttosto prolungata all'interno dello stesso impiego potrebbe risultare conveniente non soltanto ai lavoratori, che sarebbero tutelati dal rischio di dover affrontare un nuovo processo di selezione dagli esiti incerti (ricordo l'ipotesi di avversità al rischio presentata nel capitolo 2), ma anche per le imprese, le quali, una volta sostenuti i costi richiesti dal posizionamento dei singoli lungo la catena produttiva, si troverebbero di fronte all'esigenza di sfruttare i vantaggi derivati da una corretta definizione del congiunto individuo-mansione coniugando un "ammortamento" dei costi e un innalzamento nel tempo della produttività. Il tipo di formazione pagata, pur non essendo necessariamente specifica, non andrebbe poi a favore delle concorrenti, perché il vantaggio informativo che ne deriverebbe potrebbe essere sfruttato soltanto dall'impresa che ha posto in

essere il programma, l'unica cioè a conoscere le "reali" capacità dei lavoratori⁴¹⁰.

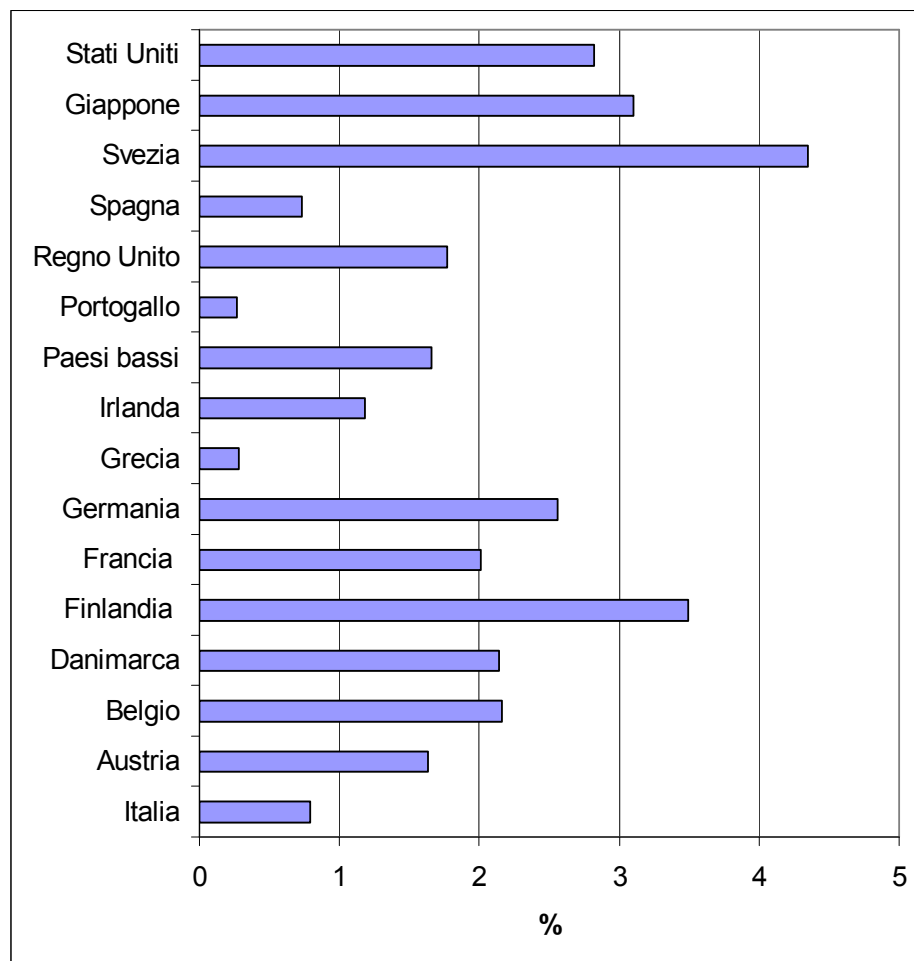
Sempre in un'ottica di lungo periodo si potrebbe rilevare che nel nostro paese la "ricerca" versa in uno stato decisamente preoccupante, sia perché gli studenti che si avvalgono dei programmi post laurea sono pochi e destinatari di una quota irrisoria dei finanziamenti rivolti all'istruzione, sia perché la limitata dimensione media delle imprese italiane non permette un'espansione della "ricerca e sviluppo"⁴¹¹ comparabile con quella che si riscontra in altri ambienti economici. Ricordo che tale svantaggio non è condiviso dalla Germania, la quale può fare affidamento su centri di ricerca tanto teorica (all'interno delle università), quanto applicata⁴¹² (a causa anche della particolare struttura produttiva tedesca incentrata su grandi integrazioni verticali e solidi accordi di tipo orizzontale). La definizione di rapporti di lavoro più stabili potrebbe quindi essere per l'Italia uno strumento (certamente di "*second best*" rispetto ad un approccio maggiormente integrato al problema e tuttavia non trascurabile) per puntare su strategie più innovative e modificare quelle prassi ormai diventate obsolete (Sestito 2001).

⁴¹⁰ Riguardo la possibilità da parte delle imprese di sfruttare a proprio favore le asimmetrie informative vedi anche il contributo di Acemoglu e Pischke (1999) presentato nel capitolo 3

⁴¹¹ Chies (2003) ricorda che l'80% della ricerca e sviluppo italiana ha luogo nelle imprese con più di 500 addetti. Che unità produttive di grandi dimensioni costituiscano un'esigua minoranza nel panorama industriale del nostro paese è poi confermato da Palombarini (2003) il quale fa notare come le aziende con più di 500 salariati impiegano solo il 17% dei lavoratori dipendenti italiani contro il 33% nel caso tedesco.

⁴¹² Si veda Becker, Ichino, Peri (2002)

grafico 6. 3: Percentuale della spesa per ricerca e sviluppo delle imprese sul valore aggiunto dell'industria in senso stretto (anno di riferimento 2001)⁴¹³



Fonte dei dati: OCSE "Main science and technology indicators, n.2, 2002"

Se si volesse accettare una tale interpretazione si potrebbe rilevare che l'assenza di tutele contro la perdita del lavoro troverebbe in quest'ottica una parziale conferma, dal momento che difficilmente sarebbe in grado di risolvere il problema di asimmetria informativa descritto fino ad ora e, pertanto, non troverebbe l'appoggio delle imprese che, al contrario, potrebbero temere che l'introduzione di politiche passive rivolte a chi ha già avuto un lavoro possa aumentare la probabilità di una rottura del rapporto di

⁴¹³Eccetto per Austria (1998); Danimarca, Grecia, Portogallo e Svezia (1999); Belgio, Finlandia, Paesi Bassi, Regno Unito e Giappone.

collaborazione con il dipendente nella fase che segue immediatamente la formazione.

Data la debolezza delle spiegazioni monocausali e poiché il mio scopo è soltanto quello di dare alcuni spunti di riflessione e non certo quello di fornire un'interpretazione che esaurisca la complessità dell'esistente alla luce di alcune semplici considerazioni, preferisco lasciare quest'ultima nota allo stato di pura osservazione.

6.8. Interazione tra economia e istruzione

6.8.1. Premessa teorica

L'aver ricercato, nel caso del nostro paese, una serie coerente di interconnessioni tra scelte in materia di regolamentazione del mercato del lavoro e stato dell'istruzione, non significa aver individuato una linea di *policy* né, a maggior ragione, aver definito prescrizioni di carattere normativo.

Mi sento tuttavia di ricordare un'assunzione di natura metodologica che non è mai stata abbandonata nel corso di questo lavoro: ossia che il ruolo del sistema scolastico, così come la struttura che regola l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, non possano essere analizzati se non in una prospettiva globale che tenga conto dei *feedback* derivanti dall'interazione di soggettività istituzionali distinte e del portato storico e cognitivo degli agenti economici e sociali che in esse si muovono (e che aiutano a determinare).

In particolare, rimangono ancora in Italia molteplici nodi irrisolti, sia per quanto riguarda il problema dell'inadeguatezza delle opportunità di investimento in capitale umano, sia per quanto concerne la questione (strettamente legata alla prima) della perdita di competitività della nostra economia in ambito internazionale. Il processo di integrazione europea ed il diffondersi delle comparazioni internazionali ha creato una diffusa rincorsa alla ricerca delle soluzioni migliori e alla verifica delle esistenti. Tale fervore

non ha risparmiato il nostro paese il quale, già da alcuni anni, sembra aver scelto la via delle riforme guardando con favore al contesto tedesco.

La centralità ricoperta dalla scuola nella formazione non solo dei futuri lavoratori ma, soprattutto, dei futuri cittadini impone di inserire i provvedimenti adottati in un'ottica onnicomprensiva per scongiurare il pericolo che mutamenti che avvengono “al margine” possano scatenare un “effetto domino” dagli esiti imprevedibili. Restano ora alcuni aspetti interessanti su cui riflettere prima di commentare le diverse alternative in gioco, essi aiutano a comprendere il meccanismo delle interazioni tra economia e istruzione e fanno luce sulla struttura degli incentivi che determinano le scelte di studio dei singoli. A tali fattori dedico una trattazione piuttosto sintetica, ma forte delle considerazioni esposte in questo capitolo e parzialmente svincolata dalle maglie interpretative della teoria dei vantaggi istituzionali comparativi rivelatesi, nel caso italiano, dotata di scarso potere esplicativo.

6.8.2. Gli incentivi monetari

Si è ampiamente discusso dei costi che determinano le scelte di istruzione dei singoli individuando nella categoria dei costi “psicologici”, dovuti al ruolo del substrato culturale delle famiglie nella determinazione degli esiti scolastici degli individui, un forte fattore di disturbo rispetto ai processi decisionali contemplati nelle teorie più tradizionali in cui l'unico elemento di disuguaglianza tra i diversi agenti risulta essere quello derivante da una distribuzione dei talenti non omogenea.

Ciò di cui, invece, si è parlato meno diffusamente è la struttura dei rendimenti del capitale umano che rappresenta l'altra (imprescindibile) faccia di ogni processo di investimento.

La letteratura ha voluto accordare al tema della stima dei rendimenti dell'istruzione una notevole importanza⁴¹⁴, in analogia, ritengo, con la centralità di cui godono in una larga parte della teoria economica i rendimenti

⁴¹⁴ Si veda, a questo proposito, quanto esposto nel capitolo 1

dei fattori di produzione (dai quali lo studio non si discosta in maniera sostanziale, quando lo si consideri un investimento in capitale umano).

Nella mia lettura tali risultati, seppur interessanti sul piano metodologico, si rivelano di scarsa utilità perché si è visto come il quadro decisionale degli individui risenta fortemente dell'ambiente sociale e familiare in cui essi sono inseriti con conseguenze piuttosto evidenti in termini di permanenza intergenerazionale delle scelte in materia di istruzione. Piuttosto, una visione che privilegi la trattazione dell'operare degli incentivi, richiede di guardare ai differenziali retributivi intesi come frutto da una parte dell'investimento in istruzione, dall'altra della contrattazione all'interno del mercato del lavoro (Biagioli 1999).

Tabella 6. 2: Redditi da lavoro relativi divisi per livelli di scolarità dei percettori (ai redditi associati al titolo di studio di scuola superiore o a quello rilasciato al termine di un corso post- secondario ma non terziario e stato attribuito un valore pari a 100).

	Istruzione inferiore alla secondaria superiore		Istruzione terziaria di tipo B		Istruzione terziaria di tipo A o programmi di ricerca		Istruzione terziaria	
	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)
Germania (anno 2000)	75	78	115	114	163	160	143	141
Italia (anno 1998)	58	57	(5)	(6)	127	126	127	126

Fonte dei dati: "Education at a glance 2002". Tabella A.13.1.

I simboli (5) e (6) indicano che i dati risultano sommati a quelli contenuti nella colonna il cui numero è riportato all'interno delle parentesi.

Nel caso dell'Italia si nota come l'istruzione terziaria non offra reali prospettive di miglioramento reddituale (si tratta di uno dei differenziali più bassi riscontrati in ambito OCSE) nonostante i laureati siano, nel nostro paese, estremamente scarsi sul piano numerico e nonostante la domanda di lavoratori

con tali qualifiche sia aumentata negli ultimi decenni (Brunello, Comi e Lucifora 1999).

Il confronto tra le varie coorti considerate fa pensare che il picco reddituale si collochi in un momento successivo rispetto alla soglia dei 44 anni. Le medie calcolate sull'intera vita lavorativa sono infatti generalmente più alte rispetto a quelle ricavate in relazione all'arco di tempo compreso tra i 30 e i 44 anni a conferma del fatto che le abilità sviluppate all'interno della scuola sono integrate con le competenze acquisite grazie all'esperienza sul posto di lavoro, ritardando il processo di obsolescenza del capitale umano.

I bassi differenziali salariali si possono spiegare nel caso della Germana, sia chiamando in causa il suo notevole grado di corporativismo, sia ricordando l'elevato livello di stratificazione di un sistema in cui la scelta definitiva avviene in età molto precoce, quando cioè l'"effetto incentivo" dei salari agisce in maniera piuttosto limitata⁴¹⁵; in Italia, invece, dove i percorsi scolastici sembrano potersi continuamente intersecare, appare difficile comprendere perché i differenziali salariali non siano usati per stimolare la domanda di laureati.

Il concetto è già stato discusso facendo notare che i giovani italiani opererebbero le loro scelte seguendo principalmente logiche legate al prestigio sociale e ai rendimenti non monetari dell'istruzione e considererebbero soltanto in via secondaria i guadagni futuri in termini di reddito. Questo dimostra ancora una volta il ruolo del dato sociale nella definizione delle preferenze che fa sì che, in contesti in cui l'istruzione non fa parte del "patrimonio di memoria" della famiglia, i vantaggi personali e relazionali che provengono dallo studio non possano essere pienamente valutati a causa della mancanza di un vissuto che li renda apprezzabili.⁴¹⁶

Gli stessi tassi di partecipazione e di disoccupazione sarebbero influenzati da variabili diverse rispetto a quelle che tradizionalmente sono impiegate per dar

⁴¹⁵ Vedi anche Brunello e Comi (2000)

⁴¹⁶ E' il principio su cui si fonda anche la critica di Sen all'utilitarismo.

conto dei processi di scelta degli individui e sarebbero difficilmente spiegabili in termini di domanda ed offerta di determinate competenze. In particolare, sembrerebbe che le difficoltà nell'ottenimento di un lavoro sorgerebbero soprattutto nel momento della ricerca della prima occupazione e non tanto nel caso di assunzioni successive. Ciò sarebbe dovuto alla limitata mobilità intraoccupazionale tipica del nostro paese che assicurerebbe scarse opportunità di carriera nel corso della vita lavorativa e legherebbe inscindibilmente il sentiero evolutivo delle remunerazioni al valore del primo salario percepito.

La conseguenza di ciò sarebbe un'inusuale permanenza dei giovani all'esterno del mercato del lavoro nell'attesa che si configuri un'opportunità di impiego di livello adeguato. Tale comportamento sarebbe infine facilitato dalla particolare natura del *welfare state* italiano in cui la componente previdenziale supera abbondantemente quella assistenziale e questo fa in modo che i giovani possano contare su considerevoli trasferimenti di denaro nella prima parte della loro vita grazie all'attivazione dei canali familiari (somme che dovranno in qualche misura "ripagare in seguito" una volta diventati percettori di reddito.)

6.8.3. Mobilità intraoccupazionale e formazione permanente

Il tema delle scarse opportunità di carriera rese disponibili per i lavoratori italiani merita una particolare attenzione e una specifica focalizzazione. Infatti, non si può negare che una delle maggiori determinanti dell'aumento della produttività dei lavoratori sia il ricorso alla "formazione permanente" e, in generale, a tutte quelle pratiche in grado di arginare l'inevitabile processo di obsolescenza del capitale umano. Quindi, se vogliamo mantenere l'ipotesi che lega inscindibilmente i salari alla produttività del lavoratore, diventa imprescindibile un'analisi delle opportunità di formazione continua concesse ai singoli in un'ottica che associ l'aumento del capitale umano ad incrementi della remunerazione del fattore lavoro.

Secondo il rapporto annuale Istat (2002), l'Italia si distingue per una *performance* estremamente negativa in riferimento alla formazione continua⁴¹⁷⁴¹⁸ che lo colloca ad un livello di molto inferiore rispetto alla media europea. Tale svantaggio nei confronti delle altre realtà dell'Unione sarebbe poi in significativo aumento a causa, sia di un ulteriore peggioramento della situazione italiana, sia di un diffuso impegno in questa direzione da parte dei paesi *partner*. Vedremo ora come a tale carenza numerica si associ una distribuzione delle opportunità di apprendimento continuo che ha la conseguenza di acuire le disparità nel possesso di istruzione⁴¹⁹ e di limitare la mobilità intraoccupazionale.

⁴¹⁷ A pagina 52 del Rapporto si legge "L'apprendimento permanente (...) si presenta come punto particolarmente debole del sistema-paese, dal momento che l'accesso al sistema formativo e di istruzione anche in età adulta dovrebbe costituire uno degli elementi cardine di una società basata sulla conoscenza."

⁴¹⁸ La deludente *performance* italiana nell'ambito tanto della formazione "*on the job*", quanto in quella "*off the job*" è messa in luce anche in Boeri et al (2002) dove si propone come alternativa al concetto di "flessibilità" quello di "adattabilità". La dimensione dell'adattabilità cresce sia con l'inserimento di meccanismi che tutelino contro i rischi non assicurabili con gli strumenti del mercato (quindi i regimi di protezione dell'impiego e contro la disoccupazione), sia con lo sviluppo di adeguati programmi di *training* per i lavoratori.

⁴¹⁹ Dati Istat e Eurostat (*Continuing Vocational Training Survey*) mettono in luce la particolarità tutta italiana di "concentrare" le opportunità di formazione e di concederle ad un esiguo numero di soggetti. Se si confronta, ad esempio, il numero medio di ore di formazione su cui può far conto, in Italia, un generico lavoratore, la sensazione che se ne ricava è quella di una notevole scarsità di proposte di apprendimento successivo (8 ore rispetto alle 12 europee). La stessa cosa non si può dire se si guarda al numero medio di ore di corso per partecipante che è di addirittura superiore (anche se di poco) rispetto a quello della media Ue (32 contro 31).

Tabella 6. 3: Tassi di partecipazione alle opportunità di istruzione degli adulti e di formazione continua per gli individui tra i 25 e i 64 anni in Italia e Germania divisi per livello di scolarità ottenuto.

		Italia	Germania
Formazione continua legata in maniera specifica alla mansione svolta	Istruzione secondaria inferiore	6	9
	Istruzione secondaria superiore e post-secondaria ma non terziaria	27	26
	Istruzione terziaria	46	43
	Tutti i livelli di istruzione	16	29
Qualsiasi tipo di occasione di istruzione e formazione per adulti	Istruzione secondaria inferiore	9	16
	Istruzione secondaria superiore e post-secondaria ma non terziaria	37	39
	Istruzione terziaria	52	60
	Tutti i livelli di istruzione	22	42

Fonte dei dati: OCSE: *“Education at a glance 2002”*. Tabella C4.1. Gli anni di riferimento sono il 2000 per la Germania e il 1998 per l’Italia.

La tabella ci mostra alcune differenze significative. Innanzitutto, infatti, si nota che la “quantità” di formazione che ha luogo in età adulta dipende strettamente dall’ammontare di capitale umano già in possesso del soggetto. In particolare, risulta essere estremamente rilevante il differenziale registrato nel caso di coloro che possono contare su un titolo di livello terziario i cui tassi di partecipazione raggiungono livelli vicini (e talvolta perfino superiori) al 50%. In secondo luogo, si osserva che l’associazione appena discussa risulta addirittura più forte per quanto riguarda il nostro paese e quando si considerano i dati aggregati, quelli cioè che prendono in esame le attività di istruzione e formazione per adulti indipendentemente dalle loro connessioni con l’attività lavorativa.

Le implicazioni di queste affermazioni sono molteplici e gettano un po' di luce sull'intera mappa delle opportunità di investimento in capitale umano offerte ai singoli e sulla sua evoluzione nel tempo.

La prima questione riguarda un'osservazione già fatta nel riportare alcune tra le debolezze interpretative della teoria dei vantaggi istituzionali comparativi e si riferisce alla piena trasferibilità delle competenze generiche. L'affermazione secondo cui tali abilità sarebbero spendibili in mansioni anche diverse tra loro senza sostanziali "perdite" derivate dall'interruzione di un rapporto lavorativo, è parzialmente smentita dal profilo della partecipazione ad esperienze di aggiornamento successive al momento della scuola. Che le capacità sviluppate da un laureato possano difficilmente considerarsi "specifiche" è, infatti, considerazione piuttosto evidente che acquisisce maggior pregnanza se si guarda all'impostazione dominante del nostro sistema universitario in cui, sulla componente applicativa, ha sempre prevalso la preparazione di tipo teorico.

Ebbene, se è senza dubbio vero che un laureato può presumibilmente godere di una certa capacità di adattamento nella prima fase della sua vita lavorativa, lo stesso non si può dire per quanto riguarda il momento successivo, in cui l'obsolescenza del capitale umano accumulato crea l'esigenza di un riaggiornamento delle conoscenze acquisite.

A questo proposito i dati, non solo danno conto dell'esistenza di opportunità di apprendimento rivolte ai possessori di titoli di studio piuttosto elevati, ma registrano una predominanza di questo tipo di soggetti sugli altri.

Il punto cruciale è, però, un altro. La teoria economica ha più volte individuato nell'istruzione una variabile fondamentale nella determinazione delle retribuzioni. Ne derivano una serie di incentivi che, promettendo salari maggiori per i più abili, convogliano gli sforzi degli agenti in direzione dell'impegno scolastico, facendo in modo che essi desiderino segnalare la propria abilità (secondo la teoria del *signalling*), oppure vogliono dotarsi del

maggior numero di strumenti conoscitivi date le preferenze e le caratteristiche personali (secondo la teoria dell'investimento in capitale umano).

Se a titoli di studio più alti si associano, oltre che retribuzioni più elevate, opportunità di formazione più numerose (quindi anche maggiori incrementi di salario e, di conseguenza, maggiore copertura previdenziale) le scelte di istruzione operate nella giovinezza hanno forti conseguenze anche di lungo periodo. Il primo effetto è che la disuguaglianza non solo permane, ma tende ad aumentare nel tempo. In secondo luogo si deve ricordare che se ci muovessimo in un quadro di razionalità perfetta questa distribuzione delle opportunità di apprendimento andrebbe a consolidare il sistema di incentivi e, comprensibilmente, ad aumentare il volume complessivo dell'investimento in capitale umano; in un quadro di informazione imperfetta (o incompleta), di razionalità limitata⁴²⁰ e di endogeneità delle preferenze, ciò che va a rafforzarsi con il tempo sono piuttosto le distorsioni presenti all'interno del sistema che impediscono tanto la mobilità intergenerazionale quanto quella intragenerazionale.

Nel caso dell'Italia, poi, notiamo che a coloro che hanno un titolo di studio equivalente a quello di secondaria inferiore sono offerte limitatissime possibilità di incrementare la propria competenza, soprattutto per quanto riguarda le attività che non sono legate in maniera specifica al posto di lavoro ricoperto. Ne consegue che coloro che sono relativamente poveri (di istruzione, ma anche di reddito) vedono progressivamente aumentare il divario con gli altri lavoratori e, qualora usufruiscano della formazione permanente, lo fanno all'interno di percorsi altamente specifici che non aumentano la loro produttività in maniera definitiva e, anzi, li legano ad una determinata mansione. Questo implica che i soggetti più deboli sono anche quelli che sviluppano abilità meno trasferibili a che possono godere di una minore "copertura assicurativa".

⁴²⁰ Quella cioè che si basa su processi di massimizzazione locale piuttosto che globale e su strategie sequenziali incapaci di esplicitarsi in un lungo termine di tipo "atemporale"

In Germania, invece, il quadro è parzialmente diverso perché rimane la stretta associazione tra “istruzione presente” e opportunità future, ma la distribuzione è meno differenziata al suo interno e, soprattutto, contempla notevoli possibilità, anche per i lavoratori dotati di un titolo di studio inferiore, di accedere ad attività che permettano loro di ampliare le proprie conoscenze e che non siano strettamente collegate all’incarico svolto.

6.8.4. Rapporto tra istruzione ed economia: alcune brevi osservazioni conclusive

L’aver cercato di esporre brevemente alcune tra le principali interazioni tra istruzione e quadro economico ha portato ad ampliare e completare gli scenari definiti fino a questo momento. Le conclusioni che emergono sono diverse e fanno pensare, nel caso dell’Italia, ad un apparente irrigidirsi della canalizzazione tra sentieri di apprendimento distinti, per la Germania descrivono invece un avvicinamento, nel momento della partecipazione al processo produttivo, di soggettività che erano state tenute separate nella fase di apprendimento.

La soluzione tedesca si baserebbe infatti su una separazione precoce ma, parallelamente, promuoverebbe l’eccellenza anche all’interno dei canali professionalizzanti, promettendo il riconoscimento in ambito lavorativo delle abilità acquisite, una possibilità positiva di partecipazione all’interno delle strutture dell’impresa e del mercato del lavoro (attraverso la concertazione), adeguate opportunità di formazione continua e prospettive di mobilità intraoccupazionale.

Uno studio OCSE ha messo in luce come l’aver completato un percorso di istruzione professionale sia, in Germania, una garanzia di mobilità e di spendibilità delle competenze acquisite. “Lo status dei *Facharbeiter* e la reputazione dell’impresa in cui hanno acquisito la qualifica costituiscono

motivi sufficienti per i datori di lavoro per decidere se siano competenti per nuovi incarichi di lavoro (spesso in un'impresa o in una specialità diversa)⁴²¹.

In Italia, al contrario, ad uno sforzo di omogeneizzazione compiuto nelle prime fasi dell'apprendimento, farebbe seguito una distinzione progressiva che anticiperebbe in qualche misura ciò che avviene nel mercato del lavoro. Le differenze tra le opportunità concesse ai detentori di titoli distinti non si concretizzerebbero tanto in un ventaglio salariale basato su considerevoli differenziali e nemmeno in una difformità significativa nei tassi di disoccupazione, ma piuttosto in prospettive di carriera positive per coloro che hanno fatto un maggiore investimento in capitale umano, poco più che nulle per gli altri.

Un tale dato da una parte concorre a mantenere bassi i tassi di scolarità, dall'altra spinge alla ripetizione delle scelte avvenute in ambito familiare. Infatti, per coloro che si trovano a far parte di una famiglia poco istruita, i bassi differenziali salariali legati all'istruzione e lo scarso ruolo che i titoli di studio "alti" ricoprono nell'assicurazione contro la disoccupazione non costituiscono incentivi validi per lo studio, dal momento che la "storia professionale" dei genitori suggerisce una situazione di scarsa mobilità intraoccupazionale. D'altra parte, i giovani che hanno sperimentato, attraverso l'esperienza di familiari istruiti, una minore stagnazione e positive opportunità di progressione, saranno maggiormente in grado di valutare i benefici dell'istruzione, nonostante essi siano difficilmente quantificabili (come invece potrebbe esserlo un'analisi dei rendimenti relativi) e visibili solamente nel lungo termine.

A ciò si aggiunge un incentivo derivante dal particolare processo di assegnazione degli impieghi che promette agli individui inseriti in un *network* premiante una collocazione all'interno del mondo del lavoro in grado di assicurare la copertura dei costi sostenuti per l'istruzione. Per questi soggetti, quindi, la scelta di studiare si configura come un investimento redditizio nel

⁴²¹ OCSE (1998): "esame delle politiche nazionali dell'istruzione-Italia". Pagina 82.

lungo periodo, la prospettiva di alte remunerazioni future li porterà a infondere maggiore impegno nell'apprendimento e, quindi, a fare in modo che le supposizioni iniziali si trasformino in quelle che in economia vengono denominate "profezie autoadempientesi".

6.9. Prospettive future e sentieri di sviluppo percorribili

Si è visto come in Germania i tentativi di riforma del sistema scolastico stiano portando ad una progressiva ricerca di un'apertura che si opponga alla netta separazione operata a partire dalla scuola secondaria inferiore. Questo processo sarebbe poi affiancato dal perseguimento di maggiore omogeneità a livello centrale e da un allungamento del "tempo scuola" come lotta al permanere di disuguaglianze provenienti dal contesto familiare.

Le proposte che sono state presentate negli ultimi anni nel nostro paese coinvolgono l'intera impalcatura dell'istruzione, a causa dell'intersecarsi di problematiche anche complesse che riguardano momenti diversi del processo di investimento in capitale umano. La situazione italiana presenta aspetti contraddittori che difficilmente lasciano intravedere soluzioni concretizzabili in provvedimenti specifici. Innanzitutto, infatti, l'istruzione vocazionale non fornisce al mondo del lavoro figure che siano valorizzate all'interno delle imprese in termini di salari e di opportunità offerte, d'altra parte, i percorsi di tipo accademico non portano ad un'adeguata diffusione dei titoli di livello universitario a causa dell'altissimo abbandono che (pur con incidenza diversa a seconda dei contesti analizzati) investe l'intero sistema.

I tentativi di risposta a tali problemi sono andati in direzione dell'introduzione di una maggiore flessibilizzazione e personificazione dei singoli percorsi, allo scopo di abbattere quelle rigidità che ostacolano l'incontrarsi delle esigenze dei singoli e delle necessità della crescita economica. La possibilità di garantire a ciascuno opportunità in linea con le proprie preferenze e capacità è, in effetti, una scelta condivisibile da chiunque, ma si scontra, nella sua

concreta attuazione, con i meccanismi di riproduzione delle scelte familiari e con l'imperfetta informazione che permea il contesto decisionale.

In particolare, esistono, a mio avviso, alcuni nodi cruciali la cui corretta definizione può portare a sostanziali miglioramenti, ma anche ad ulteriori arretramenti.

Tali questioni riguardano essenzialmente tre tematiche

- La possibilità di anticipare o differire il momento dell'iscrizione alla scuola.
- Le possibilità offerte dall'alternanza scuola-lavoro
- La definizione del grado di apertura del sistema.

6.9.1 L'ingresso anticipato o differito all'interno della scuola

Per prima cosa bisogna citare l'elemento di novità introdotto dalla possibilità di anticipare (o posticipare) rispetto a quanto avveniva in passato, il momento dell'iscrizione alle scuole dell'infanzia e (di conseguenza?) alla scuola primaria. Il provvedimento, benché non modifichi sostanzialmente la mappa delle opportunità concesse, ha una forte connotazione innovativa perché è in controtendenza rispetto ad una delle peculiarità tradizionalmente più caratterizzanti della scuola italiana: vale a dire la notevole omogeneizzazione dei sentieri di apprendimento seguiti dai bambini nelle prime fasi della loro socializzazione.

Che questa scelta possa portare ad un rafforzamento dell'influenza delle famiglie sulle decisioni scolastiche dei figli è un dubbio che ho già espresso in precedenza, ma l'estensione dell'analisi al momento della formazione degli adulti impone un attento ripensamento anche dei suoi effetti di lungo periodo.

In realtà, la proposta potrebbe configurarsi anche come un vantaggio concesso a favore delle classi più povere che sarebbero supportate nella cura dei figli dalle istituzioni scolastiche. L'affermazione sottende però due ipotesi piuttosto forti.

La prima è che gli individui considererebbero, nella scelta di iscrizione alla scuola dell'infanzia, soltanto la funzione "di custodia" storicamente assolta dall'"asilo" prima e dalla "scuola materna" poi e già oggetto di critiche e revisioni nel corso dei decenni passati. La seconda è che le famiglie più disagiate sul piano culturale sarebbero anche quelle i cui componenti (in particolare le donne) dedicano maggiore tempo all'attività lavorativa.

Entrambe le considerazioni trovano però scarsa conferma nei dati: un'indagine IEA condotta nel 1989 dimostra che in Italia la percentuale di madri lavoratrici è decisamente inferiore rispetto a quella dei bambini iscritti nei canali dell'istruzione prescolare a conferma della parzialità della motivazione "assistenziale". In aggiunta, un confronto tra i tassi di partecipazione mostra un dinamica di tipo monotono che cresce all'aumentare del titolo di studio posseduto e che riporta un andamento più pronunciato di quello relativo alla popolazione maschile.

Inoltre, la possibilità di avvalersi dell'opportunità concessa è subordinata all'approvazione da parte delle istituzioni scolastiche la quale ha luogo sulla base di una valutazione riguardante le caratteristiche del bambino e richiede una collaborazione attiva da parte dei genitori. Possiamo quindi ipotizzare che lo scenario dell'anticipazione dell'ingresso nei canali dell'istruzione si apra in prevalenza a quelle famiglie che danno maggior valore all'apprendimento e che sono disposte ad investire ulteriori energie per fare in modo che i propri figli inizino l'esperienza della scuola prima del compimento dell'età fino ad ora prevista.

6.9.2. Potenzialità e limiti dell'"alternanza scuola-lavoro" e dell'apprendistato.

Il problema dell'introduzione di prospettive di alternanza scuola-lavoro e, più in generale, della ricerca di punti di incontro tra formazione teorica e

apprendimento *on the job* si colloca, in Italia, in un quadro normativo che non fornisce un adeguato supporto a politiche incisive.

Allo stato attuale delle cose non sembra infatti che tale mezzo possa configurarsi come alternativa valida ai corsi che hanno luogo all'interno delle strutture scolastiche, sia perché, come si è già visto, l'unica soluzione sperimentata (quella dell'apprendistato) poggia su disposizioni ormai obsolete, sia perché esperienze siffatte non portano a significativi aumenti della capacità di guadagno dei singoli né, spesso, contengono reali caratteri di formazione.

La perplessità era già emersa in ambito OCSE, quando si sottolineava che “il termine “apprendistato” dovrebbe essere utilizzato soltanto quando si tratta di una vera formazione sul posto di lavoro abbinata ad una formazione di tipo istituzionale, in modo che al momento opportuno esso venga considerato nel suo insieme o per una delle sue componenti come una via di accesso a qualifiche di alto livello riconosciute e a una professione in un'area di lavoro qualificato. In Italia l'apprendistato è ancora considerato come una misura attiva a favore della manodopera piuttosto che un mezzo valido di istruzione e di formazione utilizzato nell'ambiente di lavoro⁴²²”.

A ciò si aggiunge la difficoltà di creare una cultura d'impresa che non si limiti a vedere le opportunità di “alternanza” come possibilità di godere di una manodopera a basso costo ma, al contrario, come reali occasioni di miglioramento della forza lavoro e, di conseguenza, di aumento della competitività del sistema. Gli ispettori OCSE così rilevano le difficoltà che insorgerebbero nel caso di un recepimento, da parte del nostro paese, delle linee guida del modello tedesco: “la Germania con il suo “sistema duale”, ha un sistema assai sviluppato di apprendistato, che altri paesi, Italia compresa, hanno pensato di emulare. Occorre tuttavia riconoscere che non è facile trasferire questo modello da un paese all'altro. Anche in Germania, si sono incontrate difficoltà nel tentativo di trasferire da un *Land* a un altro l'esperienza delle *Berufsakademien*. Una condizione preliminare per lo

⁴²² OCSE (1998): “esame delle politiche nazionali dell'istruzione-Italia”. Pagina 88.

sviluppo dell'apprendistato è l'esistenza di un'adeguata cultura d'impresa. Per ora pensiamo che non sia il caso dell'Italia, e gli imprenditori hanno mantenuto un cauto silenzio sull'argomento.⁴²³

Quanto detto non significa che la collaborazione tra imprese e agenzie educative non sia in qualche modo possibile, ma richiede che tale rapporto si istituisca in forma dialogica e che la corresponsabilità diventi terreno fertile per la valorizzazione delle qualifiche rilasciate all'interno del canale professionale e crei opportunità di partecipazione anche per coloro i quali non si possono avvalere di una preparazione accademica. Affinché la formazione professionale possa interagire con il mondo della produzione forte della necessaria autorevolezza, sarebbe poi auspicabile che la riqualificazione di tale percorso avvenisse prima della ridefinizione dei tratti caratterizzanti della secondaria superiore "tradizionale".

Due questioni rimangono poi insolute. La prima riguarda il pericolo che tali provvedimenti si trasformino in una modalità di elusione dell'obbligo grazie alla quale gli studenti "deboli" potrebbero sentirsi esonerati dal frequentare corsi impegnativi, mentre le imprese si troverebbero di fronte ad un'offerta di lavoro a basso costo e a tempo limitato (quindi vantaggioso nel breve periodo, ma incapace di portare contributi significativi all'innovazione); la seconda si riferisce all'effetto che misure analoghe hanno avuto in altri paesi europei.

L'esempio più eloquente a questo proposito rimane quello della Svezia in cui molteplici sono le occasioni di alternanza tra istruzione e formazione. In tale caso però, a fronte dell'allargamento delle possibilità di apprendimento "sul campo", si è puntato su un avvicinamento dei differenti percorsi, sull'introduzione di corsi generalistici anche nei sentieri maggiormente orientati al lavoro e, soprattutto, su pervasive politiche di diritto allo studio.

Nonostante il sistema scandinavo si sia dimostrato in tutti i confronti internazionali allo stesso tempo efficiente ed egualitario, l'esperienza di allargamento e di valorizzazione delle opportunità di alternanza tra scuola e

⁴²³ OCSE (1998): "esame delle politiche nazionali dell'istruzione-Italia". Pagina 88.

lavoro non ha tardato a mostrare una faccia preoccupante nella diminuzione dei tassi di proseguimento nel corso della scuola superiore e verso l'università dei soggetti nati in seguito agli anni Settanta. Ciò è potuto accadere perché molti giovani hanno trovato conveniente orientarsi verso il lavoro, perché l'esperienza occupazionale è valutata positivamente tanto in vista di una successiva ripresa degli studi, quanto all'interno del mondo delle imprese. L'opportunità di tornare sui banchi di scuola non è però stata sfruttata da una buona parte degli individui, i quali hanno preferito rimanere all'interno della posizione lavorativa raggiunta o hanno differito di molto il momento del rientro nei canali dell'istruzione propriamente detta.

Purtroppo non sembra potersi escludere a priori il verificarsi di comportamenti analoghi da parte degli studenti italiani con l'aggravante che, nel nostro paese, non è ancora stato raggiunto un livello di scolarità soddisfacente, e perciò, un'ulteriore diminuzione della quota di soggetti che completano gli studi potrebbe avere preoccupanti implicazioni sull'innovazione e sulla competitività dell'economia sui mercati internazionali.

6.9.3. Il grado di apertura del sistema

Le attuali proposte di riforma sostituiscono il precedente schema tripartito della secondaria superiore tuttora esistente⁴²⁴ (che individuava un percorso liceale-generalistico, uno tecnico e uno professionale) e introducono uno schema dicotomico in cui al sistema dei licei viene affiancato l'insieme dell'istruzione e della formazione professionale la quale costituisce un'alternativa “parallela, o quasi,⁴²⁵” alle proposte di tipo accademico.

⁴²⁴ In realtà, i ministri Berlinguer e de Mauro avevano portato a termine un progetto di riforma complessivo (concretizzatosi con la legge quadro n.30 del 10/12/2000) che fu sostituito dai provvedimenti attuali prima di trovare attuazione. Tale schema prevedeva l'unificazione della scuola elementare e media in un unico segmento didattico, la soppressione dell'esame di terza media, l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino a 16 anni, ma soprattutto una scuola superiore unitaria (liceo) articolata su un biennio comune e un triennio di specializzazione costruito su “famiglie occupazionali” distinte.

⁴²⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2003): “Le parole di una scuola che cresce-piccolo dizionario della riforma”

La garanzia di reversibilità delle scelte sarebbe assicurata da un sistema di “passerelle” che permetterebbe in ogni momento il passaggio tra i diversi ordini di scuole.

Ritengo che non sia conveniente cercare di prevedere quale sarà la reale efficacia che avranno tali trasferimenti, perché questo condurrebbe ad una discussione di conseguenze future che sono, in quanto tali, ancora incerte. Tuttavia, è opportuno indicare qualcuno tra i pericoli di cui decreti attuativi dovranno tenere conto.

In primo luogo, si potrebbe ricordare l'esperienza di altri paesi europei (segnatamente la Germania e la Svezia) nei quali non si è verificata un'inversione delle decisioni prese. Nel caso tedesco, infatti, esiste la possibilità di passare ad una scuola diversa rispetto a quella frequentata, ma tale opportunità è sfruttata da un'esigua percentuale della popolazione e sempre nei primissimi anni e “verso il basso” con la conseguenza di una diminuzione del numero medio di anni passati all'interno dell'istruzione, senza che ciò implichi un aumento dell'occasioni culturali concesse ai più deboli.

L'esempio svedese è invece stato discusso nel precedente paragrafo, dove si è messo in luce come l'aver intrapreso un'esperienza lavorativa abbia portato i giovani ad un allontanamento definitivo dalla scuola. Si aggiunga qui soltanto un'ulteriore osservazione. Se anche in Svezia, nonostante l'elevata scolarità, l'introduzione di modalità di associazione tra scuola e lavoro ha portato ad una flessione dei tassi di prosecuzione, risulta difficile immaginare come in Italia, che ancora non ha raggiunto un soddisfacente grado di diffusione delle competenze a livello di scuola secondaria superiore, si possa rendere possibile il passaggio al sistema dei licei e all'Università di un ragazzo che ha inizialmente scelto la formazione professionale “in alternanza”.

Quanto detto si comprende meglio ricordando che anche alcuni tra gli economisti “tradizionali” hanno iniziato ad ammettere nei loro studi l'idea che la mappa delle preferenze non sia soltanto endogena, ma anche passibile di

modificazioni nel corso del tempo in relazione agli stimoli provenienti dall'ambiente circostante. Essendo quello della scuola uno dei contesti più significativi nel processo di socializzazione e di crescita dei ragazzi, diventa essenziale, affinché possa essere soltanto contemplata la possibilità che sia sfruttato il sistema di "passerelle", far sì che la formazione professionale sia portatrice, oltre che di una "cultura del lavoro", di una cultura *tout court*.

L'enfasi posta sulle possibilità di reversibilità delle scelte deriva non soltanto dal portato storico della nostra Repubblica, in cui l'uguaglianza di fronte all'istruzione è garantita costituzionalmente, ma discende direttamente dall'analisi dei problemi che minacciano il sistema scolastico italiano. La notevole dispersione, propria dell'Italia, che impedisce ad una cospicua frazione della popolazione di giungere a conseguire una laurea, spinge a guardare con un po' di preoccupazione alla divisione dei percorsi e, specialmente, alla preclusione dell'accesso all'università per coloro che hanno scelto il canale *vocational*.

Se la frequenza di istituti professionali già ora preannuncia un esito insoddisfacente all'interno del mondo accademico e scoraggia perciò gli studenti che vogliono accedervi, il sistema di incentivi che dovrà essere messo in atto per indurre un giovane uscito dall'esperienza dell'istruzione e della formazione professionalizzante a prepararsi in vista del superamento dell'esame di stato, dovrà necessariamente essere studiato con estrema attenzione e contemplare vantaggi reddituali anche consistenti per controbilanciare gli stimoli provenienti dal tipo di preparazione ricevuta che spingono in direzione di un inserimento nel mondo del lavoro o, comunque, indirizzano ad una continuazione degli studi lungo i binari della formazione tecnica superiore. Tali incentivi dovranno coinvolgere necessariamente anche il mondo delle imprese che non potrà rimanere a lungo indifferente al problema.

Un'altra riflessione riguarda le modalità di gestione dei differenti canali. Per facilitare un più fluido passaggio di informazioni tra l'Industria e la

formazione professionale si è da tempo cercato di radicare al territorio i corsi maggiormente orientati ad una preparazione di tipo lavorativo, affidandoli all'amministrazione regionale sentita più vicina alle specifiche esigenze del contesto produttivo. La formazione professionale a carattere regionale era però inserita in un quadro più ampio e subiva la "concorrenza" degli istituti tecnici che offrivano una preparazione ben più omogenea e meno specializzante.

Ora, invece, il *continuum* di proposte che fino ad oggi ha caratterizzato il sistema italiano verrebbe spezzato da una separazione bipartita che contrapporrebbe un binario generalista orientato verso un centro comune (nonostante il dibattito significativo sull'autonomia degli istituti scolastici) ad un binario specializzante e organizzato a livello locale. L'aumento della portata quantitativa dell'istruzione regionale torna a porre uno dei problemi negli ultimi tempi accantonati: ossia quello che prende in considerazione le differenze delle risorse investite in diverse aree del paese.

L'imperativo che si fa strada in questo momento impone di pensare la struttura del ramo *vocational* in modo che non si riveli un'esperienza incapace di fornire ai giovani adeguate possibilità di arricchimento e utili strumenti spendibili sul mercato del lavoro, eliminando le disparità esistenti tra contesti territoriali diversi per evitare che, nelle regioni più povere, l'iscrizione all'interno di un corso professionale diventi un duplice motivo di svantaggio, costituendo un'alternativa di valore inferiore non soltanto rispetto al canale liceale, ma anche rispetto a proposte comparabili implementate però in regioni più ricche o più efficienti⁴²⁶.

Certo, l'obiezione che potrebbe nascere è quella che una competizione decentrata possa portare ad una diminuzione dell'inefficienza proprio delle zone meno dinamiche e, di conseguenza, ad un progressivo riallineamento. Questo presuppone innanzitutto una propensione alla mobilità territoriale degli

⁴²⁶ Il dubbio è alimentato dalle considerazioni riportate in alcuni tra i precedenti paragrafi che rilevano come i lavoratori del Mezzogiorno possano contare su un minor numero di tutele rispetto ai loro omologhi che risiedono invece nel Nord. Questo potrebbe avere importanti implicazioni nel caso in cui l'intero ramo della formazione professionale venisse gestito a livello regionale e avvalendosi dello strumento dell'alternanza scuola lavoro.

studenti che, attraverso meccanismi analoghi a quelli di “voto con i piedi”, porterebbe a premiare le soluzioni più riuscite, segnalando dall'altra parte con l'allontanamento le situazioni meno valide. Questa disposizione allo spostamento, però, non esiste nel caso italiano (mentre può essere un'ipotesi valida un ambito statunitense), poiché la quota di studenti che sceglie di cambiare residenza per frequentare una scuola superiore è praticamente nulla e non si alza significativamente né quando si considerino gli studenti universitari e nemmeno in riferimento ai lavoratori⁴²⁷.

Infine, in un'area economica unificata dalla presenza di un'unione monetaria, non solo la specializzazione produttiva (e di competenze) dovrà essere riletta in un'accezione più ampia, ma le stesse regioni omogenee sul piano delle strategie utilizzate difficilmente andranno a coincidere con la divisione amministrativa italiana, ma, più probabilmente trascenderanno le di visioni di tipo politico e andranno a creare aggregazioni di diverso tipo. Il portfolio di competenze (per usare la terminologia ministeriale) acquisito all'interno di un'istruzione di tipo regionale potrebbe quindi dimostrarsi inadeguato perché privo di sufficienti caratteri di spendibilità e di adattabilità ai mutamenti in atto.

L'ultima questione che vorrei discutere chiama in causa le prassi di formazione continua che si sono diffuse nel nostro paese e ritorna sul tema dei meccanismi di protezione del lavoro. Si è visto come la società tedesca, pur incentrata su un sistema scolastico che prevede una separazione precoce e irreversibile, riesca a raggiungere un grado positivo di mobilità intragenerazionale promuovendo la certificazione delle competenze, valorizzando le conoscenze di tipo specifico e concedendo significative opportunità di formazione anche generica agli adulti dotati dei titoli di studio più “bassi”.

⁴²⁷ A questo proposito Carmeci e Chies (2002) fanno notare che le scelte in materia di istruzione sono fortemente determinate dalle variabili macroeconomiche riguardanti la regione di appartenenza, primi fra tutti i tassi di disoccupazione.

Ciò non avviene in Italia dove la frequenza di una scuola superiore che non “assicura” il passaggio ai banchi dell’università non solo costituisce spesso un elemento di stigma al momento dell’assunzione, ma è anche un limite all’accesso a successive opportunità di formazione (soprattutto generiche) e, anche per questa via, si configura come una determinante dell’immobilità occupazionale. Tale dato diventa tanto più grave quanto maggiore è la stratificazione del sistema e quanto più precoce è la separazione degli esiti. E’ chiaro quindi che una diminuzione dell’apertura del sistema scolastico come è quella che sembra prospettarsi con la “riforma Moratti” dovrà tener conto anche dell’esigenza di fornire opportunità di aggiornamento posteriori all’uscita della scuola che evitino un’eccessiva obsolescenza delle competenze specifiche acquisite in seno all’istruzione professionale e garantiscano a tutti positive prospettive di carriera.

Il ruolo della formazione continua ha un significato importante qualora si guardi alla struttura degli incentivi: se si vuole che i corsi professionalizzanti rimangano allettanti almeno per quella porzione di studenti che non si sentono di intraprendere un percorso liceale, è necessario che la scelta della scuola superiore (che già può risultare limitante in termini di accesso all’istruzione universitaria) non implichi anche un’esclusione progressiva dalle possibilità di mobilità economica e sociale. Solo offrendo opportunità di formazione che investano tutto lo spettro delle posizioni lavorative e che tutelino coloro che hanno una preparazione di tipo specifico da una progressiva inadeguatezza (e questo è un pericolo indipendentemente dal regime di protezione adottato, perché si risolve in un allontanamento dalle possibilità di partecipazione non solo al processo produttivo, ma anche a quello decisionale e politico), si potranno arginare le inefficienze “allocative” dovute all’aumento della stratificazione.

In questo processo potrà avere un ruolo cruciale proprio quella rete di tutele che è stata a lungo descritta all’inizio di questo lavoro. Perché il filone specializzante diventi un’alternativa davvero percorribile è infatti necessario

che i rapporti lavorativi siano inseriti in una logica di stabilità che preveda occasioni di aggiornamento di quanto appreso e riduca il rischio di un investimento di natura specifica. D'altra parte non sembra potersi intraprendere la strada opposta: quella cioè che prevede la riduzione della formazione sul posto di lavoro ai minimi livelli. Ciò è vero sia perché nel nostro paese i soggetti che possono vantare competenze trasferibili hanno un bassissimo peso numerico, sia perché i meccanismi inerziali che regolano le scelte degli agenti e l'allocazione delle mansioni non permettono il corretto passaggio delle informazioni e portano ad un aumento dei costi di assunzione e di *screening* (che devono quindi essere ammortizzati nel tempo).

6.10. Conclusioni

Questo capitolo, certo piuttosto eterogeneo al suo interno, è unificato dal tentativo di individuare alcune tra le connessioni più significative tra mondo della produzione e il sistema di norme ed incentivi che regola l'accumulazione di capitale umano. Le conclusioni discendono direttamente dall'analisi fatta e da alcune considerazioni riguardanti l'evoluzione storica della società nel nostro paese.

Ciò che sembra emergere con maggiore evidenza e che appare essere una sorta di filo rosso che, purtroppo, collega l'intera analisi, è la mancanza, nel caso italiano, di una prospettiva globale che tenga conto degli effetti che i provvedimenti legislativi introdotti e le strategie adottate possono avere sull'intero quadro istituzionale.

Pensare di riformare il sistema d'istruzione senza tenere in considerazione le implicazioni che tali modifiche avranno sull'economia vuol dire necessariamente apportare correzioni "al margine" che, proprio per la loro parzialità, rischiano di rivelarsi inefficienti o, almeno, soltanto transitorie. Questo non significa soltanto piegare i percorsi di apprendimento alle esigenze della produzione ma, al contrario, agire affinché le competenze acquisite nel

momento della scuola possano trovare una degna valorizzazione del contesto lavorativo e offrano reali garanzie contro la povertà economica e sociale.

Il dibattito circa l'auspicabilità dei differenti regimi di protezione dell'impiego, così come, seppure in misura minore, quello che si concentra sulla definizione delle modalità di organizzazione dell'istruzione via via più idonee, si basa essenzialmente su un'ottica di tipo redistributivo che mira a ricercare la soluzione più efficiente nel processo di ripartizione dei costi sociali tra individui e imprese.

La presa d'atto che esistono delle frizioni che rendono meno fluidi i mercati del lavoro (come, ad esempio, i costi di assunzione) e che sembrano difficilmente eliminabili, fa però spostare l'attenzione su strategie non tanto di "divisione" dell'onere delle inefficienze ma, piuttosto, della minimizzazione di tali sprechi. Non è escluso che l'istituzione di tutele⁴²⁸ possa facilitare questo processo perché consente il passaggio di informazioni tra scuola e imprese e agevola la partecipazione di ogni strato della società al processo produttivo e, forse, potrebbe persino aiutare a rimuovere gli ostacoli in direzione di una reale partecipazione politica.

L'aspetto che sembra interessare maggiormente l'Italia risulta essere invece quello legato all'altra faccia della creazione del surplus, ossia l'aumento della competitività delle imprese. Gli eventi legati all'integrazione europea hanno infatti limitato fortemente e progressivamente le possibilità di utilizzare la politica del cambio per rendere i nostri prodotti maggiormente "appetibili" sul mercato internazionale⁴²⁹ e hanno spostato l'attenzione sulla ricerca di soluzioni che aumentino la qualità dell'Industria italiana, in poche parole, hanno posto l'accento sull'esigenza di un incremento dell'innovazione.

In una tale ottica, il problema non diventa tanto quello di abbattere i costi del lavoro, piuttosto diviene centrale un aumento generalizzato della produttività

⁴²⁸ Così come intese qui, cioè in relazione all'introduzione non solo di norme prescrittive, ma anche di strutture che ne facilitino l'attuazione e renda possibile una partecipazione dei lavoratori all'interno delle imprese.

⁴²⁹ Si veda Fiorentini (2003) per un'analisi dell'utilizzo delle "svalutazioni competitive"

da ricercarsi anche, e soprattutto, grazie ad un sistema d'istruzione adeguato. Pur in tale contesto, l'Italia stenta ad abbandonare una visione di breve termine, incapace cioè di valutare correttamente i vantaggi personali e sociali che l'incremento della diffusione delle conoscenze può garantire. Certamente una grande responsabilità in ciò si deve attribuire ad un sistema che inizialmente garantisce una sorta di convergenza nelle opportunità offerte a tutti gli individui, mentre in seguito provvede ad una canalizzazione che proseguirà anche nel momento del lavoro⁴³⁰ provocando una sostanziale immobilità.

L'importanza accordata al ruolo della scuola non può far dimenticare il compito svolto dalla struttura del mercato del lavoro. Poiché le decisioni che dirigono la scelta della "quantità di istruzione" presentano notevoli elementi di rischio (il capitale umano non può essere venduto né ipotecato e porta a rendimenti che si realizzano in un momento molto successivo rispetto a quello nel quale ha inizio il processo di accumulazione), l'esistenza di meccanismi che garantiscano una certa stabilità dell'impiego e che, quindi, assicurino una spendibilità delle competenze acquisite, potrebbe portare ad un aumento dello "stock di competenze" presenti in un paese. Questo perché, coloro che all'interno della famiglia non possono contare su un substrato culturale o su un impianto motivazionale che faciliti un impegno nello studio, difficilmente giungerebbero, nella prospettiva di confrontarsi con un mercato del lavoro privo di regolamentazione, a scegliere investimenti in capitale umano incentrati su abilità trasferibili. Ciò avverrebbe anche senza dover postulare peculiari limitazioni della razionalità perché sarebbe conseguenza di un'usuale valutazione tra costi e benefici calcolati tenendo conto tanto delle probabilità di successo desunte dalla storia familiare, quanto dei "costi psicologici" determinati dall'influsso negativo del *background* dell'ambiente di origine.

⁴³⁰ Non soltanto a causa delle modalità di assegnazione delle mansioni, ma anche in dipendenza delle scelte in materia di formazione continua.

La scelta ottima potrebbe configurarsi per questi individui quella di abbandonare l'idea di intraprendere un corso di studi di tipo generalistico (in quanto troppo basse sarebbero le aspettative di successo) senza per questo optare per una preparazione di stampo specifico perché considerata troppo rischiosa per poter legittimare un impegno di tempo e di risorse economiche. La soluzione alternativa alla scuola potrebbe essere quella di un precoce inserimento nel mondo del lavoro allo scopo di accumulare esperienza e, per questa via, capacità spendibili anche in futuro.⁴³¹ Il risultato aggregato di un tale processo di scelta potrebbe essere un sottoinvestimento in istruzione che potrebbe minare alla base la crescita di lungo periodo.

Il perseguimento di una strategia di “competizione sulla qualità” che abbandoni i prodotti ormai “maturi” in direzione di settori a più alto contenuto tecnologico richiede però un ripensamento globale dell'intero *welfare production regime* che ponga rimedio ad una carenza di ricerca tanto teorica quanto applicata che fa del nostro paese un *unicum* tra le maggiori potenze economiche. E' evidente che ciò non si potrà realizzare soltanto tramite un aumento degli investimenti nell'istruzione terziaria e nei programmi post laurea, ma dovrà trovare tanto nella scuola quanto nell'economia terreni fertili per l'innovazione.

A questo scopo, la struttura produttiva italiana, incentrata su dimensioni aziendali piuttosto contenute e prive dei mezzi necessari per apportare modifiche sostanziali alle prassi ormai consolidate (e, forse, passibili di subitanea obsolescenza), mostra alcuni caratteri di inadeguatezza, così come la trasmissione “dinastica” del ruolo di imprenditore⁴³². Il nodo su cui concentrare l'attenzione potrebbe essere quindi, fin d'ora, quello di un aumento generalizzato della scolarità che non si limiti soltanto alla creazione di nuovi laureati, ma coinvolga anche tutto lo spettro delle figure intermedie

⁴³¹ In effetti, Ghignoni (2001) mostra come in Italia l'assegnazione delle mansioni non avvenga in via diretta sulla base del titolo di studio posseduto, ma coinvolga coppie istruzione-esperienza che disegnerebbero peculiari “frontiere di competenza” in cui il contributo marginale della pratica sul posto di lavoro diminuirebbe all'aumentare del titolo di studio posseduto.

attraverso forme di riqualificazione permanente della forza lavoro e azioni significative di lotta alla limitazione delle opportunità di apprendimento e alla loro permanenza intergenerazionale.

CONCLUSIONI

Parlare di “economia dell’istruzione” significa impegnarsi nel tentativo di conciliare i due aspetti di un apparente ossimoro. La questione è, innanzitutto, di natura metodologica. Sembra impossibile, infatti, affidarsi al ragionamento economico prescindendo dall’utilizzo del concetto di “scelta”, intesa come capacità di esclusione di alternative tra di loro incompatibili. D’altra parte, non appare percorribile la strada di chi reputa l’attuarsi dei processi di apprendimento un campo in cui le logiche di massimizzazione (vincolata) possano conoscere pieno compimento, senza che questo richieda una revisione di alcune premesse di carattere teorico.

Ritengo che le decisioni di investimento in conoscenza non possano essere pienamente comprese se non le si guarda in una prospettiva di tipo “relazionale” che tenga conto dei differenti schemi di interazione tra i soggetti e del carattere di endogeneità delle preferenze degli agenti. Grazie a quest’ultima considerazione, in particolare, comincia a farsi strada l’idea che il Mercato, pur ricoprendo un ruolo primario e certamente imprescindibile, non sia la sola istituzione rilevante nella spiegazione dei meccanismi di accumulazione e di valorizzazione⁴³³ del capitale umano.

Per capire appieno questo slittamento concettuale, occorre richiamare la nozione centrale di “complementarietà istituzionale”. Una delle prime “ipotesi ausiliarie” che sono andate ad arricchire (ma anche ad indebolire secondo la logica di Lakatos) le teorie “tradizionali” dell’economia dell’istruzione è stata quella che postulava il carattere di eterogeneità del capitale umano, dovuta non soltanto a differenze “quantitative”, derivate dalle diversità fisiologiche ed ineliminabili nella distribuzione dei talenti, ma anche a disparità di natura qualitativa, il cui valore non sempre può essere inserito all’interno di un ordinamento di carattere gerarchico.

⁴³³ Inteso come assegnazione di un valore, come definizione di un prezzo.

Proprio questa irriducibilità ad una sola categoria che definisca il valore dello *stock* di conoscenze possedute dai singoli (la cui approssimazione era stata ricercata, ad esempio, nel numero di anni di scuola frequentata), spinge a temperare il consequenzialismo e a dare maggior spazio ai distinti processi di apprendimento e ai singoli risultati in termini di abilità possedute dalla forza lavoro.

Ciò non porta necessariamente ad una perdita di importanza dell'atto della scelta, ma guarda alla decisione degli agenti, tenendo in considerazione i condizionamenti che derivano da istituzioni diverse, le quali formano, congiuntamente, un aggregato coerente. Si noti che tale allargamento non porta all'abbandono della prospettiva economica, dal momento che si ha complementarietà soltanto se le istituzioni determinano nel loro operare l'insorgere di guadagni in termini di efficienza (Hall e Gingeric 2001).

Non è difficile accettare che alcuni tra gli incentivi più significativi che dirigono le decisioni di studio dei singoli provengano dal mercato del lavoro, il quale definisce le abilità richieste e individua di conseguenza le caratteristiche che i lavoratori devono possedere. Il punto che la teoria dei vantaggi comparativi mette al centro dell'analisi è, però, un altro.

Sulla falsariga di quanto ipotizzato dalla più nota teoria dei vantaggi (economici) comparativi, si immagina che le peculiarità dei differenti paesi determinino l'insorgere di strategie produttive diverse tra di loro, che non rappresentano stadi distinti di approssimazione ad una regola considerata "ottima", ma rispondono, ad esempio, alle difformità nel portato storico e cognitivo delle singole realtà. E' ovvio che tale visione non può fare affidamento su una logica di incontro tra domanda ed offerta di lavoro di tipo "impersonale", perché ciascun aggregato istituzionale (denominato "*welfare production regime*") si fonda su algoritmi di funzionamento propri.

Ne discende, quindi, che le istituzioni dovranno operare affinché si abbiano gli incentivi più adeguati, capaci cioè di dirigere le scelte dei soggetti, in modo tale da imprimere loro una direzione analoga a quella seguita dall'economia.

In quest'ottica, il dato più significativo affinché si realizzi un avvicinamento delle preferenze di lavoratori ed imprese risulta essere quello costituito dalla forma assunta dai regimi di protezione dell'impiego. Se non esiste una sola strategia vincente di perseguimento dell'ottimo, allora non vi è ragione per cui tale pluralità non si ritrovi anche quando si guarda ai *mix* di flessibilizzazione e regolamentazione presenti sul mercato del lavoro, anzi, l'ampiezza delle tutele concesse agli individui non dipenderà tanto dalla forza contrattuale delle due parti in gioco, quanto dalla natura delle competenze richieste.

E' in tal senso che si realizza la complementarità. Nei contesti in cui maggior enfasi sarà data alle competenze di tipo specifico, sarà necessario inserire i rapporti di lavoro in un'ottica di stabilità e di persistenza nel tempo. In assenza di tali protezioni, infatti, l'individuo razionale non sarà portato ad investire in conoscenze non trasferibili perché un simile investimento si rivelerebbe troppo rischioso, dal momento che verrebbe totalmente vanificato nel caso di una perdita dell'impiego e nell'eventualità di una riassunzione in un contesto in cui vengano richieste capacità di altro tipo.

Al contrario, laddove le abilità chiave risultano essere quelle di tipo generico, si rivela inefficiente implementare politiche volte a limitare il rischio sopportato dai lavoratori, perché essi possono già contare su un potente mezzo di assicurazione, ossia l'acquisizione di conoscenze spendibili in qualsiasi mansione, le quali permetterebbero loro di trovare un utilizzo nei contesti produttivi più disparati e sarebbero in grado di tutelare il possessore dal pericolo di disoccupazione o di sottoccupazione.

La creazione di un'idonea mappa di incentivi, tuttavia, da sola non è sufficiente a garantire un'offerta di competenze che sia funzionale alle esigenze delle imprese. E' necessario infatti che esista un sistema scolastico capace di formare le abilità e le competenze che costituiscono il punto di forza di ogni singolo paese. Qui diventa fondamentale il ruolo della scuola, intesa come elemento di contatto tra esigenze dei singoli ed istanze provenienti

dall'economia e come strumento imprescindibile di garanzia del permanere nel tempo delle soluzioni raggiunte.

Non credo che il tentativo che la teoria dei vantaggi istituzionali comparativi vuole portare a termine sia quello di subordinare la cultura alla logica dell'efficienza produttiva, lo spirito che domina tale filone si propone piuttosto di ammettere, all'interno del ragionamento economico, il quadro istituzionale dei singoli paesi, inserendolo nella trattazione, non in quanto eccezione ad una regola immutabile, ma come fattore dotato di rilevanza primaria. La distinzione non è banale, significa mirare ad una sintesi tra il carattere politico dell'istruzione, che ha come fine quello della formazione di un Uomo-cittadino, e la prospettiva dell'agente economico massimizzante che mette al centro dell'analisi i concetti interrelati di scelta e di preferenza.

Che ciò che io chiamo “dimensione di cittadinanza” della conoscenza non sia un epifenomeno rispetto al nucleo centrale della teoria (la quale disegna un'interazione tra *performance* economica ed istruzione) è confermato dal fatto che lo stesso “teorema dell'elettore mediano” non si sottrae ad una rilettura condotta in termini di vantaggi istituzionali comparativi. L'esperimento è quantomeno interessante, perché spiega le scelte dei soggetti rispetto all'entità dell'intervento pubblico (nel nostro caso in riferimento al grado di tutela dell'impiego) chiamando in causa la peculiare distribuzione delle competenze degli abitanti di un paese e riconoscendo nel ruolo dello Stato, a fianco della funzione redistributiva, anche quella assicurativa.

Quanto detto richiama da vicino una delle più note definizioni di un modello ideale di democrazia che si sono imposte all'interno della letteratura politica (May 1978), la quale postula una “necessaria corrispondenza tra gli atti di governo e i desideri di coloro che ne sono toccati” oppure, per citare Dahl (1971), “una continua capacità di risposta (*responsiveness*) del governo alle preferenze dei suoi cittadini”.

Proprio l'esigenza di indagare la realizzabilità della convergenza della volontà dei singoli e di quella delle istituzioni che ne regolano l'interazione ha due

importanti conseguenze. Da una parte, infatti, implica una riflessione circa la validità dei “modelli paese”, intesi come schemi ideali sostanzialmente riproducibili in una pluralità (anche se limitata) di situazioni diverse, in secondo luogo impone un’attenta valutazione del processo di formazione delle preferenze e delle opportunità che esse hanno di determinare in qualche misura le politiche pubbliche.

Si può ritenere che il confronto tra i sistemi scolastici italiano e tedesco abbia messo in luce alcuni aspetti importanti per la risoluzione delle questioni appena accennate. In particolare, diventa cruciale chiedersi se lo schema tedesco, costituito dall’associazione di un mercato del lavoro scarsamente flessibile e da una proposta di istruzione professionale fortemente sviluppata e collegata al mondo delle imprese (il cosiddetto “modello duale”) possa essere un valido interlocutore dell’Italia nella definizione delle linee di riforma che stanno prendendo corpo negli ultimi mesi.

Il problema non è, ovviamente, soltanto di natura teorica, dal momento che esplicite ammissioni dei nostri governi più recenti hanno voluto vedere nel caso della Germania un sentiero di sviluppo da seguire ed un esempio da imitare. Il sistema duale, in effetti, è stato a lungo considerato una soluzione ottima, in grado di coniugare alti livelli di scolarità ed adeguate possibilità di accesso all’istruzione e, soprattutto, capace di porsi in un rapporto dialogico con le imprese, in modo da sviluppare un legame di collaborazione strumentale alla creazione di importanti sinergie, in ultima analisi, non lontano da quella “complementarietà istituzionale” dagli esiti virtuosi immaginata da Hall e Gingeric (2001).

In realtà, lo studio comparativo condotto ha mostrato che, al di là delle analogie formali tra i due paesi evidenziate da Estevez-Abe, Iversen e Soskice (1999), le difformità sono notevoli e investono tanto l’organizzazione del sistema scolastico, quanto la struttura delle tutele dei lavoratori.

Per quanto riguarda quest’ultimo aspetto, si è visto come le dichiarazioni programmatiche e la legislazione vigente relativa alle protezioni dell’impiego

restituiscano un'immagine soltanto parziale dei reali incentivi a cui i soggetti sono sottoposti e dovrebbero essere completamente ridimensionate sulla base delle considerazioni relative alla loro copertura e in riferimento alla quota di agenti che vengono realmente interessati da esse.

In relazione allo stato dell'istruzione nei due paesi, si è rilevato invece come la presunta natura professionalizzante della nostra scuola, così come emerge da molte comparazioni internazionali, nasce da un utilizzo piuttosto approssimativo dei dati, il quale non tiene conto delle reali pratiche didattiche e organizzative che vengono seguite all'interno dei diversi corsi di studio. Un'analisi più attenta delle fonti statistiche ha invece portato a concludere che la componente strettamente vocazionale dell'istruzione ricopre in Italia un ruolo marginale, sia sul piano quantitativo, sia in riferimento alle prospettive offerte ai propri studenti. Addirittura, sembra potersi affermare che la frequenza di una scuola professionale, lungi dal garantire l'acquisizione di abilità spendibili nel mondo del lavoro, costituisce una scelta di tipo residuale e, in alcuni casi, può perfino configurarsi come un elemento di stigma all'interno della società.

Un altro elemento che sembra avvicinarci alla Germania è poi quello che vede un insoddisfacente livello di studenti che conseguono un titolo di grado terziario. Nel passaggio all'Università, il sistema tedesco perderebbe infatti interamente quel vantaggio che lo aveva portato al vertice della graduatoria dei paesi OCSE in termini di scolarità a livello secondario e denuncierebbe una carenza di competenze di tipo approfondito.

Anche in questo caso, tuttavia, occorre saper leggere dietro agli eventi le cause che li determinano. Per prima cosa, infatti, le diverse esigenze di classificazione delle scuole portano a risultati estremamente discordanti. Ne consegue, ad esempio, che la scelta di escludere alcune opportunità formative (segnatamente quelli che vengono chiamati "programmi di livello post-secondario") dal computo dei corsi di grado terziario porta a deformazioni

anche consistenti nella descrizione della struttura dell'intero sistema scolastico.

Nel caso specifico in questione, è vero che la Germania non può fare affidamento su un consistente numero di laureati, ma non bisogna dimenticare che le opportunità di eccellenza al di fuori dell'Università sono comunque notevoli e permettono il raggiungimento di posizioni lavorative anche prestigiose. In aggiunta, se guardiamo ai tassi di completamento delle singole fasi dell'istruzione, vediamo che in Italia la situazione diventa sempre più preoccupante con il passaggio a livelli successivi, tanto che si è parlato di vera e propria emorragia di giovani all'esterno dei canali delle istituzioni preposte all'aumento della scolarità. Inoltre, la carenza italiana di individui in possesso di una laurea determina un sottoinvestimento in ricerca teorica che si accompagna ad una pari assenza dello sforzo delle imprese nell'implementazione di programmi di ricerca e sviluppo e che non si ritrova in Europa.

Il "contingentamento" delle competenze che interessa entrambe le realtà sembra quindi essere, nel caso tedesco, una conseguenza diretta della particolare struttura del sistema scolastico, il quale ha la propria caratteristica peculiare in una rigida stratificazione e in una separazione degli esiti tra le più precoci fra quelle che si rilevano in ambito OCSE; nel contesto italiano, invece, sembrerebbe essere effetto di un'incoerenza di fondo della nostra istruzione. Nonostante i notevoli sforzi che hanno visto l'Italia in primo piano nella lotta contro la disuguaglianza nella distribuzione della conoscenza e che hanno reso la nostra scuola primaria una delle migliori in termini, tanto di preparazione di base, quanto di garanzia di parità delle possibilità di apprendimento, non sembra tuttora che la scuola, da sola, possa essere un adeguato canale di promozione economica e sociale poiché, a fronte di una notevole apertura del sistema, si realizza una canalizzazione degli studenti e una progressiva divergenza nelle *chances* offerte all'interno del mondo del lavoro.

E' interessante notare che, in Italia, tale disparità non si concretizzano in un allargamento del ventaglio delle retribuzioni, né in una crescita dei differenziali salariali dei soggetti più istruiti (che, anzi, si mantengono piuttosto contenuti), ma in una limitazione delle opportunità di mobilità intraoccupazionale per coloro che non possono godere di un titolo di studio "alto", la quale si realizza anche, e soprattutto, grazie ad un accesso ai programmi di formazione che premia gli individui che possono vantare un maggior numero di anni all'interno dell'istruzione formale.

Sembra quindi che, se per la Germania il problema da risolvere sia quello di rendere più fluida e reversibile la ripartizione degli studenti all'interno dei differenti canali, evitando che il risultato di scelte precoci pregiudichi le possibilità di continuazione degli studi e mini alle fondamenta l'efficienza del processo di selezione, per il nostro paese la difficoltà maggiore sorge piuttosto da un mancato coordinamento tra le forze in gioco e da una scarsa attenzione nei confronti della complessità delle interazioni tra ambiti diversi.

Considerazioni analoghe sono state fatte anche commentando gli studi che hanno analizzato la mobilità intergenerazionale nei due contesti. Si è rilevato, a questo proposito, come l'immobilità nei "redditi occupazionali"⁴³⁴ in riferimento a due generazioni successive sia dovuta nel contesto tedesco alla catena causale "reddito dei padri-istruzione dei figli" e "istruzione dei figli-reddito dei figli", mentre in ambito italiano si debba all'azione di fattori poco studiati dall'economia dell'istruzione e che vanno dalle reti sociali ed amicali, le quali determinano in larga misura le pratiche di assegnazione dei posti di lavoro, fino al ruolo di condizionamento costituito dal *background* familiare.

E' a questo proposito che diventa importante studiare i meccanismi di formazione delle preferenze⁴³⁵ e, in special modo, si richiede di abbandonare l'ipotesi di esogeneità di queste ultime⁴³⁶.

⁴³⁴ Rimando al capitolo 5 per la definizione di questa variabile.

⁴³⁵ O dei "gusti" secondo una definizione beckeriana.

⁴³⁶ L'ipotesi di endogeneità delle preferenze è contemplata anche da alcuni economisti neoclassici "ortodossi". Si veda Becker (2000)

Se, ad esempio, i “gusti” vengono modificati dal tipo di scuola frequentata, allora ogni esclusione di alternative implica l’insorgere di notevoli difficoltà nella reiterazione del processo di scelta che giunge ad acquisire notevoli caratteri di rigidità. Estendendo il ragionamento in un’ottica intergenerazionale, le distorsioni si fanno ancora più evidenti e rischiano di abbattere l’intera struttura degli incentivi costruiti per il corretto funzionamento del *welfare production regime* e di restringere il raggio di applicabilità del principio di sostituzione⁴³⁷.

Seguendo Iversen e Soskice (2000), si è parlato di “preferenze intergenerazionali” per indicare il tentativo degli agenti di risolvere il “*time inconsistency problem*” assicurandosi la stabilità, anche nel corso delle generazioni successive, nelle decisioni prese grazie al voto. Diverso è però ammettere che esista un meccanismo di permanenza intergenerazionale delle preferenze, secondo cui la trasmissione (in larga parte involontaria) all’interno delle famiglie di particolari modelli di comportamento porterebbe ad una sostanziale analogia tra gli esiti scolastici ed economici dei figli e quelli dei padri.

La questione non costituisce una semplice sottigliezza terminologica, anzi, la constatazione che rimane, nelle scelte degli agenti, una componente di inintenzionalità difficilmente eliminabile spinge all’adozione di adeguati correttivi. Se diventano significative le forze “inerziali” già individuate dagli economisti classici, infatti, si creano delle distorsioni notevoli, le quali fanno venir meno il sistema di “prezzi” costituito dai differenziali salariali e dai rendimenti dell’istruzione.

Di conseguenza, dal tentativo di eliminare le rigidità del mercato del lavoro, l’attenzione si sposta sulla ricerca di una maggiore fluidità nei processi di formazione dei futuri lavoratori e sull’inefficienza del sistema di allocazione delle mansioni che tende ad una riproduzione dello *status quo*.

⁴³⁷ vedi il capitolo 1 per una discussione teorica di questa osservazione e delle sue conseguenze sullo studio del processo di scelta dei singoli.

Si comprende quindi come le riforme del sistema scolastico italiano non possano ridursi a mutamenti concepiti “al margine”, perché una correzione di tale natura si rivelerebbe un miglioramento soltanto apparente e privo dell’adeguata stabilità. Il quadro di riferimento per l’implementazione delle politiche dovrebbe piuttosto essere l’intero aggregato istituzionale, valutato tenendo conto della complessità e dell’eterogeneità degli incentivi che è in grado di creare ed esteso fino a comprendere la pluralità delle interazioni che in esso hanno luogo.

In quest’ottica, il riferimento al sistema scolastico tedesco come modello di efficienza da imitare sottende forse una valutazione un po’ superficiale dei dati che non tiene conto delle differenze tanto storiche, quanto “strutturali” tra i due paesi. In primo luogo, infatti, la nostra economia, basata su limitate dimensioni aziendali e resa fragile dalla carenza di ricerca applicata, si discosta fortemente da quella che caratterizza la Germania, dove imprese di maggiori dimensioni possono vantare un’attività di innovazione ben più significativa (anche se in calo rispetto al passato). Inoltre, si è rilevato come in Italia le forze che determinano un persistere della “disuguaglianza *ex ante*” tra soggetti diversi sono solo in minima parte dovute alla peculiare forma di organizzazione dell’istruzione.

In aggiunta, nella stessa società tedesca e nei paesi che vi fanno riferimento è in corso un dibattito piuttosto acceso che verte sull’attualità del sistema duale e sulle possibilità di riforma che la sua struttura attuale richiede. Sembra infatti sempre più evidente che l’imponente impalcatura della *vocational education*, la quale in passato era stata costruita con il preciso obiettivo di ridurre la disuguaglianza nelle opportunità di apprendimento offerte, tende a rivelarsi, con frequenza via via maggiore, un meccanismo di riproduzione delle disparità esistenti.

La risposta che sta prendendo corpo in Germania auspica perciò uno sviluppo dell’istruzione generalistica, un allungamento del “tempo scuola” e una maggiore omogeneizzazione sia territoriale, sia in riferimento ai diversi

indirizzi scolastici. E' curioso che nel nostro paese, il richiamo al modello tedesco stia dando origine a provvedimenti di natura esattamente opposta, che si basano su concetti quali quello di "personalizzazione dei percorsi scolastici" o di decentramento delle proposte didattiche su base regionale.

Tutto ciò accade, mentre si sta imponendo all'attenzione degli studiosi di politiche scolastiche un altro modello (quello svedese o scandinavo in genere) il quale, pur prendendo anch'esso le mosse dallo "schema duale", si sta da tempo interrogando su quali siano le misure da adottare per ridurre le disparità tra studenti provenienti da contesti economico-sociali diversi.

Quello che, in tale dibattito, sembra degno anche dell'attenzione di un paese come il nostro non è tanto il carattere assunto dagli specifici provvedimenti di riforma, che si innestano su un portato storico e culturale ben diverso rispetto a quello italiano, quanto il tipo di ottica adottata nel Nord Europa, dove l'introduzione di modifiche nella struttura del sistema scolastico sembra necessariamente implicare un inquadramento delle proposte di riforma all'interno di più ampie politiche per il diritto allo studio e, più in generale, nell'ambito di un concetto più esteso di *welfare*.

Ciò risponde non soltanto ad esigenze di tipo egualitario, ma si accorda anche con il tentativo di limitare le distorsioni nelle strategie decisionali dei singoli, in vista di una gestione più efficiente del processo di accumulazione di capitale umano. L'imperativo primario diventa, di conseguenza, quello di fare in modo che le "scelte di istruzione" abbiano luogo in un contesto di accesso generalizzato alle risorse culturali e non, con un ribaltamento concettuale rilevante, che il patrimonio di istruzione ereditato dai soggetti in virtù della loro collocazione all'interno della società determini in maniera quasi inequivocabile la mappa delle scelte accessibili per un individuo.

BIBLIOGRAFIA

Almagesti M e Riccamboni G (2003), “Diritti di cittadinanza e qualità della democrazia” in AA.VV. *“l’Italia flessibile: economia, costi sociali, diritti di cittadinanza”*, Manifestolibri, Roma.

Antonelli G. (2000), “Flessibilità e nuova economia reale”, Università degli studi di Bologna.

Antonelli G. (2001) “l’integrazione tra scuola e fp”, in Franchi G (a cura di): *“guida all’obbligo formativo”*, La Nuova Italia, Milano.

Arrow K.J. (1973), “Higher education as a filter”, in *“Journal of Public Economics”* 2-1973, North-Holland Publishing Company.

Artoni, R. (2001) “Lezioni di Scienza delle Finanze”, Bologna, Il Mulino.

Baldacci E., Inglese L. (1997) “La transizione verso un nuovo sistema di istruzione superiore.”, in Rossi N. (a cura di): *“L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?”*, Il Mulino, Bologna.

Baldacci E., Raffelli F., Lugaesi S. (1997) “Dinamica demografica e sistema di istruzione”, in Rossi N. (a cura di): *“L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?”*, Il Mulino, Bologna

Barca F., Cannari L. (1997) “Imprenditori e investitori: il ruolo dell’istruzione”, in Rossi N.: (a cura di) *“L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?”* .Il Mulino. Bologna.

Bassanini A., Brunello G. (2003) “Is training more frequent when wage compressions is higher? Evidence from the European Community Household Panel”, mimeo

Becker G. (1964), “Human Capital”. Columbia University Press. New York.

Becker G.S. (2000) “de gustibus -dal tabagismo al matrimonio: la spiegazione economica delle preferenze”, Università Bocconi Editore, Milano.

Becker S.O., Ichino A., Peri G. (2003) “How Large is the “Brain Drain” from Italy?”, mimeo.

Becker S.O., Siebern-Thomas F. (2001) “Returns to Education in Germany- a variable treatment intensity approach”, EUI Working Paper Eco No 2001/9.

Ben-Porath Y (1967) “The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings”, in “*Journal of Political Economy*”, Vol 75.

Bertocchi G., Spagat M. (1997), “Il ruolo dei licei e delle scuole tecnico-professionali tra progresso tecnologico, conflitto sociale e sviluppo economico”, in Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*”, Il Mulino, Bologna.

Bertola G, Checchi D. (2002) “Sorting and Private Education in Italy”, I.Z.A Discussion Paper No. 3198

Biagioli M. (1999) “Formazione e valorizzazione del capitale umano: un’indagine sui paesi dell’Unione Europea.”, Working paper n 276, Dipartimento di Scienze Economiche. Università degli Studi di Parma.

Biblioteca di Documentazione Pedagogica- Unità italiana di Eurydice (1999), "Curricoli dell'istruzione secondaria superiore in alcuni paesi dell'Unione Europea.

Blau, F.D. e Kahn, L.M. (2000) "Do Cognitive Test Scores Explain Higher US Wage Inequality", NBER Working Paper No 8210.

Boeri T., Garibaldi P., Macis M. e Maggioni M (2002) "Adaptability of labour Markets: a tentative definition and a syntetic indicator, Fondazione Rodolfo Debenedetti.

Booth A.L. e Zoega, G. (2000) "Why do Firms Invest in General Training? "Good" Firms and "Bad" Firms as a Source of Monopsony Power", IRL Working Paper No 058.

Booth A.L. e Zoega, G. (2001) "Is wage compression a necessary condition for firm-financed general training?", C.E.P.R Discussion Paper No: 2845

Booth A.L., Bryan M.L. (2002) "Who Pays for General Training? New Evidence for British Men and Women", I.Z.A Discussion Paper No: 486

Booth A.L., Francesconi M., Zoega, G. (2002) "Oligopsony, Institutions and the Efficiency of General Training", I.Z.A. Discussion Paper No: 618

Booth A.L., Francesconi M., Zoega, G. (2003) "Unions, Work-Related Training and Wages: Evidence for British Men", I.Z.A. Discussion Paper No: 737

Botero J., Djankov S., La Porta R., Lopez-de-Silanes F., Shliefer A. (2003) "The regulation of Labor", N.B.E.R Working Paper No: 9756

Bottiroli Civardi M. Targetti Lenti R: (2001) “Profili reddituali, livello d’istruzione e disuguaglianza nella distribuzione personale dei redditi in Italia”, Convegno “Tecnologia e società”, Accademia nazionale dei Lincei 5-6 Aprile, mimeo.

Bowles S, Gintis H., (1976) “L’istruzione nel capitalismo maturo”, Zanichelli, Bologna.

Bowles S. e Gintis H (1975) “The problem with Human Capital Theory- a Marxian Critique”, in “*The American Economic Review*”, Vol 65. No 2.

Bratti M (1999) “A study of the differences across universities in students’ degree performance: the role of conventional university inputs”, quaderno di ricerca n.125, Università degli studi di Ancona.

Bratti M (2001) “Oltre la scuola dell’obbligo. Un’analisi empirica della decisione di proseguire nell’istruzione post-obbligo in Italia”, quaderno di ricerca n.151, Università degli studi di Ancona.

Bratti M. Staffolani S. (2001), “*Performance* accademica e scelta della facoltà universitaria: aspetti teorici e evidenza empirica”, in “*Rivista di politica economica*” n. 191 luglio-agosto 2001 pp 203-241.

Bratti M., Staffolani S. (2002), “Student Time Allocation and Educational Production Functions”, quaderno di ricerca n.170, Università degli studi di Ancona.

Brunello G, Checchi D, Chiarini B (2001), L’equilibrio del mercato del lavoro in concorrenza perfetta, in Brucchi Luchino (a cura di) “*manuale di economia del lavoro*”, Il Mulino, Bologna.

Brunello G, Giannini M. (2002), “The Optimal Timing of School Stratifications, atti del XVII Convegno Nazionale di Economia del lavoro, Salerno 26-27 settembre 2002.

Brunello G, Lucifora C, (2001) “The Wage Expectations of European College Students”, IZA Discussion Paper No. 299

Brunello G., Checchi D., Comi S. (2002) “Qualità della formazione scolastica, scelte formative e esiti sul mercato del lavoro”, in Banca d’Italia 2003, *L’efficienza dei servizi pubblici*, Roma.

Brunello g., Comi S. (2000) “Education and Earnings Growth. Evidence from 11 European Countries”, nota di lavoro 29.2000 Fondazione ENI Enrico Mattei.

Brunello g., Comi S., Lucifora C. (1999) “The Returns to Education in Italy: a New look at the Evidence”, Nota di lavoro 101.99. Fondazione ENI Enrico Mattei.

Brunello G., Comi S., Lucifora C. (2000) . “The College Wage Gap in 10 European Countries: Evidence from 2 Cohorts”, nota di lavoro 85.2000. Fondazione ENI Enrico Mattei.

Brunello, G. Checchi, D. (2003) “School Quality and Family Background in Italy”, I.Z.A Discussion Paper No: 705.

Büchel F., Frick J.R., Krause P. Wagner G. (2001) “The impact of poverty on children school attendance: evidence from West Germany.”, in K Vleminckx e T Smeeding (editori): “*Child Well-being, Child Poverty in Modern Nations*” The Policy Press, Bristol.

Cambi F. (2001) “Storia della pedagogia”, Laterza, Bari.

Cappellari L.(2003) “The effects of high school choices on academic performance and early labour market outcomes”, Working Paper No: 35, Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano.

Carillo M.R. (2000), “Scelta educativa, stato sociale e crescita”, Working paper n. 8. 2000, Istituto Universitario Navale, Napoli.

Carmeci G., Chies L (2002): “ Education and Local Labour Market: the case of Italy”, in “*Lavoro e Relazioni Industriali*” vol 1/2002 gennaio-giugno

Cattini M. (1998) “La genesi della società contemporanea europea”, Editrice Cà Sanguinetti, Modena

Checchi D, Dardanoni V. (2002) “Mobility Comparisons: does using different measures matters”, Working Paper No 15.2002, Dipartimento di Economia Politica ed Aziendale, Università degli Studi di Milano.

Checchi D, García-Peñalosa C. (2002), “Risk and distribution of human capital”, GREQAM Document de Travail No: 03B01.

Checchi D. (1997), “Education and Intergenerational Mobility in Occupations: a Comparative Study”, in “*the American Journal of Economics and Sociology* Vol 4.1997 pagg 331-346

Checchi D. (2000) “University education in Italy”, in “*International Journal of Manpower*” 2000, vol 21. No 3-4.

Checchi D. (2001), “Scuola, formazione e mercato del lavoro”, in Brucchi Luchino (a cura di) “*manuale di economia del lavoro*”, Il Mulino, Bologna.

Checchi D. (2002), “Formazione e percorsi lavorativi dei laureati dell’Università degli Studi di Milano”, Working Paper No 14.2002, Dipartimento di economia politica ed Aziendale, Università degli Studi di Milano.

Checchi D. (2003), “The Italian educational system: family background and social stratification”, Working Paper No 01.2003, Dipartimento di economia politica ed Aziendale, Università degli Studi di Milano.

Checchi D., Lucifora C. (2001) “Education, training and labour market outcome”, in *Lavoro e Relazioni Industriali* vol 2/2001 luglio-dicembre

Checchi D., Pravettoni G. (2003) “Self-esteem and educational attainment”, mimeo.

Checchi D., Zollino F. (2001) “Struttura del sistema scolastico e selezione sociale”, in *Rivista di Politica Economica* 7-8/2001.

Checchi, D (1997) “La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro”, Laterza, Bari.

Checchi, D (1999) “Istruzione e mercato, per un’analisi economica della formazione scolastica”, Il mulino, Bologna.

Checchi, D. (1996) “L’efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica”. In Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*”, Il Mulino, Bologna.

Checchi, D. (1996) “Povertà ed istruzione-alcune riflessioni e una proposta di indicatori”, in “*Politica economica*” 1999.

Checchi, D. (1999) “Inequality in incomes and access to education. a cross-country analysis (1960-95)”, in “*Labour*” 17(2), 2003.

Checchi, D. (2000) “Does educational achievement help to explain income inequality?”, Working Paper No 11.2000, Dipartimento di economia politica ed Aziendale, Università degli Studi di Milano.

Checchi, D., Ichino, A., Rustichini, A. (1996) “More Equal but Less Mobile? Education Financing and Intergenerational Mobility in Italy and in the US”, EUI Working Paper ECO No. 98/8.

Checchi, D., Ichino, A., Rustichini, A. (1996) “Scuola e mobilità intergenerazionale: un’analisi comparata.” In Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” (1997), Il Mulino, Bologna.

Checchi, D., Jappelli, T. (2002) “School Choice and Quality”, Working Paper No 28.2002, Dipartimento di economia politica ed Aziendale, Università degli Studi di Milano.

Chies L. (2003), “Attenuazione delle regole o ricerca di alternative credibili alla flessibilità come strumento di sviluppo occupazionale”, in AA.VV: “*l’Italia flessibile: economia, costi sociali, diritti di cittadinanza*”, Manifestolibri, Roma.

Cipollone P., Rosolia A. (2003) “Social interactions in schooling”, mimeo.

Colussi A “Il tasso di rendimento dell’istruzione in Italia”. In Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” (1997), Il Mulino, Bologna.

Comi S. (2003) “International Mobility in Europe: evidence from ECHP”, Working Paper No 03.2003, Dipartimento di economia politica ed Aziendale, Università degli Studi di Milano

Culpepper, P. D. (1998) “Still a Model for Industrialized Countries?”, in Culpepper e Finegold (eds): “*The German Skill Machine - Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*”.

Culpepper, P.D (1999) “The future of the high-skill equilibrium in Germany”, in “*Oxford review of economic policy*”, vol 15, n 1, Oxford, Oxford University Press.

Cuocolo F. (1998) “Istituzioni di diritto pubblico”, Giuffrè editore, Milano.

D’Agostino S.(2001) “La scelta dell’apprendistato per l’attuazione dell’obbligo formativo”. In Franchi G (a cura di): “*guida all’obbligo formativo*”, La Nuova Italia, Milano.

De Fraja G. (2001) “Private and Public schools: theoretical Considerations”. In “*Lavoro e Relazioni Industriali*” vol 2/2001 luglio-dicembre.

De Fraja G. (2002) “Equal Opportunities in Education: Market Equilibrium and Public Policy”, CEPR Discussion Paper No 2090.

De Fraja G. (2002) “The Design of Optimal Education Policies”, in “*Review of Economic Studies*” (2002) n 69 pag 437-466.

De Fraja G. (2003) “Affirmative Action and Efficiency in Education.”, CEPR Discussion Paper No 3357.

De Fraja G. Landeras P. (2004) “Could Do Better: The Effectiveness of Incentives and Competition in Schools”, CEIS Working Paper No 48.

De Fraja G., Iossa E. (2001) “Competition among Universities and the Emergence of the Elite Institution.” in *Bulletin of Economic Research*, 2002.

De Mauro T. (1997), “Quale formazione per vivere e lavorare in una società complessa” in Rossi N.(a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” Il Mulino, Bologna.

Dei M. (2000) “La scuola in Italia”, Il Mulino, Bologna.

Del Conte M, Devillanova C, Liebman S e Morelli S (2002) “Misurabilità dei regimi di protezione dell’impiego, Econpupblica Working Paper n. 96.

Drèze, J.H. E Gollier, C. (1992) “Risk sharing on the labour market and second best wage rigidities” in “*European Economic Review*” vol 37 (1993).

Dustmann C. (2001) “Parental background, primary to secondary School transitions , and wages”, IZA Discussion Paper No.367

Eichengreen, B e Iversen, T (1999), “Institutions and Economic Performance: Evidence from Labour Market”, in “*Oxford Review of economic policy*”, vol 15, No 4.

Estevez-Abe, M., Iversen, T. e Soskice, D. (1999) “Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State”, in Peter Hall e

David Soskice (eds) “*Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*” (London: Oxford University Press, 2001).

European Commission (2002) “Key Data on Education in Europe 2002”, Luxembourg.

Fabbri F., Rossi N. “Caste, non classi”, in Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” (1997), Il Mulino, Bologna.

Farber, H.S. (1999) “Mobility and Stability: the dynamics of job change in Labour markets” in O. Ashenfelter e R. Layard (eds) “*Handbook of Labour Economics*” volume III , North-Holland, Amsterdam

Feltrin, P e S. Zan (1995) “La transizione di regime in Italia”. Paper dell’osservatorio delle associazioni di rappresentanza, Università di Bologna.

Ferrante M (1998) “transizione di regime e interessi imprenditoriali”, in “*rivista italiana di scienza politica*” XXVIII, n 1, aprile 1998.

Ferri G “Istruzione e sviluppo economico in Italia”, in Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” (1997), Il Mulino, Bologna.

Fertig M, Schmidt C.M. (2002) “The Role of Background Factors for Reading Literacy: Straight National Scores in the PISA 2000 Study”, IZA Discussion Paper No 545.

Feyerabend P.K. (1999) “Dialogo sul metodo”. Laterza. Bari.

Fiaschi D (2000) “scala salariale, investimento in istruzione e distribuzione del reddito”, mimeo.

Fiaschi D. Orsini R. (2001) “Investimento in istruzione e concorrenza posizionale”, in “*Rivista di politica economica*” n. 191 luglio-agosto 2001 pp 5-41

Fiorentini R (2003), “Vincolo valutario e traiettorie di sviluppo” in AA.VV. “*l’Italia flessibile: economia, costi sociali, diritti di cittadinanza*”, Manifestolibri, Roma.

Flabbi L (2001) “la discriminazione: evidenza empirica e teoria economica” . In Brucchi Luchino (a cura di): “*manuale di economia del lavoro*”, Il Mulino, Bologna.

Flabbi L. (2001) “La scelta della scuola secondaria in Italia”, in “*Rivista di politica economica*” n. 191 luglio-agosto 2001 pp 85-111.

Franchi G. (2001) “I perché dell’obbligo formativo”, in Franchi G (a cura di): “*guida all’obbligo formativo*”, La Nuova Italia, Milano.

Franchi G. (2001) “la riforma del sistema di istruzione e formazione e l’obbligo formativo”, in Franchi G (a cura di): “*guida all’obbligo formativo*”, La Nuova Italia, Milano.

Franchi G.(2001) “Scuola, riordino dei cicli, obbligo formativo”, in Franchi G (a cura di): “*guida all’obbligo formativo*”, La Nuova Italia, Milano.

Franchi G., Gestri G., Picchi R. (2001) “l’obbligo formativo”, in Franchi G (a cura di): “*guida all’obbligo formativo*”, La Nuova Italia, Milano.

Freeman, R.B. (1986) "Demand for education", in O. Ashenfelter e R. Layard (eds) "*Handbook of Labour Economics*" volume I , North-Holland, Amsterdam .

Fukuyama F. (1996), "Fiducia -come le virtù sociali contribuiscono alla creazione della prosperità", Rizzoli.

Fumagalli A. (2003), "Flessibilità o precarizzazione del lavoro?" in AA.VV. "*l'Italia flessibile: economia, costi sociali, diritti di cittadinanza*", Manifestolibri, Roma.

Garibaldi P. (2001) "L'analisi economica dei regimi di protezione dell'impiego". In Brucchi Luchino (a cura di): "*manuale di economia del lavoro*", Il Mulino, Bologna.

Gatti, D. (2000) "Competence, Knowledge, and The Labour Market the role of complementarities", WZB Discussion Paper, FS I 00- 302, Berlin.

Ghignoni E. (2001) "Frontiere di competenza, *overeducation* e rendimento economico dell'istruzione nel mercato del lavoro italiano degli anni '90", in "*Rivista di politica economica*" n. 191 luglio-agosto 2001 pp 116-158

Hall, P.A. e Soskice, D. (2001), "An Introduction to Varieties of Capitalism", in Peter Hall e David Soskice (eds) "*Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*" (London: Oxford University Press, 2001).

Hall, P.A. e Gingerich, D.W. (2001), "Varieties of Capitalism and Institutional Complementarities in the Macroeconomy: an Empirical Analysis" Paper

presentato al Meeting Annuale dell'Associazione Americana di Scienza Politica, san Francisco, California.

Hazon F. (1991) "Storia della formazione tecnica e professionale in Italia", Armando Editore, Roma.

Hirschmann, A.O. (1974), *Exit, Voice and Loyalty*", Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad it. *Lealtà, Defeazione e Protesta* (1982) Milano, Bompiani.

Huber, E. e Stephens J.D.(1999) "Welfare state and Production Regimes in the era of Retrenchment", in Pierson P. *"The New Politics of the Welfare State"*, Oxford, Oxford University Press.

Ichino A. (2001) "Il problema della casualità. Una introduzione generale e un esempio", in Brucchi Luchino (a cura di): *"manuale di economia del lavoro"*, Il Mulino, Bologna.

INVALSI, MIPA (2003): "Analisi della spesa per l'istruzione e sua comparabilità internazionale"

ISTAT (2002) "Rapporto annuale".

Iversen, T. (2001) "The Dynamics of Welfare State Espansion: Trade Openness, Deindustrialization and Partisan Politics", in Pierson P. *The New Politics of the Welfare State*, Oxford, Oxford University Press.

Iversen, T. (2002) "Welfare production regimes: A Political Economy Approach to the Welfare State", mimeo.

Iversen, T. e Soskice, D. (2000), "An Asset Theory of Social Policy Preferences", In *"American Political Science Review"*, Vol 95, No 4, Dicembre 2001.

Jenkins S. P., Schluter C. (2002) "The effect of family income during childhood on later-life attainment: evidence from Germany", IZA Discussion Paper No.367

Johnes G. (2000) "Economia dell'istruzione", Il mulino, Bologna.

Johnes, G. (1993). "The Economics of Education", London: Macmillan

Lakatos (1970), "La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifica, in I, Lakatos, A. Musgrave (a cura di) *"Critica e crescita della conoscenza"*, Feltrinelli, Milano.

Lauterbach, U. e Grollman, P. (1998) "A Dual System- A Static System?", in *"Vocational Education and Training in Germany and Sweden"*. Thematic Network of Teacher Education in Europe.

Lecco Lavoro S.p.A (2001) "Il "mosaico" delle leggi", in Franchi G (a cura di): *"guida all'obbligo formativo"*, La Nuova Italia, Milano.

Lee J.W., Barro R.J. (1997) "Schooling quality in a cross section of countries", N.B.E.R Working Paper No: 6198

Lozzi M (2001) "formazione professionale e obbligo formativo", In Franchi G (a cura di): *"guida all'obbligo formativo"*, La Nuova Italia, Milano.

Lucifora C. (2001) “I sindacati e la contrattazione collettiva”, in Brucchi Luchino (a cura di): “*manuale di economia del lavoro*”, Il Mulino, Bologna.

Lundahl, L. (1998) “Still the Stepchild of Swedish Educational Politics? Vocational Education and training in Sweden in the 90s”, in “*Vocational Education and Training in Germany and Sweden*”. Thematic Network of Teacher Education in Europe.

Lundahl, L. e Sander, T. (1998) “Germany and Sweden-Two Different System of Vocational Education?”, in “*Vocational Education and Training in Germany and Sweden*”. Thematic Network of Teacher Education in Europe.

Lunghini G. (1996) “Riproduzione, distribuzione e crisi”, Unicopli, Milano.

Macis M. (2001) “Il mercato del lavoro e la giurisprudenza in materia di licenziamenti (Italia 1989-1998)”, in “*Diritto delle relazioni Industriali*”, N.2.

Mares, I (2003), “Interests and coalitions in the formations of the modern welfare state”, in “*The Politics of Social Risk- Business and Welfare State Development*”, Cambridge University Press.

Marschall (1972) “Principi di economia”. Unione Tipografico Editrice Torinese. Torino. Prima edizione 1890.

Meier G.M. (2001), “Ideas for development; The old Generation of Development Economists and the New”, in Meier G.M., Stiglitz J.E. (a cura di) “*Frontiers of Development Economics. The Future in perspective*”. Oxford University Press. New York.

Mill J.S. (1909) “Principi di economia politica”, Unione Tipografico Editrice Torinese, Torino. Prima edizione 1848

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2001) “Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia.”

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della ricerca (2003) “Le parole di una scuola che cresce. Piccolo dizionario della riforma”

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2003) “la scuola cambia così - schema di decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53”

Mullis I., Martin M.O., Gonzales E.J., Kennedy A. M. (2003) “PIRLS 2001 International Report-IEA’s study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries”. International Study Center Lynch School of Education. Boston.

Muysken J., ter Weel B. (1999) “Overeducation, Job Competition and Unemployment”, MERIT Research Memoranda No 030.

Neuman, S. E Ziderman, A. (2001) “Can Vocational Education Improve The Wages of Minorities and Disadvantaged Groups? The Case of Israel”, I.Z.A Discussion Paper No. 348

Nilsson, A. (1998) “The Emergence of New Models of Organization of Vocational Education in Sweden”, in “*Vocational Education and Training in Germany and Sweden*”, thematic Network of Teacher Education in Europe.

OCSE (1998) “Esami delle politiche nazionali dell’istruzione: Italia”, Armando, Roma. Traduzione italiana di: OECD (1998) “Reviews of National Policies for Education: Italy”

OECD (1996) “Education at a glance. Indicators. 1996” traduzione italiana a cura del CERI (Centro per la Ricerca e l’Innovazione dell’ Insegnamento) con il titolo: “Uno sguardo sull’educazione: gli indicatori internazionali dell’istruzione”

OECD (2002) “Education at a Glance”, Paris

OECD (2003) “Education at a Glance”, Paris

OECD/ UNESCO-UIS (2003) “Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000”, Paris.

Oi W.Y e Idson T.L. (1997) “Firm size and Wages”, in O. Ashenfelter e R. Layard (eds) “*Handbook of Labour Economics*” volume I , North-Holland, Amsterdam .

Paganetto L., Scandizzo P.L. (1997), “Il ruolo dell’educazione e della conoscenza nella crescita”, in Rossi N.(a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” Il Mulino, Bologna.

Palombarini S. (2003), “Riforme istituzionali, tutela del lavoro e conflitto sociale” in AA.VV. “*l’Italia flessibile: economia, costi sociali, diritti di cittadinanza*”,. Manifestolibri,. Roma.

Pandolfi V. (1997), “Dall’istruzione al capitale umano”, in Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” ,Il Mulino,. Bologna.

Parsons, D.O. (1986) “The Employment Relationship: Job Attachment, Work Effort, and The Nature of Contracts.”, in O. Ashenfelter e R. Layard (eds) “*Handbook of Labour Economics*” volume II , North-Holland, Amsterdam.

Perulli E. (2001) “Alcune parole dell’ obbligo formativo”, in Franchi G (a cura di): “*guida all’obbligo formativo*”, La Nuova Italia, Milano.

Petrongolo B (2001) “Equilibrio in presenza di frizioni”, in Brucchi Luchino (a cura di): “*manuale di economia del lavoro*” , Il Mulino, Bologna.

Pombeni M.L.(2001) “Innovazione del sistema formativo e centralità dell’orientamento”, in Franchi G (a cura di): “*guida all’obbligo formativo*”, La Nuova Italia, Milano.

Praussello F, Marengo (1996) “Economia dell’istruzione e del capitale umano”, Laterza, Bari.

Ramazzotti P. (2003) “Economia vincolata o democrazia ostacolata? Strategie d’impresa, saperi e libertà” in AA.VV. “*l’Italia flessibile: economia, costi sociali, diritti di cittadinanza*”, Manifestolibri, Roma.

Rangone M. (2003) “Rischio e responsabilità dell’azione economica. La ricerca della flessibilità come processo di creazione intenzionale di costi sociali” in AA.VV. “*l’Italia flessibile: economia, costi sociali, diritti di cittadinanza*”, Manifestolibri, Roma.

Reyneri E.(2001) “Il diverso punto di vista della sociologia”, in Brucchi Luchino (a cura di): “*manuale di economia del lavoro*” , Il Mulino, Bologna.

Rossetti S., Tanda P. (2001) “Rendimenti dell’investimento in capitale umano e mercato del lavoro”, in “*Rivista di politica economica*” n. 191 luglio-agosto 2001 pp 159-202

Sangiuliano R. (a cura di) (2003), “Testo Unico in materia di Istruzione per scuole di ogni ordine e grado edizione aggiornata alla L. 28 marzo 2003, (*cd riforma Moratti*), Edizioni giuridiche Simone, Napoli.

Schultz T.W. (1963), “The Economic Value of Education”, Columbia University Press. New York.

Schultz T.W. (1971), “Investment in Human Capital: the role of education and of research, The Free Press. New York.

Screpanti E., Zamagni S. (1992), “Profilo di storia del pensiero economico”, NIS. Roma.

Sen A (1999) “Development as freedom”, Anchor books, New York.

Sestito P (2001) “Le politiche del lavoro”, in Brucchi Luchino (a cura di): “*manuale di economia del lavoro*”, Il Mulino, Bologna.

Smith A (1975) “La ricchezza delle nazioni”, Unione Tipografico Editrice Torinese, Torino. Prima edizione 1776.

Stach, M (1998), “The Crisis of the “Dual System” of Vocational Education in Germany (Phases, Symptoms, Reasons, Reforms.)”, in “*Vocational Education and Training in Germany and Sweden*”, Thematic Network of Teacher Education in Europe.

Stiglitz J.E. (1975) “The Theory of “Screening”, Education, and the Distribution of Income”, in “*The American Economic Review*”, Vol 65. No 3.

Targetti Lenti R. (2001) “capitale sociale e disuguaglianza nella distribuzione personale dei redditi, mimeo.

Thurow, L.C.(1982): “all’origine dell’ineguaglianza” , Vita e Pensiero, Milano
Trento S. (1997), “Il grado di scolarizzazione: un confronto internazionale”, in
Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” Il
Mulino, Bologna

Trivellato, P. (1997) “Behind the Japanese Model: schooling and learning”
Institute of Social Science. University of Tokyo, Discussion Paper No J-10.

Ufficio stampa e informazioni del governo federale Tedesco (1961):
“Germania d’oggi: scuola, istruzione e scienza”, opuscolo estratto dal libro
“Germania d’oggi”, redattore generale: prof Dott. Helmut Arnzt.

UNESCO (1997), “International standard classification of education ISCED
1997”.

Veblen T. (1971) “La teoria della classe agiata”, Einaudi Editore, Torino.
Prima edizione 1899.

Ventura, S. (1998) “La politica scolastica”, Bologna, Società editrice Il
Mulino.

Wagner A, Wuzburg G (2001) “Redefining Education Quality: Lessons from
an International Perspective”, in “*Lavoro e Relazioni Industriali*” vol 2/2001
luglio- dicembre.

Wasmer, E. (2002), “Interpreting Europe and US Labor Markets Differences: The Specificity of Human Capital Investments”, IZA Discussion Paper No. 549

Weiss, Y. (1986) “The Determination of Life Cycle Earnings: a Survey” in O. Ashenfelter e R. Layard (eds) “*Handbook of Labour Economics*” volume II , North-Holland, Amsterdam

Welch F. (1975) “The human capital approach: an appraisal. Human Capital Theory: Education, Discrimination, and Life Cycles”, in “*The American Economic Review*”, Vol 65. No 2.

Willis, R.J. (1986), “Wage determinants: a survey and reinterpretation of human capital earning functions”, in O. Ashenfelter e R. Layard (eds) “*Handbook of Labour Economics*” volume II, North-Holland, Amsterdam.

Zollino F. (1997), “Istruzione, crescita ed equità: una rassegna della teoria”, in Rossi N. (a cura di): “*L’istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*” Il Mulino, Bologna.

Articoli apparsi su quotidiani o periodici

6 novembre 2000 “Ricorsi contro i licenziamenti e Sentenze favorevoli ai lavoratori. Italia, medie 1995-1998”, di Pietro Garibaldi e Mario Macis. Tratto da “Il corriere economia”

gennaio 2001 “L’*Economica* di questa epoca” di Luigi Cavallaro. Tratto da “la rivista del manifesto”.

8 gennaio 2001 “Gli atipici autonomi: chi sono, dove sono e quanti sono”, di Pietro Garibaldi e Francesca Mazzolari. Tratto da “Il corriere economia”

26 marzo 2001 “Temporanei sì, ma per quanto?”, di Francesca Mazzolari e Mario Macis. Tratto da “Il corriere economia”

24 ottobre 2001 “Chi ha davvero un lavoro protetto?” di Pietro Garibaldi e Mauro Maggioni. Tratto da “Il corriere economia”.

31 ottobre 2001 “Rethinking German Education”. Tratto da “Deutsche Welle” disponibile su www.dw-world.de

31 ottobre 2001 “German Schools- Ripe for Reform?”. Tratto da “Deutsche Welle” disponibile su www.dw-world.de

31 ottobre 2001 “Germany Brings Home a Bad Report Card”. Tratto da “Deutsche Welle” disponibile su www.dw-world.de

15 marzo 2002 “How good is our global education- The PISA survey?”, di Donald Hirsch. Tratto da “OECD- observer”.

aprile 2002 “Analfabeti si diventa”, di Benedetto Vertecchi. Tratto da Il Sole 24 Ore –Scuola” IV, 19, 2002, pag 7.

28 giugno 2002 “PISA: The consequences for Germany”, di Edelgard Bulmahn. Tratto da “OECD- observer”.

10 settembre 2002 “Quando la montagna partorisce un topolino. La politica scolastica del ministro Moratti”, di Daniele Checchi e Tullio Jappelli .Tratto da www.lavoce.info

gennaio 2003 “Progetto Pisa, sguardo crudele su quel che siamo”, di Benedetto Vertecchi. Tratto da “Reset”, 75, 2003, pp 66-69.

15 febbraio 2003 “E’ una grave inversione di tendenza”, di Benedetto Vertecchi. Tratto da “Il Sole 24 Ore”.

18 febbraio 2003 “Riforma dei cicli e immobilità sociale”, di Daniele Checchi. Tratto da www.lavoce.info

1 marzo 2003 “Ma perché in Italia non si finisce la scuola?”, di Daniele Checchi. Tratto da “Il manifesto”.

7 marzo 2003 “Germany Searching For Education Solutions”, da “Deutsche Welle” disponibile su www.dw-world.de

11 marzo 2003 “L’istruzione non corre sul doppio binario”, di Giorgio Brunello e Francesca Gambarotto. Tratto da www.lavoce.info

11 marzo 2003 “La riforma Moratti dimentica l’uguaglianza”, di Antonio Schizzerotto. Tratto da www.lavoce.info

11 marzo 2003 “Le false promesse dell’alternanza scuola lavoro”. di Antonio Schizzerotto. Tratto da www.lavoce.info

maggio 2003 “Un’istruzione che punta all’omogeneità”, di Benedetto Vertecchi. Tratto da Il Sole 24 Ore –Scuola” V, 11, 2003, pag 7.

luglio 2003 “Famiglia e Mercato – la scuola della Moratti”, di Alba Sasso. Tratto da “la rivista del manifesto”

Siti internet

www.istruzione.it

www.lavoce.info

www.oecd.org

www.unesco.org