

Riflettere sui dati. A proposito di *L'istruzione in Italia* (Bologna, il Mulino, 2019)

ROBERTA CELLA

Thinking on data. About *L'istruzione in Italia* (Bologna, il Mulino, 2019)

Starting from the *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia* by the Associazione italiana per gli studi di popolazione - Società italiana di statistica, edited by Gustavo De Santis, Elena Pirani e Mariano Porcu (Bologna, il Mulino, 2019), this paper focuses on some relevant issues, such as the decrease of the school-age population, funding, geographical disparities, the quality of education, education as individual and social investment.

Partendo dal *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia* dell'Associazione italiana per gli studi di popolazione - Società italiana di statistica, a cura di Gustavo De Santis, Elena Pirani e Mariano Porcu (Bologna, il Mulino, 2019), il contributo mette a fuoco alcuni temi rilevanti: la decrescita della popolazione in età scolare, i finanziamenti, le disparità geografiche, il rapporto tra quantità e qualità della formazione, e l'istruzione come investimento sia individuale sia collettivo.

ROBERTA CELLA (roberta.cella@unipi.it) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa e ha lavorato in precedenza all'Opera del Vocabolario italiano - Istituto del CNR di Firenze. Si è occupata di grammatiche scolastiche nella *Storia dell'italiano scritto* (vol. IV) e in altri contributi apparsi in riviste e in miscellanee; insieme a Matteo Viale condirige la rivista «Italiano a scuola».

Uno sguardo d'insieme al complesso del sistema formativo italiano, basato su dati interrogati con intelligenza, è indispensabile per capire a che punto siamo e verso dove stiamo andando, e quindi per impostare in scienza e coscienza l'agire didattico da un lato, e dall'altro per formulare critiche e avanzare proposte con cognizione di causa. Al fine ci soccorre il volumetto (pp. 170, bibliografia e note comprese) *L'istruzione in Italia* di Gustavo De Santis, Elena Pirani e Mariano Porcu, in ordine di tempo l'ultimo *Rapporto sulla popolazione* che l'Associazione italiana per gli studi di popolazione (AISP), sezione della Società italiana di statistica (SIS), pubblica a cadenza biennale, dedicandolo ogni volta a un tema diverso.

Gli otto capitoli del *Rapporto* affrontano temi centrali e caratterizzanti il complesso della formazione. Il quadro generale iniziale (cap. 1, pp. 9-28) mette a fuoco i tre nodi strutturali che improntano l'istruzione in Italia: le risorse (quasi esclusivamente pubbliche e distribuite in maniera decrescente dalla primaria all'università), le peculiarità storico-culturali (il dominio del pubblico, la propensione alle politiche inclusive, il permanere di una bassa diffusione della formazione universitaria), le caratteristiche del corpo docente (in larga misura femminile e in media più anziano degli altri Paesi OCSE). Seguono analisi puntuali sull'evoluzione della popolazione scolastica (cap. 2, pp. 29-41), sulla mobilità degli studenti universitari (cap. 3, pp. 43-58), sul rendimento scolastico così come misurato dalle indagini PISA (cap. 4, pp. 59-81), sulla correlazione tra livello di istruzione e altri dati demografici, quali quelli relativi alla salute, alla fecondità, alle dinamiche familiari, alla mobilità territoriale (cap. 5, pp. 83-104), sulla presenza di studenti stranieri (cap. 6, pp. 105-122), sulle differenze strutturali legate alle specificità geografiche (cap. 7, pp. 123-139), sulla redditività dell'investimento in istruzione (cap. 8, pp. 141-158).

La fotografia della situazione attuale, basata su dati rilevati nel 2015-2016, non rinuncia mai a tracciare anche andamenti di medio periodo, per mostrare come si sia arrivati all'assetto presente e verso dove ci si stia muovendo. Al proposito, sono illuminanti le stime sull'evoluzione della popolazione scolastica (cap. 2), che rilevano come in poco più di un ventennio, dal 1982 al 2005, il gruppo dei sei-diciottenni sia passato da 11,8 milioni a 7,2 milioni (-39% circa), per risalire, seppur in misura modesta, a 7,4 milioni nel 2017 (+3,6%) solo grazie all'immigrazione: se quindi «dai primi anni '90 l'apporto esterno» ha «rappresentato l'unico elemento positivo in grado di contrastare, quand'anche debolmente e inadeguatamente, l'effetto riduttivo derivante dai processi di ricambio generazionale» (p. 33), tuttavia «nel prossimo ventennio» «l'apporto migratorio sembra destinato a dimezzarsi» e «il bilancio negativo del ricambio generazionale tenderà ad accrescersi» (p. 34). Ne conseguono previsioni catastrofiche: in assenza di significative inversioni di tendenza, dal 2018 al 2036 la popolazione d'età scolare in Italia subirà una ulteriore variazione negativa del 18% (più sensibile al Sud e nelle Isole) a

fronte di un calo del solo 2% per il complesso dei Paesi UE, oppure, al netto delle immigrazioni ipotizzabili, addirittura del 26% (pp. 35-37; si guardino i due grafici della fig. 2.3 di p. 36, con i dati comprensivi e al netto delle migrazioni, se ancora si avessero dubbi sulla necessità di sostenere il ricambio generazionale, endogeno o esogeno, in Italia). Lo scenario prefigurato si traduce in «una contrazione degli organici dei docenti, a partire dai gradi inferiori, per un totale di 55.000 posti/cattedre in dieci anni» (p. 40); con invidiabile ottimismo gli autori provano però a far intravedere delle opportunità aperte dalla «finestra demografica favorevole» (p. 41), qualora il decisore politico volesse reagire al calo demografico non diminuendo l'organico ma ristrutturando il sistema scolastico a parità di livelli occupazionali (per esempio prevedendo l'apertura delle scuole al pomeriggio e nei mesi estivi, il potenziamento delle attività extracurricolari, l'aumento degli insegnanti per classe e la riduzione del numero medio degli studenti per classe). Quel che è certo, è che senza tenere in conto i dati di realtà non si potranno prendere serie decisioni, neppure per ciò che ci riguarda più da vicino, ovvero la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti.

Il *Rapporto* ci permette poi di precisare i confini di fenomeni spesso invocati in modo approssimativo: è quanto accade riguardo al tema del finanziamento dell'istruzione. In realtà, se si misura la spesa (in Italia quasi esclusivamente pubblica) non sul Prodotto interno lordo bensì sui valori assoluti per studente, si scopre che a essere drammaticamente sottofinanziata è solo l'università, dove l'investimento medio per studente crolla al 72% della media OCSE, mentre alla primaria e alle secondarie è del 98% e del 91% rispettivamente (pp. 11-14). Certo, quella spesa media poco sotto i livelli OCSE è allocata in modi che meriterebbero un approfondimento (istintivamente possiamo pensare agli ingenti costi di manutenzione delle strutture edilizie, diffuse sul territorio in modo capillare – ed è un bene – ma troppo spesso vecchie e poco efficienti), anche perché i salari del corpo docente sono sensibilmente più bassi di quelli europei (gli insegnanti di primaria e secondaria di primo grado in Italia percepiscono il 68% dello stipendio medio di un laureato a tempo pieno e gli insegnanti delle superiori il 72%, contro l'82%, l'88% e il 93% di quanto percepiscono gli insegnanti dei Paesi europei dei tre gradi scolastici rispettivamente, cfr. p. 21). Fatto si è che il sottoinvestimento colpisce soprattutto l'università: allora poco ci meraviglia se la percentuale dei diciannovenni che accede al più alto grado di istruzione è tra le più basse dei Paesi industrializzati (il 50% circa nel 2017, a fronte del 63% della Germania e del 73% della Spagna, per non parlare dell'80% del Giappone), se i tempi di permanenza sono lunghi e i tassi di abbandono elevati (pp. 16-17), e, alla fine, se la percentuale dei trentatrentaquattrenni con laurea è notevolmente inferiore a quella della media UE (p. 25, tab. 1.2), con le inevitabili ripercussioni sulla qualità del tessuto produttivo e culturale del Paese.

Già da queste poche righe emerge quanto il *Rapporto*, con la ricchezza dei suoi numeri e la capacità di interpretarli, possa stimolare la riflessione e giovare all'intelligenza del vasto e pluriforme mondo dell'istruzione; desidero però soffermarmi su tre questioni che a mio avviso sono cruciali: le disparità geografiche, non solo tra Nord, Centro e Sud ma anche tra aree metropolitane e periferie rurali; il rendimento dell'istruzione, ovvero il bilancio tra la quantità della formazione e la sua qualità (parametri che utilmente si potrebbero intersecare con la variabile dei finanziamenti); e infine il tema dell'istruzione come investimento, sia individuale sia collettivo, e sulle sue ricadute per il singolo e per la società nel suo complesso.

1. Nord, Centro e Sud; aree metropolitane e provincia. Il tema delle disparità geografiche percorre come un filo rosso tutto il *Rapporto*; che la variabile dominante in Italia sia quella dialettica non va certo spiegato agli esperti di lingua. Vanno invece messe in rilievo due evenienze che dai dati emergono con chiarezza: in primo luogo, da qualche decennio a questa parte le disparità tra Nord e Sud lungi dall'attenuarsi stanno aumentando, con il Centro saldamente attestato in posizione intermedia; in secondo luogo, le differenze interessano anche ciascuna macroarea al proprio interno, e ribadiscono con forza la dialettica tra centro e periferia, tra aree metropolitane e provincia che tanto ha pesato nella storia nazionale e ora, per motivi diversi, torna a riproporsi.

I dati sulla mobilità degli studenti universitari sono esemplari del primo aspetto. Il flusso degli spostamenti dal Sud verso le università del Nord e, in misura minore, del Centro è aumentato nell'ultimo decennio: della coorte 2014, il 21,4% dei diplomati al Sud e ben il 24,7% dei diplomati nelle Isole si sono immatricolati in un corso di laurea triennale al Nord o al Centro (della coorte 2008 erano il 17,1% e il 13,1% rispettivamente, pp. 47-48 e tab. 3.1). Le cose peggiorano con il passaggio alla laurea magistrale: dell'ultima coorte disponibile, quella del 2011, su 100 laureati triennali al Sud 60 hanno proseguito gli studi, poco meno di 14 dei quali (pari al 23%) al Nord o al Centro, nelle Isole hanno proseguito in 58 circa, ben 20 dei quali (pari al 34,5%) al Nord o al Centro (pp. 48-49 e tab. 3.2). Le perdite si sommano alle perdite, dato che, si osservi, i laureati triennali al Nord – qualsiasi sia la loro provenienza – non si immatricolano al Sud né nelle Isole (tab. 3.2), né lo fanno i laureati al Centro se non in percentuali irrisorie (lo 0,8% della coorte 2008 e lo 0,6% della coorte 2011).

Vista così, la mobilità studentesca assume le fattezze di una «fuga» o meglio di un vero e proprio drenaggio di capitale umano dal Sud al Nord (e in misura minore al Centro), soprattutto verso Torino (Università e Politecnico), il polo milanese, gli atenei veneti (Padova e Venezia), Bologna (e in parte anche Modena e Reggio Emilia) e, in posizione più defilata, Pisa (p. 52, fig. 5.2, nella quale si dà rappresentazione grafica anche all'attrattività delle aree di-

sciplinari). Le destinazioni rivelano «una scelta strategica di emigrazione che guarda certamente il mercato del lavoro futuro» (p. 57), e che quindi risulterà decisiva per la vita dei singoli, con conseguenze drammatiche nel prossimo futuro sul tessuto sociale e produttivo del Mezzogiorno e della Sardegna. Se alla mobilità degli studenti si somma la mobilità dei laureati verso il Centro-Nord e verso l'estero, ne risulta non solo che «il Mezzogiorno negli ultimi 5 anni è stato costantemente in perdita» (p. 103), ma anche che il divario territoriale va aumentando. Il meccanismo è perverso perché si autoalimenta: i gruppi più istruiti daranno il loro apporto lavorativo diretto alle zone che già hanno un tessuto produttivo consolidato, e le zone a più basso sviluppo perderanno ulteriori competenze qualificate. Il drenaggio di capitale umano a cui si assiste si può anche leggere in termini brutalmente monetari: posto che «il costo», ovvero la spesa in larga misura a carico della fiscalità generale dello Stato, «di un diplomato è pari a circa 90.000 euro, quello di un laureato oscilla intorno a 165.000 euro (a seconda che sia laureato triennale o magistrale) e quello di un dottore di ricerca arriva a 228.000 euro» (pp. 102-103), «i circa 200.000 laureati partiti dalle regioni del Sud negli ultimi anni» (neppur considerando i diplomati che si spostano per proseguire gli studi) hanno significato «circa 30 miliardi di euro», ovvero «quasi 2 punti di PIL nazionale» (p. 104) investiti al Sud e dei cui risultati beneficiano sostanzialmente il Nord e il Centro.

Quanto al secondo aspetto, dalla descrizione della «distribuzione differenziale delle opportunità formative», misurata sulla base di indicatori che valutano la presenza del tipo di scuole in relazione alle particolarità del territorio e alla percentuale dei giovani in età scolare che vi risiedono, emerge che «l'apparente omogeneità e unitarietà» del sistema scolastico «nasconde profonde differenze, non solo a livello di macroregioni e regioni, ma anche su scala minore (provinciale)» (p. 123). Differenze che, per esempio, concernono la distribuzione delle scuole primarie (ne sono sprovvisti molti Comuni montani del Nord-Ovest e dell'Appennino centro-meridionale) o delle scuole superiori (diffuse sul territorio al Sud, ma di dimensione medio-piccola, mentre al Nord sono concentrate in pochi Comuni che servono un bacino ampio e hanno una dimensione media maggiore, e infine sono particolarmente rarefatte nel Nord-Ovest e in Abruzzo), o ancora riguardano la diffusione delle scuole primarie a tempo pieno (ben presenti in Toscana e in Emilia e nelle province capoluogo di regione al Nord, pochissimo presenti nelle altre regioni del Centro e soprattutto al Sud). Ne consegue che «riconoscere l'esistenza di queste differenze è [...] fondamentale per chiarire che le politiche dell'istruzione [...] finiscono per tradursi in micro-politiche che possono avere esiti molto diversi a seconda dei territori in cui vengono dispiegate» (p. 124); ciò vale in particolare per la «valutazione esterna che finora non è stata sempre capace di fare la tara delle differenze strutturali e

storiche», e così «rischia di creare una condizione nella quale la competizione tra diseguali finisce con lo svantaggiare gli svantaggiati» (p. 139).

2. Quantità e qualità dell'istruzione. Per decenni il problema principale in ambito formativo è stato quello di estendere l'istruzione a più ampie fasce di popolazione e per un arco temporale più lungo: la storia della scuola italiana è segnata dalla conquista progressiva, non priva di ostacoli e arretramenti, della maggioranza dei giovani all'alfabetizzazione elementare prima, poi alla scuola media unica (1940) e alla scuola media unificata (1963), fino a raggiungere, nei primi anni del secolo XXI, alti livelli di partecipazione alla scuola secondaria superiore (pp. 14-15, fig. 1.5; nella sua sinteticità, è esemplare l'evoluzione generazionale descritta alle pp. 141-143). Per quanto il problema della dispersione scolastica sia ancora vivo, specie nelle periferie delle grandi città e in alcune aree (ed è un peccato che il *Rapporto* non ne parli), non c'è dubbio che negli ultimi due-tre decenni il tema della *quantità* di istruzione sia divenuto meno urgente e abbia ceduto il passo alla riflessione sulla sua *qualità*. La questione a mio avviso non è eludibile, anche nella prospettiva di recuperare alla formazione coloro che vi si sottraggono, per ragioni di arretratezza socioeconomica o culturale o, all'opposto, perché vivono in zone geografiche che offrono occasioni di lavoro regolare anche poco qualificato: posto che l'allargamento formativo è un bene per la società nel suo complesso, di per sé non è sufficiente a garantire un avanzamento se non si coniuga con un reale miglioramento delle capacità di agire nel mondo. Il titolo di studio scade davvero a "pezzo di carta" se non corrisponde a contenuti intellettuali, cognitivi e operativi reali.

Ovviamente, il problema ancora aperto è quali indicatori diagnostici predisporre per misurare la qualità (ovvero il rendimento dell'istruzione impartita) tali da minimizzare l'effetto distorsivo che qualsiasi osservazione comporta (il rischio e la tentazione del *teaching to the test* sono sempre dietro l'angolo) e da fornire indicazioni utili per correggere la rotta.

Da un punto di vista astratto, il sistema più veritiero è probabilmente quello di valutare nel medio e nel lungo periodo gli effetti della formazione, ma richiede appunto tempi lunghi ed è viziato – come sempre – dalle condizioni ambientali in cui vivono i singoli. Nel concreto, ad oggi i tentativi di misurare la qualità sono basati su test standardizzati; i due principali, con finalità e caratteristiche diverse (pp. 61-63), sono il *Programme for International Student Assessment* (PISA), avviato nel 2001 dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) con indagini triennali sulle competenze raggiunte dai quindicenni in lettura e comprensione del testo, matematica e scienze, e, in Italia, le prove di italiano e di matematica dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Il *Rapporto* illustra i dati del primo, poco confortanti e pressoché invariati nelle rilevazioni del 2009, del 2012 e del 2015, mettendo

in evidenza l'alta percentuale di risultati insufficienti e soprattutto «la persistenza [...] di differenti prestazioni scolastiche in funzione del contesto e delle caratteristiche della famiglia di origine» (pp. 76-77), segno del molto lavoro che resta da fare per garantire a ciascuno, secondo il dettato della Costituzione, lo sviluppo del proprio potenziale indipendentemente dalle condizioni di partenza.

3. L'istruzione come investimento individuale e sociale. Se studiare comporta dei costi, tanto individuali quanto collettivi, è opportuno chiedersi se e quanto essi convengano. Nonostante i calcoli necessari per stabilire il rendimento di ogni anno aggiuntivo di istruzione siano oggetto di discussione tra gli stessi economisti (pp. 143-148), tuttavia gli autori concludono che «studiare più a lungo conviene, e [...] il valore di questo investimento è venuto crescendo nel tempo» (p. 148). Adottando un modello di calcolo (non pacifico di per sé, ma confermato da altri modelli) arrivano a precisare che «nell'arco degli ultimi 23 anni (1993-2016), il rendimento monetario di ogni anno di istruzione aggiuntivo è rimasto sostanzialmente costante, tra il 5 e il 6% se ci si riferisce al reddito da lavoro, o è addirittura aumentato (dal 7 al 9%) se si guardano invece i redditi complessivi» (p. 145, fig. 8.2); valutando per titolo di studio stimano che nel 2016 un laureato magistrale abbia percepito un reddito superiore del 50% rispetto ad un diplomato, e questi a sua volta il 40% in più di un lavoratore con la sola licenza media (pp. 148-150, fig. 8.4).

Se, come è ovvio, il titolo di studio aumenta le possibilità di occupazione, il *Rapporto* permette di quantificarle e di vederne l'andamento nel tempo (pp. 150-153): in particolare, rivela che dal 2012 al 2016 sono sensibilmente aumentati – recuperando e superando le percentuali precrisi – i livelli di occupazione dei soli laureati e di coloro che hanno raggiunto un titolo post-laurea, mentre i titoli di studio inferiori non sono riusciti a recuperare i livelli occupazionali che avevano prima della crisi del 2008 (p. 151, tab. 8.1), segno che dai terremoti economici si può sperare di uscire (prima e meglio, cfr. p. 152 fig. 8.6) solo investendo in formazione (e ciò valga come auspicio per affrontare la devastazione che, nella primavera del 2020, stiamo vivendo). Non solo: «l'istruzione ha presumibilmente operato (e continua a operare) come fattore di riduzione delle disuguaglianze di genere nel mercato del lavoro italiano» (p. 155), nonostante il divario salariale e occupazionale tra uomini e donne resti importante anche nella generazione più giovane, nella quale le donne hanno nettamente superato gli uomini quanto a anni di scolarità media (p. 156, tab. 8.2).

Se dal punto di vista individuale è innegabile che «studiare conviene» (p. 157), lo è anche dal punto di vista della società italiana odierna? Io, come gli autori del *Rapporto*, continuo a pensare di sì, sebbene alcuni indicatori mi facciano sorgere dubbi, specie sulla convenienza dell'istruzione terziaria nel breve periodo. I miei dubbi non sono analoghi a quelli che manifestava

Aristide Gabelli nel 1888 sulla pericolosità sociale della disoccupazione intellettuale e delle aspettative frustrate (che pure vanno tenute in conto), ma concernono comunque la difficoltà del mercato del lavoro italiano di «assorbire e premiare i livelli più elevati di qualificazione» (p. 153). Il segno più evidente è dato dall'alto numero di laureati o qualificati con un titolo post-laurea che si sono trasferiti all'estero: il fenomeno è in crescita costante, sia in numeri assoluti sia in percentuale sul totale degli emigrati, a partire dal 2007 (7.604 laureati o più, pari a uno ogni quattro emigrati) fino ad arrivare agli ultimi dati disponibili, quelli del 2016 (24.678 laureati o più, pari a uno ogni tre emigrati), e non è stato compensato dagli arrivi dall'estero (pp. 101-103, tab. 5.4). Se si pone mente ai costi, già menzionati, che si assume la collettività per la formazione di laureati e dottori di ricerca, «lo spreco appare in tutta la sua evidenza» (p. 103).

Si può quindi comprendere che, in momenti di ristrettezze finanziarie, la prima tentazione del decisore politico poco lungimirante sia stata e sia quella di tagliare i costi della formazione terziaria, di cui in così larga parte beneficino altri Paesi (Regno Unito e Germania, che nel 2016 hanno assorbito ciascuno il 20% circa degli emigrati italiani totali, poi Svizzera e Francia, entrambi attorno al 10%, infine Spagna, Stati Uniti e Brasile, tutti al 4% o poco sopra). Ma il decisore politico lungimirante dovrebbe invece, a mio avviso, farsi guidare da altre riflessioni, diverse dall'ottimizzazione del rapporto tra costi e benefici nell'immediato: in primo luogo, la riduzione quantitativa o il ridimensionamento qualitativo dei laureati innescherebbe immediatamente nella società un'inarrestabile spirale al ribasso, tanto più rapida e dolorosa proprio nei territori più fragili; in secondo luogo, solo un certo surplus di manodopera intellettuale qualificata (che non vuol dire solo laureati, ma anche tecnici specializzati) è in grado, nel medio periodo, di garantire "benzina" sufficiente alle politiche di ripresa che, ci auguriamo tutti, verranno dispiegate. Anche senza essere economisti, è facile capire che quando manca il capitale umano ben istruito e formato – e si vede dolorosamente in questi giorni quanto la carenza di medici e infermieri possa nuocere alla società nel suo complesso – non c'è *quantitative easing* o altra iniezione di liquidità che basti da sé sola a non far perdere la fiducia nel futuro.

Riferimenti bibliografici

Associazione italiana per gli studi di popolazione – Società italiana di statistica (2019), *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia*, a cura di Gustavo De Santis, Elena Pirani, Mariano Porcu, Bologna, il Mulino.