

Abbandono scolastico: chi, quando, come e perché intervenire se le condizioni di partenza sono inique

Maria Santoro e Melania Verde¹

(stesura preliminare e provvisoria.

Si prega di non citare senza il consenso degli autori)

Sessione tematica: Efficienza ed equità nel sistema di istruzione.

Sottosessione: Efficienze ed equità nei sistemi di istruzione (primaria, secondaria, terziaria).

Introduzione.

La gravità e l'entità che il fenomeno della *dispersione scolastica* ha assunto soprattutto nelle regioni del meridione d'Italia, contraddistinte da un quadro di maggiore difficoltà e disagio socio-economico rispetto a quelle settentrionali (Pil più contenuto, maggiori tassi di criminalità, disagio sociale diffuso, tassi di disoccupazione più elevati e minori livelli occupazionali), richiede una riflessione sulle *politiche* da attivare per arginarlo, ponendo particolare attenzione soprattutto (ma non solo) sulle "cause esterne" al contesto scolastico formativo, analizzate nella prima sezione di questo lavoro, che attengono alla sfera personale, familiare e all'ambiente socio-culturale e socio-economico di appartenenza dell'individuo (Mocetti, 2007). Politiche volte a valorizzare le differenze, nella consapevolezza che una visione troppo rigida e limitante dell'uguaglianza, che non tenga conto della diversità dei punti di partenza, possa avere come esito quello di rinforzare le disuguaglianze iniziali o addirittura di peggiorarle².

Nel processo di sviluppo delle politiche per l'istruzione si è creduto che garantire il diritto allo studio, estendendo l'istruzione alla totalità della popolazione, fosse uno strumento sufficiente per promuovere la conoscenza e garantire pari opportunità tra i cittadini. Tale ragionamento si è dimostrato, tuttavia, fallace: l'istruzione gratuita e garantita non ha fornito le medesime *chance* di successo a tutti, ma queste risultano invece essere fortemente influenzate dall'ambiente in cui il bambino nasce, e cresce, ben prima dell'età scolare.

A partire da queste considerazioni, la seconda sezione, si soffermerà, sulla scorta del paradigma heckmaniano (Heckman, 2009), sul *chi*, sul *come*, sul *quando* e sul *perché* occorre intervenire per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico, nella consapevolezza che adeguate politiche pubbliche (in particolare educative, per la famiglia, l'infanzia e l'adolescenza), possano ridurre in modo significativo le differenti condizioni di partenza degli individui, differenze che rendono iniquo e inefficiente il sistema istruzione, restringendo lo spazio delle loro capacità. In altre parole, obiettivo del lavoro è suggerire una specifica *terapia di* intervento per interrompere il processo di dispersione ed impoverimento della conoscenza che si innesca inevitabilmente con la scelta di abbandonare gli studi: azioni mirate prima di tutto alla *prevenzione* e, ovviamente, al supporto di coloro che sono ad alto rischio abbandono (fin dalla "età prescolare) per garantire un'equità di opportunità di sviluppo e di inserimento nella vita sociale futura a tutti. Come afferma la Commissione Europea (Com, 2006, 481) "(...) *un sistema equo assicura che gli effetti dell'istruzione e della formazione siano indipendenti da fattori socio-economici*". Lo stesso concetto di equità definisce, in un certo senso, non solo uno stato di cose, ma un "moltiplicatore", cioè le conseguenze che le disuguaglianze educative possono avere sulla distribuzione delle

¹ <maria.san77@libero.it>, <melania.verde@unina.it>, Università degli Studi di Napoli "Federico II" - Dipartimento di Scienze Politiche.

Per i consigli e per gli stimoli ad intraprendere questa linea di ricerca gli autori desiderano ringraziare Marco Musella, il cui contributo si è rivelato quanto mai prezioso nel consentire di perfezionare un percorso di riflessione congiunta sul tema. Vale la formula di rito per eventuali errori ed omissioni.

² Le ricerche fatte da Basil Bernstein nelle scuole materne (quindi in una fase estremamente precoce della scolarità) negli anni Cinquanta muovono tutte in questa direzione, indicando le conseguenze negative di un approccio indifferenziato che allarga la forbice fra bambini più e meno avvantaggiati (Bernstein, 1962)

ricompense sociali, rinforzando i privilegi o, al contrario, impedendo ai potenziali migliori di progredire soltanto perché segnati da una condizione di partenza svantaggiata. Pertanto, nell'ultima sezione saranno analizzati i rendimenti individuali con esternalità positive legate all'investimento in istruzione, poiché per garantire un sistema istruzione più equo, oltre che efficiente, occorre consentire a ciascuno pari opportunità d'accesso a funzionamenti di vita di valore (Sen, 1991), attraverso interventi che tengano conto delle differenti condizioni individuali, sociali, culturali ed economiche di partenza delle persone.

1. Abbandono scolastico: cause interne ed esterne al sistema scolastico - formativo. Cenni.

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso definito da un insieme di fattori che modificano il regolare svolgimento del percorso scolastico di uno studente; essa riunisce in sé molteplici effetti quali ritardi, non ammissione all'anno successivo, interruzioni, irregolarità nella frequenza etc., che possono sfociare nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico, e quindi, nell'abbandono, quale esito finale della dispersione³.

Nell'Unione Europea i giovani che lasciano il sistema scolastico con al massimo un diploma di scuola secondaria di primo grado e non inseriti in un ciclo di istruzione o formazione sono classificati come giovani che abbandonano prematuramente la scuola.

I giovani che abbandonano prematuramente la scuola sono, dunque, coloro che hanno completato soltanto la scuola materna, la scuola elementare, la scuola secondaria inferiore o un breve ciclo di scuola secondaria superiore di durata inferiore a due anni (nella classificazione ISCED livello 0, livello 1, livello 2 o 3C o 5 breve).

Questa definizione viene, tuttavia, rivisitata, o meglio, rivalutata alla luce della Strategia Europa 2020, laddove si sottolinea la necessità di prevedere misure di intervento volte a prevenire gli abbandoni scolastici, a partire dall'istruzione prescolastica e materna, essenziale per le ulteriori tappe di apprendimento, specialmente in termini di risultati e di socializzazione, consapevoli del fatto che solo intervenendo all'origine del problema, lo *scarring effect* generato da interventi tardivi volti ad arginare il fenomeno dell'abbandono scolastico⁴, possa essere marginato. A tal proposito, la Strategia Europa 2020 prevede l'obbligo per il 95% dei bambini di età compresa tra i 4 ai 6 anni, di frequentare corsi di educazione di prima infanzia, introducendo percorsi di sensibilizzazione che migliorino le relazioni scuola - genitori - figli.

In linea generale, per delineare il percorso che dalla dispersione esita nell'abbandono scolastico, è possibile identificare sia cause "esterne" sia cause "interne" al sistema scolastico - formativo che guardano le caratteristiche individuali, della famiglia di appartenenza, indicatori demografici, culturali e sociali locali, le condizioni del mercato locale del lavoro e indicatori sulla qualità e quantità dell'offerta scolastica⁵. Nelle cause esterne rientrano fattori individuali e soggettivi, che

³ I fattori principali che concorrono alla definizione concettuale del termine dispersione sono: l'abbandono, le ripetenze e i ritardi rispetto all'età, le bocciature e i ritiri, le frequenze irregolari, i mancati ingressi, l'elusione dell'obbligo (adempimento solo formale), il proscioglimento dall'obbligo senza proseguimento del titolo, i trasferimenti in altre scuole. Tra questi fattori l'abbandono scolastico è di sicuro la componente della dispersione più drammatica, in quanto ne rappresenta l'esito finale. Se è vero, quindi, che l'abbandono rappresenta la dimensione più pericolosa della dispersione scolastica, è altrettanto vero che il fenomeno in verità è molto più complesso. Lo stesso termine "abbandono scolastico" si presta a una pluralità di interpretazioni semantiche. Rifacendoci alla letteratura scientifica di derivazione anglosassone si definisce l'abbandono scolastico come *drop-out*, una definizione che risulta riduttiva soprattutto se viene riferita solamente allo studente che lascia anticipatamente la scuola. Si possono avere, quindi, varianti diverse, che non di rado si intrecciano tra di loro: i "cacciati" (*pushout*), ovvero giovani sgraditi alla scuola, che di fatto si attiva per tenerli lontani da sé; i "disaffiliati" (*disaffiliated*), ragazzi che non sentono un legame con la scuola e neppure con i soggetti che la rappresentano; e mortalità educative (*education mortalities*), i giovani che per diversi motivi, tra cui questioni di salute e problemi familiari, non riescono a terminare il percorso scolastico; i "drop out capaci" (*capable drop out*), studenti che sebbene dimostrino di avere ottime capacità nel seguire i programmi non sono socializzati alle richieste della scuola; gli studenti che "stanno fuori" (*stop out*), allievi che abbandonano per un periodo limitato la scuola salvo farvi ritorno o nel corso dello stesso anno scolastico o in quello successivo.

⁴ Per un approfondimento di questo aspetto, si veda *infra*, parr. 3-4.

⁵ Cfr. Mocetti S. (2007).

attengono alle aspirazioni sociali, al livello di autostima, alla demotivazione all'apprendimento, alle fragilità della personalità; le caratteristiche della famiglia d'appartenenza, in riferimento gli ambienti socio-familiari svantaggiati, e quindi allo stato socio-economico, ai livelli culturali bassi, al numero maggiore di figli, che può ridurre la capacità di spesa della famiglia e aumentare il carico logistico nella gestione dei figli (Hanushek, 2001,1992; Black et al., 2004), alla disponibilità di tempo libero che i genitori possono dedicare ai figli, alla condizione lavorativa e al titolo di studio di entrambi i genitori, che approssimano la condizione economica e il capitale culturale della famiglia⁶.

Oltre all'ambiente familiare, altri cause esterne che contribuiscono a differenziare le risorse complessive di cui godono i giovani sono la maggiore o minore dotazione di strutture culturali (biblioteche, musei, che rappresentano un incentivo e una risorsa aggiuntiva nel processo di sviluppo di un individuo), e quindi l'insufficienza/inadeguatezza di servizi e di strutture, l'assenza di luoghi aggregativi.

Cause esterne vanno, infine, riferite alle condizioni del mercato locale del lavoro, contesto in cui viene valutata la redditività dell'investimento in capitale umano, la cui consistenza è positivamente influenzata dall'istruzione e dalla formazione⁷. La relazione tra mercato del lavoro e istruzione può essere sintetizzata da indicatori di benessere economico del territorio di appartenenza, quali il valore aggiunto per abitante, il tasso di crescita dello stesso e il tasso di disoccupazione. Gli effetti attesi di queste variabili sulle scelte d'istruzione non sono tuttavia univoci. Da una parte, migliori condizioni del mercato del lavoro potrebbero incentivare gli studenti ad abbandonare gli studi per iniziare a lavorare; dall'altra, l'innalzamento dei rendimenti attesi dell'istruzione, rappresenterebbe un incentivo a investire in capitale umano (Bowles e Gintis, 2002; Bjorklund et al. 2007).

Tra le cause interne al sistema scolastico formativo occorre invece considerare, dal punto di vista delle caratteristiche individuali, l'influenza del gruppo di pari; l'età, che viene generalmente indicata come la chiave di lettura principale del fenomeno della dispersione scolastica; la sofferenza scolastica (in quanto scarse attese nei confronti dell'insegnamento innescano nel giovane comportamenti che mirano ad evitare la partecipazione ad attività scolastiche, e rende i ragazzi più sensibili ai fattori di rischio rispetto ad una gestione degli stessi in età matura); le caratteristiche dell'offerta scolastica, quali: carenze del sistema scolastico; rigidità organizzativa; inadeguatezza

⁶ Ermish e Francesconi (2001) evidenziano come il livello di istruzione dei genitori rappresenti una variabile cruciale nello spiegare i risultati scolastici dei figli.

⁷ L'idea fondamentale di capitale umano si fa risalire a Becker, e consiste nel fatto che l'istruzione fa aumentare le conoscenze e le capacità degli individui rendendoli più produttivi. Egli fa rientrare nel concetto di capitale umano tutte quelle "(...) activities that influence future monetary and psychic income by increasing the resources in people (...) the many forms of such investments include schooling, on-the-job training, medical care, migration, and searching for information about prices and income" (Becker, 1964, p. 10). Diversa è la posizione di Coleman, che pur appartenendo alla scuola di Chicago, inizia a considerare il capitale umano mettendolo in relazione con il concetto di capitale sociale. Egli afferma che "il capitale sociale inteso come la struttura delle relazioni che si instaurano tra due o più persone, ha come effetto quello di creare il capitale umano delle generazioni future. Aggiunge inoltre che "(...) probably the most important and most original development in the economics of education in the past thirty years has been the idea that the concept of physical capital, as embodied in tools, machines and other productive equipment, can be extended to include human capital as well (see Schultz, 1961, Becker, 1964). Just as physical capital is created by making changes in materials so as to form tools that facilitate production, human capital is created by changing persons so as to give them skills and capabilities that make them able to act in new ways" (Coleman, 1990, p. 304)⁷. Più recentemente, l'OECD, sulla scorta delle ipotesi teoriche di Coleman, ha adottato come definizione del capitale umano "The knowledge, skills, competencies and attributes embodied in individuals that facilitate the creation of personal, social and economic well-being" (OECD, 2001, p. 18). L'oggetto fondamentale del capitale umano è dato, dunque, dalle abilità e dalle capacità, acquisite attraverso l'istruzione e la formazione, che mettono nelle condizioni di chi le possiede di agire/lavorare con modalità innovative e più efficienti. In termini generali, il capitale umano rappresenta quelle conoscenze, abilità e competenze che migliorano non solo le modalità di lavoro, quanto anche le condizioni di vita, sia personali che sociali, sia in termini economici che di benessere complessivo. Ci sembra dunque utile riferirci alla definizione generale riportata dall'OECD del 2001 (OECD, 2001) che guarda alle molteplici caratteristiche del capitale umano e ai fattori che ne influenzano il livello e l'evoluzione.

delle metodologie didattiche; rapporti alunni per docente (o classe)⁸; spesa per studente; età media degli insegnanti (che è in più elevata di quella registrata per altre professioni (Cipollone et al., 2007); il tasso di femminilizzazione nelle scuole; il titolo di studio degli insegnanti; la stabilità degli insegnanti presso la stessa scuola (che dovrebbe garantire una maggiore continuità didattica); il livello della mobilità tra una scuola e l'altra; le domande di mobilità in rapporto al numero dei docenti (che rappresenta un indicatore potenziale di *mismatch*) (Barbieri et al., 2008); la diffusione dei contratti a tempo determinato (che potrebbero indebolire la qualità dell'insegnamento e della programmazione didattica) (Barbieri et al., 2008); variabili che descrivano l'adeguatezza delle infrastrutture scolastiche.

Le cause che possono influenzare il percorso di crescita scolastica e formativa dell'individuo sono dunque molteplici. Tuttavia, nell'ambito di questo scritto, a differenza delle tendenze dominanti in letteratura, si ritiene di dover soffermare l'analisi soprattutto su quelle cause esterne al sistema scolastico – formativo, ed in particolare sul diverso livello del *background* familiare, per evitare di sottostimare l'importanza di elementi individuali e soggettivi, ma anche culturali e socio-economici e per indirizzare le scelte di *policy*, nei confronti della prima infanzia, verso un "sistema istruzione" più efficiente, e soprattutto più equo. Ma su questi ultimi concetti si tornerà più avanti.

2. Interventi efficaci per contrastare a monte il fenomeno del *drop-out*. L'approccio heckmaniano.

Prima di soffermarsi sull'importanza delle azioni di prevenzione a partire dal periodo prescolare per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico, occorre, innanzitutto, porre l'accento sulla concezione innovativa di *capitale umano* proposta da James Heckman, premio Nobel dell'Economia.

La tesi centrale di Heckman, come è noto, è che le capacità umane sono modellate in maniera decisiva *sin dalla tenera età* da influssi ambientali di vario genere, a cominciare da quelli prenatali, per poi continuare nella prima infanzia, in famiglia e quindi solo successivamente nella scolarizzazione primaria (2010; 2006a).

Le dimensioni rilevanti del capitale umano, secondo Heckman, sono due: *abilità cognitive* (misurate dal quoziente intellettivo, *IQ test*, da ciò che si apprende a scuola), le quali, per poter essere applicate, hanno bisogno di altre abilità che sono di tipo non cognitivo (Heckman, Rubinstein, 2001), ma *socio-emozionali*, (come la motivazione, i tratti della personalità, la capacità di autocontrollo, di concentrazione, di perseveranza, l'autostima, le preferenze per il tempo libero, la pianificazione delle proprie azioni, ecc).

Il processo di formazione delle competenze cognitive e non cognitive è influenzato dall'interazione tra la genetica e le esperienze individuali, in particolare, dai fattori del *background familiare*⁹, che riguardano non soltanto la condizione professionale - reddituale e il livello d'istruzione familiare, ma anche il capitale culturale della famiglia, il numero maggiore di figli, la disponibilità di tempo che i genitori dedicano ai figli per stimolare la loro crescita emotiva, affettiva e psicofisica¹⁰.

⁸ Infatti, un maggiore numero di insegnanti per un dato numero di studenti, in analogia con un qualsiasi input di una funzione di produzione, dovrebbe tradursi in risultati scolastici migliori.

⁹ Tra gli indicatori di background familiare: il titolo di studio dei genitori, i debiti e i redditi familiari, lo status lavorativo dei genitori, gli anni di contributi, l'età di ingresso nel mercato del lavoro, il numero dei figli, l'area di residenza, ecc. cfr. Vittadini, Lovaglio (2007).

¹⁰ Heckman pone l'esempio degli studenti nordamericani che partecipano al GED, vale a dire un programma che negli USA e in Canada offre una seconda opportunità agli studenti che hanno abbandonato la scuola secondaria. La partecipazione a tale programma è in continuo aumento (Heckman, 2012). Heckman sottolinea come i partecipanti GED, che avevano abbandonato la scuola per scarso rendimento, una volta raggiunto il diploma ed entrati nel mercato del lavoro, guadagnano allo stesso modo dei normali diplomati di scuola secondaria superiore. Eppure essi riportano punteggi nei test cognitivi inferiori all'altro tipo di studenti. Secondo Heckman l'uguale apprezzamento manifestato dal

Sia per quanto riguarda le competenze cognitive che quelle non cognitive, è possibile riscontrare divari tra le persone e tra diversi gruppi socio-economici che emergono fin dai primi anni di vita e si ripercuotono nella vita futura delle persone, contribuendo ad aumentare la disuguaglianza sociale, senza contare le conseguenze dal punto di vista economico, quali il calo della produttività, dei posti di lavoro ed il rallentamento della crescita. La scuola, dopo la seconda classe della primaria, svolge un ruolo minimo nella creazione e riduzione dei divari¹¹, al contrario la famiglia “svantaggiata o a rischio” se adeguatamente supportata, nei primi anni di vita, può esercitare un ruolo più determinante nella riduzione dei gap di capitale umano e di conseguenza del fenomeno del *drop-out*.

Poiché l'apprendimento è un processo dinamico che risulta tanto più efficace quanto prima ha inizio, essendo il capitale umano un processo di accumulazione che si sviluppa nell'arco di decenni, ogni azione correttiva intrapresa oggi produrrà un effetto solo tra molti anni; occorrono di conseguenza politiche di “investimento” in risorse educative e di “sostegno” alla famiglia già nel periodo prescolare (in quanto, a parere di Heckman, gli iniziali ambienti familiari, se stimolati da un punto di vista culturale ed affettivo, possono influenzare positivamente la crescita e l'apprendimento futuro degli esseri umani), al fine sia di colmare le disuguaglianze tra famiglie ricche e povere sia di influenzare positivamente l'efficacia delle politiche di intervento¹², come la riduzione della percentuale dei giovani che abbandonano prematuramente gli studi o dei Neet. L'autore pone in discussione che il mancato raggiungimento di elevati livelli di istruzione tra i giovani delle classi meno agiate dipenda dalla mancata espansione di politiche di diritto allo studio. Egli rileva, infatti, che nella maggior parte delle nazioni avanzate l'istruzione è già sostanzialmente gratuita e che il mancato accesso a livelli elevati spesso dipende più dalle basse condizioni culturali della famiglia di provenienza, non adeguatamente colmate dalla scuola primaria, che non dalla mancanza di borse di studio.

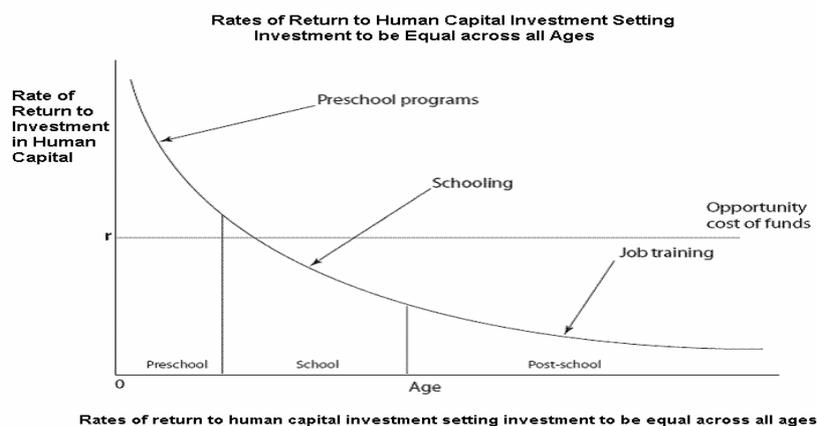
L'approccio di Heckman, rappresentato in forma sintetica nella fig. 1, indica come i benefici dell'investimento in capitale umano (maggiore occupabilità, maggiore capacità di guadagno, migliori condizioni di salute, etc.) diminuiscano al crescere dell'età (il principio del rendimento marginale decrescente degli investimenti è legato al tempo); di qui l'importanza di interventi precoci, i quali hanno un rendimento ancora più elevato, se si contemplan le condizioni delle famiglie disagiate (Cunha e Heckman, 2008, 2007; Carneiro e Heckman, 2003).

mercato del lavoro nei confronti delle due categorie di studenti, è, presumibilmente, attribuibile al fatto che a fare la differenza non siano solo le competenze cognitive ma, per l'appunto, anche quelle non cognitive (Heckman, 1995).

¹¹ Dall'analisi empirica pubblicata dalla Compagnia San Paolo, a cura di Sauro Mocetti (2007), emerge infatti che la scuola non sembra in grado di colmare le lacune da chi proviene da situazioni più svantaggiate e che le disuguaglianze di partenza rischiano di trasformare il privilegio (la situazione vantaggiosa di partenza) in merito.

¹² Heckman afferma, infatti, che rimediare successivamente agli svantaggi dei primi anni di vita è costoso e spesso inefficace, anche perché c'è il rischio di favorire i bambini nati in ambienti già favorevoli. Così come sono realizzati, la gran parte degli sforzi correttivi attuati durante l'adolescenza (ad es. programmi educativi per adulti, riduzione delle dimensioni delle classi, politiche di riduzione della tasse, programmi di formazione professionale per adulti, ecc.), mirati soprattutto a sviluppare le competenze cognitive dei bambini svantaggiati, producono effetti significativi per le persone più capaci, ma molto meno per quello meno capaci (Heckman, 2006b; 2009).

Fig.1- Interventi precoci e/o tardivi per arginare il fenomeno dell'abbandono scolastico.



Fonte: Carneiro e Heckman (2003).

Esistono in sostanza due modalità di intervento a sostegno del sistema istruzione: intervenire “più tardi” (*post-school*) nella formazione significa inseguire le occasioni mancate e aumentare la probabilità che si verificano casi di dispersione o abbandono scolastico, mentre investire “precocemente” (*pre-school*) consente di plasmare in positivo il futuro delle nuove generazioni (le abilità acquisite facilitano l’ulteriore sviluppo di altre abilità)¹³ e di accrescere i benefici (individuali e sociali) dell’investimento in capitale umano, *in primis* l’inserimento lavorativo (Eckstein & Wolpin 2003).

Dal momento che la famiglia costituisce il principale agente economico che investe nel capitale umano dei bambini quando questi sono piccoli, variabili cruciali per spiegarne lo sviluppo cognitivo e comportamentale sono rintracciabili non soltanto in riferimento alle differenze socio-economiche tra le famiglie, determinanti importanti delle disuguaglianze nei risultati scolastici e comportamentali dei bambini¹⁴, ma anche rispetto alle differenze nella qualità dei contributi familiari (stimoli, modelli ed ambiente) in termine di tempo e di qualità di tempo dedicato ai bambini nei primi anni di vita. Questo investimento di tempo dei genitori dipende ovviamente dal loro stato occupazionale, dall’orario di lavoro e dai loro livelli di istruzione.

È giunto dunque il momento di dare una risposta agli interrogativi di partenza di questo scritto rispetto al *chi*, al *come* e al *quando* occorre intervenire per contrastare il fenomeno dell’abbandono scolastico.

Rispetto al *chi* deve intervenire, un ruolo significativo non può che spettare all’operatore pubblico¹⁵. I soggetti pubblici devono decidere se e come intervenire sull’accudimento dei bambini, adottando strumenti di *policy* che favoriscano adeguati meccanismi di bilanciamento tra carichi di lavoro dei genitori e carichi di cura dei figli¹⁶. Quest’ultimo dovrebbe intervenire con adeguate politiche fin dai primi anni di sviluppo della persona, già in età prescolare, come suggerito dallo stesso Heckman, per sostenere la famiglia nel favorire l’apprendimento delle competenze socio-emozionali dei bambini, atte a corroborare quelle cognitive, garantendo “risorse” ed “opportunità”

¹³ L’*auto-produttività* è una delle principali proprietà del modello di accumulazione del capitale umano di Heckman.

¹⁴ Come mostra Moon (2008) i bambini delle famiglie più povere hanno punteggi peggiori nei test standardizzati di capacità verbale e cognitive, incluso lettura, capacità numeriche, capacità di risolvere problemi, creatività, e memoria. La povertà nei primi anni di vita porta a maggiori problemi emotivi e comportamentali.

¹⁵ Laddove per pubblico intendiamo il “pubblico statale” ma anche il “pubblico non statale”, vale a dire quei soggetti espressione della società civile (soggetti del terzo settore), che concorrono, in una posizione paritaria e non subordinata, con le pubbliche amministrazioni, allo svolgimento di attività di interesse generale. A sostegno di questo orientamento, cfr. il contributo di La Porta (2004), il quale afferma che “lo spazio amministrativo non è più un’area riservata ai soggetti pubblici, ma diventa il luogo in cui devono operare anche i soggetti che sono espressione della società civile” (La Porta, 2004; p. 22).

¹⁶ Per un approfondimento sul ruolo dello Stato nel consolidamento di un modello di famiglia che tenga conto della conciliazione tra lavoro e cura dell’infanzia, cfr. Ferrara (2006); Daly e Rake, 2003

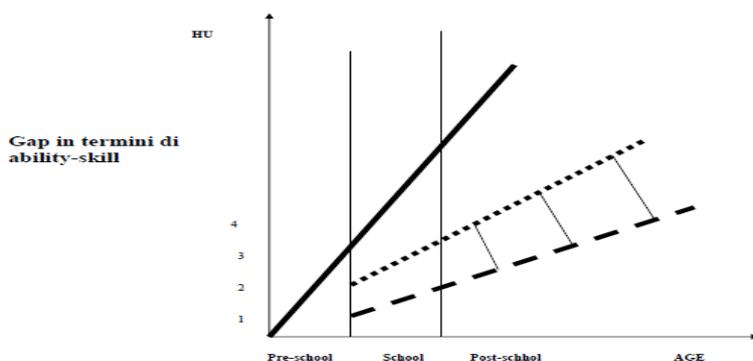
considerate particolarmente rilevanti per stimolare le competenze complessive e promuovere il benessere socio-economico degli individui a lungo termine¹⁷.

Rispetto al *quando* intervenire, investire nelle nuove generazioni, vuol dire in primo luogo focalizzarsi sui bambini in età prescolare. Investire in particolar modo nella fascia di età compresa dai 0 ai 3 anni dovrebbe essere una priorità sociale. In altri termini, occorre supportare il percorso di crescita “*partendo da lontano*”, creando condizioni favorevoli per consentire di maturare la scelta di proseguire gli studi (Nosvelli, 2011).

Rispetto al *come* intervenire, occorre soffermarsi sull’analisi degli strumenti di *policy* atti a declinare in interventi concreti le politiche per la famiglia (politiche di conciliazione tra lavoro e cura), che possiamo individuare, a partire dall’analisi della recente letteratura (Lewis, 2009)¹⁸, sostanzialmente in tre tipologie di azione: servizi educativi per la prima infanzia; trasferimenti monetari alle famiglie per lo svolgimento di attività di cura o per l’acquisto sul mercato di strumenti di conciliazione (voucher di conciliazione); disciplina dei congedi di maternità, parentali o di paternità. Ma su questo punto ci soffermeremo più avanti.

A ben vedere, in un paese come il nostro, dove le politiche pubbliche e sociali sono chiaramente a vantaggio della popolazione anziana e gli interventi per ridurre il *drop-out* sono scarsi e tardivi, incentrati a partire dalla scuola dell’obbligo, occorre dunque ripensare al proprio intero assetto di *welfare*, concentrando le risorse soprattutto sui bambini in età prescolare (dai 0 ai 3 e dai 3 ai 6 anni di età), periodo in cui, come più volte ribadito, si sviluppano le capacità cognitive e si potenziano le capacità socio-emozionali, ovvero tutte quelle capacità che influiscono sulla scelta di continuare il percorso scolastico.

Grafico 1- Investimento in Human capital (HU) nelle diverse fasi di crescita dell’individuo.



Fonte: Nostra rielaborazione dello schema proposto in D’Isanto (2012).

Il grafico 1 mostra l’esistenza di differenti percorsi di crescita di capacità degli individui, a seconda che si adottino politiche pubbliche tardive nel percorso di formazione dell’individuo, a partire cioè dalla fase di scolarizzazione, quali “riduzione del rapporto alunni-insegnante, riduzione dispersione scolastica, la formazione professionale, i programmi di riabilitazione dei detenuti, i sussidi per la frequenza scolastica o le spese per la polizia”, ovvero politiche attente al *background* familiare, che tengono dunque conto anche delle competenze socio-emozionali delle persone, che possono essere stimolate a partire dalla nascita dell’individuo all’interno delle famiglie, vale a dire dalla fascia d’età compresa tra i 0 e i 3 anni. In particolare, le linee a punto quadrato e tratteggiata, considerano l’impatto sul processo di accumulazione del capitale umano delle attuali politiche pubbliche che intervengono dalla fase di scolarizzazione in poi degli individui, miranti a valorizzare le capacità cognitive, a seconda che questi si trovino in una condizione di partenza, in termini di ambiente familiare favorevole (linea a punto quadrato), ovvero sfavorevole (linea tratteggiata).

¹⁷ Cfr. Ferrera (1996); Ferrara et al. (2001); Wilenski (1975); Therborn (1986; 1977); Therborn et al. (1986).

¹⁸ Lewis distingue gli interventi di policy per la famiglia in “servizi, trasferimenti economici e tempo”.

Emerge chiaramente che questa tipologia di intervento produce un *gap in termini di ability*: il divario iniziale di competenze tra le persone tende ad aumentare con il passar del tempo, perché dispersione e abbandono scolastico, disoccupazione prolungata, elevati periodi di inattività comportano un deterioramento di capitale umano che si aggiunge ad una mancata accumulazione dello stesso. Pertanto, gli esiti delle politiche di intervento realizzate a partire dalla scolarizzazione non lasciano intravedere significativi percorsi di miglioramento in termini di crescita di capitale umano e dei benefici che tale forma di investimento comporta.

Come ridurre dunque questo divario di capitale umano da cui scaturisce spesso l'abbandono scolastico e della formazione prima del completamento dell'istruzione secondaria superiore? A nostro avviso, prendendo le mosse dal pensiero di Heckmann, il gap di sviluppo in capitale umano tra bambini a rischio e non a rischio (ma il discorso potrebbe essere esteso anche in termini di rapporto Sud - Nord), potrebbe essere colmato attraverso l'implementazione di politiche pubbliche, volte a ridurre la cause generatrici della disuguaglianza, intervenendo nel periodo prescolare degli individui. Interventi in età precoce infatti risultano, da un lato, ad alto rendimento, e dunque, più efficienti (in termini di costi-benefici), dall'altro, garantiscono maggiore equità del sistema di istruzione, riducendo le disparità che determinano la diversa dotazione di capitale umano di partenza e dunque la decisione di proseguire o non proseguire il percorso di studi. La linea continua del grafico suindicato, quindi, indica il normale percorso di crescita di competenze dei bambini, favorito da politiche pubbliche volte ad intervenire sulle disuguaglianze "di partenza" che condizionano gli individui nelle varie tappe della loro vita, consentendo la prosecuzione degli studi e quindi una concreta crescita e accumulazione di capitale umano e dei circoli virtuosi che tale accumulazione alimenta.

E' chiaro, a questo punto, che quantità e qualità delle abilità e competenze acquisite a scuola, unitamente al buon funzionamento del sistema scolastico, giocano di certo un ruolo importante nel processo di accumulazione del capitale umano appreso attraverso percorsi formativi forniti in prevalenza dalla scuola. Tuttavia, non è possibile prescindere dagli effetti che esercita la famiglia, o meglio il *background* familiare sulla carriera scolastica degli individui.

Se pertanto la fonte della disuguaglianza è il diverso *background* familiare, meno favorevole al Sud rispetto al Nord, (Bratti et al., 2007; Montanaro, 2009, e Campodifiori et al., 2010) è da questa differente "situazione iniziale" che occorre ripartire, in termini di interventi di *policy*, per rendere il sistema istruzione più efficiente e più equo.

3. Come intervenire per ridurre il fenomeno del *drop-out*.

Individuare le misure più adeguate al fine di ridurre tutti quei fenomeni che comportano il rallentamento del percorso formale di studio, ovvero che risultano in grado di contrastare l'abbandono scolastico, fenomeno allarmante in Italia per dimensioni e conseguenze, non è certamente cosa facile.

Le plurime cause dell'abbandono, come è noto, sono complesse e spesso interrelate tra loro. Contrastare il *drop-out* nelle regioni in cui le differenze di *background* familiare rappresentano il fattore di rischio abbandono scolastico più significativo, vuol dire anche e soprattutto investire maggiori risorse nella *fase della prescolarizzazione*, apparentemente lontana dal problema dell'abbandono scolastico ma, in realtà, non poco significativa.

Ma procediamo con ordine.

Partendo le mosse dal modello di *policy* basato sulla conciliazione tra lavoro e cura dell'infanzia, delineato da Lewis, occorre soffermarsi, in primo luogo sui servizi di cura di prima infanzia.

Il potenziamento dei servizi per la prima infanzia (micronidi, nidi in famiglia, nidi pubblici e privati, ecc) ha indubbi vantaggi che si riflettono sia in termini di maggiore opportunità occupazionali e di partecipazione attiva alla vita pubblica delle madri, quindi in termini di uguaglianza di genere, (Lewis, 2009), ma anche di innalzamento del tasso di occupazione femminile, sia in termini di incremento demografico, allorquando si afferma che gli Stati che presentano i tassi di natalità più elevati coincidono con quelli che hanno investito maggiormente in

strutture per la prima infanzia (Esping-Andersen, 2009), sia in termini di ampliamento delle opportunità dei bambini nati in condizioni socio-economiche familiari penalizzanti, liberando le nuove generazioni da quel peso “dell’ereditarietà sociale” che, come afferma Esping-Andersen (2002, 2004, 2007), condiziona in maniera netta le capacità cognitive, le *performance* educative e lavorative e dunque lo sviluppo del capitale umano dei cittadini del futuro¹⁹.

In Italia, l’investimento pubblico nella prima fase del ciclo di vita dei bambini è limitato. L’Italia spende per i servizi di cura e assistenza dell’infanzia (0-6 anni) lo 0,65 del PIL (Svezia 1,45 - Francia 1,6) e per i servizi per la prima infanzia (0-3 anni), solo lo 0,07% del PIL (2011).

L’offerta di servizi per la prima infanzia, gli asili nido appunto, è tra le più basse in Europa: solo il 12% dei bambini sotto i tre anni ha un posto al nido pubblico (Istat, 2010) contro, ad esempio, il 35-40% della Francia. Si è, dunque, molto lontani dall’obiettivo indicato nella Strategia di Lisbona, ovvero raggiungere entro il 2010 la quota del 33% di posti disponibili ogni 100 bambini in età da 0 a 3 anni.

Secondo, inoltre, i risultati dell’indagine campionaria dell’Istat sulla scuola ed i servizi educativi (Istat, 2012), nel 2011, solamente il 18,7% dei bambini di 0-2 anni frequenta un asilo nido pubblico o privato. Sebbene, poi, la quota dei bambini iscritti al nido cresca al crescere dell’età del bambino: si va infatti dal 5,6% dei bambini di 0 anni, al 19,5% dei bambini di un anno per arrivare al 27,8% per i bambini di 2 anni, risulta comunque notevolmente inferiore a quella registrata in altri paesi europei (Nel 2012, in Svezia, ad esempio la metà dei bambini di un anno sono andati al nido. Con un aumento del 17% rispetto al 2005).

¹⁹ Studi sull’efficacia dell’educazione e dell’assistenza all’infanzia sono riassunti e riferiti nel capitolo III del documento preparatorio del rapporto “Early Childhood Services in the OCSE Countries”, *Innocenti Working Paper 01-2008*, sito web www.unicef-irc.org. Qui si riportano alcuni esempi: *Svezia*: Uno dei primi studi a lungo termine sugli effetti dei servizi per la prima infanzia è stato condotto in Svezia all’inizio degli anni Novanta. Lo studio, basato sulla valutazione dei bambini di 128 famiglie a basso e medio reddito in due delle principali città svedesi, ha concluso che l’educazione e l’assistenza nella prima infanzia erano associate a un miglioramento del rendimento scolastico all’età di 13 anni. Il direttore dello studio, Bengt-Erik Andersson, ha concluso: “*l’ingresso precoce negli asili nido fa presagire un adolescente creativo, socialmente sicuro di sé, ben inserito, aperto e indipendente*”. *Francia*: Uno studio su oltre 20.000 bambini in età prescolare ha rivelato che più lungo era il periodo di frequenza prescolare, migliori erano i risultati nell’istruzione primaria. Gli effetti positivi erano duraturi (maggiori in quinta che in prima) e i benefici erano maggiori per i bambini di famiglie svantaggiate. *Stati Uniti*: Uno studio del 2005 sull’efficacia del programma statunitense *Early Head Start (EHS)* basato su un campione casuale di oltre 3.000 famiglie in 17 programmi EHS, ha mostrato che i bambini che hanno partecipato allo studio avevano un migliore sviluppo cognitivo e del linguaggio, riuscivano a mantenere la concentrazione per periodi più lunghi e si comportavano in maniera meno aggressiva nei confronti degli altri. I ricercatori canadesi Cleveland e Krashinsky, dopo aver esaminato questi e altri studi a lungo termine, hanno concluso: “*La maggior parte di questi studi ha rivelato che un’assistenza all’infanzia adeguata può avere effetti molto positivi su questi bambini e questi vantaggi possono essere duraturi. In particolare, questi servizi possono compensare, almeno in parte, una vita familiare svantaggiata*”. *Regno Unito*: *Effective Provision of Pre-school Education (EPPE)* è uno studio a lungo termine sullo sviluppo dei bambini piccoli. Il rapporto EPPE 2003, basato su un campione casuale di popolazione infantile del Regno Unito, conclude che l’istruzione prescolare migliora lo sviluppo cognitivo e sociale e che gli effetti sono maggiori per i bambini svantaggiati, soprattutto se il gruppo è formato da membri provenienti da ambienti sociali diversi. Vi è una correlazione positiva tra benefici, qualità del programma e qualifiche del personale. Nel corso di una presentazione al Congresso degli Stati Uniti nel 2003, Jeanne Brooks-Gunn, professore di Sviluppo Infantile alla Columbia University di New York, ha riassunto i benefici dell’istruzione prescolare nel modo seguente: I programmi di qualità presso i centri infantili migliorano i risultati scolastici e il comportamento dei bambini. Questi effetti sono maggiori per i bambini poveri e per quelli con genitori poco istruiti. I benefici permangono fino alla fine della scuola primaria e negli anni delle superiori, anche se gli effetti sono minori rispetto ai primi anni delle primarie. I programmi che proseguono anche nella scuola primaria e che prevedono interventi precoci intensivi hanno effetti più incisivi e duraturi. Se adeguatamente associati ad altri servizi, quelli per la prima infanzia possono produrre risultati aggiuntivi, come un tasso più elevato di occupazione per le madri, una riduzione della povertà della famiglia, migliori abilità genitoriali e maggiore coesione delle famiglie e delle comunità.

¹⁹ Per l’approfondimento sulle possibili politiche pubbliche prescolari da implementare per rendere effettivamente esigibile il diritto alla conoscenza, si veda *ivi*, par. 4.

Come documenta poi il dossier 2012 di *Cittadinanzattiva*, gli asili nido nel nostro Paese sono presenti soprattutto nelle grandi città e soprattutto al Nord con il 60%, segue poi il Centro con il 27% e il Sud con il 13%. La frequenza a tempo pieno - in media 9 ore al giorno - è garantita nell'85% dei capoluoghi italiani. In alcune città, invece, il tempo pieno non esiste. In questi casi, l'unica salvezza è il welfare familiare. E' sempre, quindi, più impellente concepire il nido come parte di un *percorso educativo* (non più luogo di semplice custodia) che in quanto tale contribuisce al processo di sviluppo cognitivo e comportamentale del bambino e dunque alla riduzione di quei gap educativi preesistenti connessi al diverso background socio-culturale, che se non rimossi fin da subito possono compromettere il futuro percorso di studi

Tuttavia, come emerge dal rapporto prodotto dal centro Unicef presso l'Istituto degli innocenti di Firenze, nel 2008 (Come cambia la cura dell'infanzia), dovendo riportare al centro del nostro discorso "l'interesse superiore del fanciullo", occorre valutare anche gli aspetti meno incoraggianti di un inserimento troppo precoce dei bambini nei servizi destinati alla loro cura. Nel rapporto si afferma infatti che "un orario di permanenze lunga è considerato inadeguato per i bambini che hanno meno di un anno. Una assistenza inadeguata dei genitori in questo periodo critico della vita può dar luogo ad una fragilità di base e ad un precario apprendimento futuro; quello che riguarda l'apprendimento di abilità cognitive e linguistiche, interessa anche lo sviluppo psicologico ed emotivo. Nel complesso, è opinione diffusa che l'assistenza all'infanzia "troppo precoce e per troppo tempo" può essere dannosa". Questa prospettiva ci permette di ricollegarci alla visione hackmaniana che sottolinea il valore formativo del tempo impiegato dai genitori nei confronti dei figli, per la loro crescita socio-emozionale, che diventa fondamentale soprattutto nei primi anni della loro vita²⁰. Emerge quindi l'importanza dei congedi parentali, di maternità o di paternità e dei lavori part-time, quali strumenti di *policy* familiari ad ampio respiro e sempre più decisivi nella prospettiva della tenuta dei sistemi di protezione sociale.

L'efficacia dell'incentivo dello strumento del congedo parentale è data dalla moltiplicazione della durata del congedo per la percentuale del salario corrisposto, il cui valore incide in maniera significativa sulla scelta della madre di rimanere sul mercato del lavoro, ovvero del padre di usufruire dello stesso²¹.

Rispetto alla durata, come emerge dagli studi recenti di Naldini e Saraceno (2011), congedi molto brevi possono spingere la madre a lasciare il lavoro per dedicare maggiore attenzione ai figli nei primi anni di vita; viceversa, congedi troppo lunghi rendono più difficoltoso il reinserimento nel mercato del lavoro. Nondimeno, altra parte della letteratura (Pfau Effinger, 2010) afferma che periodi lunghi di congedi familiari hanno un impatto positivo sul livello di occupazione delle madri con figli di età inferiore a 2 anni e che nei sistemi di *welfare* che garantiscono "schemi generosi" di congedi familiari, il tasso di occupazione delle madri con figli di età compresa tra 3 e 6 anni è particolarmente elevato. Pertanto, non si può giungere ad una definizione univoca della disciplina dei congedi parentali, che invece occorre contestualizzare in considerazione della condizione culturale, istituzionale, del mercato del lavoro, di un dato ordinamento.

In Italia, con la riforma Fornero del mercato del lavoro, sono state disposte due misure, in via sperimentale, in materia di maternità e paternità (art. 4, commi 24-26) per gli anni 2013-2015: congedo obbligatorio per i padri e voucher di conciliazione.

Entrambe hanno l'obiettivo di promuovere "una cultura di maggiore condivisione dei compiti di cura dei figli all'interno della coppia per favorire la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro".

La prima misura sperimentale consiste nell'obbligo per il padre lavoratore dipendente, entro i cinque mesi dalla nascita del figlio, di astenersi dal lavoro per un periodo di un giorno ed entro il medesimo periodo può astenersi per ulteriori due giorni, anche continuativi, previo accordo con la madre e in sua sostituzione in relazione al periodo di astensione obbligatoria spettante a

²⁰ Cfr. anche Zanatta, 2005; Fasano, 2011.

²¹ Attraverso gli studi di Rhum, 1998, Jaumotte, 2003, e Plantenga e Remery, 2005, si è calcolata una durata ottimale di 20 settimane di congedi parentali effettivi, retribuiti i due terzi dello stipendio.

quest'ultima. Per questi giorni di astensione viene riconosciuta un'indennità giornaliera a carico dell'Inps pari al 100% della retribuzione per il periodo di due giorni goduto in sostituzione della madre e un'indennità pari al 100 % della retribuzione per il giorno di astensione obbligatorio sopra indicato. Il padre lavoratore deve però dare, con un preavviso di almeno quindici giorni, comunicazione in forma scritta al datore di lavoro dei giorni prescelti per astenersi dal lavoro.

Rispetto alla normativa precedente ciò che cambia è l'obbligatorietà. Infatti, prima della riforma, in occasione della nascita del figlio, il lavoratore avrebbe potuto assentarsi dal lavoro in via facoltativa, facoltà che rappresentava spesso un deterrente della richiesta al datore di lavoro. Sicuramente, trattandosi ora di un obbligo il lavoratore ne potrà godere a pieno diritto. Inoltre l'attuale previsione può essere vista come un primo ed importante segnale di cambiamento culturale, nonché di avvicinamento agli standard definiti nella Direttiva CE 2010/18/EU in materia di congedo parentale.

La seconda misura consiste, invece, nella corresponsione di *voucher* da parte dell'Inps alla madre lavoratrice per l'acquisto di servizi di *baby-sitting* finalizzati a far fronte agli oneri della rete pubblica dei servizi per l'infanzia o dei servizi analogamente offerti da strutture private convenzionate di cui usufruire, in alternativa al congedo parentale, al termine del periodo di congedo di maternità e per gli undici mesi successivi. Tale misura, potrebbe rivelarsi di grande utilità per limitare il crescente fenomeno di abbandono del posto di lavoro da parte delle neo-mamme, così citate all'interno del decreto legge.

Tuttavia, il congedo parentale previsto in Italia è meno efficace rispetto a quello di molti altri paesi europei, sia in termini di durata sia in termini di remunerazione. L'Italia prevede un periodo complessivo di congedo per la coppia fino a 11 mesi, da ripartire tra i genitori, tenendo conto che non possono prendere più di 6 mesi ciascuno²², periodo remunerato al 30% del salario solo per i primi 6 mesi²³ (e non è indennizzato in nessun modo se il bambino ha più di tre anni), contro i 3 anni complessivi per la Svezia, di cui 480 remunerati: 390 giorni all'80% della retribuzione e i rimanenti 90 con un *fortait* di 7 euro al giorno²⁴. Si tratta dunque di una remunerazione, quella italiana ovviamente, che scoraggia l'utilizzo del congedo da parte dei genitori lavoratori, piuttosto che incentivarla (secondo le rilevazioni Istat 2010, usufruiscono del congedo solo il 6,9% dei padri e il 45,3% delle madri). Anche lo strumento del part-time potrebbe rilevarsi quanto mai significativo nel consentire ai genitori di accudire nei primi anni di vita i loro figli, evitando fenomeni di *de-skilling*, legati all'interruzione totale dell'attività lavorativa per un periodo prolungato. In Italia, nonostante la proposta del Ministro Riccardi per la Cooperazione e l'integrazione, che prevede la concessione obbligatoria del part-time ai genitori lavoratori da parte delle imprese, proposta che consentirebbe un riavvicinamento al modello esemplare della Svezia, questo strumento non è ancora garantito e riconosciuto.

Da questa lettura emerge chiaramente il fondamentale ruolo del pubblico nella definizione di politiche familiari efficaci, che guardino ai benefici dell'istruzione prescolare, che diano importanza alla presenza dei genitori nei primi anni di vita del bambino, necessitante di cure amorevoli per la propria crescita socio-emozionale e che, allo stesso tempo, tutelino gli stessi genitori dal rischio di *de-skilling*, ovvero di esclusione sociale, attraverso la predisposizione di una legislazione sui congedi e sul lavoro *part-time* "incoraggiante", oltre che l'abbattimento delle rette per la frequenza dei nidi, ovvero il trasferimento di risorse, come i *voucher* di conciliazione, o altre forme di incentivi.

In altre parole, la quantità e qualità delle soluzioni che i genitori possono scegliere per i propri figli, fin dalla tenera età, deve diventare una priorità del pubblico, al fine di assicurare, da un

²² Cosa che permette una parità uomo-donna quasi perfetta. Salvo un piccolo aggiustamento: la legge autorizza la madre a prendere 7 mesi (anziché 6) se il padre ne prende 3 o 4.

²³ Il congedo può essere richiesto fino agli 8 anni di età del bambino (6 se è stato adottato)

²⁴ La Svezia prevede, inoltre, un bonus di 340 euro al mese per incentivare l'utilizzo del congedo da parte dei padri, al fine di sottolineare l'importanza della condivisione dei carichi di cura, tra padre e madre, per il benessere psico-fisico dei propri figli.

lato, un adeguato sviluppo cognitivo – socio emozionale dei più piccoli, dall'altro, interventi precoci che risolvano a monte il problema del *drop-out*.

4. Il perché degli interventi contro il *drop-out*. L'approccio delle *capabilities* di Sen.

Obiettivo di questo paragrafo è sottolineare la necessità di spostare l'attenzione delle politiche pubbliche verso scelte che siano in grado di influenzare la promozione delle capacità umane, di ampliare le opportunità di crescita degli individui, di colmare il *gap* di sviluppo in capitale umano, e soprattutto di riconsiderare l'investimento in istruzione, ovvero la scelta di proseguire gli studi anziché abbandonarli, per suoi risvolti positivi sia a livello individuale ma soprattutto collettivo, una priorità sociale, perché “un assetto sociale” (o una determinata politica pubblica) “è tanto migliore quanto più consente a tutti agli individui di avere maggiori capacità di conseguire funzionamenti di valore” (Sen, 1990, p. 34)

Pertanto, per completare le fila del nostro ragionamento, risulta necessario soffermarsi sull'analisi dei vantaggi sociali che scaturiscono da un sistema istruzione più equo ed efficiente e meno incline ad alimentare il fenomeno dell'abbandono scolastico, visto come fattore che concorre in modo determinante all'esclusione sociale nelle fasi successive della vita (Besozzi, 1993; Giorgi, Vallario, 2001)²⁵.

Attraverso l'approccio delle *capabilities* di Sen è possibile proporre un criterio di interpretazione e di valutazione del capitale umano multidimensionale, che guarda alle reali opportunità che l'investimento in istruzione, quale predittore di molte dimensioni della qualità della vita, può garantire alle persone, consentendo la realizzazione dello loro capacità, l'accesso a funzionamenti di valore e una maggiore equità nelle opportunità di sviluppo e di inserimento nella vita sociale.

Secondo Sen benessere e qualità della vita devono essere valutati nello spazio delle capacità e quindi delle opportunità reali che le persone hanno di vivere la vita cui attribuiscono valore. Le risorse economiche e i beni materiali vanno intesi come *mezzi* per la realizzazione di funzionamenti²⁶. L'istruzione dunque interessa la qualità della vita indipendentemente dai suoi effetti sui redditi e sulla produttività delle persone.

Se è vero che i dati disponibili non sempre consentono di trarre conclusioni circa la direzionalità del nesso di causalità tra l'istruzione e le altre dimensioni della qualità della vita, è anche vero che l'istruzione comporta una serie di vantaggi (monetari e non) di cui beneficiano sia le persone che investono nella formazione sia la comunità nella quale vivono. Infatti, come dimostrano la letteratura e alcune indagini empiriche, le persone più istruite hanno in genere uno stato di salute migliore, una disoccupazione inferiore, più relazioni sociali e un maggiore impegno nella vita civile e politica. In altre parole, l'istruzione favorisce il processo di ampliamento delle scelte delle persone, ovvero il processo di espansione delle libertà reali di cui la gente può godere.

Consideriamo, dunque, l'ampliamento delle *capabilities* dovuto alla scelta di proseguire gli studi, ovvero all'innalzamento del livello di istruzione, adeguatamente favorito da politiche pubbliche *ad hoc* nella fase prescolare, in relazione ai *rendimenti sociali* dell'istruzione, laddove con il termine rendimento, dal latino “reddare”, si intende, nell'ambito di questo scritto, sottolineare quanto l'istruzione possa “restituire” in termini sociali al *well-being* degli individui, al di là del confronto costi-benefici, in termini di esternalità positive legate all'acquisizione di un funzionamento di vita di valore.

Quest'approccio richiama la necessità di tener conto della pluralità di fattori sociali, economici, istituzionali, culturali che caratterizzano e differenziano i contesti in cui gli individui si trovano; considera quei fattori, personali e familiari, che differenziano tra loro gli individui, nonché il loro agire; rivede inoltre i paradigmi dominanti dell'economia anche rispetto ai comportamenti delle

²⁵ Come si evince infatti da recenti studi europei in materia di istruzione, chi abbandona la scuola prima del tempo tende a partecipare meno ai processi democratici e di solito è un cittadino meno attivo (Nesse, 2009).

²⁶ Sen afferma infatti che l'incapacitazione di un individuo è strettamente legata a un basso reddito e che, viceversa, l'istruzione e la buona salute facilitano l'ascesa del reddito (Sen, 2001), pur precisando che il ruolo del reddito e della ricchezza deve essere integrato in una visione più ampia e completa rispetto alla privazione delle capacità fondamentali della persona.

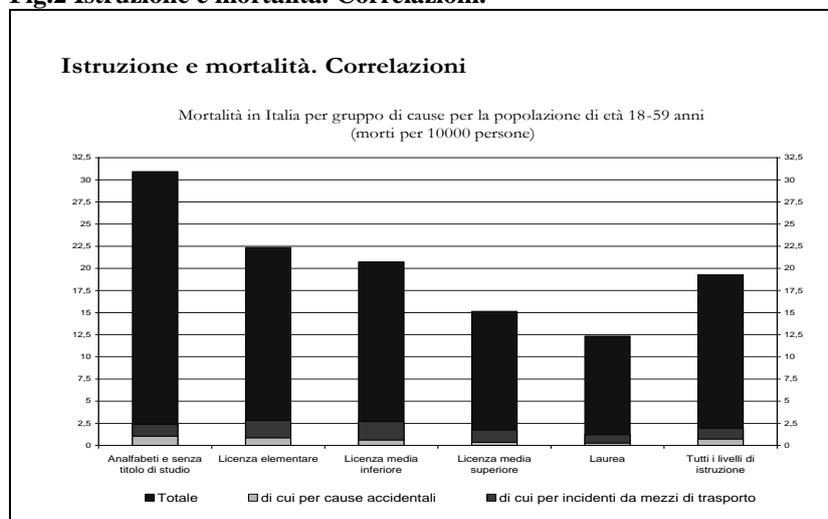
persone, abbandonando l'idea che tali comportamenti – come le preferenze che li sottendono – siano guidati da pura razionalità.

L'istruzione coinvolge diverse dimensioni del benessere, - intese come realizzazioni conseguite in termini di salute, lavoro, ma anche di relazioni sociali, partecipazione alla vita pubblica– ed è in larga parte determinata o condizionata da fattori personali e familiari, oltre che dall'azione pubblica, dalle risorse collettive e dai fattori ambientali e sociali che possono agire positivamente (in termini di potenzialità) o negativamente (sotto forma di vincoli) sul fronte delle capacità di realizzazione e dunque, in ultima istanza, sul benessere e sulla qualità della vita stessa delle persone.

Parliamo dunque di rendimenti individuali dell'istruzione, con esternalità positive, e quindi di “restituzioni” degli investimenti delle politiche in istruzione, in termini di: *miglioramento delle condizioni di salute*, dovuto all'aumento dell'efficacia della prevenzione sanitaria, di *riduzione della criminalità*, intesa come minore probabilità di delinquere. A sostegno di tale assunto, evidenze empiriche mostrano, da un lato, che persone provenienti da classi professionali inferiori (con minore istruzione e minor reddito), tendono a morire in età più giovane e a soffrire, all'interno delle loro vite più brevi; dall'altro, una maggiore incidenza di morbilità e di problemi di salute di varia natura (fisica e psichica).

Come dimostra la fig. 2 l'indice di mortalità è tanto più elevato quanto più basso è il livello di istruzione (e ciò riflette, inevitabilmente, un rapporto inversamente proporzionale tra crescita dei costi sanitari e livello d'istruzione della popolazione²⁷).

Fig.2 Istruzione e mortalità. Correlazioni.



Fonte: Indagine ISTAT multiscopo, in *Conoscenza per lo sviluppo: il ruolo della scuola e dei processi di apprendimento nelle politiche di sviluppo e coesione*, Sessione 1: *Istruzione, sviluppo e crescita*, Commenti di Piero Cipollone Banca d'Italia, Servizio Studi Cipollone, 2005.

Promuovere l'istruzione, quindi, significherebbe promuovere non solo una fonte di conoscenza, ma consentire uno stile di vita corretto, un'igiene migliore ed un corretto uso della prevenzione e

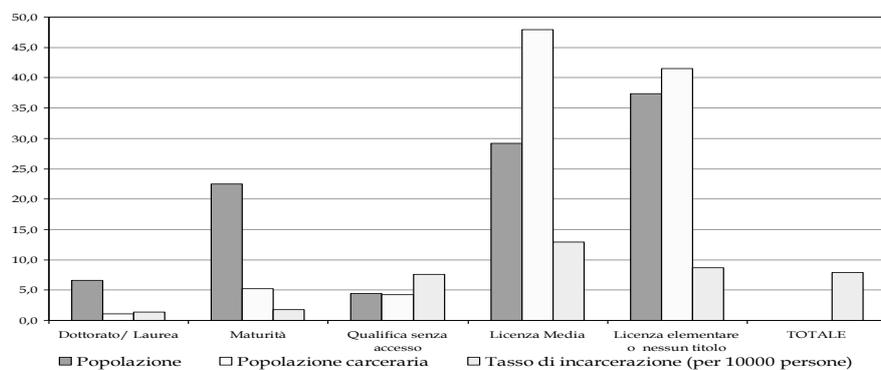
²⁷ Per l'Italia, analisi condotte al Servizio Studi della Banca d'Italia suggeriscono che l'entità dell'effetto sia tutt'altro che trascurabile. Cannari e D'Alessio (2004) hanno stimato che un anno in più di istruzione riduce la probabilità di essere in cattiva salute di un valore pari al 4 per cento della probabilità media. Cipollone, Radicchia e Rosolia (2006), utilizzando dati per una popolazione con meno di 40 anni, hanno stimato che le persone con un diploma di scuola secondaria superiore hanno una probabilità di morte inferiore di 0,2 punti percentuali in un arco temporale di 10 anni. Una quantificazione del valore monetario degli effetti stimati da questi ultimi due studi suggerisce che il rendimento di un anno in più di istruzione per maggiore longevità è di poco inferiore al 10 per cento del salario medio di una persona con licenza media. In sintesi, le ricerche empiriche sull'influenza che l'istruzione esercita su una serie di aspetti della vita sociale quali salute, criminalità e *peer effects* indicano che i rendimenti sociali sono positivi e di entità non trascurabile.

dei servizi sanitari (Berger e Leigh, 1989; Grossman, Kaestner, 1997; Cutler e Lleras-Muney, 2006, Jamison et al., 2006; Currie e Moretti, 2003).

Allo stesso tempo, maggiori investimenti in istruzione consentono una riduzione della probabilità di accedere al mercato del lavoro “illegale o criminale” (Cfr. Buonanno e Leonida, 2006; 2009), a fronte di un aumento delle opportunità di lavoro “legale”.

La fig.3 mostra, infatti, come al crescere del livello di istruzione si riduca la probabilità di delinquere, in quanto un elevato livello di scolarizzazione è in grado di modificare le preferenze individuali, rendendo le persone meno propense a delinquere perché più pazienti e più avverse al rischio²⁸.

Fig. 3 Istruzione e probabilità di delinquere. Correlazioni



Fonte: Istat e Ministero della giustizia, in *Conoscenza per lo sviluppo: il ruolo della scuola e dei processi di apprendimento nelle politiche di sviluppo e coesione*, Sessione 1: Istruzione, sviluppo e crescita, Commenti di Piero Cipollone Banca d'Italia, Servizio Studi Cipollone, 2005.

Un ulteriore rendimento sociale dell'istruzione rispetto al *benessere* dell'individuo e della società nel suo complesso è strettamente correlato all'ampliamento delle opportunità per la *partecipazione politica*. Come afferma Sen, “le capacità di partecipare come cittadini a pieno titolo, di aver voce in capitolo nella definizione delle politiche, di dissentire senza paura e di parlare contro ciò che si percepisce essere sbagliato, sono libertà fondamentali” (Sen, 2005. p. 155). Le opportunità per la partecipazione politica e il grado di reattività del sistema politico dipendono quindi, dalla qualità istituzionale di ciascun paese, dalla presenza di una democrazia funzionante, del suffragio universale, dai mezzi di comunicazione liberi e dal grado di istruzione conseguito da ciascuna persona, in quanto, una maggiore istruzione genera una maggiore consapevolezza nella scelta dei rappresentanti politici, e quindi la possibilità di esercitare una “libertà strumentale” in grado di favorire il processo di sviluppo umano.

Consideriamo, ancora, la relazione tra investimento in istruzione e crescita dell'innovazione economica. Diversi studi economici dimostrano che esiste una relazione positiva tra crescita del capitale umano in termini di conoscenza e aumento della possibilità di sviluppare nuove tecnologie, nuove idee, nuovi prodotti o processi produttivi. La relazione tra innovazione tecnologica, intesa come determinante della qualità della vita, e crescita del capitale umano, inteso come strumento per l'ampliamento della *capabilities* degli individui, richiede alle istituzioni pubbliche di ripensare e di regolare l'innovazione tecnologica, in termini di cambiamento dei suoi contenuti in senso ecologicamente e socialmente sostenibile, di redistribuzione del prodotto (giustizia redistributiva) a

²⁸ Gli studi sulle Relazioni di causa effetto nei dati americani di Lochner e Moretti AER 2004, dimostrano che: livelli di istruzione più elevati riducono il tasso di criminalità; Un aumento di un punto percentuale della quota dei maschi che conseguono un diploma di scuola secondaria superiore riduce il numero dei reati contro la persona dello 0,8 per cento e quelli contro il patrimonio dello 0,6 per cento. Il risparmio dovuto alla riduzione dell'attività criminale è stimato pari a 2100 dollari (1996) per ogni ragazzo in più che completa la scuola secondaria superiore. Questo risparmio è pari a circa il 20 per cento dell'aumento di reddito associato con il conseguimento di un diploma di scuola superiore (rendimento privato associato al conseguimento di un diploma di maturità).

beneficio dei paesi e dei ceti più poveri; richiede, dunque, alle istituzioni di tener debitamente conto del rapporto tra innovazione tecnologica, economia, società e natura, in una prospettiva sia locale che globale, che guardi sia al presente che al futuro. In quest'ottica, l'innovazione tecnologica diventa uno strumento per favorire e per assicurare alla comunità un miglioramento della qualità della vita.

Infine, ma non per importanza, occorre considerare la relazione tra istruzione e *capitale sociale* generato dai benefici scaturenti dai rapporti sociali, i quali si estendono dalla salute delle persone e alla probabilità di trovare un lavoro, nonché a diverse caratteristiche culturali di un paese.

Con il termine capitale sociale, come è noto, generalmente si intende quel bagaglio relazionale e valoriale che un soggetto costruisce nel corso della propria esistenza in una determinata società (Putnam, 1993; Coleman, 1988; 1990; Glaeser et al. (2000).

In considerazione del fatto che l'individuo già nei primi anni della vita assorbe su di sé una serie di norme e di valori che gli derivano dall'essere parte di un nucleo familiare e di una società. Crescendo, dunque, il soggetto inizierà ad ampliare la propria rete di conoscenze ed a relazionarsi con individui dal bagaglio valoriale ed esperienziale diverso dal proprio. Entrando in contatto con soggetti differenti, per esperienza e per conoscenza, l'individuo andrà ad accrescere il proprio *capitale* che si svilupperà all'interno della società, permettendogli di perseguire fini altrimenti difficilmente raggiungibili²⁹.

L'importanza dei rendimenti individuali con esternalità positive legate all'investimento in istruzione, sottolinea la necessità di porre maggior attenzione all'impatto delle politiche pubbliche che intervengono nella fase *prescolare* dell'individuo, per un "sistema istruzione" più efficiente ed equo. A tal fine, occorre, innanzitutto, tenere in considerazione le differenti condizioni di partenza degli individui, sia in termini di differenze individuali, familiari e culturali, sia in termini di differenze socio-economiche, per ampliare lo spazio delle capacità e l'accesso a funzionamenti di vita di valore.

Alla luce di queste considerazioni emerge chiaramente la necessità di interventi chiari ed efficaci per ridurre il fenomeno del *drop-out*, poiché gli "abbandonanti" di oggi del sistema scolastico saranno gli "abbandonati" di domani della e dalla società nel suo complesso.

Conclusioni. Il ruolo delle politiche pubbliche per il miglioramento della qualità della vita delle persone.

Da quanto sin qui detto, emerge che solo elevando fin dalla tenera età il livello di conoscenza e di abilità dei giovani, intervenendo a monte del problema, è possibile prevenire gli effetti negativi dell'abbandono scolastico.

Si ritiene, pertanto, riprendendo il ragionamento di Heckman (Caniero e Heckman, 2003), che il problema del *drop-out* scolastico, particolarmente grave nel nostro Paese, debba essere affrontato, da un lato, attenuando gli svantaggi sociali e arricchendo le opportunità offerte alle famiglie (*interventi volti al recupero delle differenze di opportunità di base*); dall'altro, incrementando le abilità e le potenzialità dei fanciulli, fin dalla tenerissima età (*azioni volte al recupero dei gap di motivazioni e stimoli*), piuttosto che in un secondo tempo, con interventi tardivi, indubbiamente più "costosi" e "poco efficaci", dati gli elevati scostamenti, a livello sia nazionale sia regionale, dell'indicatore relativo agli abbandoni scolastici rispetto al target fissato dalla Strategia Europa 2020.

La scelta di un individuo sul *se* e *quanto* investire in istruzione dipende dal contesto familiare e sociale in cui quell'individuo cresce e si forma. In assenza di opportunità, si deve innanzitutto allargare, come si è detto, lo spazio delle possibilità e delle *capabilities* degli individui, attraverso

²⁹ Un indicatore che ci consentirebbe di misurare la crescita di capitale sociale attraverso l'istruzione scolastica è da riferirsi al *peer effect* (effetto dei pari) e si basa cioè sulla circostanza per cui gli studenti sono influenzati dai rendimenti scolastici dei propri compagni di scuola e questa influenza nasce, proprio, dalle relazioni complessive generate per effetto imitativo (Nosvelli, 2009).

adeguate politiche pubbliche volte a garantire “risorse” ed “opportunità” considerate particolarmente rilevanti per le condizioni di vita, ovvero per la promozione del benessere degli individui. Il pubblico deve quindi intervenire, fin dai primi anni di sviluppo della persona, già in età prescolare, come suggerito dallo stesso Heckman, per rendere effettivamente esigibili i diritti e le libertà delle persone, favorendo l’attuazione di politiche redistributive non solo rispetto alla distribuzione personale del reddito e della ricchezza, quanto rispetto alla distribuzione effettiva delle capacità fondamentali, delle opportunità e della libertà di agire degli individui singoli e associati.

Bibliografia

- Alesina A. et al. 2000, “Inequality and Happiness: Are Europeans and Americans Different?”, Cambridge, MA, NBER, Working Paper, n. 8198.
- Bernstein B. (1962), “Class, codes and control”, II: Applied studies toward a sociology of language. London: Routledge and Kegan Paul
- Black S.E., Devereux P.J., Salvanes K.G., 2005, “The More the Merrier? The Effect of Family Size and Birth Order on Children's Education”, in *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), pp. 669-700.
- Bratti M., Checchi D., Filippin A., 2007, *Da dove vengono le competenze degli studenti?*, Bologna, Il Mulino.
- Becker G.S., 2009, *Il capitale umano*, traduzione italiana di Staiano M., Laterza, Roma-Bari.
- Becker, G.S., 1975, *Human Capital*, Columbia University Press, II ed., New York.
- Becker G.S., 1964, *Investment in Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, III edition, Columbia Univ. Press, New York.
- Becker G.S., 1962, “Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis”, in *Journal of Political Economy*, 70(5), parte 2, pp. 9-49.
- Berger M., Leigh J. P., 1989, "Schooling, Self-Selection, and Health", *Journal of Human Resources*, 24, pp. 433-455.
- Besozzi E., 1993, *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Bianchi L. e Provenzano G., 2012, “Capitale umano e sviluppo: il dilemma meridionale”, in *Rivista economica del Mezzogiorno*, a. XXVI, n. 1-2, pp. 59-93.
- Buonanno P., Leonida L., 2006, “Education and crime: evidence from Italian regions”, *Applied Economics Letters*, 13, pp. 709–713.
- Buonanno P., Leonida L., 2009, “Non-market effects of education on crime: Evidence from Italian regions”, in “*Economics of Education Review*”, pp. 11–17.
- Campodifiori E., Figura E., Papini M., Ricci R., 2010, *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia*, INVALSI, Working Paper, n. 2.
- Carneiro P., Heckman J.J., 2003, *Human Capital Policy*, in Heckman J.J., Krueger A.B., Friedman B.M. (a cura di), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 77-239.
- Cipollone P., Montanaro P., Sestito P., 2012, *Il capitale umano per la crescita economica: possibili percorsi di miglioramento del sistema d'istruzione in Italia*, Banca d'Italia, «Questioni di economia e finanza», in corso di stampa.
- Cipollone P., Montanaro P., Sestito P., 2010, *L'istruzione*, in L. Cannari, D. Franco (a cura di), *Il Mezzogiorno e la politica economica dell'Italia*, Banca d'Italia, Seminari e Convegni, n. 4, giugno.
- Clark A.E., 1996, Job satisfaction in Britain, in *British Journal of Industrial Relations*, 34 (2), pp. 189-217.
- Coleman J. (1990), *Foundations of Social theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- Cunha F., Heckman J.J., 2008, “Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation”, in *Journal of Human Resources*, 43(4), pp. 738-782.
- Cunha F., Heckman J.J., 2007, “The Technology of Skill Formation”, in *American Economic Review*, 97(2), pp. 31-47.

- Dale M. e Rake K., 2003, *gender and the Welfare State*, Cambridge, Polity Press.
- D'Isanto F., 2012, "Scarring effect" e disoccupazione, in A. Garofalo e M. Musella (a cura di), *I circoli viziosi della disoccupazione e le politiche giovanili del lavoro: il ruolo del terzo settore*, A. De Fedre, Napoli, pp. 1-18.
- Early Childhood Services in the OCSE Countries", *Innocenti Working Paper 01-2008*, sito web www.unicef-irc.org.
- Eckstein Z., Wolpin K., *Why youths drop out of high school: the impact of preferences, opportunities, and abilities*, *Econometrica*, vol. 67, N° 6, pages 1295-1339. Online published 9 december, 2003.
- ERMISH J., FRANCESCONI M., 2001, *Family matters: impacts of family background on educational attainments*, in *Economica*, 68, pp. 137-156.
- Esping-Andersen G., 2009, *The incomplete Revolution. Adapting to Women's New Roles*, Cambridge, Polity Press.
- Esping-Andersen, G., 2007, *Investing in children and their life chances*. Madrid: Fundacion Carolina International Workshop.
- Esping-Andersen G., 2004, *Unequal opportunities and the mechanisms of social inheritance*, in M. Corak, *Generational income mobility in North America and Europe*, Cambridge University press, jenuary, 2009, pp. 248-288.
- Esping-Andersen G., 2002, *Why we need a new welfare state*, Oxford University Press, Oxford.
- Eurofound (2011), Youth and work, sito web <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2011/40/en/2/EF1140EN.pdf>
- Fasano A., 2011, "Le politiche di conciliazione in Svezia, Loanda, Francia e Germania", in A. Paci, E. Pugliese(a cura di), *Welfare e promozione delle capacità*, Il Mulino, Bologna.
- Ferrara M., 2006, *Le politiche sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Ferrera M., Hemerijct, A. e Rhodes, M., 2001, *Recasting Welfare States for the 21st Century*, in S. Leibfried (a cura di), *Welfare State Futures*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 151-170.
- Ferrera M., 1996, "The Southern Model of Welfare in Social Europe", in *Journal of European Social Policy*, 6, pp. 17-37.
- Giorgi R., Vallario L. 2001, *Fallimento scolastico, fallimento sociale. Riflessioni critiche su dispersione scolastica e devianza giovanile*, AIPG Newsletter, Associazione Italiana Psicologia Giuridica, 6 luglio-settembre, pp. 7-8.
- Grossmann M., 2000, *The Human Capital Model*, in Culyer A. and Newhouse J. P. (eds), *Handbook of Health Economics*, Elsevier.
- Grossman M., Kaestner R., 1997, 'Effects of Education on Health', in Behrman and Stacey eds., *The Social Benefits of Education*, University of Michigan Press.
- Jaumotte F., 2003, *Female labour force participation: past trends and main determinants in OECD countries*, Oecd Economic Department Working Papers n. 376.
- Hanushek E.A., Woessmann L., 2008, "The Role of Cognitive Skills in Economic Development", in *Journal of Economic Literature*, 46(3), pp. 607-608.
- Hanushek E.A., Woessman L., 2007, The role of school improvement en economic development, in NBER Working Paper, 12832 192.
- Hanushek E.A., 2005, "The Economics of School Quality", in *German Economic Review*, 6(3), pp. 269-286.
- Hanushek E.A., 2003, *The importance of School Quality*, in Peterson P.E. (a cura di), *Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?*, Stanford, CA, Hoover Institution Press, pp. 141-173.
- Hanushek E.A., Luque J.A., 2003, "Efficiency and equity in schools around the world", in *Economics of Education Review*, 22(5), pp. 481-502.

Hanushek E.A., 2002, *Publicly Provided Education*, in Auerbach A.J., Feldstein M. (a cura di), *Handbook of Public Economics*, Elsevier, Amsterdam, pp. 2045–2141.

Hanushek E., A. Kain, J. F. Markman J. M. e Rivkin S. G. (2001), *Does Peer Ability Affect Student Achievement?*, NBER, Working Paper, n. 8502.

Hanushek E.A., 1999, *Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects*, in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), pp. 143–163.

Hanushek E.A., Rivkin S.G., Taylor L.L., 1996, “Aggregation and the estimation effect on school resources”, in *Review of Economics and Statistics*, LXXVII(4), pp. 611–627.

Hanushek E.A., 1992, “The Trade-Off Between Child Quality and Quantity”, in *Journal of Political Economy*, 100(1), pp. 84-117.

Heckman J.J., 2010, Investire nei nostri giovani. Lezioni dall’economia e dalla psicologia. In: E. Scabini e G. Rossi (a cura di), *La ricchezza delle famiglie* (p. 17-42). Studi Interdisciplinari sulla Famiglia n. 24. Milano: Vita e Pensiero.

Heckman J.J., 2009, *Investing in our young people*, Lectio magistralis, Università Cattolica di Milano

Heckman J. J., Stixrud J. Urzua S., 2006a, “The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior”, in *Journal of Labor Economics*, 24(3), pp. 411-482.

Heckman J. J., 2006b, ‘*Skills Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*’, *Science*, vol. 312, n. 5782, pp. 1900-1902.

Heckman J. J., Rubinstein Y., 2001, “The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program”, in *American Economic Review*, 91(2), pp. 145-49.

Heckman J. J., 1995, “Lessons from The Bell Curve”, in *Journal of Political Economy*, 103(5), pp. 1091-1120.

Isfol, 2012, *Rapporto Isfol 2012, Le competenze per l’occupazione e la crescita*, Roma.

Isfol, 2012, *Rapporto Isfol 2012, Le dinamiche della dispersione formativa, dall’analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Roma.

Istat, 2010, *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2010*, Roma.

La Porta S., 2004, *L’organizzazione delle libertà sociali*, Giuffrè, Milano.

Lewis J., 2009, *Work-Family Balance, Gender and Family*, Northampton, MA: Edward Elgar.

Lochner L., Moretti E., 2004, “The effect of education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports”, in *American Economic Review*, vol. 94 (1), pp. 155-189.

Lucas R.E., 1988, “On the Mechanics of Economic Development”, *Journal of Monetary Economics*, 22, 1, pp. 3-42.

Mocetti S., 2007, *Scelte post obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*, XIX della Società italiana di economia pubblica, Dipartimento di economia pubblica e territoriale, Università di Pavia.

Moon S. H., 2008, *Skill Formation Technology and Multi-Dimensional Parental Investment*, Ph.D. thesis, University of Chicago, Department of Economics.

Montanaro P., Sestito P., 2012, “La scuola nel Mezzogiorno: problemi (noti), evidenze recenti e possibili percorsi di miglioramento”, in *Rivista economica del mezzogiorno*, a XXVI, n. 1-2, pp. 31-57.

Montanaro P., 2009, “I divari regionali nell’apprendimento scolastico in Italia: evidenze dalle indagini nazionali e internazionali”, in *Rivista economica del Mezzogiorno*, vol. XXIII, n. 3.

Naldini M e Saraceno C., 2011, *Conciliare famiglia e lavoro*, Il Mulino, Bologna.

Nosvelli M., 2009, *La misurazione del capitale umano: una rassegna della letteratura*, Working Paper Ceris-Cnr, n. 2/2009, Milano.

Nosvelli M., 2011, *Abbandono scolastico e inserimento lavorativo degli adolescenti: le determinanti familiari e gli strumenti di policy*, WP del Centro di ricerca in Scienze Cognitive e della Comunicazione (CSCC) dell’Università Cattolica di Milano, n° 3/2011.

OECD, 2011, *Education at a Glance*, OCSE, Paris.

OECD, 2001, *Education at a Glance*. Paris.

Pammolli et Al., 2005, *Il sistema di istruzione italiano, alcuni sintetici spunti per un confronto internazionale*, nota n. 9, CERM.

Pfau-Effinger B., 2010, “Welfare State Policies and Development of Care Arrangements”, in *European Societies*, vol. 7, n. 2, pp. 321-347.

Plantega J. e Remery C., 2005, *reconciliation of work and private life. A comparative review of thirty European countries*, Report of EU Expert Group on Gender, Social Inclusion and Employment (EGGSIE), European Commission, Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities.

Ruhm C., 1998, “The economic Consequences of Parental Leave Mandates: Lessons from Europe”, in *Quarterly Journal of Economics*, 113 (1), pp. 285-318.

Sen A., 1990, *La libertà individuale come impegno sociale*, in AA. VV. *La dimensione etica nelle società contemporanee*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 1990, pp. 21-40.

Sen A., 2005, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, 2001.

Therborn G., 1986, *Why Some People Are More Unemployed Than Others*, London, Verso, 1986.

Therborn G. e Roebroek J., 1986, *The Irreversible Welfare State*, in *International Journal of Health Services*, 3, XVI, 1, pp. 319-38.

Therborn G., 1977, “Rule of Capital and the Rise of Democracy”, in *New Left Review*, pp. 3-41.

Vittadini G, Lovaglio P.G., 2007, *Evaluation of the Dagum–Slottje method to estimate household human capital*, in *Structural Change and Economic Dynamic*, Volume 18, Issue 2, pp. 270-278, <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0954349X>.

Wilensky H. L., 1975, *The Welfare State and Equality*. Berkeley: University of California Press.

Zanatta L, 2005, “Conciliazione tra lavoro e famiglia”, in *Osservatorio nazionale sulle famiglie e le politiche sociali di sostegno alle responsabilità familiari*, vol. II, Il Mulino, Bologna.

Note sugli autori:

Maria Santoro è assegnista di ricerca di *Economia sociale*, presso il dipartimento di Scienze Politiche, Università degli Studi di Napoli “Federico II”. E-mail: maria.san77@libero.it

Melania Verde è ricercatrice di *Economia Politica*, presso il dipartimento di Scienze Politiche, Università degli Studi di Napoli “Federico II”. E-mail: melania.verde@unina.it