

L'Istruzione in Umbria

Scenari, caratteri, tendenze



Agenzia Umbria Ricerche

Presidente
Claudio Carnieri

Direttore
Anna Ascani

Comitato scientifico istituzionale
Stefano Bigaroni, Pierluigi Bruschi, Luigi Dell'Aquila,
Nadia Ginetti, Elvira Lussana, Luca Scrucca

GRUPPO DI LAVORO

Il lavoro di ricerca e il testo del volume sono stati realizzati da Fiorenzo Parziale.

RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano le funzionarie del Servizio Istruzione, Università e Ricerca della Regione Umbria e, in particolare, la responsabile del servizio, la dott.ssa Daniela Angeloni. Un ringraziamento va anche all'USR-Umbria e al prof. Giancarlo Cencetti, nonché a Paolo Montesperelli per i suggerimenti metodologici e le informazioni sulla società umbra.

Indice

Prefazione	5
<i>Carla Casciari</i>	
Presentazione	7
<i>Claudio Carnieri - Anna Ascani</i>	
Introduzione	11
Sezione prima - SCUOLA	
Il sistema scolastico in Umbria	25
Le dinamiche del mutamento della domanda di istruzione	63
Sezione seconda - ISTRUZIONE, FORMAZIONE E SOCIETÀ	
Il sistema di istruzione e formazione umbro tra capacità di risposta ed effetti sociali	143
I comportamenti di famiglie e studenti ed i fabbisogni formativi delle imprese	207
Sezione terza - L'ISTRUZIONE COME INNOVAZIONE SOCIALE	
Il modello sociale umbro nel campo dell'istruzione	279

PREFAZIONE

La conoscenza delle dinamiche educative è di importanza vitale in un momento in cui la crisi economica si sta facendo sentire molto forte e sta indebolendo il tessuto sociale dell'intero Paese.

I dati raccolti in questo primo Rapporto sull'Istruzione in Umbria evidenziano con chiarezza la storica e consolidata vocazione alle politiche educative della nostra Regione. A questo proposito i dati ci mostrano un'Umbria che ha una spesa pro-capite per l'istruzione che la pone tra le regioni che più investono in questo campo.

Questa è la logica con la quale la nostra amministrazione si sta muovendo; logica confermata, ad esempio, dal rafforzamento della rete di servizi per l'infanzia, da noi intesa come fucina fondamentale per la produzione di quelle abilità cognitive utili, sia a fare della nostra una società della conoscenza, sia a creare le condizioni per uscire dalla crisi secondo un modello di sviluppo sostenibile.

In una società che è divenuta sempre più complessa l'investimento nell'istruzione ed educazione è una priorità irrinunciabile: significa dare la possibilità di un futuro di autonomia e consapevolezza. Investire nel welfare educativo vuol dire non solo innalzare la percentuale della popolazione che può accedere ad un'alta istruzione, ma anche dotare i cittadini di domani degli strumenti necessari per godere a pieno del patrimonio storico-culturale collettivo e migliorarlo.

Le dinamiche di sviluppo che possono derivare dall'investimento in istruzione sono enormi e le istituzioni umbre che rappresentano sono pienamente consapevoli. E questo mi porta ad affermare che nonostante questi periodi di grande incertezza siamo impegnati come classe dirigente a continuare nel solco della positiva tradizione umbra ovvero: continuare a costruire percorsi educativi solidi, molteplici, attenti alla crescita umana, al riconoscimento dell'altro, al rispetto delle vocazioni territoriali.

Nella convinzione della centralità della scuola e della formazione nel senso più ampio possibile dei termini siamo anche consapevoli come istituzioni che nei prossimi anni le sfide da affrontare sono difficili ma ci devono vedere tutti impegnati a dare il massimo. E questo significa migliorare l'integrazione tra istruzione, educazione, formazione professionale, mondo produttivo e puntare in modo sempre più convinto sulla qualità del nostro sistema formativo.

In quest'ottica stiamo cercando di sfruttare al meglio anche le risorse che la nuova programmazione dei fondi comunitari ci permetterà di utilizzare nei prossimi sette anni con il coraggio necessario di mettersi tutti in gioco, puntando sull'INNOVAZIONE quella con la "I" maiuscola capace di trasmettere fiducia e prospettive ai giovani, adulti di domani.

Chiudo questa breve prefazione ad un volume ricco di spunti di riflessione, con le parole di Nelson Mandela: "L'istruzione e la formazione sono le armi più potenti che si possono utilizzare per cambiare il mondo".

Carla Casciari
*Vice Presidente Regione Umbria
Assessore Welfare e Istruzione*

PRESENTAZIONE

Con la pubblicazione di questo Rapporto sull'istruzione l'Aur arricchisce di molto la biblioteca analitica offerta via via nel tempo alle classi dirigenti regionali, per interpretare la contemporaneità dell'Umbria e quel difficile rapporto tra passato-presente-futuro che la lunghissima crisi di questi anni ha squadernato di fronte agli attori sociali, istituzionali e alle stesse attività di ricerca volte a studiare gli andamenti, i processi, le connessioni interne alla complessità del procedere della società regionale.

La nostra regione, come è noto, si è storicamente caratterizzata per una forte vocazione all'investimento in capitale umano da parte delle famiglie e delle istituzioni. Nei sessant'anni di vita repubblicana si è assistito così ad un mutamento profondo del contesto socio-culturale, al punto tale che l'Umbria ha raggiunto un primato tra le regioni italiane su più aspetti della scolarizzazione. Questa "ascesa" è da attribuire a una molteplicità di fattori, a partire dall'azione che le istituzioni regionali e locali hanno messo in campo, facendo in particolare dell'istruzione una risorsa centrale del modello di sviluppo regionale.

Tutto ciò assume oggi una particolare rilevanza se proviamo a spostare lo sguardo al cambiamento della scuola italiana negli ultimi quindici anni. Infatti, pur in un contesto di contrazione della spesa pubblica e poi nel corso della crisi economica, la scuola non ha perso importanza, semmai l'ha accresciuta dovendo rispondere in maniera nuova a più funzioni. Ne possiamo citare almeno due, in realtà ulteriormente articolabili al loro interno. Innanzitutto la scuola è chiamata oggi, sempre più, a trasmettere *abilità e conoscenze* indispensabili per la piena partecipazione dei cittadini alla vita associata. E sappiamo quanto il dibattito nazionale e internazionale sia oggi arricchito dalla presenza di molteplici prospettive sulle modalità didattiche e sulle finalità pedagogiche della scuola. Peraltro diverse regioni proprio del Centro-Nord dell'Italia sono state prese a riferimento in Europa per il modo in cui concretamente la scuola si è configurata e ha conseguito, nella vita della nazione italiana, successi importanti.

Performance molto positive emergono anche in Umbria, come il lettore potrà ricavare dalla lettura del volume, proprio in merito all'intera filiera dell'istruzione, la cui radice essenziale e più profonda si può rinvenire proprio nell'organizzazione capillare e sempre più efficace dei *servizi per l'infanzia*, che storicamente ha caratterizzato la realtà umbra.

La più antica funzione di *socializzazione* della scuola nell'istruzione e nella educazione poi si arricchisce oggi di una dimensione centrale quale è *il riconoscimento dell'altro* in una società divenuta più complessa per stili di vita, culture (è bene impiegare il plurale), identità, anche per via del carattere multi-etnico che il nostro Paese sta assumendo. E l'Umbria è particolarmente investita da questo processo. Sappiamo d'altra parte quanto il *riconoscimento dell'altro* sia punto essenziale dei caratteri e della qualità più profonda della democrazia, per l'incrocio che comporta con le dimensioni individuali e con la strutturazione stessa dei comportamenti collettivi che caratterizzano una comunità. Né possiamo sottacere quanto in quei processi di ricca e avanzata socializzazione siano contenuti percorsi educativi e simbolici volti a radicare, nella formazione delle nuove generazioni, una *visione di genere* della vita sociale, nella quale siano forti e ricche le dimensioni di libertà delle donne, fondamentali per una nuova civiltà delle relazioni umane.

Ed ancora. Sappiamo quanto le dinamiche della globalizzazione siano andate poi caratterizzandosi, tra le altre cose, per una profonda innovazione delle tecnologie dell'*informazione* e della *comunicazione* con la conseguente necessità dell'*apprendimento continuo* da

parte di ciascuno/a, nella propria individualità, per evitare le rinascenti forme di esclusione sociale. Fondamentale allora per i singoli e per le tante articolazioni della comunità è diventata sempre più l'acquisizione di *competenze relazionali e linguistiche*, adeguate ad affrontare le sfide connesse alla piena partecipazione alla vita pubblica, così come all'inclusione nel mercato del lavoro.

Quest'ultimo aspetto chiama in causa quella seconda funzione della scuola alla quale abbiamo accennato: la trasmissione di abilità cognitive importanti che rendono possibile l'emancipazione di uomini e donne anche tramite il lavoro. Ed è sempre più chiaro quanto questo processo contribuisca in modo fondamentale allo sviluppo generale del Paese come di ogni altra realtà territoriale, anche in Umbria

Tale seconda funzione richiede naturalmente quella capacità di integrazione tra istruzione, formazione professionale, educazione pre-scolare e degli adulti che è possibile solo tramite l'efficace cooperazione tra attori diversi e appartenenti a differenti livelli istituzionali.

Lo sforzo a lavorare sulle due funzioni della scuola è particolarmente evidente nella esperienza umbra, tant'è che il sistema dell'istruzione regionale può essere inquadrato efficacemente nel più ampio sistema di *welfare educativo*. E c'è stata qui storicamente una scelta precisa delle istituzioni e delle classi dirigenti dell'Umbria, proprio nel qualificare le politiche dell'istruzione come punto centrale dell'insieme del sistema di welfare.

In questa stessa direzione si è qualificata ancora in questi anni, tutta l'attività di ricerca dell'Aur volta prima di tutto a sottolineare come asse cognitivo fondamentale per tutte le classi dirigenti regionali, la necessità di tenere sempre in primo piano *l'intreccio tra modello produttivo e modello sociale*, in una logica nella quale *tutto si tiene, nell'economia e nella società*, sia nelle dinamiche di eccellenza che nelle più crude e difficili faglie critiche. E questo punto necessita oggi, ancor di più, di una sottolineatura, in un momento nel quale *nuove gerarchie sociali* percorrono e attraversano profondamente la società umbra come nel resto della nazione italiana e la scuola pubblica è chiamata a dare nuove risposte al tema cruciale della costruzione e dell'avanzamento dell'uguaglianza dei cittadini e delle cittadine, come fondamento delle libertà di ciascuno e della qualità sociale nel suo insieme.

Ancor di più in tempi nei quali l'Umbria si è fatta sempre più multietnica e la vita delle città è stata attraversata dalle cadenze della vita quotidiana di ragazze e ragazzi provenienti, con le loro famiglie, da altri continenti lungo le difficili rotte migratorie di quest'ultimo decennio. Di qui anche le ricerche dell'Aur sulla complessità dei processi che hanno portato l'Umbria ad essere la seconda regione d'Italia per dimensioni quantitative e qualitative dell'accoglienza, fino ad avere ormai più del 20% di nati da famiglie di immigrati.

Questi fenomeni vanno visti dunque non solo nella loro componente di inclusione dei nuovi arrivati e dei loro figli, ma anche come momenti importanti di attivazione di tutto il capitale umano degli umbri. Vanno rafforzate infatti, proprio in direzione dello sviluppo regionale, la *capacità di mobilità* di tutti i giovani verso l'estero così come va incentivato il loro *ritorno in regione*, una volta acquisite quelle esperienze e competenze che costituiscono uno straordinario valore aggiunto per la piena integrazione dell'Umbria in Europa.

Questo è il contesto nel quale si è mossa la ricerca che ha portato a questo primo Rapporto sull'Istruzione. Il nostro obiettivo è stato quello di fornire un supporto sia alla programmazione regionale delle politiche di questo campo, sia all'analisi complessiva di come e quanto l'istruzione si inserisca nel più ampio mutamento sociale che attraversa l'Umbria contemporanea. La restituzione dei risultati della ricerca è per questo molto ricca di riflessioni, suggerimenti e analisi che fanno emergere tutte le peculiarità del modello sociale umbro, proprio a partire dal campo dell'istruzione.

Dai cinque capitoli del volume si ricava un ricco quadro che indica traiettorie percorribili, successi, problematiche, ma soprattutto affiora il patrimonio cognitivo di cui è dotata la nostra regione.

Fondamentale, anche attraverso i risultati di questo Rapporto, è anche la necessità di leggere bene quanto, su tutte queste problematiche, sulle scelte delle famiglie, sulla dinamica delle aspettative, tornino oggi a pesare crudamente *le criticità del mercato del lavoro*, che non sempre corrisponde agli investimenti fatti dai singoli e dalle famiglie sull'istruzione, con il rischio di una attenuazione di quella tensione che è stata così importante per tutta la storia sociale e civile dell'Umbria. Ancor di più c'è perciò bisogno, da parte delle autorità scolastiche e delle istituzioni, di insistere e lavorare in tutte le direzioni, nell'economia e nella società, contro la *dispersione scolastica*, seppure la nostra regione sia collocata tra i migliori livelli del paese. Essenziale anche per l'Umbria è il progetto di società disegnato nella Costituzione repubblicana e fondato sui diritti.

Il messaggio dunque che si può cogliere dal volume è che vale la pena per le classi dirigenti regionali affrontare e vincere la sfida volta all'*innovazione sociale*, valorizzando quanto di positivo è stato costruito in questi anni da parte di tutti, dei decisori politici, degli operatori e lavoratori della scuola e del welfare, delle famiglie, che proprio nel campo dell'istruzione e della formazione si sono giocate una partita difficile, non solo di emancipazione e di libertà per i propri figli e figlie, ma di costruzione di una più ricca identità regionale, animata da positivi sentimenti di speranza verso la possibilità di *far avanzare insieme* la qualità dello sviluppo regionale e la ricchezza delle relazioni sociali.

Claudio Carnieri - *Presidente AUR*
Anna Ascani - *Direttore AUR*

INTRODUZIONE

L'istruzione è da considerarsi come quella parte del processo di socializzazione che nelle società moderne viene organizzata in procedure formalizzate di trasmissione e apprendimento di conoscenze generali e astratte, utili a padroneggiare linguaggi e simboli, metodi conoscitivi, schemi di pensiero (Bottani, 1986). Il campo dell'istruzione è prevalentemente di competenza delle scuole stratificabili in ordini (scuole primarie, secondarie, terziarie) e gradi (ad esempio, l'istruzione secondaria è suddivisa in 1° e 2° grado)¹.

Le diverse scuole sono coordinate tra loro da comuni assetti normativi, regolativi e cognitivi, in quanto appartengono ad unico sistema scolastico, la cui organizzazione varia a seconda del percorso storico-istituzionale dello Stato nazionale di appartenenza.

A tale organizzazione partecipano, oltre allo Stato, anche altri attori. Negli ultimi quindici anni in Paesi come l'Italia è risultato sempre più importante il ruolo delle Regioni nel funzionamento del sistema scolastico pubblico, formato da scuole statali e da scuole paritarie gestite da enti locali o soggetti privati (l. 62/2000).

Il decentramento del sistema scolastico pubblico è avvenuto anche in direzione dell'autonomia organizzativa e didattica dei singoli istituti scolastici, sempre più spinti a costruire reti con attori pubblici e privati per la realizzazione del loro piano di offerta formativa (POF).

Condurre uno studio sull'istruzione in una regione richiede l'esame di più attori istituzionali che concorrono all'organizzazione sociale (Bagnasco, 2003) in un dato ambito spaziale e allo stesso tempo rende ancora più avvertita l'esigenza di distinguere concetti tra loro strettamente connessi, quali istruzione, formazione, educazione.

Infatti, il sistema scolastico nel contribuire all'istruzione delle persone svolge una più ampia funzione educativa, in quanto trasmette valori e criteri di condotta, socializzando gli individui alle conoscenze teoriche e alle abilità pratiche necessarie alla vita associata. In altri termini, le scuole sono agenzie di socializzazione specializzate in istruzione (apprendimento di conoscenze teoriche) e in formazione (apprendimento di abilità pratiche).

Siccome è difficile distinguere, se non per motivi analitici, istruzione e formazione, si potrebbe sostenere che il sistema scolastico è concepibile come un sistema di istruzione e formazione. Tuttavia, questa definizione, se adottata, si rivelerebbe incompleta e parzialmente sbagliata, in quanto solo l'istruzione è di competenza esclusiva delle scuole, a patto inoltre di non considerare l'istruzione terziaria fornita dalle università.

Il sistema scolastico è, dunque, solo una parte, sebbene la più importante, del sistema di istruzione di cui fanno parte le università, e che a sua volta è inquadrabile in un ancora più ampio sistema educativo nel quale si trovano ad operare altri attori, come i centri regionali di formazione professionale, gli enti privati di formazione e altre organizzazioni che svolgono attività educative a vario titolo.

Occuparsi di istruzione porta necessariamente a considerare questo sistema più ampio fino alla possibilità di analizzare, come faremo, l'articolazione territoriale del welfare nel campo educativo. Con questo Rapporto ci proponiamo di analizzare l'istruzione in Umbria, con un'attenzione particolare all'istruzione primaria e secondaria nelle scuole statali: poco spazio dedichiamo al sistema scolastico non statale, sia per i pochi dati disponibili, almeno per quanto

¹ Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur) suddivide il sistema scolastico italiano in due cicli. Il primo è relativo all'istruzione primaria e secondaria di 1° grado, il secondo all'istruzione secondaria di 2° grado. L'istruzione di livello superiore è, invece, gestita non dalle scuole, ma dalle Università e dagli istituti AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica).

concerne gli anni più recenti², sia per il ruolo secondario che assume l'offerta scolastica non statale in particolar modo in questa regione. La nostra attenzione è successivamente rivolta anche all'istruzione terziaria, che come in altri Paesi pare essere investita da una graduale differenziazione interna (Schizzerotto, Barone, 2012). Questa differenziazione dovrebbe essere accompagnata dalla creazione di un livello di istruzione secondaria "comprensivo" (cioè senza indirizzi), come avviene in molti altri Paesi dell'UE e negli USA. Gli ultimi interventi legislativi non sembrano puntare, però, all'unificazione dei percorsi di scuola secondaria superiore, anche se di fatto la domanda delle famiglie potrebbe spingere il sistema scolastico in questa direzione. Consideriamo, dunque, non solo il sistema scolastico ma l'intero sistema di istruzione. Questo tipo di analisi non può prescindere dal considerare, seppur sinteticamente, gli ambiti che confinano con questo sistema, come l'educazione pre-scolare e quella rivolta agli adulti fuori dal circuito scolastico standard, nonché la formazione erogata dentro e fuori le scuole.

Questo modo di procedere ci permette di formulare suggerimenti agli amministratori locali, a partire da coloro che si occupano della programmazione delle politiche educative, ed in particolare della politica di istruzione e degli interventi di formazione.

Infatti, sulla base di quanto sostenuto finora, l'istruzione è centrale in tutte le politiche educative, ma queste ultime sono fondate oggi sull'integrazione tra Stato, Regioni ed enti locali, formando un campo d'azione sperimentale per gli ancora costituendi processi di governance che investono il welfare su scala territoriale.

Nell'attuale fase di crisi economica in cui le risorse statali si riducono, la forma che assume tale integrazione influisce sul benessere delle persone (cittadini italiani e non) di una determinata area geografica: non a caso è elevata la differenziazione territoriale della politica scolastica e dell'istruzione, nonostante essa sia in buona parte di competenza statale. In altri termini, l'efficacia della politica scolastica nazionale dipende in parte non irrilevante dal prodotto delle risorse, non solo materiali, messe a disposizione delle amministrazioni locali, compresa quella regionale, e dalla loro capacità di organizzare la società che prende forma nell'ambito spaziale sul quale esse hanno legittimità ad esercitare il loro potere. Non solo, gli stessi enti statali agiscono in determinati ambiti spaziali che ne influenzano l'azione: in particolare, gli attori delle amministrazioni statali decentrate agiscono anche sulla base di norme, valori, mappe cognitive proprie del contesto istituzionale locale.

Per organizzare, e talvolta ideare, le politiche su scala subnazionale, amministrazione regionale ed enti locali possono utilmente ricorrere alla ricerca sociale, avvalendosi dei suoi metodi e delle sue tecniche, coniugandola con il sapere più o meno tacito sedimentato su un dato territorio.

Il presente studio nasce da questa volontà e si richiama alla prospettiva sociologica della *political economy*, in particolare a quel filone di studi interessato al cambiamento sociale dal punto di vista di come diverse parti della società e le persone si tengono insieme (Bagnasco, 2012, VI). Nel nostro caso, esaminiamo la formazione sociale umbra in merito al funzionamento del sistema di istruzione e della sua interazione con l'assetto socioeconomico e il contesto politico-istituzionale locale, fino ad allargare lo sguardo alla ricerca delle peculiarità del welfare educativo in Umbria.

Per condurre uno studio di questo tipo è necessario considerare il mutamento del sistema scolastico italiano. E ciò rappresenta un compito non facile, essendo stato questo sistema sottoposto, in soli quindici anni, ad una "continua riforma" che, al di là delle differenti (e talvolta antitetiche) visioni politiche dei ministri che si sono succeduti in questo arco

² Il Miur ha reso pubblici i dati nazionali delle rilevazioni integrative (che si occupano anche del sistema scolastico non statale) solo fino all'a.s. 2008-2009. L'anagrafe delle scuole non statali si spinge poco più oltre, pubblicando on line i dati relativi all'a.s. 2009-2010.

temporale³, è direttamente connessa alla più ampia riformulazione del sistema educativo dei Paesi dell'UE.

Tale riformulazione va in direzione di una crescente integrazione tra istruzione, formazione professionale ed educazione permanente, finalizzata alla formazione della “società europea della conoscenza”. L'ultima strategia economica dell'UE, Europa 2020, ribadisce questa visione.

Essa non è, però, chiara e monolitica, ma costituisce un compromesso tra forze sociali ed interessi contrapposti.

Possiamo affermare, in estrema sintesi, che da una parte cresce l'importanza strategica attribuita dalle istituzioni europee all'istruzione, essendo questa considerata il motore dello sviluppo della società della conoscenza; dall'altra queste stesse istituzioni restano fortemente ancorate, anche nell'attuale crisi economica, alle politiche neoliberiste degli ultimi trent'anni che spingono per una razionalizzazione della spesa pubblica. Quest'ultima, però, si traduce nella riduzione degli apparati del welfare, statale e locale: piuttosto che una ricalibratura della spesa pubblica, soprattutto nella sua componente sociale, si è assistito ad un processo di *retrenchment* (riduzione per tagli lineari) dell'investimento nelle politiche sociali, a partire da quelle per l'istruzione (Ascoli, Pavolini, 2012).

Il quadro è complicato dal processo di regionalizzazione che ha investito, in particolare negli ultimi due decenni, anche l'Italia: le società locali (Bagnasco, Negri, 1994) vanno assumendo una nuova centralità per effetto dell'allentamento delle politiche statuali e del progressivo incremento dell'autonomia politica delle regioni. La globalizzazione economica produce una nuova riorganizzazione territoriale (Arrighi, 2003) che si caratterizza per la concentrazione delle attività in quelle che il geografo Scott (2001) chiama *global city-region*.

Questo processo comporta l'aumento delle diseguaglianze territoriali e sociali e fa emergere diversi modi in cui le società locali rispondono alle pressioni esterne, riconfigurandosi nell'ambito di un contesto nazionale (e non solo) che pare incapace di produrre uno sviluppo ad ampio raggio di diffusività, per dirla con Myrdal (1959).

In uno scenario nazionale che prevede una *governance* multilivello – si pensi alla legge statale 3/2001 che ha riformato il titolo V della Costituzione – ed in cui lo Stato assume un ruolo comunque non secondario, la Regione vede accrescere il suo potere in qualità di attore chiamato a programmare, e realizzare, le politiche pubbliche sul territorio in molteplici campi.

Infatti, al di là del potere dell'UE di stabilire di fatto quale sia il raggio d'azione dello Stato, e la capacità di quest'ultimo di dare una direzione unitaria allo sviluppo del Paese, dalla Regione dipende la possibilità di creare e governare, entro i limiti stabiliti dalle leggi statali e dal quadro normativo europeo, un modello territoriale di sviluppo sociale, economico e culturale.

Nel campo dell'istruzione la posta in gioco concerne il tipo di integrazione tra questa e la formazione professionale, da una parte, e l'educazione/apprendimento permanente (formazione continua, educazione degli adulti, etc.⁴), dall'altra. La Regione ha competenza esclusiva in merito alla programmazione dell'offerta formativa integrata e alla costruzione della rete scolastica (come ribadito dalla sentenza 13/2004 della Corte Costituzionale); in particolare definisce percorsi finalizzati al conseguimento di una qualifica, successiva all'obbligo scolastico,

³ L'arco temporale della riforma qui considerato va dal 1996 al 2011, periodo in cui si sono avvicendati cinque ministri dell'istruzione: Luigi Berlinguer (1996/1999); Tullio De Mauro (1999/2001); Letizia Moratti (2001/2006); Giuseppe Fioroni (2006/2008); Mariastella Gelmini (2008/2011). Nel biennio successivo sono subentrati due altri ministri che non hanno apportato modifiche strutturali rilevanti rispetto al recente passato: Francesco Profumo (2011/2013), per il governo Monti, e Maria Chiara Carrozza (2013), per il governo Letta.

⁴ Sulle sovrapposizioni concettuali ed i differenti modi di intendere l'educazione/apprendimento permanente rinviamo a Parziale (2012a).

o al post-diploma non rientrante tra i titoli di studio della filiera statale dell'istruzione (l. 144/99; l. 49/2007).

La configurazione del welfare "educativo" in una data regione incide sulla capacità di concorrere a rendere agibile il diritto all'istruzione e di soddisfare i bisogni espressi ed inespressi della collettività.

Se è vero che il diritto all'istruzione deve essere garantito dallo Stato (come previsto dagli artt. 34 e 117 della Costituzione e come ribadito dalla sentenza 200/2009 della Corte Costituzionale), non va sottovalutato il ruolo della Regione. Infatti, già a partire dal dlgs. 112/98 la Regione ha la funzione di distribuzione del personale alle scuole (o di riparto degli organici, cosa distinta dalla questione della dipendenza del personale, di competenza statale), purché essa sia dotata di norme e strumenti adeguati.

Non solo, la Regione, insieme agli enti locali, è chiamata ad intervenire con servizi mensa e trasporti, azioni di orientamento scolastico e professionale, progetti di prevenzione e lotta alla dispersione scolastica, strutture che rendano accessibile l'offerta formativa ai disabili, assegni familiari e borse di studio. È evidente, dunque, la necessità per le amministrazioni regionali di costruire sistemi informativi efficaci e tempestivi, utili ad implementare processi di monitoraggio e valutazione di quanto realizzato in merito.

Questi interventi, così eterogenei, possono funzionare se si ha conoscenza del sistema di istruzione, al di là della ripartizione delle competenze tra i differenti livelli di governo.

Come detto, il sistema educativo comprende il sistema scolastico, ma non si esaurisce in esso, in quanto ha punti di contatto con azioni e strutture del mondo della formazione professionale e dell'educazione in generale. Allo stesso modo del sistema fanno parte non solo gli operatori, ma anche i destinatari. Questi ultimi non sono solo coloro che compongono la popolazione scolastica, ma anche le loro famiglie e, più in generale, gli altri gruppi sociali che formano la popolazione regionale, sebbene ogni gruppo sia coinvolgibile in misura differente dall'altro.

In sintesi, ogni Regione opera nel campo educativo su tre livelli: governa il campo della formazione professionale, col compito, però, di integrarlo con il mondo dell'istruzione, in particolare tramite la gestione dei percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione (IeFP: v. dopo); deve, insieme agli enti locali, organizzare il servizio di istruzione e formazione, collegando il sistema scolastico alla domanda sociale proveniente dal proprio territorio; deve garantire una serie di servizi capaci di rendere agibile per tutti il diritto all'istruzione (art. 34 della Costituzione) in nome del principio di eguaglianza (art. 3 della Costituzione).

Quanto più questi tre livelli sono tra loro coerenti e comunicanti, tanto più si può parlare di sistema educativo regionale.

Il lettore avrà compreso il ruolo strategico e allo stesso tempo complesso della Regione: da luogo decisionale che funge da cerniera tra Stato ed enti locali a *policy maker* che rende concreto il diritto all'istruzione. E ciò vale ancora di più in questi ultimi anni, alla luce della riforma Gelmini (l. 133/2008 e, soprattutto, l. 169/2008) che prevede la tripartizione in obbligo scolastico, obbligo di istruzione e obbligo di formazione, fissati rispettivamente a 14, 16 e 18 anni. Si tratta di un'architettura complessa e frammentata, che potrebbe portare ad allontanare l'Italia dagli obiettivi di Europa 2020, distruggendo quegli aspetti positivi, talvolta di eccellenza, di cui il nostro sistema educativo nazionale è dotato. Ciò vale in particolar modo, se si considera la razionalizzazione della rete scolastica (DPR 81/2009) e della spesa pubblica (l. 133/2008; l. 111/2011) che può far innalzare l'efficienza, ma anche abbassare la qualità e l'efficacia.

In ogni caso, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (l. 53/2003, la c.d. Riforma Moratti; dlgs. 76/2005) e l'obbligo di istruzione, assolvibile anche tramite l'apprendistato⁵ sulla

⁵ In altri termini, dopo la scuola superiore di 1° grado, lo studente ha il dovere di frequentare un istituto scolastico

base di intese tra le Regioni, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le parti sociali (l. 183/2010; dlgs. 167/2011), hanno aperto uno scenario che fa dipendere ulteriormente dalle Regioni l'agibilità del diritto all'istruzione: la possibilità di ridurre la dispersione scolastica e reimmettere gradualmente soggetti culturalmente svantaggiati, in particolare quelli appartenenti a ceti e classi sociali subalterne, nel canale dell'istruzione, passando attraverso quello della formazione (date le possibilità previste dalla riforma Gelmini), oppure la bipartizione ulteriore tra istruzione alta e formazione professionale incolta, promossa da una parte non esigua della classe dirigente italiana (ancorata alla visione gentiliana), costituiscono due esiti opposti. E non è escluso che l'architettura istituzionale attuale sia foriera di crescenti disuguaglianze territoriali, e quindi sociali, rispetto ai suddetti esiti.

A partire dal primo settembre 2010, in seguito ai regolamenti di attuazione della l. 133/2008, l'istruzione secondaria superiore è nuovamente stata modificata, perché l'istruzione artistica è entrata (salvo eccezioni) a far parte dell'offerta liceale, mentre gli istituti tecnici e professionali sono stati ridotti di numero, con questi ultimi che vedono la loro offerta riarticolarsi in un quinquennio suddiviso secondo il meccanismo 2+2+1 ed interagire con i percorsi di istruzione e formazione regionale.

È in questo quadro istituzionale che si trova ad operare la Regione Umbria, caratterizzata da un contesto culturale elevato, dietro il quale si annidano criticità da non sottovalutare. Ne citiamo due: il pericolo di accrescere le disuguaglianze educative tra famiglie borghesi e del ceto medio, da una parte, e famiglie dei ceti popolari, dall'altra, con parte significativa di queste ultime destinate ai percorsi di istruzione e formazione professionale o all'apprendistato; il muoversi tra l'asseccare le aspettative crescenti delle famiglie, spesso orientate ad una formazione avulsa dalle dinamiche di sviluppo economico endogeno, con ricadute negative anche sotto la dimensione socio-culturale (anomia, frustrazione, svalutazione della cultura, etc.), e il rivolgere l'azione amministrativa a una formazione schiacciata sulle esigenze immediate di un tessuto produttivo regionale che è in forte crisi, col risultato di produrre gli effetti peggiori che gli interventi legislativi degli ultimi anni possono attivare.

L'Umbria è ben consapevole di queste criticità, essendo stata tra le prime Regioni ad aver riordinato il segmento del sistema formativo integrato, disciplinando le azioni per la promozione dell'orientamento, dell'istruzione e formazione professionale e delle politiche attive del lavoro. Le finalità dichiarate dalla legge regionale 7/2009 vanno dal sostegno del successo scolastico e formativo all'inserimento lavorativo, dall'integrazione nel tessuto scolastico e sociale degli alunni disabili allo sviluppo dell'apprendimento permanente, comprensivo di interventi di educazione degli adulti rivolti specificatamente a persone con disagio socio-culturale e residenti in aree depresse. La legge regionale ha anche stabilito chi sono i soggetti dell'integrazione (istituzioni scolastiche autonome e organizzazioni scolastiche territoriali, enti locali, università, attori del sistema di formazione professionale), i soggetti che partecipano alla rete (attori del sistema di educazione formale ed informale, sindacati e associazioni datoriali), ed i soggetti che fungono da interlocutori privilegiati (associazioni culturali e di volontariato).

Essa prescrive che i diversi soggetti dell'integrazione, nell'ambito della propria autonomia, perseguano l'obiettivo della pari opportunità di accesso al sistema formativo integrato, in particolare nei confronti delle fasce sociali più deboli, cooperando con le agenzie del lavoro accreditate dalla Regione, i servizi sociali comunali, ed i centri provinciali per l'impiego.

superiore per almeno due anni, o comunque fino al compimento del sedicesimo anno, oppure può scegliere tra un percorso regionale di istruzione e formazione triennale (IeFP: v. dopo) e l'apprendistato.

La legge stabilisce anche la definizione del piano triennale regionale, con la centralità delle pratiche di governance territoriale e lo scambio di esperienze formative di docenti e progettisti, e punta ad agevolare il passaggio dal sistema di istruzione a quello di formazione professionale, e viceversa. Inoltre è stata istituita l'anagrafe dello studente come strumento di monitoraggio.

Per inciso, questo volume nasce anche per estrapolare dall'impiego di indicatori sul sistema scolastico regionale, e di altri indicatori sul welfare educativo, informazioni preziose per comprendere quale sia la situazione attuale, a quattro anni dal varo della legge regionale.

L'amministrazione umbra mira alla creazione di un sistema che accompagni la persona, fin da quando è bambino, nel suo percorso di apprendimento permanente, aiutandolo a sviluppare un'istruzione adeguata, un elevato senso civico, la cultura del lavoro. Si tratta di favorire le pari opportunità di accesso al sistema formativo sin dalla scuola dell'infanzia, prevenendo la dispersione scolastica.

Per quanto concerne l'alternanza istruzione-formazione-lavoro (l. 53/2003; dlgs. 77/2005) sono previsti stage orientativi e formativi, tirocini aziendali, progetti di lavoro finalizzati a conoscere i contesti settoriali e/o aziendali, laboratori pratici, attività di simulazione d'impresa, visite aziendali per l'osservazione di processi produttivi e organizzativi, partecipazione a progetti di ricerca e sperimentazione.

Centrale è il nuovo sistema dei percorsi di istruzione e formazione, i cosiddetti IeFP⁶, nati con la legge 53/2003 (e l'accordo Stato-Regioni dello stesso anno) come canale alternativo alla scuola secondaria superiore per assolvere al diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale.

Dopo la loro sperimentazione con la l. 296/2006 del Governo Prodi, sono divenuti ordinamentali con la l. 133/2008, acquisendo progressivamente importanza fino a divenire il terreno privilegiato su cui si testa la capacità di integrazione tra formazione ed istruzione: infatti, la Conferenza di Intesa del 16 dicembre 2010 ha stabilito che gli istituti professionali statali possono svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze delle Regioni, i percorsi IeFP⁷.

La Regione Umbria, in linea col quadro legislativo nazionale, prevede i seguenti percorsi di istruzione secondaria o terziaria: percorsi di formazione tecnico specialistica post diploma o post laurea; percorsi di istruzione tecnica superiore (ITS), percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTTS); moduli professionalizzanti in ambito universitario; master post laurea

⁶ I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) rappresentano uno dei canali, insieme alla scuola secondaria superiore e all'apprendistato (a partire dai 15 anni, art. 3 del d.lgs. 167/2011), per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (l. 296/2006 e decreto MPI n. 139/2007) e del diritto-dovere all'istruzione e formazione per almeno 12 anni o fino al conseguimento di una qualifica nel sistema di IeFP (d.lgs. 76/2005). Gli IeFP possono essere triennali o quadriennali. La loro organizzazione varia da regione a regione. Rinviamo alla nota successiva.

⁷ A seconda dell'organizzazione regionale l'offerta degli IeFP proviene solo dai centri di formazione regionali, oppure vi possono essere due forme di integrazione con gli istituti professionali statali. Una è detta sussidiarietà integrativa e consiste nel fatto che gli iscritti ai percorsi quinquennali degli istituti professionali possono alla fine del terzo anno acquisire la qualifica professionale triennale degli IeFP. Le Regioni possono integrare l'offerta formativa modulata dalle scuole nella propria autonomia (ma prevedendo anche il conseguimento del titolo triennale), con moduli, risorse e personale proprio, evitando sovrapposizioni. L'altra è detta sussidiarietà complementare e consiste nell'attivazione presso gli istituti professionali statali di classi relative ai percorsi triennali e quadriennali degli IeFP di competenza regionale. In tal caso gli istituti professionali impiegano personale docente statale, ma adottano gli standard formativi e valutativi regionali. Le linee guida del 16 dicembre 2010 puntano alla verticalizzazione dei percorsi disciplinando la possibilità, per i giovani in possesso di diploma professionale di tecnico in esito ai percorsi quadriennali di IeFP, di accedere all'Università, all'AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica) e agli ITS (istituti Tecnici Superiori), previa frequenza di un apposito corso annuale, a carico delle Regioni. Questo corso deve essere realizzato tramite l'integrazione tra gli istituti scolastici e le agenzie formative accreditate del territorio, ai sensi dell'art. 15, comma 6 del d.lgs. 226/2005.

triennale e specialistica. L'amministrazione regionale sta puntando molto sull'integrazione tra istruzione, formazione e lavoro per lo sviluppo delle conoscenze tecniche e scientifiche e l'innovazione del modello di sviluppo locale.

Questo tema si collega alla questione che attraversa l'intero volume, ossia l'organizzazione sociale dell'istruzione e più in generale delle politiche educative in Umbria, con una particolare attenzione alle funzioni e ai significati che la scuola assume in questa regione.

La mossa euristica (Abbott, 2007) da noi adottata è volta a valutare l'incontro tra domanda ed offerta di istruzione e formazione, intese non secondo la logica atomistica dello scambio di mercato tra singoli attori, ma come relazione complessa tra più assetti istituzionali della società. Tale relazione scaturisce dagli effetti sociali voluti e non voluti derivanti dal comportamento di agenti, ossia individui sociali (Bourdieu, 2009), che assumono le loro decisioni in corso d'azione e sulla base di norme, vincoli, risorse offerte dalla loro posizione nello spazio sociale, ossia dalla loro appartenenza familiare, di ceto, di classe sociale, nonché dal più ampio contesto istituzionale e dai singoli campi, come appunto quello scolastico.

L'analisi trae linfa in particolare dai risultati di due ricerche su dati ecologici (Pintaldi, 2003) condotte da noi per questo Rapporto e accomunate dalla stessa prospettiva e dalla medesima finalità.

La prima ricerca concerne il sistema scolastico statale presente sul territorio ed ha come ambito spazio-temporale l'Umbria dall'anno scolastico 2004-2005 al più recente 2012-2013.

Le fonti statistiche sono diverse: l'USR-Umbria per i dati relativi agli anni 2011-2012 e 2012-2013, il sistema informativo e le altre banche dati del Miur per gli anni precedenti⁸. La comparazione degli ultimi due anni rispetto a quelli precedenti può essere fatta, ma a patto di tenere presente la diversità delle fonti. Il nostro obiettivo è consistito inizialmente nel comprendere la tendenza generale dei fenomeni osservati (la popolazione scolastica continua a crescere? e quella straniera? Il numero di alunni per docente aumenta o diminuisce in maniera significativa? e così via). Sugli ultimi due anni ci si è soffermati, comunque, per offrire una fotografia dello stato attuale, comparando il dato regionale e quello nazionale, e facendo riferimento anche a dati demografici (banca dati: Demoistat) e a quelli relativi alle scuole non statali (database "istruzione dati nazionali" del Miur).

La seconda ricerca ha come unità di analisi le regioni italiane e l'ambito spazio-temporale è l'Italia dal 2004 al 2010. Il 2010 costituisce l'anno più recente per il quale disponiamo di dati su un numero sufficientemente ampio di variabili e utili a condurre una comparazione su scala regionale. Per quanto riguarda la scuola l'ultimo anno scolastico preso in considerazione è il 2010-2011. Peraltro, è in questo anno scolastico che ha preso avvio la riforma Gelmini, anche se entrerà a pieno regime nel 2014-2015.

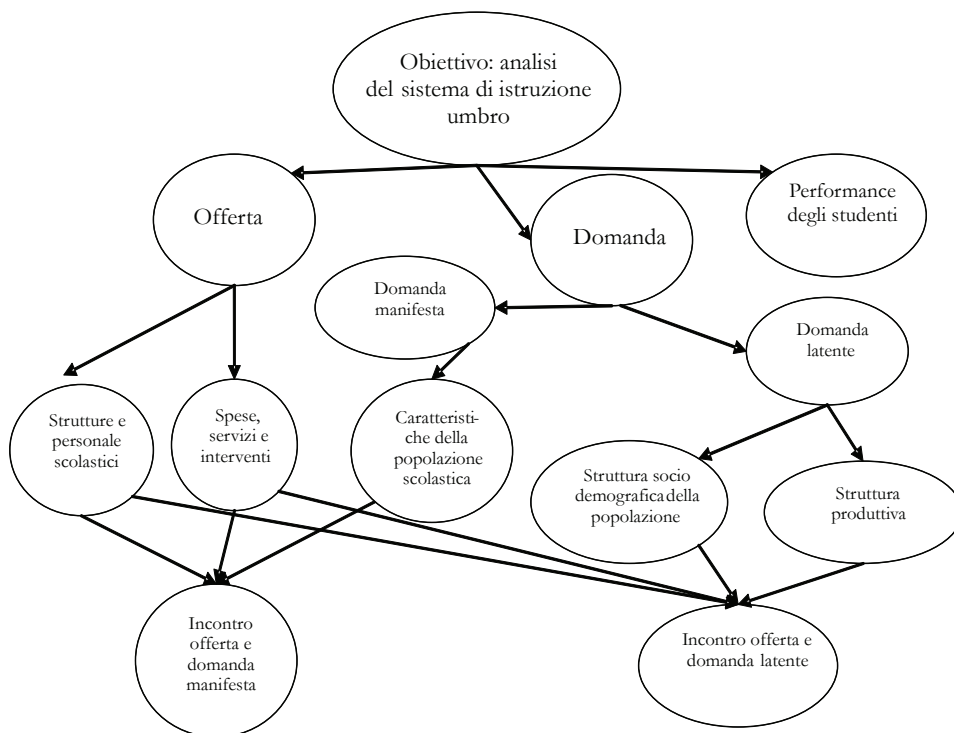
In questa ricerca, al contrario della fase precedente, si è andati oltre l'analisi monovariata e bivariata. Facendo riferimento in particolare ai valori medi registrati dal 2004 al 2010, i dati sono stati sottoposti prima all'analisi in componenti principali a due stadi (Di Franco, Marradi, 2003), poi alla tecnica della cluster analysis gerarchica (Di Franco, 2001, 2006).

Con la prima tecnica i dati sono stati sintetizzati in componenti/fattori tramite i quali è stato poi possibile valutare la performance dei sistemi regionali di istruzione; con la seconda tecnica le regioni sono state classificate in gruppi che rendono possibile individuare differenti modelli regionali sulla base di alcuni delle componenti estratte in precedenza. È stata condotta anche la *path analysis* (Corbetta, 2002; Di Franco, 2011) in modo da costruire, tramite le tecniche di regressione lineare multipla (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001), un

⁸ Questa scelta è derivata dal fatto che non sono ancora stati pubblicati dal Miur i dati relativi agli ultimi due anni scolastici.

modello causale riguardo i fattori e le variabili che possono incidere sul raggiungimento di una buona performance nel campo dell'istruzione da parte delle regioni italiane. Le due ricerche appartengono ad un disegno unitario, esprimibile tramite una mappa concettuale (Marradi, 1980, 2007), ossia un grafico che, partendo dall'obiettivo cognitivo di fondo (analizzare il sistema di istruzione umbro), serve a rappresentare le dimensioni di analisi (fig. 0.1).

Fig. 0.1 - La mappa concettuale: le dimensioni generali



Tali dimensioni costituiscono concetti di proprietà per i quali non è possibile una definizione operativa diretta; pertanto in riferimento ad ogni dimensione sono stati individuati (anche se non rappresentati nella figura, per motivi di spazio) più indicatori, ossia concetti di proprietà trasformabili in variabili.

Bisogna precisare, che in questo specifico caso, la mappa concettuale è stata costruita con una variante, in quanto al livello più basso della figura, non sono state rappresentate le dimensioni concettuali più specifiche dopo le quali definire gli indicatori, bensì le dimensioni concettuali crocevia delle altre dimensioni. Abbiamo distinto l'offerta scolastica in senso stretto, concernente il numero di punti di erogazione, classi, docenti, personale ATA (personale amministrativo, tecnico e ausiliario), da una dimensione relativa alla spesa per l'istruzione e ai servizi e interventi di supporto (asili nido, borse di studio, etc.).

Per quanto riguarda la domanda abbiamo pensato, invece, di considerare sia una dimensione

manifesta sia una “latente”. Entrambe sono domande sociali perché frutto non di decisioni meramente individuali bensì dipendenti dall’offerta scolastica presente sul territorio e dal contesto istituzionale sia nazionale sia locale, oltre che dalla posizione sociale del singolo: la scuola è un servizio pubblico che va oltre le preferenze individuali e punta alla scolarizzazione, intesa non tanto come conseguimento di un dato titolo di studio, ma innanzitutto come socializzazione dei soggetti alle norme valoriali, regole, conoscenze e abilità della scuola moderna universalista (o meglio, che dichiara di essere tale).

La domanda manifesta fa riferimento al profilo degli alunni che partecipano al sistema scolastico; da tale profilo è possibile ricavare informazioni sulle scelte delle famiglie e, almeno a partire dalla conclusione della scuola di 1° grado, degli stessi studenti.

L’altro tipo di domanda, la latente, va ricostruita dalle caratteristiche socioculturali della popolazione, analizzando indicatori relativi alla dispersione scolastica, al conseguimento dei titoli di studio e ad altri fenomeni che si riferiscono alla struttura sociale e demografica.

La dimensione latente chiama in causa anche quella parte di popolazione non direttamente servita dalla scuola, dalle imprese ai giovani usciti, semmai precocemente, dal sistema di istruzione e formazione. In altri termini, lo studio di più indicatori della struttura sociale, demografica e produttiva rende possibile ricostruire la formazione sociale umbra con i suoi fabbisogni educativi (si sta facendo riferimento a problemi connessi alla marginalità degli adulti a bassa istruzione o a fenomeni come quello dei Neet⁹) e formativi (si pensi alle esigenze, ora convergenti ora assai divergenti, di imprese e forza lavoro).

Infine, abbiamo considerato una terza dimensione, ossia il comportamento degli alunni in termini di performance scolastica: si tratta di uno dei principali output del sistema, ossia il livello di successo scolastico registrato in un territorio. Questa dimensione fa riferimento in misura minore al processo di incontro tra domanda ed offerta, costituendone, invece, l’esito.

Le due ricerche sono state integrate da informazioni ottenute dalle banche dati dell’Istat relative alle regioni e alle ripartizioni territoriali, anche in relazione al 2011 e 2012, quando è stato possibile, nonché dalle serie storiche dal 1951 al 2011, e ancora da altre fonti (v. dopo).

Il volume è strutturato in maniera tale da guidare il lettore lungo un percorso in cui i risultati delle due ricerche costituiscono i fili di un’unica trama che si dipana in tre parti e cinque capitoli.

La prima parte si compone di due capitoli ed è dedicata al sistema scolastico. Nel primo capitolo offriamo uno sguardo di insieme del sistema scolastico statale in Umbria; illustriamo i dati relativi alla popolazione scolastica, al personale docente ed ATA, alle classi, alla distribuzione del “tempo scuola” (si considera, cioè, il peso nell’offerta scolastica del tempo pieno nella scuola primaria e di quello prolungato nella scuola di 1° grado) nelle province di Perugia e Terni. L’analisi concerne dapprima gli ultimi due anni scolastici (2011-2012 e 2012-2013), per poi ricostruire il mutamento avvenuto a livello regionale dall’anno scolastico 2004-2005 ad oggi. Questa operazione è compiuta comparando non solo i dati del primo (2004-2005) ed ultimo (2012-2013) punto di osservazione temporale da noi scelti, ma anche il dato regionale con quello nazionale. Successivamente lo studio del sistema scolastico diviene più analitico, distinguendo le scuole di diverso ordine e grado e confrontando la situazione attuale con quella più lontana nell’arco temporale considerato. L’analisi è arricchita da dati sull’offerta

⁹ Questa sigla sta per *Not Employment, Education and Training*, espressione con la quale si indicano quei giovani scoraggiati che non studiano, non lavorano e nemmeno frequentano corsi di formazione. L’Istat stimava che nel 2012 in Italia ci fossero 2,1 milioni di persone di età compresa tra i 15 ed i 29 anni che vivono in questa condizione. Addirittura ne Il Manifesto del 21.05.2013, p. 2, si sostiene che secondo l’OCSE i Neet siano saliti nel 2013 a 3,2 milioni.

scolastica non statale e soprattutto dalla ricostruzione dell'evoluzione nell'ultimo decennio circa della popolazione scolastica rispetto a quella totale. Quest'ultima operazione permette di offrire una valutazione generale dell'impiego della spesa statale e regionale per l'istruzione, e comprendere quale sia stato l'impatto del processo di razionalizzazione/riduzione della spesa pubblica statale nel campo dell'istruzione in Umbria.

Nel secondo capitolo ci occupiamo della domanda di istruzione, esaminando il suo mutamento nel lungo (dal 1951) e breve periodo (dal 2004-2005). Consideriamo sia aspetti propri della domanda manifesta, relativa alla popolazione scolastica attuale, sia aspetti della domanda latente, relativa a fenomeni che sono ora causa ora effetto del processo di scolarizzazione e che incidono sulle caratteristiche socioculturali della popolazione umbra.

La finalità è ricostruire il processo di scolarizzazione nella nostra regione, analizzando variabili come il genere, l'etnia, l'origine sociale, la presenza di disabilità. Delineiamo così le peculiarità dell'Umbria su temi come il divergente comportamento scolastico degli uomini e delle donne, l'integrazione scolastica degli alunni stranieri e dei disabili e più in generale il mutamento della struttura socio-culturale della regione.

Il secondo capitolo chiude la prima sezione del volume, introducendo la questione della relazione tra domanda ed offerta di istruzione, tema analizzato con maggiore dovizia di particolari nei due successivi capitoli.

Nel terzo capitolo offriamo al lettore una valutazione della performance regionale rispetto ad indicatori relativi all'incontro tra offerta e domanda manifesta, riprendendo anche aspetti affrontati già nel primo capitolo come il numero di docenti per alunno, di alunni per classe e per docente.

Successivamente volgiamo lo sguardo all'analisi dell'incontro tra offerta e domanda latente di istruzione e anche formazione nelle regioni italiane. Lo studio è condotto grazie all'impiego, in questo e nel successivo capitolo, di indicatori classificabili in cinque serie. La prima serie è formata dagli indicatori di raggiungibilità (simili a quelli di scolarità) relativi alla popolazione generale e straniera: essi servono a stimare la proporzione di popolazione di una data coorte di età (3-5 anni, 6-10 anni, 11-13 anni, 14-18 anni) o dell'intera popolazione in età scolare e pre-scolare (3-18 anni) che è assorbita/raggiunta dal sistema dell'istruzione statale pubblica. Questi indicatori sono, in realtà, rivelatori di dinamiche più complesse ed in parte estranee come la natura dell'immigrazione regionale (regolare/non regolare, radicata/non radicata), il tasso di ripetenze o la mobilità geografica (capacità di attrazione di studenti da altre regioni), piuttosto che del fenomeno della dispersione scolastica in sé. Quest'ultima è analizzata, invece, meglio tramite la seconda serie di indicatori connessi al livello di partecipazione al sistema di istruzione: si pensi agli indicatori relativi al livello di presenza dei Neet, ai tassi di abbandono scolastico, al tasso di scolarizzazione, e così via. La terza serie di indicatori fa riferimento alla composizione socio-culturale della popolazione e alla partecipazione ai corsi di apprendimento continuo.

La quarta serie di indicatori è relativa all'integrazione tra formazione e istruzione, tramite i percorsi IeFP, e più in generale alla formazione professionale. La quinta serie di indicatori riguarda la presenza di servizi o interventi educativi, gestiti da attori differenti (regioni, comuni, scuole, università): dagli asili nido ai servizi per l'infanzia, dalle mense universitarie alle borse di studio.

Nel quarto capitolo ci interroghiamo sul ruolo dell'istruzione nella società umbra. Il focus si sposta sui comportamenti di imprese e famiglie. Partiamo da un'analisi diacronica, dal 1951 ad oggi, del mutamento socio-economico in Umbria, per giungere ad analizzare le scelte scolastiche delle famiglie ed i loro consumi culturali. A questo proposito l'analisi è integrata dai risultati di un'indagine condotta sulle province italiane, dai dati sulla performance degli studenti

umbri delle scuole di 2° grado – secondo quanto risulta sia dall'indagine OCSE-PISA del 2009, sia dall'indagine Istat del 2010-2011 sui diplomati – e dai dati di Unioncamere (sistema informativo Excelsior) sui fabbisogni educativi del tessuto produttivo locale nel 2011 e 2012.

Il quarto capitolo, quindi, rende possibile migliorare l'analisi delle peculiarità del sistema di istruzione umbro, perché in esso proviamo a comprendere le ragioni degli attori ed i loro consumi culturali rispetto alle dinamiche di mutamento sociale ed economico.

In sintesi, nella seconda sezione (capp. III e IV) allarghiamo i confini dell'analisi oltre lo steccato del sistema scolastico in modo da considerare sia l'istruzione terziaria, sfera già esaminata in parte nel secondo capitolo, sia servizi e interventi messi in campo da diversi attori (oltre a scuole e università, amministrazione regionale ed enti locali, agenzie di formazione professionale e imprese, Terzo Settore) nel campo della formazione ed educazione.

In tal senso analizziamo molti degli aspetti salienti di quello che possiamo definire il sistema di istruzione e formazione regionale, o più precisamente la performance della società locale (Bagnasco, Negri, *op. cit.*) umbra nel campo educativo.

Col quinto capitolo prende corpo la terza sezione finalizzata ad individuare indicazioni di policy utili all'amministrazione regionale per un'efficace programmazione nel campo dell'istruzione e più in generale nell'intera filiera dell'educazione. A tale scopo presentiamo, come accennato in apertura, i risultati di una serie di *path analysis* su dati ecologici relativi alle regioni italiane, rielaborati anche con l'ausilio dell'analisi in componenti principali (Di Franco, Marradi, *op. cit.*). L'obiettivo è cogliere la relazione tra investimento nel campo delle politiche educative, assetto socioeconomico e funzionamento del sistema di istruzione.

Per questo tipo di analisi abbiamo selezionato un insieme di indicatori che riprendono, analizzandone le relazioni, alcuni dei temi affrontati nei capitoli precedenti, e cioè: la spesa in istruzione (cap. I), i livelli di scolarizzazione e le diseguaglianze educative (cap. II), l'investimento in servizi educativi per l'infanzia e in interventi di diritto allo studio universitario (cap. III), l'assetto socioeconomico regionale (cap. IV).

Grazie all'impiego della *cluster analysis* gerarchica è stato possibile individuare non solo diversi sistemi di welfare educativo, ma anche proporre una tipologia di società locali italiane a seconda del modo in cui assetto socioeconomico, contesto politico-istituzionale e sistema di istruzione interagiscono.

Il quinto capitolo sviluppa la prospettiva analitica della political economy, provando a coniugare gli studi sulle società locali con quelli relativi alla stratificazione sociale, secondo quello che è l'invito di Bagnasco (2008, 2012, *op.cit.*).

La costruzione di una tipologia di società locali permette di riflettere sul nesso esistente tra i diversi temi trattati lungo il volume, in modo da formulare suggerimenti di policy per la programmazione regionale delle politiche educative, e nello specifico di quelle relative al campo dell'istruzione. Anticipiamo che l'Umbria si caratterizza per un modello sociale peculiare in cui le politiche educative giocano un ruolo rilevante. Ciò costituisce un punto di forza ma presenta anche delle debolezze; molto dipende dalla capacità di valorizzare questo modello cogliendo le opportunità di innovazione sociale che l'istruzione e il welfare educativo sanno offrire.

I risultati ottenuti e illustrati nei vari capitoli possono costituire un patrimonio prezioso – da usare con saggezza, evitando reificazioni dannose di questo o quel modello statistico – per indicare le strade che l'Umbria può intraprendere per rafforzare la propria posizione in Italia ed Europa, valorizzando quanto di positivo è stato fatto.

Sezione prima

SCUOLA

IL SISTEMA SCOLASTICO IN UMBRIA

L'assetto normativo degli ultimi quindici anni (d.lgs. 112/1998, l. costituzionale 3/2001, l. 49/2007, l. 53/2003, l. 133/2008) ha rafforzato il ruolo della Regione specificatamente in materia di istruzione. Infatti, da una parte ad essa è attribuita competenza in termini di organizzazione del calendario scolastico, programmazione dell'offerta formativa integrata di istruzione e formazione, distribuzione della rete scolastica sul territorio, istituzioni e chiusura di scuole¹⁰. Dall'altra, l'efficacia e l'efficienza del sistema scolastico statale dipendono dalle capacità di cooperazione ed integrazione della Regione con gli altri attori istituzionali. Dal tipo e dai contenuti delle relazioni concrete intessute con Stato, enti locali e attori privati, soprattutto quelli che strutturano istanze collettive (sindacati dei lavoratori, associazioni datoriali, alcune particolari forme di associazioni del Terzo Settore), dipende l'organizzazione concreta della scuola nella società locale di riferimento.

Non è un caso, infatti, che si registri in Italia una notevole differenziazione territoriale delle prestazioni, a causa della possibilità di organizzare l'offerta formativa in relazione alla domanda e alle risorse disponibili. Tale differenziazione riguarda innanzitutto l'organizzazione della scuola dell'infanzia statale, il tempo pieno nella scuola primaria e il tempo prolungato nella scuola secondaria di 1° grado. Più in generale, l'organizzazione dei servizi sociali e dell'infanzia influisce sul livello qualitativo dei processi di socializzazione e di conseguenza sulla performance degli studenti. Inoltre, lo stesso modo in cui la Regione integra istruzione e formazione professionale ha ricadute sul sistema scolastico in termini di tassi di scolarità e di contenuti dell'offerta.

Prima di analizzare il più ampio sistema di istruzione e formazione regionale, tema al quale è dedicata la seconda parte del Rapporto, occorre analizzare la scuola che ne è l'architrave.

È per questo motivo che nei primi due capitoli ci soffermiamo sulle caratteristiche salienti della domanda e dell'offerta scolastica statale nella regione Umbria.

In questo capitolo ci proponiamo di offrire un quadro di sintesi sul sistema scolastico statale umbro, evidenziandone aspetti sincronici e diacronici.

I temi trattati sono essenzialmente tre: le caratteristiche distintive del sistema scolastico umbro; la sua articolazione territoriale, verticale (per ordine e gradi di istruzione) e orizzontale (il ruolo assunto dall'offerta scolastica non statale); le pressioni esterne sul sistema che segnano le dinamiche di mutamento della scuola in Umbria.

Gli aspetti salienti del sistema scolastico statale in Umbria

Il sistema scolastico statale umbro ha una dimensione che è leggermente superiore al peso demografico della regione nel contesto nazionale. Infatti, se è vero che l'1,3% della popolazione italiana in età scolare (3-18 anni) è umbra (fonte: Demoistat, 2012), il numero di

¹⁰ Comuni e Province nel nuovo quadro normativo non hanno solo competenze in materia di edilizia scolastica (gli uni in relazione al primo ciclo di istruzione, le altre in relazione all'istruzione superiore di 2° grado), e di pagamento dell'utenze (illuminazione, riscaldamento, fornitura idrica, servizi telefonici), ma si occupano anche della progettazione di interventi educativi (lotta alla dispersione scolastica, sostegno all'educazione degli adulti, socializzazione alla cittadinanza attiva, educazione sanitaria, sviluppo di competenze trasversali, etc.) all'interno di quella che è la programmazione stabilita dalla Regione.

alunni e quello dei “posti docente normali” in questa regione è pari all’1,5% del dato complessivo nazionale. Questo valore torna ad essere più simile al rapporto demografico quando consideriamo gli alunni disabili ed i posti docente di sostegno.

Minore appare l’offerta e la domanda di istruzione per i disabili. Come vedremo più avanti, su questo aspetto l’Umbria sta recuperando; per il momento basta sottolineare come l’incremento dei docenti di sostegno e degli alunni disabili sia risultato in un solo anno rispettivamente di 5,4 e 5 punti percentuali, mentre il Miur stima per entrambi gli indicatori un incremento nazionale di solo 2 punti percentuali (tab. 1.1).

Tab. 1.1 - Quadro di sintesi sulla dimensione del sistema scolastico statale. Confronto Umbria/Italia

	2011/2012		%	2012/2013		%	Var. %	
	Umbria	Italia	Umb./It.	Umbria	Italia	Umb./It.	Umbria	Italia
Alunni	118.226	7.826.192	1,5	119.458	7.862.470	1,5	1	0,5
Classi	5.585	364.904	1,5	5.637	365.255	1,5	0,9	0,1
Docenti non di sostegno	9.568	625.878	1,5	9.604	625.878	1,5	0,4	0
Alunni disabili	2.570	197.639	1,3	2.698	<i>201.639</i>	1,3	5	2
Docenti di sostegno	1.175	97.636	1,2	1.239	<i>99.636</i>	1,2	5,4	2
Totale docenti	10.743	723.514	1,5	10.843	<i>725.514</i>	1,5	0,9	0,3
Istituzioni scolastiche	160	10.306	1,5	160	9.134	1,7	0	-11,4
Personale ATA	3.463	210.377	1,6	3.426	208.140	1,6	-1,0	-1,0

Legenda: i valori in corsivo sono stime del Miur, Comunicato del 14 settembre 2012.

Fonte: elaborazioni dell’autore su dati USR-Umbria e Miur.

Nell’ultimo anno scolastico si è registrato un incremento sia della domanda (alunni) sia dell’offerta (docenti e classi) superiore a quanto è avvenuto complessivamente nelle 18 regioni considerate (Valle d’Aosta e Trentino non rientrano nel sistema scolastico statale).

In Umbria, secondo i dati forniti dall’USR, gli alunni di ogni ordine e grado sono passati da 118.226 del 2011 a 119.458 del 2012, in linea con il trend di lungo periodo (v. quarto paragrafo).

Il Miur nel comunicato del 14 settembre 2012 ha voluto sottolineare che, dopo 10 anni, non vi è stato alcun taglio dei posti docente, restando il totale dei posti normali pari a 625.878. Tuttavia, al di là delle rimodulazioni che si verificano nel corso di ogni anno, è evidente che l’offerta non pare essere adeguata alla domanda, dato l’aumento della popolazione scolastica per via dei sempre più numerosi alunni stranieri di prima e seconda generazione. Ad esempio, l’aumento di sole 351 classi potrebbe limitare solo in minima parte il sovraffollamento delle classi in alcune zone del Paese.

In altri termini, il processo di razionalizzazione del sistema scolastico è ancora in atto, soprattutto in questi ultimi anni di crisi economica. Esso, come detto nell’introduzione, spesso si traduce in tagli lineari che possono nella migliore delle ipotesi aumentare l’efficienza, ma rischiano di ridurre l’efficacia dell’intervento pubblico nei confronti dei profondi cambiamenti che stanno investendo la società, specificatamente negli ultimi dieci anni.

L'Umbria pare in molti aspetti investita in misura minore dalla razionalizzazione del sistema scolastico, processo che a partire dal 2008 si è inasprito con la previsione di ulteriori tagli all'istruzione nell'ordine di un quinto della spesa di questo comparto nell'arco di un triennio (Ascoli, Pavolini, 2012).

Infatti, mentre a livello nazionale il numero di docenti rimane stabile rispetto all'anno precedente e le classi aumentano solo dello 0,1% a fronte di una crescita della popolazione scolastica dello 0,5%; in Umbria il numero di docenti e classi ha avuto una variazione positiva decisamente maggiore, rispettivamente dello 0,4% e dello 0,9%, anche se la popolazione scolastica è aumentata dell'1%. Continua, invece, la contrazione del personale ATA, la cui riduzione nell'ultimo anno è in Umbria in linea con quanto rilevato complessivamente in tutte le regioni (-1%).

A scanso di equivoci, anche in Umbria l'offerta non aumenta in maniera adeguata alla domanda, in quanto la razionalizzazione del sistema scolastico investe l'intero Paese per via sia del debito pubblico, sia della visione politico-economica monetarista di stampo neoliberale che guida le istituzioni europee e mondiali (Harvey, 2002; Stiglitz, 2010).

Tuttavia, in un contesto nazionale di riduzione delle istituzioni scolastiche di ben 11,4 punti percentuali in un solo anno scolastico, in Umbria il numero di queste ultime resta invariato.

Ciò costituisce un punto di forza della rete scolastica regionale che aumenta il suo peso nazionale in termini di presenza di istituzioni autonome, grazie ad una programmazione che sembra attenta alle caratteristiche geomorfologiche e demografiche della regione.

La rete scolastica nella nostra regione è formata da 160 istituzioni scolastiche autonome. In particolare, vi sono 41 circoli didattici, di cui 14 sono localizzati in zone montuose servendo ben 11.459 alunni su 25.297. Si tratta del 45,3% degli alunni nei circoli didattici. Inoltre, delle 21 presidenze di scuola di 1° grado 6 sono poste in aree montane; queste ultime devono occuparsi di 3.114 alunni, un valore pari al 36,7% del totale (8.940) degli studenti presenti in questo tipo di istituti.

Non bisogna dimenticare che l'Umbria è costituita da soli 92 comuni, territorialmente estesi ma a non elevata densità abitativa, secondo quello che è stato il processo storico tipico di antropizzazione della regione. Infatti, l'urbanizzazione del XX secolo non ha fatto sparire il paesaggio da case sparse che configura l'Umbria come una sorta di città rurale, i cui nodi più importanti sono per lo più centri di medio-piccole dimensioni. Il peculiare rapporto tra campagna e città di questa terra finisce così per influenzare l'organizzazione della rete scolastica.

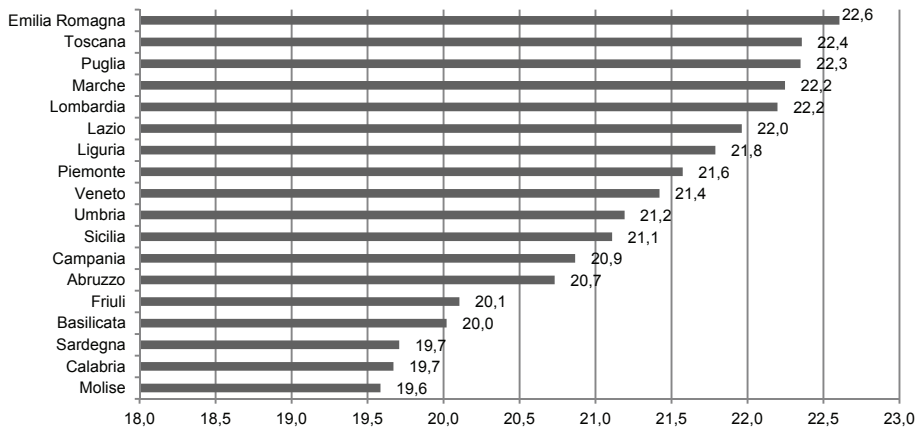
Pertanto, se è corretto stimare la validità degli indicatori a seconda del contesto di riferimento, ciò vale in misura maggiore quando analizziamo variabili come il numero di alunni per classe. L'Umbria si pone a metà classifica tra le regioni italiane¹¹ per quanto concerne questa variabile che indica tanto il livello di sovraffollamento delle classi quanto un'efficace programmazione¹² (graf. 1.1).

Probabilmente l'amministrazione regionale ha provato a mediare tra l'esigenza dettata dal basso grado di urbanizzazione dell'Umbria e il principio di razionalizzazione dell'offerta, non potendo avere classi di dimensione maggiore di quelle rilevate in regioni a forte concentrazione urbana come Lombardia, Emilia-Romagna, Lazio, Puglia.

¹¹ Si ricorda ancora una volta che non sono considerate Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige.

¹² Sulla multidimensionalità semantica degli indicatori rinviamo il lettore a Marradi (1980).

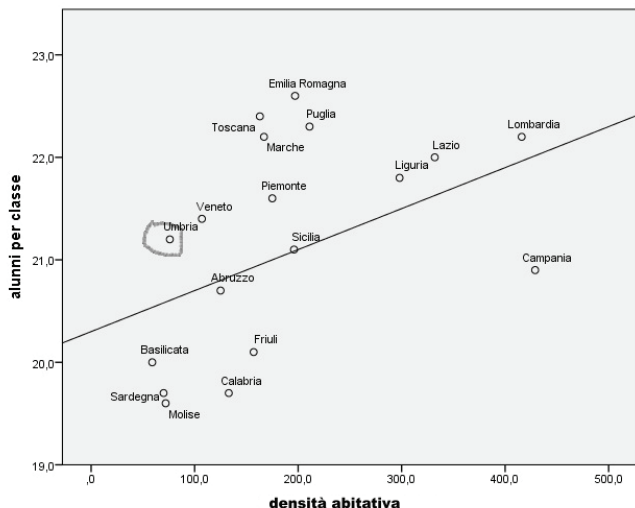
Graf. 1.1 - Ordinamento delle regioni per numero medio di alunni per classe, a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Se effettuiamo l'analisi della regressione lineare tra il numero medio di alunni per classe e la densità abitativa regionale, considerando quest'ultima come variabile indipendente, scopriamo che l'intensità della relazione è pari all'incremento di 0,4 alunni in classe ogni 100 abitanti per kmq in più. Siccome la differenza tra valore minimo e massimo è di 3 unità (Molise: 19,6 alunni; Emilia-Romagna: 22,6) l'intensità è da considerarsi abbastanza forte. Dal grafico 1.2 emerge come al Nord le classi abbiano una dimensione media più alta di quella che ci si aspetterebbe per effetto della sola densità abitativa, mentre al Sud vale l'esatto contrario. L'eccezione è costituita dal Friuli Venezia Giulia.

Graf. 1.2 - Relazione tra densità abitativa e dimensione delle classi, a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Le regioni più virtuose appaiono essere Emilia-Romagna, Toscana, Puglia e Marche perché mostrano un dimensionamento delle classi di molto superiore a quello che ci si aspetterebbe sulla base della loro densità abitativa. Pertanto (almeno limitatamente a questo aspetto) si può parlare di buona capacità programatoria, soprattutto nel caso delle Marche caratterizzate da comuni mediamente meno estesi e centri abitati relativamente vicini, per alcuni dei quali può essere ragionevole procedere all'accorpamento delle classi. Allo stesso tempo, un numero medio di alunni per classe abbastanza alto potrebbe risultare dall'aggregazione di classi ben dimensionate e classi sovraffollate in aree ad elevata densità abitativa¹³. Il ragionamento opposto va fatto per regioni come Molise, Basilicata, Sardegna, Friuli Venezia Giulia che potrebbero caratterizzarsi tanto per una programmazione meno efficace quanto per una rete scolastica più attenta alle periferie rurali; molto dipende dal grado di dispersione della popolazione in età scolare nelle aree rurali.

Nel caso dell'Umbria il dimensionamento delle classi è comunque superiore alla sua densità abitativa. La performance è migliore di quella individuabile sulla base del semplice ordinamento delle regioni (graf. 1.1); ciò vale in particolare rispetto a Lombardia, Lazio e Liguria. La dimensione più ridotta delle classi rispetto a queste tre regioni è, dunque, da attribuire alla particolare attenzione del sistema scolastico umbro nei confronti di una popolazione maggiormente dispersa sul territorio. Allo stesso tempo, l'Umbria mostra un'efficienza più alta di regioni simili per densità abitativa, come Molise e Sardegna.

La densità abitativa riproduce solo il 24% della variabilità della dimensione delle classi, mentre il restante 76% è da attribuire ad altri fattori sia legati a valutazioni politico-amministrative sia alla specifica distribuzione territoriale degli abitanti e delle scuole, aspetto che la densità abitativa può cogliere solo in parte perché non considera il grado di contiguità demografica tra città e campagna.

Un indicatore per valutare la capacità dell'offerta scolastica di rispondere ad una popolazione dispersa sul territorio potrebbe essere dato dalla percentuale di scuole sottodimensionate sul totale delle istituzioni scolastiche autonome (tab. 1.2).

Infatti, in linea teorica esse sono poste nelle aree montane o comunque rurali, meno popolate e in cui si formano classi più ridotte.

L'Umbria è al quinto posto, insieme alla Sardegna, per presenza di questo tipo di scuole. Un'istituzione scolastica su 5 è sottodimensionata, un valore che è quasi il doppio di quello registrato complessivamente nelle 18 regioni considerate dal Miur.

Le linee guida dell'offerta scolastica nella nostra regione paiono spingere, convergendo verso la volontà del legislatore statale, per il mantenimento di scuole sottodimensionate solo quando esse sono localizzate in aree montane o comunque rurali. Ciò sembra rafforzare la validità di questo indicatore rispetto all'analisi del dimensionamento delle classi. Ma, ciò non vale per tutte le regioni e tutti gli istituti. Sfortunatamente, il sottodimensionamento può dipendere anche da altri fattori che indicano un ritardo nella riorganizzazione della rete scolastica, a prescindere da considerazioni di efficacia e da fattori socio demografici. Pertanto, non essendo possibile ricorrere a questo indicatore, ci dobbiamo accontentare della sola densità abitativa.

¹³ Ad esempio, nel *Rapporto 2011 sul sistema educativo in Emilia-Romagna*, curato dall'omonima Regione con la collaborazione del competenteUSR, si esprime preoccupazione per gli effetti dell'alto grado di razionalizzazione subito dal sistema scolastico di questa area nell'ultimo decennio.

Tab. 1.2 - Distribuzione delle scuole autonome per dimensione e regione, a.s. 2012-2013

Regione	Totale scuole autonome	Scuole dimensionate	Scuole sottodimensionate	% Scuole sottodimensionate
Molise	84	44	40	47,6
Basilicata	141	102	39	27,7
Campania	1.186	923	263	22,2
Calabria	407	319	88	21,6
Sardegna	330	264	66	20,0
Umbria	160	128	32	20,0
Sicilia	1.001	830	171	17,1
Abruzzo	215	188	27	12,6
Italia	9.134	7.980	1.154	12,6
Marche	245	217	28	11,4
Friuli Venezia Giulia	172	153	19	11,0
Veneto	651	586	65	10,0
Lazio	768	693	75	9,8
Toscana	499	453	46	9,2
Emilia Romagna	551	512	39	7,1
Piemonte	607	567	40	6,6
Puglia	702	656	46	6,6
Liguria	191	181	10	5,2
Lombardia	1.224	1.164	60	4,9

Note: Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige non sono considerate.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Comunque, altri fattori possono incidere sul dimensionamento delle classi. È importante, ad esempio, valutare la presenza straniera: laddove essa assume forme più sedentarie aumenta la popolazione scolastica, dato il più alto tasso di natalità degli stranieri; ciò induce al fenomeno del sovraffollamento delle classi, in particolare nelle scuole dei centri urbani maggiori.

Tutto ciò finisce per incidere sul numero medio di alunni per classe registrato a livello regionale. Questo aspetto spiega in parte la più ridotta dimensione delle classi nelle regioni meridionali.

È possibile, pertanto, rendere più complesso il modello di regressione precedente, stimando la dimensione media delle classi a seconda dell'influenza esercitata contemporaneamente dalla densità abitativa (grado di urbanizzazione) e dalla presenza di alunni stranieri¹⁴.

La regressione lineare multipla riproduce ben il 54% della variabilità della dimensione delle classi. Ciò sta a significare che una parte considerevole dell'organizzazione delle classi dipende dalle due variabili da noi scelte. Nel nuovo modello l'intensità dell'effetto causale della densità abitativa sulla variabile dipendente resta invariata, mentre per ogni punto percentuale in più di alunni stranieri il numero di alunni per classe aumenta di 0,115¹⁵.

La tabella 1.3 illustra i valori assunti dalle 18 regioni sulle 3 variabili, il valore predetto dal modello di regressione e la differenza tra questo e il numero medio di alunni per classe effettivamente osservato. Il modello ribadisce quanto emerso in precedenza: Puglia, Toscana, Marche ed Emilia-Romagna si caratterizzano per un sovradimensionamento delle classi, anche esaminando la presenza di alunni stranieri. Nel nuovo modello di regressione

¹⁴ La crescita della popolazione scolastica straniera è indicatore del processo di sedentarizzazione degli immigrati.

¹⁵ Per poter comparare meglio l'influenza esercitata dalle due variabili aventi due unità di misura differenti occorre rifarsi ai coefficienti di regressione standardizzati, che sono in questo caso rispettivamente +0,437 e +0,549. Similmente questo discorso vale anche per il modello di regressione precedente. Sul concetto di standardizzazione rinviamo a Marradi (1995) e, sulla sua applicazione nell'analisi della regressione, a Di Franco (2011).

il numero medio di alunni per classe in Umbria risulta leggermente inferiore a quello stimato per effetto delle due variabili considerate. È confermata pertanto l'ipotesi dell'orientamento dell'amministrazione umbra ad una mediazione tra il contenimento della spesa – superiore a quanto rilevato in Lombardia e in quasi a tutte le regioni del Sud Italia, nonché in linea con la Liguria – e la necessità di contemperare le peculiari esigenze socio-demografiche. Questo secondo aspetto emerge con maggiore forza, dunque, quando si considera la densità abitativa al netto dell'effetto causale esercitato dalla presenza di alunni stranieri.

Tab. 1.3 - Quadro di sintesi del modello di stima della dimensione media delle classi nelle regioni, a.s. 2012-2013

	Densità abitativa	Alunni stranieri (%)	Alunni per classe, valori stimati	Alunni per classe, valore osservato	Valore osservato-Stima
Puglia	211	2,2	20,6	22,3	1,7
Toscana	163	12	21,5	22,4	0,9
Marche	167	11,8	21,5	22,2	0,7
Emilia Rom.	197	14,6	22,0	22,6	0,6
Sicilia	196	2,5	20,6	21,1	0,5
Lazio	332	8,8	21,8	22,0	0,2
Veneto	107	12,5	21,4	21,4	0,0
Basilicata	59	2,3	20,0	20,0	0,0
Piemonte	175	12,2	21,6	21,6	0,0
Abruzzo	125	6,6	20,8	20,7	-0,1
Liguria	298	11,2	22,0	21,8	-0,2
Umbria	76	13,9	21,4	21,2	-0,2
Sardegna	70	2,1	20,0	19,7	-0,3
Lombardia	416	13,2	22,7	22,2	-0,5
Campania	429	1,8	21,4	20,9	-0,5
Molise	72	3,6	20,2	19,6	-0,6
Calabria	133	3,7	20,5	19,7	-0,8
Friuli	157	11,3	21,4	20,1	-1,3

Note: Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige non sono considerate.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

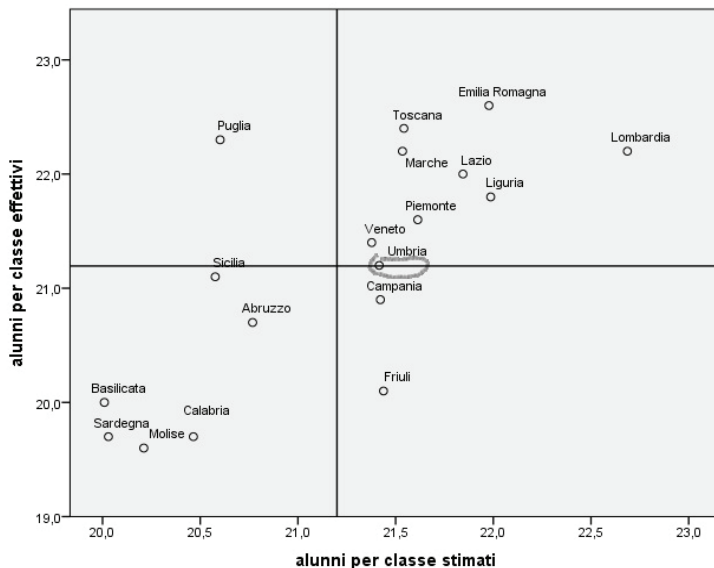
Nel grafico 1.3 sono collocate le regioni a seconda del valore atteso e di quello osservato in merito al numero di alunni per classe.

L'Umbria si pone a cavallo tra il primo ed il quarto quadrante, ossia segna il confine tra le regioni (Toscana, Marche, Emilia-Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Veneto e Piemonte) che hanno classi più numerose della media, rispettando le attese, sebbene con scarti variabili, e le regioni (Campania e Friuli Venezia Giulia) per le quali ci si aspetterebbero ugualmente classi più numerose della media, ma nella realtà si osserva esattamente il contrario.

L'Umbria ha un numero medio di alunni per classe pari al valore medio delle 18 regioni, mentre ci si aspetterebbe che le classi fossero un po' più numerose, di dimensione simile a quelle venete. La Lombardia presenta classi numerose, ma in misura inferiore a quanto atteso, mentre Piemonte e Veneto hanno classi numerose e in linea con quanto atteso. La Basilicata, in linea con le attese, ha classi tendenzialmente di dimensione inferiore al valore medio.

Il secondo quadrante è occupato dalla sola Puglia, per la quale ci si aspetterebbe classi di dimensione inferiori alla media ma avviene esattamente il contrario: in questa regione, seguita poi da Toscana, Marche ed Emilia-Romagna è più facile che si manifesti il fenomeno del sovraffollamento.

Graf. 1.3 - La collocazione delle regioni per dimensione media delle classi attesa e osservata, a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Ci siamo soffermati in maniera così dettagliata sulla dimensione media delle classi perché essa influenza l'interazione tra docente e discenti, e dunque la qualità stessa dell'offerta scolastica.

La continua riforma scolastica sembra orientata più all'efficienza che all'efficacia. Tra i principali indicatori di efficienza vi sono quelli relativi al carico di lavoro dei docenti, di cui peraltro la stessa dimensione media delle classi rende conto in una certa misura.

Se consideriamo il carico medio di lavoro dei docenti "in posti normali" in riferimento ai soli alunni non disabili, ancora una volta l'Umbria si pone in posizione mediana tra le 18 regioni qui considerate. Nell'ultimo anno scolastico si contano in Umbria 12,2 alunni per docente e all'inverso 82 docenti ogni 100 alunni, ossia meno di un docente ogni 10 alunni.

Le regioni con maggiore carico per i docenti sono Puglia, Emilia-Romagna, Marche; l'Umbria è a metà classifica in compagnia della Lombardia su entrambi gli indicatori (tab. 1.4).

Si possono costruire diversi indicatori che tengano conto del carico di lavoro medio dei docenti, o meglio della loro distribuzione rispetto a quella che è la domanda di istruzione, ossia gli alunni. Per parsimonia espositiva possiamo concentrare l'attenzione sulla sola Umbria, individuandone i tratti distintivi rispetto al contesto nazionale (con l'esclusione, sempre, di Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige). Ebbene, negli ultimi 2 anni scolastici, il carico di lavoro dei docenti è rimasto invariato. Nell'anno scolastico 2012-2013 si contano 11 alunni per docente, con questo valore che sale, come detto, a 12,2 se escludiamo sia i docenti di sostegno, sia gli alunni disabili. Si tratta di valori in linea col dato nazionale. Lo stesso discorso vale grosso modo per il numero di docenti ogni 100 alunni (tab. 1.5).

Tab. 1.4 - Ordinamento delle regioni per carico di lavoro dei docenti e offerta di docenti per alunno, esclusa domanda ed offerta di sostegno, a.s. 2012-2013

Alunni per docente (sostegno escluso)		Docenti ogni 100 alunni (sostegno escluso)	
Puglia	13,0	Calabria	9,1
Emilia Romagna	12,8	Sardegna	9,1
Marche	12,6	Basilicata	9,0
Sicilia	12,4	Friuli	8,8
Toscana	12,4	Molise	8,7
Veneto	12,4	Piemonte	8,5
Campania	12,4	Abruzzo	8,4
Lazio	12,4	Liguria	8,2
Umbria	12,2	Lombardia	8,2
Lombardia	12,2	Umbria	8,2
Liguria	12,1	Sicilia	8,1
Abruzzo	11,9	Toscana	8,1
Piemonte	11,8	Campania	8,1
Molise	11,4	Lazio	8,1
Friuli	11,3	Veneto	8,1
Basilicata	11,1	Marche	7,9
Calabria	11,0	Emilia Romagna	7,8
Sardegna	11,0	Puglia	7,7

Note: Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige non sono considerate.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Tab. 1.5 - Indicatori di performance del sistema scolastico statale. Confronto Umbria/Italia

	2011/2012		2012/2013	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Alunni per classe	21,2	21,4	21,2	21,5
Alunni per docente	11,0	10,8	11,0	10,8
Alunni per docente (escluso sostegno)	12,1	12,2	12,2	12,2
Docenti ogni 100 alunni	9,1	9,2	9,1	9,2
Docenti ogni 100 alunni (escluso sostegno)	8,3	8,2	8,2	8,2
Alunni disabili per docente di sostegno	2,2	2,0	2,2	2,0
Docenti di sostegno per alunno disabile	0,5	0,5	0,5	0,5
Alunni per istituzioni scolastiche	738,9	759,4	746,6	860,8
Alunni per personale ATA	34,1	37,2	34,9	37,8

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria e Miur.

La tabella 1.5 indica anche che vi sono due docenti di sostegno ogni alunno disabile (0,5 ad alunno disabile), in linea col dato nazionale, ma allo stesso tempo il carico dei docenti di sostegno è leggermente più alto nella nostra regione, dove peraltro la presenza di alunni disabili è tra le più basse d'Italia: il 2,2% degli alunni di ogni ordine e grado è disabile (tab. 1.6).

Tab. 1.6 - La presenza di alunni disabili per regione, a.s. 2012-2013

Regione	% Alunni disabili
Lazio	3,2
Abruzzo	3,1
Liguria	2,8
Sicilia	2,7
Marche	2,7
Piemonte	2,6
Lombardia	2,6
Veneto	2,5
<i>Italia</i>	<i>2,5</i>
Emilia Romagna	2,4
Molise	2,4
Campania	2,4
Sardegna	2,3
Puglia	2,2
Umbria	2,2
Toscana	2,1
Calabria	2,0
Friuli	2,0
Basilicata	1,9

Note: Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige non sono considerate.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur;

Vi è una leggera difficoltà dell'offerta di docenti ad adeguarsi al numero di disabili, nonostante una presenza non elevata che può indicare sia una minore propensione delle famiglie a far proseguire gli studi ai figli disabili, sia una minore riconoscibilità delle disabilità meno gravi da parte delle istituzioni preposte.

Alla luce dei risultati precedenti non desta meraviglia la minore dimensione delle istituzioni scolastiche umbre, alla quale, però, fa da contrappeso un aumento rispetto all'anno precedente del numero di alunni per personale ATA, sebbene questo valore sia inferiore a quello nazionale: 34,9 alunni per personale ATA a fronte dei 37,8 registrati a livello nazionale. Questo dato pare indicare come i tagli delle risorse riguardino più il personale ATA che quello docente, anche se molto cambia a seconda del livello di istruzione considerato. Torneremo nelle conclusioni del capitolo sul punto. Per il momento vale la pena sottolineare come la diminuzione di 37 unità ATA rispetto all'anno precedente faccia registrare per l'anno scolastico 2012-2013 una diminuzione dell'1,1%, ponendo all'undicesimo posto l'Umbria (tab. 1.7).

Anche questo dato ribadisce la natura più contenuta della razionalizzazione scolastica in termini di tagli. Tuttavia, nel caso del personale ATA, negli anni passati i tagli sono stati molto più ampi. Sono le regioni meridionali ad aver tagliato più posti ATA nell'ultimo anno al fine di colmare il ritardo nella riorganizzazione dell'offerta scolastica.

Possiamo concludere l'illustrazione di questo primo quadro sulle caratteristiche salienti della scuola umbra, considerando due aspetti che sono fondamentali nel distinguere le differenti realtà regionali. Stiamo facendo riferimento al cosiddetto "tempo scuola" e alle scelte scolastiche degli studenti in merito all'istruzione secondaria superiore, caratterizzata in Italia da un elevato grado di stratificazione (Ballarino, Checchi, 2006).

Tab. 1.7 - La riduzione del personale ATA per regione dall'a.s. 2011-2012 all'a.s. 2012-2013

	2011-2012	2012-2013	Var. v.a.	Var. %
Molise	1.491	1.457	-34	-2,3
Basilicata	3.012	2.952	-60	-2,0
Calabria	9.965	9.784	-181	-1,8
Campania	24.680	24.270	-410	-1,7
Sardegna	6.930	6.820	-110	-1,6
Sicilia	21.243	20.927	-316	-1,5
Puglia	16.028	15.797	-231	-1,4
Lazio	18.369	18.150	-219	-1,2
Abruzzo	5.394	5.330	-64	-1,2
Italia	344.352	340.252	-4.100	-1,2
Friuli Venezia Giulia	4.204	4.157	-47	-1,1
Umbria	3.463	3.426	-37	-1,1
Marche	6.085	6.036	-49	-0,8
Liguria	4.691	4.656	-35	-0,7
Veneto	15.733	15.616	-117	-0,7
Piemonte	14.684	14.595	-89	-0,6
Toscana	12.267	12.195	-72	-0,6
Lombardia	29.280	29.159	-121	-0,4
Emilia Romagna	12.858	12.813	-45	-0,3

Note: Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige non sono considerate.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Per quanto concerne il primo punto, il tempo scuola costituisce una dimensione centrale dell'offerta scolastica regionale per diversi motivi, tra i quali possiamo annoverare la capacità di implementare un modello educativo di più ampio raggio, che non si fermi cioè alla sola istruzione, e la possibilità di soddisfare le esigenze delle famiglie appartenenti alle classi lavoratrici, per le quali la risorsa tempo è fondamentale, dato il loro impiego prolungato nei cicli di produzione. A questo proposito, il tempo pieno funge anche da strumento più attento alle istanze di eguaglianza sociale, offrendo ai bambini dei ceti popolari la possibilità di sviluppare quelle disposizioni (gli habitus) che la scuola richiede loro per la piena partecipazione alla vita sociale e dei quali sono relativamente deprivati a causa del basso capitale culturale ereditato (Bourdieu, 1983). Con questo spirito nell'anno scolastico 1968-1969 la scuola a tempo pieno ha preso avvio a Bologna, facendo della scuola primaria emiliana, e poi italiana, un modello esemplare ed apprezzato in tutta Europa. Il tempo pieno ha contribuito all'aumento delle classi e dei docenti, consolidandosi negli anni Settanta ed Ottanta; poi a partire dalla l. 148/90 il legislatore ha proceduto prima a riorganizzare e poi a ridurre questo tipo di offerta: i tagli della spesa pubblica per l'istruzione sembrano così favorire un processo di parziale ri-familizzazione dell'educazione dei bambini (Ascoli, Pavolini, *op. cit.*). Con la riforma Gelmini, l'orario settimanale delle lezioni nella scuola primaria può variare in base alle scelte delle famiglie da 24 a 27 ore, estendendosi anche fino a 30 ore. In alternativa a questi orari, le famiglie, in base alla disponibilità dei posti e dei servizi attivati, possono chiedere il tempo pieno di 40 ore settimanali. In questo quadro, a partire dall'anno scolastico 2009-2010, gradualmente è stata superata l'organizzazione a moduli ed è stata ridotta la compresenza dei docenti in aula. Contestualmente, a cominciare dalle prime classi ad orario normale, è stato introdotto il modello del docente unico di riferimento con orari di insegnamento prevalente e con compiti di coordinamento. L'Umbria si contraddistingue per la scarsa offerta del tempo pieno nella scuola primaria. Nell'ultimo anno scolastico solo un quinto delle classi di scuola primaria sono a tempo

pieno: 425 su 2.062 (20,6%). Vi è stato un miglioramento rispetto all'anno precedente (19,7%) di quasi un punto percentuale, ma si è lontani dalla media nazionale che si attesta al 30,1% (tab. 1.8).

Tab. 1.8 - Ordinamento delle regioni per numero di classi di scuola primaria a tempo pieno (%)

	2011/2012		2012/2013	Var. %
Lombardia	47,0	Basilicata	47,7	1,4
Piemonte	45,4	Lombardia	47,2	4,0
Lazio	44,7	Lazio	45,8	2,5
Emilia Romagna	43,6	Piemonte	45,5	4,3
Basilicata	43,4	Emilia Romagna	44,5	2,5
Toscana	43,4	Toscana	44,4	2,3
Liguria	41,1	Liguria	41,7	1,4
Friuli	37,4	Friuli	38,3	2,3
Sardegna	31,3	Sardegna	33,4	6,8
<i>Italia</i>	<i>29,0</i>	<i>Italia</i>	<i>30,1</i>	<i>3,7</i>
Marche	24,1	Marche	24,6	2,0
Veneto	21,2	Veneto	23,7	11,6
Calabria	20,5	Calabria	21,1	3,0
Umbria	19,7	Umbria	20,6	4,7
Puglia	11,7	Puglia	13,9	19,0
Abruzzo	10,7	Abruzzo	11,4	6,1
Sicilia	7,1	Sicilia	7,8	9,9
Campania	6,5	Campania	7,3	13,1
Molise	5,4	Molise	7,2	33,7

Note: Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige non sono considerate.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

In tutte le regioni considerate vi è stato un incremento del tempo pieno, a dimostrazione degli sforzi del sistema ad adeguarsi ad una domanda (potremmo dire sia manifesta sia latente) delle famiglie che stenta ad essere pienamente soddisfatta. È questo il caso della nostra regione, dove l'esigenza di una migliore conciliazione tra tempo di lavoro e vita privata sembra meno soddisfatta di quanto registrato nelle altre regioni del Centro Italia, almeno in termini di classi della scuola primaria dedicate al tempo pieno (Lazio: 45,8%; Toscana: 44,4%; Marche: 24,6%). L'incremento delle classi a tempo pieno è superiore alla media (+4,7% vs +3,7%), ma non è sufficiente a far salire l'Umbria nella graduatoria delle regioni¹⁶. Addirittura il divario con il dato nazionale è cresciuto nell'ultimo lustro, passando da 7,7 a 9,5 punti percentuali (graf. 1.4).

Le classi a tempo pieno nella nostra regione sono passate in un anno scolastico da 402 a 425, mentre nel 2007-2008 erano solo 368. Gli alunni a tempo pieno nell'anno scolastico 2012-2013 sono 8.117 (USR-Umbria, 2012), ossia il 21,2% del totale, mentre l'analogo dato nazionale è pari al 30%. Le classi a tempo pieno sono mediamente più piccole: vi sono 18,1 alunni per classe, mentre in quelle a tempo normale gli alunni salgono a 18,5 per classe.

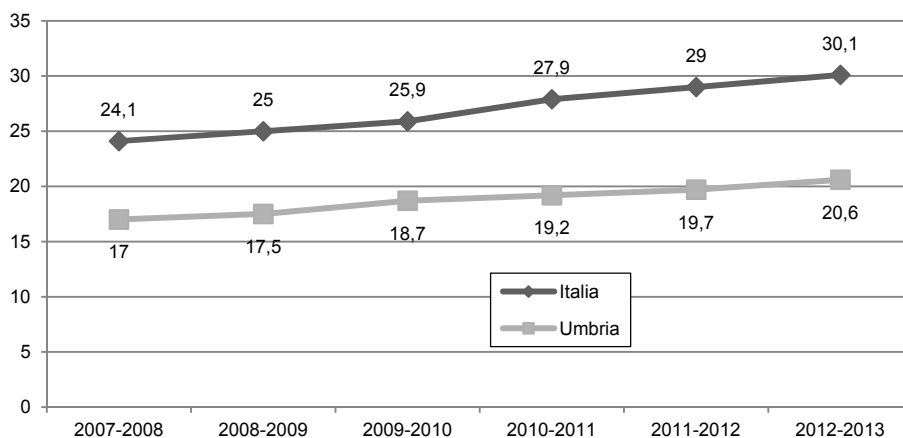
Bassa è anche la percentuale di classi a tempo prolungato nella scuola di 1° grado: ci si ferma al 24,2%, un valore inferiore, a causa dei tagli, al 25,6% dell'anno scolastico 2011-2012;

¹⁶ Diverse regioni meridionali, ed in particolare il fanalino di coda Molise (+33%), hanno fatto registrare gli incrementi più alti di classi dedicate al tempo pieno. Va detto che queste regioni partivano da una situazione di forte marginalità del tempo pieno.

analogamente, nello stesso arco temporale, la percentuale di alunni di scuola di 1° grado a tempo prolungato è scesa dal 22,5% al 20,9%.

Nella scuola dell'infanzia, il numero di sezioni a tempo ridotto (25 ore settimanali antimeridiane anziché 40 ore, prolungabili, su richiesta, a 50) e quello dei bambini con questo tipo di offerta aumentano leggermente: nel primo caso si passa dal 5,5% al 5,6%, nel secondo dal 4,4% al 4,6% del totale. In ogni caso, è evidente come la domanda del tempo ridotto sia alquanto ristretta.

Graf. 1.4 - La percentuale di classi di scuola primaria a tempo pieno dall'a.s. 2007-2008 all'a.s. 2012-2013



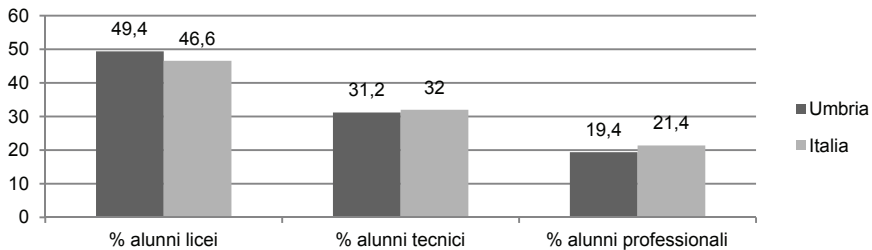
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Passando al secondo punto, per quanto concerne le scelte scolastiche relative all'istruzione superiore di 2° grado, nell'ultimo anno scolastico l'Umbria si caratterizza per una percentuale di iscritti agli istituti professionali di 2 punti percentuali (19,4% vs 21,4%) inferiore al dato complessivo delle 18 regioni considerate. Un simile discorso si può fare per gli iscritti agli istituti tecnici, sebbene la differenza col dato nazionale sia minima.

Di conseguenza è maggiore la preferenza per i licei. La differenza col dato nazionale è di 2,8 punti percentuali ed è dunque maggiore di quanto registrato, a parti inverse, in merito agli iscritti agli istituti professionali (graf. 1.5). Questi dati sono la cartina di tornasole del processo di "liceizzazione" degli anni passati della scuola superiore in Umbria, un fenomeno presente in tutta la penisola, ma che è risultato più marcato in regioni come la nostra.

Negli ultimi anni pare che la riforma Gelmini abbia prodotto uno spostamento delle iscrizioni verso gli istituti tecnici e professionali, ma ciò che bisognerà comprendere è come esso si sposi con il tema dell'innovazione del tessuto produttivo, da un lato, e lo sviluppo della società della conoscenza, dall'altro.

Graf. 1.5 - Distribuzione degli iscritti per tipo di scuole superiore di 2° grado, a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

L'articolazione territoriale, verticale ed orizzontale del sistema scolastico regionale

Il sistema scolastico è al suo interno articolato sia in senso orizzontale che verticale. Infatti, da una parte i gestori del sistema sono diversi, anche se il ruolo dello Stato è preponderante; dall'altra il sistema stesso è suddiviso in ordini e gradi di istruzione che indicano il progressivo aumento della complessità delle conoscenze teoriche e delle abilità pratiche veicolate. Ma, esiste anche una terza articolazione, quella territoriale, che mostra il diverso modo in cui la scuola è organizzata a seconda dello spazio nel quale si trova ad operare. Anzi, sarebbe più corretto dire che la nozione di scuola è un'astrazione più generale di quella derivante dall'osservazione dei sistemi concreti d'azione, per usare un'espressione dei sociologi Crozier e Friedberg (1978). Tali sistemi, come tutti i fenomeni, prendono forma in un dato ambito spazio-temporale.

In questa sezione analizziamo, dunque, il sistema scolastico umbro dal suo interno, spostando l'analisi comparativa sulle sue articolazioni.

Per esigenze espositive riteniamo utile partire dall'articolazione territoriale in quanto è essa a rendere più chiara la particolare morfologia del sistema scolastico umbro.

Ebbene, limitatamente al sistema scolastico statale, che assorbe gran parte della domanda di istruzione della popolazione umbra, possiamo notare importanti differenze tra l'organizzazione scolastica perugina e quella ternana.

In linea con le caratteristiche socio demografiche regionali, circa i 3/4 della domanda e dell'offerta scolastica regionale si concentrano nella più estesa e popolata provincia di Perugia. Tuttavia, se poniamo attenzione alle differenze tra l'anno scolastico 2012-2013 e quello precedente, scopriamo che il peso della provincia perugina diminuisce leggermente in merito alla distribuzione del corpo docente. Infatti il numero di docenti in questa provincia passa dal 76,4% al 75,5% del totale regionale. Il numero di docenti cresce di 12 unità a Terni (+0,5%), ma diminuisce di 20 unità a Perugia (-0,2%). In quest'ultima provincia aumenta la presenza di alunni disabili di 127 persone: gli studenti perugini disabili sono pari al 79,7% degli studenti umbri dello stesso collettivo, con questo valore che si è incrementato di 0,9 punti percentuali (nel 2011-2012 si trattava del 78,8%).

La popolazione scolastica umbra è cresciuta in entrambe le province, ma il tasso di crescita della provincia di Terni è pari al doppio (+1,7% vs. +0,8%) di quanto registrato nell'altra provincia. Un simile andamento notiamo anche per il numero di classi (Terni: +1,4%; Perugia: + 0,8%). Nella prima provincia l'incremento di docenti non di sostegno è quattro

volte (+0,8% vs +0,2%) superiore a quello della provincia di Perugia: in entrambe le province l'incremento è di 18 posti, ma questo valore assume un peso differente, data la minore consistenza numerica del personale docente ternano. A Terni il personale docente di sostegno è aumentato di 15 unità, a Perugia di 59 unità: nel primo caso l'incremento è stato del +6,1%, nel secondo del +5,3% (tab. 1.9).

Tab. 1.9 - Quadro di sintesi sulla dimensione del sistema scolastico statale in Umbria per provincia

	2011-2012			2012-2013			Var.%		
	Perugia	Terni	Umbria	Perugia	Terni	Umbria	Perugia	Terni	Umbria
Alunni	89.914	28.312	118.226	90.670	28.788	119.458	0,8	1,7	1,0
Classi	4.257	1.328	5.585	4.291	1.346	5.637	0,8	1,4	0,9
Docenti non di sostegno	7.274	2.294	9.568	7.292	2.312	9.604	0,2	0,8	0,4
Alunni disabili	2.024	546	2.570	2.151	547	2.698	6,3	0,2	5,0
Docenti di sostegno	931	244	1.175	980	259	1.239	5,3	6,1	5,4
Totale docenti	8.205	2.538	10.743	8.185	2.550	10.843	-0,2	0,5	0,9

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

In valori assoluti tutto ciò si traduce nell'aumento a livello regionale di 1.232 alunni, di cui 128 disabili, 42 classi e 80 docenti, di questi ultimi ben 54 si occupano di sostegno ai disabili. Il cambiamento appena descritto ha reso ancora più numerose le classi ternane: vi sono 21,4 alunni per classe in questa provincia e 21,1 nella provincia di Perugia. Il numero di alunni per docente è leggermente più alto a Terni: 11,3 a fronte degli 11,1 di Perugia, con il divario che è cresciuto, sebbene si tratti di scostamenti minimi.

In Umbria vi sono in media 9,1 docenti ogni 100 alunni e 2,2 alunni disabili per docente di sostegno, senza alcuna differenza tra le due province (tab. 1.10), grazie al potenziamento dell'offerta scolastica registrato in particolare nella provincia di Terni, come indicato dalla tabella precedente.

Tab. 1.10 - Indicatori di performance del sistema scolastico. Confronto tra le province umbre

	2011-2012			2012-2013			Var.%		
	Perugia	Terni	Umbria	Perugia	Terni	Umbria	Perugia	Terni	Umbria
Alunni per classe	21,1	21,3	21,2	21,1	21,4	21,2	0,0	0,3	0,1
Alunni per docente (incluso sostegno)	11,0	11,2	11,0	11,1	11,3	11,0	1,1	1,2	0,1
Docenti ogni 100 alunni	9,1	9,1	9,1	9,1	9,1	9,1	0,0	0,0	0,0
Alunni disabili per docente di sostegno	2,2	2,2	2,2	2,2	2,1	2,2	1,0	-5,3	-0,4
Docenti di sostegno per alunno disabile	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	-1,0	5,5	0,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Se ci soffermiamo sull'ultimo anno scolastico individuiamo differenze significative tra le due province nel modo in cui l'offerta è organizzata in termini di tempo scuola. Infatti, la provincia di Perugia si caratterizza per il minore tempo scuola e ciò vale per tutti gli ordini e gradi di istruzione che prevedono diverse modalità temporali di gestione dell'offerta.

Ad esempio, se è vero che solo il 4,6% dei bambini frequenta sezioni della scuola dell'infanzia a tempo ridotto, ciò vale per il 4,9% dei perugini e solo per il 3,5% dei ternani. Ancora più ampia

è la differenza in termini di sezioni dedicate al tempo ridotto (Perugia: 6,1%; Terni: 3,9%). Nondimeno, vi è un dato in controtendenza, in quanto nell'ultimo anno nella provincia di Terni si è passati da 110 a 160 bambini a tempo ridotto, ossia vi è stato un incremento di ben il 45,5% a fronte di una riduzione del 2,2% manifestatosi nella provincia di Perugia, dove il collettivo di interesse è passato da 775 a 758. Il divario territoriale cresce passando alla scuola primaria e poi a quella secondaria di 1° grado. Mentre a Terni il 25,7% dei bambini della scuola primaria frequenta a tempo pieno, questo valore scende tra i perugini al 19,8%. In altre parole, nonostante la scarsa diffusione del tempo pieno rispetto al Centro-Nord Italia, nel ternano esso riguarda comunque più di un bambino su quattro della scuola primaria. Addirittura la scuola di 1° grado a tempo prolungato riguarda un terzo dei ternani, mentre ciò vale solo per un sesto dei perugini (tab. 1.11). È evidente che differente è non tanto l'offerta quanto la domanda di istruzione nelle due province e ciò sembra rimarcare la loro diversa struttura socioeconomica.

Le due province si distinguono anche per la presenza di disabili e questa differenza è cresciuta nell'ultimo anno: gli alunni disabili sono a Terni pari all'1,9% del totale, senza che si sia registrata alcuna variazione relativa, mentre nel perugino ammontano al 2,4%, un valore superiore al 2,2% dell'anno prima. Resta da chiedersi se la scarsa presenza di alunni disabili dipenda dalla bassa propensione delle famiglie umbre nel far proseguire gli studi ai figli disabili. Se fosse così, ciò varrebbe in particolare per le famiglie ternane.

Tab. 1.11 - Distribuzione degli alunni per tempo (t.) scuola. Confronto tra le province umbre

	2012-2013 v.a.			2012-2013 %		
	Perugia	Terni	Umbria	Perugia	Terni	Umbria
Bambini scuola dell'infanzia a t. ridotto	758	160	918	4,9	3,5	4,6
Bambini scuola dell'infanzia a t. normale	14.713	4.423	19.136	95,1	96,5	95,4
Sezioni scuola dell'infanzia a t. ridotto	37	7	44	6,1	3,9	5,6
Sezioni scuola dell'infanzia a t. normale	572	172	744	93,9	96,1	94,4
Alunni scuola primaria a t. pieno	5.712	2.405	8.117	19,8	25,7	21,2
Alunni scuola primaria a t. normale	23.203	6.943	30.146	80,2	74,3	78,8
Classi scuola primaria a t. pieno	307	118	425	19,7	23,6	20,6
Classi scuola primaria a t. normale	1.254	383	1.637	80,3	76,4	79,4
Alunni scuola 1° grado a t. prolungato	2.988	1.961	4.949	16,8	33,5	20,9
Alunni scuola 1° grado a t. normale	14.813	3.893	18.706	83,2	66,5	79,1
Classi 1° grado a t. prolungato	162	101	263	20,0	37,1	24,3
Classi 1° grado a t. normale	649	171	820	80,0	62,9	75,7

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Possiamo adesso passare a considerare il sistema scolastico umbro dal punto di vista della sua articolazione verticale, senza abbandonare la prospettiva territoriale.

Questa analisi ci permette di ricostruire più dettagliatamente il quadro illustrato nel paragrafo precedente. A questo proposito abbiamo sostenuto che in Umbria vi è stato un incremento dei posti docente (+0,9%), specificando che i posti normali sono aumentati in maniera decisamente inferiore (+0,4%) a quelli di sostegno (+5,4%). Le cose cambiano, in realtà, a seconda del grado ed ordine di istruzione considerato. Nella scuola dell'infanzia, ad esempio, i posti normali sono aumentati di 19 unità (+1,3%), passando da 1.513 a 1.532, mentre quelli di sostegno sono rimasti 108. Vi sono, poi, 10 sezioni in più, di cui solo una ad orario ridotto. Al contrario, gli alunni ad orario ridotto sono aumentati del 3,7%, passando da 885 a 918 e ciò ha reso un po' più numerose le sezioni di questo tipo: da 20,5 a 20,8 alunni per classe. Le sezioni ad orario normale si sono ridimensionate, passando da 19,9 a 19,5 alunni per classe (tab. 1.12).

Tab. 1.12 - Quadro di sintesi sulla dimensione della scuola dell'infanzia statale in Umbria

	2011-2012	2012-2013	Var. %
Docenti non di sostegno	1.513	1.532	1,3
Docenti di sostegno	108	108	0,0
Totale docenti	1.621	1.640	1,2
Sezioni	778	788	1,3
Punti di erogazione	313	313	0,0
Sezioni ad orario ridotto	43	44	2,3
Totale alunni	20.074	20.054	-0,1
Alunni disabili	222	222	0,0
Alunni non disabili	19.852	19.832	-0,1
Alunni ad orario ridotto	885	918	3,7
% Alunni ad orario ridotto	4,4	4,6	3,8
% Sezioni ad orario ridotto	5,5	5,6	1,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Gli iscritti alla scuola dell'infanzia diminuiscono in maniera quasi impercettibile, ma questo è il risultato della riduzione di 54 iscrizioni nel perugino e dell'aumento di 34 iscrizioni nel ternano (tab. 1.13). A scanso di equivoci, rispetto all'anno precedente il numero di insegnanti e bambini della scuola dell'infanzia è in termini assoluti rimasto quasi invariato. Tuttavia, si può affermare che l'aggiunta di 19 posti docente ha migliorato l'incontro tra l'offerta e la domanda, con quest'ultima che invece è scesa complessivamente di 20 alunni. Va precisato che il numero di alunni disabili è rimasto invariato: sono 222 i bambini con una o più disabilità.

Tab. 1.13 - Distribuzione degli alunni della scuola dell'infanzia statale in Umbria per provincia

	2011-2012	2012-2013	Var.
Perugia	15.525	15.471	-54 (-0,3%)
Terni	4.549	4.583	+34 (0,7%)
Umbria	20.074	20.054	-20 (-0,1%)
Valori percentuali			
Perugia	77,3	77,1	-0,2
Terni	22,7	22,9	0,2
Umbria	100	100	0,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Diverso è il discorso per l'istruzione primaria perché con essa prende avvio l'obbligo scolastico e la domanda cresce in maniera esponenziale per mezzo anche di un'offerta più strutturata: l'incremento è stato nel 2012-2013 di ben l'1,9%, pari a 709 alunni in più rispetto al 2011-2012. Gli alunni sono 38.263 (erano 37.554 l'anno prima), ossia quasi il doppio dei frequentanti la scuola dell'infanzia, pari a 20.054 (erano 20.074 l'anno prima). La domanda del tempo pieno cresce quasi del triplo (+5,4%) rispetto a quella generale di istruzione primaria: vi sono 413 alunni in più a tempo pieno, per un totale di 8.117 bambini. Dal lato dell'offerta, se è vero che le classi aumentano solo dello 0,9%, passando da 2.044 a 2.062, e simile è l'aumento dei docenti (+0,8%, pari a 26 posti in più), le classi a tempo pieno si moltiplicano in maniera davvero significativa: ve ne sono 111 in più, pari ad un incremento di ben il 27,9% (tab. 1.14).

Tab. 1.14 - Quadro di sintesi sulla dimensione della scuola primaria statale in Umbria

	2011/2012	2012/2013	Var. %
Docenti non di sostegno	3.007	3.011	0,1
Docenti di sostegno	445	467	4,9
Totale docenti	3.452	3.478	0,8
Classi	2.044	2.062	0,9
Punti di erogazione	294	291	-1,0
Classi a tempo pieno	398	509	27,9
Totale alunni	37.554	38.263	1,9
Alunni a tempo pieno	7.704	8.117	5,4
Alunni disabili	928	987	6,4
Alunni non disabili	36.626	37.276	1,8
% Classi a tempo pieno	19,5	24,7	26,8
% Alunni a tempo pieno	20,5	21,2	3,4
Docenti carcere	3	3	0,0
Docenti istruzione degli Adulti	12	12	0,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

All'aumento delle classi si accompagna una diminuzione dei punti di erogazione. Va sottolineato come i posti normali in più siano solo 4 (+0,1%). Pertanto l'offerta di personale docente non dedito al sostegno per alunno si riduce di fatto, essendo gli alunni privi di disabilità aumentati di 650 unità (+1,8%). L'offerta di docenti di sostegno è, invece, adeguata all'incremento dei disabili (cap. III). L'istruzione primaria, e con essa la secondaria, è rivolta anche alla platea degli adulti; in Umbria vi sono 8 (ex) Centri Territoriali Permanenti (CTP) per un totale di 15 docenti, di cui tre impiegati nel carcere. Vi è un'offerta poco strutturata dell'educazione degli adulti, che peraltro il nuovo quadro normativo tende a restringere al solo campo dell'istruzione (Parziale, 2012a), separando più rigidamente del passato i CTP, dediti al conseguimento della licenza media, ai corsi di lingua italiana per stranieri e alla certificazione delle competenze utili all'adempimento dell'obbligo di istruzione, dai Corsi Serali (CS), dediti prevalentemente al conseguimento del diploma di scuola superiore. Nel terzo capitolo ritorneremo brevemente sul punto a proposito del tema dell'educazione permanente nel sistema di istruzione e formazione regionale.

Anche per l'istruzione primaria, i 3/4 degli alunni umbri studiano in scuole perugine, ma al contrario di quanto rilevato nella scuola dell'infanzia il peso degli alunni ternani diminuisce leggermente rispetto all'anno precedente. Per quanto concerne la distribuzione per classi non si registrano particolari differenze tra le province, tranne che per la quarta e quinta classe (terza e quarta nel 2011-2012), con la quarta che ha un peso relativo maggiore nelle scuole perugine e la quinta che ha un peso maggiore nelle scuole ternane (tab. 1.15).

Questa distribuzione è il risultato di un incremento più alto nelle scuole ternane degli alunni di prima, terza e quinta classe, ed un decremento del 7,2% degli alunni di quarta classe per la quale le scuole perugine registrano un incremento del 2,5% (tab. 1.16).

Nella scuola di 1° grado, in controtendenza con gli altri livelli di istruzione, l'offerta cresce più della domanda. Infatti, i docenti non di sostegno passano da 1.946 a 1.963 (+0,9%) e quelli di sostegno da 301 a 325 (+8%), mentre il numero di alunni aumenta solo dello 0,2%: si passa dai 23.617 alunni del 2011-2012 ai 23.655 del 2012-2013. Gli alunni privi di disabilità diminuiscono addirittura, sebbene solo di 20 unità; mentre gli studenti disabili aumentano di 58 unità (+8,8%). Nondimeno, se è vero che aumentano i docenti, è altrettanto vero che l'offerta di classi diminuisce di 9 unità. A ridursi in maniera particolare è l'offerta del tempo prolungato: 12 classi in meno per un numero di alunni che scende sotto le 5.000 unità (tab. 1.17).

Tab. 1.15 - Distribuzione percentuale per classi e provincia degli alunni di scuola primaria statale in Umbria

	% colonna			
	2011-2012		2012-2013	
	Perugia	Terni	Perugia	Terni
I anno	20,8	20,6	20,7	20,7
II anno	20,4	20,6	20,2	20,3
III anno	19,9	18,9	20,3	20,3
IV anno	19,5	20,4	19,6	18,6
V anno	19,4	19,5	19,2	20,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
	% riga			
Totale	75,5	24,5	75,6	24,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Tab. 1.16 - Distribuzione per classi e provincia degli alunni di scuola primaria statale in Umbria e variazione percentuale

	2011/2012		2012/2013		Var. %	
	Perugia	Terni	Perugia	Terni	Perugia	Terni
I anno	5.905	1.888	5.980	1.931	1,3	2,3
II anno	5.779	1.896	5.849	1.900	1,2	0,2
III anno	5.656	1.739	5.865	1.897	3,7	9,1
IV anno	5.534	1.872	5.670	1.737	2,5	-7,2
V anno	5.497	1.788	5.551	1.883	1,0	5,3
Totale	28.371	9.183	28.915	9.348	1,9	1,8
Umbria	37.554		38.263		1,9	

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Tab. 1.17 - Quadro di sintesi sulla dimensione della scuola di 1° grado statale in Umbria

	2011/2012	2012/2013	Var. %
Docenti non di sostegno	1.946	1.963	0,9
Docenti di sostegno	301	325	8,0
Totale docenti	2.247	2.288	1,8
Classi	1.074	1.083	0,8
Punti di erogazione	117	115	-1,7
Classi a tempo prolungato	275	263	-4,4
Totale alunni	23.617	23.655	0,2
Alunni a tempo prolungato	5.322	4.949	-7,0
% Alunni ad orario prolungato	22,5	20,9	-7,2
Alunni disabili	659	717	8,8
Alunni non disabili	22.958	22.938	-0,1
% Classi ad orario prolungato	25,6	24,3	-5,2

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

In linea con quanto rilevato in merito all'istruzione primaria, il peso regionale degli alunni perugini è aumentato nell'ultimo anno. Nelle scuole ternane gli alunni si distribuiscono in misura maggiore nella terza classe, mentre in quelle perugine nelle prime due (tab. 1.18). In entrambe le province, però, si manifesta una riduzione degli iscritti alla prima classe, fenomeno che nel ternano si verifica anche per la seconda classe, mentre aumentano gli iscritti alla terza, probabilmente per via delle ripetizioni (tab. 1.19).

Tab. 1.18 - Distribuzione percentuale per classi e provincia degli alunni di scuola di 1° grado in Umbria

	% colonne			
	2011/2012		2012/2013	
	Perugia	Terni	Perugia	Terni
I anno	34,4	33,1	33,4	32,8
II anno	33,6	33,9	33,6	33,0
III anno	32,0	33,0	33,0	34,2
Totale	100	100	100	100
	% riga			
Umbria	75,1	24,9	75,3	24,7

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Tab. 1.19 - Distribuzione per classi e provincia degli alunni di scuola di 1° grado in Umbria e variazione percentuale

	2011/2012		2012/2013		Var. %	
	Perugia	Terni	Perugia	Terni	Perugia	Terni
I anno	6.094	1.946	5.944	1.921	-2,5	-1,3
II anno	5.958	1.995	5.985	1.929	0,5	-3,3
III anno	5.684	1.940	5.872	2.004	3,3	3,3
Totale	17.736	5.881	17.801	5.854	0,4	-0,5
Umbria	23.617		23.655		0,2	

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Nella scuola di 2° grado ad aumentare sono i docenti di sostegno e non gli altri. L'incremento è di 18 unità, pari ad una variazione positiva del 5,6%, un valore che è quattro volte superiore all'incremento percentuale di alunni (+1,4%). Al contrario, per quanto concerne l'utenza non disabile peggiora la relazione tra domanda ed offerta perché la prima cresce (+0,3%) e la seconda diminuisce (-0,1%). Si registrano, tuttavia, 15 classi e 2 punti di erogazione in più (tab. 1.20).

In generale, si contano nel 2012-2013 37.846 iscritti alla scuola di 2° grado, 505 persone in più dell'anno scolastico precedente. Nella distribuzione per classi non si evincono particolari differenze territoriali nella prima ed ultima classe. Nella provincia di Terni è più alta la percentuale di iscritti alla seconda e quarta classe, più bassa quella relativa agli iscritti alla terza classe. In generale, aumenta il peso regionale degli alunni ternani di 2° grado, fermo restando che più dei 3/4 degli studenti di 2° grado sono iscritti a scuole perugine (tab. 1.21).

La leggera riduzione dello squilibrio delle iscrizioni per provincia è dovuta in particolare al fatto che nelle scuole ternane aumenta per ogni tipo di classe il numero di studenti, tranne che per la terza, mentre nelle scuole perugine si registrano incrementi solo nella seconda e quarta classe, e sono comunque inferiori a quanto rilevato nelle scuole dell'altra provincia (tab. 1.22).

Non disponiamo di dati molto recenti sull'offerta scolastica non statale, buona parte della quale contribuisce alla formazione del più ampio sistema scolastico pubblico. Con questa espressione intendiamo l'insieme delle organizzazioni scolastiche riconosciute dallo Stato come produttrici di un servizio di pubblica utilità. Esse, a prescindere dal tipo di gestione, sono considerate di pari importanza dal punto di vista del rilascio formale dei titoli di studio. Alla luce della l. 62/2000 questo sistema è composto non solo dalle scuole statali, ma anche dalle cosiddette scuole paritarie, gestite dagli enti locali o da soggetti privati (laici e religiosi). Le scuole non statali e paritarie in Umbria coprono, in termini di punti di erogazione, il 25%

dell'offerta della scuola dell'infanzia, meno del 5% dell'offerta di istruzione primaria e secondaria di 1° grado, circa il 15% dell'offerta di istruzione secondaria di 2° grado (fonte: elaborazione dell'autore su dati Miur relativi all'anno scolastico 2008-2009).

Tab. 1.20 - Quadro di sintesi sulla dimensione della scuola di 2° grado statale in Umbria

	2011/2012	2012/2013	Var. %
Docenti non di sostegno	3.102	3.098	-0,1
Docenti di sostegno	321	339	5,6
Totale docenti	3.423	3.437	0,4
Totale alunni	36.981	37.486	1,4
Alunni disabili	761	772	1,4
Alunni non disabili	36.620	36.714	0,3
Classi	1.689	1.704	0,9
Punti di erogazione	89	91	2,2

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Tab. 1.21 - Distribuzione percentuale per classi e provincia degli alunni di scuola di 2° grado statate in Umbria

	% colonne			
	2011/2012		2012/2013	
	Perugia	Terni	Perugia	Terni
I anno	22,9	22,8	22,4	22,4
II anno	20,7	20,6	21,7	22,5
III anno	19,6	20,5	19,4	18,9
IV anno	18,6	19,3	18,9	19,1
V anno	18,3	16,9	17,5	17,0
Totale	100	100	100	100
	% righe			
Umbria	76,5	23,5	76,0	24,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Tab. 1.22 - Distribuzione per classi e provincia degli alunni di scuola di 2° grado statale in Umbria e variazione percentuale

	2011/2012		2012/2013		Var. %	
	Perugia	Terni	Perugia	Terni	Perugia	Terni
I anno	6.482	1.981	6.391	2.019	-1,4	1,9
II anno	5.842	1.795	6.195	2.029	6,0	13,0
III anno	5.533	1.781	5.518	1.700	-0,3	-4,5
IV anno	5.248	1.676	5.382	1.721	2,6	2,7
V anno	5.177	1.466	4.997	1.534	-3,5	4,6
Totale	28.282	8.699	28.483	9.003	0,7	3,5
Umbria	36.981		37.486		1,4	

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

La presenza in Umbria di scuole paritarie è comunque tra le più basse d'Italia: vi sono 10,6 scuole ogni 10.000 residenti in età scolare (3-18 anni), le scuole paritarie sono ben più diffuse in Veneto, Campania, Liguria e Lombardia (tab. 1.23).

Tab. 1.23 - Diffusione delle scuole non paritarie e paritarie per regione

	Diffusione scuole non paritarie	Non paritarie		Diffusione scuole paritarie	Paritarie
Valle d'Aosta	11,0	2	Veneto	20,1	1.457
Sicilia	10,0	84	Campania	18,7	2.040
Friuli Venezia Giulia	8,0	13	Liguria	18,6	366
Calabria	6,0	21	Lombardia	18,4	2.607
Lazio	5,0	41	Emilia Romagna	17,3	1.002
Campania	5,0	53	Lazio	16,0	1.337
Liguria	5,0	9	Sicilia	15,6	1.372
Molise	4,0	2	<i>Italia</i>	<i>15,5</i>	<i>14.066</i>
<i>Italia</i>	<i>4,0</i>	<i>355</i>	Calabria	15,4	512
Piemonte	4,0	22	Friuli Venezia Giulia	14,8	238
Veneto	4,0	26	Sardegna	14,2	331
Sardegna	3,0	8	Piemonte	13,5	805
Trentino Alto Adige	3,0	5	Toscana	12,9	631
Abruzzo	3,0	5	Abruzzo	11,5	222
Puglia	2,0	17	Umbria	10,6	128
Toscana	2,0	11	Puglia	9,9	689
Lombardia	2,0	26	Marche	7,7	172
Marche	1,0	3	Molise	7,7	36
Basilicata	1,0	1	Basilicata	7,4	69
Emilia Romagna	1,0	6	Trentino Alto Adige	2,9	50
Umbria	1,0	0	Valle d'Aosta	1,1	2

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Rilevazioni integrative, a.s. 2009-2010.

Nell'anno scolastico 2009-2010, il più recente per il quale disponiamo dei dati, l'Umbria contava 128 scuole paritarie e nessuna privata non paritaria; nel 2004-2005 le scuole paritarie erano 107, mentre 26 erano scuole private non paritarie. Delle 128 scuole ben 99 erogavano il servizio di istruzione pre-scolare (scuola dell'infanzia); 63 si trovavano in provincia di Perugia, 36 in provincia di Terni; 10 erano le scuole primarie, di cui ben 9 collocate nel perugino, e 5 le scuole di 1° grado (4 a Perugia, 1 a Terni). Infine, nel ternano vi erano 10 scuole paritarie di 2° grado, mentre nel perugino solo 4. In Umbria la scuola statale gioca un ruolo preponderante nella gestione del servizio di istruzione. La maggiore riconoscibilità sociale e la preferenza per la scuola statale è netta, come dimostra la tabella 1.25 relativa all'anno scolastico 2008-2009, l'ultimo per il quale disponiamo dei dati sull'utenza. Infatti, ad eccezione della scuola dell'infanzia che copre oltre un quinto della popolazione scolastica di riferimento, negli altri livelli di istruzione gli studenti della scuola paritaria costituiscono una piccolissima minoranza: il 2,3% nel caso della scuola primaria, lo 0,9% nella scuola di 1° grado, l'1,6% nella scuola di 2° grado. In merito alla scuola non statale, i ternani preferiscono più dei perugini la scuola dell'infanzia, mentre quella di 2° grado è scelta di più dai perugini. Negli altri due livelli di istruzione non si evidenziano differenze territoriali rilevanti (tab. 1.24).

Tab. 1.24 - Percentuale di iscritti alle scuole paritarie sul totale degli studenti del sistema scolastico pubblico per livello di istruzione e provincia

	Perugia	Terni	Umbria
Infanzia	19,7	26,3	21,3
Primaria	2,3	2,3	2,3
1° grado	0,9	1,0	0,9
2° grado	1,8	1,2	1,6

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, rilevazione integrativa, a.s. 2008-2009.

La scuola non statale ha dunque un ruolo marginale, tuttavia è presumibile che il peso quantomeno delle scuole paritarie stia crescendo anche nella nostra regione. Infatti è ragionevole pensare che la tendenza rilevata negli anni passati riguardo all'espansione delle scuole paritarie non si sia arrestata.

Se confrontiamo i valori assunti da una serie di indicatori dimensionali nell'anno scolastico 2004-2005 e nell'anno scolastico 2008-2009, si evince che il numero di alunni e di istituzioni scolastiche è aumentato. Nel primo caso la crescita in Umbria è stata inferiore (+4,7%) a quella nazionale (+7,2%), nel secondo caso maggiore (Umbria: +10%; Italia: +7,8%), però le classi nella nostra regione diminuiscono (-2,6%) a dispetto del dato nazionale che segna un incremento (+6,6%).

È interessante notare che le iscrizioni di alunni stranieri è cresciuta del 54,6% in Italia, mentre l'analogo valore in Umbria indica un aumento del solo 9,8%, ma è anche vero che la presenza straniera è più alta nella nostra regione (tab. 1.25).

Tab. 1.25 - Quadro di sintesi sulla dimensione e le caratteristiche del sistema scolastico paritario, anni scolastici 2004-2005/2008-2009. Confronto Umbria/Italia

	2004/2005		2008/2009		Var. %	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Alunni	6.419	988.713	6.723	1.060.332	4,7	7,2
Classi	340	47.305	331	50.427	-2,6	6,6
Istituzioni scolastiche	120	12.576	132	13.559	10,0	7,8
% Alunni istituti tecnici	32,7	35,3	21,3	35,3	-34,9	0,0
% Alunni licei	67,3	58,1	78,7	58,3	16,9	0,3
% Alunni professionali	0,0	6,6	0,0	6,4	0,0	-3,0
% Alunni stranieri	5,1	3,1	5,6	4,8	9,8	54,8

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, rilevazione integrativa, a.a.s.s. 2004-2005 e 2008-2009.

Altro aspetto caratteristico delle scuole paritarie è che nel periodo considerato è aumentata la domanda di istruzione liceale a discapito di quella tecnica. L'incremento di iscritti ai licei è del 16,9%, un valore superiore non solo al dato nazionale (+0,3%), ma anche a quanto registrato nelle scuole statali, che nello stesso periodo (dal 2004-2005 al 2008-2009) hanno fatto registrare un incremento del 10,5% (elaborazioni dell'autore su dati Miur, rilevazioni integrative; cap. IV). In ogni caso, nel 2008-2009 erano solo 520 gli iscritti ai licei non statali (paritari) e 141 quelli iscritti agli istituti tecnici; non vi erano scuole professionali. Solo 15 erano gli stranieri iscritti alla scuola non statale di 2° grado, mentre 297 erano iscritti alla scuola dell'infanzia, 52 a quella primaria e 19 a quella di 1° grado. Le famiglie straniere preferiscono la scuola statale, soprattutto per via di ragioni economiche che la rendono più universalistica.

La composizione interna agli alunni della scuola paritaria è cambiata: in Umbria cresce il peso degli iscritti alla scuola primaria e di 2° grado, mentre a livello nazionale aumenta la percentuale di alunni di 1°, oltre che di 2° grado (tab. 1.26).

Va sottolineato, però, che nello stesso arco temporale le iscrizioni alle scuole private non paritarie si è drasticamente ridotta: a livello nazionale da 77.051 si è passati a 22.832, mentre in Umbria da 423 a sole 18 iscrizioni. Se consideriamo congiuntamente gli iscritti alle scuole paritarie e alle private non paritarie, rileviamo che l'incremento degli iscritti a livello nazionale è solo dell'1,6% (17.400 iscrizioni in più), mentre in Umbria vi è stato addirittura una diminuzione dell'1,5% (101 iscrizioni in meno). In altri termini, l'incremento delle scuole paritarie è avvenuto per lo più per la trasformazione di alcune scuole private in paritarie o per l'assorbimento dell'utenza da parte di queste ultime.

Tab. 1.26 - Distribuzione percentuale degli iscritti alla scuola paritaria per livello di istruzione negli anni scolastici 2004-2005 e 2008-2009. Confronto Umbria/Italia

	2004/2005		2008/2009	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Infanzia	73,7	61,7	73,4	60,5
Primaria	13,3	18,2	13,6	18,0
1° grado	3,4	6,5	3,2	6,7
2° grado	9,5	13,6	9,8	14,7

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, rilevazione integrativa, a.a.s.s. 2004-2005 e 2008-2009.

Nel caso dell'Umbria l'offerta non statale non pare essere riuscita, almeno per gli anni qui considerati, a sottrarre iscritti all'attore statale. Anzi è quest'ultimo a soddisfare una domanda sempre più crescente.

Tirando le fila, anche se vi fosse stata una poco probabile espansione delle scuole non statali negli ultimi 4 anni, possiamo sostenere con ragionevolezza che in Umbria alla scuola non statale si rivolge solo una esigua minoranza di alunni. Di quest'ultima, poi, gran parte riguarda la scuola dell'infanzia.

Questo è un motivo in più per concentrare l'analisi solo sul sistema scolastico statale.

Le pressioni sul sistema scolastico umbro: dinamiche e mutamento negli ultimi 8 anni

Finora abbiamo descritto le caratteristiche salienti del sistema scolastico regionale, facendo riferimento alla situazione degli ultimi 2 anni. Questo modo di procedere è stato trasgredito in via eccezionale solo nell'analisi del sistema scolastico non statale per far fronte alla scarsa reperibilità di dati a noi più recenti. Ora, per quanto concerne la scuola statale, è possibile condurre un'analisi diacronica di medio periodo. È tramite questo tipo di analisi che possiamo tracciare il percorso del mutamento del sistema scolastico umbro, comprendendone a pieno la sua direzione.

Si tratta, cioè, di seguire il mutamento del sistema connettendolo alle caratteristiche socio demografiche dell'Umbria. Il periodo considerato va dal 2004-2005 all'ultimo anno scolastico.

È stato scelto questo ambito temporale perché per esso è stato possibile rilevare le informazioni su una buona quantità di proprietà della scuola statale in Umbria. Al contrario, se ci fossimo spinti più lontani nel tempo, avremmo avuto molte meno informazioni ed anche più difficilmente comparabili, date le modifiche che periodicamente investono i sistemi di classificazione dell'amministrazione pubblica. Peraltro, l'anno 2004-2005 segna l'inizio della riforma Moratti, la cui visione ha in buona parte informato la riforma Gelmini. Non solo, nei prossimi anni sarà possibile effettuare una valutazione più mirata di questa riforma, perché andrà a pieno regime nel 2014-2015, precisamente a un decennio di distanza dal punto di partenza della nostra analisi.

Negli ultimi 8 anni il sistema scolastico regionale si è ampliato assorbendo nell'ultimo anno quasi 10.000 alunni in più del 2004-2005. L'incremento degli alunni è stato dell'8,8% in termini generali e di ben il 46,4% limitatamente ai disabili. È quest'ultimo un aspetto importante che porta con sé istanze di integrazione sociale atte a rimodulare l'organizzazione scolastica.

Dietro questo trend si cela molto probabilmente un cambiamento sociale più radicale che chiama in causa sia una maggiore sensibilità da parte delle istituzioni pubbliche (Asl in primis) nel riconoscere handicap un tempo trascurati, sia una maggiore propensione delle

famiglie alla partecipazione scolastica dei figli disabili. Più avanti torneremo su questo tema, ma in ogni caso future ricerche dovranno chiarire meglio questo aspetto e qualificare le due componenti del fenomeno.

Intanto, già dal prossimo capitolo analizzeremo i diversi target della scuola compresi i disabili, le cui esigenze di integrazione richiedono l'adeguamento del sistema scolastico al conseguimento delle pari opportunità educative. Nello stesso periodo si è assistito alla riduzione tanto del personale ATA quanto di quello docente: ciò che non emerge dal quadro degli ultimi 2 anni viene messo in luce dall'analisi di medio periodo. In altri termini, la razionalizzazione scolastica coinvolge anche il personale docente e non solo quello ATA, almeno per quanto riguarda la nostra regione. È anche vero che in termini relativi la riduzione del personale ATA nel 2012-2013, rispetto ad 8 anni prima, risulta pari al doppio di quella dei docenti. In termini assoluti sono stati soppressi quasi 1.000 (966) posti docente e 783 posti ATA. I punti di erogazione scolastica sono passati da 821 ad 810, mentre le classi sono leggermente aumentate ma non in maniera tale da evitare la loro crescita dimensionale. Dal lato della domanda è confermato quanto abbiamo appena accennato nei paragrafi precedenti in merito alle scelte della scuola superiore: aumentano del 13,8% gli iscritti ai licei (senza computare gli iscritti a quelli che un tempo erano gli istituti d'arte ed oggi sono licei artistici; cap. IV), mentre diminuiscono sensibilmente gli iscritti agli istituti tecnici e professionali. L'incremento degli alunni del liceo è in termini relativi superiore a quello della popolazione scolastica di ogni ordine e grado (tab. 1.27a).

Tab. 1.27a - Variazione percentuale della domanda e dell'offerta scolastica statale in Umbria

	2004/2005	2012/2013	Var. %
Docenti	11.819	10.843	-8,3
Personale ATA	4.209	3.426	-17,7
Classi	5.576	5.637	1,1
Punti di erogazione	821	810	-1,3
Alunni	109.775	119.458	8,8
Alunni disabili	1.843	2.698	46,4
% Alunni istituti tecnici e professionali	55,7	50,6	-9,1
% Alunni licei (esclusi artistici)	39,5	45	13,8
% Alunni tecnici	34,5	31,2	-9,7
% Alunni professionali	21,1	19,4	-8,1

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005 e dati USR-Umbria 2012-2013.

Il mutamento del sistema scolastico regionale segue solo in parte quello complessivo nazionale. Ciò non deve destare meraviglia, essendo la riorganizzazione del sistema scolastico adattato ai territori per via proprio dei processi di *governance* regionali (*Introduzione*). Le differenze principali del sistema scolastico umbro rispetto al mutamento complessivo nazionale sono quattro: la popolazione scolastica cresce in misura decisamente maggiore; le classi aumentano anziché diminuire; i punti di erogazione diminuiscono solo in minima parte rispetto al più ampio accorpamento nazionale; il personale docente si riduce anziché aumentare. Su questo ultimo punto è necessario evidenziare che il dato nazionale è solo stimato (fonte: comunicazione del Miur del 14 settembre 2012) e pertanto non siamo sicuri che l'incremento a livello nazionale¹⁷ sia stato reale (tab. 1.27b). In definitiva il sistema

¹⁷ Per livello nazionale in questo caso si intende il numero complessivo dei docenti nelle 18 regioni sotto l'amministrazione del Miur.

scolastico regionale si è espanso sul versante della domanda mentre su quello dell'offerta è riuscito a mantenere una rete scolastica ampia, date le necessità di rivolgersi ad una popolazione che è relativamente dispersa sul territorio, senza un reale adeguamento quantitativo del personale docente. Il peso della popolazione in età scolare sulla struttura demografica è lentamente cresciuto, portando l'Umbria allo stesso livello registrato in Italia. Come vedremo tra breve, l'Umbria, tradizionalmente regione ad alto indice di vecchiaia, sta progressivamente ringiovanendo grazie al ricambio generazionale fornito dagli stranieri.

Tab. 1.27b - Variazione percentuale della domanda e dell'offerta scolastica statale. Confronto Umbria/Italia

	2004/2005		2012/2013		Var. %	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Docenti	11.819	698.809	10.843	725.514	-8,3	3,8
Personale ATA	4.209	250.845	3.426	208.140	-18,6	-17,0
Alunni	109.775	7.666.490	119.458	7.862.470	8,8	2,6
Classi	5.576	376.169	5.637	365.255	1,1	-2,9
Alunni disabili	1.843	156.639	2.698	201.639	46,4	28,7
Punti di erogazione	821	41.907	810	9.134	-1,3	-78,2
% Alunni su popolazione	12,9	13,0	13,0	13,0	0,8	0,0

Legenda: in corsivo valori solo stimati sulla base della comunicazione del Miur del 14 settembre 2012.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e dati USR-Umbria 2012-2013.

Il sistema scolastico umbro pesa su quello complessivo nazionale in misura maggiore di quella che è la dimensione demografica della nostra regione¹⁸, a dimostrazione della centralità di questo sistema nella società locale anche sul versante meramente quantitativo.

Da un punto di vista metodologico è giusto avvertire il lettore che, mentre per l'anno 2004-2005 consideriamo il numero di alunni frequentanti, per l'ultimo anno scolastico è stato possibile ricorrere solo al numero di iscritti comunicati dall'USR-Umbria lo scorso ottobre. Nonostante questa non piena corrispondenza, il trend ricostruito risulta molto chiaro.

Il sistema scolastico umbro è, dunque, cresciuto di dimensioni sia in termini di rete scolastica, sia di popolazione servita, mentre si è ridotto in dotazione delle risorse umane (tab. 1.28).

Tab. 1.28 - Variazione del peso del sistema scolastico regionale su quello complessivo nazionale

	Umbria/Italia	
	2004/2005	2012/2013
Docenti	1,7	1,5
Personale ATA	1,7	1,6
Alunni	1,4	1,5
Classi	1,5	1,5
Alunni disabili	1,2	1,3
Punti di erogazione	2,0	8,9

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005 e dati USR-Umbria 2012-2013.

¹⁸ Ciò dipende, come indicato nel secondo paragrafo, anche dall'esclusione dal dato nazionale delle regioni Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige. Tuttavia, in questo caso il computo di queste regioni ridurrebbe solo leggermente la portata del fenomeno, confermando il maggiore peso del sistema scolastico umbro rispetto alla sua dimensione demografica.

Per quanto concerne la dotazione fisica, invece, la situazione cambia in maniera particolare a seconda dell'ordine e grado di istruzione. Le sezioni della scuola dell'infanzia sono aumentate di 81 unità (+11,5%), le classi della scuola primaria sono diminuite di 5 unità (-0,2%), quelle di 1° e 2° grado sono le une aumentate di 33 unità (+3,1%), le altre diminuite di 48 unità (-2,7%). Complessivamente vi è stato un aumento delle classi/sezioni dell'1,1% (tab. 1.29).

Tab. 1.29 - Variazione della dotazione fisica per livello di istruzione e sua distribuzione

	2004-2005	2012-2013	Var. %
Sezioni infanzia	707	788	11,5
Classi primaria	2.067	2.062	-0,2
Classi 1° grado	1.050	1.083	3,1
Classi 2° grado	1.752	1.704	-2,7
Totale	5.576	5.637	1,1
% di colonna			
Sezioni infanzia	12,7	14	
Classi primaria	37,1	36,6	
Classi 1° grado	18,8	19,2	
Classi 2° grado	31,4	30,2	
Totale	100,0	100,0	

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005 e dati USR-Umbria 2012-2013.

La variazione della dotazione fisica è da ricondurre principalmente alla riduzione del personale docente, anche se questo fenomeno va inquadrato nella più generale riorganizzazione degli istituti scolastici realizzatasi nell'ultimo decennio: come è evidente gli istituti principali di 1° e 2° grado si sono ridotti, i primi passando da 30 a 19 (-36,7%) e i secondi da 59 a 49 (-16,9%), mentre gli istituti comprensivi sono aumentati di 7 unità, da 45 sono diventati 52 (+15,6%). Anche i circoli didattici hanno subito una flessione di 5 unità, passando da 44 a 39 (-11,4%) (tab. 1.30).

Gli istituti scolastici autonomi nel complesso diminuiscono di 19 unità: oggi sono 160 rispetto ai 179 di 8 anni fa (-10,6%).

Tab. 1.30 - Distribuzione degli istituti scolastici per tipo e loro variazione percentuale

	2004/2005	2012/2013	Var.%
Circoli didattici	44	39	-11,4
Istituti comprensivi	45	52	15,6
Istituti principali di scuola di 1° grado	30	19	-36,7
Istituti principali di scuola di 2° grado	59	49	-16,9
Convitto	1	1	0,0
Totale	179	160	-10,6

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005 e dati USR-Umbria 2012-2013.

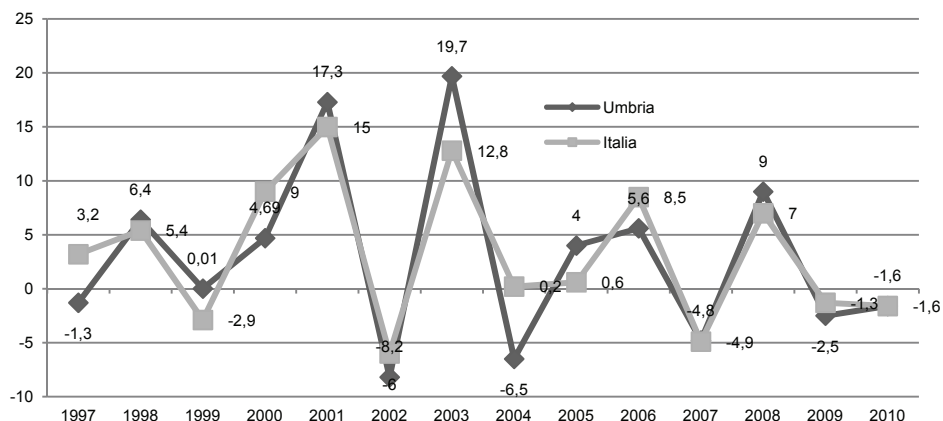
Sul sistema scolastico regionale premono due forze esogene. Da un lato le politiche scolastiche nazionali sono orientate dalla visione economica monetarista di stampo neoliberale, che spinge per la riduzione della spesa pubblica, in un contesto di elevato debito pubblico; dall'altro lato la crescita della popolazione straniera contribuisce a differenziare la struttura socio-demografica e al tempo stesso ad espanderla. Di qui si produce un affaticamento del sistema che non riesce a pieno ad adeguare l'offerta alla domanda.

Tutto ciò si inserisce in un cambiamento non solo quantitativo del sistema scolastico regionale. Infatti, emergono nuove esigenze sia in merito ai metodi che ai contenuti didattici: si modificano le conoscenze e le abilità da trasmettere, con l'offerta didattica che si orienta sempre più in direzione dell'insegnamento delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione e delle lingue straniere. Tanto le trasformazioni del lavoro quanto le nuove forme di partecipazione alla vita sociale richiedono oggi competenze tecniche e capacità di astrazione elevate.

I dati sui conti pubblici territoriali forniscono un quadro complesso degli investimenti in istruzione nel nostro Paese.

Come si evince dalle variazioni annuali riportate nel grafico 1.6, nel 1997 la spesa per l'istruzione regionale si è contratta rispetto all'anno precedente, a differenza di quanto avvenuto a livello nazionale, per poi seguire un andamento ondativo simile a quello italiano, ma decisamente più marcato per variabilità. La spesa regionale nel periodo 1998-2001, corrispondente all'incirca alla fase immediatamente successiva al terremoto, è andata incrementandosi progressivamente, per poi avere un andamento caratterizzato dalla riduzione della spesa seguita da un nuovo incremento. Nel 2002 la riduzione è stata drastica, ma poi nel 2003 l'incremento è stato ancora più alto. Dal 2004 in poi la variabilità si è ridotta, ma l'andamento ondativo è rimasto, con riduzioni della spesa di minore entità nell'ultimo biennio considerato (2009-2010).

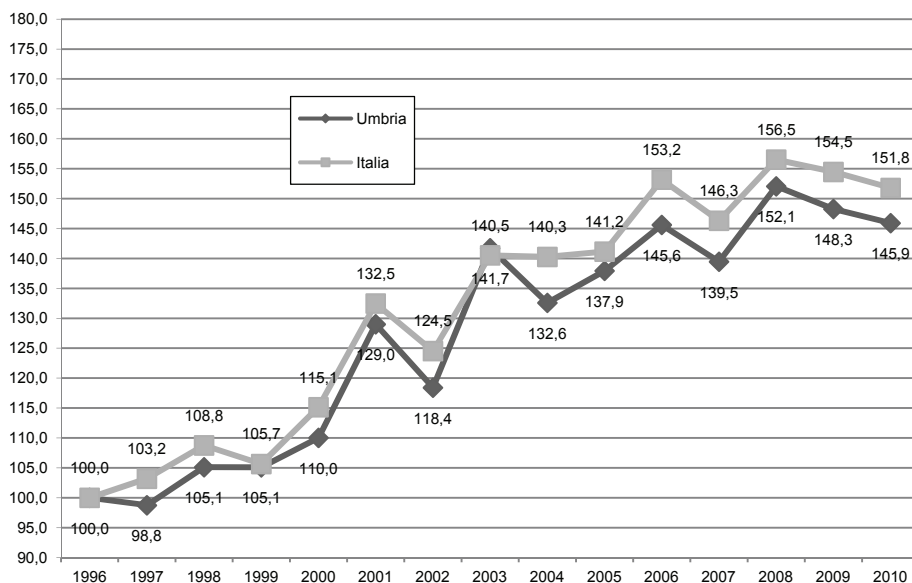
Graf. 1.6 - Spesa per l'istruzione, variazione percentuale annua, Umbria/Italia



Fonte: elaborazione dell'autore dei dati Istat, Conti Pubblici Territoriali.

Il risultato è stato comunque un incremento della spesa per l'istruzione nel 2010 rispetto al valore del 1996. A livello nazionale si è passati dall'equivalente in lire di 33.266,4 milioni di euro del 1996 a 50.638,9 milioni di euro del 2010. In termini percentuali vi è stata una crescita della spesa del 51,8%. In Umbria nello stesso arco temporale la crescita della spesa per l'istruzione è stata più contenuta, passando dall'equivalente in lire di 565,8 milioni di euro a 825,6 milioni di euro, con un incremento del 45,9% (graf. 1.7). Nel 1996 la spesa per l'istruzione in Umbria era pari all'1,7% di quella nazionale e poi è scesa all'1,6%, mantenendosi nel tempo su questo livello. Si tratta di un valore più alto del peso demografico regionale: la popolazione italiana in età scolare (3-18 anni) è solo per l'1,3% formata da umbri.

Graf. 1.7 - Indice della spesa per istruzione (base = 100) 1996-2010, Umbria/Italia



Fonte: elaborazione dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali.

Il quadro appena delineato mette in evidenza come l'istruzione rivesta un ruolo centrale nelle politiche regionali. Più avanti vedremo come l'Umbria sia storicamente caratterizzata per un modello di sviluppo incentrato sulle politiche sociali, ed in particolare su quelle educative: in tal senso possiamo parlare di modello sociale umbro, intendendo con questa espressione il modo in cui si configura in questa regione il sistema di welfare nazionale e locale. La tabella 1.31 riporta i dati sulla distribuzione per voci della spesa per l'istruzione e formazione nel 2010.

Nella nostra regione la spesa in conto capitale è inferiore al dato nazionale sia per l'istruzione (Umbria: 4,5%; Italia: 5,1%) sia, soprattutto, per la formazione (Umbria: 6,3%; Italia: 21,9%). La spesa corrente è, invece, in proporzione più alta in Umbria che in Italia. Se ciò vale in misura minima nel campo dell'istruzione (Umbria: 95,5%; Italia: 94,9%), in quello della formazione il divario è significativo (Umbria: 93,7%; Italia: 78,1%).

In particolare va evidenziata la spesa per il personale che assorbe il 72,8% della spesa umbra per l'istruzione, un valore di 2 punti percentuale superiore al dato nazionale. Anche la spesa per il personale nel campo della formazione è in proporzione più alta: si tratta del 10,4% del totale della spesa per la formazione, 3,5 punti percentuali in più di quanto rilevato a livello nazionale.

In generale, per la maggior parte delle voci di spesa la quota umbra sul totale nazionale è in linea con la dimensione demografica della regione (tab. 1.32), anche se, come evidenziato poc'anzi, questa spesa è leggermente superiore rispetto al peso demografico della popolazione in età scolare.

Una caratteristica saliente del sistema scolastico regionale è data dall'attivazione degli enti locali che giocano un ruolo importante nella società locale umbra. E ciò vale anche per le

politiche educative; pertanto la difficoltà di adeguare l'offerta del personale, docente e non, alla domanda in espansione sarebbe stata probabilmente maggiore senza l'intervento degli enti locali, a partire dai Comuni.

Rispetto alla spesa corrente il ruolo finanziario delle amministrazioni locali in Umbria è particolarmente alto: il loro contributo finanziario è in termini relativi di 5 punti percentuali più alto rispetto a quanto rilevato in Italia (tab. 1.33).

Tab. 1.31 - Distribuzione percentuale della spesa per istruzione nel 2010. Confronto Umbria/Italia

	Istruzione		Formazione	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Spese di personale	72,8 (629,6)	70,8 (3.913,7)	10,4 (1,9)	6,9 (157,7)
Acquisto di Beni e Servizi	11,3 (97,9)	11,4 (6.302,4)	12,8 (2,3)	32,2 (734)
Trasf. totali in conto corrente	5 (42,8)	6,1 (3.343,7)	69,3 (12,4)	38,3 (873,5)
Trasf. in conto corrente a famiglie e istituzioni sociali	4,6 (39,7)	4,7 (2.621,7)	30,7 (5,5)	27,5 (627,1)
Trasf. in conto corrente a imprese private	0,4 (3,1)	1,2 (669,1)	38,7 (6,9)	9,5 (217,8)
Trasf. in conto corrente a imprese pubbliche nazionali	0	0 (0,9)	0	0 (0,6)
Trasf. in conto corrente a imprese pubbliche locali	0	0,1 (51,9)	2,5 (0,4)	1,2 (28)
Interessi passivi	0,5 (4,3)	0,8 (437,7)	0,4 (0,1)	0 (1,1)
Poste correttive e compensative delle entrate	0	0 (12,3)	0	0 (0,1)
Somme di parte corrente non attribuibili	5,9 (50,8)	5,8 (3.177,5)	0,8 (0,2)	0,7 (15,5)
Totale spese correnti	95,5 (825,6)	94,9 (52.411)	93,7 (16,8)	78,1 (1.782)
Beni e opere immobiliari	3,4 (29,5)	4 (2.184,4)	5,5 (1)	0,5 (11,4)
Beni mobili, macchinari, etc.	1 (8,6)	1 (528,9)	0,3 (0,1)	0,2 (4)
Trasf. totali in conto capitale	0,1 (0,7)	0,2 (94,9)	0	18 (411,1)
Trasf. in conto capitale a famiglie e istituzioni sociali	0 (0,1)	0,1 (48,9)	0	12,1(275,1)
Trasf. in conto capitale a imprese private	0,1 (0,5)	0,1 (39,5)	0	5,8 (132,8)
Trasf. in conto capitale a imprese pubbliche nazionali	0	0	0	0
Trasf. in conto capitale a imprese pubbliche locali	0	0 (6,4)	0	0,1 (3,2)
Partecipazioni azionarie e conferimenti	0	0(9,7)	0,3 (0,1)	0 (0,3)
Concessioni di crediti, etc.	0	0 (8)	0	2,7 (61,8)
Somme in conto capitale non attribuibili	0 (0,1)	0 (3,4)	0,2 (0,1)	0,5 (11,2)
Totale spese in conto capitale	4,5 (38,9)	5,1 (2.892,2)	6,3 (1,1)	21,9 (449,8)
Totale spese	100 (864,5)	100 (55.240,2)	100 (17,9)	100 (2.281,9)

Legenda: tra parentesi sono riportati i valori assoluti.

Fonte: Istat, Conti Pubblici Territoriali, 2010.

Tab. 1.32 - Quota umbra sulla spesa nazionale per istruzione e formazione nel 2010

	Istruzione	Formazione
Spese di personale	1,6	1,2
Acquisto di Beni e Servizi	1,6	0,3
Trasferimenti totali in conto corrente	1,3	1,4
Trasferimenti in conto corrente a famiglie e istituzioni sociali	1,5	0,9
Trasferimenti in conto corrente a imprese private	0,5	3,2
Trasferimenti in conto corrente a imprese pubbliche nazionali	0,0	0,0
Trasferimenti in conto corrente a imprese pubbliche locali	0,0	1,6
Interessi passivi	1,0	6,2
Poste correttive e compensative delle entrate	1,1	0,0
Somme di parte corrente non attribuibili	1,6	1,0
Totale spese correnti	1,6	0,9
Beni e opere immobiliari	1,4	8,6
Beni mobili, macchinari, etc.	1,6	1,5
Trasferimenti totali in conto capitale	0,7	0,0
Trasferimenti in conto capitale a famiglie e istituzioni sociali	0,3	0,0
Trasferimenti in conto capitale a imprese private	1,3	0,0
Trasferimenti in conto capitale a imprese pubbliche nazionali	0,0	0,0
Trasferimenti in conto capitale a imprese pubbliche locali	0,0	0,0
Partecipazioni azionarie e conferimenti	0,0	20,1
Concessioni di crediti, etc.	0,9	0,0
Somme in conto capitale non attribuibili	0,0	0,3
Totale spese in conto capitale	1,4	0,2
Totale spese	1,6	0,8

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, 2010.

Tab. 1.33 - Distribuzione della spesa corrente per l'istruzione e per tipo di amministrazione. Confronto Umbria/Italia

	Umbria			Italia		
	v.a.	%	% Spesa personale su totale spesa	v.a.	%	% Spesa personale su totale spesa
Amministrazioni centrali	561,3	65,8	76,2	36.186,5	69	74,7
Amministrazioni regionali	22,7	2,7		2.332,7	4,4	
Amministrazioni locali	268,9	31,5		13.891,8	26,5	
Totale P.A.	852,9	100		52.410,9	100	

Fonte: Istat, Conti Pubblici Territoriali, 2010.

Dal 2004 al 2010 la spesa corrente per l'istruzione è passata da 750,2 milioni a 825,6 milioni, con un incremento pari al 10%, che è superiore all'incremento del 6,6% relativo alla popolazione scolastica nello stesso arco temporale. La crescita della spesa per l'istruzione forse è dipesa dal particolare aumento delle coorti più giovani all'interno della popolazione in età scolare.

Infatti, se allarghiamo lo sguardo all'intero periodo da noi considerato, la popolazione scolastica (scuole statali) nel 2012 risulta dell'8,8% superiore a quella di 8 anni prima, mentre l'analogo valore relativo alla popolazione totale è pari al 7,2% (tab. 1.34)¹⁹.

¹⁹ I dati del 2011 e 2012 sono pre-censuari, in modo da rendere possibile la comparazione con i dati degli anni precedenti. Secondo i dati censuari al 31 dicembre 2011 la popolazione umbra ammonta a 883215 abitanti. Ma, anche in tal caso dovrebbe esservi stato un incremento della popolazione rispetto ai dati degli anni precedenti che

Tab. 1.34 - La popolazione scolastica e totale in Umbria dal 2004 al 2012

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Var.%
Popolazione scolastica	109.775	110.877	112.322	113.157	114.198	115.828	117.067	118.226	119.458	8,8
Popolazione totale	848.022	858.938	867.878	872.967	884.450	894.222	900.790	906.486	908.926	7,2

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, dati USR-Umbria e dati Demoistat pre-censuari.

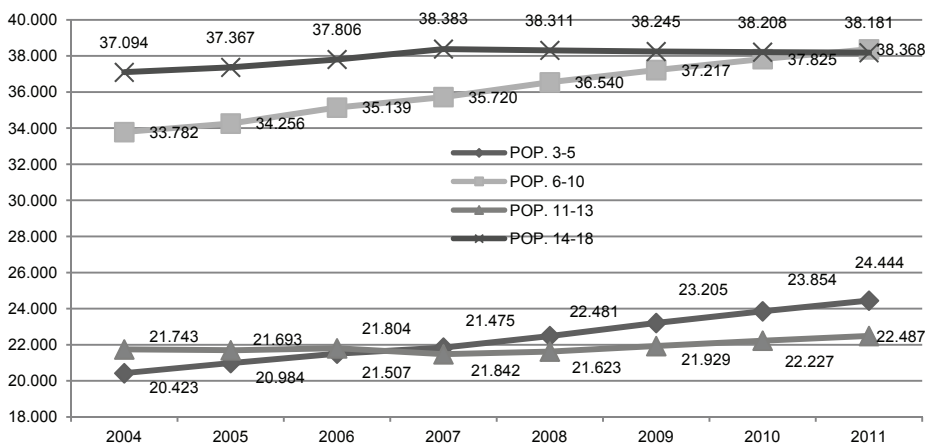
Ciò sta ad indicare un ringiovanimento della popolazione umbra, aspetto che porta con sé una serie di trasformazioni significative nella società umbra che possiamo qui solo evocare: nuove forme di relazioni culturali (per via del fenomeno degli stranieri di seconda generazione), di genere e generazione, esigenze sociali diverse da quelle attuali tipiche di una popolazione con alto indice di vecchiaia.

Il grafico 1.8 riporta le serie storiche delle diverse coorti di età che compongono la popolazione in età scolare dal 2004 al 2011, in modo da poter successivamente confrontare le variazioni della popolazione scolastica dall'anno 2004-2005 al 2011-2012, senza considerare l'ultimo anno scolastico²⁰.

Dal 2004 al 2011 la popolazione in età scolare (3-18 anni) è aumentata del 9,2%, un valore non solo superiore a quello della popolazione in generale (dal 2004 al 2011 l'incremento è stato del 6,9%) ma anche alla popolazione scolastica (+7,7%).

La popolazione di 3-5 anni è cresciuta del 19,6%, mentre quella di 6-10 anni del 13,5%. La popolazione di 11-13 anni è cresciuta solo del 3,4%, un valore comunque superiore al 2,9%, che rappresenta l'incremento della popolazione tra i 14 ed i 18 anni.

Graf. 1.8 . Dinamica demografica dal 2004 al 2011 della popolazione in età scolare per coorti di età in Umbria



Fonte: Demoistat, 2004-2011.

andrebbero corretti al ribasso.

²⁰ Per rendere comparabili le due serie di dati abbiamo ricostruito la popolazione nelle diverse coorti di età a partire dal primo gennaio del 2005 (fonte: Demoistat), in quanto il Miur calcola il numero di alunni frequentanti a fine anno scolastico, ossia nel giugno successivo, e li riporta nella pubblicazione *Dati Sintetici*. Non prendiamo in considerazione l'ultimo anno scolastico, il 2012-2013, perché abbiamo a disposizione solo il numero di iscritti al mese di ottobre del 2012 e allo stesso tempo non sono ancora disponibili i dati Demoistat al (primo gennaio) 2013.

Ora, se confrontiamo questi valori con gli incrementi della popolazione scolastica (scuola statale) suddivisa per livelli di istruzione, scopriamo che gli alunni della scuola dell'infanzia e di 1° grado sono aumentati in misura maggiore della popolazione delle coorti di età target, mentre vale l'esatto contrario per gli alunni della scuola primaria e quelli di 2° grado.

Infatti, dal 2004-2005 al 2011-2012 la popolazione della scuola dell'infanzia è cresciuta del 21,2% e la popolazione della scuola primaria dell'8,3%. Inferiori sono gli incrementi degli alunni della scuola di 1° grado e 2° grado: l'aumento è rispettivamente del 5,7% e 2,2%.

Gli alunni aumentano in misura maggiore della stessa popolazione in età scolare laddove cresce la capacità della scuola statale di raggiungere l'utenza, anche per una maggiore propensione alla partecipazione scolastica delle famiglie. È questo il caso della scuola statale dell'infanzia. Per quanto riguarda la scuola di 1° grado possiamo avanzare l'ipotesi, francamente abbastanza plausibile, che il miglioramento del tasso di scolarità dipenda dalle iscrizioni di giovani stranieri di prima e seconda generazione che si sono trasferiti con le loro famiglie in Umbria. La recente sedentarizzazione dell'immigrazione straniera in Umbria potrebbe spiegare da una parte il minore incremento della popolazione di 14-18 anni in generale (+2,9%) e dall'altra l'ancora più bassa crescita degli alunni della scuola di 2° grado (+2,2%).

In altri termini, l'immigrazione in Umbria è solo da un decennio più marcatamente sedentaria e ciò ha contribuito ad un aumento maggiore degli alunni più giovani rispetto a quelli dei livelli di istruzione superiore, fermo restando la persistenza delle difficoltà di integrazione scolastica degli stranieri quando si considera l'istruzione secondaria superiore. Sul diseguale accesso all'istruzione di 2° grado degli stranieri torneremo nel prossimo capitolo. Tuttavia, resta da spiegare come mai gli alunni della scuola primaria siano cresciuti ad un ritmo inferiore (+8,3%) a quello (+13,5%) della popolazione target, di 6-10 anni.

Uno scostamento tale non può essere attribuito solo alla non piena comparabilità delle fonti statistiche, date le diverse modalità di rilevazione delle informazioni da parte di Istat e Miur²¹. Nel 2004-2005 il numero di alunni (35.328) era superiore a quello della popolazione di 6-10 anni (33.782) più per la capacità della scuola di assorbire anche bambini non residenti, perché privi di residenza (ad esempio rom e immigrati irregolari) o residenti in regioni limitrofe, che per il tasso di ripetenza.

Nel 2011-2012 il numero di alunni (37.554) risulta inferiore a quello della popolazione target (38.368). La spiegazione più plausibile pare essere che la restante popolazione sia coperta dalla scuola paritaria²². Non da ultimo, la maggiore stabilizzazione (e regolarizzazione) degli stranieri potrebbe rendere oggi, da un punto di vista statistico, la popolazione target (6-10 anni) superiore a quella scolastica statale; ma in realtà concretamente poco è cambiato rispetto al passato. In generale, le coorti di età inferiori agli 11 anni aumentano il proprio peso sulla popolazione in età scolare (tab. 1.35).

Le coorti più giovani, in età scolare o pre-scolare, sono cresciute in misura maggiore dell'incremento demografico generale, mentre le coorti che tra qualche anno usciranno dal sistema scolastico sono cresciute di meno.

²¹ Rinviamo alla nota precedente.

²² L'ultimo dato fornito dal Miur sull'iscrizione alla scuola primaria paritaria risale all'anno scolastico 2008-2009. Gli iscritti allora erano 911, per quanto concerne l'Umbria (fonte: Miur, Rilevazione Integrativa 2008-2009). Si può ipotizzare che in un contesto di espansione della popolazione scolastica, anche se fosse calata la preferenza per la scuola non statale, in ogni caso ci troveremmo oggi con un numero di iscritti intorno al migliaio. Pertanto, la popolazione scolastica nella scuola primaria, statale e non, sarebbe pari se non superiore a quella target, di 6-10 anni. Ciò è da considerarsi fisiologico per via delle ripetizioni e della presenza di alunni non residenti in regione, per lo più stranieri.

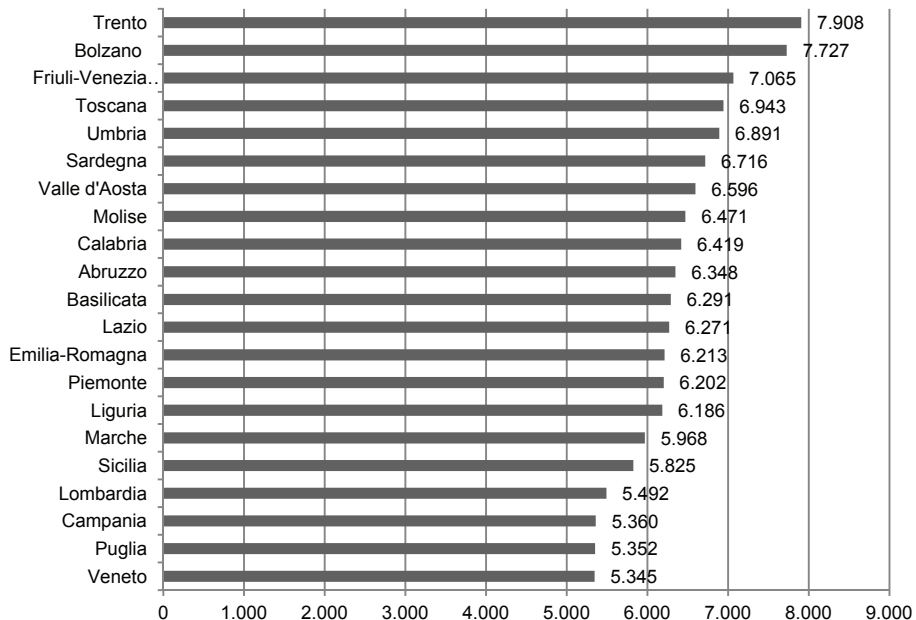
Tab. 1.35 - Distribuzione percentuale della popolazione in età scolare dal 2004 al 2011

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Pop. 0-2	15,8	16,2	16,2	16,4	16,6	16,8	16,5	16,4
Pop. 3-5	15,2	15,4	15,5	15,6	15,8	16	16,3	16,6
Pop. 6-10	25,2	25,1	25,3	25,4	25,6	25,7	25,8	26
Pop. 11-13	16,2	15,9	15,7	15,3	15,2	15,1	15,2	15,2
Pop. 14-18	27,6	27,4	27,3	27,3	26,8	26,4	26,1	25,9

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Demoistat, 2004-2011.

Ciò richiederà maggiori investimenti nei servizi scolastici perché aumenterà la popolazione scolastica in una regione che sta ringiovanendo: dal 2004 al 2011, la popolazione tra i 3 ed i 18 anni è passata dal 12,5% al 13,6% del totale, mentre in Italia è scesa dal 18,1% al 15,1%. La quota di umbri tra i 3 ed i 18 anni sull'analoga popolazione nazionale è passata, nello stesso periodo, dall'1% all'1,3%. Finora l'Umbria sta riuscendo a gestire bene questa situazione difficile, come attesta la sua collocazione tra le regioni che spende più euro nell'istruzione per alunno: nell'anno 2010, per il quale abbiamo i dati di spesa forniti dai Conti Pubblici Territoriali dell'Istat, la spesa per l'istruzione regionale può essere tradotta in 6.891 euro per alunno della scuola statale (graf. 1.9).

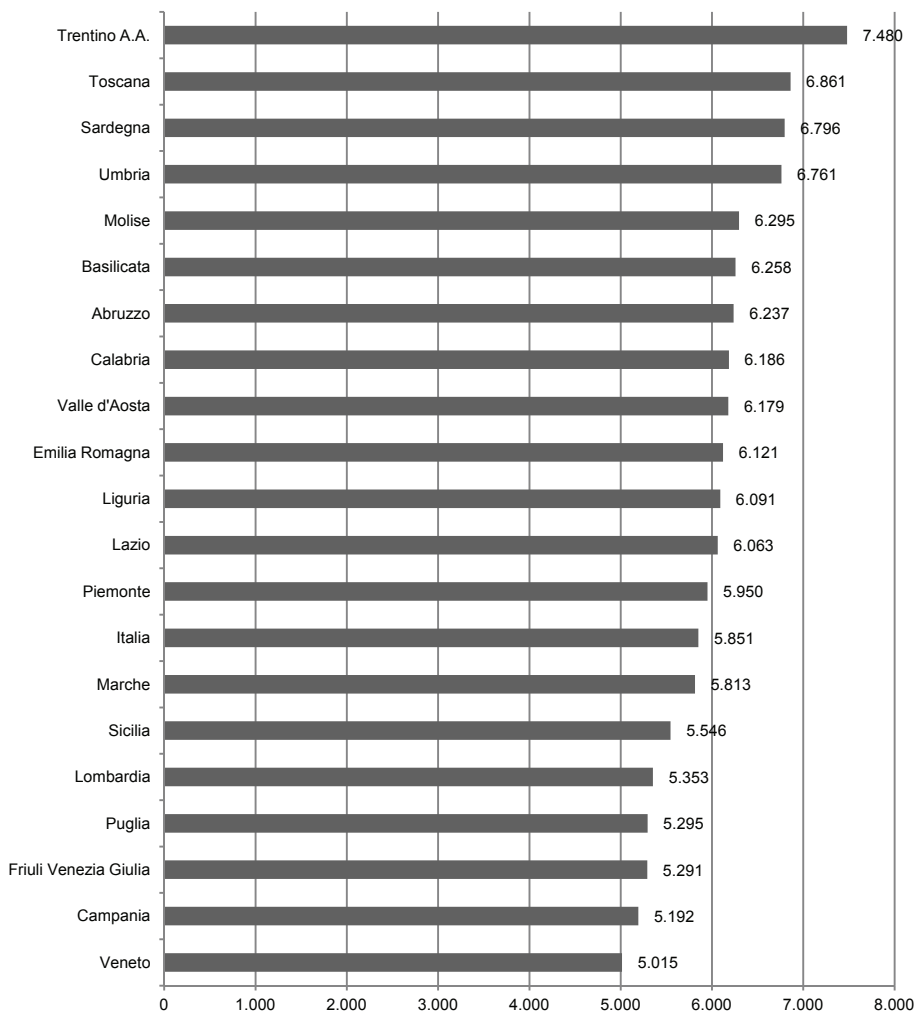
Se rapportiamo la spesa alla popolazione in età scolare (3-18 anni), in modo da considerare anche gli alunni della scuola non statale e quelli potenziali (target), l'Umbria nel 2010 continua ad essere tra le regioni che più investe in istruzione, ponendosi al quarto posto con 6.761 euro pro-capite (graf. 1.10).

Graf. 1.9 - Euro spesi per alunno della scuola statale nel 2010 per regione

Legenda: per Trento, Bolzano e Valle d'Aosta sono stati considerati gli alunni della scuola equiparata alla statale.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, 2010 e dati Miur, Dati Sintetici a.s. 2009-2010.

Graf. 1.10 - Spesa pro-capite (su popolazione 3-18 anni) per l'istruzione nel 2010 per regione



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, 2010 e dati Demoistat, 2010.

L'analisi diacronica mostra come il combinato disposto dei tagli alla spesa pubblica e della crescita demografica abbia messo in difficoltà la nostra regione. L'Umbria è stata per diversi anni prima, talvolta seconda, per spesa destinata alla popolazione target, ma dal 2009 ha perso quota, giungendo, come visto, nel 2010 ad investire in valori assoluti una cifra inferiore a quella del 2006 (tabelle 1.36a e 1.36b).

Tab. 1.36a - Spesa pro-capite (su pop. 3-18 anni) per l'istruzione, anni 2004-2006, per regione

	2004		2005		2006
Toscana	6.753	Umbria	6.828	Umbria	7.087
Umbria	6.636	Toscana	6.664	Toscana	7.067
Friuli Venezia Giulia	6.494	Friuli Venezia Giulia	6.584	Friuli Venezia Giulia	7.044
Trentino A.A.	6.464	Trentino A.A.	6.550	Sardegna	6.985
Emilia Romagna	6.286	Emilia Romagna	6.192	Trentino A.A.	6.743
Lazio	6.186	Sardegna	6.083	Emilia Romagna	6.461
Liguria	6.108	Marche	5.998	Lazio	6.412
Sardegna	6.041	Lazio	5.985	Basilicata	6.320
Marche	5.944	Liguria	5.949	Molise	6.284
Abruzzo	5.851	<i>Italia</i>	<i>5.851</i>	Calabria	6.283
<i>Italia</i>	<i>5.851</i>	Abruzzo	5.798	Abruzzo	6.243
Valle d'Aosta	5.740	Valle d'Aosta	5.697	Liguria	6.238
Molise	5.705	Basilicata	5.681	Marche	6.151
Piemonte	5.622	Piemonte	5.653	Piemonte	6.137
Basilicata	5.551	Calabria	5.572	Valle d'Aosta	6.124
Calabria	5.528	Molise	5.324	<i>Italia</i>	<i>5.851</i>
Sicilia	5.047	Sicilia	5.285	Sicilia	5.654
Lombardia	5.010	Lombardia	5.013	Lombardia	5.372
Veneto	4.929	Veneto	4.989	Veneto	5.326
Campania	4.804	Puglia	4.796	Campania	5.292
Puglia	4.770	Campania	4.774	Puglia	5.289

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, 2004-2006 e dati Demoistat, 2004-2006.

Tab. 1.36b - Spesa pro-capite (su pop. 3-18 anni) per l'istruzione, anni 2007-2009, per regione

	2007		2008		2009
Trentino A.A.	7.086	Umbria	7.233	Trentino A.A.	7.587
Toscana	6.809	Toscana	7.192	Friuli Venezia Giulia	7.014
Umbria	6.721	Trentino A.A.	7.151	Toscana	6.991
Friuli Venezia Giulia	6.710	Friuli Venezia Giulia	7.133	Umbria	6.957
Sardegna	6.551	Sardegna	6.984	Sardegna	6.769
Emilia Romagna	6.093	Valle d'Aosta	6.628	Valle d'Aosta	6.512
Abruzzo	6.069	Basilicata	6.536	Molise	6.423
Valle d'Aosta	6.029	Calabria	6.490	Calabria	6.365
Molise	6.012	Abruzzo	6.455	Basilicata	6.342
Marche	5.963	Molise	6.437	Abruzzo	6.298
Lazio	5.949	Emilia Romagna	6.393	Emilia Romagna	6.218
Basilicata	5.943	Liguria	6.300	Liguria	6.169
Calabria	5.938	Marche	6.217	Lazio	6.161
<i>Italia</i>	<i>5.851</i>	Piemonte	6.204	Piemonte	6.061
Liguria	5.821	Lazio	6.091	Marche	5.985
Piemonte	5.795	<i>Italia</i>	<i>5.851</i>	<i>Italia</i>	<i>5.851</i>
Sicilia	5.422	Sicilia	5.822	Sicilia	5.695
Lombardia	5.093	Lombardia	5.431	Campania	5.319
Puglia	5.052	Puglia	5.414	Puglia	5.317
Veneto	5.043	Veneto	5.366	Lombardia	5.295
Campania	4.950	Campania	5.365	Veneto	5.209

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, 2007-2009 e dati Demoistat 2007-2009.

Tirando le fila, i tagli alla spesa pubblica da parte dei governi nazionali e la crescita della popolazione scolastica costituiscono due forze esogene al sistema analizzato che ne minacciano il buon funzionamento. Tra mille difficoltà, l'amministrazione regionale, anche grazie ad un modello organizzativo decentrato che valorizza la pro-attività degli enti locali, pare reggere l'urto. Ma una nuova relazione tra Stato e Regione, volta a convogliare più risorse sul territorio, dovrà essere in futuro pensata per rafforzare la scuola umbra e renderla adeguata alla società della conoscenza che la stessa UE dichiara di voler costruire.

LE DINAMICHE DEL MUTAMENTO DELLA DOMANDA DI ISTRUZIONE

In questo capitolo ci occupiamo della domanda di istruzione, considerando il suo mutamento nel lungo (dal 1951) e breve periodo (dal 2004-2005). Nel compiere questo tipo di studio consideriamo sia aspetti propri della domanda manifesta, relativa alla popolazione scolastica attuale e alla sua composizione sociale, sia aspetti della domanda latente, relativa a fenomeni che incidono sul processo di scolarizzazione e quindi sulle caratteristiche socioculturali della popolazione umbra. I due tipi di aspetti sono tra loro legati.

Per comprendere il nesso è necessario ricordare che per scolarizzazione si intende l'acquisizione di valori, disposizioni, competenze ed abilità trasmesse dalla scuola, oltre che di credenziali educative attestate dal rilascio dei titoli di studio formali. Il mutamento della popolazione scolastica umbra e del suo comportamento influisce sul processo di scolarizzazione, con quest'ultimo che a sua volta incide sulla struttura socio-culturale della nostra regione.

Il prossimo paragrafo parte dall'analisi dell'espansione della popolazione scolastica nei differenti livelli di istruzione, individuando le specificità regionali ed il modo in cui esse si sono modificate negli ultimi 8 anni. Pur non costituendo l'Università il focus del presente lavoro, consideriamo anche la domanda di istruzione terziaria perché essa rende possibile ricavare ulteriori informazioni sulla scolarizzazione.

Il processo di scolarizzazione di massa continua ad espandersi, se si considera il lungo periodo, mentre per certi versi subisce una battuta di arresto, allorché si considera la partecipazione ai più alti livelli di istruzione negli ultimissimi anni.

Questo “doppio movimento” del mutamento della domanda di istruzione è frutto di due dinamiche. Da una parte l'aumento del livello di istruzione della popolazione negli ultimi tre decenni è il portato della più alta partecipazione alla scuola di 2° grado e all'università da parte di soggetti sociali un tempo totalmente o parzialmente esclusi; un ruolo rilevante è rivestito dalle donne che hanno raggiunto e superato gli uomini in termini di partecipazione e successo scolastici. La femminilizzazione nei più alti livelli di istruzione ha giocato un ruolo essenziale nell'aumento del tasso di scolarizzazione della popolazione italiana e umbra. Dall'altra, l'aumento nell'ultimo decennio della componente straniera tra gli alunni fa emergere problemi di integrazione scolastica per via delle disuguaglianze sociali che scontano le persone prive della cittadinanza italiana.

Nel terzo paragrafo analizziamo il processo di scolarizzazione in un'ottica di genere, ponendo una particolare attenzione ai differenziali di istruzione tra uomini e donne. Questi differenziali sono spiegabili alla luce delle disuguaglianze di genere nel mondo del lavoro e più in generale nella società.

Nel quarto paragrafo ci soffermiamo sulla progressiva crescita degli alunni stranieri e su come essa stia incidendo negli ultimi 8 anni sulla contrazione di alcuni aspetti della scolarizzazione. La crescita della componente straniera va considerata all'interno delle dinamiche di polarizzazione che hanno ridisegnato il sistema di stratificazione delle società contemporanee per via della regolazione politico-economico neoliberale. In questo quadro la riforma scolastica degli ultimi quindici anni assume un ruolo rilevante.

Il quarto paragrafo spinge l'indagine in direzione della relazione tra il sistema di istruzione e quello di stratificazione sociale. Una variabile esplicativa nell'analisi di questa relazione è data dall'origine sociale degli alunni, tema assai importante che richiederebbe un ricerca a sé

stante. Tuttavia, nei limiti dei dati disponibili proviamo ad affrontare la questione nel quinto paragrafo che si occupa, tra le altre cose, dell'origine sociale dei laureati nelle università umbre. Esiste una vasta letteratura sociologica sulla stretta relazione tra i sistemi di istruzione e la struttura delle classi sociali, in Italia (Barbagli, 1972; Cobalti, Schizzerotto, 1994; Pisati, 2000; Fischer, 2003; Ballarino, Checchi, 2006; Schizzerotto, Barone, 2012) come all'estero (Bourdieu, Passeron, 1971; Parkin, 1971; Bourdieu, 1972, 1983; Shavit, Arum, Gamoran, Menahem, 2005).

Questo tema è di grande importanza per chi intende adeguare l'offerta scolastica alle richieste di maggiore eguaglianza che pur si possono leggere in filigrana nelle trasformazioni della società umbra ed italiana.

Il quinto paragrafo si concentra sulla domanda di istruzione terziaria e alcuni aspetti del sistema universitario regionale: interrogarsi sulla performance delle università umbre apre le porte all'analisi del sistema di istruzione e formazione regionale alla quale si dedica la seconda parte del Rapporto.

Nel sesto ed ultimo paragrafo l'analisi dei soggetti sociali che animano il sistema scolastico è completata dallo studio sulla crescita della partecipazione scolastica dei disabili, per i quali si può parlare di un'integrazione ancora parziale, e dalla descrizione del mutamento dell'offerta del personale docente di sostegno e non, distinguendo le scuole per ordine e grado.

Quest'ultimo tema introduce all'analisi dell'incontro tra domanda ed offerta di istruzione, aspetto al quale ci dedichiamo nel terzo capitolo.

L'intensità, la forma e la direzione della domanda di istruzione. La scolarizzazione di massa si arresta?

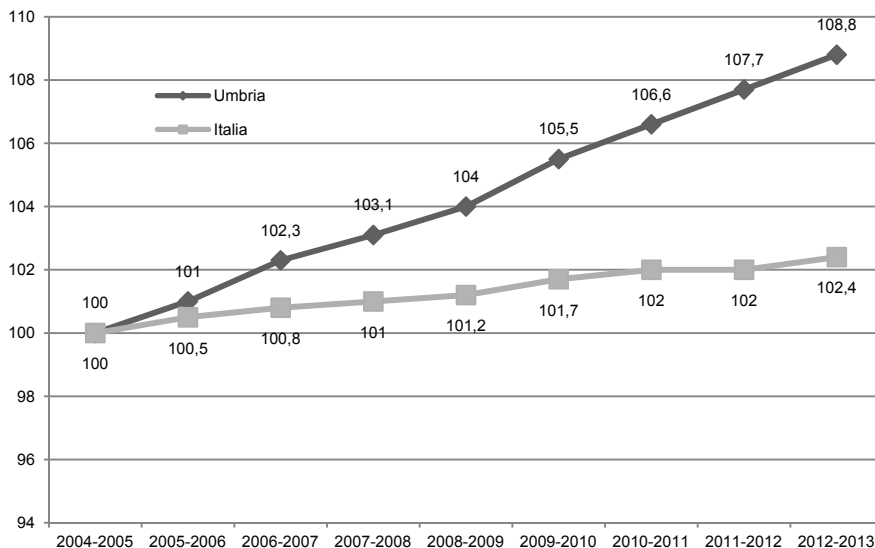
Alla fine del capitolo precedente abbiamo sottolineato come l'istruzione costituisca una sfera centrale della società umbra, sia dal punto di vista degli investimenti realizzati sia dal punto di vista dell'elevata crescita della popolazione scolastica, dovuta al cambiamento profondo della struttura demografica dell'ultimo decennio.

Il numero di alunni rappresenta un valido indicatore della domanda diretta, esplicita, manifesta, di istruzione.

Usando una metafora, possiamo considerare questa domanda come un fiume che assume una data intensità e forma a seconda, rispettivamente, della forza delle sue correnti e del percorso che segue. Ebbene, l'intensità di questo fenomeno consiste nella sua crescita progressiva e sostenuta pari a più del triplo di quanto registrato complessivamente nelle 18 regioni che compongono il sistema scolastico statale (cap. I).

Il grafico 2.1 evidenzia questa crescita, ponendo come base 100 il numero di alunni nell'anno scolastico 2004-2005. Se a livello nazionale assistiamo ad un incremento degli alunni della scuola statale, questo fenomeno in Umbria assume una forza decisamente maggiore (Italia: +2,4%; Umbria: +8,8%).

Graf. 2.1 - Indice del numero degli alunni della scuola statale dall'a.s. 2004-2005 (base = 100) all'a.s. 2012-2013



Note: i dati relativi agli ultimi due anni hanno come fonte l'USR-Umbria; gli altri anni hanno come fonte il Miur; per l'anno scolastico 2010-2011 il dato nazionale è stato da noi stimato

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici, e USR-Umbria

Il divario tra il tasso di crescita nazionale e quello umbro si amplia negli anni. Il risultato, come detto nel capitolo precedente, è che aumenta il peso relativo dell'Umbria nel sistema scolastico italiano. Se questa è l'intensità della domanda, proviamo a valutarne la forma.

Come un fiume, la domanda in alcuni tratti si ingrossa in altre si riduce. Fuori di metafora, la forma della domanda è data dalla sua composizione sociale. Su questa ci soffermiamo più diffusamente nei due paragrafi successivi, ma prima è necessario ricostruirne le caratteristiche generali.

Negli ultimi 8 anni il numero di alunni della scuola dell'infanzia e di quella primaria è cresciuto rispettivamente del 21,1% e del 10,3%, mentre a livello nazionale (non si considerano in tal caso Trentino Alto Adige e Valle d'Aosta, v. cap. I) gli analoghi incrementi sono stati del 4,8% e del 2,6%. In valori assoluti, l'incremento nella nostra regione è di 3.489 alunni nella scuola dell'infanzia, mentre di poco superiore a questa cifra (+3.573) è l'aumento degli alunni della scuola primaria. Se il tasso di crescita della domanda manifesta nei primi due livelli di istruzione è circa quattro volte superiore a quanto registrato a livello nazionale, il discorso cambia nei livelli successivi. Gli alunni della scuola di 1° grado aumentano di 1.307 unità (+5,8%) in Umbria, mentre diminuiscono a livello nazionale (-0,5%). Invece, il tasso di crescita regionale degli alunni di 2° grado è quasi simile a quello nazionale (Umbria: +3,6%; Italia: +3,3%) e si traduce in Umbria in 1.314 persone in più rispetto all'anno scolastico 2004-2005 (tab. 2.1).

Nella nostra regione la composizione interna della domanda si è andata caratterizzando per un'accentuazione del peso degli alunni di scuola primaria che sono diventati i più numerosi, superando i frequentanti la scuola di 2° grado.

Tab. 2.1 - Distribuzione degli alunni per tipo di scuola negli anni scolastici 2004-2005 e 2012-2013

	2004/2005		2012/2013		Var.%	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Alunni scuola dell'infanzia	16.565	978.073	20.054	1.025.322	21,1	4,8
Alunni scuola primaria	34.690	252.4508	38.263	2.589.789	10,3	2,6
Alunni scuola 1° grado	22.348	169.4451	23.655	168.5329	5,8	-0,5
Alunni scuola 2° grado	36.172	247.9237	37.486	256.2030	3,6	3,3
Totale	109.775	7.676.269	119.458	7.862470	8,8	2,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005 e USR-Umbria.

Rispetto ad 8 anni fa si riduce la presenza degli alunni di ordine e grado superiore all'istruzione primaria, i quali superano di poco la metà (51,2%, mentre prima questo valore era pari al 53,3%) della popolazione scolastica totale. In altri termini, si sta andando in direzione di un equilibrio perfetto tra gli alunni dei primi due livelli di istruzione e quelli successivi. A livello nazionale la domanda resta di dimensioni maggiori nella scuola di 1° e 2° grado (54%), anche se scende di 0,4 punti percentuali (tab. 2.2).

Tab. 2.2 - Distribuzione percentuale degli alunni per tipo di scuola negli anni scolastici 2004-2005 e 2012-2013

	2004/2005		2012/2013	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Alunni scuola infanzia	15,1	12,7	16,8	13,1
Alunni scuola primaria	31,6	32,9	32,0	32,9
Alunni scuola 1° grado	20,3	22,1	19,8	21,4
Alunni scuola 2° grado	33,0	32,3	31,4	32,6
Totale	100	100	100	100

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e USR-Umbria.

Una delle caratteristiche più importanti della domanda di istruzione in Umbria è la preferenza degli studenti umbri per i licei a discapito degli istituti tecnici e professionali. Gli iscritti al liceo sono aumentati nell'ultimo anno scolastico, giungendo al 49,4%, mentre diminuiscono gli iscritti agli istituti tecnici e professionali (tab. 2.3).

Tab. 2.3 - Distribuzione percentuale degli iscritti alla scuola di 2° grado per indirizzo, anni scolastici 2011-2012 e 2012-2013 in Umbria

	2011-2012	2012-2013
Alunni licei	49,1	49,4
Alunni istituti tecnici	31,3	31,2
Alunni istituti professionali	19,6	19,4
Totale	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Data la riformulazione dei licei da parte della riforma Gelmini, non è facile condurre un'analisi adeguata degli 8 anni che costituiscono il nostro periodo di osservazione. Tuttavia, per avere un quadro di massima, possiamo ripartire i licei in classico, scientifico e altri licei, accorpando in quest'ultimo gruppo coloro che non sono iscritti né all'indirizzo classico né a quello scientifico, né tantomeno gli istituti tecnici o professionali. Consideriamo, inoltre, a

parte i licei artistici, che in Umbria derivano tutti dagli istituti d'arte. Ebbene, con questa piccola forzatura, scopriamo che ad aumentare sono soprattutto gli iscritti ai nuovi licei (+22,6%) e al liceo scientifico (+20,9%), mentre crescono di meno gli iscritti al liceo classico (+11,4%). Ovviamente, il mutamento non è meramente quantitativo, ma anche qualitativo, essendosi adeguata agli standard liceali anche l'offerta di quelli che sono oggi i nuovi licei. Al di là della nuova classificazione, è evidente che a diminuire sono sia gli iscritti agli istituti tecnici (-6,3%), sia gli iscritti agli istituti professionali (-4,7%). Un decremento importante (-6,3%) si registra anche per gli iscritti ai licei artistici-ex istituti d'arte²³ (tab. 4).

Tab. 2.4 -Distribuzione degli iscritti alla scuola di 2° grado per indirizzo negli anni scolastici 2004-2005 e 2012-2013 in Umbria

	2004-2005	2012-2013	Var. %
Liceo classico	4.803	5.351	11,4
Liceo scientifico	7.593	9.182	20,9
Altri licei (escluso artistico)	1.910	2.341	22,6
Istituti tecnici	12.492	11.704	-6,3
Istituti professionali	7.638	7.281	-4,7
Licei artistici-istituti d'arte	1.736	1.627	-6,3
Totale	36.172	37.486	3,6

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e USR-Umbria.

In 8 anni aumentano di ben 3,5 punti percentuali gli iscritti al liceo scientifico, mentre diminuiscono con la stessa intensità gli iscritti agli istituti tecnici (-3,3 punti percentuali), seguiti da quelli degli istituti professionali (-1,7 punti percentuali). In termini assoluti va precisato che il numero di alunni del liceo artistico scende di 109 iscritti, mentre sale quello degli alunni del liceo classico (+548 iscritti) e, sebbene in misura minore (+431 iscritti), del liceo dell'area socio-psicopedagogica. Gli istituti tecnici e quelli professionali perdono i primi 788, i secondi 357 iscritti. Ben 1.591 sono gli iscritti in più al liceo scientifico.

Se otto anni fa gli iscritti al liceo scientifico costituivano un quinto degli studenti di 2° grado, ora raggiungono quasi un quarto del totale, mentre la percentuale di iscritti agli istituti tecnici e quella relativa agli istituti professionali corrispondono rispettivamente a meno di un terzo e a meno di un quinto del totale, proporzioni raggiunte, invece, 8 anni fa (tab. 2.5).

Tab. 2.5 - Distribuzione percentuale degli iscritti alla scuola di 2° grado per indirizzo negli anni scolastici 2004-2005 e 2012-2013 in Umbria

	2004-2005	2012-2013
Liceo classico	13,3	14,3
Liceo scientifico	21,0	24,5
Altri licei (escluso artistico)	5,3	6,2
Istituti tecnici	34,5	31,2
Istituti professionali	21,1	19,4
Licei artistici-istituti d'arte	4,8	4,4
Totale	100	100

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e USR-Umbria.

²³ In seguito alla riforma Gelmini in Italia gli istituti d'arte sono divenuti quasi tutti licei artistici, con l'eccezione di una minoranza che si è trasformata in istituto professionale.

Il quadro cambia, se analizziamo i soli iscritti alle prime classi nei tre anni di avvio della riforma Gelmini: questi dati si basano sulla nuova classificazione degli indirizzi di studio e perciò rendono completamente corretta la comparazione (tab. 2.6).

Tab. 2.6 - Distribuzione degli iscritti alle prime classi di scuola di 2° grado per indirizzo negli anni scolastici 2010- 2011, 2011-2012 e 2012-2013 in Umbria

	2010-2011	2011-2012	Var.%	2012-2013	Var. % ultimo anno	Var. % ultimi 2 anni
Classico	913	565	-38,1	601	6,4	-34,2
Scientifico	1.813	2.151	18,6	1885	-12,4	4,0
Scienze Umane	421	544	29,2	562	3,3	33,5
Linguistico	493	540	9,5	577	6,9	17,0
Artistico	312	278	-10,9	312	12,2	0,0
Musicale	22	29	31,8	47	62,1	113,6
Tecnico	2.199	2.273	3,4	2607	14,7	18,6
Professionale	1.336	1.493	11,8	1790	19,9	34,0
Totale	7.509	7.873	4,8	8381	6,5	11,6

Note: gli istituti tecnici e professionali sono a loro volta suddivisi in indirizzi.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Nel passaggio dal primo (2010-2011) al secondo anno (2011-2012) della riforma degli indirizzi si verifica una sorta di travaso dalla formazione classica (che crolla del 38,1%! a quella socio-umanistica (+29,2%) e, in misura minore (+9,5%), linguistica (l'incremento di iscritti all'indirizzo musicale è elevato ma è relativo a soli 7 iscritti), mentre continuano a crescere gli iscritti al liceo scientifico (+18,6%). Aumentano in misura inferiore gli iscritti agli istituti tecnici (+3,4%) e ai professionali (+11,4%), tuttavia i secondi a differenza dei primi crescono in misura maggiore dell'aumento complessivo degli iscritti alla scuola di 2° grado (+4,8%).

Dal secondo (2011-2012) al terzo anno (2012-2013) diminuiscono sensibilmente (-12,8%) gli iscritti all'indirizzo scientifico, ritornano a crescere quelli al classico (+6,4%), mentre minore è l'incremento degli iscritti all'indirizzo di scienze umane (+3,3%). Gli iscritti al linguistico crescono del 6,9%. Gli iscritti agli istituti tecnici e professionali aumentano rispettivamente del 14,7% e del 19,9%. Considerando la variazione tra il primo (2010-2011) e l'ultimo anno (2012-2013) possiamo affermare che si assiste all'importante crescita dell'area socio-umanistica, il cui incremento è del 50,5% (scomponibile nel +33,5% delle scienze umane e del +17% del liceo linguistico) a discapito del liceo classico (-34,2%). Gli iscritti al liceo musicale raddoppiano, passando da 22 a 47, ma si tratta ancora di valori bassi.

La novità è data dalla crescita delle preferenze per gli istituti tecnici e professionali. Il primo bilancio è l'aumento in due anni di 408 iscritti (da 2.199 a 2.607) agli istituti tecnici e di 454 iscritti (da 1.336 a 1.790) agli istituti professionali. Per effetto di questa dinamica, dal primo al terzo anno della riforma Gelmini in Umbria si dimezza quasi la percentuale di iscritti alle prime classi del liceo classico, mentre aumentano di 1,7 punti percentuali gli iscritti alle prime classi dei nuovi licei. È ancora più importante dire che la preferenza per l'istruzione tecnica e quella professionale aumenta rispettivamente di 1,8 e 3,6 punti percentuali (tab. 2.7). Tra qualche anno potremo avere le idee più chiare sugli esiti della riforma Gelmini in termini di rilancio della formazione tecnica e professionale. Per il momento nella nostra regione perdura la preferenza per i licei in termini di iscritti complessivi.

Tab. 2.7 - Distribuzione percentuale degli iscritti alle prime classi di scuola di 2° grado per indirizzo negli anni scolastici 2010- 2011, 2011-2012 e 2012-2013 in Umbria

	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Classico	12,1	7,2	7,2
Scientifico	24,1	27,3	22,5
Scienze Umane	5,6	6,9	6,7
Linguistico	6,6	6,9	6,9
Artistico	4,2	3,5	3,7
Musicale	0,3	0,4	0,6
Tecnico	29,3	28,9	31,1
Professionale	17,8	18,9	21,4
Totale	100	100	100,0

Note: gli istituti tecnici e professionali sono a loro volta suddivisi in indirizzi.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria

Comunque, le nuove iscrizioni paiono indicare una controtendenza con il 52,5% del totale degli iscritti alle prime classi che non scelgono la formazione liceale, un valore alto sebbene (di poco) inferiore al 53,4% registrato a livello nazionale. A questo proposito, il Miur nel comunicato del 14 settembre 2012 ha fatto sapere che gli iscritti in Italia al liceo dopo la progressiva ascesa dell'ultimo decennio sono calati. Raggiunto nel 2011-2012 l'apice del 48,5% del totale degli iscritti alla scuola statale di 2° grado, i liceali nell'ultimo anno scolastico sono scesi al 46,6%. Sul quadro appena delineato è necessario fare due importanti osservazioni. Innanzitutto, anche se non sappiamo se l'incremento, su scala nazionale, di 1,4 punti percentuali degli iscritti al professionale indichi l'inizio di una nuova tendenza rispetto agli anni passati, va detto che vi sono circa 50.000 studenti, presenti in larghissima parte nelle regioni del Nord, che seguono i percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) in agenzie regionali, piuttosto che essere iscritti agli istituti professionali statali. Dato il nuovo quadro normativo (cap. I), questi studenti sono assimilabili agli iscritti agli istituti professionali; pertanto se computiamo anche loro, la percentuale di iscritti a questo indirizzo cresce di 0,6 punti percentuali. D'altro canto – è questa la seconda osservazione – in Umbria il processo di liceizzazione permane (graf. 2.2).

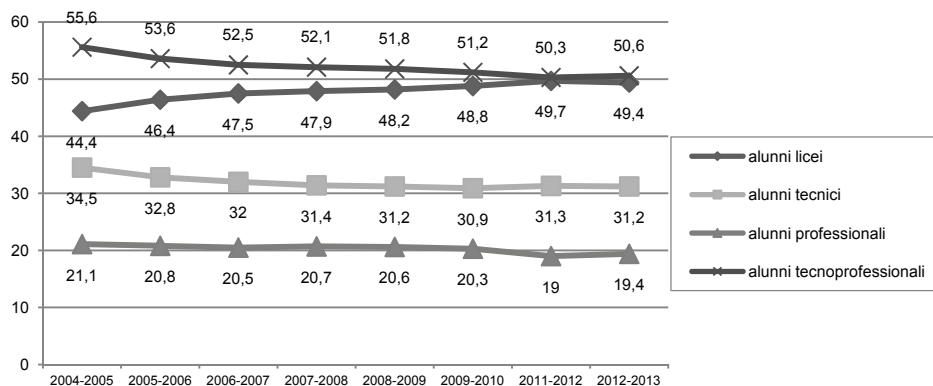
Su questo dato incide da un lato la dispersione di parte degli studenti che scelgono i percorsi di istruzione professionale – aspetto che fa aumentare il peso dei frequentanti le classi quarta e quinta (che non sono state investite dal riordino degli indirizzi nell'ultimo triennio) –, dall'altro il computo tra i liceali di coloro che frequentano gli ex istituti d'arte e magistrali, oltre che i licei linguistici.

Più in generale, la riforma Gelmini forse sta separando ulteriormente la formazione professionale da quella liceale. È vero che la ripresa nell'ultimo anno, in Umbria come in Italia, degli iscritti alla scuola tecnica e professionale statale può rappresentare l'inizio di una svolta, ma sulla riconfigurazione qualitativa dell'istruzione superiore di 2° grado bisognerà in futuro ragionare oculatamente. Nel quarto capitolo torneremo su questo tema in riferimento all'Umbria. Come vedremo, uno dei problemi più importanti per la nostra regione è risolvere il dilemma tra sviluppo dell'istruzione tecnica e innovazione sociale, considerando la complessa relazione tra domanda e offerta nel sistema produttivo locale.

L'espansione del sistema scolastico umbro, per quanto costituisca una peculiarità regionale per la sua intensità, si inserisce nel più ampio mutamento di lungo periodo della società italiana dal secondo dopoguerra ad oggi. Infatti, al di là della crescita demografica della popolazione scolastica, anche se non in maniera così lineare il livello di istruzione degli

italiani si è innalzato. Più in generale, è aumentato il tasso di partecipazione all'istruzione secondaria superiore e la capacità di inclusione del sistema scolastico nazionale. Questo è avvenuto nel lungo periodo.

Graf. 2.2 - Percentuale di frequentanti la scuola statale di 2° grado per indirizzo dall'a.s. 2004- 2005 all'a.s. 2012-2013 in Umbria



Note: i dati relativi agli ultimi due anni hanno come fonte l'USR-Umbria e fanno riferimento agli iscritti; gli altri anni hanno come fonte il Miur; manca il dato relativo all'anno scolastico 2010-2011.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici, e USR-Umbria.

Per approfondire l'analisi e considerare allo stesso tempo gli anni più vicini a noi, possiamo servirci di una serie di indicatori, alcuni dei quali riguardano la domanda implicita, latente, di istruzione. Infatti non si fa riferimento tanto alla popolazione scolastica in sé quanto agli esiti del comportamento scolastico passato delle persone. In altri termini, questi indicatori servono a capire quali sono i fabbisogni educativi, spesso inespressi, della popolazione, data la loro performance scolastica passata. L'analisi dettagliata della domanda latente è condotta nella seconda parte del prossimo capitolo. Ora, l'impiego di parte di questi indicatori ha l'obiettivo di ricostruire non solo come la domanda di istruzione in Umbria sia cambiata, ma anche dove si diriga.

A questo scopo, possiamo partire dal considerare il tasso di scolarità superiore calcolato dall'Istat. Questo indicatore rapporta il numero di iscritti alla scuola di 2° grado rispetto alla popolazione media residente e appartenente alla coorte di età di 14-18 anni, alla quale si rivolge questo ordine di istruzione. Lo stesso discorso vale per i tassi di scolarità nei livelli di istruzione inferiori; ad esempio, nel caso della scuola primaria il numero di iscritti viene rapportato alla popolazione media residente di 6-10 anni.

Il rapporto calcolato nella formula del tasso di scolarità viene moltiplicato per 100 in modo da ottenere una percentuale.

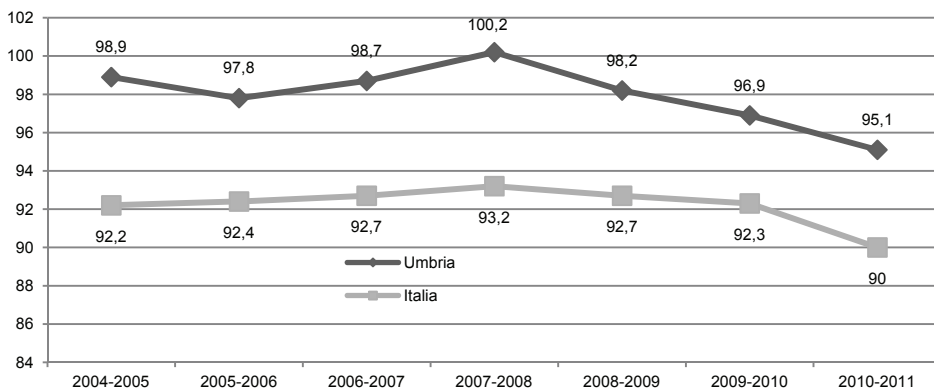
Sfortunatamente il valore della percentuale del tasso di scolarità può superare 100 perché tra gli alunni sono computati anche gli iscritti in anticipo o, al contrario, in ritardo, nonché i ripetenti e gli studenti provenienti da altre regioni (per lo più pendolari delle province limitrofe). Ciò finisce per sovrastimare la capacità della scuola di raggiungere la popolazione target. Nel terzo capitolo torneremo sulla questione.

In questa sede, comunque, è utile considerare il tasso di scolarità superiore per ottenere una prima, sebbene approssimativa, valutazione della partecipazione alla scuola di 2° grado, sia

statale che non. Alla fine degli anni Novanta il tasso di scolarità era in Italia intorno all'80% ed è poi salito nell'a.s. 2000-2001 all'86%. In quell'anno in Umbria questo valore era più alto di ben 10 punti percentuali (96,1%).

La cosa interessante da notare è che negli anni successivi il tasso di scolarità è prima cresciuto e poi calato tanto a livello regionale quanto nazionale. In particolare, nel periodo successivo al ripristino da parte del ministro Gentiloni dell'obbligo scolastico a 16 anni (abolito in precedenza da Moratti) il tasso di scolarità nazionale è sceso, mantenendosi comunque su livelli più alti del 2000-2001, mentre quello umbro è tornato grosso modo ai valori di dieci anni prima. Un ruolo importante potrebbe essere stato giocato anche dall'introduzione degli IeFP a partire dall'anno scolastico 2007-2008 (graf. 2.3).

Graf. 2.3 - Tasso di scolarità nel ciclo di istruzione superiore (iscritti alla scuola di 2° grado ogni 100 persone residenti di 14-18 anni) dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

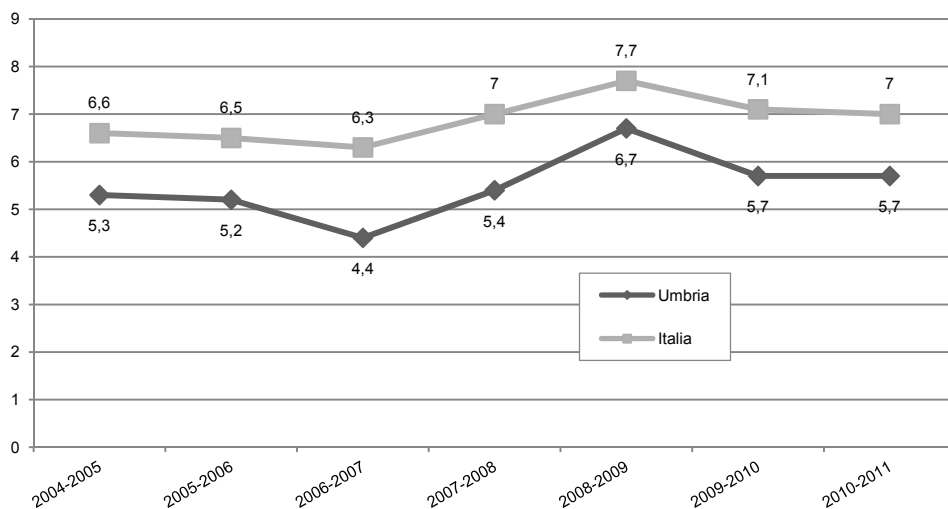
Non abbiamo i dati per valutare pienamente quale siano gli esiti in questo senso della riforma Gelmini che prevede che gli studenti siano tenuti alla formazione fino a 18 anni, o comunque fino al conseguimento di almeno una qualifica professionale tramite il canale scolastico, quello della formazione professionale regionale o l'apprendistato. Tuttavia la pluralizzazione dell'istruzione secondaria potrebbe incidere negativamente sul tasso di scolarità e indirettamente non contribuire alla scolarizzazione di massa, almeno in termini di conseguimento del diploma quinquennale. Per il momento rileviamo che la nostra regione mantiene una performance migliore di quella italiana e la distanza dal dato complessivo nazionale si è solo di poco ridotta dal 2004-2005 al 2010-2011, ultimo anno scolastico per il quale disponiamo dei dati di questo tipo. Rispetto al 2000-2001 (Istat, 2002) la distanza si è invece accorciata sensibilmente per via di una riduzione della partecipazione scolastica in Umbria superiore al dato nazionale.

L'abbassamento del tasso di scolarità negli ultimi anni non è da attribuire alla riduzione del tasso di ripetenza, che al contrario è cresciuto a livello sia nazionale sia regionale, anche se in Umbria si è mantenuto su livelli inferiori a quello italiano (graf. 2.4).

Ne deriva che la scuola di 2° grado non è riuscita ad includere in misura maggiore del passato parte delle fasce di studenti più deboli, provenienti da contesti familiari culturalmente

deprivati. Il processo di maggiore inclusione nei primi anni Duemila si è sgonfiato successivamente perché evidentemente la scuola non è riuscita a trattenere parte dei ripetenti. Rispetto agli anni Novanta e Duemila, il più alto tasso di scolarità dipende anche dall'aumento della componente straniera, quella più soggetta sia alla ripetenza sia, in particolare, al ritardo, oltre che in via principale dall'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

Graf. 2.4 - Tasso di ripetenza (ripetenti ogni 100 iscritti) nella scuola di 2° grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



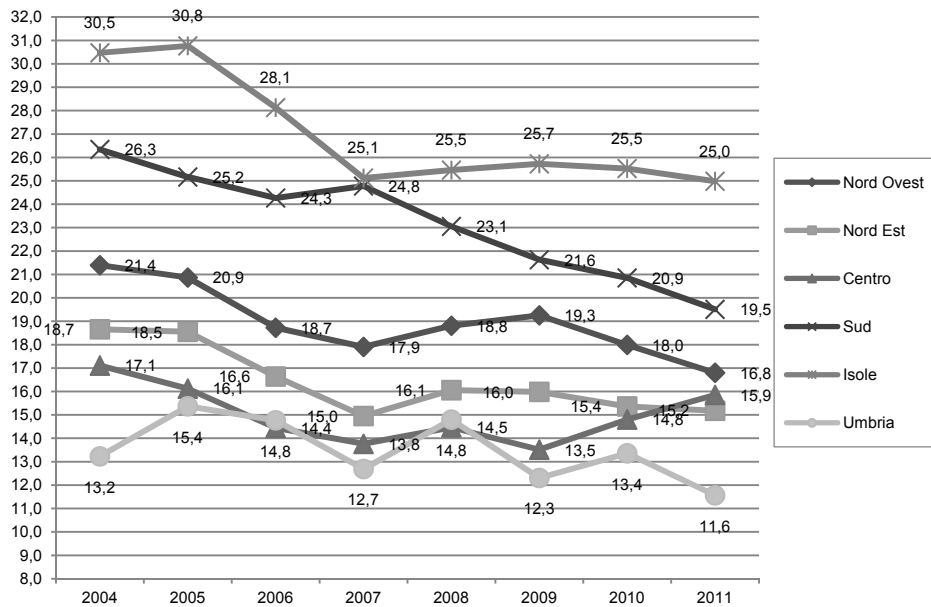
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Si potrebbe, allora, ipotizzare che la contrazione della partecipazione scolastica negli ultimi anni sia causata dall'abbandono della scuola superiore. Tuttavia, i dati offrono un quadro più complesso. Infatti, parte dei ripetenti e dei ritardatari non lascia la scuola superiore, ma prolunga la propria permanenza, ambendo all'ottenimento del diploma.

Quest'ultimo aspetto si ricava dall'andamento del tasso di abbandono prematuro degli studi²⁴ da parte dei giovani di 18-24 anni che si riduce rispetto al 2004-2005 (graf. 2.5).

²⁴ L'indicatore è dato dalla percentuale di popolazione di 18-24 anni con al più la licenza media e che non frequenta altri corsi scolastici o svolge attività formative superiori ai 2 anni.

Graf. 2.5 - Tasso di abbandono prematuro degli studi da parte dei giovani di 18-24 anni dal 2004 al 2011 per area geografica e in Umbria



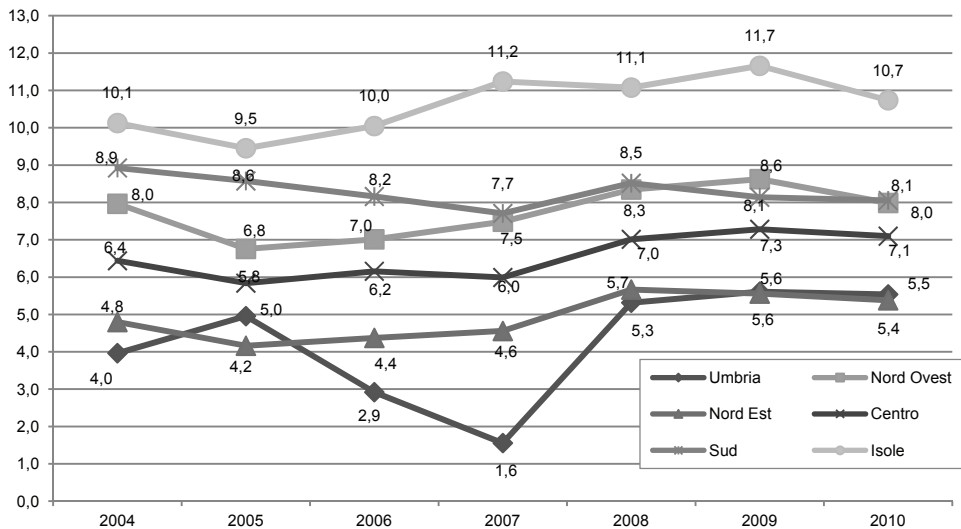
Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

In verità nel Centro Italia, in controtendenza col resto del Paese, il tasso di abbandono cresce dal 2009 al 2011. In Umbria l'andamento è più altalenante, ma nel 2011 il tasso di abbandono si riduce ulteriormente. In tutto il periodo considerato la nostra regione mantiene un livello di abbandono prematuro degli studi più basso del Centro Italia, e a fortiori del resto del Paese, ma anche altrove il fenomeno si ridimensiona.

Se è vero che l'Umbria presenta il tasso di abbandono dei giovani di 18-24 anni più basso d'Italia (e della media UE²⁵), dopo la provincia di Trento (cap. III), è altrettanto vero che nel triennio 2008-2010 è cresciuto il tasso di abbandono scolastico nel primo biennio di iscrizione alla scuola superiore, pur rimanendo su livelli inferiori a quelli registrati altrove (graf. 2.6).

²⁵ Nel 2011 nei Paesi dell'UE si registra mediamente il 13,3% di tasso di abbandono tra i giovani di 18-24 anni (Isfol 2012a), in Umbria questo valore si attesta all'11,6% (cap. III).

Graf. 2.6 - Tasso di abbandono alla fine del primo biennio di scuola superiore dal 2004 al 2010 per area geografica e in Umbria



Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Non abbiamo i dati più recenti, relativi agli anni successivi all'avvio della riforma degli indirizzi di studio, tuttavia se l'innalzamento dell'abbandono scolastico nel primo biennio si fosse prolungato e accentuato negli ultimi anni, ciò spiegherebbe in parte perché l'incremento degli iscritti alle prime classi degli istituti tecnici e professionali non stia incidendo con determinazione sulla composizione complessiva degli iscritti alla scuola di 2° grado.

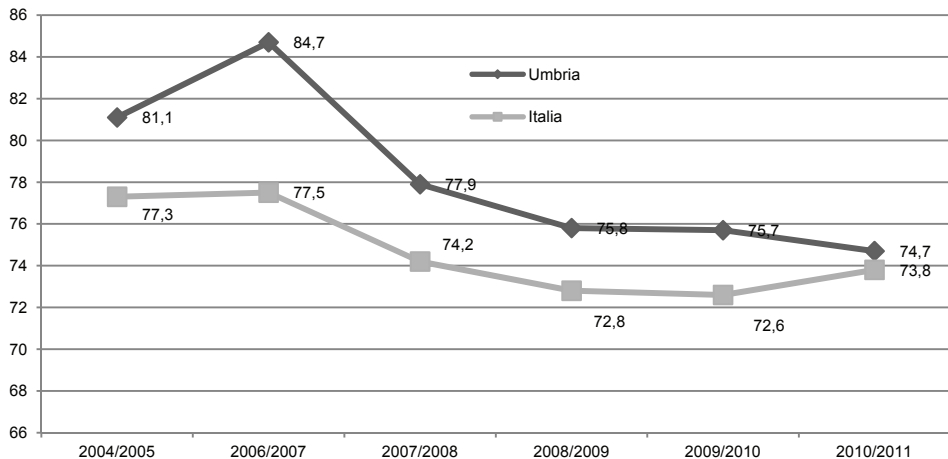
In sintesi, tra gli umbri di 18-24 anni il tasso di abbandono prematuro della scuola ha un andamento altalenante negli ultimi anni, e pare comunque tendere ad abbassarsi. Quasi tutti i giovani di 18-24 anni al 2011 erano iscritti al primo biennio di scuola superiore tra il 2001 ed il 2007, ossia in un periodo in cui il tasso di abbandono nei primi due anni di scuola superiore era tendenzialmente più basso di quello registrato nel 2010.

Un quadro simile fa pensare che, a causa dello scoraggiamento degli studenti più deboli tra coloro che frequentano il primo biennio della scuola di 2° grado, in futuro la partecipazione scolastica in Umbria potrebbe contrarsi.

A questo proposito va detto che crescono tanto in Italia quanto in Umbria le difficoltà di portare a termine gli studi superiori. Ad esempio, dopo la crescita nei primi anni del Duemila, la percentuale di diplomati sulla popolazione di diciannovenenni è calata e la situazione umbra rispetto a questo indicatore sta convergendo in direzione del dato nazionale (graf. 2.7).

Questo fenomeno è da rinvenire nella riorganizzazione del sistema di istruzione superiore. Sembra che la sua vocazione verso l'espansione della formazione professionale non si accompagni ad una reale integrazione scolastica di parte degli studenti provenienti da contesti sociali a forte deprivazione culturale, in particolare stranieri, che finiscono per impiegare più tempo nel diplomarsi, oppure per seguire percorsi alternativi a quello del conseguimento del diploma di scuola superiore quinquennale.

Graf. 2.7 - Numero di diplomati ogni 100 giovani di 19 anni dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011



Note: manca il dato relativo all'a.s. 2005-2006.

Fonte: Istat, Annuario Statistico Italiano.

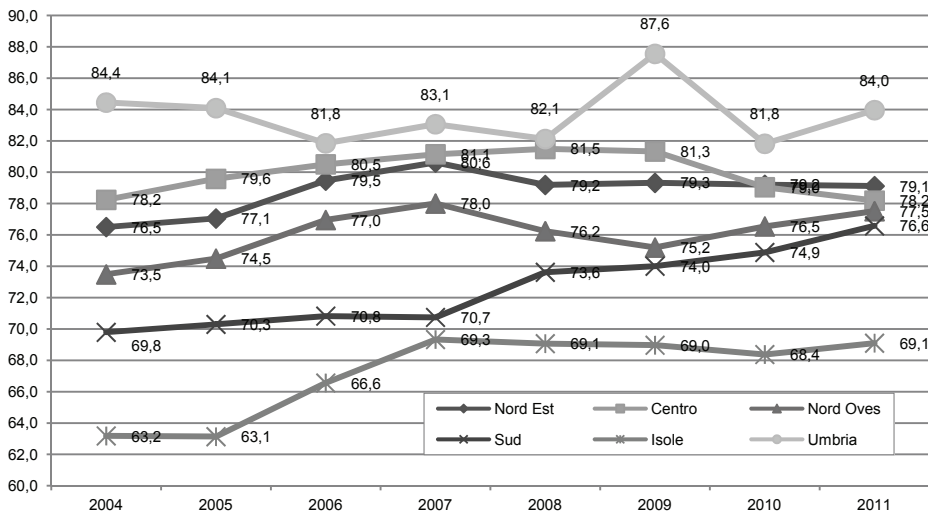
In ogni caso, come vedremo meglio nel prossimo capitolo, l'Umbria è, stando ai dati del 2010 e 2011 forniti dall'Istat, tra le regioni con la più alta percentuale di persone di 20-24 anni in possesso di almeno il diploma (e con la più alta partecipazione al sistema di istruzione e formazione tra i giovani di 20-29 anni). Il punto, è capire cosa avverrà per coloro che entreranno in questa coorte di età tra un lustro o più, date le dinamiche appena richiamate.

È interessante soffermarsi sulla quota di giovani di 20-24 anni in possesso di almeno il diploma. Questo indicatore, non a caso definito tasso di scolarizzazione superiore, presenta un alto grado di validità per la nostra analisi. Infatti copre parte rilevante dell'area semantica del più ampio concetto di scolarizzazione qui adottato e ci è utile per capire la direzione assunta dalla domanda di istruzione in Umbria. L'indicatore in parola permette di valutare non semplicemente l'accesso all'istruzione superiore di secondo grado, ma anche la sua efficacia in termini di conclusione positiva del percorso scolastico, evitando di dare un'interpretazione affrettata dei dati, rischio che si corre, come visto, nell'analizzare gli iscritti alle prime classi della scuola di 2° grado.

Il tasso di scolarizzazione è andato crescendo soprattutto nelle aree dove era, ed è tuttora oggi, più forte la dispersione scolastica, ossia al Sud e nelle Isole, mentre il Centro Italia resta un'area ad alta scolarizzazione, anche se nel 2011 viene superato dal Nord Est. L'Umbria rivela una performance migliore sia del Centro sia di tutte le altre ripartizioni, anche se il tasso resta uguale a quello del 2004: ben l'84% dei giovani tra i 20 ed i 24 anni è in possesso di almeno il diploma di scuola superiore (graf. 2.8).

In Umbria vi è stato prima un abbassamento del tasso di scolarizzazione nel 2010, dopo l'exploit del 2009, ma successivamente si è registrato un ritorno al livello degli anni precedenti. Nel Centro Italia, più in generale, si registra una dinamica ad U capovolta, con un ritorno al livello del 2004: a contribuire a questo andamento è in particolare la Toscana che dopo la crescita del tasso di scolarizzazione sta vivendo in questi anni un regresso, con la riduzione di 2 punti percentuali rispetto ad 8 anni fa.

Graf. 2.8 - Il tasso di scolarizzazione dal 2004 al 2011 per area geografica ed in Umbria



Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

A questo punto il quadro si fa più chiaro. La scolarizzazione di massa è andata crescendo nella storia repubblicana del nostro Paese, e l'Umbria si è caratterizzata per livelli assai elevati di innalzamento del grado di istruzione delle persone.

Tuttavia, dopo il boom degli anni Novanta e inizio Duemila, le dinamiche di breve periodo fanno intravedere una controtendenza. Nell'arco di tempo da noi privilegiato (dal 2004-2005 in poi) si è verificata quantomeno una battuta di arresto perché si è ridotta la partecipazione all'istruzione superiore secondaria ed il conseguimento del diploma. Questa situazione potrebbe essere foriera di crescenti diseguaglianze educative. Ciò vale in Italia come nella nostra regione. Addirittura nel Centro Italia il processo di scolarizzazione regredisce, anche se si mantiene su livelli superiori a buona parte del Paese.

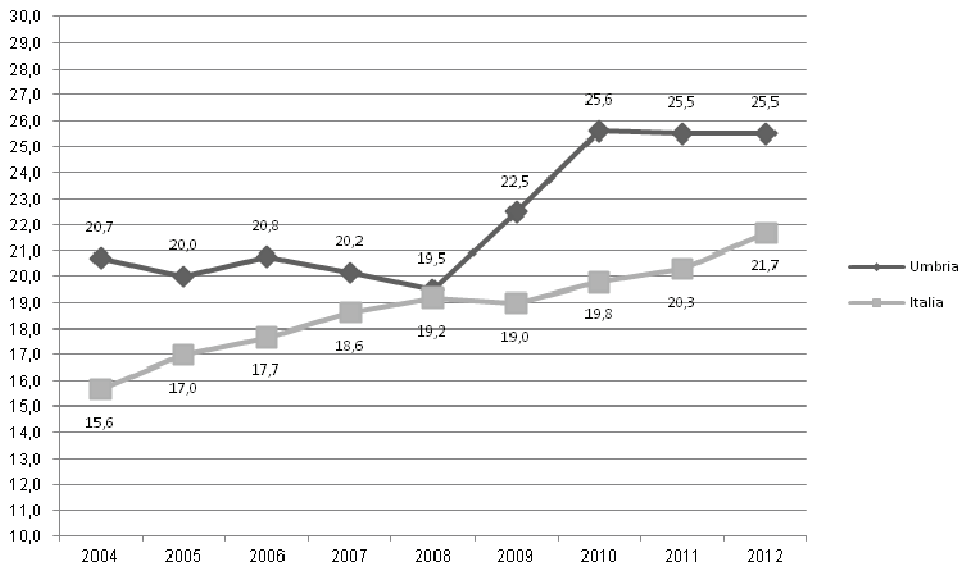
L'Umbria tiene il passo, ma in un contesto di elevata scolarizzazione si registra una polarizzazione socio-culturale che dovrà essere meglio indagata e messa a tema nell'agenda politica regionale. Il tasso di scolarità umbro nel 2010-2011 è rimasto ai livelli di dieci anni prima molto probabilmente per via dell'aumento della popolazione scolastica straniera che vive i principali problemi di integrazione, e presumibilmente anche delle fasce sociali autoctone più svantaggiate.

Nel breve periodo pare che in Umbria si crei una più marcata distinzione tra coloro che riescono a diplomarsi in tempo e quelli che ritardano o rinunciano, al massimo ripiegando sulle qualifiche professionali, e, aggiungiamo, tra coloro che riescono ad accedere all'istruzione terziaria e quelli che si fermano. L'analisi della scolarizzazione terziaria completa la nostra analisi e conferma il rischio di polarizzazione socio-culturale.

L'Umbria risulta al 2012 la prima regione per percentuale di laureati tra le persone di 30-34 anni: il 25,5% della popolazione in questa coorte di età è in possesso almeno della laurea triennale. Dal 2004 al 2012 questa percentuale è andata crescendo, ponendo l'Umbria di 3,8 punti percentuali sopra la media italiana, sebbene sia ancora lontana dall'obiettivo del 40% previsto dalla strategia Europa 2020. Nel 2004 l'Umbria si collocava già ai primi posti su

questo indicatore, ma negli anni successivi la percentuale di laureati tra le persone di questa coorte di età è andata riducendosi fino ad avvicinarsi nel 2008 alla media italiana: in quell'anno l'Umbria si poneva all'undicesimo posto tra le regioni italiane. Nel biennio 2009-2010 si è registrato un incremento significativo che ha riportato l'Umbria ai primi posti. Nel 2012 la nostra regione ha raggiunto il primato, anche se la distanza dal dato italiano si è affievolita per via dell'incremento registrato su scala nazionale e la stazionarietà del dato regionale (graf. 2.9).

Graf. 2.9 - Percentuale di laureati tra le persone di 30-34 anni dal 2004 al 2012. Confronto Umbria/Italia



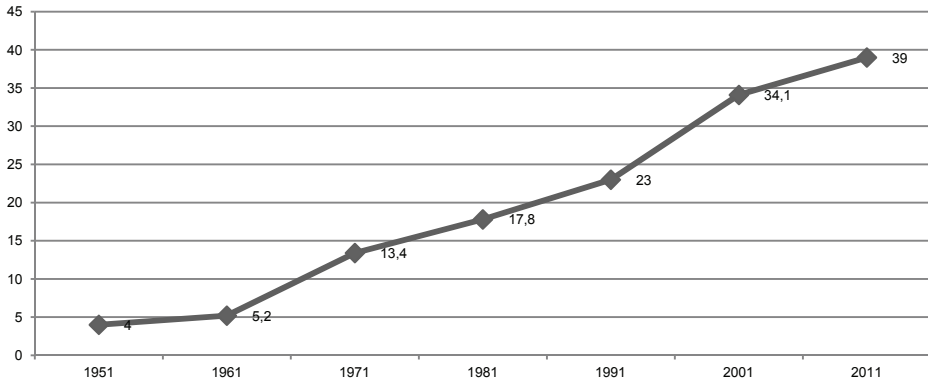
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat-RCFL.

Vale la pena analizzare questo dato tenendo presente il rallentamento della riduzione della partecipazione all'istruzione terziaria in tutto il Paese. Se questa tendenza dovesse confermarsi negli anni a venire, ci troveremmo dinanzi ad un rallentamento della scolarizzazione di massa, almeno per quanto concerne la partecipazione ai livelli più alti del sistema di istruzione: la scelta del percorso universitario è, infatti, correlata ai successi scolastici dei genitori (Checchi, 2006), pertanto l'attuale riduzione assume una connotazione classista che alimenta la selettività sociale del sistema di istruzione nel suo complesso.

Infatti, se nel lungo periodo è cresciuta in maniera esponenziale la partecipazione all'istruzione terziaria, negli ultimi anni sembra che i giovani siano meno interessati, e incoraggiati, a proseguire gli studi dopo la scuola superiore.

Nel 1951 in Italia solo il 4% dei giovani tra i 19 ed i 25 anni era iscritto all'università, ma 20 anni dopo la partecipazione è triplicata, per poi triplicarsi di nuovo nei quarant'anni successivi. Nel 2011 il tasso di iscrizione universitaria (iscritti ogni 100 giovani di 19-25 anni) è giunto al 39% (graf. 2.10).

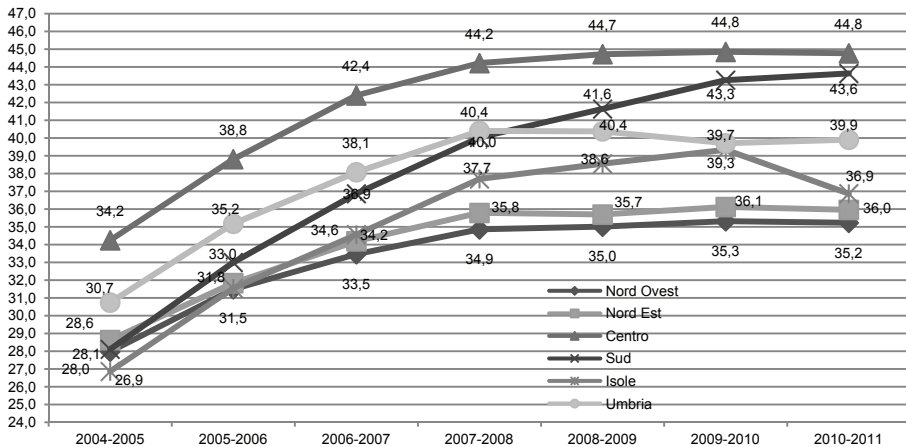
Graf. 2.10 - Il tasso di iscrizione universitaria dal 1951 al 2011 in Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat-Miur.

Nel corso del primo decennio del XXI secolo la partecipazione all'istruzione universitaria si è stabilizzata. Se calcoliamo la percentuale di iscritti all'università ogni 100 residenti di 19-25 anni all'inizio di ogni anno solare dal 2004 (a.a. 2004-2005) in poi, scopriamo che a differenza del Sud Italia, dove il tasso di iscrizione continua a crescere, nel resto del Paese la crescita si arresta o rallenta a partire dall'a.a. 2008-2009. Ciò vale anche per l'Umbria, che continua comunque a presentare un tasso di iscrizione universitaria superiore al Nord e alle Isole, ma non più rispetto al Sud, ed inferiore al Centro Italia (graf. 2.11), per via della migliore performance di Marche e Lazio.

Graf. 2.11 - Numero di iscritti all'università ogni 100 residenti di 19-25 anni all'inizio dell'anno solare dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2010-2011 per area geografica e in Umbria

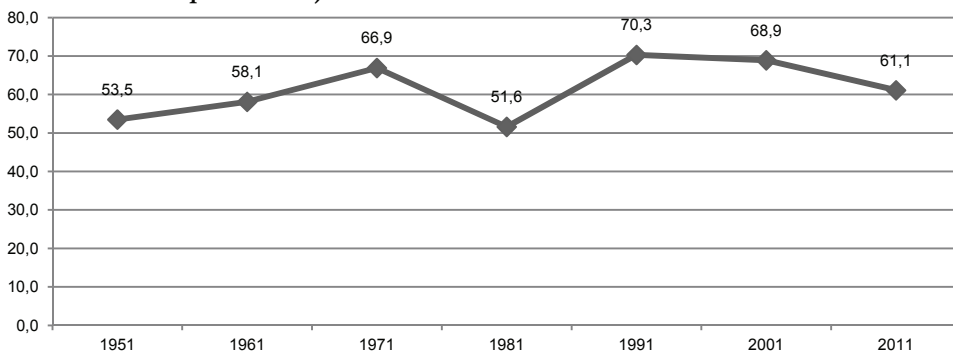


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti, e Demoistat.

Il rallentamento della partecipazione all'istruzione terziaria è confermata dai dati sul tasso di passaggio dalla scuola superiore all'università. La percentuale di iscritti all'università è scesa

negli ultimi anni non perché ci si laurea in meno tempo, ma a causa del più basso numero di iscrizioni, a partire dalle immatricolazioni. La quota di giovani che si immatricola ogni 100 diplomati nell'anno scolastico precedente è pari a 61,1, un valore di 7,6 punti superiore al dato di sessant'anni prima (graf. 2.12).

Graf. 2.12 - Il tasso di passaggio all'università (immatricolati ogni 100 diplomati l'anno scolastico precedente) dal 1951 al 2011 in Italia



Fonte: Dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Sono individuabili quattro periodi distinti. Il tasso di passaggio cresce nel primo periodo (1951-1971), durante il quale si assiste all'espansione del regime di regolazione fordista-keynesiano che ha ridotto, sebbene di poco, le disegualianze tra le classi sociali. Tuttavia, va precisato che in quegli anni il tasso di passaggio all'università è aumentato molto più velocemente per i giovani di estrazione sociale medio-alta che per coloro che provenivano dalle classi lavoratrici (Schizzerotto, Barone, *op. cit.*). La crescita della domanda di istruzione terziaria negli anni Cinquanta si intensifica nel periodo che va dal 1961 al 1971, ossia in un periodo che si apre con l'estensione della scuola dell'obbligo da 5 a 8 anni e l'unificazione della scuola media (l. 1859/1962), e si chiude con la liberalizzazione (l. 910/1969) dell'accesso all'università. Il fatto che il tasso di passaggio fosse in crescita prima ancora delle riforme degli anni Sessanta dimostra come in Italia le politiche scolastiche – in particolare la liberalizzazione dell'università – rispondano all'aumento della partecipazione al sistema di istruzione piuttosto che incentivarlo (*ibidem*). È il miglioramento delle condizioni economiche delle famiglie a far innalzare le aspettative e con esse la richiesta di maggiore istruzione. In questa fase il numero di persone che conseguiva il diploma era comunque minore rispetto ai decenni successivi e, pertanto, la frattura socio-culturale maggiore era, per quanto concerne i giovani, tra coloro che si fermavano alla scuola dell'obbligo e coloro che continuavano gli studi, partecipando per circa i sei decimi alla vita universitaria. A cavallo tra gli anni Settanta ed Ottanta, le riforme del quindicennio precedente fanno comunque sentire i loro effetti, con una crescita sostenuta della partecipazione alla scuola superiore grazie alla scuola media unificata, probabilmente una delle riforme più incisive della nostra storia repubblicana. Ciò ha comportato una riduzione della quota di diplomati che continuavano gli studi all'università, spostando la frattura socio-culturale dei giovani in avanti: la distinzione sociale era tra diplomati e laureati, o se vogliamo tra diplomati delle scuole tecnico-professionali, meno propensi alla continuazione degli studi, e liceali. Si tratta di un aspetto positivo, se confrontato con la frattura socio-culturale precedente. Quindi, dal 1971 al 1981 il tasso di passaggio crolla di oltre 15 punti percentuali perché si

verifica un'apertura sostanziale dell'istruzione secondaria superiore, in un contesto nazionale in cui il welfare keynesiano si è sviluppato più lentamente e problematicamente rispetto al Centro e Nord Europa (Paci, 2005).

Il terzo periodo (1981-1991) è caratterizzato dall'avvio della regolazione ad accumulazione flessibile di stampo neoliberale (Harvey, 2002) e dalle trasformazioni del lavoro in senso post-fordista (Reich, 1993; Negrelli, 2005), nonché dalla continua crescita delle aspettative delle classi sociali subalterne. Questi fenomeni hanno portato all'espansione degli studenti universitari, perché il processo di de-industrializzazione e di terziarizzazione economica, iniziato negli anni Ottanta, ha reso il lavoro qualificato un bene raro, incentivando la competizione credenzialista per ottenerlo. Non è un caso che questi sono gli anni in cui si parla di sottoinquadramento di diplomati e laureati. Tuttavia, l'Italia in quegli anni vive ancora, sebbene in maniera contraddittoria, una fase di espansione del benessere economico che rende la competizione per i titoli di studio superiore ragionevole anche per le classi sociali subalterne: il conseguimento della laurea diviene una strategia utile ad unire le ambizioni di status con la necessità di trovare un impiego stabile nell'Italia terziaria. La cultura del professionismo (Chiesi, 1997) è incentivata dalla "retorica neomanageriale" che promette ai giovani un lavoro ad alta qualità tramite il conseguimento della laurea, utile peraltro a scongiurare l'impiego nei cattivi lavori nel sempre più ampio comparto dei servizi al consumatore (Gallino, 2009). Dal 1991 le cose cambiano, dando vita ad una quarta fase; infatti, prima l'abbassamento del potere di acquisto delle famiglie operaie, poi la precarizzazione del lavoro anche cognitivo (Fumagalli, 2006) e infine la crisi economica degli ultimi anni hanno probabilmente bloccato la corsa alla laurea. Nel quadro politico-economico degli ultimi venti anni le classi sociali dotate di basso capitale culturale hanno ragione, più del passato, di ritenere dispendioso, in termini economici e di tempo, la partecipazione a percorsi formativi di lungo periodo dagli esiti occupazionali contraddittori, non avendo peraltro a disposizione un solido sistema di welfare che promuova il diritto allo studio. Ciò finisce così per ampliare le disuguaglianze sociali e per ratificare la scarsa mobilità sociale del nostro Paese (Pisati, 2000).

Tornando al grafico 2.12, il lettore può notare la riduzione di quasi 10 punti percentuali del tasso di passaggio all'università nel 2011 rispetto a venti anni prima. Non è da escludere che, prima che la fase di regolazione neoliberale e post-fordista si chiuda, il tasso di passaggio all'università possa tornare ai livelli di trent'anni fa, anche se in un contesto socio-culturale profondamente mutato rispetto all'inizio degli anni Ottanta. Non dobbiamo dimenticarci, inoltre, dell'innalzamento dell'obbligo scolastico. Si può ipotizzare che il coinvolgimento nell'istruzione superiore di soggetti un tempo esclusi abbia cambiato la stessa composizione sociale dei diplomati, parte dei quali sono persone dalle carriere scolastiche irregolari e più lunghe. Per via di carriere scolastiche irregolari e di condizioni sociali deprivilegiate, questo tipo di studenti è raramente portato a proseguire gli studi all'università.

Nonostante il nuovo ordinamento delle lauree, con la loro bipartizione in triennali e biennali (il famoso "3+2") ad opera del DM 509/99, sostituito dal DM 270/2004, abbia ridotto la dispersione universitaria (Miur, Università in cifre, 2010), l'accesso all'istruzione terziaria non sembra essersi espansa, anche a causa di un incremento delle disuguaglianze di classe nell'acquisizione del diploma di scuola superiore (Ballarino, Schadee, 2008), oltre che della laurea (Bratti, Checchi, De Blasio, 2008). Sarebbe interessante capire in maniera più analitica quale è la composizione sociale specifica in Umbria di coloro che rinunciano a proseguire gli studi all'università. Questa potrebbe essere una pista di ricerca per indagare (e contrastare) la polarizzazione socio-culturale che pare in atto. A questo proposito l'Istat nell'Annuario Statistico Italiano del 2012 nota come dall'anno accademico 1993-1994 le immatricolazioni si

siano ridotte progressivamente, tranne nel periodo di avvio del nuovo ordinamento delle lauree. Dal 2000-2001 l'introduzione dei nuovi corsi di laurea ha portato ad un incremento continuo delle immatricolazioni, ma dal 2004-2005 è ripresa la flessione al punto che nel 2010-2011 il numero delle nuove iscrizioni è sceso ai livelli inferiori a quelli registrati alla fine degli anni Novanta. Un contributo importante a questa flessione di lungo periodo è senz'altro stato dato dal nuovo quadro politico-economico. Tuttavia, non bisogna sottovalutare il ruolo giocato dalla riorganizzazione dell'assetto generale del sistema di istruzione nazionale, che ha puntato molto sui percorsi di formazione professionale, ossia su un canale poco congeniale alla continuazione degli studi. Un altro fattore esplicativo è quello demografico. Come detto, l'espansione della popolazione scolastica di 2° grado è dovuta alla crescita della componente straniera, quella tendenzialmente più svantaggiata nelle scelte degli indirizzi scolastici così come nella prosecuzione degli studi.

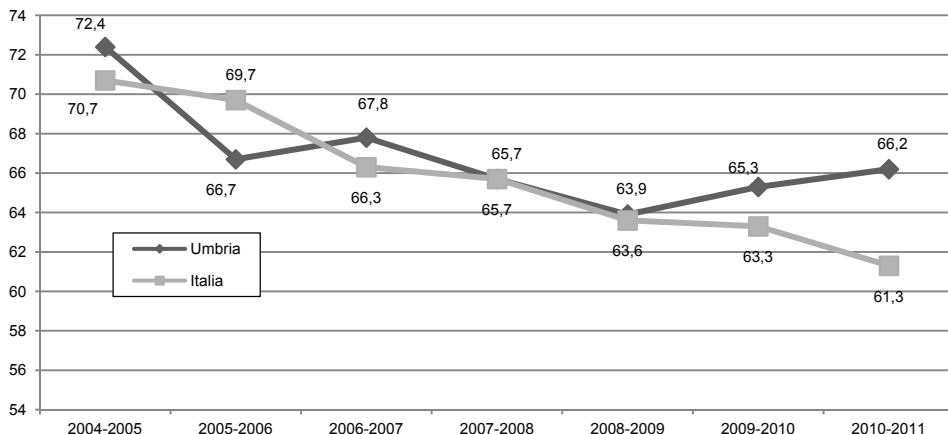
In sintesi, la riduzione della partecipazione all'istruzione terziaria è dipesa da tre fattori tra loro interconnessi. Innanzitutto, la riduzione della forza contrattuale delle classi lavoratrici per effetto del combinato disposto dei tagli al welfare statale e della de-regolamentazione del mercato del lavoro, risultati principali delle politiche neoliberiste, ha rafforzato le ragioni pratiche di classi e ceti meno disposti alla prosecuzione degli studi per assenza di risorse economiche e/o culturali. Quindi, la continua riforma della scuola negli ultimi quindici anni ha comportato, tramite ad esempio l'innalzamento dell'obbligo scolastico, il prolungamento degli studi da parte dei soggetti più deprivati culturalmente, ma senza riuscire a rimuovere o ridurre le barriere sociali alle pari opportunità; di qui si è verificata la riduzione sia della percentuale di coloro che conseguono il diploma sia di coloro che, sulla base di carriere scolastiche regolari, sono più motivati ed incentivati a proseguire gli studi (il tasso di passaggio all'università è andato diminuendo). Infine, il cambiamento della struttura socio-demografica ha portato alla nascita di nuove disuguaglianze sociali tra i giovani di diversa estrazione sociale – in cui la variabile etnica gioca un ruolo importante – alle quali le politiche scolastiche nazionali non sanno far fronte o, peggio, sembrano rispondere secondo un assetto organizzativo che finisce per essere selettivo perché rende marcatamente dualistica l'istruzione superiore secondaria.

Come per l'istruzione di 2° grado, anche per quella terziaria la nostra regione si caratterizza per una domanda sociale di istruzione più alta di quella nazionale. Ed i due fenomeni sono connessi. La crescente licealizzazione della scuola di 2° grado umbra sembra che si riverberi in un tasso di passaggio all'università che dal 2009 cresce, a dispetto delle dinamiche nazionali: mentre in Italia il passaggio dalla scuola superiore all'università è progressivamente sceso, diminuendo in 7 anni di quasi 10 punti percentuali, in Umbria questo fenomeno si è dapprima ridotto, giungendo (nel 2007-2008) anche a valori inferiori a quello nazionale, ma poi è andato crescendo successivamente all'anno accademico 2008-2009 (graf. 2.13).

A scanso di equivoci, nell'ultimo decennio anche in Umbria il tasso di passaggio all'università è diminuito. Nella nostra regione il mutamento della composizione sociale della popolazione scolastica della scuola di 2° grado ha comportato un rallentamento della prosecuzione degli studi, sia in termini di conseguimento del diploma, sia di partecipazione all'istruzione terziaria. Evidentemente l'organizzazione scolastica e le politiche educative nazionali non si sono mostrate efficaci ad affrontare il cambiamento sociale e demografico in atto.

L'Umbria, pur vivendo una situazione non priva di ombre e di rischi crescenti di esclusione sociale nel campo dell'istruzione, continua, però, a mantenere una performance elevata nel campo delle politiche scolastiche. Il suo modello sociale riesce probabilmente a rallentare o, se vogliamo, ad ammorbidire l'incipiente regressione della partecipazione all'istruzione terziaria. Ma non è da escludere che il fenomeno si presenterà in maniera più intensa nei prossimi anni.

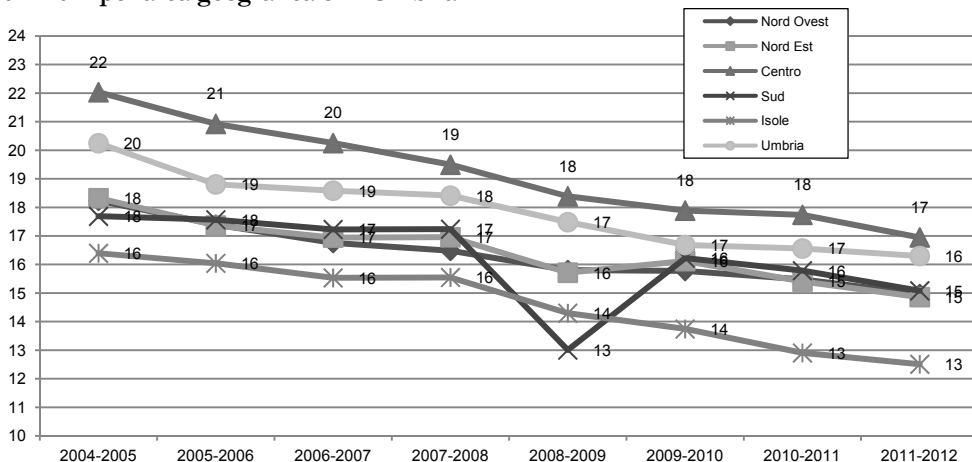
Graf. 2.13 - Il tasso di passaggio all'università (immatricolati ogni 100 diplomati l'anno scolastico precedente) dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Per il momento possiamo limitarci a registrare una riduzione significativa delle immatricolazioni. L'Umbria, pur mantenendo un numero di immatricolati annuo, ogni 100 ragazzi di 18-20 anni, superiore alle altre aree del Paese, Centro escluso, è andata in questi anni avvicinandosi al dato nazionale (graf. 2.14).

Graf. 2.14 - Immatricolati ogni 100 giovani di 18-20 anni dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012 per area geografica e in Umbria



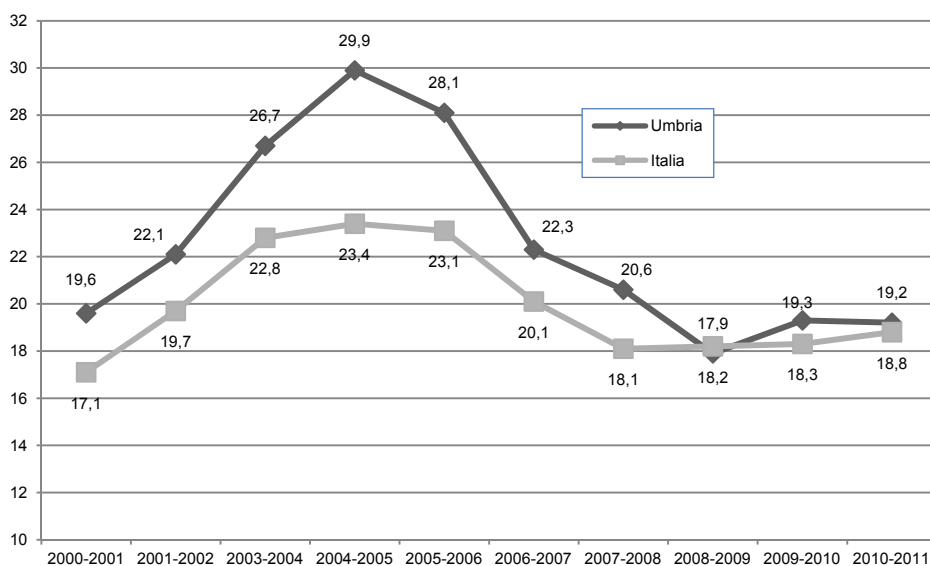
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti, e Demoistat.

Più complesso è il discorso in merito al conseguimento della laurea. Nell'Annuario Statistico Italiano del 2012 dell'Istat si sottolinea come dal 2006 in Italia la percentuale di persone che

si laureano vada diminuendo, dopo gli incrementi dei primi anni della riforma degli ordinamenti. Tuttavia, il tasso di conseguimento di un qualsiasi titolo di istruzione terziaria (prima della riforma, almeno il diploma di laurea; dopo la riforma, almeno la laurea triennale) è passato dal 19,8% del 2000-2001 a ben il 31,6% del 2010-2011. Invece, il tasso di conseguimento di una laurea di lungo periodo, ossia di durata tra i 4 ed 6 anni, o della laurea biennale (che si consegue dopo la triennale), è rimasto quasi invariato nello stesso arco temporale: dal 17,1% al 18,8%.

Nello stesso arco temporale in Umbria vi è stata prima una crescita progressiva del tasso di conseguimento della laurea di lungo periodo che ha fatto registrare il suo apice nel 2004-2005 (ben 29,9 laureati tra i giovani di 25 anni), ma poi si è verificato un calo tale da portare la nostra regione agli stessi livelli del dato nazionale (graf. 12.5a).

Graf. 2.15a - Tasso di conseguimento della laurea di 4-6 anni (vecchio ordinamento, a ciclo unico, specialistica) dall'a.a. 2000-2001 all'a.a. 2010-2011.



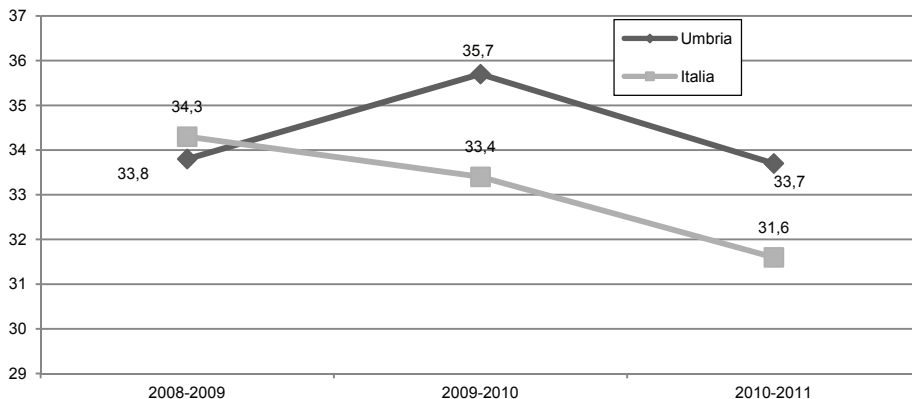
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Note: non sono disponibili i dati per l'a.a. 2002-2003

La nostra regione non si caratterizza più, dunque, per l'alto tasso di conseguimento della laurea di lungo periodo, perché si è mostrata ancora più marcata la tendenza registrata a livello nazionale: l'introduzione delle lauree triennali ha fatto aumentare la percentuale di laureati, ma a costo di una contrazione di coloro che concludono positivamente percorsi di istruzione terziaria di lungo periodo.

Se volgiamo lo sguardo agli ultimi anni, scopriamo che l'Umbria ha un tasso di conseguimento di un qualsiasi titolo di studio terziario che si mantiene in linea con quello di due anni prima, rispetto alla riduzione generale che si registra in Italia, ottenendo così una performance migliore di quella media nazionale (graf. 2.15b).

Graf. 2.15b - Tasso di conseguimento della laurea almeno triennale dall'a.a. 2008-2009 all'a.a. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Dunque, il vantaggio dell'Umbria rispetto al dato nazionale si è spostato dal conseguimento della laurea di lungo periodo a quello relativo al conseguimento di una qualsiasi laurea.

Come vedremo nel prossimo capitolo, sono Molise e Basilicata ad eccellere per tasso di conseguimento della laurea. Le migrazioni interne molto probabilmente continueranno in futuro a spostare il capitale cognitivo dal sud al nord del Paese. Dalle dinamiche di sviluppo dell'Umbria dipenderà la capacità di attrarre questo tipo di capitale, o di non farlo emigrare.

Tirando le fila, la diversificazione dell'offerta scolastica di 2° grado pare incidere sul processo di scolarizzazione superiore del nostro Paese, tramite la differenziazione dell'offerta: si pensi all'introduzione degli IeFP a partire dall'anno scolastico 2007-2008. Ciò ha forse potuto avere ripercussioni sulle scelte scolastiche degli studenti e delle loro famiglie, incidendo sulla scolarizzazione superiore e sulla partecipazione all'istruzione terziaria. È probabile che la partecipazione nel campo dell'istruzione terziaria segni il passo rispetto all'incremento che eravamo abituati a conoscere in passato. L'Umbria non è esente da questa dinamica, anche se il fenomeno pare meno marcato, data la ripresa del tasso di passaggio all'università. L'istruzione terziaria caratterizzata da un periodo di formazione lungo, di 4-6 anni, in Italia non cresce abbastanza, ma la carriera universitaria per molti sembra ripiegarsi su quella di tipo triennale. Questo fenomeno appare investire in modo particolare la nostra regione.

La cosa interessante da notare è che il sistema di istruzione italiano sembra essere diventato indirettamente più selettivo rispetto all'inizio degli anni Duemila quando ha raggiunto l'apice in termini di inclusione (tasso di scolarità). Nei nodi cruciali del percorso scolastico si evidenzia negli ultimi anni una particolare azione di "scrematura". Il caso del sistema scolastico umbro presenta peculiarità in tal senso; esso ha dapprima accolto/raggiunto più alunni del passato nella scuola di 2° grado, ma negli anni successivi si è verificato un'accentuazione del fenomeno che vede dopo il primo biennio il rallentamento, se non l'abbandono, di parte degli studenti più deboli. Bisognerà capire se in futuro aumenterà o meno il tasso di abbandono nei primi 2 anni di scuola superiore. In Italia, come in Umbria, si registra un rallentamento, per via di ripetizioni e abbandoni seguiti da ritorni, nel conseguimento del diploma, aspetto che sta riducendo la quota di coloro che concludono con successo il secondo ciclo di istruzione. Quindi, si assiste ad un'ulteriore scrematura,

anch'essa superiore al passato, in termini di passaggio ed iscrizione all'università. La partecipazione all'istruzione terziaria si abbassa e riguarda, però, i soggetti più motivati e meglio attrezzati (in termini di mix di capitale economico, sociale, e culturale delle famiglie). Di qui, il tasso di conseguimento della laurea tra i venticinquenni aumenta, anche se concerne per lo più le lauree triennali. In altri termini, rispetto al passato, si registra una riduzione del tasso di dispersione o abbandono universitario, con un incremento dei laureati di breve periodo, mentre diminuisce il conseguimento della laurea di lungo periodo. Tutto ciò porta all'aumento della polarizzazione socio-culturale perché diminuisce il tasso di conseguimento del diploma, per via di abbandoni o di rallentamento delle carriere, ed aumenta il conseguimento della laurea triennale, mentre si riduce la socializzazione all'istruzione terziaria, essendosi ridotta la partecipazione all'università. Per certi versi il sistema appare più efficiente perché si innalza la percentuale di coloro che conseguono almeno la laurea triennale, per altri versi l'aumento delle diseguglianze educative è preoccupante perché si innalza la quota di persone che non ce la fanno a diplomarsi e di quelle che non si iscrivono all'università.

Rispetto al contesto nazionale, nel Centro Italia la scolarizzazione, pur restando superiore a larga parte del Paese, segna una battuta di arresto, che è in termini relativi più acuta di quanto rilevato altrove: il più alto tasso di abbandono scolastico nel primo biennio di scuola superiore ha portato in questi anni il Centro sotto i livelli di scolarizzazione del Nord Est.

In questo quadro è decisamente migliore la situazione dell'Umbria che mantiene un livello di scolarizzazione superiore più alto del Centro e anche del Nord Est. Il mutamento nei livelli di partecipazione e di successo all'istruzione di 2° grado e terziaria indica, però, che nella nostra regione si sta producendo una polarizzazione socio-culturale preoccupante per via di una maggiore selettività rispetto a quasi 10 anni fa. L'analisi delle dinamiche di genere fornisce ulteriori elementi per la valutazione del mutamento in atto.

Il contributo delle donne all'innalzamento della scolarizzazione: analisi della domanda di istruzione in un'ottica di genere

Il processo di scolarizzazione, in Italia come in Umbria, sembra che si caratterizzi per un "doppio movimento". Lo sguardo di lungo periodo rende evidente come il livello di istruzione della popolazione sia cresciuto grazie alla maggiore partecipazione scolastica, che è divenuta nel tempo sempre più di massa. L'Umbria eccelle tra le regioni del Centro Italia, e a fortiori rispetto al resto del Paese, tanto per partecipazione scolastica quanto per esito della stessa.

Allo stesso tempo nel breve periodo si segnalano battute di arresto, rallentamenti o contrazioni, per quanto concerne alcuni aspetti della scolarizzazione che dipendono dalle diseguglianze sociali che la scuola non riesce a rimuovere, e talvolta riproduce in Italia come altrove (Bourdieu, 1972, *op.cit.*; Rosenthal, Jacobson, 1972; Ballarino, Checchi, *op. cit.*).

Parliamo di doppio movimento perché non siamo ancora in grado di sapere se negli ultimi anni si stia manifestando una vera e propria controtendenza rispetto ai decenni passati. Per il momento pare azzardato sostenere questa tesi, ed è più plausibile che dinamiche di apertura e chiusura sociale si sovrappongano. Il mutamento in atto può essere attribuito in generale alla definitiva affermazione della regolazione politico-economico neoliberale che soprattutto negli ultimi anni ha accentuato le diseguglianze tra le classi sociali (Gallino, *op. cit.*).

Assunta questa prospettiva, nella spiegazione della dinamica di lungo periodo un ruolo importante va comunque riservato alla riduzione delle diseguglianze di genere che ha rimosso di fatto gli ostacoli che le donne incontravano nell'accesso ai più alti livelli di istruzione. Sulla

dinamica di breve periodo invece lo sguardo si deve spostare sul progressivo radicamento degli stranieri nella nostra società, fenomeno che incide sulle più ampie trasformazioni del sistema di stratificazione sociale. Più in generale, a prescindere dalla prospettiva temporale adottata, genere ed etnia costituiscono due variabili centrali nell'analisi del mutamento della domanda di istruzione. In questo paragrafo intendiamo proporre al lettore l'analisi della domanda di istruzione in un'ottica di genere, mentre nel prossimo ci soffermiamo sul tema degli alunni stranieri. L'espansione della scolarizzazione nel lungo periodo è dovuta senz'altro al miglioramento del benessere economico delle famiglie e alle loro aspettative crescenti; tutto ciò ha aiutato a mettere in discussione l'assetto maschilista, egemone nel nostro Paese ancora fino alla soglia degli anni Settanta, e a sostenere le battaglie di emancipazione portate avanti dalle donne. In questo quadro un contributo fondamentale alla scolarizzazione di massa degli ultimi tre decenni è stato offerto, dunque, dalle donne, che hanno partecipato sempre più numerose ai livelli di istruzione superiore. Il genere rappresenta, dopo l'origine sociale, la caratteristica ascrivibile dotata del maggior grado di influenza sui destini scolastici degli individui, almeno in termini di persone coinvolte e specificatamente nel nostro contesto nazionale (Schizzerotto, Barone, *op.cit.*). Nel corso del Novecento si è assistito ad un ribaltamento dei differenziali di istruzione di genere, con le donne che hanno prima raggiunto e poi superato gli uomini, sia in termini di partecipazione sia di successo scolastico (Pisati, 2002).

Non devono ingannare i tassi di femminilizzazione inferiori al 50% registrati in ogni ordine e grado di istruzione. Infatti, ciò dipende dalla minore presenza femminile nella popolazione in età scolare che ammonta, stando ai dati Demoistat aggiornati al primo gennaio 2011, al 48,5% delle persone di età compresa tra i 3 ed i 18 anni. Questo risultato deriva dal fatto che ogni anno nascono 106 uomini ogni 100 donne (Istat, 2012a). In Umbria le donne in età scolare rappresentano (dati Demoistat al primo gennaio 2011) il 48,2% della popolazione di età compresa tra i 3 ed i 18 anni. Tale percentuale resta invariata in riferimento sia alla popolazione di 3-5 anni che a quella di 6-10 anni, ma scende al 47,7% tra le persone di 11-13 anni (target della scuola di 1° grado) e sale al 48,5% tra le persone di 14-18 anni (target della scuola di 2° grado).

La tabella 2.8 riporta la distribuzione percentuale degli alunni per genere nelle due province umbre. I dati fanno riferimento agli alunni della sola scuola statale. Il lettore può notare come il tasso di femminilizzazione si sia contratto nell'a.s. 2011-2012 rispetto al 2004-2005, in particolare nel ternano, con l'eccezione della scuola primaria che in questa provincia fa registrare un incremento.

L'attuale partecipazione femminile alla scuola primaria e a quella di 1° grado rispecchia in realtà il mutamento della struttura demografica, che vede diminuire le donne in età scolare. Unica eccezione è costituita dalla scuola di 2° grado dove il tasso di femminilizzazione è inferiore al dato demografico, forse per via dell'incremento dell'abbandono scolastico delle donne (cap. III).

Una spiegazione alternativa potrebbe essere che il più basso tasso di femminilizzazione sia dovuto in parte al minore tasso di ripetenza delle donne in assoluto²⁶, nonché alla più bassa partecipazione alla scuola professionale, a sua volta caratterizzata da un tasso di ripetenza relativamente alto.

²⁶ Nell'annuario statistico italiano del 2012 realizzato dall'Istat si sostiene che se nel complesso i giovani che ripetono l'anno nelle scuole secondarie di secondo grado rappresentano il 7,0 per cento degli iscritti, i ripetenti maschi sono l'8,6 per cento circa, mentre le ripetenti femmine sono pari al 5,3 per cento. Tali differenze di genere si rilevano su tutto il territorio nazionale.

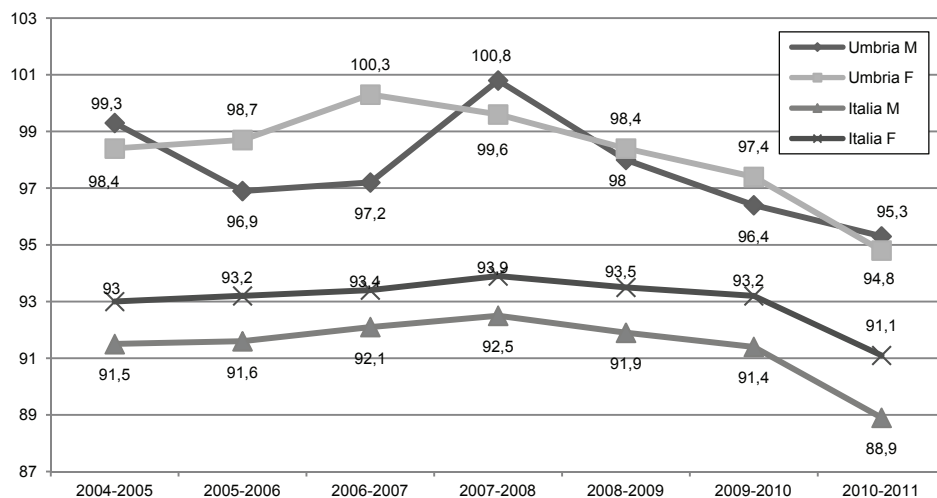
Tab. 2.8 - Distribuzione percentuale degli iscritti in Umbria alla scuola statale primaria, di 1° e 2° grado per genere nelle due province. Confronto a.s. 2004-2005 e a.s. 2011-2012

	2004/2005			
	Perugia		Terni	
	M	F	M	F
Primaria	51,5	48,5	52,2	47,8
1° grado	52,0	48,0	51,3	48,7
2° grado	51,6	48,4	51,4	48,6
	2011/2012			
	Perugia		Terni	
	M	F	M	F
Primaria	51,7	48,3	51,9	48,1
1° grado	52,5	47,5	52,4	47,6
2° grado	52,5	47,5	54,6	45,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Regione Umbria.

Il tasso di scolarità delle donne (alunni di scuola di 2° grado rispetto alla popolazione di 14-18 anni) è tutto sommato in linea con quello degli uomini, anzi negli ultimi 8 anni è accaduto che le prime superassero i secondi nella partecipazione al secondo ciclo di istruzione. Il grafico 2.16 rende conto di questo aspetto, tuttavia esso va chiarito da una serie di osservazioni.

Graf. 2.16 - Tasso di scolarità nel ciclo di istruzione superiore (iscritti alla scuola statale e non statale di 2° grado ogni 100 persone residenti di 14-18 anni) per genere dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: Dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Innanzitutto va ricordato che questo indicatore può superare il valore di 100, proprio come è avvenuto in Umbria nell'a.s. 2007-2008 in riferimento agli uomini, contraddistinti da un tasso di ripetenza superiore a quello delle donne. La nostra regione mostra una performance decisamente migliore di quella italiana in termini di scolarità superiore della popolazione. La

differenza in punti percentuali tra il tasso di scolarità maschile umbro e quello italiano si è ridotta da 7,8 nel 2004-2005 (Umbria: 99,3%; Italia: 91,5%) a 6,4 nel 2010-2011 (Umbria: 95,3%; Italia: 88,9%); un discorso simile si può fare per le donne, per le quali la differenza col dato nazionale è passata da 5,4 (Umbria: 98,4%; Italia: 93%) a 3,7 punti percentuali (Umbria: 94,8%; Italia: 91,1%). Si conferma la situazione descritta nel paragrafo precedente: la partecipazione alla scuola di 2° grado tende a diminuire negli ultimi anni e ciò avviene in Umbria con un'intensità maggiore di quanto registrato complessivamente in Italia. Infatti, nei 6 anni considerati nel grafico il tasso di scolarità in Umbria scende per gli uomini di 4 punti percentuali (M 2004-2005: 99,3; M 2010-2011: 95,3) e per le donne di 3,6 (F 2004-2005: 98,4; F 2010-2011: 94,8); in Italia la riduzione è rispettivamente di 2,6 (M 2004-2005: 91,5; M 2010-2011: 88,9) e 1,9 punti percentuali (F 2004-2005: 93%; F 2010-2011: 91,1%). Si tratta di una dinamica di breve periodo sulla quale incide l'alta presenza di alunni stranieri nella nostra regione. Le ragazze, in linea con quanto avviene nel panorama nazionale, nella continuazione degli studi superiori preferiscono gli indirizzi liceali a quelli tecnico-professionali. Se consideriamo i dati sulla distribuzione degli iscritti nell'a.s. 2011-2012 per indirizzo di scuola (statale) di 2° grado affiorano differenziali di genere significativi. La preferenza per i licei da parte delle ragazze è superiore a quella dei ragazzi di 24,9 punti percentuali in provincia di Perugia (M: 34,9%; F: 59,8%) e di 22,4 punti percentuali in provincia di Terni (M: 42,3%; F: 64,7%). A preferire gli istituti tecnici sono invece i ragazzi; la differenza a loro vantaggio è di 18,7 punti percentuali in provincia di Perugia (M: 46%; F: 27,3%) e di 20,5 punti percentuali in provincia di Terni (M: 39,8%; F: 19,3%). Le distanze si riducono nella scuola professionale: nel perugino la preferenza degli uomini è superiore a quella delle donne solo di 6,2 punti percentuali (M: 19,1; F: 12,9%), e nel ternano scompare quasi, contraendosi a soli 1,8 punti percentuali in più (M: 17,9%; F: 16,1%). Complessivamente in Umbria nel 2011-2012 solo il 39,1% delle ragazze risulta iscritta ad un indirizzo tecnico o professionale, mentre ciò vale per il 63,4% dei ragazzi (tab. 2.9).

Tab. 2.9 - Distribuzione percentuale degli iscritti della scuola statale di 2° grado in Umbria per provincia, macro indirizzo e genere, a.s. 2011-2012

PERUGIA		
	M	F
Liciale	34,9	59,8
Professionale	19,1	12,9
Tecnica	46,0	27,3
Totale	100,0	100,0
TERNI		
Liciale	42,3	64,7
Professionale	17,9	16,1
Tecnica	39,8	19,3
Totale	100	100
UMBRIA		
Liciale	36,6	60,8
Professionale	18,8	13,5
Tecnica	44,6	25,6
Totale	100	100

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Regione Umbria.

Date le diverse scelte scolastiche, quasi il 60% degli studenti liceali è formato da ragazze, mentre negli istituti tecnici ben 2 iscritti su 3 sono uomini. Un po' meno squilibrata è la

distribuzione di uomini e donne nella scuola professionale, fermo restando che i primi costituiscono il 61% degli iscritti (tab. 2.10).

Tab. 2.10 - Composizione percentuale di genere degli iscritti in Umbria alla scuola statale di II grado per macro indirizzo a livello provinciale e regionale, a.s. 2011-2012

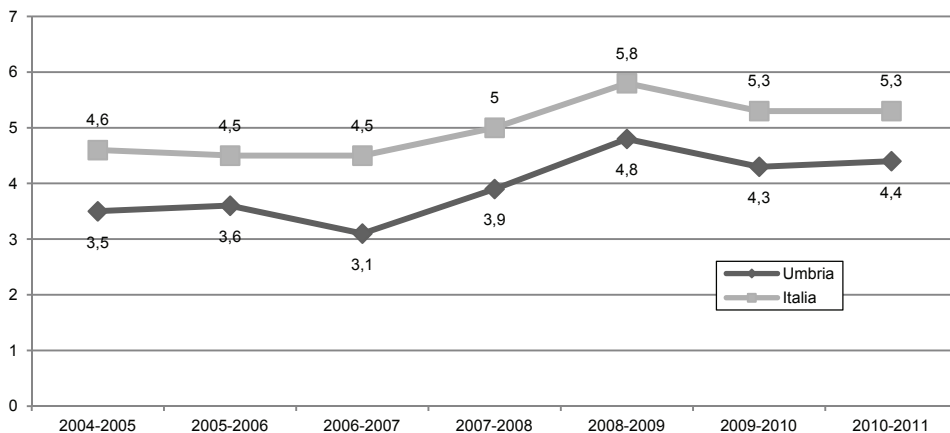
	Perugia		Terni		Umbria	
	M	F	M	F	M	F
Liciale	39,2	60,8	44,0	56,0	40,4	59,6
Professionale	62,1	37,9	57,2	42,8	61,0	39,0
Tecnica	65,1	34,9	71,3	28,7	66,2	33,8
Totale	52,5	47,5	54,6	45,4	53,0	47,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Regione Umbria.

Le due province si differenziano per il maggior tasso di mascolinità delle scuole tecniche ternane dove meno dei tre decimi sono donne (Perugia: 65,1% M, 34,9% F; Terni: 71,3% M, 28,7% F). Nel perugino si registra una percentuale di donne più alta tra i liceali (Perugia: 39,2% M, 60,8% F; Terni: 44% M, 56% F) e più bassa tra gli iscritti agli indirizzi professionali (Perugia: 62,1% M, 37,9% F; Terni: 57,2% M, 42,8% F).

In Umbria le ragazze non solo mostrano un tasso di scolarità maggiore di quello complessivo nazionale, ma sono anche meno propense alla ripetenza, nonostante il relativo tasso stia crescendo negli ultimi anni anche nella nostra regione (graf. 2.17)²⁷.

Graf. 2.17 - Tasso di ripetenza femminile (donne ripetenti ogni 100 iscritte) nella scuola statale e non statale di 2° grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Oramai sono più di 25 anni che le carriere scolastiche delle donne sono migliori di quelle maschili. Il più alto impegno nella scuola delle donne da una parte è frutto del raggiungimento delle pari opportunità di accesso all'istruzione, dall'altra rappresenta la

²⁷ Rinviamo alla nota 26.

cartina di tornasole della persistenza delle diseguaglianze di genere in altre sfere della vita associata, a partire da quella lavorativa.

Le donne sono socializzate sin da piccole a ruoli di cura e relazionali, aspetto che è stato funzionale alla riproduzione di un modello familiare che le ha tenute lontane dal lavoro remunerato nella società industriale. Successivamente questo tipo di socializzazione non è entrato in contrasto con la ricerca del lavoro, allorquando la terziarizzazione economica ha ampliato le possibilità di accesso al lavoro di ufficio, in particolare in quei settori in cui l'organizzazione dei cicli produttivi contrasta di meno con la distribuzione diseguale tra i generi dei compiti familiari. Il mutamento degli stili di consumo e l'innalzamento del reddito familiare considerato adeguato alle nuove aspettative di status hanno contribuito alla femminilizzazione del mercato del lavoro (Gershuny, 1993).

Le diseguaglianze di genere sono rimaste, tuttavia, perché la connotazione androgena della società sfavorisce le donne nell'acquisizione delle competenze proprie delle professioni più remunerative (Bourdieu, 1998) e alimenta quei meccanismi di selezione guidati dagli uomini che occupano i posti chiave in cui si prendono le decisioni principali della vita aziendale e politica (Moss Kanter, 1988; Piccone Stella, Saraceno, 1996). Data questa situazione, ed un welfare italiano poco orientato a coniugare tempi di vita e tempi di lavoro, le donne devono superare più prove degli uomini per raggiungere obiettivi di tipo professionale; la scuola rappresenta un'istituzione con un grado sufficiente di universalismo per permettere loro di competere in maniera più paritaria e acquisire risorse da spendere sul mercato del lavoro. Il destino occupazionale dipende oggi dal titolo di studio più per le donne che per gli uomini (Parziale, 2012b), come mostrano la maggiore tenacia delle donne nel proseguire gli studi, anche quando provengono da famiglie operaie, l'aumento del tasso di laureate in tutte le classi sociali e la riduzione, rispetto a trent'anni prima, nel conseguimento della laurea da parte dei ragazzi provenienti dalla borghesia e dalla classe media (Istat, 2012b), probabilmente per la possibilità che questi ultimi hanno di far valere altre risorse per l'accesso al mercato del lavoro.

La maggiore tenacia delle donne nel conseguire alti livelli di istruzione è un fenomeno che pare essere alimentato dalla persistenza della disparità di genere nella scelta del tipo di laurea, con le donne che scelgono i percorsi formativi più sfavorevoli dal punto di vista occupazionale (Schizzerotto, Barone, *op. cit.*). Questa scelta potrebbe legarsi alla minore possibilità di far valere solo le credenziali educative nelle professioni più vantaggiose, caratterizzate da meccanismi di selezione "invisibili" derivanti dalla partecipazione alle reti di potere.

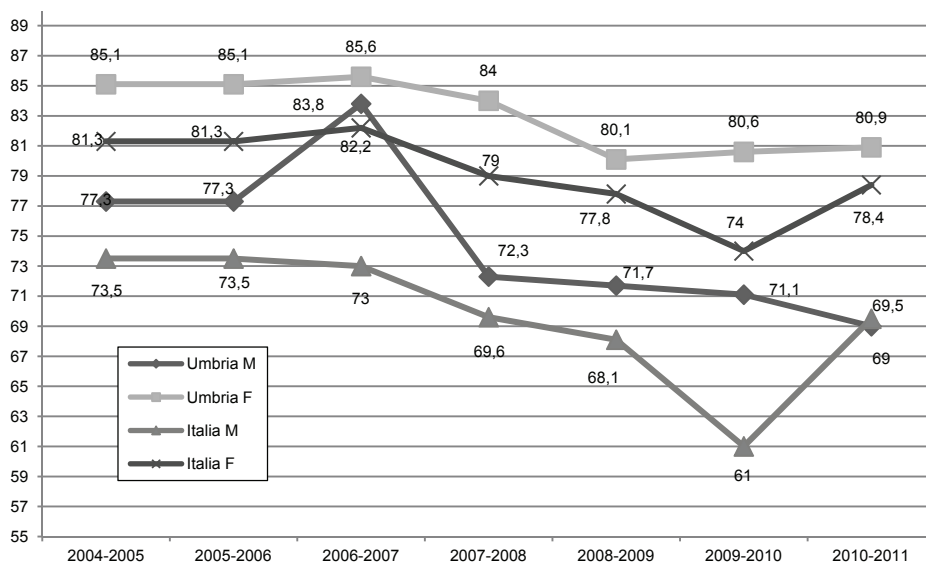
Per quanto concerne l'istruzione superiore secondaria abbiamo evidenziato la riduzione delle persone che riescono a conseguire il diploma in tempo (a 19 anni). Ma questo fenomeno è molto più marcato in Umbria, dove la presenza di alunni stranieri è maggiore. Al di là della questione etnica, di cui daremo conto più diffusamente nel prossimo paragrafo, ciò costituisce un ulteriore indizio dell'aumento delle diseguaglianze educative in questa regione. A scontare maggiori difficoltà sono gli uomini che, se appartenenti in particolare alle classi lavoratrici, sono maggiormente attratti dalle possibilità di impiego in occupazioni non qualificate nella manifattura e nei servizi, come attesta il tasso di attività maschile della coorte di età 15-24 anni che risulta nel 2011 al 34,5%, un valore più alto del Centro e di parte del Nord (Friuli Venezia Giulia: 33,7%; Emilia Romagna: 32,9%)²⁸. Infatti, si è verificata la convergenza dei tassi nazionale e regionale di conseguimento del diploma da parte degli

²⁸ Ciò, con l'esclusione dell'Emilia-Romagna, vale anche per il tasso di attività femminile, che però è inferiore di ben 7,5 punti percentuali (27%).

uomini. Nel 2004-2005 in Umbria riuscivano ad ottenere il diploma 77,3 persone ogni 100 diciannovenni, mentre a livello nazionale questo tasso si attestava al 73,5%. Nel 2010-2011 il valore umbro è sceso al 69% ed è stato superato di 0,5 punti percentuali dal dato nazionale (graf. 2.18).

Al contrario, pur diminuendo la quota di donne che conseguono il diploma in tempo, 80,9 ragazze ogni 100 diciannovenni raggiunge questo obiettivo, distanziando di quasi 11 punti percentuali i loro colleghi. Il differenziale di genere si è ampliato rispetto al 2004-2005, anno in cui raggiungeva i 7,8 punti percentuali (M: 77,3%; F: 85,1%). A livello nazionale il differenziale di genere è aumentato solo di 1,1 punti percentuali.

Graf. 2.18 - Numero di diplomati ogni 100 persone di 19 anni per genere dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

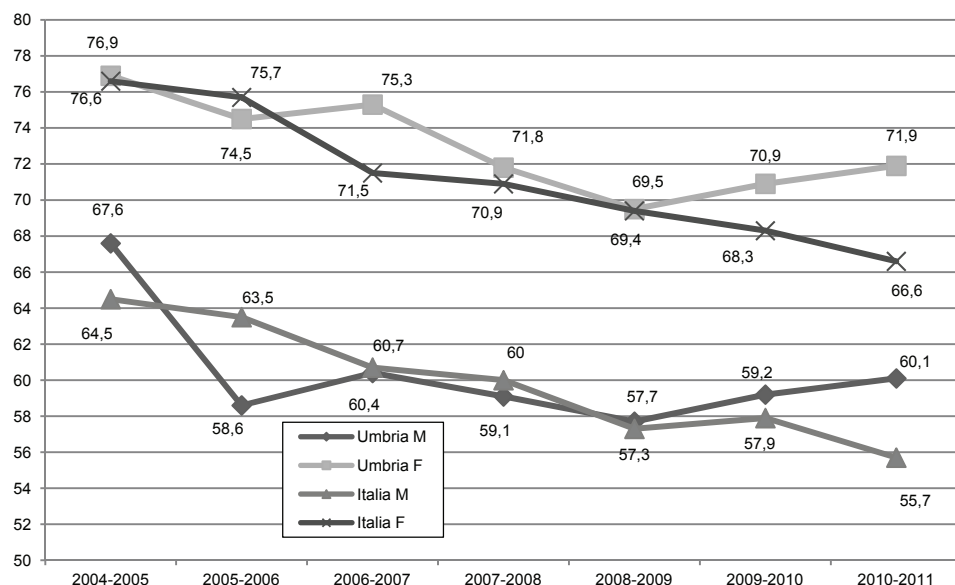
Inoltre, il tasso di successo delle umbre continua a superare quello nazionale (Umbria: 80,9%; Italia: 78,4%).

La preferenza per i percorsi di studio più brevi e professionalizzanti ha sicuramente svantaggiato gli uomini in termini di sviluppo di carriere scolastiche lunghe. Questa strategia è dipesa da un fabbisogno elevato di manodopera da parte delle imprese locali (cap. IV) e dalle maggiori possibilità di impiego degli uomini in questo segmento del mercato del lavoro. Bisogna aggiungere che questo tipo di fabbisogno si rivolge prevalentemente alle classi sociali più svantaggiate, sempre più caratterizzate dalla componente straniera, per le quali è presumibile che le aspirazioni professionali siano declinate in misura maggiore a seconda del genere. Questo scenario a dispetto delle attese non presuppone, però, un buon incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

La crescita del numero di persone che rinunciano a proseguire gli studi all'università è un fenomeno in espansione che accomuna tutto il Paese. Il maggiore successo nella scuola di 2° grado spinge, in ogni caso, le donne a partecipare in misura maggiore degli uomini

all'istruzione terziaria. Anche in questo caso il differenziale di genere in Umbria si accresce, nonostante la riduzione del successo scolastico; mentre a livello nazionale il vantaggio delle donne si mantiene grosso modo stabile. Nel 2010-2011 le immatricolate in Umbria sono superiori ai sette decimi delle diplomate dell'anno scolastico precedente (71,9%), mentre ciò vale solo per i sei decimi dei loro colleghi (60,1%), anche in questo caso il vantaggio delle donne è cresciuto (passando da +9,3 punti percentuali a + 11,8%), mentre si riduce a livello nazionale, passando da 12,1 a 10,9 punti percentuali (graf. 2.19).

Graf. 2.19 - Il tasso di passaggio all'università (immatricolati ogni 100 diplomati l'anno scolastico precedente) per genere dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

In Umbria il tasso di passaggio all'università si è ridimensionato in misura minore di quello nazionale, giungendo a superarlo di ben 5,3 punti percentuali (Umbria: 71,9%; Italia: 66,6%), mentre otto anni fa assumeva un valore simile a quello complessivamente registrato in Italia. Lo stesso andamento si rileva per gli uomini, con il divario col dato nazionale che è passato da 3,1 a 4,4 punti percentuali.

In sintesi la riduzione del processo di scolarizzazione negli ultimi 8 anni è un fenomeno che investe tutto il Paese, tuttavia l'Umbria riesce a contenere il processo, migliorando in termini (solo) relativi la sua performance. I giovani umbri, essendo maggiormente propensi alla formazione liceale, sono anche più portati a partecipare all'istruzione terziaria, nonostante la contrazione generalizzata. E ciò vale anche per gli uomini, anche se le loro scelte diventano sempre più distanti da quelle delle donne.

Il quadro appena delineato va integrato con quanto emerge dallo studio del tasso di iscrizione all'università, in quanto il vantaggio degli umbri rispetto alla tendenza italiana si riduce significativamente nel tempo: nel 2004-2005 il 51,7% delle donne di 19-25 anni era

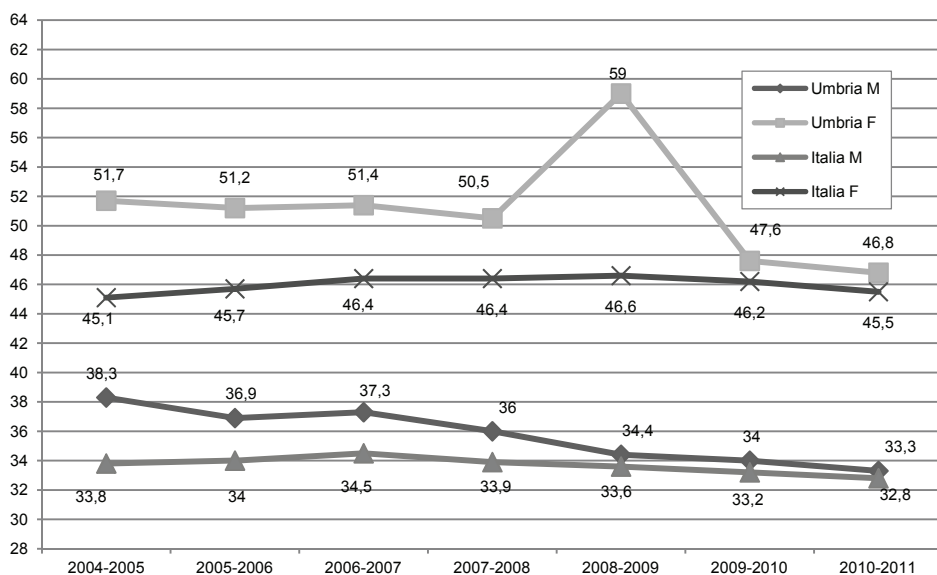
iscritta all'università, mentre l'analogo valore nazionale si fermava al 45,1%. La distanza è cresciuta nel 2008-2009 (Umbria: 59%; Italia: 46,4%), ma è poi crollata con la forte contrazione degli iscritti in tutto il Paese.

Nel 2010-2011 il tasso di iscrizione regionale (46,8%) era simile a quello nazionale (45,5%).

Nel caso degli uomini il processo di convergenza è stato ancora più intenso: la differenza tra il dato umbro e quello italiano si è ridotta di 9 volte, passando da 4,5 (Umbria: 38,3%; Italia: 33,8%) a 0,5 punti percentuali (Umbria: 33,3%; Italia: 32,8%).

Il differenziale di genere si è, invece, tenuto stabile sia a livello nazionale che regionale, e segna un grande divario: in entrambi i casi, in relazione all'a.a. 2010-2011, il tasso di iscrizione universitaria da parte delle donne è di circa il 50% superiore a quello degli uomini: supera il 45% tra le prime, mentre si aggira intorno al 33% tra i secondi (graf. 2.20).

Graf. 2.20 - Numero di iscritti all'università ogni 100 residenti di 19-25 anni per genere dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano

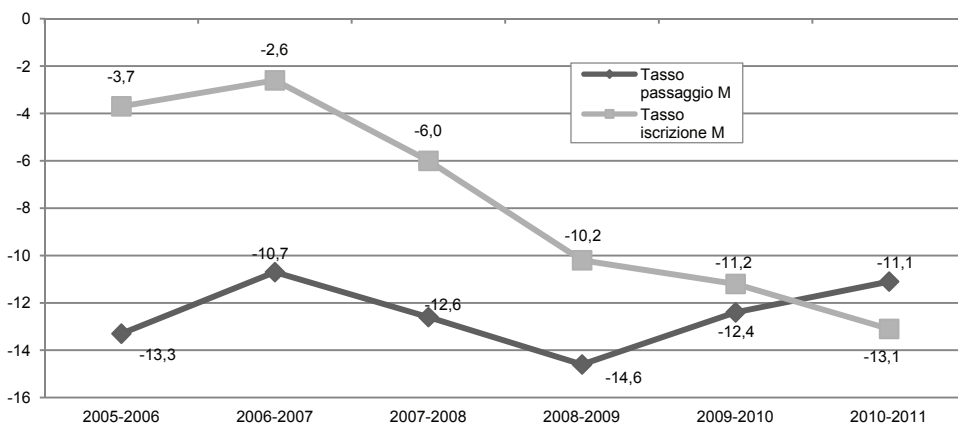
Un aspetto sul quale vale la pena riflettere è che in Umbria il crollo in termini percentuali²⁹ del tasso di iscrizione (M: -13%; F: -9,5%) nel 2010-2011, rispetto al 2004-2005, è stato superiore a quello di passaggio (M: -11,1%; F: -6,5%), mentre in Italia vale l'esatto contrario, con le donne che fanno registrare addirittura un incremento delle iscrizioni a dispetto della riduzione della quota di immatricolate tra coloro che si sono diplomate l'anno prima (tasso di passaggio: -13,6% M, -13,1% F; tasso di iscrizione: -2,9% M, +0,8% F).

La comparazione della variazione annuale dei due indicatori rispetto ai valori del 2004-2005

²⁹ Si sta facendo riferimento alla riduzione non in punti percentuali, ma in termini percentuali. Ad esempio il tasso di passaggio all'università da parte degli uomini in Umbria è nel 2010-2011 pari al 60,1%, un valore corrispondente all'11,1% in meno del dato del 2004-2005, che risultava essere il 67,6%. L'analisi della variazione percentuale permette di comparare il tasso di crescita o de-crescita di due o più fenomeni.

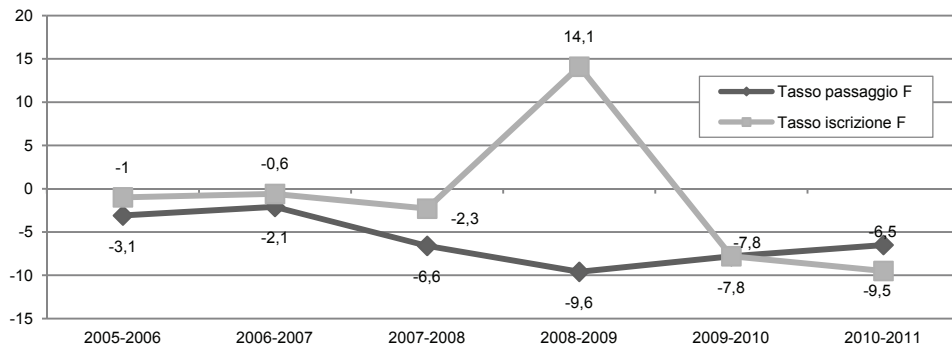
rivela che l'abbassamento della propensione degli umbri a proseguire gli studi dopo il diploma ha progressivamente inciso sulla quota di iscritti all'università, al punto che dopo 6 anni il numero di giovani che partecipano all'istruzione terziaria ha finito per contrarsi in misura maggiore del numero di persone che scelgono l'università subito dopo aver conseguito il diploma (graf. 2.21.a-2.21b).

Graf. 2.21a – Variazione annuale dei tassi di passaggio e iscrizione universitaria maschili rispetto all'a.a. 2004-2005 in Umbria



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Graf. 2.21b - Variazione annuale dei tassi di passaggio e di iscrizione universitaria femminili rispetto all'a.a. 2004-2005 in Umbria

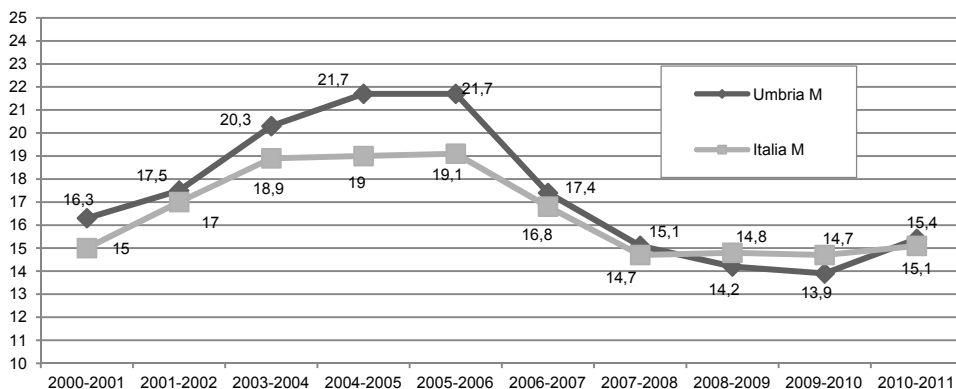


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Nel paragrafo precedente abbiamo mostrato come in Umbria si sia ridotto nell'ultimo decennio circa il tasso di conseguimento della laurea di lungo periodo, in cambio di una crescita complessiva dei laureati: ciò sta a dimostrare che il modello del 3+2 ha portato come beneficio un aumento dei laureati, ma ha ridotto le possibilità di una parte consistente di giovani di conseguire un titolo di studio terziario di lungo periodo. In Umbria questo fenomeno è ancora più marcato di quanto rilevato complessivamente in Italia e riguarda in maniera particolare le donne (graf. 2.22a-2.22b). Si pensi che nell'a.a. 2004-2005 vi erano

nella nostra regione ben 38,5 laureate tra le donne di 25 anni, mentre nel 2010-2011 questa quota è scesa a 23.

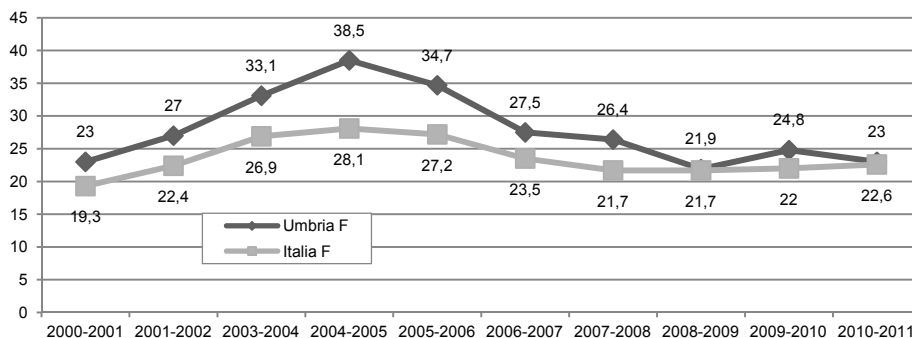
Graf. 2.22a - Tasso di conseguimento maschile della laurea di 4-6 anni (vecchio ordinamento, a ciclo unico, specialistica dall'a.a. 2000-2001 all'a.a. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Note: non sono disponibili i dati dell'a.a. 2002-2003.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Graf. 2.22b - Tasso di conseguimento femminile della laurea di 4-6 anni (vecchio ordinamento, a ciclo unico, specialistica) dall'a.a. 2000-2001 all'a.a. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



Note: non sono disponibili i dati dell'a.a. 2002-2003.

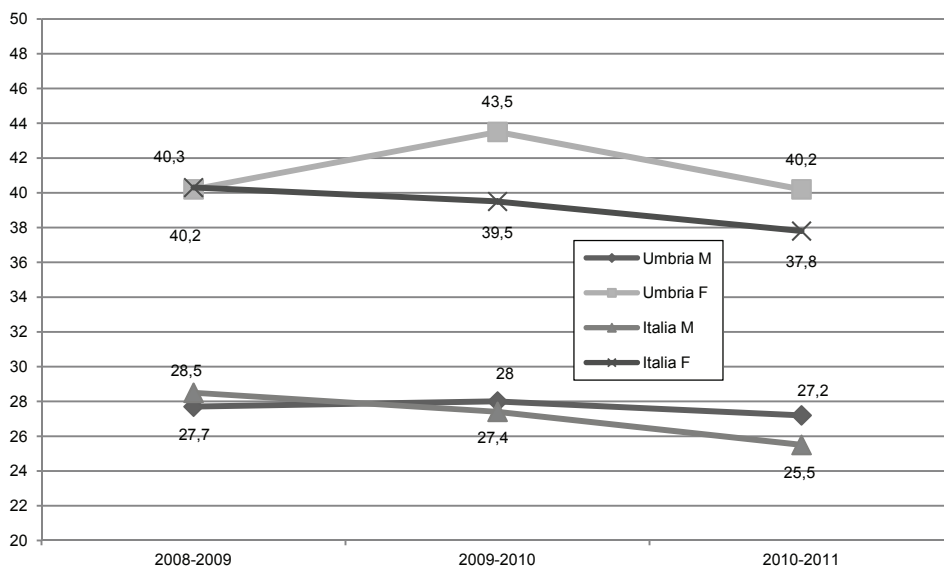
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Allo stesso tempo sono più le donne che gli uomini ad avere successo nei percorsi universitari di lungo periodo. Nel decennio qui considerato il divario con gli uomini si è allargato. In Umbria il gender gap è passato da 6,7 (M: 16,3%; F: 23) a 7,6 punti percentuali (M: 15,4%; F: 23%). In Italia si partiva da un differenziale minore (M: 15%; F: 19,3%) e si è giunti ad una situazione simile a quella umbra (M: 15,1%; F: 22,6%).

Se consideriamo il tasso di conseguimento di qualsiasi laurea, compresa quella triennale, il

vantaggio delle donne è di 13 punti percentuali in Umbria, e poco meno in Italia (graf. 2.23). Rispetto al passato l'Umbria continua ad avere una performance superiore all'Italia, ma ciò è dovuto al maggiore conseguimento delle lauree triennali piuttosto che delle lauree di lungo periodo.

Graf. 2.23 - Tasso di conseguimento della laurea almeno triennale (laurea triennale o a ciclo unico) per genere dall'a.a. 2008-2009 all'a.a. 2010-2011. Confronto Umbria/Italia



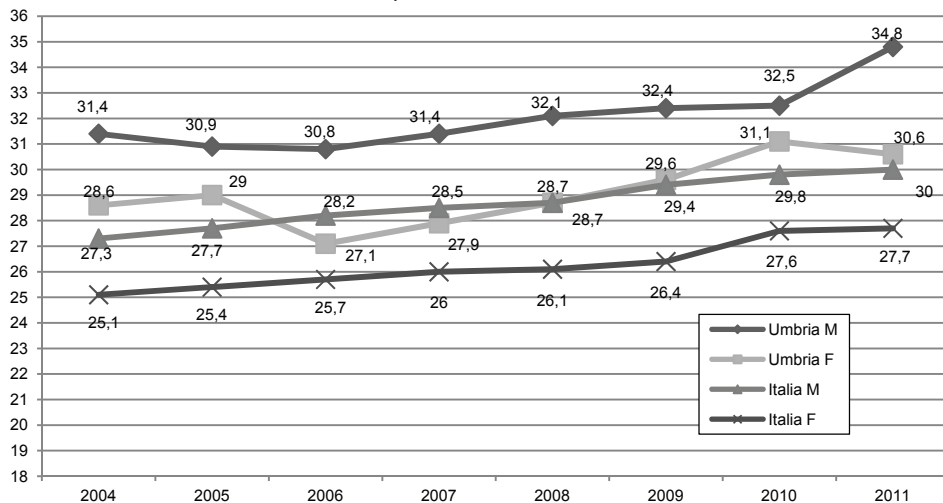
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Ricapitolando, gli umbri si laureano più facilmente rispetto a quanto rilevato a livello nazionale. Questa caratteristica si è mantenuta nel tempo, anche se il vantaggio della nostra regione si è leggermente assottigliato. Non solo, questo vantaggio riguarda in particolare le donne e si è spostato dalla laurea di 4-6 anni a quella di durata inferiore.

Le dinamiche analizzate in questo e nel precedente paragrafo hanno contribuito alla crescita del livello socio-culturale della popolazione. Se ciò vale a livello sia regionale sia nazionale, va detto che in quasi un decennio l'Umbria ha continuato a caratterizzarsi per una popolazione più scolarizzata di quella italiana, infatti la percentuale di diplomati (Umbria: 34% M, 30,6% F; Italia: 30% M, 27,7% F) e laureati (Umbria: 10,7% M, 14% F; Italia: 10,6% M, 11,6% F) sulla popolazione di 15 e più anni è superiore (graf. 2.24a-2.24b).

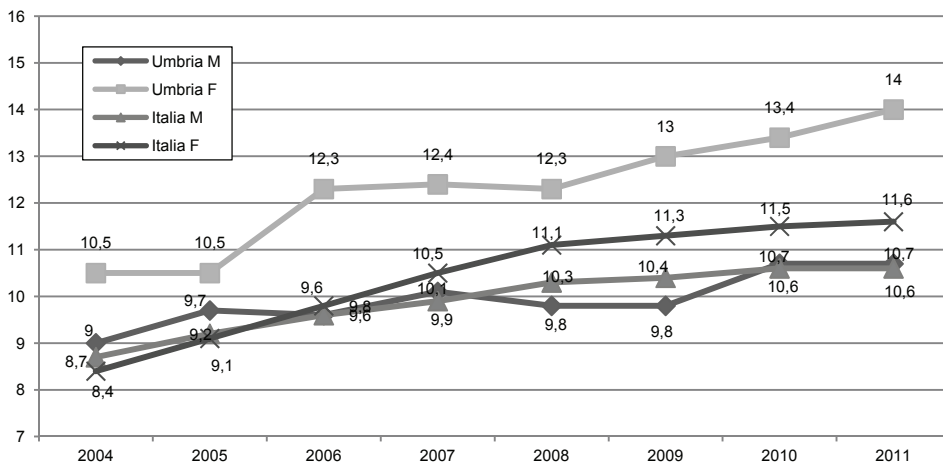
Unica eccezione è data dalla percentuale di laureati uomini, che risulta simile a quella nazionale. Ciò indica come l'innalzamento del tasso di istruzione della popolazione umbra sia merito delle donne. Non a caso la differenza percentuale tra laureate e laureati è decisamente più alta in Umbria (+3,3%) che in Italia (+1%).

Graf. 2.24a - Percentuale di diplomati per genere sulla popolazione di 15 anni e più dal 2004 al 2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Graf. 2.24b - Percentuale di laureati per genere sulla popolazione di 15 anni e più dal 2004 al 2011. Confronto Umbria/Italia



Fnte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Le carriere scolastiche più brillanti delle donne, secondi alcuni studiosi (Checchi, 2010), dipendono non solo dal loro maggior impegno per far fronte agli svantaggi vissuti nel mercato del lavoro, ma anche dall'adozione di comportamenti più consoni alle aspettative dei docenti e a quelle che sono le norme proprie di quel tipo di socializzazione che abbiamo qui definito col termine scolarizzazione. Su questo punto risultano svantaggiati gli stranieri che, peraltro, provengono in gran parte da ambienti sociali dotati di minori risorse economiche.

La crescita della domanda di istruzione degli stranieri e le emergenti diseguaglianze educative

Nello studio del mutamento della domanda di istruzione un fattore esplicativo importante risulta essere l'incremento demografico derivante dai processi migratori.

La crescente presenza di stranieri ha ricadute rilevanti nella società italiana che si caratterizza progressivamente per la sua multiethnicità. Nel secondo paragrafo abbiamo sottolineato come per certi versi si assista negli ultimissimi anni all'arresto della scolarizzazione di massa nei più alti livelli di istruzione. Ciò sembra collegarsi all'incremento demografico, essendo esso legato alla componente straniera che risulta svantaggiata nei percorsi formativi (Orlandi, 2012). In realtà, le cause della maggiore selettività del sistema scolastico sono da rinvenire in molteplici fenomeni che rinviano alla modificazione dei rapporti tra le classi sociali, con il crescente aumento delle diseguaglianze per via di un tipo di regolazione politico-economica di stampo neoliberale (Gallino, *op. cit.*).

In ogni caso, i giovani stranieri, pur non costituendo un gruppo omogeneo per destini sociali, tuttavia scontano diseguaglianze educative che non sono attribuibili completamente al fatto che gran parte di loro appartiene alle classi sociali svantaggiate. Con questo intendiamo sostenere che a prescindere se esista o meno effetto di interazione (Rosenberg, 2003) tra le due variabili (classe sociale e possesso della cittadinanza italiana), l'essere straniero costituisce, comunque, di per sé un aspetto che limita ulteriormente la piena partecipazione alla vita scolastica e sociale in un Paese come il nostro.

L'aumento di soggetti giovani e stranieri incide sul sistema di stratificazione sociale, aprendo problematiche importanti dal punto di vista dell'agibilità dei diritti costituzionali, a partire da quello relativo all'eguaglianza e alle pari opportunità nel campo educativo e lavorativo. È, dunque, probabile che in futuro sarà necessaria una modifica dell'assetto istituzionale che tenga conto del carattere multiethnicico della società attuale, così come sarà necessaria una trasformazione del modello di welfare italiano, dato il mutamento della struttura demografica per effetto del maggiore tasso di fecondità delle donne straniere.

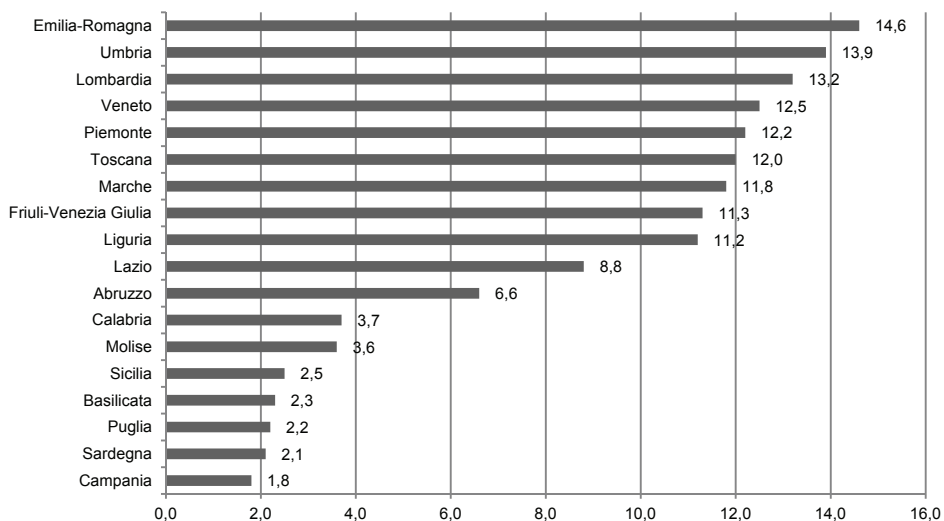
Quanto detto vale in maniera particolare per regioni come l'Umbria che al 2011 conta 99849 stranieri residenti, pari all'11% della popolazione, un valore inferiore solo all'Emilia-Romagna (11,2%).

La percentuale di stranieri è ancora più alta tra gli alunni. Ciò dipende, oltre che dalla maggior presenza di giovani tra gli stranieri, dal fatto che nella popolazione scolastica risulta compresa sia la parte degli stranieri regolarmente residenti sia quella irregolare scolarizzata, in quanto anche quest'ultima è soggetta all'obbligo di istruzione (D.P.R. n. 349/1999 – Regolamento recante norme di attuazione del testo unico sull'immigrazione e sulla condizione dello straniero).

L'Umbria si colloca al secondo posto per presenza di alunni stranieri nell'anno scolastico 2011-2012, con il 13,9% di alunni non italiani (graf. 2.25).

Le nazionalità rappresentate tendono ad aumentare nel tempo: nel 2010 risultavano 157 (Montesperelli, Acciarri, 2013). Come nel resto d'Italia, le comunità più presenti sono la rumena, pari al 2,5% della popolazione residente e ad un quarto (24,4%) degli stranieri, l'albanese (1,8% della popolazione residente e 17% degli stranieri) e la marocchina (1,1% della popolazione residente e 10,4% degli stranieri).

Graf. 2.25 - La percentuale di alunni stranieri per regione nell'anno scolastico 2011-2012



Fonte: Miur, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano.

La composizione per nazionalità degli alunni non corrisponde a quella delle famiglie, essendo differenti i progetti migratori delle diverse etnie (Ambrosini, 2005). Ad esempio, tra gli studenti la presenza albanese supera quella rumena, al contrario di quanto si registra nella popolazione straniera residente.

Non solo, in merito alle nazionalità più numerose in Italia, l'Umbria si distingue per una presenza di studenti albanesi pari a quasi il doppio di quella registrata nell'intero Paese (Umbria: 22,9%; Italia: 13,6%), mentre più simile è la distribuzione percentuale di alunni rumeni (Umbria: 20%; Italia: 18,7%) e marocchini (Umbria: 13,8%; Italia: 12,7%), anche se entrambe le nazionalità sono leggermente sovra rappresentate nella nostra regione. Spicca anche la minoranza di ecuadoriani, pari al 4,9% degli alunni stranieri, mentre in Italia l'analogo valore si ferma al 2,6% (tab. 2.11).

Tab. 2.11 - Distribuzione percentuale per le principali nazionalità presenti in Italia rispetto al totale degli alunni stranieri nell'a.s. 2011-2012

	Romania	Albania	Marocco	Cina	Moldavia	Ecuador	Ucraina	Tunisia
Umbria	20	22,9	13,8	1,7	2,8	4,9	2,7	1,8
Italia	18,7	13,6	12,7	4,5	3,1	2,6	2,5	2,5

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

In valori assoluti gli alunni stranieri ammontano nell'anno scolastico 2011-2012 a 17.153, 3.465 in più di 4 anni prima. Rispetto all'anno scolastico 2007-2008 gli alunni europei, ed in particolare quelli appartenenti all'UE (per lo più rumeni), aumentano; un leggero incremento si registra anche per gli asiatici (per lo più cinesi), mentre diminuiscono gli americani. Un incremento importante si registra anche per gli alunni provenienti dall'Oceania, anche se si tratta di poche decine (nell'anno scolastico 2011-2012 risultano 73).

Circa i sei decimi degli studenti stranieri sono europei; si tratta di un valore più vicino a quello delle regioni meridionali che settentrionali. La nostra regione si contraddistingue per l'alta percentuale di studenti africani e (sud)americani. Quasi un terzo degli studenti stranieri proviene da uno dei due continenti. Gli studenti africani sono presenti in percentuale inferiore solo alle regioni del Nord Italia; addirittura quelli (sud) americani sono presenti in misura maggiore solo nelle regioni del Nord Ovest. Al contrario, la presenza di asiatici è inferiore rispetto a quanto rilevato nelle diverse aree del Paese (tab. 2.12).

Tab. 2.12 - Distribuzione percentuale degli alunni stranieri per continente di provenienza, per area geografica e in Umbria

	Europa	di cui UE	Africa	America	Asia	Oceania	Totale
2007-2008							
Umbria	60,7	22,8	21,5	11,7	6,0	0,1	100
Nord Ovest	40,3	18,3	27,4	17,2	15,1	0,0	100
Nord Est	50,7	16,2	28,5	5,6	15,2	0,0	100
Centro	60,4	31,1	14,9	9,9	14,7	0,1	100
Sud	68,0	31,8	16,4	6,7	8,8	0,1	100
Isole	43,9	31,0	31,2	6,2	18,6	0,1	100
2011-2012							
Umbria	61,5	24,9	21,6	10,0	6,6	0,3	100
Nord Ovest	40,4	18,6	28,5	14,6	16,5	0,0	100
Nord Est	50,4	16,7	28,6	4,3	16,7	0,0	100
Centro	59,5	31,7	15,0	9,3	16,1	0,1	100
Sud	68,8	38,1	15,8	6,0	9,3	0,1	100
Isole	51,4	39,5	27,2	5,4	15,9	0,1	100

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

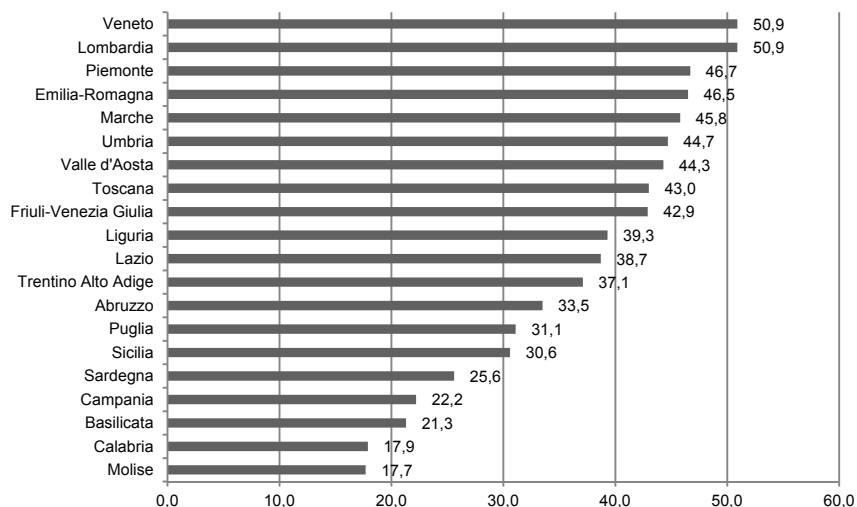
Solo negli ultimi anni il fenomeno migratorio ha assunto una forma decisamente sedentaria. Il processo di sedentarizzazione degli stranieri è nella nostra regione abbastanza alto, anche se meno segnato di buona parte del Nord Italia e delle Marche, come mostra la quota di alunni stranieri di seconda generazione³⁰. L'Umbria si colloca al sesto posto con il 44,7% di alunni stranieri nati in Italia rispetto al totale della popolazione scolastica di cittadinanza non italiana (graf. 2.26).

L'immigrazione sta cambiando il volto della società umbra perché molti stranieri si stabiliscono definitivamente nella nostra regione, lavorano con continuità, progettano il loro futuro qui, mandano i loro figli a scuola (Acciari, 2008). Essendo la scuola agenzia di socializzazione centrale nelle società contemporanee, è ovvio aspettarsi che persone che constatano sin da bambini l'esistenza di un ventaglio di stili di vita, consumo, pensiero più ampio dei loro genitori siano da adulti propensi a sviluppare identità nuove, più fluide ed aperte alla diversità.

L'incremento della popolazione per via dei sempre più numerosi giovani stranieri sta, infatti, riconfigurando fin da ora le relazioni inter-etniche e generazionali secondo dinamiche che mostrano anche una certa flessibilità, plasticità, della società umbra verso il mutamento (Montesperelli, 2012).

³⁰ Per seconda generazione talvolta si intende non solo i nati in Italia ma anche quei bambini che, pur avendo affrontato il percorso migratorio, hanno compiuto tutto o parte del loro percorso di crescita e formativo in Italia. Qui per semplificare ci riferiamo alla seconda generazione in senso stretto, ossia ai nati in Italia.

Graf. 2.26 - Alunni stranieri nati in Italia ogni 100 alunni di cittadinanza non italiana per regione nell'anno scolastico 2011-2012



Fonte: Miur, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, 2012.

In Italia, nell'anno scolastico 2011-2012 il numero degli alunni stranieri è pari a ben 755.939, mentre la popolazione straniera residente registrata dal censimento della popolazione del 2011 ammonta a 4.025.145, numero al quale vanno aggiunti gli stranieri irregolari e quelli regolari non residenti³¹.

Il peso degli stranieri tra gli alunni è in continua crescita per ciascun ordine di istruzione; nella scuola dell'obbligo ormai il 9% degli alunni è straniero. Rispetto all'anno scolastico 2010-2011 si è avuto un incremento di 45.676 unità, pari al 6,4%. Questo incremento è dovuto essenzialmente agli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia piuttosto che alla consistenza del flusso immigratorio (Miur, 2012).

Se a livello nazionale il 14,6% delle scuole ha tra il 15 ed il 30% di alunni stranieri, questo valore in Umbria sale a ben il 32,4% delle scuole. Addirittura nel 5,6% delle scuole più del 30% degli alunni è straniero, mentre su scala nazionale ciò vale solo per il 2,6% delle scuole. Il 10,7% delle classi ha oltre il 30% di alunni stranieri, un valore che è di gran lunga superiore al dato italiano, pari al 5,3% delle classi (*ibidem*).

Il sistema scolastico umbro si caratterizza, dunque, non solo per l'alta presenza di stranieri, ma anche per la loro maggiore concentrazione nelle scuole e nelle classi.

La tabella 13 mostra come in sette anni la distanza dell'Umbria dal dato nazionale aumenti addirittura: nella scuola dell'infanzia la differenza in punti percentuali passa da 4,2 (Umbria: 8,7%; Italia: 4,5%) a 5,3 (Umbria: 14,5%; Italia: 9,2%); lo stesso fenomeno si riscontra nelle scuole di ordine e grado superiore, infatti nella scuola primaria la differenza passa da 4,4 punti percentuali (Umbria: 9,7%; Italia: 5,3%) a 5,8 (Umbria: 15,3%; Italia: 9,5%), nella

³¹ Il dato censuario molto probabilmente sottostima la popolazione straniera residente perché, al di là delle ripetizioni in anagrafe per mancata cancellazione dei trasferimenti, è troppo alto il divario con i 4.570.317 computati dall'anagrafe dei comuni e peraltro relativi al primo gennaio, e non al 30 ottobre, 2011. La Caritas nel Dossier Statistico Immigrazione del 2012 stima che gli immigrati regolari nel 2011, compresi quelli ancora non iscritti in anagrafe, siano 5.011.000.

scuola di 1° grado da 4,3 (Umbria: 9,1%; Italia: 4,8%) a 6,1 (Umbria: 15,4%; Italia: 9,3%), nella scuola di 2° grado da 2,4 (Umbria: 4,8%; Italia: 2,4%) a 4,8 (Umbria: 11%; Italia: 6,2%).

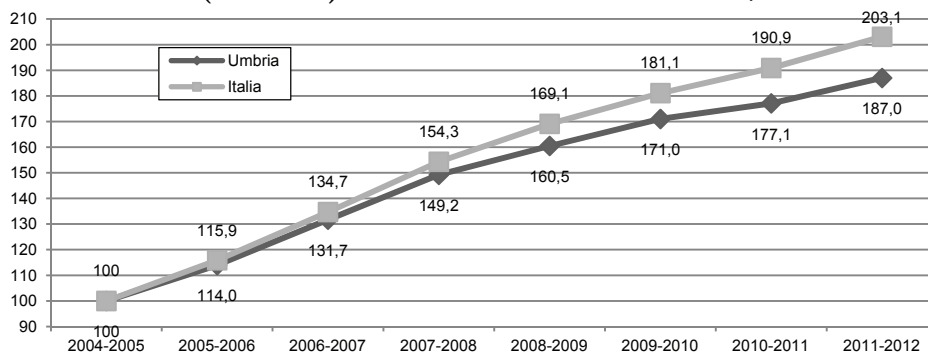
Tab. 2.13 - Distribuzione della percentuale di alunni stranieri nelle scuole statali e non statali per ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2011-2012. Confronto Umbria/Italia

	2004/2005		2011/2012		Var.		Var. %	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Alunni infanzia	8,7	4,5	14,5	9,2	5,8	4,7	191,4	210,7
Alunni primaria	9,7	5,3	15,3	9,5	5,6	4,2	169,4	181,8
Alunni 1° grado	9,1	4,8	15,4	9,3	6,3	4,5	176,6	193,3
Alunni 2° grado	4,8	2,4	11	6,2	6,2	3,8	229,2	256,7
Totale	7,8	4,2	13,9	8,4	6,1	4,2	187,0	203,1

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Nell'arco di tempo considerato la variazione in punti percentuali è stata in Umbria particolarmente alta rispetto al contesto italiano. In termini relativi il tasso di crescita (variazione percentuale) degli alunni stranieri è stato, invece, inferiore a quello medio nazionale, essendo in passato alquanto bassi i livelli di presenza straniera in molte zone del Paese (graf. 2.27).

Graf. 2.27 - Indice della presenza di alunni stranieri nelle scuole statali e non statali dall'a.s. 2004-2005 (base = 100) all'a.s. 2011-2012. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

In valori assoluti (tab. 2.14), gli alunni stranieri sono raddoppiati, passando da 1.874 a 3.587 (+1.713) nella scuola dell'infanzia, mentre sono passati da 3.472 a 5.881 (+2.409) nella scuola primaria, e da 2.068 a 3.653 (+1.585) nella scuola di 1° grado. Nella scuola superiore di 2° grado gli alunni da 1.759 sono passati a 4.032 (+2.273).

L'incremento maggiore si registra, dunque, nella scuola primaria e, in seconda battuta, nella scuola di 2° grado.

Questo dato fa il paio con quanto messo in evidenza poc'anzi a proposito del confronto tra l'Umbria e l'Italia in termini di differenza per percentuale di alunni stranieri. Come visto (tab. 2.13), la differenza maggiore si registra nella scuola di 1° grado.

Tab. 2.14 - Distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole statali e non statali per ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2011-2012. Confronto Umbria/Italia

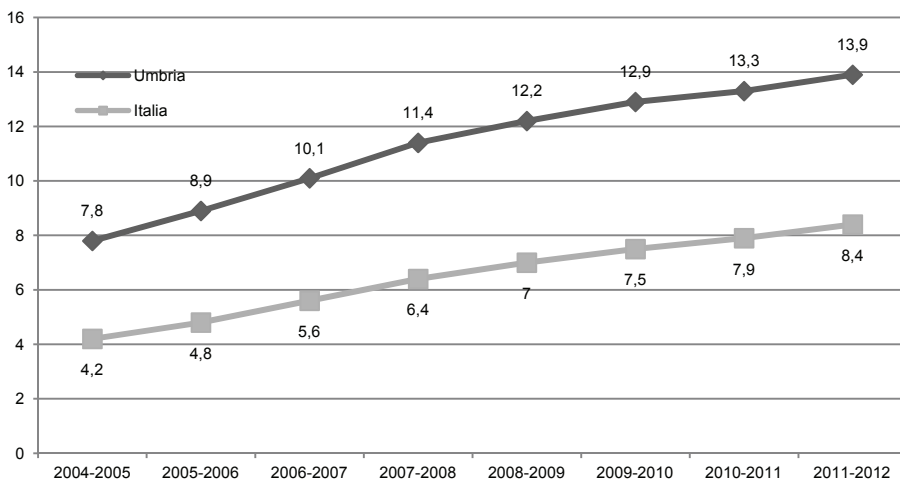
	2004/2005		2011/2012		Var.		Var. %	
	Umbria	Italia	Umbria	Italia	Umbria	Italia	Umbria	Italia
Alunni infanzia	1.874	74.372	3.587	156.701	1.713	82.329	47,8	52,5
Alunni primaria	3.472	147.795	5.881	268.671	2.409	120.876	41,0	45,0
Alunni 1° grado	2.068	85.901	3.653	166.043	1.585	80.142	43,4	48,3
Alunni 2° grado	1.759	64.083	4.032	164.524	2.273	100.441	56,4	61,0
Totale	9.173	372.151	17.153	755.939	7.980	383.788	46,5	50,8

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

In altri termini, se è vero che, in linea con la tendenza nazionale, il tasso di crescita è più alto tra gli alunni della scuola di 2° grado e dell'infanzia, è altrettanto vero che la differenza col contesto nazionale è particolarmente alta nella scuola di 1° grado, ossia in quel segmento che separa il primo dal secondo ciclo di istruzione (graff. 2.28a-2.28b).

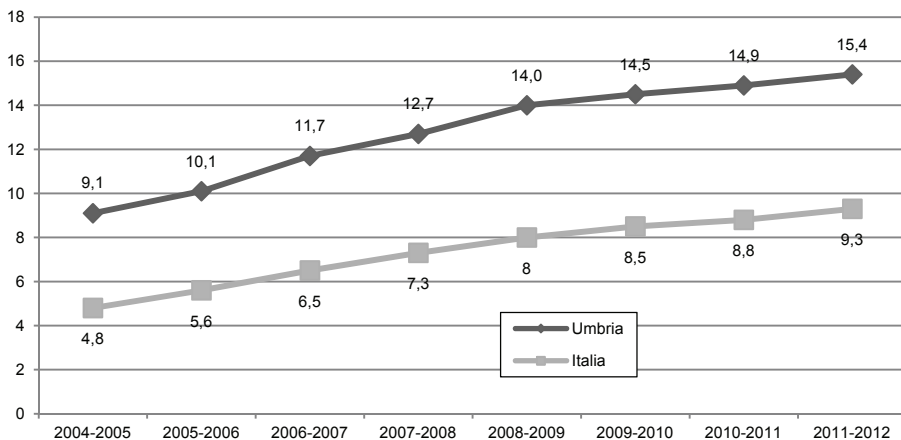
L'Umbria, essendo tra le prime regioni dove l'immigrazione si è manifestata in maniera consistente, si caratterizza oggi per un numero di alunni stranieri particolarmente alto non solo nei primi livelli di istruzione (pre-scolare e primaria), ma anche in quelli superiori. L'80,6% degli alunni stranieri della scuola dell'infanzia è nato in Italia. Questa percentuale scende al 57,6% tra gli alunni stranieri della scuola primaria. Al contrario, gli alunni stranieri della scuola di 1° e 2° grado sono nati in Italia solo nel 26,8% e 10,1% dei casi.

Graf. 2.28a - Percentuale di alunni stranieri nelle scuole statali e non statali di ogni ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2011-2012. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

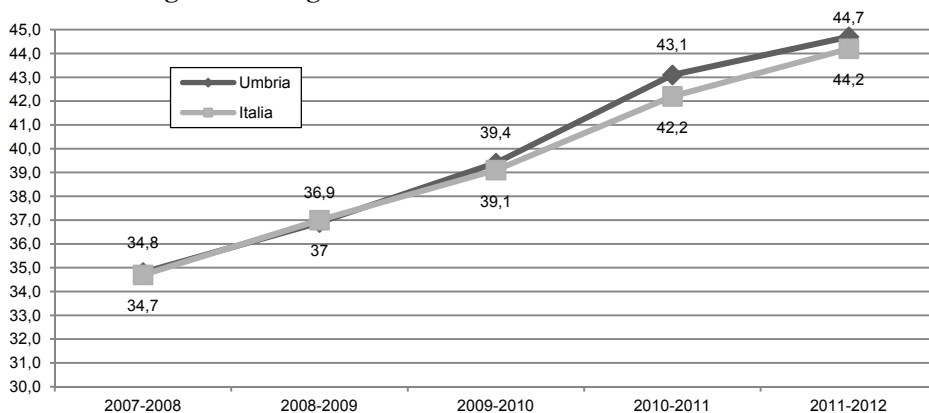
Graf. 2.28b - Percentuale di alunni stranieri nella scuola statale e non statale di 1° grado dall'a.s. 2004- 2005 all'a.s. 2011-2012. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Pertanto, il livello di disagio e di svantaggio cambia a secondo del grado di istruzione, con gli studenti della scuola di 2° grado che sono presumibilmente in maggiore difficoltà in termini di integrazione linguistico-culturale. Si tratta di stranieri per lo più di prima generazione che (nella gran parte dei casi) hanno partecipato direttamente alle vicende migratorie della famiglia, vivendo gli effetti negativi derivanti dall'impatto con la società di approdo. A questo proposito, ricordiamo che l'Umbria non si distingue dal contesto nazionale per la presenza di stranieri nati in Italia, essendo questo, anche nella nostra regione, un fenomeno abbastanza recente (graf. 2.29).

Graf. 2.29 - Percentuale di nati in Italia tra gli alunni stranieri nella scuola statale e non statale di ogni ordine e grado dall'a.s. 2007/2008 all'a.s. 2011-2012



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Tuttavia va detto che al 31/12/2012 (fonte: Demoistat) si registrano 18,8 stranieri ogni 100 nati, un'ulteriore conferma del radicamento dell'immigrazione nella nostra regione.

È soprattutto sugli studenti stranieri di 1° grado, particolarmente presenti in Umbria, che oggi si gioca la scommessa dell'integrazione scolastica ed i decisori politici devono intervenire al fine di rendere effettivamente agibile le pari opportunità tanto nella scelta dell'indirizzo di scuola superiore quanto nel passaggio all'istruzione terziaria. Gli alunni stranieri di 1° grado hanno in genere una socializzazione alla scuola italiana maggiore di quelli di 2° grado, anche se non sempre è così. Anzi, non è da escludere che i neoarrivati siano più numerosi in questo ordine di istruzione piuttosto che in quello superiore. Comunque sia, è in questo livello di istruzione che i ragazzi, soprattutto se stranieri, sono maggiormente oggetto dei meccanismi selettivi della scuola, senza avere l'opportunità concreta ed il tempo di sviluppare le proprie aspirazioni e ottenere risorse educative e cognitive adeguate per partecipare in futuro pienamente alla vita sociale.

A questo proposito, dobbiamo ricordare che il sistema scolastico italiano presenta un grado di stratificazione intermedio tra quello statunitense, maggiormente unificato ("comprendivo"), e quello tedesco, ad elevata differenziazione. La stratificazione formale si struttura nella scuola secondaria superiore, assumendo un carattere alquanto accentuato (Ballarino, Checchi, *op.cit.*).

Le differenze curriculari e di prestigio restano elevate tra licei, tecnici e professionali, e ciò che più conta è la diversa possibilità che essi offrono, nel nostro contesto nazionale, in termini di motivazione alla continuazione degli studi e di sviluppo del capitale culturale, mentre più complesso è il discorso sugli sbocchi occupazionali, tema che riprenderemo nel quarto capitolo.

Orbene, è nella scuola di 1° grado che docenti e famiglia influenzano significativamente i ragazzi nella scelta dello stadio formativo successivo.

Non secondario è il lavoro di motivazione dei docenti che possono riporre aspettative negative negli studenti di bassa estrazione sociale (Spindler, 1982) o che incontrano inizialmente maggiori difficoltà, oppure, al contrario, possono contrastare subculture che attribuiscono uno scarso valore al sapere scolastico (Willis, 1977). Il Miur rileva nel primo anno sia della scuola di 1° grado (italiani: 4,1%; stranieri: 10,2%) sia di quella di 2° grado (italiani: 8,6%; stranieri: 12,2%) tassi di ripetenza più alti (l'anno scolastico di riferimento è il 2011-2012) di quelli rilevati negli anni scolastici successivi, a dimostrazione di come le maggiori problematiche di integrazione siano vissute dai neo frequentanti che giungono al nuovo ordine di istruzione con un livello di capitale culturale-scolastico inferiore a quello ritenuto accettabile.

Centrale dunque è l'intervento sin da principio nella carriera scolastica degli studenti stranieri della scuola di 1° grado in modo da rimuovere barriere sociali e cognitive nella scelta del percorso formativo successivo. Infatti, non è un caso che, *sic stantibus rebus*, gli studenti italiani scelgano in misura maggiore i licei, gli stranieri gli istituti tecnici e professionali. Peraltro, bisogna distinguere gli stranieri di prima generazione da quelli di seconda, con quest'ultimi che assumono un comportamento a metà strada, evidentemente per una condizione di integrazione culturale migliore. Infatti gli stranieri nati in Italia incontrano minori difficoltà di accesso agli istituti tecnici e ai licei rispetto a coloro che hanno vissuto direttamente l'esperienza migratoria (tab. 2.15).

Tab. 2.15 - Distribuzione degli studenti italiani, stranieri nati in Italia e stranieri nati all'estero per indirizzo di scuola di 2° grado nell'a.s. 2011-2012

	Italiani	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero
Ex istituto magistrale	8,4	5,4	5
Istituto professionale	18,9	30,6	40,4
Istituto tecnico	33,3	40,8	38
Istruzione artistica	3,8	3,6	2,9
Liceo classico	11,1	4,7	3,6
Liceo linguistico	0,7	0,7	0,3
Liceo scientifico	23,8	14,3	9,8

Fonte: Miur, Alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, 2012.

Per quanto concerne il contesto umbro, i dati relativi alla distribuzione degli studenti nei primi due anni di scuola superiore di 2° grado confermano la scarsa appetibilità dei licei per gli stranieri e la presenza pari a più del doppio di quello totale negli indirizzi professionali. Allo stesso tempo, circa un terzo degli stranieri frequenta scuole ad indirizzo tecnico (tabb. 2.16a-2.16b).

In entrambe le province gli stranieri iscritti ai primi due anni del liceo classico sono solo una ventina, mentre il liceo linguistico è preferito più dagli studenti perugini che da quelli ternani, e ciò vale anche per gli stranieri. Va detto che nella provincia di Perugia la preferenza per questo tipo di indirizzo è identica tra coloro che hanno la cittadinanza italiana e coloro che ne sono privi. Nella provincia di Terni la presenza degli stranieri negli indirizzi professionali è alta (37,3%), ma inferiore a quella dell'altra provincia (42,8%), mentre la preferenza per il liceo scientifico è pari al 16,6%, un valore che è la metà della percentuale di italiani che scelgono questo tipo di scuola nel ternano (33,5%), ma comunque quasi il doppio dell'analogo dato perugino (8,4%). Un altro dato interessante è che mentre nel ternano sono gli stranieri a preferire maggiormente la scuola tecnica (italiani: 26%; stranieri: 31,2%), nel perugino non si riscontra alcuna differenza significativa (italiani: 33,9%; stranieri: 32,8%).

Tab. 2.16a - Distribuzione degli studenti umbri per cittadinanza, tipo di indirizzo e per provincia nei primi 2 anni di scuola di 2° grado nell'a.s. 2011-2012

		Classico	Scientifico	Scienze Umane	Linguistico	Artistico	Tecnico	Professionale	Totale
Perugia	Italiani	496	2.688	865	664	359	3214	1.205	9.491
	Stranieri	19	162	100	135	54	631	825	1.926
	Totale	515	2.850	965	799	413	3.845	2.030	11.417
Terni	Italiani	333	926	25	61	198	723	496	2.762
	Stranieri	24	69	0	15	24	129	155	416
	Totale	357	995	25	76	222	852	651	3.178
Umbria	Italiani	829	3.614	890	725	557	3.937	1.701	12.253
	Stranieri	43	231	100	150	78	760	980	2.342
	Totale	872	3.845	990	875	635	4.697	2.681	14.595

Note: gli istituti tecnici e professionali sono a loro volta suddivisi in indirizzi.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Tab. 2.16b - Distribuzione percentuale degli studenti umbri per cittadinanza, tipo di indirizzo e per provincia nei primi 2 anni di scuola di 2° grado nell'a.s. 2011-2012

		Classico	Scientifico	Scienze Umane	Linguistico	Artistico	Tecnico	Professionale	Totale
Perugia	Italiani	5,2	28,3	9,1	7,0	3,8	33,9	12,7	100
	Stranieri	1,0	8,4	5,2	7,0	2,8	32,8	42,8	100
	Totale	4,5	25,0	8,5	7,0	3,6	33,7	17,8	100
Terni	Italiani	12,1	33,5	0,9	2,2	7,2	26,2	18,0	100
	Stranieri	5,8	16,6	0,0	3,6	5,8	31,0	37,3	100
	Totale	11,2	31,3	0,8	2,4	7,0	26,8	20,5	100
Umbria	Italiani	6,8	29,5	7,3	5,9	4,5	32,1	13,9	100
	Stranieri	1,8	9,9	4,3	6,4	3,3	32,5	41,8	100
	Totale	6,0	26,3	6,8	6,0	4,4	32,2	18,4	100

Note: gli istituti tecnici e professionali sono a loro volta suddivisi in indirizzi.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Discorso diverso vale per gli alunni stranieri della scuola dell'infanzia e primaria, che sono in gran parte nati in Italia. In tal caso gli interventi di integrazione scolastica che vanno ideati dovrebbero essere legati non tanto alle problematiche linguistico-culturali, quanto a quelle derivanti dall'origine sociale, oltre che al superamento dei pregiudizi, spesso latenti, nei confronti degli stranieri. Tali pregiudizi traggono linfa da un assetto istituzionale che non riesce a rimuovere le barriere sociali. Eppure strumenti come borse di studio e scuola a tempo pieno assumono una connotazione fortemente universalista in questo senso.

Su questo punto abbiamo, però, visto (cap. I) che la scuola a tempo pieno è poco diffusa in regione; ciò finisce per svantaggiare gli stranieri che provengono da famiglie appartenenti alle classi lavoratrici e spesso dotate di capitale culturale non elevato, o non direttamente convertibile in quello più facilmente spendibile dalle famiglie italiane ad istruzione medio-alta. Infatti, anche quando provenienti da famiglie con un buon capitale culturale, gli stranieri possono vivere una situazione di minore integrazione scolastica, sia come riflesso della condizione socioeconomica più difficile dei loro genitori, sia perché si identificano negli stereotipi dello straniero adulto, considerato in ogni caso marginale e non come persona di successo (Vatrella, 2008). Queste dinamiche attenuano l'effetto positivo indicato in apertura a proposito dello sviluppo di identità fluide ed aperte nelle classi multietniche, alimentando lo iato tra la condizione desiderata, quella stereotipata ed in parte vissuta dai genitori, e quella inedita dei giovani stranieri. A questo proposito, è stato messo in evidenza come molti giovani stranieri, soprattutto se ricongiunti, si caratterizzino per un'identità opaca, sospesa, perché priva di identificazione sia col Paese di origine che con quello in cui si vive da sempre: alcuni non si sentono mai a casa e vivono in maniera forte l'incontro tra culture di origine e di approdo (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009). È evidente che la questione dell'integrazione scolastica degli stranieri richiede, dunque, interventi differenziati a seconda di un insieme di variabili quali l'ordine di istruzione frequentato, gli anni vissuti nel nostro Paese e la relativa socializzazione scolastica, l'estrazione sociale, e così via. Vanno individuati diversi target, senza dimenticare gli elementi in comune che rimandano alla diseguale condizione sociale delle famiglie straniere rispetto alle autoctone. Infatti, da un'indagine nazionale (Azzolini, Barone, 2012) emerge come la classe sociale di appartenenza riproduca la metà della varianza relativa alla diseguale partecipazione degli stranieri alla scuola di 2° grado, in termini sia di non iscrizione sia di maggiore preferenza per gli istituti professionali.

Nel secondo paragrafo abbiamo messo in evidenza come dal 2004-2005 sia la partecipazione all'istruzione terziaria (tasso di passaggio all'università, iscritti ogni 100 giovani di 19-25 anni e immatricolati ogni 100 giovani di 18-20 anni) sia il conseguimento del diploma (numero di

diplomati ogni 100 giovani di 19 anni) vadano riducendosi. Al contrario, il tasso di conseguimento della laurea cresce negli ultimi 8-10 anni. Il caso umbro pare caratterizzarsi per una più marcata riduzione dei diplomati e al tempo stesso per un tasso di conseguimento della laurea più alto del dato nazionale. Di qui emerge un quadro di un crescente dualismo tra i giovani, con il rischio che il grado di diseguaglianza del sistema di stratificazione sociale umbro si innalzi. È altrettanto vero che se la stessa partecipazione all'istruzione terziaria va riducendosi, allineandosi quasi sui livelli nazionali, allora la selettività del sistema di istruzione può finire per riguardare anche pezzi del ceto medio, e non solo quelle fasce di studenti che non concludono l'istruzione secondaria e appartengono in gran parte alle fasce sociali più deboli. È questo un fenomeno che va analizzato con un apposito programma di ricerca. In questa sede ci limitiamo a rilevare le tendenze generali ed una di questa pare essere la possibile crescita delle diseguaglianze educative. Nella determinazione di questo fenomeno un ruolo chiave pare essere giocato dalla variabile etnica. I dati della ricerca Miur-Ismu, relativi all'intero Paese, confermano le difficoltà esistenti nell'integrazione scolastica degli stranieri, aspetto che incide successivamente su fenomeni come quello appena ipotizzato.

Gli studenti stranieri scontano un tasso di ritardo di gran lunga più alto di quello degli italiani: nella scuola primaria il tasso è nove volte superiore tra gli stranieri, nella scuola di 1° grado quasi sei volte, in quella di 2° grado quasi tre. Nella scuola superiore il divario in termini di punti percentuali cresce, con ben il 47,9% degli studenti stranieri che è in ritardo.

Questo valore sale addirittura al 70,6% nella scuola di 2° grado. Il ritardo dipende in parte dalla riuscita scolastica dello studente, che ha potuto scontare per molteplici motivi (compresi i tempi di emigrazione) un periodo di lontananza dagli studi, in parte dalla decisione sulla classe di inserimento per coloro che arrivano in Italia a percorso scolastico avviato: spesso questioni logistiche fanno ritardare i tempi di inclusione dei neoarrivati, allungando ulteriormente il periodo di de-scolarizzazione di questi ultimi. Allo stesso tempo, se è vero che la normativa spinge per l'attribuzione della classe relativa all'età effettiva dello studente, è altrettanto vero che la mobilità territoriale della famiglia incide pesantemente sulle competenze culturali e linguistiche del discente straniero. In ogni caso, va detto che il tasso di ripetenza degli stranieri è decisamente più basso del tasso di ritardo (tab. 2.17): una volta che il percorso migratorio trova un buon grado di stabilità il tasso di riuscita degli stranieri si innalza, anche se resta inferiore a quello degli italiani.

Tab. 2.17 - Tasso di ritardo e tasso di ripetenza di italiani e stranieri per ordine e grado di istruzione in Italia, a.s. 2010-2011

	Studenti in ritardo (%)	
	Italiani	Stranieri
Primaria	2	18,2
1° grado	8,5	47,9
2° grado	25,1	70,6
	Ripetenti (%)	
	Italiani	Stranieri
Primaria	0,2	1,2
1° grado	3,8	9,1
2° grado	6,9	9,8

Fonte: Miur-Ismu.

Dalla ricerca Miur-Ismu risulta che il tasso di promozione degli stranieri nella scuola primaria va nel tempo avvicinandosi a quello degli italiani, anche se la differenza di 3,3 punti percentuali

non è poca cosa, dato l'ordine di istruzione. La distanza è più alta e resta invariata, invece, nella scuola di 1° grado, che abbiamo peraltro individuato come un luogo strategico nei confronti del quale devono agire i decisori politici della nostra regione. Nell'anno scolastico 2009-2010 risultavano promossi il 96% degli italiani e l'87,8% degli stranieri. Il differenziale sale poi a ben 15,3 punti percentuali nella scuola di 2° grado. A questo livello il tasso di promozione degli stranieri si ferma al 70,6% (tab. 2.18). I dati forniti dal Miur per l'anno scolastico 2011-2012 fanno registrare un miglioramento del grado di integrazione scolastica degli stranieri, infatti il tasso di ritardo degli stranieri (insieme a quello degli italiani) si è abbassato (Scuola primaria: 17,4%; Scuola di 1° grado: 4,8%; Scuola di 2° grado: 24,6%). Le differenze rispetto alla performance degli alunni italiani celano diseguaglianze sociali significative: ad eventuali difficoltà linguistiche si sommano difficoltà economiche e culturali. In altri termini alla questione etnica si giustappongono questioni di ceto e di classe.

Tab. 2.18 - Tasso di promozione di italiani e stranieri per ordine e grado di istruzione

	Scuola primaria		
	2002/2003	2003/2004	2009/2010
Italiani	99,2	99,6	99,8
Stranieri	94,8	96,2	96,5
	Scuola 1° grado		
	2002/2003	2003/2004	2009/2010
Italiani	96,1	96,1	96
Stranieri	87,5	89	87,8
	Scuola 2° grado		
	2002/2003	2003/2004	2009/2010
Italiani	84,8	85,2	85,9
Stranieri	71,6	72,7	70,6

Fonte: Miur-Ismu.

Da un lato gli studenti delle fasce sociali più marginali sono privi di quelle disposizioni (*habitus*) richieste dall'organizzazione scolastica perché socializzati sin da piccoli al mondo duro dei loro genitori. Costoro non solo scelgono i percorsi formativi meno onerosi e professionalizzanti, ma incontrano anche difficoltà nella riuscita scolastica, alla stregua degli studenti italiani dello stesso tipo. A questo proposito, possiamo notare come la peggiore performance degli studenti della scuola professionale rispetto ai liceali sia simile a quella rilevata tra gli italiani. Nondimeno, solo i 2/3 degli studenti stranieri iscritti agli indirizzi professionali sono promossi; ciò può ridurre nel tempo il tasso di scolarizzazione superiore di società con presenza significativa di stranieri, come è il caso dell'Umbria. Dall'altro lato, i liceali stranieri costituiscono un gruppo relativamente privilegiato e integrato. Tuttavia nei licei, e negli istituti tecnici, il differenziale con gli italiani in termini di successo scolastico è più alto (tab. 2.19).

Tab. 2.19 - Tasso di promozione di italiani e stranieri per indirizzo di scuola di 2° grado in Italia, a.s. 2009-2010

	Italiani	Stranieri
Licei	92,2	80,1
Ist. Tecnici	82,4	70,1
Ist. Professionali	75,4	65,8
Istr. Artistica	83,4	71,5

Fonte: Miur-Ismu.

Stando ai dati del Miur-Ismu relativi all'anno scolastico 2009-2010, il 97,6% degli studenti stranieri che hanno sostenuto l'esame di Stato al liceo ha conseguito il diploma, mentre questo valore scende al 94,6% negli istituti tecnici e professionali, dove gli stranieri sono più numerosi.

In quell'anno tra i diplomati stranieri il 26,3% proveniva dai licei, il 40% dagli istituti tecnici, il 30,1% dagli istituti professionali, il 3% dagli istituti artistici.

Tirando le fila, il grado di selettività dell'istruzione superiore di 2° grado è maggiore tra gli stranieri: la scelta della scuola professionale è effettuata da una percentuale di giovani pari a circa il doppio di quella italiana; in questo tipo di scuola il tasso di insuccesso è alto, soprattutto per gli stranieri; solo coloro che sono più dotati di risorse economiche, sociali e culturali vanno al liceo e, sebbene con difficoltà maggiore degli autoctoni, conseguono il diploma. In ogni caso i sette decimi degli stranieri diplomati in Italia hanno seguito percorsi ad indirizzo tecnico o professionale. L'esito della maggiore selettività degli stranieri è che ben il 32,8% dei giovani tra i 15 ed i 29 anni rientra nella condizione dei Neet, mentre ciò vale per il 21,5% degli italiani (Istat, 2012b). In Umbria dove il grado di liceizzazione della scuola superiore è elevato, la preferenza per gli istituti professionali da parte degli stranieri è ancora più alta di quella nazionale, in particolare nel perugino dove è tre volte superiore a quella degli alunni in possesso della cittadinanza italiana (italiani: 12,7%; stranieri: 42,8%).

Ciò sta portando, in particolare nella provincia di Perugia, a fare della scuola professionale un canale formativo sempre più destinato agli stranieri. Infatti, se è vero che nell'anno scolastico 2011-2012 il 16% degli studenti umbri iscritti alle prime due classi della scuola di 2° grado era costituito da persone di cittadinanza non italiana, questo valore sale a ben il 40,6% nel caso delle scuole professionali della provincia di Perugia (tab. 2.20).

Tab. 2.20 - Composizione per cittadinanza degli iscritti alle prime due classi della scuola di 2° grado per indirizzo e provincia in Umbria, a.s. 2011-2012

		Classico	Scientifico	Scienze Umane	Linguistico	Artistico	Tecnico	Professionale	Totale
Perugia	Italiani	96,3	94,3	89,6	83,1	86,9	83,6	59,4	83,1
	Stranieri	3,7	5,7	10,4	16,9	13,1	16,4	40,6	16,9
	Totale	100	100	100	100	100	100	100	100
Terni	Italiani	93,3	93,1	100,0	80,3	89,2	84,9	76,2	86,9
	Stranieri	6,7	6,9	0,0	19,7	10,8	15,1	23,8	13,1
	Totale	100	100	100	100	100	100	100	100
Umbria	Italiani	95,1	94,0	89,9	82,9	87,7	83,8	63,4	84,0
	Stranieri	4,9	6,0	10,1	17,1	12,3	16,2	36,6	16,0
	Totale	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazioni dell'autore su datiUSR-Umbria.

Tra qualche anno, se permane la tripartizione attuale, gli studenti della scuola professionale, almeno nel caso perugino, potrebbero essere in maggioranza stranieri. Questo dato pare rivelare più la natura dualistica del sistema scolastico secondario che la sua capacità di inclusione sociale.

La disparità etnica nella scelta degli indirizzi si traduce anche in un diseguale tasso di successo.

L'indagine AUR sui *Giovani adolescenti in Umbria*, condotta nel 2009 su 2.100 studenti di scuola di 2° grado, ha messo in evidenza come la probabilità di ripetere un anno sia anche nella nostra regione più alta tra gli stranieri e ciò valga per tutti gli indirizzi di studio. È interessante notare come, però, la percentuale di stranieri ripetenti risulti più alta negli istituti tecnici, dove quasi 1 iscritto straniero su 2 è ripetente (48,8%), e cali negli istituti

professionali (32,8%). Quest'ultimo risultato è presto spiegato da quanto emerge da un focus group rivolto ad insegnanti e dirigenti scolastici umbri realizzato sempre dall'AUR (Orlandi, *op. cit.*). Gli studenti italiani iscritti alla scuola professionale risultano meno motivati degli stranieri. Ciò sta a dimostrare come alla scuola professionale un italiano si iscrive quando è particolarmente demotivato allo studio, mentre per gli stranieri la scelta dipende anche da ragioni pratiche (Bourdieu, 2009) che spingono a scegliere un indirizzo dallo sbocco occupazionale ritenuto più coerente con le possibilità oggettive di riuscita il cui spettro risulta alquanto ristretto. Al contrario, nel percorso di istruzione tecnica la competizione con gli autoctoni è maggiore e la strada per i giovani stranieri si fa ancora più in salita.

L'origine sociale nelle dinamiche di scolarizzazione e la domanda di istruzione terziaria: il nuovo volto dell'Umbria

Dall'indagine OCSE-PISA del 2009 appare chiaro come in Umbria, tra i quindicenni, gli stranieri di prima generazione conseguano un punteggio medio nei test di lettura inferiore del 41,7% a quello degli italiani, con questo divario che si riduce drasticamente, giungendo al solo 9,2%, tra gli stranieri di seconda generazione. Un aspetto da non sottovalutare è che la variabile etnica, nel caso degli stranieri di seconda generazione, incide negativamente sulla performance scolastica ma in misura minore di altre variabili come il genere e l'estrazione sociale: sono i ragazzi di estrazione operaia a risultare più penalizzati.

Questo dato costituisce solo la punta di un iceberg, in quanto l'origine sociale è la variabile che spiega meglio il successo scolastico delle persone (Schizzerotto, Barone, *op. cit.*) in Italia, come nella nostra regione. Nella promozione sociale gioca un ruolo importante l'istruzione, ma tanto la scelta dell'indirizzo di studi di scuola superiore quanto il successo scolastico dipendono dall'origine sociale (Ballarino, Checchi, Fiorio, Leonardi, 2009).

Non desta meraviglia, così, quanto emerge dal Rapporto annuale dell'Istat (2012b) a proposito della scarsa mobilità sociale relativa: sul raggiungimento di una data posizione professionale influisce in misura notevole la classe sociale di origine; ogni classe tende a trattenere al suo interno un alto numero di individui. Anche il quadro sulla mobilità sociale assoluta, dovuta ai cambiamenti della struttura occupazionale, non è confortante: è vero che il 62,6% degli occupati di almeno 18 anni risulta mobile (in ascesa o discesa rispetto all'origine sociale), mentre il 37,4% si trova nella stessa posizione professionale del padre, ma il grado di mobilità complessivo risulta simile a quello del 1998 (Pisati, 2000).

Nonostante la scolarizzazione di massa degli ultimi decenni, dunque, la società italiana non è divenuta più equa (Checchi, Fiorio, Leonardi, 2006).

In questo quadro, la società umbra si rivela poco fluida, in particolare se ci soffermiamo sulla riproduzione delle diseguaglianze educative.

Tra i risultati più importanti dell'indagine AUR del 2009 sugli studenti umbri nell'anno scolastico 2008-2009 vi è che il successo scolastico degli studenti dipende poco dal capitale economico della famiglia di appartenenza, ma è molto influenzato dal capitale culturale di questa e dalla classe sociale di origine.

Ben il 50,6% dei ripetenti delle scuole professionali proviene da famiglie operaie, l'analogo valore per i ripetenti dei percorsi di formazione professionale sale al 58,4% e si riduce nei licei (50,5) e ancor più negli istituti tecnici (44%). Il 62,6% degli studenti liceali proviene dalla borghesia o dalla classe media, mentre solo il 18,9% dalla classe operaia. Al contrario, quasi un iscritto su due (49,5%) negli istituti professionali proviene dalla classe operaia e solo il 10,4% da una famiglia borghese. Infine, quasi il 70% degli studenti liceali ha almeno un

genitore laureato o diplomato. Orlandi (*op.cit.*), nel commentare questi dati, sottolinea l'alto tasso di riproduzione sociale dei ceti medio-superiori, aspetto che viene ribadito dall'indagine OCSE-PISA del 2009, dalla quale si evince che il sistema scolastico umbro è al terzo posto per riproduzione delle disuguaglianze sociali: se consideriamo, ad esempio, il punteggio nelle prove di lettura degli studenti quindicenni si registra un divario di 82 punti tra quelli che hanno genitori con status professionale medio-alto e coloro che provengono da un ambiente professionale di basso status. Questo divario è inferiore solo a quello rilevato in Emilia-Romagna (98 punti) e nel Lazio (83 punti).

L'Umbria, però, si posiziona a metà classifica tra le regioni italiane per la performance dei due gruppi di studenti così suddivisi. Ciò dimostra che queste disparità, alquanto marcate, si originano in un sistema che mantiene un livello di qualità medio, anche per gli studenti di estrazione sociale inferiore.

Nel quarto capitolo ritorneremo sui risultati dell'indagine OCSE-PISA per evidenziare come l'abbassamento dei consumi culturali in regione si possa legare alla crescente polarizzazione socio-culturale, la cui produzione avviene già in seno alla scuola, come attesta la compresenza nella nostra regione di un'elevata percentuale di studenti sia con le migliori sia con le peggiori valutazioni nelle prove somministrate in questa indagine.

Se l'istruzione funge da strumento di promozione sociale, allora si può ricavare che la società locale umbra sia non solo poco fluida, ma addirittura diventi più diseguale, riducendo le possibilità di ascesa sociale dei figli delle classi svantaggiate tramite l'acquisizione delle credenziali educative. In altri termini, se è ragionevole pensare che il modello sociale regionale faccia innalzare il livello medio di istruzione e per certi versi di benessere delle classi più svantaggiate, rispetto a quello che è il contesto nazionale, allo stesso tempo le disuguaglianze tra le classi tendono ad ampliarsi. Col tempo questo fenomeno potrebbe incidere negativamente sulla tenuta del modello sociale della nostra regione.

L'ampliamento delle disuguaglianze sociali, a partire da quelle educative, è un fenomeno che coinvolge anche gli autoctoni, ed in particolare coloro che appartengono alle famiglie dei ceti popolari, come evidenziato dall'indagine AUR del 2009.

A questo proposito, possiamo tornare a considerare alcuni degli indicatori impiegati nell'analisi del processo di scolarizzazione, "depurandoli" dalla presenza straniera. L'idea di fondo è comparare la variazione in punti percentuali rispetto al dato del 2004 (il cui valore è posto pari a 0) di alcuni indicatori di scolarizzazione con l'analoga variazione degli stranieri che compongono parte della popolazione di riferimento considerata nella costruzione degli indicatori stessi. Partiamo dall'esaminare il tasso di ripetenza nella scuola di 2° grado che è pari al rapporto percentuale tra ripetenti ed alunni.

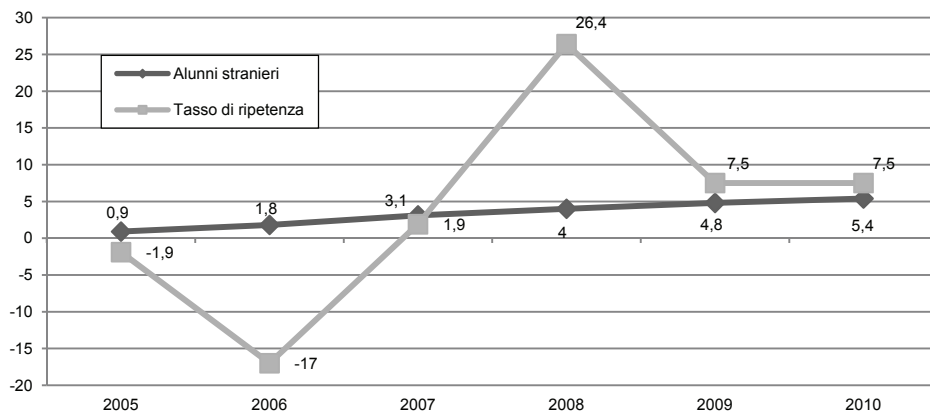
In generale, dal 2004 al 2010³² la popolazione straniera di 14-18 anni è progressivamente aumentata, facendo registrare un incremento di 7,3 punti percentuali³³. Inizialmente il tasso di ripetenza è andato riducendosi rispetto al dato del 2004, per poi superarlo e stabilizzarsi su un valore che corrisponde grosso modo alla crescita della popolazione straniera.

Ebbene, se prendiamo in esame la percentuale di stranieri nella scuola di 2° grado, allora il quadro cambia ed emerge come il fenomeno della ripetenza si intensifichi in misura superiore (+ 7,5 punti percentuali) all'incremento di alunni stranieri (+5,4 punti percentuali): probabilmente aumenta il tasso di ripetenza anche tra gli autoctoni (graf. 2.30).

³² Nel caso degli indicatori di istruzione si considerano gli anni scolastici che vanno dal 2004-2005 al 2010-2011.

³³ La percentuale di stranieri residenti di 14-18 anni è passata dal 12,7% al 20% della popolazione residente totale.

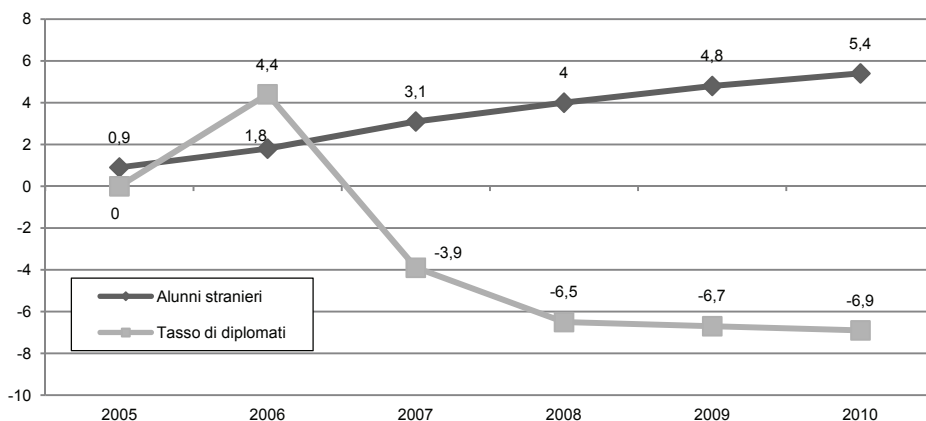
Graf. 2.30 - Variazione in punti percentuali del tasso di ripetenza nella scuola di 2° grado e della percentuale di alunni stranieri rispetto al 2004



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano, e dati Miur, Sistema Informativo.

Lo stesso discorso vale per la riduzione dei giovani che riescono a diplomarsi. Anche in questo caso il divario con l'analoga variazione degli alunni stranieri è evidente, e ciò ci fa ipotizzare che le difficoltà a diplomarsi investano in misura crescente anche molti giovani umbri in possesso della cittadinanza italiana³⁴ (graf. 2.31).

Graf. 2.31 - Variazione in punti percentuali del tasso di diplomati ogni 100 diciannovenni e della percentuale di alunni stranieri rispetto al 2004

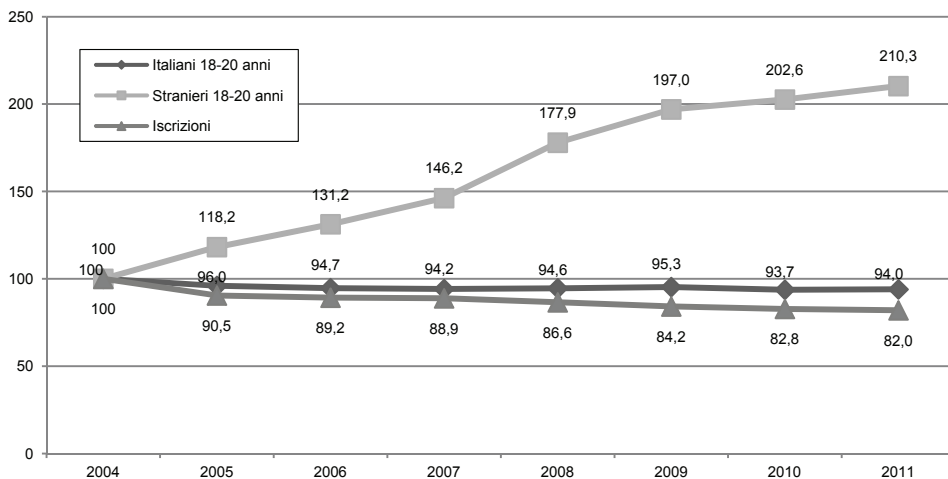


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano, e dati Miur, Sistema Informativo.

³⁴ Sarebbe stato più corretto considerare l'incremento degli alunni stranieri di 19 anni. Ma non abbiamo a disposizione questo dato. Tuttavia, data la maggiore dispersione scolastica degli stranieri, la presenza di alunni stranieri di 19 anni si dovrebbe ridurre e ciò finirebbe per accrescere il divario con l'andamento del tasso di diplomati. Tale esito rafforzerebbe la nostra ipotesi, che comunque andrebbe esaminata sulla base di dati individuali onde evitare di cadere nella cosiddetta fallacia ecologica (in merito a questo tipo di errore daremo maggiori indicazioni nel primo paragrafo del quinto capitolo e alla nota 94).

Il rallentamento della scolarizzazione di massa riguarda, come visto, non solo il conseguimento del diploma, ma anche la partecipazione all'istruzione terziaria. La socializzazione alla vita universitaria è un fenomeno che concerne sempre meno persone. Le difficoltà economiche delle classi lavoratrici pesano sulla scelta di mandare i figli all'università, e ciò riguarda anche gli autoctoni. Tuttavia, l'andamento della dinamica demografica suggerisce come il calo delle iscrizioni universitarie sia dovuto soprattutto all'aumento, tra i giovani di 15-19 anni, della componente straniera che è quella più soggetta al ritardo scolastico e più svantaggiata economicamente e socialmente nel proseguire gli studi (graf. 2.32).

Graf. 2.32 - Indici della popolazione di 18-20 anni straniera, della popolazione di 18-20 anni in possesso della cittadinanza italiana e degli iscritti all'università in Umbria dal 2004 al 2011 (2004 base = 100)

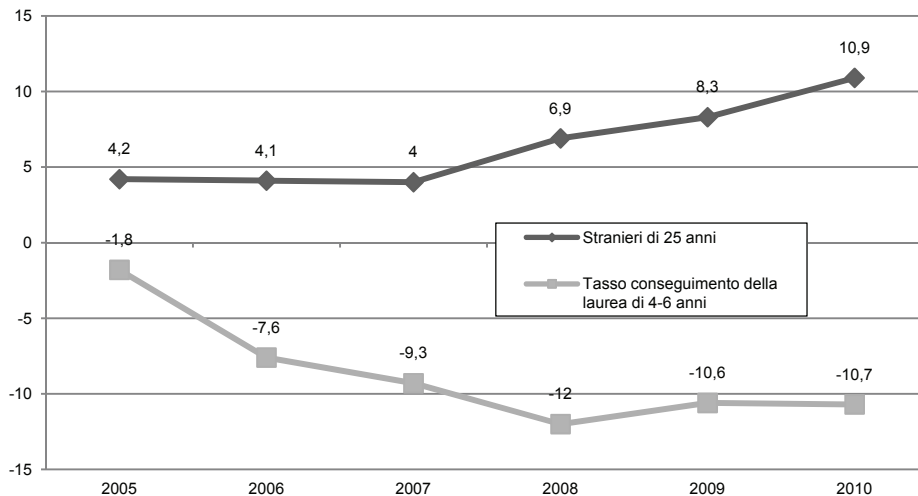


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Demoistat e dati Miur, Anagrafe Nazionale studenti.

Come visto (graf. 2.13) il tasso di passaggio è sceso ancora prima che la crisi economica iniziasse e riguardasse in maniera così intensa anche i ceti medi. Questo dato costituisce un ulteriore indizio che l'uscita dal sistema di istruzione sia pagata dalle fasce sociali più deboli. Le cause principali vanno rinvenute sia nella riduzione delle risorse economiche della classe operaia e di parte dei ceti medi, sia nelle difficoltà di mobilità professionale per i figli delle classi sociali più svantaggiate (classe operaia e piccola borghesia autonoma), data la minore spendibilità della laurea per costoro. Questo è uno dei principali risultati che emerge con forza dall'ultimo Rapporto annuale dell'Istat (2012b).

Una tendenza simile alle precedenti riscontriamo anche in merito al tasso di conseguimento della laurea di lungo periodo (graf. 2.33).

Graf. 2.33 - Variazione in punti percentuali del tasso di conseguimento della laurea di 4-6 anni e della percentuale di stranieri di 25 anni rispetto al 2004



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano, e dati Miur, Sistema Informativo.

Almeno fino al 2008 il calo dei laureati era molto più alto della crescita degli stranieri tra i giovani di 25 anni³⁵.

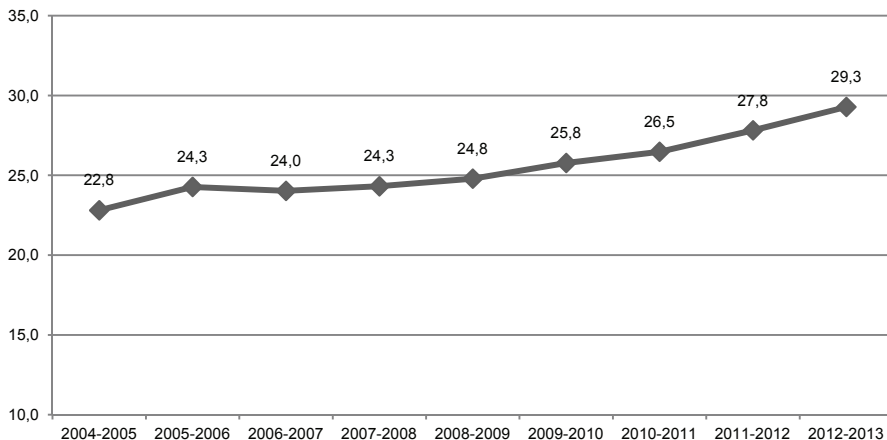
In sintesi, stiamo ipotizzando (disponendo solo di dati aggregati che possono portare a conclusioni errate per via della fallacia ecologica; v. cap. V) che il processo di scolarizzazione di massa si rallenti non solo per la crescita della componente straniera per la quale l'integrazione scolastica è rallentata da barriere di diversa natura (linguistica, culturale, economica). Attribuire esclusivamente le difficoltà dell'Umbria in questi anni alle dinamiche migratorie, che comunque chiamano in causa diseguaglianze tra le classi sociali (versando buona parte delle famiglie straniere in una condizione socio-professionale svantaggiata³⁶) sarebbe sbagliato. La scuola si mostra più selettiva nel senso che finisce per essere strumento che ratifica, e talvolta rafforza, i meccanismi di selezione sociale, piuttosto che combatterli. La partecipazione ed il successo scolastici diminuiscono e ciò è da attribuire ad un fattore che va al di là dell'appartenenza etnica, e che con essa interagisce. La letteratura sociologica, insieme alle ultime evidenze empiriche dell'Istat (2012b) e dell'indagine AUR del 2009, porta ad individuare nella classe sociale questo fattore.

La società umbra sta cambiando volto, restringendo forse il suo grado di universalismo. Infatti, in un quadro di riduzione dei tassi di iscrizione ed immatricolazione universitari, aumenta la percentuale di studenti iscritti ad università di altre regioni. Se nell'anno accademico 2004-2005 gli umbri iscritti ad università fuori regione costituivano il 22,6% di coloro che partecipavano all'istruzione terziaria, nel 2012-2013 l'analogo valore è passato al 29,3% (graf. 2.34).

³⁵ Il tasso di conseguimento della laurea di lungo periodo è calcolato rispetto alla popolazione dei venticinquenni.

³⁶ In aggiunta, dal Rapporto annuale dell'Istat del 2012 risulta che ben il 42% dei minori stranieri vive in famiglie in condizioni di privazione materiale. Nell'analoga situazione si trova il 15% dei minori italiani.

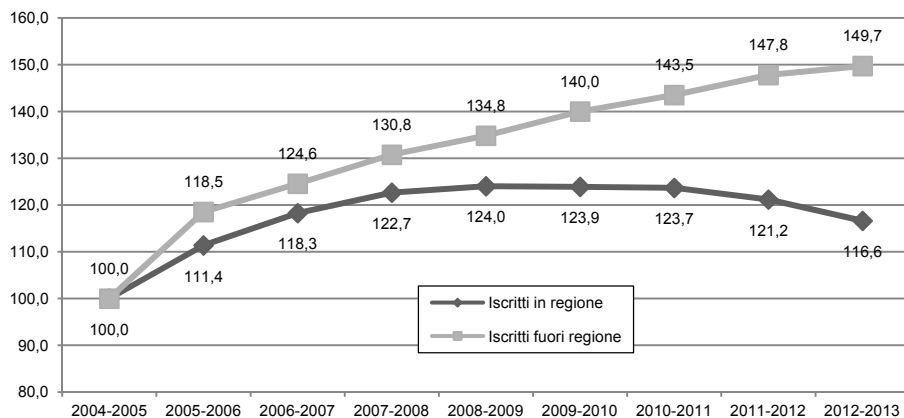
Graf. 2.34 - Percentuale di studenti universitari umbri fuorisede (fuori regione) dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

In termini assoluti, il numero complessivo di iscritti all'università prima aumenta ma poi decresce nell'ultimo triennio, nonostante l'incremento demografico. In questa dinamica il numero degli umbri iscritti fuori regione cresce a un ritmo superiore a quello registrato per gli umbri che scelgono di iscriversi alle università perugine. Anzi, per questi ultimi si registra addirittura una leggera contrazione negli ultimi anni che incide sulla flessione complessiva degli iscritti umbri all'università negli ultimi tre anni (graf. 2.35).

Graf. 2.35 - Indici degli iscritti all'università in generale e degli iscritti ad università fuori regione dall'a.a. 2004-2005 (base = 100) all'a.a. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

La partecipazione all'università scende in termini assoluti, e soprattutto relativi (cioè considerando l'aumento demografico), e diventa più selettiva: gli umbri vanno all'università in misura minore di 8 anni prima, e tra quelli che decidono di continuare a studiare cresce la quota dei fuori regione.

La percentuale di studenti iscritti ad università fuori regione costituisce una proxy del tasso di studenti fuorisede. Una parte consistente degli studenti che si iscrivono ad atenei non umbri preferisce sedi vicine, in particolare le università romane, o comunque laziali. Questo aspetto è rimasto quasi stabile, aumentando di poco nel tempo: otto anni fa il 42,7% degli studenti fuori regione era iscritto a un'università laziale, tre anni dopo lo era il 44,7%, l'analogo valore nel 2011-2012 è salito al 45,5%, giungendo al 47,2% nel 2012-2013. Da qui si ricavano due considerazioni.

Da una parte si può presumere che una quota non irrilevante dei fuori regione sia formata da studenti pendolari; dall'altra, se è vero che l'aumento della preferenza per le sedi laziali cela anche la volontà di ridurre le spese rispetto ad altre soluzioni (Milano, Bologna, etc.), va comunque osservato che cresce la percentuale di coloro che non si iscrivono agli atenei della regione, e ciò vale in particolare per gli uomini che, soprattutto se non appartenenti a famiglie dei ceti medio-alti, scelgono di entrare prima nel mercato del lavoro. Questo dato letto alla luce della riduzione delle immatricolazioni mostra come a scegliere l'università siano sempre più coloro che dispongono di maggiori risorse economiche o che provengono da ambienti familiari più propensi ad investire in istruzione³⁷.

Il quadro diventa a questo punto definitivamente chiaro: aumenta la quota di studenti che non completa il percorso di istruzione secondaria e di coloro che non si iscrivono all'università, ma cresce tra coloro che si iscrivono all'università la percentuale di coloro che vanno fuori regione, mentre – come visto nel secondo paragrafo – si incrementa il tasso dei laureati della triennale e si mantiene stabile quello dei laureati in percorsi formativi lunghi. Una situazione simile accentua le disuguaglianze educative, da un lato, e inasprisce i meccanismi di selezione di classe, dall'altro lato.

Bisogna precisare che l'Anagrafe Nazionale degli Studenti del Miur, alla quale ci siamo rifatti per illustrare i dati ai grafici 2.34 e 2.35, non considera gli iscritti al vecchio ordinamento (riforma ante 2001) e questa è una componente molto elevata degli iscritti complessivi dell'Università degli Studi di Perugia.

Tenendo ben presente questo *caveat* , nell'a.a. 2012-2013 gli umbri iscritti all'università risultano (l'aggiornamento è al 7 agosto 2013) essere 23.245, di cui 6.807 ad università di altre regioni. Tra questi ultimi 2.602 sono iscritti ad università romane, 404 all'Università della Tuscia (Viterbo), solo 4 alla più lontana Università di Cassino.

Escluse le città laziali, le mete preferite sono Milano (580), Bologna (504), Firenze (491), Siena (359), L'Aquila (264), Urbino (241), Pisa (236), Camerino (192). Considerando tutte le sedi, le regioni preferite sono Toscana, Lombardia, Emilia-Romagna e Marche.

La cosa interessante da notare è che per mobilità geografica non emerge una netta differenza di genere, a dispetto delle dinamiche di partecipazione e successo all'istruzione terziaria che vedono la nostra regione caratterizzarsi per una particolare divergenza dei comportamenti femminili da quelli maschili. Infatti, la percentuale di diplomati (nell'a.s. 2010-2011) che si iscrive ad università fuori regione nel 2011-2012 è simile per uomini e donne, 25,5% per i primi, 26,7% per le seconde (Fonte: Miur, Focus "Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'Università", a.a. 2011-2012).

³⁷ Spostarsi costituisce un costo il cui grado di sopportazione cresce in funzione delle possibilità economiche e dell'importanza attribuita all'istruzione.

L'effetto del genere si annulla in questo target di studenti, probabilmente appartenente in parte significativa ai ceti sociali medio-superiori.

In altri termini, nella nostra regione le donne sono portate a proseguire gli studi molto più degli uomini, ma ciò vale in particolar modo per quegli studenti che si spostano poco da casa, limitando i costi sopportati dalle loro famiglie, se non da loro stessi. Nei ceti medi, e nelle famiglie operaie, gli uomini sono maggiormente portati a ridurre gli investimenti nell'istruzione, accorciando i tempi di entrata nel mercato del lavoro. In quelli superiori questo non si verifica.

In generale, nel nostro Paese la scelta universitaria diventa sempre più un rischio non sostenibile per un numero crescente di famiglie in un contesto politico-istituzionale che restringe i margini d'azione del welfare state. Ai costi diretti (tasse universitarie, libri, trasporti, alle quali si aggiungono per i fuori sede le assai rilevanti spese di vitto e alloggio) si accompagnano quelli indiretti, di lungo periodo, relativi al mancato reddito per il ritardo di entrata nel mercato del lavoro, o per una presenza solo marginale in esso tramite lo svolgimento di attività "interstiziali" (Reyneri, 2005) per far fronte a parte delle spese universitarie. La crisi economica riduce le possibilità di impiego, aumentando la competizione per le posizioni professionali più qualificate che richiedono il conseguimento della laurea. Le classi sociali superiori, grazie alla maggiore dotazione di capitale economico e culturale, riescono a far valere meglio del passato le strategie di chiusura sociale evidenziate dai sociologi di impostazione weberiana (Parkin, 1971), che in particolare negli studi delle disuguaglianze educative fanno distinzione tra una componente primaria e una secondaria dell'effetto della classe sociale sui destini scolastici. La prima componente fa riferimento alla trasmissione delle abilità, norme, conoscenze richieste dalla scuola e necessarie per il successo nel percorso formativo. Questa componente, come visto, svolge un ruolo peculiare nella scelta della scuola superiore di 2° grado e nel conseguimento del diploma. Nella prosecuzione degli studi di tipo terziario, invece, l'influenza di questa componente si attenua a favore di quella secondaria, relativa alle possibilità economiche di affrontare i costi diretti ed indiretti dell'iscrizione all'università. La risorsa istruzione diventa importante per chi può permettersi di rinviare l'inserimento nel mercato del lavoro, scegliendo l'università, e poi può far valere questa risorsa nello sbocco occupazionale grazie all'accesso a canali di formazione aggiuntiva privilegiati (master, dottorati), oltre che per effetto del maggiore capitale sociale posseduto che aiuta nella ricerca del lavoro (Granovetter, 1973; Barbieri, 1997; Bianco, Eve, 1999). La riproduzione delle disuguaglianze educative, sebbene inferiore a diverse altre aree del Paese, appare anche in Umbria preoccupante con ricadute che non vanno sottovalutate in termini di polarizzazione socio-culturale. Altro corno della questione è costituito dalla crescente liceizzazione che contribuisce a rendere meno fluido il mercato del lavoro in una struttura produttiva in difficoltà. D'altra parte, la stessa liceizzazione costituisce un esito dell'esacerbazione del dualismo (liceale/non liceale) che caratterizza il sistema di istruzione secondaria italiano. L'analisi a questo punto si complica, ma vi ritorneremo nel quarto e quinto capitolo quando ci interrogheremo sulle funzioni della scuola considerando il contesto della nostra regione.

Il rallentamento della scolarizzazione nei più alti livelli di istruzione è particolarmente avvertito dagli atenei umbri investiti da una vera e propria emorragia di immatricolazioni.

In Italia dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012 il calo delle immatricolazioni è stato del 16%. Nell'Università degli Studi di Perugia la perdita è stata di ben il 21,7%; ma ancora più grave è la situazione dell'Università per Stranieri per la quale la riduzione è quasi tre volte superiore al dato complessivo degli atenei italiani: -41,5% (tab. 2.21a).

Non considerando gli studenti del vecchio ordinamento, nel 2012-2013 (fonte: Anagrafe Nazionale Studenti, Miur; l'aggiornamento è sempre il 7 agosto 2013) gli iscritti umbri ad atenei della stessa regione di residenza sono 15.956, ossia il 59% degli iscritti ai due atenei esaminati: 8 anni prima questa componente era pari al 77%. L'espansione della quota di studenti non umbri si è verificata tuttavia in un contesto di riduzione in valori assoluti degli iscritti complessivi dei due atenei.

In particolare, se si considerano anche gli iscritti al vecchio ordinamento e ci si ferma all'a.a. 2011-2012, la riduzione degli iscritti all'Università degli Studi di Perugia è del 18,5%, mentre la contrazione dell'Università per Stranieri è del 36,6% (tab. 2.21b).

Dai dati forniti dalle rispettive Segreterie degli Studenti, nell'a.a. 2012-2013 gli iscritti all'Università degli Stranieri risultano essere 1.221, di cui 365 al primo anno, mentre 5 anni prima (è il dato più lontano nel tempo fornito) essi erano 2.032 e gli iscritti al primo anno erano 483.

Bisogna aggiungere che, data la sua particolare *mission* istituzionale, l'Università per Stranieri organizza anche corsi di lingua italiana per straniera di durata mensile o superiore (fino a 6 mesi).

In tal caso gli iscritti ai singoli corsi erano 5.330 nel 2007-2008 e 3.516 nel 2011-2012 (fonte: Segreteria Studenti, Università per Stranieri). In tal caso la comparazione negli anni non è possibile, avendo facoltà una persona di iscriversi nello stesso anno ad un corso, dopo averne seguito già uno.

Tab. 2.21a - Gli immatricolati per genere dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012. Confronto tra gli atenei umbri e il dato complessivo degli atenei italiani

immatricolati M e F			
	2004-2005	2011-2012	Var. %
Università di Perugia	5.865	4.595	-21,7
Università per Stranieri	386	226	-41,5
Tutti gli atenei italiani	331.893	278.866	-16,0
immatricolati M			
	2004-2005	2011-2012	Var. %
Università di Perugia	2.763	2.063	-25,4
Università per Stranieri	210	83	-61,5
Tutti gli atenei italiani	148.616	121.894	-18,0
immatricolati F			
	2004-2005	2011-2012	Var. %
Università di Perugia	3.102	2.532	-18,4
Università per Stranieri	176	143	-18,8
Tutti gli atenei italiani	183.277	156.972	-14,4

Fonte: Miur, Ufficio Statistico.

Tab. 2.21b - Gli iscritti dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012. Confronto tra gli atenei umbri e il dato complessivo degli atenei italiani

Iscritti			
	2004-2005	2011-2012	Var. %
Università di Perugia	34.354	27.934	-18,5
Università per Stranieri	2.069	1.313	-36,6
Tutti gli atenei italiani	1.820.221	1.751.193	-3,8

Fonte: Miur, Ufficio Statistico.

Il peso degli studenti del vecchio ordinamento, una componente significativa dei fuori corso, è confermato da Almalaurea secondo la quale l'indice di ritardo nel conseguimento della laurea (tab. 2.22) è per gli studenti dei due atenei umbri più alto del dato rilevato nel campione complessivo.

Tab. 2.22 - Durata degli studi nell'a.a. 2011-2012. Confronto tra gli atenei umbri e il dato complessivo degli atenei italiani

	Università Perugia	Univ. Stranieri	Tutti gli atenei italiani
Durata degli studi (media in anni)	4,8	3,7	4
Ritardo dalla laurea (media in anni)	1,3	0,7	0,9
Indice di ritardo (rapporto fra ritardo e durata legale del corso (medie))	0,4	0,3	0,3
Tasso di successo (laureati 2012 ogni 100 iscritti 2011-2012)	17,0	23,6	12,9

Fonte: Indagine Almalaurea, 2012

Se questa è la situazione in entrata e in itinere, per quanto riguarda il conseguimento della laurea nei due atenei umbri si rivela un tasso di successo superiore a quello complessivo rilevato in tutti gli atenei. Ovviamente la situazione cambia a seconda delle facoltà, come si può notare dai dati sull'Università degli Studi di Perugia³⁸ (tab. 2.23).

Tab. 2.23 - Quadro di sintesi sugli studenti ed i laureati all'Università degli Studi di Perugia nel 2011-2012

Facoltà	Iscritti 2011-2012	Fuori corso	Laureati 2012	Tasso di successo (laureati ogni 100 iscritti)
Interfacoltà	650	648	nd	-
Agraria	894	253	177	19,8
Economia	3.568	1224	681	19,1
Farmacia	1.418	616	189	13,3
Giurisprudenza	2.881	1.081	316	11,0
Ingegneria	3.146	1225	499	15,9
Lettere e Filosofia	2.807	1154	711	25,3
Medicina e Chirurgia	3.916	570	724	18,5
Medicina Veterinaria	826	102	104	12,6
Scienze della Formazione	2.928	666	460	15,7
Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali	2.990	723	439	14,7
Scienze Politiche	1.910	772	447	23,4
Totale	27.934	9.034	4747	17,0

Legenda: in corsivo valori inferiori al valore complessivo del campione, in grassetto quelli superiori.

Note: il dato complessivo è relativo all'insieme degli atenei che partecipano alla rilevazione di Almalaurea.

Fonte: Miur, Ufficio Statistico e dati Almalaurea, Indagine "Il profilo dei laureati nel 2012".

I dati dell'indagine Almalaurea (2013) sul profilo dei laureati nel 2012 rendono possibile approfondire lo studio sull'ambiente sociale di provenienza di chi riesce a completare con successo gli studi.

Rispetto alla situazione nazionale, la principale università umbra si caratterizza per la minore presenza di laureati provenienti da un ambiente familiare a basso capitale culturale. Ciò è

³⁸ Bisognerebbe procedere alla comparazione dei dati dei due atenei con quello complessivo distinguendo per facoltà. Dato l'obiettivo del nostro lavoro, non ci soffermiamo su questo aspetto. Inoltre, bisogna considerare la peculiarità dell'Università per Stranieri (v. nota 38) che rende poco utile e corretta la comparazione con l'altro ateneo umbro.

compensato dalla più alta percentuale di laureati che hanno alle proprie spalle un background familiare un po' meno deprivato culturalmente, cioè dove almeno uno dei due genitori ha conseguito il diploma di scuola superiore (tab. 2.24).

Dal punto di vista della classe sociale di appartenenza i laureati di estrazione borghese sono sovrarappresentati in tutti gli atenei, se si pensa che rispetto alla popolazione occupata i soggetti di estrazione borghese sono poco più del 5% del totale (Pisati, 2000; Farinella, Parziale, 2008). All'Università per Stranieri i laureati di estrazione borghese sono meno presenti e lo stesso si può dire per tutte le classi sociali, tranne quella operaia che è la più rappresentata. Oltre un quarto dei laureati nel 2012 risulta appartenere a questa classe sociale. Per quanto riguarda l'Università degli Studi di Perugia il profilo dei laureati per origine sociale è in linea con quanto rilevato complessivamente in tutte le università del nostro Paese, con l'eccezione della leggera sovra rappresentazione dei soggetti di origine borghese (tab. 2.25).

Tab. 2.24 - Distribuzione dei laureati nel 2011 per titolo di studio dei genitori. Confronto tra gli atenei umbri e il dato complessivo degli atenei italiani

Titolo di studio dei genitori	Univ. Studi Perugia	Univ. Stranieri	Tutti gli atenei italiani
Entrambi laureati	10,5	11,3	10,4
Uno solo con laurea	19,0	19,7	16,8
Almeno uno con diploma superiore	51,0	<i>42,9</i>	47,2
Titoli di studio inferiori	<i>18,0</i>	25,2	24,1

Legenda: in corsivo valori inferiori al valore complessivo del campione, in grassetto quelli superiori.

Note: il dato complessivo è relativo all'insieme degli atenei che partecipano alla rilevazione di Almalaurea.

Fonte: dati Almalaurea, Indagine "Il profilo dei laureati nel 2012".

Tab. 2.25 - Distribuzione dei laureati nel 2012 per classe sociale di appartenenza. Confronto tra gli atenei umbri e il dato complessivo degli atenei italiani

Classe sociale origine	Univ. Studi Perugia	Univ. Stranieri	Tutti gli atenei italiani
Borghesia	23,4	<i>19,7</i>	21,2
Classe media impiegatizia	28,4	27,4	28,9
Piccola borghesia autonoma	<i>20,4</i>	<i>20,3</i>	21,4
Classe operaia	25,3	27,1	25,8

Legenda: in corsivo valori inferiori al valore complessivo del campione, in grassetto quelli superiori.

Note: il dato complessivo è relativo all'insieme degli atenei che partecipano alla rilevazione di Almalaurea.

Fonte: dati Almalaurea, Indagine "Il profilo dei laureati nel 2012".

Rispetto al dato globale degli atenei italiani, all'Università per Stranieri sono sovrarappresentati i laureati provenienti dai licei linguistici, oltre che ovviamente persone che hanno conseguito il diploma all'estero. All'Università di Perugia sono sovrarappresentati i laureati con maturità classica e soprattutto scientifica e, sebbene in misura assai minore dell'altro ateneo umbro, coloro che hanno conseguito la maturità all'estero. Data questa composizione, non meraviglia che il voto medio di maturità dei laureati all'Università per Stranieri sia inferiore al dato nazionale e a quello dell'Università degli Studi di Perugia (tab. 2.26).

Tab. 2.26 - Distribuzione dei laureati nel 2012 per indirizzo di scuola superiore di provenienza e voto di diploma. Confronto tra gli atenei umbri e il dato complessivo degli atenei italiani

	Univ. Perugia	Univ. Stranieri	Dato nazionale
Liceo classico	18,1	<i>10</i>	15,3
Liceo linguistico	7,3	13,5	6,9
Liceo scientifico	41,3	<i>17,6</i>	39,3
Liceo socio-psico-pedagogico o istituto magistrale	<i>6,1</i>	<i>3,5</i>	7,9
Istituto tecnico	<i>20,6</i>	<i>20,9</i>	23,5
Istituto professionale	2,4	3,8	2,6
Istruzione artistica	<i>1,2</i>	2,4	2,0
Titolo estero	3,1	28,2	2,4
Voto di diploma (medie)	83,0	<i>79,5</i>	82,5

Legenda: in corsivo i valori inferiori al valore complessivo del campione, in grassetto quelli superiori.

Note: il dato complessivo è relativo all'insieme degli atenei che partecipano alla rilevazione di Almalaurea.

Fonte: dati Almalaurea, Indagine "Il profilo dei laureati nel 2012".

Purtroppo i dati Almalaurea a nostra disposizione non ci permettono di fare distinzione tra gli studenti umbri e quelli provenienti dalle altre regioni. Sarebbe interessante comprendere se nella stessa Università degli Studi di Perugia gli umbri siano caratterizzati da un'estrazione sociale più alta degli studenti fuorisede o, invece, avvenga il contrario, data la mobilità geografica che questi ultimi si possono permettere.

A scanso di equivoci, dobbiamo concludere mettendo in evidenza che il Centro Italia si caratterizza per un coefficiente concorrenziale della borghesia minore di quello nazionale³⁹ e per una percentuale di partecipazione all'università da parte dei figli di operai superiore (Centro: 17,3%; Nord: 14,3%; Sud: 11,1%)⁴⁰. L'Umbria presenta uno dei livelli di eguaglianza socioeconomica più alto d'Italia. Ciò che qui vogliamo sottolineare è la crescita delle diseguaglianze educative ed il ruolo particolare che assume in questa regione il capitale culturale nella riproduzione dei ceti medio-superiori. Si tratta di una questione centrale per l'analisi della tenuta del modello sociale della nostra regione, su cui ritorneremo nel quarto e quinto capitolo.

L'integrazione scolastica dei disabili tra recupero quantitativo e vantaggi qualitativi

La partecipazione al sistema di istruzione da parte dei disabili è progressivamente cresciuta nel tempo grazie ad una legislazione che in Italia si mostra attenta alla questione dell'integrazione scolastica di questo tipo di utenti. Tuttavia, le leggi sono spesso disattese per via dei problemi organizzativi che affliggono la scuola in un contesto di riduzione della spesa pubblica destinata all'istruzione e di resistenze al cambiamento organizzativo della pubblica amministrazione complessivamente intesa.

Non da ultimo bisogna considerare la propensione delle famiglie a mandare i figli disabili a

³⁹ Il coefficiente concorrenziale medio è una misura del vantaggio medio che gli individui provenienti da una classe di origine hanno su quelli provenienti dalle altre classi di origine nella competizione per l'accesso a una determinata classe occupazionale. Il valore assunto dalla borghesia a livello nazionale è 1,86, secondo quanto risulta dall'indagine Multiscopo "Famiglie e Soggetti Sociali" dell'Istat, mentre quello meridionale è 2,14, una volta e mezzo il valore del Centro (Istat, 2012b). Pertanto ricaviamo che l'indice in questa area del Paese è pari a 1,4.

⁴⁰ I dati provengono dall'indagine Multiscopo dell'Istat "Famiglie e Soggetti Sociali" presentati nel Rapporto annuale del 2012.

scuola, fenomeno che assume un certo grado di variabilità territoriale a causa dell'assetto politico-istituzionale che si dà ogni organizzazione sociale a livello locale (Bagnasco, 2003) e delle culture prevalenti.

Sotto l'aspetto normativo nel nostro Paese si è assistito ad un capovolgimento della visione del disabile da soggetto estraneo, deviante, rispetto (anche) al sistema di istruzione a persona diversamente abile di pari dignità che la scuola deve integrare al suo interno.

Infatti, la riforma Gentile del 1923 (decreto regio 3126/1923) estendeva l'obbligo scolastico solo ai ciechi e sordi. Dieci anni più tardi l'istruzione speciale prevedeva classi differenziali all'interno delle scuole per gli alunni con lievi ritardi (ed anche per quelli con problemi di disagio sociale e provenienti spesso dalle famiglie più umili) e scuole speciali per sordi, ciechi ed "anormali psichici", situati in plessi distinti. Per i casi più gravi erano previsti istituti specializzati con lunghi soggiorni in cui gli alunni erano sradicati dal loro ambiente familiare (www.disabili.com).

Negli ultimi trent'anni si è passati progressivamente dalla separatezza all'idea di inserimento, prima, e di integrazione, poi. In direzione dell'inserimento vanno la l. 118/1971 che dispone interventi a favore dei disabili, come il trasporto pubblico, l'abbattimento di barriere architettoniche, l'assistenza materiale dei casi più gravi, e il DPR 970/1975 che istituisce la figura del docente di sostegno. La l. 360/1976 offre, invece, la possibilità ai disabili di scegliere tra la scuola comune e quella speciale.

La svolta in direzione dell'integrazione scolastica è compiuta dalla l. 517/1977: a partire dalla scuola materna il disabile viene integrato nella scuola comune al fine di formarlo secondo quello che è il percorso di istruzione obbligatoria. La novità principale è data dal riconoscimento di piani educativi individuali. Tuttavia, restano i problemi di formazione dei docenti e di supporto tecnologico per il raggiungimento di questo obiettivo.

Rispetto a difficoltà non di poco conto quindici anni dopo è stata varata la legge quadro 104/1992 che stabilisce la priorità dell'istruzione dei disabili nella scuola comune di ogni ordine e grado e nell'università; a tal fine la legge costruisce un vero e proprio assetto istituzionale volto all'integrazione del disabile e punta allo sviluppo dell'interazione tra questi e gli altri alunni, nonché all'impiego di strumenti concreti come la diagnosi funzionale. Quest'ultima è la descrizione del problema psicofisico del disabile e rende possibile la definizione del profilo dinamico funzionale tramite il quale si stabilisce quale è il livello di sviluppo dell'alunno disabile nel breve (6 mesi) e lungo (2 anni) periodo. Entrambi gli strumenti sono propedeutici alla redazione del piano educativo individualizzato, compito che spetta al lavoro di gruppo degli operatori dell'ASL, i docenti di sostegno e l'insegnante-operatore psicopedagogico, figura individuata sulla base di criteri ministeriali, con la collaborazione della famiglia (Istat, 2011).

Questo quadro normativo ha favorito, insieme all'innalzamento dell'obbligo scolastico avviato dalla l. 9/1999 (e modificato successivamente dalle leggi 53/2003, 296/2006, 133/2008), la partecipazione dei disabili; è la scuola statale ad assorbire quasi tutta la domanda di istruzione di questo tipo, mentre pochi sono coloro che frequentano istituti speciali (a differenza di ciò che avviene in molti paesi europei ancorati alla logica della separatezza) o la scuola non statale. Ciò vale in maniera particolare in Umbria dove solo poche decine di disabili frequentano la scuola non statale (va segnalata la presenza della scuola speciale per ciechi e sordomuti di Assisi).

Possiamo, pertanto, concentrare l'attenzione sulla sola scuola statale e poi allargare lo sguardo a tutto il sistema scolastico. In dieci anni il numero di alunni disabili nella scuola statale è cresciuto vertiginosamente: in Italia si è passati da 132.402, nell'a.s. 2001-2002, a

197.639, nel 2011-2012, con questo valore che sale l'anno successivo, secondo le stime della comunicazione ministeriale del 14 settembre 2012, a circa 4.000 unità in più (grosso modo 201.639). In Umbria gli alunni disabili passano, nello stesso arco temporale, da 1.601 a 2.698: quasi il doppio (tab. 2.27).

Tab. 2.27 - Alunni disabili frequentanti la scuola statale di ogni ordine e grado dall'a.s. 2000- 2001 all'a.s. 2012-2013. Confronto Umbria/Italia

	2001-2002	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2011-2012	2012-2013
Umbria	1.601	18.43	1.925	2.050	2.155	2.211	2.279	25.70	2.698
Italia	132.402	156.39	161.42	172.114	174.404	175.778	181.177	197.639	201.639

Note: mancano i dati relativi all'a.s. 2010-2011, mentre per l'a.s. 2012-2013 sono stati considerati i dati forniti dall'USR-Umbria, per quanto riguarda il livello regionale, e la stima della comunicato Miur del 14 settembre 2012 (trattandosi di stima il dato è in corsivo).

Fonte: Miur, Sistema Informativo.

Restringendo l'analisi agli ultimi 8 anni, notiamo come l'Umbria abbia recuperato il gap rispetto al dato nazionale: nell'a.s. 2004-2005 gli alunni disabili erano solo l'1,7% a fronte del 2% registrato in Italia. Nell'ultimo anno scolastico la percentuale è quasi simile (tab. 2.28).

Tab. 2.28 - Percentuale di alunni disabili nella scuola statale nell'a.s. 2004-2005 e nell'a.s. 2012-2013. Confronto Umbria/Italia

	2004-2005	2012-2013
Umbria	1,7	2,3
Italia	2	2,4

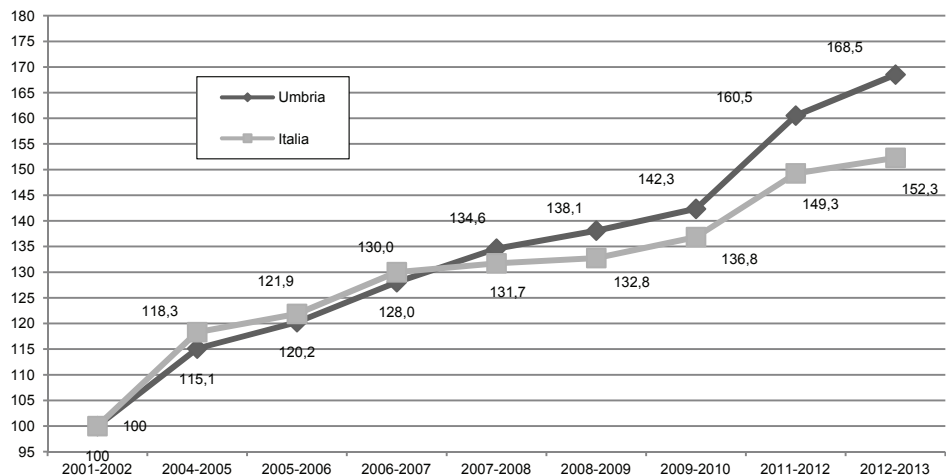
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur⁴¹, Sistema Informativo, e dati USR-Umbria.

In un decennio la partecipazione scolastica dei disabili è cresciuta in Umbria in misura maggiore di quanto rilevato a livello nazionale (graf. 2.36).

La crescita degli alunni disabili si è rivelata superiore all'incremento generale della popolazione scolastica (disabili: +46,4%; totale alunni: +8,8%). Ciò si può attribuire sia ad un maggiore riconoscimento istituzionale della disabilità da parte delle organizzazioni preposte a tale fine (a partire dall'ASL), sia – forse – alla crescente propensione delle famiglie a far partecipare i figli disabili a scuola anche nei livelli di istruzione superiore, al di là dell'innalzamento dell'obbligo scolastico. Il cambiamento istituzionale ha forse innescato quello socio-culturale. I dati riportati nella tabella 2.29 paiono dare sostegno a questa ipotesi.

⁴¹ Come detto in precedenza il dato nazionale sul numero di alunni disabili nell'a.s. 2012-2013 è solo una stima indicata dal Comunicato del MIUR del 14 settembre 2012, pertanto anche il relativo valore percentuale va considerato una stima.

Graf. 2.36 - Indice del numero di alunni dei disabili nella scuola statale dall'a.s. 2000-2001 (base = 100) all'a.s. 2012-2013. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Sistema Informativo, e dati USR-Umbria (per l'a.s. 2012-2013).

Tab. 2.29 - Variazione percentuale nella scuola statale umbra del numero di alunni disabili nell'a.s. 2012-2013 rispetto all'a.s. 2004-2005 e confronto tra le due distribuzioni percentuali

	2004-2005	2012-2013	Var. %	2004-2005 (%)	2012-2013 (%)
Alunni infanzia	173	222	28,3	1,1	1,1
Alunni primaria	631	987	56,4	1,8	2,6
Alunni 1° grado	518	717	38,4	2,3	3
Alunni 2° grado	521	772	48,2	1,4	2,1
Totale	1.843	2.698	46,4	1,7	2,3

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e dati USR-Umbria.

La partecipazione al sistema di istruzione ed educazione aumenta in tutti i livelli, tranne nella scuola dell'infanzia dove l'incremento non è stato sufficiente ad aumentare il peso dei disabili (v. dopo) in questo ordine scolastico, come attesta la stabilità della percentuale di alunni disabili, ferma all'1,1%. Da una parte, dunque, al livello della scuola dell'infanzia una serie di disabilità intellettive minori non vengono ancora rilevate (effetto "riconoscimento istituzionale"), come avviene nei livelli di istruzione successivi, dove la "sensibilità istituzionale" è cresciuta (nel caso, sempre, delle disabilità minori), dall'altra la partecipazione cresce anche nella scuola di 2° grado, probabilmente non solo a causa dell'innalzamento dell'obbligo scolastico che peraltro potrebbe essere assolto anche tramite i percorsi IeFP.

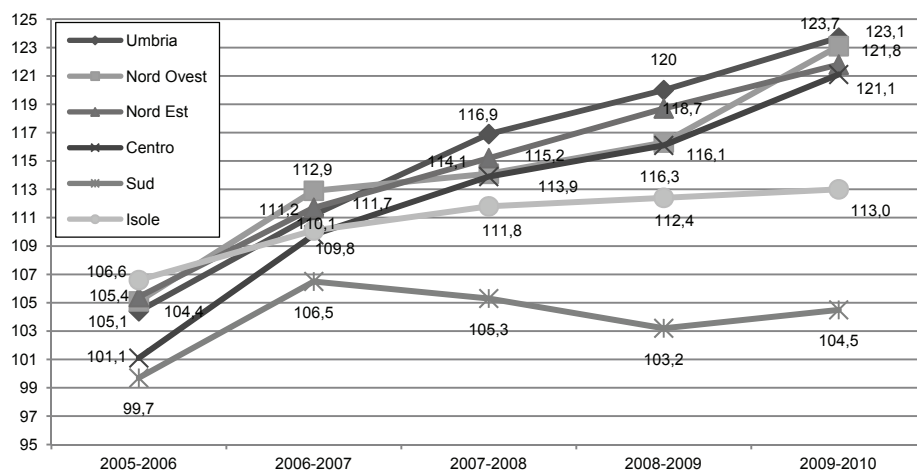
Tuttavia, è evidente che l'assenza dell'obbligo di frequentare la scuola dell'infanzia favorisca il comportamento delle famiglie con figli disabili a ritardare l'interazione di questi ultimi con i loro coetanei. Rispetto all'a.s. 2004-2005 l'incremento degli alunni disabili è stato nella nostra regione superiore non solo al dato complessivo italiano, ma anche a quanto manifestatosi nelle diverse ripartizioni (graf. 2.37).

Questa dinamica è dovuta anche ai livelli di partenza della partecipazione scolastica dei disabili in Umbria che sono particolarmente bassi. La presenza di alunni disabili è storicamente minore

in Umbria di quanto rilevato non solo al Centro-Nord ma anche al Sud. Tuttavia, si è verificato un recupero molto interessante che non va letto solo sotto il profilo quantitativo.

Questo è quanto emerge dai dati forniti dal Miur nelle ultime pubblicazioni “Dati Sintetici” che riportano la distribuzione degli alunni disabili per ordine e grado di istruzione per regioni e ripartizioni geografiche⁴². Dall’a.s. 2005-2006 al 2009-2010 gli alunni disabili nella scuola dell’infanzia sono passati dall’1,1% al 1,2%, un lieve aumento che mantiene l’Umbria sotto il livello nazionale (2005-2006: 1,2%; 2009-2010: 1,3%). Maggiore è stato l’incremento della presenza degli alunni disabili nella scuola primaria e di 1° grado: i primi costituivano l’1,8% e sono passati al 2,1%, i secondi rappresentavano il 2,4% e sono passati al 2,6%. La distanza rispetto al dato nazionale è andata lievemente riducendosi in questo arco temporale. In particolare la presenza di alunni disabili nella scuola primaria era in passato inferiore del 25% al dato nazionale, mentre 4 anni dopo lo era del 20%. Nella scuola di 2° grado, invece, l’Umbria non si discosta dal dato nazionale, pari all’1,8% nel 2009-2010. In realtà 4 anni prima il dato regionale era lievemente superiore a quello nazionale, ma si traduceva solo nell’1,5% della popolazione scolastica di 2° grado (il valore analogo italiano era pari all’1,4%).

Graf. 2.37 – Incremento del numero di alunni disabili rispetto all’a.s. 2004-2005 (indice base = 100) dall’a.s. 2005-2006 all’a.s. 2009-2010 per ripartizioni geografiche e in Umbria



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Complessivamente la percentuale di alunni disabili è andata crescendo: dall’1,7% al 2%, mentre l’analogo valore italiano è passato dal 2,1% al 2,3% (tab. 2.30).

⁴² La pubblicazione “Dati Sintetici” è disponibile online sul sito ufficiale del Miur. Per l’anno 2004-2005 curiosamente la pubblicazione non riporta le informazioni di nostro interesse, per questo l’analisi parte dall’a.s. 2005-2006.

Tab. 2.30 - Percentuale di alunni disabili per ordine e grado di istruzione in Umbria e per ripartizione geografica. Confronto tra gli a.a.s.s. 2005-2006 e 2009-2010

	2005-2006					2009-2010				
	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado	Scuola 2° grado	Totale	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado	Scuola 2° grado	Totale
Umbria	1,1	<i>1,8</i>	<i>2,4</i>	1,5	<i>1,7</i>	1,2	<i>2,1</i>	<i>2,6</i>	1,8	<i>2,0</i>
Nord Ovest	1,3	2,5	3,4	<i>1,2</i>	2,2	1,4	2,7	3,7	<i>1,6</i>	2,4
Nord Est	1,3	2,3	3,1	1,3	2,1	1,5	2,4	3,2	<i>1,6</i>	2,2
Centro	1,2	2,5	3,2	1,5	2,1	1,4	2,8	3,5	2	2,5
Sud	1,1	2,3	<i>3</i>	<i>1,2</i>	<i>1,9</i>	1,2	<i>2,3</i>	<i>3</i>	1,8	<i>2,1</i>
Isole	1,2	2,6	3,2	1,6	2,2	1,3	2,8	3,4	2	2,5
Italia	1,2	2,4	3,2	1,4	2,1	1,3	2,6	3,3	1,8	2,3

Legenda: in corsivo valori inferiori al valore nazionale, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Il recupero della nostra regione è dovuto in maniera particolare alla crescita della popolazione scolastica di 2° grado. Questo è un fenomeno comune a tutte le aree del Paese, ed in particolare al Centro Italia (+33%: dall'1,5% al 2%). Tuttavia, l'Umbria si distingue per una distribuzione percentuale degli alunni disabili maggiormente concentrata nel livello di istruzione secondaria superiore: il 29% frequenta la scuola di 2° grado, mentre in Italia ciò vale solo per il 25,2%. Nel Sud e Centro Italia la presenza di alunni disabili è superiore al dato nazionale nella scuola dell'infanzia, oltre che in quella di 2° grado. Nel Nord del Paese la popolazione scolastica disabile si concentra nella scuola primaria e di 1° grado (tab. 2.31).

Tab. 2.31 -Distribuzione percentuale degli alunni disabili per ordine e grado di istruzione in Umbria e per ripartizione geografica. Confronto tra gli a.a.s.s. 2005-2006 e 2009-2010

	2005-2006					2009-2010				
	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado	Scuola 2° grado	Totale	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola 1° grado	Scuola 2° grado	Totale
Umbria	9,7	34,0	27,6	28,7	100,0	10,2	34,6	26,2	29,0	100,0
Nord Ovest	7,0	41,1	34,3	17,7	100,0	<i>6,8</i>	<i>39,9</i>	<i>33,3</i>	19,9	100,0
Nord Est	5,8	40,3	32,9	21,0	100,0	6,4	<i>39,0</i>	<i>31,2</i>	23,5	100,0
Centro	7,8	36,7	31,4	24,1	100,0	8,0	<i>36,1</i>	<i>29,5</i>	26,4	100,0
Sud	8,3	36,8	33,2	21,6	100,0	8,4	<i>33,2</i>	<i>29,5</i>	28,9	100,0
Isole	7,6	36,5	32,8	23,1	100,0	<i>7,3</i>	<i>35,5</i>	<i>29,8</i>	27,3	100,0
Italia	7,4	38,2	33,0	21,3	100,0	7,5	<i>36,6</i>	<i>30,7</i>	25,2	100,0

Legenda: in corsivo i valori inferiori al dato del 2005-2006, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

La tabella 2.31 permette di trarre queste ed altre informazioni. Ad esempio, rispetto al 2005-2006, si può notare come 4 anni dopo in Umbria sia leggermente diminuito il peso degli alunni della scuola di 1° grado a favore degli altri livelli di istruzione. A differenza delle altre zone del Paese, è aumentata la percentuale di alunni disabili tra i banchi della scuola primaria, sebbene sia più bassa di quanto registrato altrove. Al contrario, la percentuale di alunni della scuola dell'infanzia non solo è aumentata, come nel Nord Est e nel Centro, ma è anche la più alta in confronto alle 5 ripartizioni e all'Italia.

Se consideriamo i dati regionali dell'a.s. 2011-2012 (l'ultimo a disposizione per questo tipo di aggregazione) l'Umbria risulta tra le regioni con la più bassa percentuale di alunni disabili (tab. 2.32).

Tab. 2.32 - Percentuale di alunni disabili nella scuola statale per regione, a.s. 2011-2012

Regione	Percentuale di alunni disabili
Lazio	3,2
Abruzzo	3,1
Liguria	2,8
Sicilia	2,7
Marche	2,7
Piemonte	2,6
Lombardia	2,6
Veneto	2,5
Italia	2,5
Emilia Romagna	2,4
Molise	2,4
Campania	2,4
Sardegna	2,3
Puglia	2,2
Umbria	2,2
Toscana	2,1
Calabria	2,0
Friuli	2,0
Basilicata	1,9

Note: sono escluse dal computo del dato nazionale i dati di Valle d'Aosta e Trentino A.A.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Sistema Informativo, 2011-2012.

Tuttavia, come indicato nella tabella 2.28, nell'ultimo anno scolastico l'Umbria sembra che si sia allineata all'Italia, raggiungendo il 2,3% di alunni disabili.

Possiamo approfondire l'analisi grazie all'ausilio dell'indagine Istat sull'integrazione degli studenti disabili nelle scuole statali e non statali. Nell'a.s. 2009-2010 più del 70% degli alunni disabili in Italia soffre problemi di natura intellettiva e ciò vale in particolar modo per i frequentanti la scuola di 1° grado. I disabili con questo tipo di problemi sono nella nostra regione il 64,4% nella scuola primaria ed il 72,1% nella scuola di 1° grado. Si tratta di percentuali inferiori a quelle nazionali e dello stesso Centro Italia, con la sola eccezione dei disabili intellettivi della scuola di 1° grado di quest'ultima zona del Paese (Centro: 71,2%; Umbria: 72,1%).

I disabili visivi e auditivi sono presenti, invece, in misura maggiore di quanto rilevato a livello nazionale e nel Centro Italia; in particolare nella scuola primaria tra i disabili gli alunni con problemi visivi sono il 6,9% e quelli con problemi auditivi il 4% a fronte di valori che nel primo caso non raggiungono il 2% e nel secondo sono di poco superiori al 3%. Inoltre, nella scuola di 1° grado, il 7% ha una disabilità motoria, un valore superiore di 2,2 punti percentuali al dato nazionale e di 1,9 a quello del Centro Italia (tab. 2.33).

Pur non disponendo del dato disaggregato a livello regionale, riteniamo utile mostrare come la più alta percentuale di alunni disabili che fruiscono del servizio comunale di trasporto pubblico si registri nel Centro Italia, area nella quale la quota di alunni che non fruiscono di questo trasporto, nemmeno se erogato da altri attori, è la più bassa. In questa zona del Paese il servizio in parola è fruito in misura maggiore dagli studenti disabili di 1° grado; la differenza tra chi non fruisce di alcun tipo di servizio di trasporto locale è di 10,3 punti

percentuali nel passare dagli alunni di scuola primaria a quelli di 1° grado: si tratta rispettivamente del 74,5% e del 64,2% del totale dei disabili (tab. 2.34).

Tab. 2.33 - Distribuzione degli alunni disabili di scuola (statale e non statale) primaria e di 1° grado per tipo di disabilità in Italia, al Centro e in Umbria, a.s. 2009-2010

	Italia		Centro		Umbria	
	primaria	1° grado	primaria	1° grado	primaria	1° grado
Visiva	1,8	1,3	2,2	1,7	6,9	2,0
Auditiva	3,2	2,9	3,2	2,8	4,0	3,5
Motoria	6,7	4,8	6,8	5,1	6,4	7,0
Intellettiva	71,5	76,9	66,3	71,2	64,4	72,1
Altro	16,9	14,1	21,5	19,2	18,2	15,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: dati Istat, Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

Tab. 2.34 - Distribuzione degli alunni disabili di scuola (statale e non statale) primaria e di I grado per tipo di servizio di trasporto scolastico locale fruito nell'a.s. 2009-2010 per ripartizione geografica

		Comunale	Altro ente locale	Altri fornitori	Nessun trasporto locale	Totale
Scuola primaria	Nord	17,4	2,4	3,9	76,5	100
	Centro	22,6	0,5	2,5	74,5	100
	Sud	15,6	0,3	6	78,3	100
	Italia	17,7	1,2	4,4	76,7	100
Scuola 1° grado	Nord	16,3	2,8	4,3	77	100
	Centro	28,6	0,6	6,6	64,2	100
	Sud	22,6	0,7	8,5	68,3	100
	Italia	20,9	1,6	6,3	71,4	100

Fonte: dati Istat, Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

Nella nostra regione le scuole con disabili sono il 72,2%, un valore sotto la mediana, aspetto che può indicare non solo una minore presenza ma anche una maggiore concentrazione degli alunni portatori di handicap in determinate scuole, probabilmente quelle più attrezzate.

A questo proposito emerge un quadro abbastanza positivo, con punte di eccellenza, grazie alla sinergia con gli enti locali, in primis i comuni, nella dotazione delle risorse umane utili all'integrazione. Buona pare anche la diffusione delle tecnologie informatiche finalizzate all'uso di questo specifico target di alunni.

Infatti, la regione ha il primato per la percentuale di scuole di 1° grado dotate di pc per l'integrazione: nell'a.s. 2009-2010 l'84,3% si trovava in questa situazione. Una performance superiore alla provincia di Trento e al resto d'Italia; mentre tra le scuole primarie questo tipo di tecnologia è molto meno diffusa, riguardando solo il 67,7% (tab. 2.35a).

Allo stesso tempo le scuole primarie sono ben attrezzate sul versante delle risorse umane impiegate. Nella nostra regione è meno diffuso il problema di scuole primarie che ospitano alunni disabili ma sono prive delle figure professionali dell'integrazione, come collaboratori scolastici, reperiti al proprio interno, e assistenti educativi culturali e facilitatori della comunicazione, messi a disposizione generalmente dai comuni, nel caso dell'istruzione primaria e di 1° grado (tab. 2.35b).

Tab. 2.35a - Indicatori di integrazione dei disabili nella scuola (statale e non statale) primaria e di 1° grado per regione, a.s. 2009-2010

% Scuole con disabili		% Scuole primarie con disabili che hanno pc per l'integrazione		% Scuole di 1° grado con disabili che hanno pc per l'integrazione	
Emilia-Romagna	82,4	Liguria	82,2	Umbria	84,3
Liguria	78,9	Trento	78,8	Trento	83,3
Marche	78,0	Emilia-Romagna	76,1	Toscana	81,6
Puglia	77,3	Puglia	72,6	Sicilia	81,4
Basilicata	76,6	Lombardia	70,9	Liguria	80,6
Toscana	76,6	Sardegna	70,6	Emilia-Romagna	80,5
Sicilia	76,5	Marche	70,5	Puglia	79,2
Lombardia	76,1	Sicilia	70,3	Lombardia	78,5
Trentino A.A.	74,7	Piemonte	70,1	Lazio	78,2
Calabria	74,6	Lazio	68,8	Marche	77,9
Lazio	74,4	Basilicata	68,2	Piemonte	77,9
Umbria	72,2	Umbria	67,7	Veneto	75,0
Sardegna	71,4	Calabria	66,9	Campania	74,5
Bolzano	70,3	Toscana	66,1	Calabria	73,4
Trento	70,3	Abruzzo	65,7	Basilicata	72,8
Veneto	70,1	Bolzano	64,9	Friuli VG	72,3
Piemonte	69,3	Friuli-VG	64,1	Abruzzo	71,8
Friuli VG	69,0	Campania	63,0	Bolzano	67,7
Campania	67,0	Veneto	62,7	Valle d'Aosta	66,7
Abruzzo	66,4	Molise	60,4	Sardegna	63,7
Molise	62,9	Valle d'Aosta	48,1	Molise	57,6
Valle d'Aosta	59,3	Trentino A.A.	nd	Trentino A.A.	nd

Fonte: Istat, Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

Tab. 2.35b. - Indicatori di integrazione dei disabili nella scuola primaria (statale e non statale) per regione, a.s. 2009- 2010

% Scuole primarie con disabili ma senza collaboratore scolastico		% Scuole primarie con disabili ma senza assistente educativo culturale		% Scuole primarie con disabili ma senza facilitatore della comunicazione	
Trentino A.A.	94,6	Calabria	90,8	Molise	100,0
Trento	94,6	Molise	89,8	Calabria	99,4
Valle d'Aosta	86,3	Sicilia	85,2	Valle d'Aosta	98,0
Basilicata	66,2	Campania	84,3	Friuli-VG	97,5
Liguria	62,4	Basilicata	81,0	Sicilia	96,4
Friuli-VG	61,5	Valle d'Aosta	78,4	Emilia-Romagna	96,2
Piemonte	56,3	Veneto	75,0	Liguria	96,1
Calabria	53,5	Piemonte	72,5	Basilicata	95,9
Veneto	52,5	Sardegna	69,0	Campania	95,6
Sicilia	51,5	Puglia	67,9	Sardegna	95,6
Lombardia	50,2	Toscana	64,5	Abruzzo	95,1
Emilia-Romagna	45,6	Friuli VG	61,5	Veneto	94,7
Campania	44,7	Liguria	60,5	Toscana	94,5
Sardegna	43,1	Umbria	60,5	Puglia	94,4
Toscana	42,2	Abruzzo	51,5	Piemonte	94,1
Marche	41,1	Lombardia	49,4	Marche	93,9
Umbria	40,8	Trentino A.A.	47,3	Umbria	93,9
Abruzzo	40,7	Trento	47,3	Trentino A.A.	92,6
Molise	39,7	Emilia-Romagna	44,1	Trento	92,6
Lazio	35,4	Lazio	43,1	Lazio	92,5
Puglia	31,5	Marche	41,8	Lombardia	91,6
Bolzano	nd	Bolzano	nd	Bolzano	nd

Fonte: Istat, Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

Nell'evidenziare questi dati non intendiamo sottovalutare le criticità presenti, dal momento che ben il 40% delle scuole è privo del collaboratore scolastico e più del 60% dell'assistente educativo culturale. Poco diffusa è la figura del facilitatore della comunicazione, inesistente nelle scuole primarie molisane, e presente in meno di un decimo dei casi nelle regioni più virtuose sotto questo aspetto. Nel nostro caso ben il 93,9% delle scuole primarie non impiega personale con questa qualifica professionale.

Nel gennaio del 2013 l'Istat ha pubblicato i risultati della nuova edizione dell'indagine sull'integrazione scolastica dei disabili facente riferimento alla situazione nell'a.s. 2011-2012. Complessivamente viene ribadito che la presenza maschile è nettamente superiore a quella femminile tra i disabili (il rapporto è di circa 2 a 1) e che nel Mezzogiorno vi è la quota maggiore di disabili non autonomi e la più alta media di ore di sostegno settimanali. Le disabilità più comuni sono quella mentale, linguistica e di apprendimento, mentre poco tempo è dedicato alle attività extrascolastiche.

In sintesi, nel nostro Paese persiste il grave problema dell'integrazione dei disabili, per scarsa presenza di personale qualificato e di tecnologie adeguate; la questione più preoccupante concerne per certi versi i disabili non autonomi che non sono sufficientemente supportati (Istat, 2013).

Questa indagine è importante perché permette di considerare alcuni indicatori probabilmente dotati di maggiore validità di quelli impiegati nell'indagine poc'anzi considerata. Inoltre, essa offre un quadro più aggiornato e vicino alla situazione attuale, sebbene anche in questo caso non si valuti la situazione nelle scuole di 2° grado.

L'indagine approfondisce lo studio sull'allocazione delle postazioni informatiche nelle scuole con disabili. Le opzioni sono fondamentalmente tre: possono essere collocate in classe, in laboratori oppure nelle aule di sostegno, con queste tre soluzioni che non sono mutuamente esclusive.

In Umbria prevale la scelta del laboratorio, mentre, a differenza della tendenza nazionale, è poco diffusa la pratica di distribuire queste postazioni presso apposite aule di sostegno, come avviene in particolare in Trentino Alto Adige e Emilia-Romagna. In queste regioni molte scuole hanno inoltre i pc per l'integrazione direttamente in classe. Tornando alla nostra regione, le scuole primarie si discostano dalle scuole di 1° grado perché le prime hanno installato postazioni informatiche in aula solo nel 24,4%, un valore di poco superiore al dato italiano (24%), mentre lo fanno ben il 32,4% delle seconde, il quarto valore più alto d'Italia (tab. 2.36a).

La nostra regione detiene il primato per la presenza di scuole con le postazioni informatiche poste nei laboratori: questa scelta riguarda il 58,1% delle scuole primarie (Italia: 51,6%) e ben il 64,7% delle scuole di 1° grado (Italia: 51,9%) (tab. 2.36b).

Solo il 5,1% delle scuole primarie ha predisposto postazioni informatiche nelle aule di sostegno, caratteristica che pone l'Umbria al penultimo posto ben lontana dal dato nazionale (Italia: 17%). Questa percentuale si quadruplica, giungendo al 20,6%, nel caso delle scuole di 1° grado, ma si pone comunque al di sotto del 32,6% registrato complessivamente nelle scuole italiane (tab. 2.36c).

Tab. 2.36a - Percentuale di scuole (statali e non statali) primarie e di 1° grado con disabili con postazioni informatiche adibite all'integrazione scolastica e collocate in laboratorio, a.s. 2011-2012

Primaria		1° grado	
Emilia-Romagna	44,4	Emilia-Romagna	43,8
Bolzano	31,3	Trento	40,3
Sardegna	30,4	Molise	36,7
Trentino A.A.	29,9	Umbria	32,4
Liguria	29,9	Liguria	30,0
Trento	27,9	Trentino- A.A.	29,0
Marche	27,9	Lazio	28,9
Toscana	27,2	Lombardia	27,8
Friuli VG	26,5	Sardegna	27,7
Lazio	26,0	Toscana	27,5
Lombardia	25,2	Marche	27,0
Puglia	24,5	Italia	24,9
Umbria	24,4	Puglia	24,7
Italia	24,0	Friuli VG	23,7
Molise	23,0	Piemonte	22,1
Basilicata	22,9	Veneto	21,3
Sicilia	21,3	Sicilia	19,6
Abruzzo	20,9	Basilicata	18,5
Piemonte	20,1	Bolzano	18,3
Valle d'Aosta	19,6	Campania	18,3
Veneto	18,0	Abruzzo	16,2
Calabria	16,2	Calabria	15,4
Campania	15,9	Valle d'Aosta	11,1

Fonte: Istat, Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

Tab. 2.36b - Percentuale di scuole (statali e non statali) primarie e di 1° grado con disabili con postazioni informatiche adibite all'integrazione scolastica e collocate in laboratorio, a.s. 2011-2012

Primaria		1° grado	
Umbria	58,1	Umbria	64,7
Trento	57,1	Liguria	60,7
Emilia-Romagna	56,3	Lazio	60,0
Lazio	54,8	Trento	59,7
Marche	54,3	Toscana	58,0
Liguria	53,7	Calabria	57,1
Sicilia	53,4	Trentino A.A.	54,3
Campania	53,1	Lombardia	53,5
Toscana	53,0	Piemonte	53,5
Lombardia	52,6	Sicilia	53,1
Italia	51,6	Sardegna	52,7
Sardegna	51,0	Italia	51,9
Piemonte	50,3	Marche	51,4
Puglia	49,9	Campania	50,2
Calabria	49,2	Bolzano	49,3
Molise	49,0	Basilicata	46,6
Veneto	48,2	Emilia-Romagna	46,5
Abruzzo	47,0	Puglia	45,9
Trentino A.A.	44,5	Veneto	45,7
Basilicata	42,1	Molise	42,9
Friuli VG	40,6	Abruzzo	41,0
Valle d'Aosta	39,1	Valle d'Aosta	38,9
Bolzano	36,1	Friuli VG	36,7

Fonte: Istat, Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

Tab. 2.36c - Percentuale di scuole (statali e non statali) primarie e di 1° grado con disabili con postazioni informatiche adibite all'integrazione scolastica e collocate nelle aule di sostegno, a.s. 2011-2012

Primaria		1° grado	
Trento	34,4	Trento	46,3
Trentino A.A.	31,5	Trentino A.A.	44,9
Bolzano	29,6	Bolzano	43,7
Emilia-Romagna	25,0	Emilia-Romagna	40,2
Lombardia	23,9	Marche	39,5
Puglia	19,4	Veneto	38,1
Veneto	18,8	Lombardia	36,7
Friuli VG	18,4	Friuli VG	36,0
Basilicata	17,9	Puglia	35,8
Marche	17,3	Toscana	34,5
Italia	17,0	Liguria	33,3
Lazio	16,8	Basilicata	33,0
Toscana	15,6	Italia	32,4
Sardegna	15,5	Lazio	30,5
Abruzzo	14,8	Sicilia	29,5
Sicilia	14,2	Piemonte	28,7
Calabria	14,1	Abruzzo	27,2
Piemonte	12,9	Sardegna	26,8
Liguria	9,6	Campania	25,8
Campania	8,7	Calabria	22,3
Valle d'Aosta	6,5	Umbria	20,6
Umbria	5,1	Valle d'Aosta	16,7
Molise	4,0	Molise	10,2

Fonte: Istat, Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

Uno dei maggiori problemi dell'integrazione dei disabili, per la verità non solo a scuola, è costituito dalle barriere architettoniche. Troppo pochi sono ancora gli edifici a norma. Circa la metà delle scuole italiane, primarie e di 1° grado, non ha percorsi interni ed esterni accessibili per i disabili e le differenze territoriali non sono così marcate, come per la dotazione di scale e servizi igienici a norma che risulta minore nel Sud Italia.

Complessivamente l'Umbria ha una percentuale di scuole in regola sotto tutti questi aspetti superiore al dato nazionale, con l'eccezione della dotazione di scale a norma da parte delle scuole primarie. In questo caso sono in regola il 75,3% delle scuole primarie, mentre il dato nazionale si attesta al 79,8%. La nostra regione è quart'ultima. Molto più attrezzate sono le scuole di 1° grado. Infatti, l'Umbria mentre si pone a metà classifica tra le regioni italiane per la messa a norma delle scuole primarie, con l'eccezione negativa di cui sopra; nel caso delle scuole di 1° grado si posiziona meglio perché è a norma il 93% (quarto posto) per quanto concerne le scale, l'85,1% per i servizi igienici (anche se in questo caso 9 regioni fanno meglio), il 58,8% (quarta, ex aequo con il Veneto) per i percorsi interni, il 56,1% (quinta) per i percorsi esterni (tab. 2.37).

La figura professionale più importante per rendere agibile il diritto all'istruzione del disabile è certamente il docente di sostegno; pertanto parte significativa della qualità dell'integrazione scolastica dipende dalla formazione di questi docenti e dall'offerta di un numero adeguato alle esigenze degli alunni disabili presenti in un dato istituto scolastico.

Tab. 2.37 - Percentuale di scuole (statali e non statali) primarie e di 1° grado a norma per tipo di struttura e regione, a.s. 2011-2012

Regioni	Scuola primaria				Scuola secondaria di 1° grado			
	Scale	Servizio igienico	Percorsi interni*	Percorsi esterni*	Scale	Servizio igienico	Percorsi interni*	Percorsi esterni*
Piemonte	84,5	77,8	51,8	46,8	92,0	87,3	57,5	54,5
Valle d'Aosta	96,0	93,3	41,3	46,7	100,0	100,0	57,9	47,4
Lombardia	86,0	88,3	57,2	55,7	92,0	90,3	59,0	54,5
Trentino A.A.	92,0	82,9	68,6	63,2	93,2	89,8	67,3	60,5
Bolzano	90,8	77,1	76,8	68,9	90,7	85,3	76,0	64,0
Trento	94,0	92,3	55,5	53,9	95,8	94,4	58,3	56,9
Veneto	83,0	83,5	52,7	53,5	92,2	87,0	58,8	55,7
Friuli V. G.	81,8	79,8	55,1	55,1	90,1	88,1	55,0	54,3
Liguria	82,6	68,0	48,2	46,4	89,7	72,1	57,0	45,5
Emilia-Romagna	84,6	87,9	56,0	56,0	91,6	88,0	56,3	56,8
Toscana	77,3	81,9	51,1	49,6	90,1	83,2	53,8	49,4
Umbria	75,3	79,9	53,7	53,0	93,0	85,1	58,8	56,1
Marche	85,2	70,1	53,9	51,4	89,1	74,9	55,0	49,8
Lazio	79,8	76,9	42,7	41,6	87,1	79,2	46,4	48,6
Abruzzo	74,1	67,4	49,1	43,8	90,2	76,9	49,8	43,8
Molise	63,7	61,5	37,0	31,9	78,7	72,0	41,3	37,3
Campania	77,4	63,8	45,1	44,0	84,3	68,6	46,3	44,4
Puglia	85,0	73,5	52,5	52,0	91,3	80,2	51,6	51,9
Basilicata	85,3	61,4	48,7	47,2	89,6	67,9	47,0	49,3
Calabria	58,6	55,7	35,6	31,6	80,4	64,9	36,1	32,3
Sicilia	72,2	71,3	49,7	48,0	85,7	78,3	52,4	52,3
Sardegna	71,8	80,7	51,2	46,6	81,0	84,7	50,7	47,8
Italia	79,8	76,4	50,7	48,9	88,7	81,1	52,9	50,4

Note: in corsivo i valori umbri inferiori al dato nazionale e in grassetto quelli superiori.

Fonte: Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

È il dirigente scolastico a comunicare la necessità di un certo numero di cattedre (posti) di sostegno all'USR (Ufficio Scolastico Regionale)⁴³. La l. 224/2007 prevede che vi sia mediamente un insegnante di sostegno ogni 2 alunni disabili, un rapporto più favorevole del passato⁴⁴. Tuttavia, questa normativa è stata contestata dalla sentenza della Corte Costituzionale n. 80 del 22 febbraio 2010 in merito all'articolo 2, commi 413 e 414, nella parte in cui essa fissa un limite massimo al numero dei posti degli insegnanti di sostegno ed esclude la possibilità di fare assunzioni in deroga in presenza di studenti con disabilità gravi. Come il lettore avrà intuito si tratta di una questione spinosa, non solo per via del contrasto tra le esigenze della razionalizzazione scolastica, come definita in precedenza (cap. I), e la crescente domanda di istruzione dei disabili; ma anche perché il numero di ore di sostegno adeguato varia a seconda della particolare disfunzionalità patita da ogni singolo alunno. È pertanto difficile offrire una valutazione compiuta sulla base di meri dati quantitativi. Un indicatore approssimativo può essere il numero medio di alunni disabili per docente di sostegno, ma avvertiamo il lettore che l'interpretazione non è agevole quando l'analisi si fa per aggregati territoriali. Orbene, l'Umbria si caratterizza per un rapporto alunni/docenti di poco inferiore, in merito sia alla scuola primaria che di 1° grado, a quello stabilito dalla legge, ponendosi grosso modo a metà classifica tra le regioni italiane (tab. 2.38).

⁴³ Il Dirigente Scolastico, sulla base della diagnosi funzionale e del progetto formulato dal Consiglio di Classe, inoltra al Direttore Scolastico Regionale la richiesta delle ore di sostegno necessarie.

⁴⁴ La legge 270/1982 stabiliva che vi fosse un insegnante ogni 4 alunni disabili; successivamente secondo il DM 331/1998 si computava, su base provinciale, 1 posto di docente di sostegno ogni 138 alunni complessivi.

Tab. 2.38 - Numero medio di alunni disabili per docente di sostegno nelle scuole statali e non per regione, a.s. 2011-2012

Primaria		1° grado		Totale	
Bolzano	3,7	Bolzano	5,0	Bolzano	4,3
Lazio	2,3	Lazio	2,4	Lazio	2,4
Lombardia	2,1	Lombardia	2,3	Lombardia	2,2
Trento	2,0	Veneto	2,1	Trento	2,1
Veneto	1,9	Trento	2,1	Veneto	2,0
Abruzzo	1,9	Abruzzo	2,0	Abruzzo	2,0
Italia	1,8	Piemonte	2,0	Italia	1,9
Emilia-Romagna	1,8	Italia	2,0	Piemonte	1,9
Piemonte	1,8	Marche	1,9	Marche	1,8
Sicilia	1,8	Umbria	1,9	Liguria	1,8
Marche	1,7	Liguria	1,9	Emilia-Romagna	1,8
Liguria	1,7	Friuli VG.	1,9	Umbria	1,8
Umbria	1,7	Emilia-Romagna	1,8	Sicilia	1,8
Campania	1,6	Sicilia	1,8	Friuli VG	1,7
Friuli VG.	1,6	Toscana	1,8	Toscana	1,7
Toscana	1,6	Puglia	1,7	Campania	1,6
Puglia	1,6	Campania	1,7	Puglia	1,6
Valle d'Aosta	1,5	Valle d'Aosta	1,6	Valle d'Aosta	1,6
Sardegna	1,5	Calabria	1,6	Sardegna	1,5
Basilicata	1,4	Sardegna	1,6	Calabria	1,5
Calabria	1,4	Molise	1,5	Basilicata	1,4
Molise	1,3	Basilicata	1,5	Molise	1,4

Fonte: Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado.

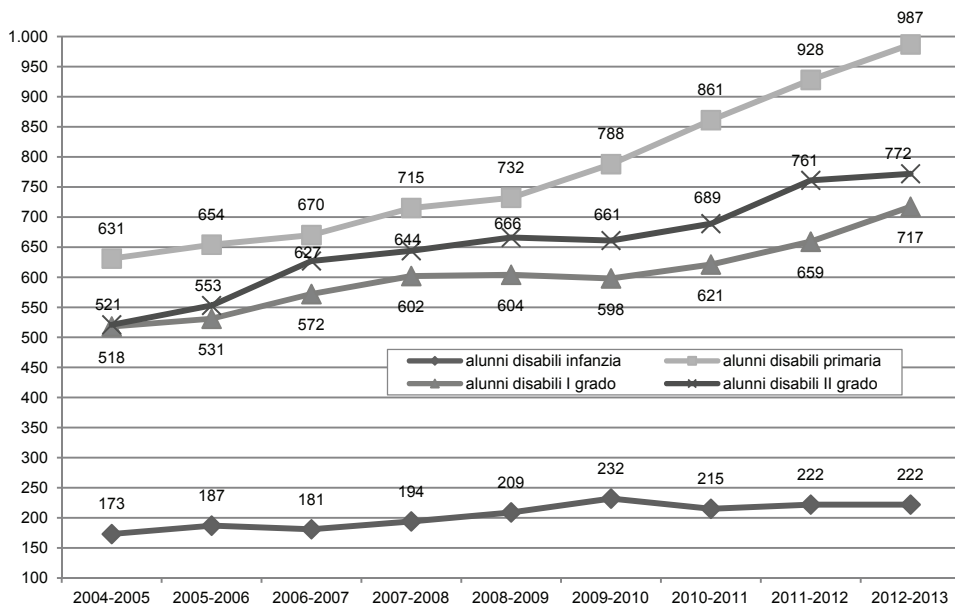
Questo dato sembra ribadire una performance regionale che cerca la mediazione tra il criterio di efficienza e quello di efficacia, aspetto che abbiamo sottolineato in chiusura del capitolo precedente.

La nostra regione è, invece, agli ultimi posti per percentuale di docenti di sostegno che svolgono l'attività a tempo pieno presso lo stesso plesso scolastico: si tratta di solo il 50,6% dei docenti di sostegno della scuola primaria (Italia: 60,4%) e del 60,7% di quelli della scuola di 1° grado (Italia: 65,9%), ma questo dato potrebbe dipendere anche dalla particolare conformazione della rete scolastica che, come visto, in Umbria deve rispondere ad un assetto demografico peculiare derivante dalla contiguità tra campagna e città (cap. I).

Per avere un quadro più chiaro della situazione è necessario considerare il mutamento nell'arco temporale da noi scelto sia della domanda sia dell'offerta di istruzione per i disabili. Come indicato in apertura del paragrafo l'incremento degli alunni disabili si è rivelato superiore alla crescita complessiva degli alunni. L'aumento degli alunni disabili nella scuola statale primaria è stato elevato, oltre 2,5 volte la pur importante crescita del numero di alunni disabili della scuola dell'infanzia (graf. 2.38).

Gli alunni della scuola superiore superano le 700 unità per ognuno dei due gradi, quelli della scuola primaria sono passati da poco più di 600 a quasi 1.000; infine sono 49 i bambini in più nella scuola dell'infanzia rispetto ad 8 anni fa quando ammontavano a 173.

Graf. 2.38 - Numero di alunni disabili per livello di istruzione nella scuola statale umbra dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Note: i dati degli ultimi tre anni scolastici hanno come fonte l'USR-Umbria, per gli altri anni la fonte è il Miur.
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici, e dati USR-Umbria.

L'incremento dei docenti di sostegno è stato ancora più alto, tranne nella scuola dell'infanzia dove il numero è rimasto quasi identico (da 109 a 108): nella scuola primaria si registrano in 8 anni 207 posti docente di sostegno in più, con una crescita che è stata costante, ad eccezione dell'incremento significativo nell'a.s. 2011-2012 rispetto all'anno precedente; decisamente meno costante è stato l'aumento dei posti nella scuola superiore, in particolare quella di 1° grado, dove il saldo positivo è di 88 unità, un valore inferiore ai 146 posti in più nella scuola di 2° grado (graf. 2.39).

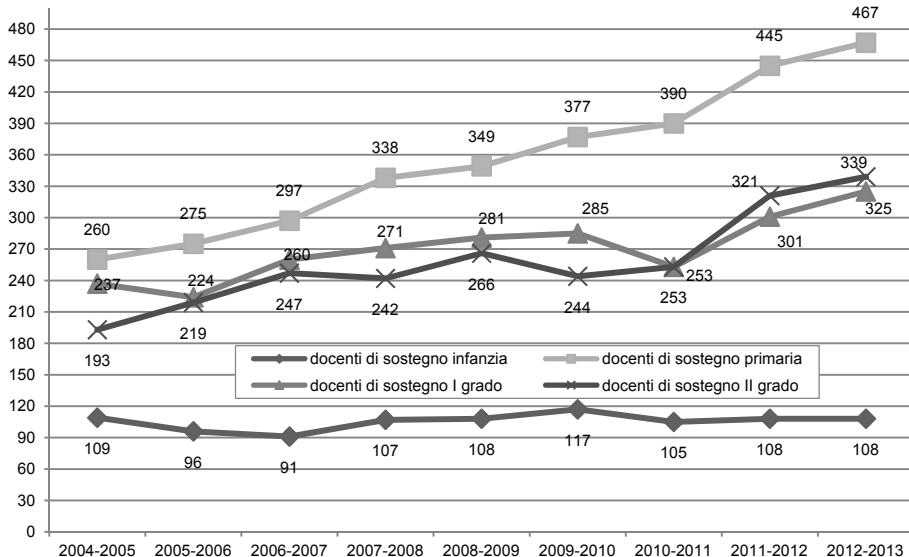
Il grafico 2.40 mette a confronto la variazione percentuale della domanda e dell'offerta nell'a.s. 2012-2013 rispetto ad 8 anni prima. È evidente come l'offerta si sia mostrata molto reattiva all'aumento della domanda, tranne per la scuola dell'infanzia.

L'incremento maggiore dei posti di docente di sostegno ha migliorato tendenzialmente l'efficacia di risposta delle scuole umbre.

Quest'analisi introduce il tema della relazione tra offerta e domanda manifesta, argomento che affronteremo nella prima parte del prossimo capitolo.

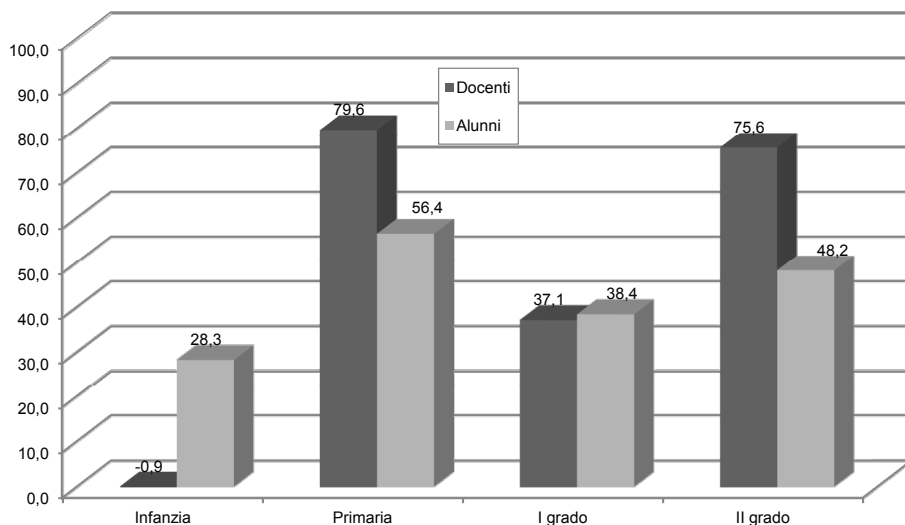
Per concludere, invitiamo il lettore a comparare l'andamento della domanda di istruzione dei disabili con quella generale. Il grafico 2.41 mostra come la crescita del numero complessivo di alunni della scuola di 1° e 2° grado sia più lenta di quella della scuola primaria e dell'infanzia.

Graf. 2.39 - Numero di docenti di sostegno per livello di istruzione nella scuola statale umbra dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



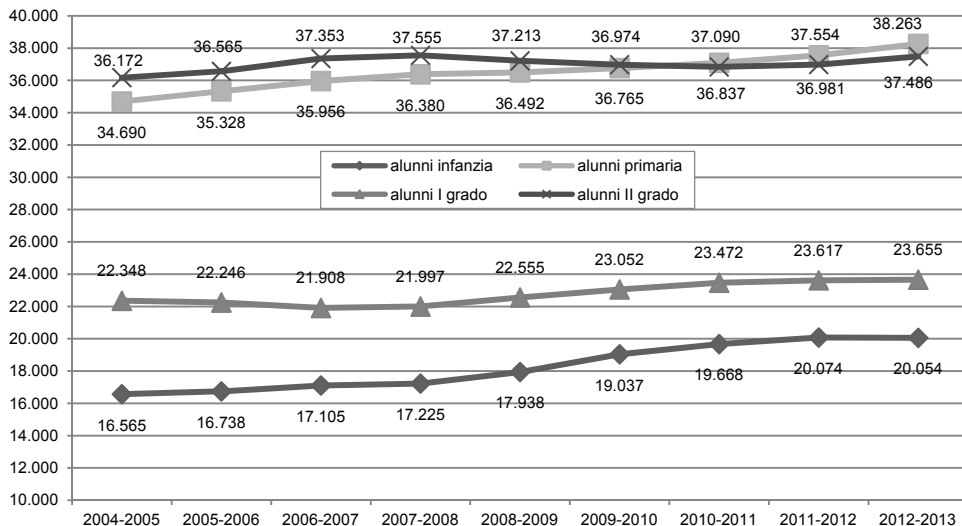
Note: i dati degli ultimi tre anni scolastici che hanno come fonte l'USR-Umbria, per gli altri anni la fonte è il Miur.
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici, e dati USR-Umbria.

Graf. 2.40 - Variazione percentuale del numero di docenti di sostegno e alunni disabili per livello di istruzione nella scuola statale umbra dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e dati USR-Umbria 2012-2013.

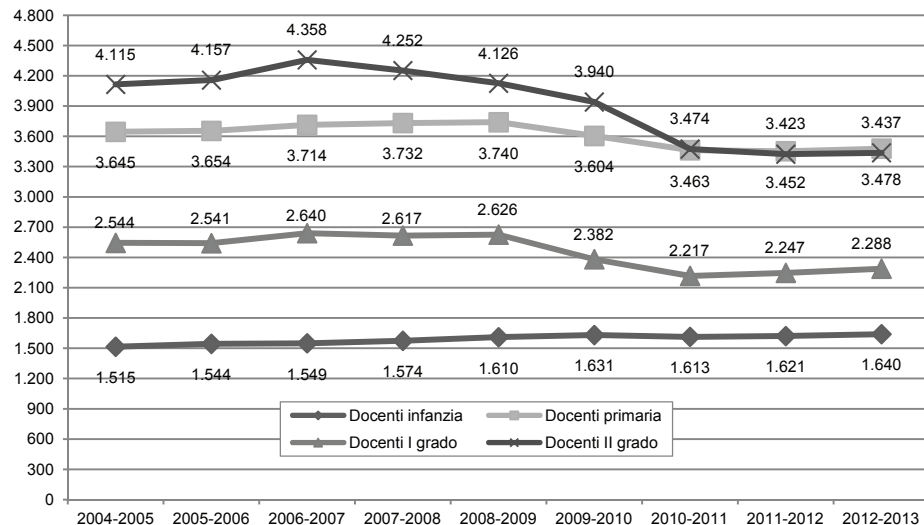
Graf. 2.41 - Numero di alunni per livello di istruzione nella scuola statale umbra dall'a.s. 2004- 2005 all'a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e dati USR-Umbria 2012-2013.

Al contrario il numero complessivo dei docente si è contratto (cap. I), con l'eccezione della scuola dell'infanzia (graf. 2.42).

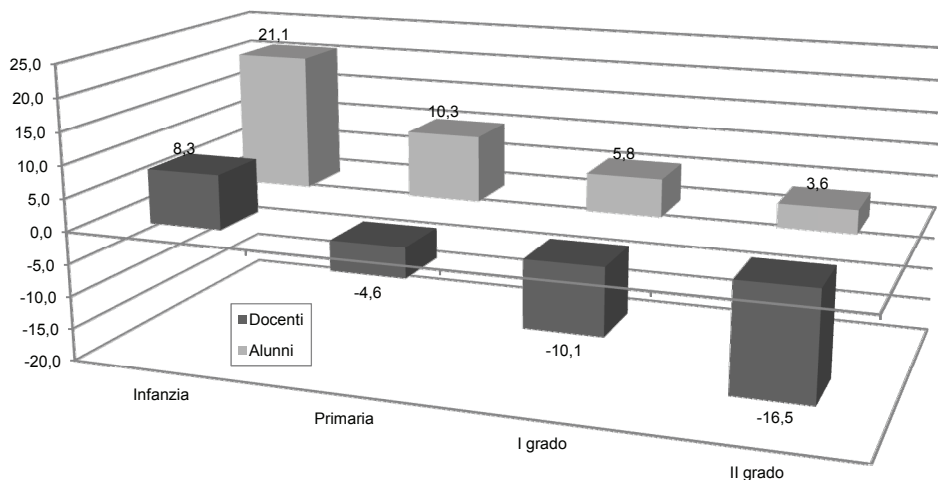
Graf. 2.42 - Numero complessivo di docente per livello di istruzione nella scuola statale umbra dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e dati USR-Umbria.2012-2013.

È evidente, dunque, la difficoltà del sistema scolastico umbro di far fronte al mutamento complessivo della domanda di istruzione (graf. 2.43), con l'eccezione di quanto rilevato a proposito dell'offerta rivolta agli studenti disabili.

Graf. 2.43 - Variazione percentuale del numero complessivo di docenti e alunni per livello di istruzione nella scuola statale umbra dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici 2004-2005, e dati USR-Umbria 2012-2013.

Tirando le fila, rispetto all'a.s. 2004-2005 nell'a.s. 2012-2013 l'incremento della popolazione scolastica decresce passando ai livelli di istruzione superiori (scuola dell'infanzia: +21%, scuola primaria: +10,8%, scuola di 1° grado: +5,8%, scuola di 2° grado: +3,6%), mentre l'offerta di docenti aumenta nella scuola dell'infanzia solo dell'8,3% e negli altri livelli di istruzione addirittura diminuisce: la riduzione è del 4,6% nella scuola primaria, del 10,1% in quella di 1° grado e del 16,5% in quella di 2° grado.

In sintesi, triangolando i risultati del primo e secondo capitolo, possiamo concludere che la razionalizzazione scolastica si caratterizza per un decremento del personale docente e, in maniera particolare, del personale ATA (cap. I); il numero di classi della scuola primaria e di 2° grado tende a diminuire, quello della scuola dell'infanzia e di 1° grado cresce, ma in maniera non proporzionale all'aumento degli alunni.

Aumenta così il carico di lavoro "medio" degli operatori scolastici, e in molti casi ciò finisce per incidere sulla relazione didattica con la popolazione degli alunni che comprende soggetti sociali diversi, con esigenze peculiari e comportamenti differenti per via dell'origine sociale, dell'appartenenza etnica, del genere e della condizione psicofisica. Il mutamento sociale in atto pone una sfida importante alla scuola umbra sul terreno dell'innovazione in termini di universalismo e pluralismo.

Sezione seconda

ISTRUZIONE, FORMAZIONE E SOCIETÀ

IL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE UMBRO TRA CAPACITÀ DI RISPOSTA ED EFFETTI SOCIALI

Con questo capitolo prende corpo la seconda sezione del volume finalizzata allo studio della relazione tra il sistema di istruzione e formazione e la società umbra.

Allarghiamo il focus del nostro studio oltre il sistema scolastico, considerando l'istruzione terziaria e alcune caratteristiche dell'offerta e della domanda nel campo della formazione e più in generale dell'educazione.

Analizziamo l'incontro tra domanda ed offerta non solo nel campo dell'istruzione ma anche, sebbene succintamente, della formazione. Facciamo riferimento, cioè, all'insegnamento e apprendimento sia di conoscenze teoriche, di natura disciplinare, sia di abilità pratiche che se sono utili nella sfera lavorativa qualificano la formazione come professionale.

Nell'introduzione abbiamo sottolineato la difficile distinzione dei due processi e la loro co-appartenenza al più ampio orizzonte della socializzazione, insieme all'educazione intesa come trasmissione di orientamenti di valore e criteri di condotta. Quest'ultima risulta necessaria all'individuo per partecipare alla vita sociale, in quanto l'esercizio dei ruoli che questi si trova ad esercitare sono definiti dalla cultura della società di appartenenza. Pertanto l'educazione è un processo che dura tutta la vita (Moscati, Ghisleni, 2001).

Ricordare questa evidenza ci è utile a dimostrare che espressioni come *lifelong learning* (apprendimento lungo tutta la vita, permanente) tanto in voga nell'agenda pubblica europea non fanno altro che rimarcare la funzione centrale dell'apprendimento nella vita di tutti i giorni e, al tempo stesso, l'importanza crescente che esso assume in una società tecnologicamente avanzata e complessa come la nostra.

L'apprendimento permanente comprende sia la formazione professionale per gli inoccupati e disoccupati e quella continua per chi già lavora, sia l'educazione degli adulti finalizzata alla piena partecipazione alla vita pubblica come cittadini e/o al recupero scolastico. Esistono poi altre forme di apprendimento che vanno dalla partecipazione ad un corso di laurea a diverse forme di autoformazione, spesso informali, dentro e fuori il contesto lavorativo.

Per questo sarebbe utile indagare l'intero sistema educativo regionale, definendo non tanto le diverse sfere dell'educazione quanto la relazione tra gli attori ad essa preposti: scuola, università, agenzie private di formazione professionale e l'elenco potrebbe ampliarsi fino ad includere associazioni culturali, imprese, sindacati.

Tuttavia, il perimetro di questo lavoro è alquanto preciso e un'analisi delle relazioni tra i suddetti attori ci porterebbe lontano dallo studio del sistema di istruzione e dei suoi effetti sulla società umbra.

Ciò non significa, però, rinunciare a considerare quegli aspetti educativi e formativi più strettamente connessi all'istruzione e, come detto poc'anzi, difficilmente separabili da questa.

È questo il compito che ci siamo dati nella seconda sezione. Tale scelta ci permette in questo capitolo da una parte di valutare la performance del sistema scolastico rispetto alla domanda manifesta di istruzione, ossia la popolazione scolastica; dall'altra di considerare quale siano i fabbisogni educativi dell'Umbria, aspetto interpretabile a partire dalla composizione socio-culturale della popolazione di questa regione: in questo senso si può parlare di domanda latente di istruzione e, aggiungiamo, formazione. Mentre nel primo caso valutiamo la risposta del sistema scolastico al cambiamento della domanda di istruzione, nel secondo caso indaghiamo innanzitutto gli effetti sociali dell'azione passata di questo sistema sulla struttura sociale umbra

e quindi le risposte messe in campo per far fronte al nuovo ambiente determinatosi. Lo studio della relazione tra domanda latente e offerta non si fonda affatto su una logica meramente economicista, né a maggior ragione mercatista: l'adozione di questa logica, infatti, risulterebbe fuorviante per beni comuni come, appunto, educazione, istruzione e formazione; e ciò vale in misura maggiore quando consideriamo fabbisogni che non sono esplicitati dalle persone e di cui in molti casi gli stessi interessati possono essere inconsapevoli.

Se questo è il quadro di fondo, vediamo come è organizzato il presente capitolo.

Nel prossimo paragrafo partiamo dallo studio della relazione tra offerta scolastica e domanda manifesta di istruzione; torniamo a considerare variabili già esaminate nel primo capitolo come il numero di alunni per docente o per classe. A differenza del primo capitolo approfondiamo ora l'analisi distinguendo i diversi livelli di istruzione e consideriamo come sia cambiata nel tempo la capacità di risposta del sistema scolastico statale nella nostra regione dinanzi al mutamento della domanda di istruzione.

Nel terzo paragrafo analizziamo la capacità della scuola statale umbra di assorbire la potenziale domanda di istruzione. Impieghiamo a tal fine i tassi di scolarità che in questa sede qualifichiamo e riformuliamo come tassi di raggiungibilità. Questo è il primo aspetto che trattiamo in merito alla domanda latente di istruzione. Essa è poi indagata in riferimento alla partecipazione scolastica e agli effetti che questa esercita nel tempo sulla composizione socio-culturale della popolazione. Infatti, a seconda della distribuzione delle credenziali educative e del capitale culturale cambiano i fabbisogni educativi.

Nel quarto paragrafo giungiamo ad analizzare proprio il livello socio-culturale degli umbri, con un accenno all'educazione degli adulti, per poi valutare quale sia la situazione della nostra regione dal punto di vista della formazione professionale. A questo proposito teniamo conto sia della formazione continua degli occupati sia della formazione dei non occupati che spesso si configura come riqualificazione dei disoccupati o come formazione in ingresso degli inoccupati. Quest'ultimo aspetto introduce al tema dell'integrazione tra scuola e lavoro che sarà sviluppata nella seconda parte del prossimo capitolo.

I temi della partecipazione scolastica e della distribuzione delle credenziali educative vanno indagati non solo in riferimento al funzionamento del sistema di istruzione, ma anche valutando la dotazione di servizi che le amministrazioni pubbliche mettono a disposizione per l'inclusione sociale, nel nostro caso per contrastare le diseguaglianze di istruzione e sviluppare la formazione delle persone dal punto di vista sia professionale che umano. Pertanto, nell'ultimo paragrafo passiamo in rassegna una serie di indicatori sull'investimento nelle politiche educative. Esaminiamo spesa e interventi che incidono sul processo di educativo, dalla fase pre-scolare a quella dell'istruzione terziaria.

Tirando le fila, lo studio della dotazione regionale di servizi e interventi nel campo delle politiche educative, dai servizi dell'infanzia all'istruzione terziaria, dalla formazione professionale a quella non strumentale ma relativa all'educazione degli adulti, ci permette di comprendere quale sia la performance della nostra regione nel campo dell'istruzione e formazione, o più precisamente di studiare i risultati che la società locale (Bagnasco, Negri, 1994) umbra ottiene grazie alla sua organizzazione sociale (Bagnasco, 2003) nel campo delle politiche di istruzione e formazione.

L'adeguatezza dell'offerta scolastica alla domanda di istruzione

Nel valutare la performance del sistema scolastico non si deve dimenticare la sua natura di sistema sociale inserito nel più ampio contesto politico-economico e culturale, ed è questo

contesto a costituire di fatto l'ambiente di riferimento delle scuole. In breve, il comportamento organizzativo del sistema scolastico va considerato in riferimento all'assetto istituzionale nel quale esso si trova ad operare perché quest'ultimo influenza il rapporto tra la scuola ed i suoi utenti diretti, ossia la popolazione scolastica.

La più recente normativa sulla razionalizzazione della spesa pubblica e della scuola (DPR 81/2009; l. 133/2008 e l.111/2011) appare strettamente ancorata alla crisi economica attuale e alla necessità di ridurre deficit e debito pubblico, ma in realtà essa si inserisce nell'attività di "ricalibratura" del welfare italiano degli ultimi due decenni (Ferrera, 2008) indirizzata dall'UE, la cui costruzione è frutto della regolazione neoliberale (Harvey, 2007) che ha fatto subordinare la dimensione sociale all'integrazione economica (Streeck, 2000).

Pertanto, sarebbe errato considerare la relazione tra offerta e domanda scolastica secondo la mera logica di mercato. Le organizzazioni scolastiche si adeguano alla domanda di istruzione della popolazione non direttamente ma tramite il filtro delle pressioni istituzionali (Scott, 1998). E nel nostro caso le pressioni provengono dall'assetto politico-economico europeo e mondiale (Gallino, 2011).

In quest'ottica preferiamo parlare non tanto di adeguamento dell'offerta scolastica alla domanda di istruzione, quanto di risposta del sistema scolastico umbro all'ambiente istituzionale e tramite di esso al mutamento della popolazione scolastica.

Nella prima sezione del volume abbiamo visto come la popolazione scolastica sia aumentata progressivamente su scala nazionale e regionale, mentre l'offerta di docenti e personale ATA si è contratta. Possiamo ora valutare in maniera più analitica questo processo.

Un primo indicatore utile al raggiungimento del nostro obiettivo è offerto dal numero di alunni per classe. Negli ultimi 8 anni esso è andato crescendo sia a livello nazionale che nella nostra regione; tuttavia a seconda dei livelli di istruzione la risposta del sistema scolastico umbro si differenzia in parte dal trend nazionale, fermo restando un buon grado di omogeneità dettato dal fatto che il sistema scolastico è governato a livello statale per via innanzitutto regolativa (leggi, direttive, regolamenti). In particolare, se consideriamo i dati pubblicati dal Miur, notiamo come dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010 il numero di alunni per sezione della scuola di infanzia⁴⁵ sia cresciuto e passato in Umbria da 23,4 a 24,9, mentre si è mantenuto costante a livello nazionale (23,6).

Negli altri livelli di istruzione la crescita più sostenuta delle classi umbre non ha portato il dato regionale a superare quello nazionale.

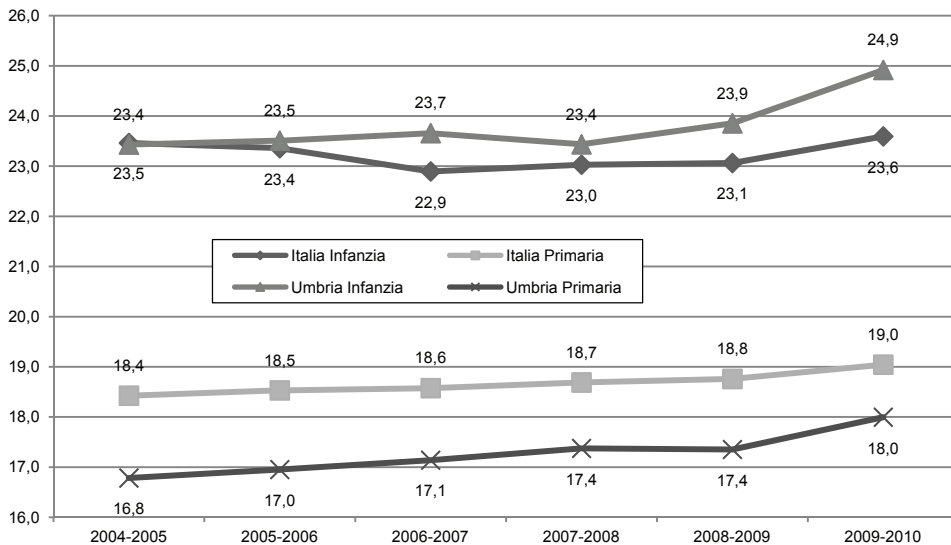
Nella scuola primaria, ad esempio, se in Italia gli alunni per classe sono passati da 18,4 a 19, in Umbria sono giunti a 18, con un incremento di 1,2 unità (graf. 3.1.a).

Similmente nella scuola di 2° grado, le classi umbre sono cresciute di dimensione in misura maggiore di quanto rilevato a livello nazionale: si registravano nell'a.s. 2009-2010 21,6 alunni per classe, ben un alunno in più di 5 anni prima; dunque la distanza dal dato nazionale si è dimezzata, passando da 1,1 unità a 0,5. Infine, nella scuola di 1° grado la dimensione delle classi è cresciuta di poco sia in Italia sia in Umbria, mantenendosi simile nel tempo fino a corrispondere: 21,6 alunni per classe (graf. 3.1b).

Complessivamente, il sistema scolastico umbro ha aumentato il proprio grado di efficienza, riducendo le distanze dal dato nazionale: gli alunni per classe sono passati nel periodo osservato da 19,7 a 20,7, mentre in Italia l'analogo valore è cambiato da 20,6 a 21,1 (graf. 3.1c).

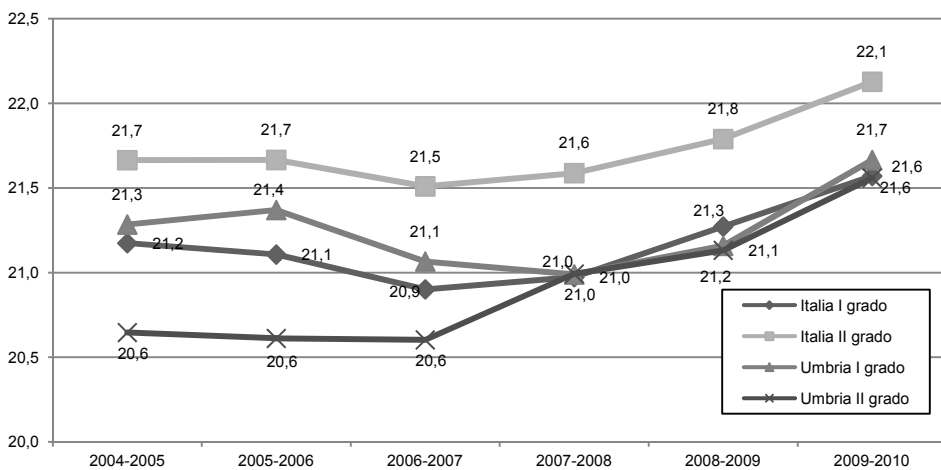
⁴⁵ Ricordiamo che stiamo considerando solo le scuole statali. Ciò vale anche per l'analisi successiva.

Graf. 3.1a - Alunni per classe nella scuola statale dell'infanzia e primaria dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



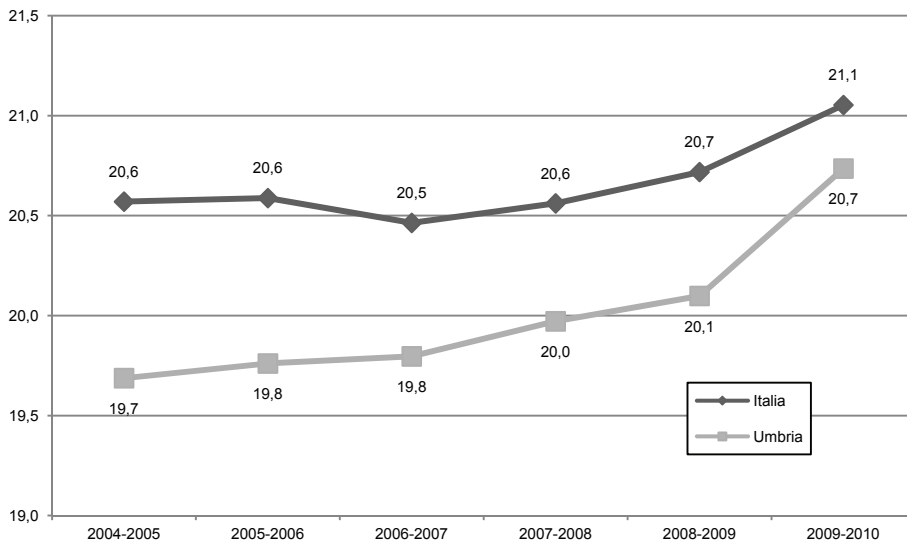
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Graf. 3.1b - Alunni per classe nella scuola statale di 1° grado e 2° grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Graf. 3.1c - Alunni per classe nella scuola statale di ogni ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

La convergenza del sistema scolastico umbro va interpretata come esito di una strategia di compromesso (Scott, *op.cit.*). Da una parte vi è stato un incremento della popolazione scolastica elevata e superiore a quella nazionale (Umbria: +8,8%; Italia: +2,6%), dall'altra il sistema scolastico umbro non ha potuto rispondere in maniera adeguata per via della pressione istituzionale volta a ridurre le risorse o comunque a non espanderle. Pertanto il sistema scolastico regionale ha dovuto rivedere le dimensioni delle classi, ma senza compromettere la rete delle scuole che è tradizionalmente diffusa e radicata sul territorio, date le caratteristiche geografiche ed urbanistiche dell'Umbria. Di conseguenza il sistema scolastico umbro si è adeguato all'ambiente istituzionale esterno, nazionale, provando a coniugare le ragioni dell'efficienza con quelle dell'efficacia (cap. I).

Il risultato è stato certamente un ampliamento delle classi maggiore di quello nazionale, ma inferiore a quello che si sarebbe avuto, tenendo conto della crescita esponenziale della popolazione scolastica. Di questo aspetto abbiamo già detto nel primo capitolo.

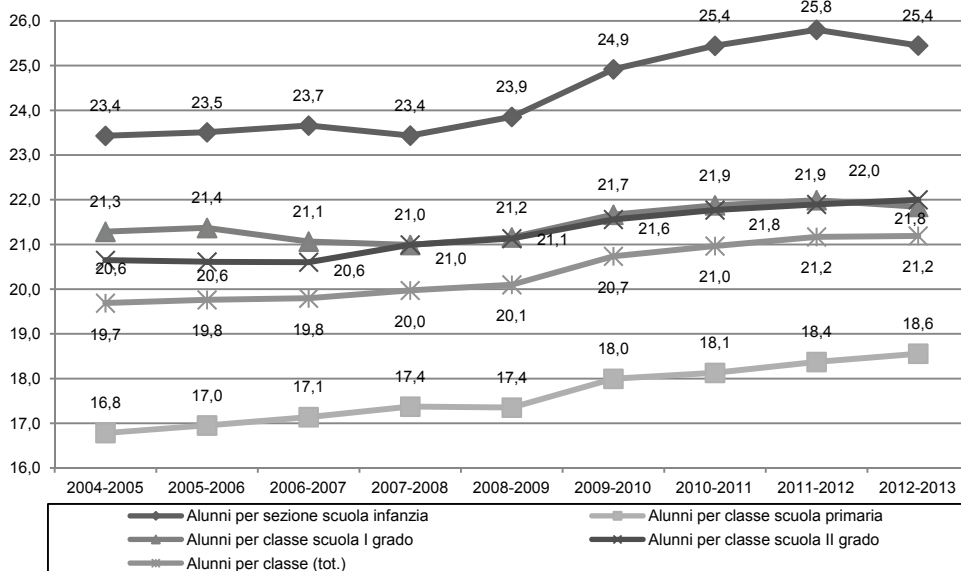
In Italia le classi sono diventate sempre più numerose e dietro questo dato medio si cela il grave problema del sovraffollamento che in diversi casi rende l'offerta inadeguata rispetto alla domanda. Nella nostra regione, stando questa volta ai dati USR-Umbria⁴⁶, appare negli ultimi anni preoccupante la situazione della scuola dell'infanzia, la cui domanda è andata crescendo di molto, anche tra la popolazione immigrata (cap. II); infatti nell'a.s. 2012-2013 si rilevano in media ben 25,4 bambini per sezione, un valore che ha superato quello nazionale

⁴⁶ Per gli anni più recenti le fonti sono diverse e ciò rende non corretta la comparazione. Tenuto conto di ciò, la nostra comparazione ha valore se ci si sofferma a considerare il trend piuttosto che lo specifico e singolo valore. Inoltre, bisogna ricordare che i dati degli Uffici Scolastici Regionali sono poi trasferiti all'ufficio statistico centrale del Miur che procede alla pulizia degli stessi. Quindi, nonostante le discrepanze, le fonti fanno riferimento alla medesima organizzazione: il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

(23,9). Sono, invece, confermate la minore dimensione delle classi di scuola superiore di 2° grado (Umbria: 22; Italia: 22,6) e, soprattutto, primaria (Umbria: 18,6; Italia: 19,6), e la dimensione simile di quella di 1° grado (Umbria: 22; Italia: 21,9⁴⁷).

Se consideriamo la dinamica di ampliamento delle classi in Umbria per livello di istruzione, notiamo come l'incremento sia stato elevato in particolare nella scuola primaria ed in quella dell'infanzia, meno nella scuola di 2° e soprattutto 1° grado (graf. 3.1d).

Graf. 3.1d - Alunni per classe nella scuola statale umbra per ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Note: i dati di fonte USR-Umbria sono quelli relativi agli ultimi 3 anni scolastici.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici, e dati USR-Umbria.

Infatti il tasso di crescita dimensionale rispetto ad 8 anni prima è stato del 10,6% nella scuola primaria e dell'8,6% in quella dell'infanzia, del 6,6% nella scuola di 2° grado e solo del 2,6% nella scuola di 1° grado.

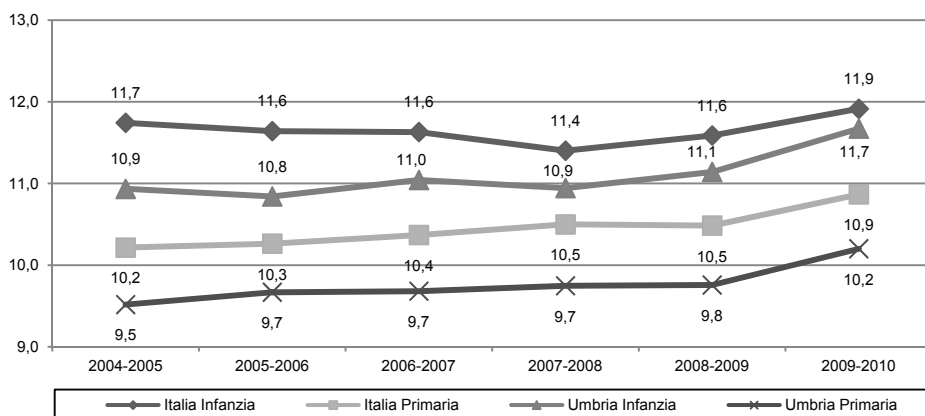
L'ampliamento delle classi ha comportato anche un aumento del carico di lavoro dei docenti in termini di numero medio di alunni, anche se in Umbria risulta leggermente più basso, probabilmente per la maggiore estensione della rete scolastica.

Nella scuola dell'infanzia il carico di lavoro dei docenti umbri si è nel tempo avvicinato a quello nazionale: mentre 8 anni fa ogni docente aveva un carico medio di 10,9 alunni a livello regionale, e di 11,7 alunni a livello nazionale, nell'a.s. 2009-2010 il valore in parola è passato ad 11,7 alunni in Umbria e a 11,9 nel complesso delle regioni italiane. La differenza è invece rimasta invariata nella scuola primaria caratterizzata da classi tradizionalmente di dimensione minore delle sezioni della scuola dell'infanzia, infatti non si giungeva nell'a.s. 2009/2010 ad

⁴⁷ I valori nazionali dall'a.s. 2012-2013 sono il frutto della nostra elaborazione dei dati forniti dal Miur nella comunicazione del 14 settembre del 2012. In merito alla questione della comparabilità rinviamo alla nota precedente.

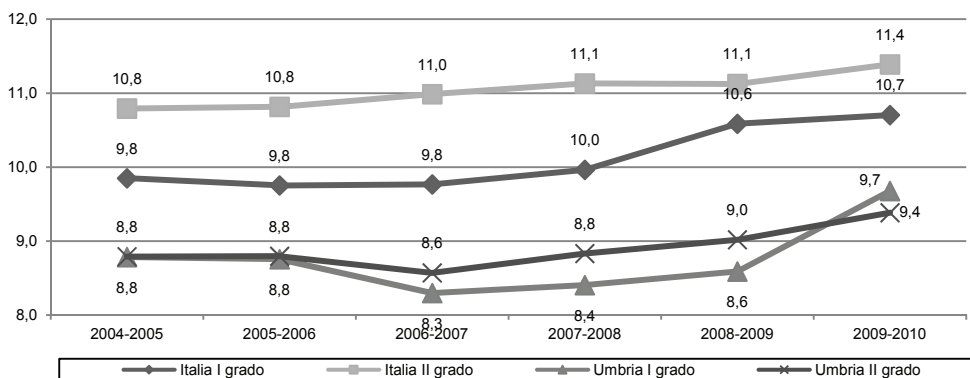
11 alunni per docente né a livello regionale né a livello nazionale (graf. 3.2.a). Nello stesso anno il numero di alunni per docente della scuola superiore, di 1° e 2° grado, in Umbria risultava inferiore al dato nazionale: meno di 10 alunni (9,7 nella scuola di 1° grado, 9,4 in quella di 2° grado), mentre in Italia gli analoghi valori erano giunti a 10,7 per la scuola di 1° grado e a 11,4 per quella di 2° grado (graf. 3.2b).

Graf. 3.2a - Alunni per docente nella scuola statale dell'infanzia e primaria dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Graf. 3.2b - Alunni per docente nella scuola statale di 1° e 2° grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



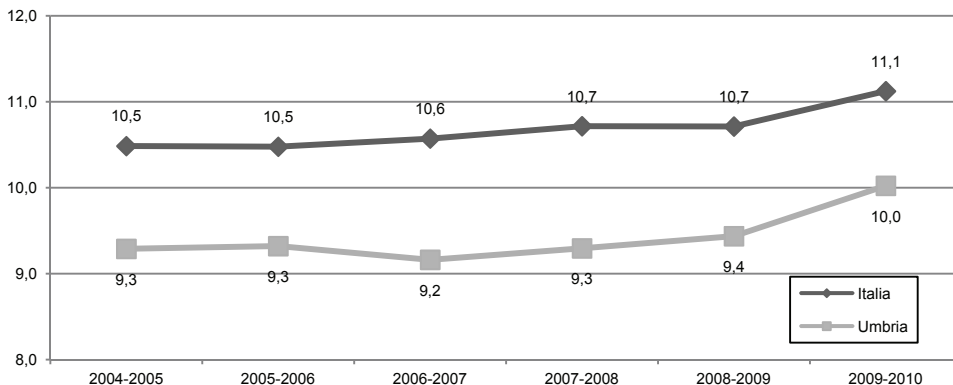
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Considerando complessivamente tutti i livelli di istruzione, la differenza col dato nazionale si è andata riducendo a sole 1,1 unità (graf. 3.2c).

In Umbria l'innalzamento del numero di alunni per docente è stato particolarmente alto nella scuola di 2° grado, dove si è avuto un tasso di crescita rispetto ad 8 anni fa del 24,1%. Tuttavia, il più alto carico di lavoro continua a registrarsi nel 2012-2013 nella scuola dell'infanzia, mentre negli altri livelli di istruzione si è avuta negli ultimi anni una

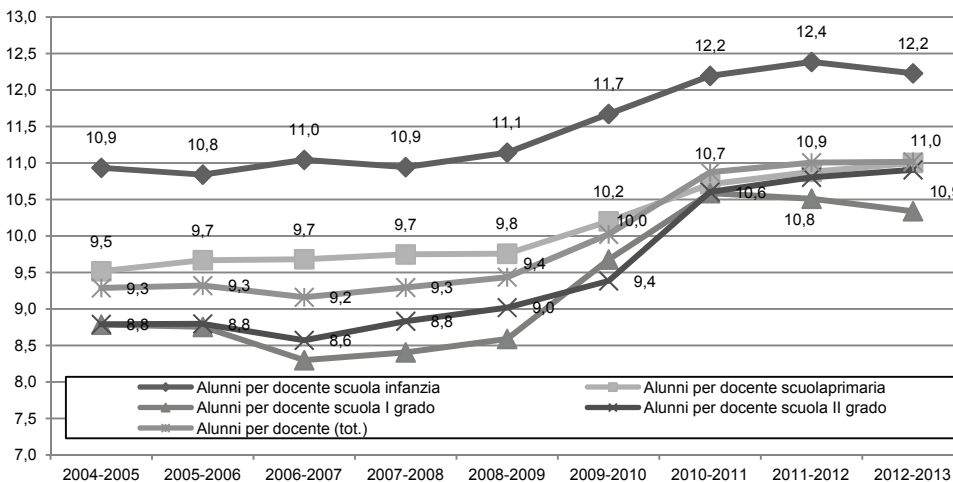
convergenza verso valori simili, intorno a 10,9-11 alunni per classe (graf. 3.2d). Quindi rispetto anche solo a tre anni fa il sistema scolastico umbro è divenuto più efficiente.

Graf. 3.2c - Alunni per docente nella scuola statale di ogni ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Graf. 3.2d - Alunni per docente nella scuola statale umbra per ogni ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Note: la fonte originaria è per i dati degli ultimi 3 anni scolastici l'USR-Umbria, per gli altri dati il Miur.

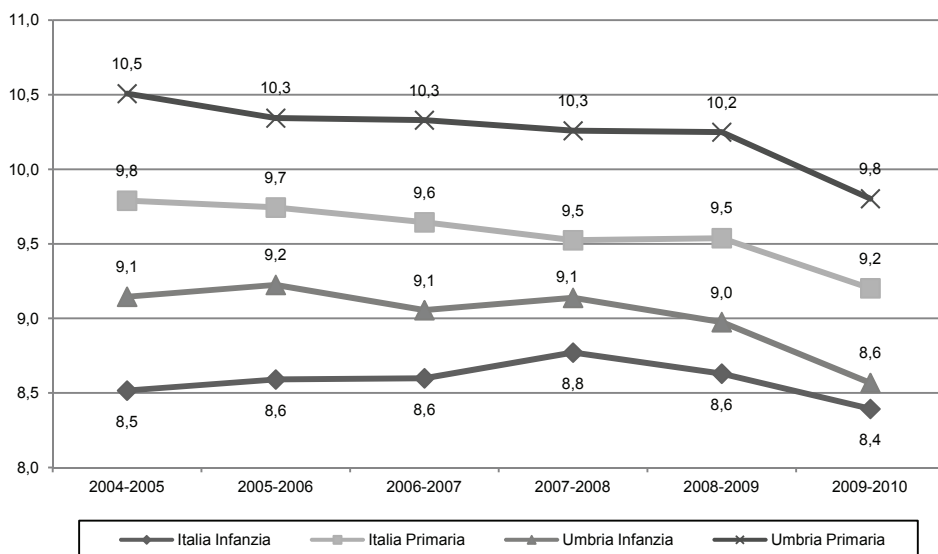
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici, e dati USR-Umbria.

In ogni caso, il numero di alunni per docente resta più basso di quello nazionale. Nel nostro sistema scolastico nazionale nell'a.s. 2012-2013 si contano infatti 12,6 alunni per docente

nella scuola dell'infanzia, 12,9 nella scuola primaria, 12,1 nella scuola di 1° grado, 12,5 in quella di 2° grado, 12,6 complessivamente (elaborazioni dell'autore su dati Miur, Comunicato del 14 settembre del 2012), tutti valori superiori a quelli umbri.

Analogamente possiamo computare quanti sono i docenti a disposizione degli alunni. È evidente che nel tempo questo rapporto, essendo l'inverso dell'altro, sia andato diminuendo. Negli anni passati pare che ciò sia avvenuto in Umbria in misura superiore alla media nazionale. Nella scuola dell'infanzia si è assistito ad una convergenza nel quinquennio 2004/2005-2009/2010, mentre nella scuola primaria le distanze si sono mantenute, anche se tanto a livello regionale che nazionale si è contratto il numero di docenti ogni 100 alunni (graf. 3.3a).

Graf. 3.3a - Docenti ogni 100 alunni nella scuola statale dell'infanzia e primaria dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia

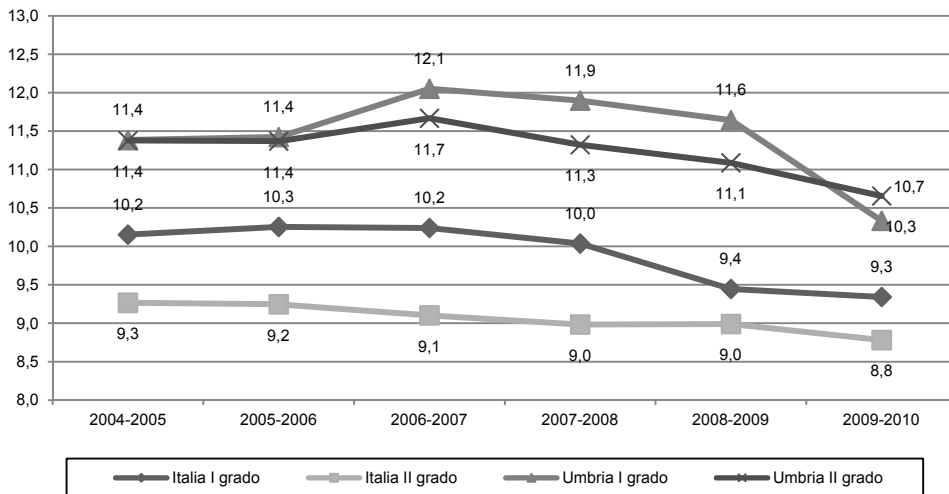


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Nel 2009-2010 si contavano in Umbria 8,6 docenti ogni 100 alunni nella scuola dell'infanzia e 9,8 in quella primaria, ma 5 anni prima questi valori si attestavano a 9,1 e 9,8. In ogni caso, i valori umbri risultano ancora superiori a quelli nazionali.

Nella scuola superiore la riduzione dell'offerta di docenti nell'a.s. 2009-2010 era molto più alta in Umbria che in Italia, tuttavia la performance umbra continuava ad essere migliore: in quell'anno si contavano 10,3 docenti ogni 100 alunni in Umbria a fronte dei 9,3 registrati complessivamente in Italia, per quanto riguarda la scuola di 1° grado; nella scuola di 2° grado gli analoghi valori erano rispettivamente pari a 10,7 e 8,8 (graf. 3.3.b).

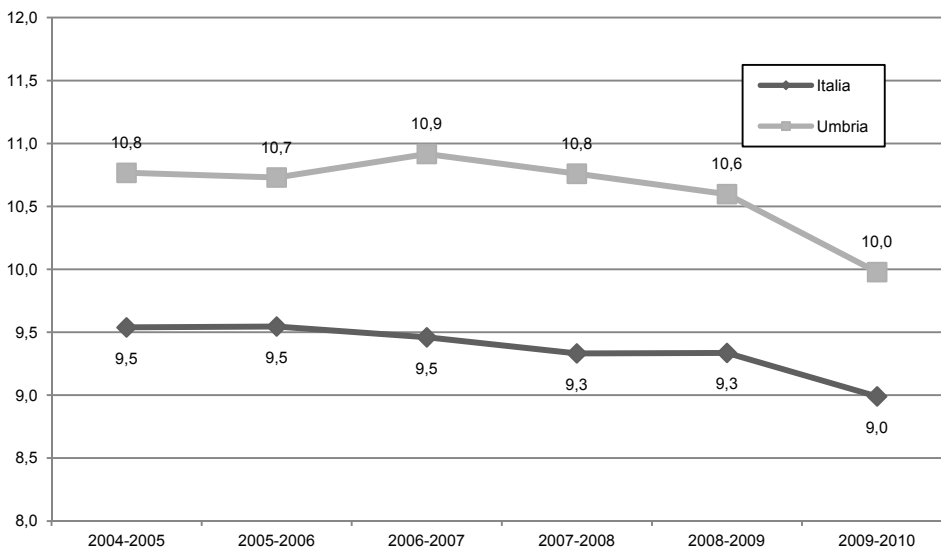
Graf. 3.3b - Docenti ogni 100 alunni nella scuola statale di I e 2° grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Nel quinquennio considerato la distanza tra l'Umbria e l'Italia in termini di numero complessivo di docenti ogni 100 alunni si è ridotta da 1,3 (Umbria: 10,8; Italia: 9,5) ad 1 unità (Umbria: 10; Italia: 9) (graf. 3.3c).

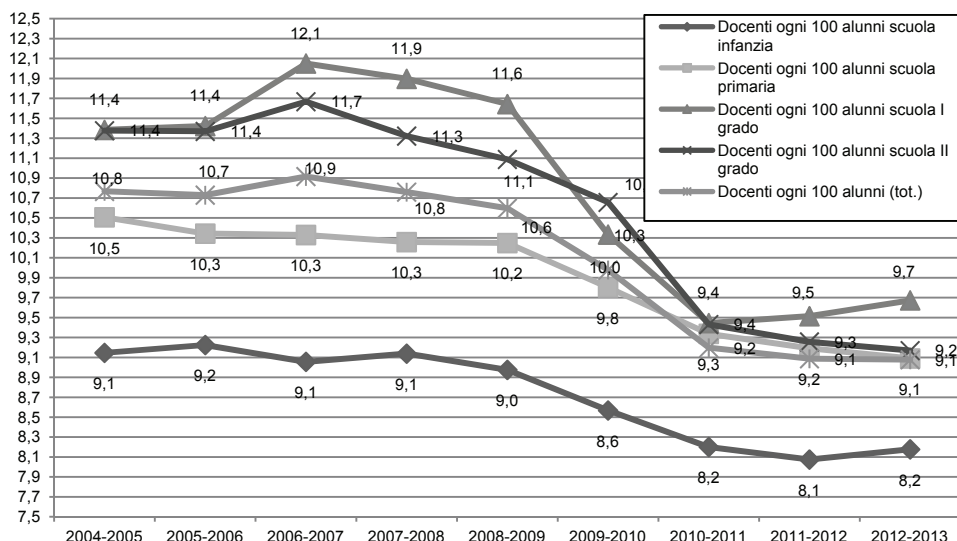
Graf. 3.3c - Docenti ogni 100 alunni nella scuola statale di ogni ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Negli ultimi anni la contrazione della dotazione dei docenti è proseguita al punto che nell'a.s. 2012-2013 si computano in Umbria 8,2 docenti ogni 100 alunni nella scuola dell'infanzia, questo valore sale a 9,1 nella scuola primaria, a 9,7 nella scuola di 1° grado e a 9,2 nella scuola di 2° grado (graf. 3.3d).

Graf. 3.3d - Docenti ogni 100 alunni nella scuola statale umbra per ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Note: la fonte originaria è per i dati degli ultimi 3 anni scolastici l'USR-Umbria, per gli altri dati il Miur.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, dati Sintetici, e dati USR-Umbria.

A livello nazionale la dotazione di docenti ogni 100 alunni è scesa a sole 8 unità: 7,9 nella scuola dell'infanzia, 7,8 in quella primaria, 8,2 nella scuola di 1° grado, 8 in quella di 2° grado (elaborazioni dell'autore su dati Miur, Comunicazione del 14 settembre del 2012). Ne ricaviamo che in Italia il processo di razionalizzazione dell'ultimo decennio circa ha inciso negativamente in termini di efficacia, non solo perché le classi sono cresciute di dimensione, ma anche per la riduzione del numero di docenti a disposizione degli alunni.

In Umbria i tagli della spesa pubblica hanno prodotto una convergenza alquanto marcata verso la dinamica nazionale, tuttavia il sistema scolastico regionale pare mostrare una maggiore propensione a bilanciare l'efficienza con l'efficacia, mantenendo in questo senso una performance migliore di quella registrata complessivamente in Italia.

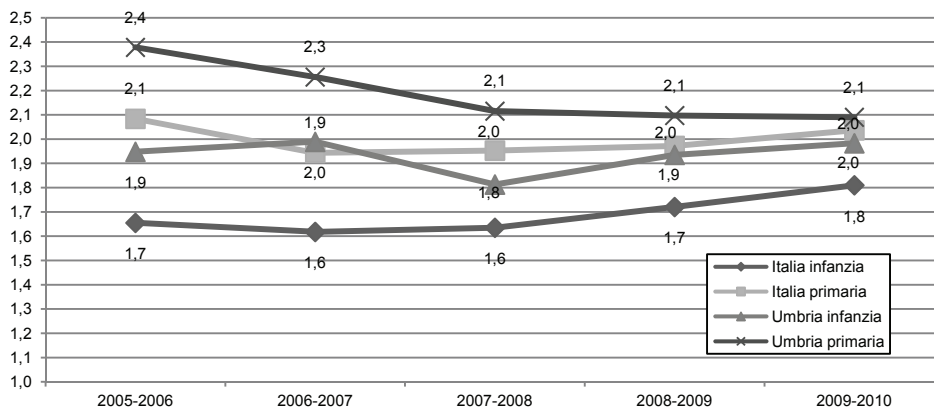
La convergenza del sistema scolastico umbro rispetto ai valori medi italiani riguarda anche la relazione tra offerta e domanda di istruzione per i disabili, con un lento ma progressivo adeguamento complessivo dell'offerta (sempre statale) al crescente numero degli alunni disabili.

La dinamica di convergenza si è rafforzata ed estesa a tutti i livelli di istruzione solo negli ultimi anni, mentre in precedenza si registrava qualche difficoltà. Possiamo distinguere, infatti, due periodi.

La nostra analisi parte dall'a.s. 2005-2006, dal momento che la pubblicazione del Miur "Dati

Sintetici” dell’anno precedente non presenta i dati di nostro interesse. Nel quadriennio 2005/2006-2009/2010 il numero di alunni disabili per docente è cresciuto nella scuola dell’infanzia dove è passato da 1,7 ad 1,8 a livello nazionale e da 1,9 a 2 a livello regionale. Al contrario, nella scuola primaria, dove il carico di lavoro così misurato (e ovviamente non in termini di ore) era maggiore, vi è stata la dinamica opposta con la riduzione di questo rapporto da 2,1 a 2 a livello nazionale e da 2,4 a 2,1 a livello regionale (graf. 3.4a).

Graf. 3.4a - Alunni disabili per docente di sostegno nella scuola statale dell’infanzia e primaria dall’a.s. 2005-2006 all’a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia

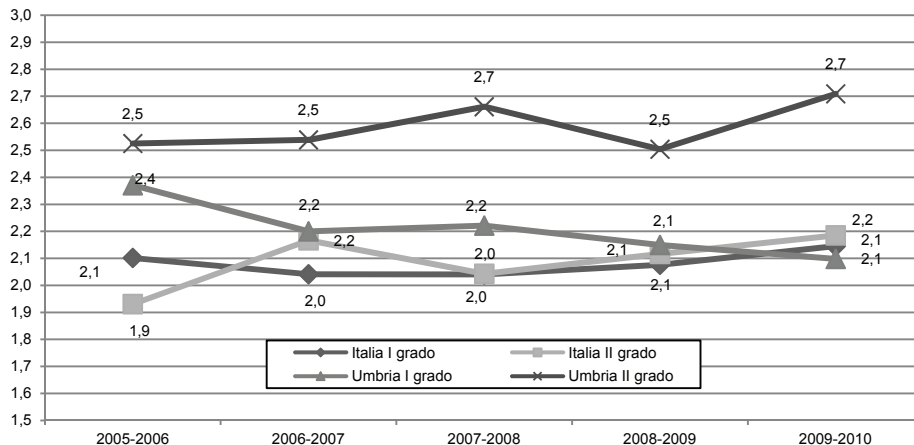


Fonte: elaborazioni dell’autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Nella scuola umbra di 1° grado il carico (medio) di lavoro dei docenti di sostegno era più alto di quello registrato complessivamente nel sistema scolastico statale, ma poi si è portato agli stessi livelli nazionali: 2,1 alunni disabili per docente, valore molto vicino alle indicazioni della l. 240/2007 (Cap. II). Meno brillante era la performance della scuola di 2° grado che pareva meno orientata all’integrazione dei disabili, o quantomeno non pronta ad adeguare l’offerta all’innalzamento della partecipazione scolastica superiore di questo target di studenti (cap. II). Ciò valeva in maniera particolare per la nostra regione: nell’a.s. 2009-2010 se a livello nazionale ogni docente di sostegno doveva far fronte ad un numero medio di alunni disabili che era salito a 2,2, ossia di 0,3 unità in più di 4 anni prima; a livello regionale questa dinamica si traduceva nel passaggio del carico medio di lavoro da 2,5 a 2,7 alunni disabili per docente di sostegno (graf. 3.4 b).

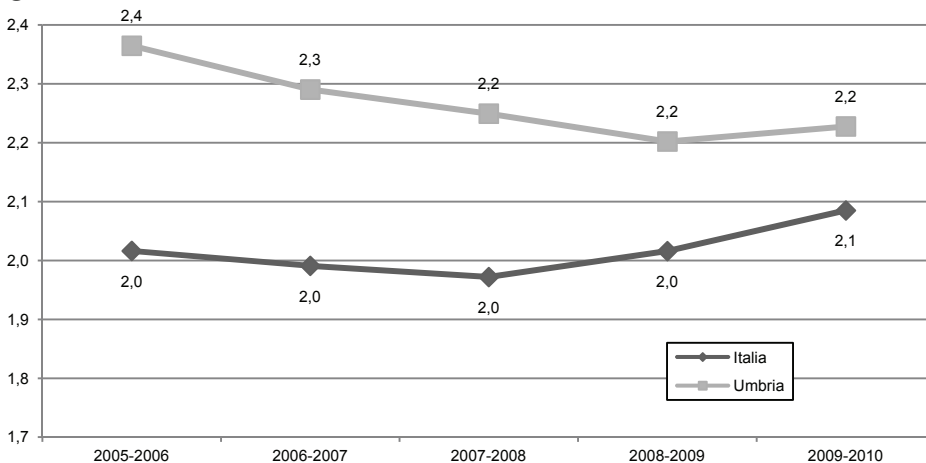
In sintesi nel primo periodo da noi preso in considerazione il carico medio di lavoro dei docenti di sostegno è diminuito nella scuola primaria e di 1° grado, per via di un adeguamento dell’offerta scolastica statale, mentre è aumentato nella scuola dell’infanzia e in quella di 2° grado, ossia dove la partecipazione scolastica dei disabili era minore. Nel caso della scuola dell’infanzia la capacità di risposta è stata comunque buona perché si partiva da un rapporto tra insegnanti di sostegno e bambini disabili che era decisamente inferiore agli altri livelli di istruzione. Al contrario, nella scuola di 2° grado la già minore disponibilità di docenti di sostegno si è acuita a fronte della crescita della partecipazione scolastica da parte dei disabili. L’effetto di composizione è stato comunque un avvicinamento del dato regionale a quello nazionale per via di un migliore rapporto tra numero di docenti di sostegno e alunni disabili (graf. 3.4c).

Graf. 3.4b - Alunni disabili per docente di sostegno nella scuola statale di 1° e 2° grado dall'a.s. 2005-2006 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

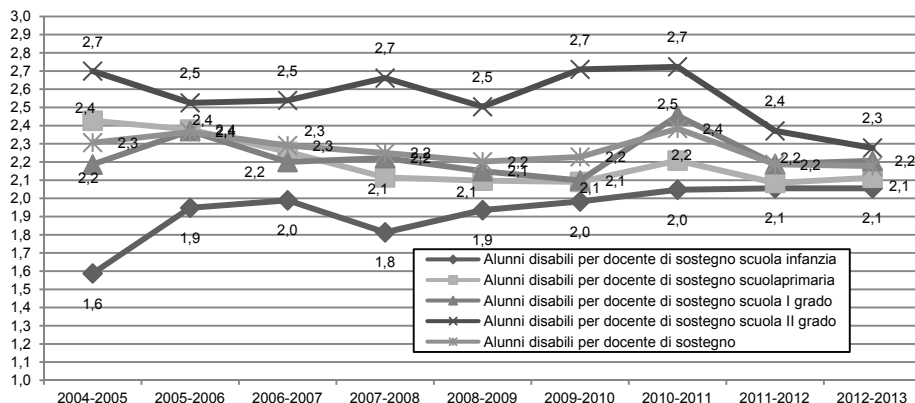
Graf. 3.4c - Alunni disabili per docente di sostegno nella scuola statale di ogni ordine e grado dall'a.s. 2005-2006 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Il quadro è cambiato negli ultimi tre anni scolastici. In Umbria, si registra nell'arco di 8 anni una riduzione del numero di alunni disabili per docente di sostegno in tutti i livelli di istruzione, con l'eccezione della scuola dell'infanzia. Si assiste ad una convergenza del sistema scolastico intorno a valori pari a 2 alunni disabili per docente di sostegno, secondo quelle che sono le previsioni della normativa (graf. 3.4d).

Graf. 3.4d - Alunni disabili per docente di sostegno nella scuola statale umbra per ordine e grado dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013



Note: la fonte originaria è per i dati degli ultimi 3 anni scolastici l'USR-Umbria, per gli altri dati il Miur.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici, e dati USR-Umbria.

Nell'a.s. 2012-2013 il rapporto in esame è di poco superiore al dato complessivo nazionale pari a 2 alunni disabili per docente di sostegno: nella scuola di 2° grado si attesta a 2,3, in quella di 1° grado a 2,2 e negli altri livelli a 2,1. In altri termini, all'aumentare del livello di istruzione del sistema scolastico il carico medio di lavoro dei docenti, in termini di numero di disabili da seguire, cresce. L'Umbria sta recuperando sotto questo profilo il terreno rispetto a quella che è la performance media nazionale. Se consideriamo il rapporto inverso, ossia il numero di docenti di sostegno a disposizione di ogni disabile, si registra in Umbria un valore stabile negli ultimi 8 anni che è pari a 0,5, ossia un docente ogni 2 alunni disabili. Questo rapporto era pari a 0,6 nella scuola dell'infanzia e a 0,4 nella scuola primaria, ma poi entrambi i valori si sono allineati al dato medio nazionale di 0,5. Solo nella scuola di 2° grado il rapporto resta inferiore, e cioè pari a 0,4. Come abbiamo visto nel primo capitolo, a ridursi nel corso dell'ultimo decennio circa non è solo il personale docente ma anche quello ATA. I tagli più significativi si verificano a partire dall'a.s. 2009-2010, in quello stesso anno anche l'accorpamento delle istituzioni scolastiche si fa più deciso, e ciò vale altresì per l'Umbria (tab. 3.1).

Tab. 3.1 - Personale ATA ed istituzioni scolastiche dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013 in Umbria ed Italia

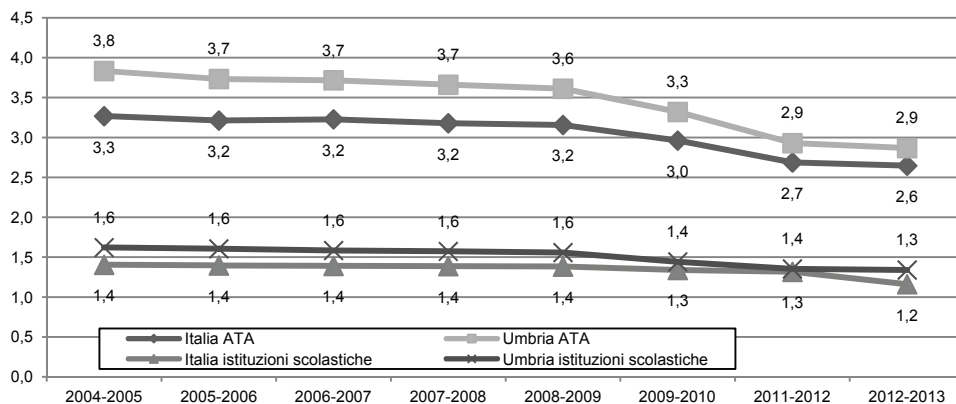
	Personale ATA							
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2011-2012	2012-2013
Umbria	4.209	4.139	4.175	4.144	4.124	3.846	3.463	3.426
Italia	250.845	247.852	249.701	246.383	245.275	231.118	210.377	208.140
	Istituzioni scolastiche							
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2011-2012	2012-2013
Umbria	178	178	178	178	178	167	160	160
Italia	10.780	10.772	10.766	10.762	10.749	10.457	10.306	9.134

Note: i dati dell'a.s. 2010-2011 non sono disponibili.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

La dotazione del personale ATA cala, come mostra l'indicatore relativo al numero di impiegati ATA ogni 1.000 alunni: nella nostra regione la dotazione resta superiore, nonostante il tasso di riduzione sia stato più alto di quello nazionale. La disponibilità di istituzioni scolastiche per alunno (ogni 1.000 alunni) si riduce in Umbria al punto che per diffusione delle scuole non si rileva più quella densità maggiore che la regione presentava in passato (graf. 3.5).

Graf. 3.5 - Numero di impiegati ATA e di istituzioni scolastiche ogni 1.000 alunni dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2012-2013. Confronto Umbria/Italia

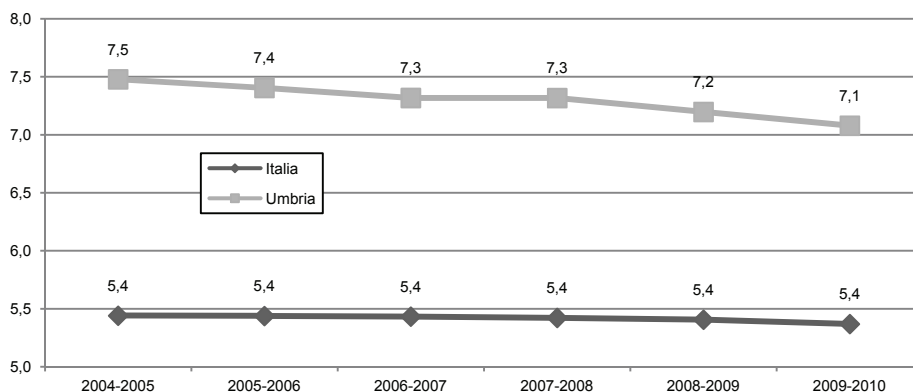


Note: i dati dell'a.s. 2010-2011 non sono disponibili.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur.

Tuttavia, resta ancora alto il numero di punti di erogazione ogni 1.000 alunni: in Umbria vi erano 7,1 punti di erogazione ogni 1.000 alunni nell'a.s. 2009-2010 (graf. 3.6), valore che nell'a.s. 2012-2013 si è ridotto a 6,8.

Graf. 3.6 - Numero di punti di erogazione ogni 1.000 alunni dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Il grafico 3.6 non deve ingannare perché l'origine degli assi non è zero e dunque il dato regionale non è così lontano da quello nazionale. In ogni caso, possiamo sostenere che allo stato attuale, nonostante gli elevati tassi di ridimensionamento dell'offerta scolastica regionale, il sistema umbro continua a caratterizzarsi per una rete scolastica radicata sul territorio e corrispondente al suo particolare assetto urbanistico e socio demografico. Il radicamento della scuola sul territorio è un punto di forza, ma le pressioni istituzionali nazionali sono così intense che il rischio di uno scivolamento verso il basso del sistema regionale, in termini di rapporto tra offerta e domanda manifesta, è abbastanza alto.

Raggiungibilità e dispersione: primi indizi sulla domanda “latente” di istruzione e la crisi del modello sociale umbro

Il grado di efficacia che la scuola riesce a garantire agli alunni si riverbera nel tempo sul livello di scolarizzazione della popolazione: se la scuola funziona bene riesce ad innalzare il grado di istruzione della popolazione e dunque a modificare i fabbisogni educativi di quest'ultima. Infatti, i fabbisogni sono differenti a seconda di come siano distribuite le credenziali educative in una data società: una società colta e istruita ha fabbisogni educativi differenti da una società caratterizzata da bassi livelli di scolarizzazione.

Tali fabbisogni costituiscono una sorta di domanda implicita di istruzione (ed anche di formazione e, più in generale, educazione), che fin dall'introduzione abbiamo definito latente.

Nel quarto capitolo analizzeremo il nesso esistente tra il tipo di società locale e la composizione socio-culturale della popolazione regionale, considerando anche la performance degli studenti umbri.

La partecipazione ed il successo scolastici dipendono, però, non solo da fattori socioeconomici esogeni al sistema scolastico (struttura delle classi sociali, funzionamento del mercato del lavoro, livello delle diseguaglianze di reddito) ma anche dal tipo di organizzazione interna alla scuola e dalla cultura professionale dei docenti.

Non va sottovalutata l'interazione in classe che può favorire o inibire quelle dinamiche di selezione sociale dei cui effetti abbiamo trattato nel capitolo precedente. Si pensi agli studi di Bourdieu e Passeron (1971) oppure di Bowles e Gintis (1976) che mettono in evidenza i meccanismi di riproduzione delle diseguaglianze sociali della scuola: essa adotta norme, regole, schemi classificatori estranei agli alunni di estrazione sociale popolare e alla loro subcultura giovanile di riferimento. Ciò peraltro influenza, consapevolmente o no, le aspettative dei docenti e la loro propensione a seguire gli alunni in difficoltà. Non è questa la sede per affrontare con un'indagine empirica questo tema. Possiamo, però, valutare alcuni indicatori della partecipazione scolastica che ci possono dare informazioni sulla capacità della scuola di aprirsi alla società, di radicarsi in essa, e dunque di raggiungere la popolazione destinataria, evitando, o quantomeno limitando, fenomeni come la dispersione scolastica.

Abbiamo pertanto ritenuto opportuno costruire degli indicatori di raggiungibilità. Essi corrispondono ai tassi di scolarità, dai quali si differenziano per il solo fatto che abbiamo rapportato il numero di alunni di ogni ordine e grado alla popolazione in età scolare, calcolando quest'ultima sulla base dell'anno solare. Ad esempio, per l'anno scolastico 2004-2005 abbiamo considerato la popolazione residente che ha un'età compresa tra i 3 ed i 18 anni al primo gennaio del 2004. Lo stesso discorso vale per i tassi di raggiungibilità specificati per ordine di istruzione. Come i tassi di scolarità, anche i nostri indicatori possono superare il valore di 100 perché soffrono di diversi problemi. Innanzitutto risentono del numero di

alunni ripetenti e di iscritti in ritardo, fenomeni che possono portare a computare nella popolazione scolastica persone di età superiore a quella scolare o a quella prevista per un dato ordine e grado di istruzione. Discorso analogo vale per gli iscritti in anticipo, anch'essi compresi nel numeratore del rapporto calcolato per ottenere i tassi di raggiungibilità (e scolarità).

Inoltre, i nostri indicatori sono rivelatori di dinamiche più complesse come la natura dell'immigrazione regionale (regolare/non regolare, sedentaria/non sedentaria), la selettività del sistema di istruzione o, ancora, la mobilità geografica (capacità di attrazione di studenti dalle province limitrofe alla regione), piuttosto che della reale capacità della scuola di raggiungere la popolazione in età scolare. Inoltre, vi sono limiti dettati dal fatto che anche tra gli italiani una parte non irrilevante risulta residente in un'area, ma vive o studia altrove. Ciò vale in particolare per le regioni meridionali, nelle quali la popolazione residente risulta superiore a quella effettivamente presente (Pugliese, 2006). Nonostante questi limiti, possiamo ritenere i nostri tassi (lordi/grezzi) di raggiungibilità utili a fornirci quantomeno indizi sull'apertura o, se si preferisce, il radicamento del sistema scolastico regionale nei confronti della società locale.

Dato il nostro obiettivo cognitivo, consideriamo d'ora in poi non solo le scuole statali ma anche quelle a gestione diversa e appartenenti comunque al sistema scolastico pubblico, ai sensi della l. 62/2000.

L'Umbria si caratterizza per un tasso di raggiungibilità globale che è non solo superiore a 100 (dati i limiti di cui sopra), ma è più alto del valore medio nazionale (tab. 3.2).

Questa è una caratteristica che si mantiene stabile per tutto il periodo osservato, che si ferma all'a.s. 2010-2011, anno in cui l'Umbria si pone al sesto posto insieme alla Basilicata e preceduta da Calabria (108,1), Abruzzo (105,7), Sardegna (104,5), Puglia (103,3) e Campania (102,8).

Se teniamo conto dei diversi ordini e gradi di istruzione, la situazione delle singole realtà regionali cambia, anche se l'Umbria mantiene un profilo simile.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la nostra regione presenta una situazione simile a quella appena commentata e apparentemente analoga al Mezzogiorno, area in cui è più alto il ricorso delle famiglie a questo tipo di offerta scolastica. Su quest'ultimo aspetto urge un chiarimento: dato che il quadro normativo attuale prevede la possibilità per i bambini di età inferiore ai 3 anni di iscriversi alla scuola dell'infanzia, eventualmente venendo inseriti nelle cosiddette sezioni primavera, nel Mezzogiorno è più alta la percentuale di famiglie che scelgono questa opzione perché è scarsa l'offerta di altri servizi per l'infanzia; la situazione umbra è, invece, differente perché l'offerta di servizi per l'infanzia è decisamente migliore e, dunque, la raggiungibilità della scuola dovrebbe essere effettivamente alta piuttosto che essere sovrastimata come nel Sud.

La scuola primaria in Umbria presenta un grado di raggiungibilità del suo target di riferimento (ossia la popolazione di 6-10 anni) superiore al dato nazionale, anche se la distanza da quest'ultimo è andata riducendosi nel tempo. Il profilo umbro pare simile a quello della Toscana e dell'Emilia-Romagna.

Tab. 3.2 - Alunni raggiunti dal sistema scolastico ogni 100 residenti in età scolare (3-18 anni) per regione, dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Abruzzo	104,6	103,1	101,8	102,6	102,0	103,5	105,6
Basilicata	102,8	101,6	99,8	100,3	96,3	101,7	101,7
Bolzano	90,7	90,4	92,1	93,0	95,6	96,5	97,3
Calabria	106,7	105,9	103,4	104,7	103,8	107,4	108,1
Campania	103,9	103,0	101,5	101,5	99,8	102,0	102,8
Emilia-Romagna	100,9	99,4	96,8	97,4	96,5	95,8	94,4
Friuli V. Giulia	102,0	101,3	100,5	101,5	100,0	100,6	100,1
Lazio	106,1	105,0	103,5	98,0	93,6	93,5	92,1
Liguria	108,9	107,3	103,8	102,4	101,2	101,9	100,7
Lombardia	101,4	99,9	98,9	98,3	97,1	97,2	95,7
Marche	102,9	103,1	101,6	102,0	100,5	100,6	101,1
Molise	99,4	98,2	98,7	100,4	95,9	101,2	101,3
Piemonte	101,0	99,8	99,4	99,6	98,3	98,7	98,8
Puglia	107,2	104,7	102,4	103,1	100,1	102,7	103,3
Sardegna	104,6	103,2	100,6	100,0	99,9	102,7	104,5
Sicilia	101,3	101,4	99,1	98,8	97,2	98,1	98,9
Toscana	104,3	103,4	100,3	100,5	99,1	98,6	97,5
Trentino Alto Adige	95,7	95,3	100,5	98,2	98,9	99,3	98,5
Trento	101,0	100,5	109,2	103,7	102,2	102,1	99,6
Umbria	105,9	104,0	102,9	103,2	101,5	102,8	101,7
Valle d'Aosta	101,0	99,7	103,8	99,8	100,7	100,6	100,2
Veneto	101,7	101,5	100,6	100,9	98,7	98,2	97,2
Italia	99,1	100,0	99,8	99,4	98,8	98,5	98,3

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano, e dati Demoistat.

Nella scuola primaria e ancor più in quella di 1° grado il tasso di raggiungibilità è gonfiato dal tasso di ripetenza e di iscritti in ritardo, nonché dalla presenza di persone che risultano residenti altrove ma di fatto vivono in regione, tutti fenomeni che riguardano in particolar modo gli alunni stranieri.

La scuola di 1° grado in Umbria ha una performance altalenante, in alcuni anni superiore in altri inferiore a quella media italiana, ma comunque i valori sono sempre maggiori di 100.

Al di là dei problemi statistici derivanti dalla computazione della popolazione residente, potrebbe essere proprio questo livello di istruzione a soffrire maggiormente dei problemi di scarsa integrazione scolastica degli alunni stranieri, spesso di prima generazione e da pochi anni venuti in Italia (cap. II).

Nella scuola di 2° grado il grado di raggiungibilità si riduce sensibilmente per via del limite dell'obbligo scolastico e la propensione ad abbandonare gli studi da parte degli alunni che scontano maggiori problemi di integrazione scolastica a causa spesso di un ambiente sociale di provenienza molto svantaggiato.

L'Umbria mostra una performance migliore di quella nazionale (tab. 3.3) e si colloca nell'a.s. 2010-2011 al settimo posto, insieme all'Abruzzo e dietro a Basilicata (100), Marche (99,7), Sardegna (97,5), Toscana (97,4), Molise (97,0), Emilia-Romagna (95,9).

Il tasso di raggiungibilità a questo livello di istruzione è un indicatore più valido della capacità di coprire la popolazione destinataria perché anche il trattenere studenti ripetenti, che potrebbero più facilmente abbandonare gli studi, costituisce prova del radicamento della scuola nella società. Ovviamente restano gli altri limiti di cui soffrono i nostri indicatori.

Tab. 3.3 - Alunni raggiunti dalla scuola di 2° grado ogni 100 residenti di 14-18 anni per regione, dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2010-2011

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Abruzzo	96,6	96,7	97,2	97,3	95,8	93,8	95,0
Basilicata	100,8	101,3	102,0	102,6	102,4	100,8	100,0
Bolzano	69,0	67,9	94,1	94,8	94,9	94,3	73,1
Calabria	92,0	93,3	92,5	93,8	92,8	92,6	92,5
Campania	90,6	91,0	91,8	92,2	91,8	92,0	92,7
Emilia-Romagna	98,5	99,6	99,7	98,7	97,6	96,3	95,9
Friuli Venezia Giulia	97,4	97,8	97,6	96,1	94,2	93,4	94,1
Lazio	101,3	101,1	100,5	97,1	95,4	93,5	92,7
Liguria	97,5	98,3	96,7	95,5	94,5	92,5	92,9
Lombardia	87,9	88,4	88,2	87,5	86,6	85,6	85,7
Marche	100,1	100,9	102,1	101,3	100,8	98,7	99,7
Molise	97,5	98,0	99,3	98,5	97,9	97,1	97,0
Piemonte	91,9	92,2	91,5	90,6	89,6	88,1	88,6
Puglia	91,1	91,9	93,0	92,9	93,4	93,5	94,0
Sardegna	94,3	96,9	98,9	98,6	97,9	96,7	97,5
Sicilia	90,7	91,3	91,1	89,7	89,1	88,0	88,1
Toscana	97,1	98,6	98,7	98,1	98,0	96,9	97,4
Trentino Alto Adige	76,3	76,1	90,4	90,3	90,0	89,1	77,9
Trento	84,3	85,2	86,3	85,2	84,7	83,6	82,9
Umbria	99,6	99,0	100,2	100,0	98,1	96,8	95,0
Valle d'Aosta	91,8	91,3	91,8	92,8	91,9	90,4	94,6
Veneto	90,2	91,6	91,5	90,4	89,5	88,6	89,2
Italia	92,8	93,5	93,9	93,1	92,4	91,4	91,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano, e dati Demoistat.

Essendo gli alunni stranieri maggiormente investiti dal ritardo scolastico possiamo esaminare il grado di raggiungibilità limitatamente a questa sottopopolazione.

Ovviamente nell'interpretazione bisogna considerare fenomeni come il grado di diffusione dell'immigrazione irregolare, non rilevata da indicatori che fanno riferimento alla popolazione residente. Se esaminiamo l'anno scolastico più recente per il quale siamo riusciti a ricostruire i suddetti tassi, e cioè il 2011-2012, l'Umbria presenta una buona performance del sistema scolastico nel raggiungere gli stranieri. Infatti, rispetto alla popolazione complessiva in età scolare e allo stesso tempo residente la nostra regione è preceduta da poche altre che superano la soglia del 100 e che presumibilmente sono caratterizzate da un'alta percentuale di alunni stranieri irregolari; ciò potrebbe valere in particolare per regioni come la Calabria ed il Molise. Inoltre, se il lettore avrà la pazienza di tornare alla grafico 2.4 (cap. II) potrà notare come il tasso di ripetenza dell'Umbria sia più basso di quello nazionale. Se è vero che non possiamo giungere ad alcuna conclusione definitiva su questo argomento, non avendo a disposizione i dati degli iscritti al netto dei ripetenti di età superiore a quella prevista dal livello scolastico analizzato e distinti per possesso della cittadinanza, possiamo però giungere a sostenere una tesi più che plausibile: in Umbria la scuola raggiunge un numero alto – sicuramente da migliorare – di stranieri e ciò la rende tra le regioni a maggiore integrazione sotto questo aspetto. Non a caso nella scuola dell'infanzia il dato umbro è di 6,8 punti percentuali superiore a quello nazionale; probabilmente se nelle regioni meridionali fosse più alto il tasso di regolarizzazione degli stranieri l'Umbria salirebbe in graduatoria⁴⁸.

⁴⁸ Infatti in tal caso il numero di stranieri residenti e delle coorti di età considerate si innalzerebbe nel Mezzogiorno e di conseguenza il rapporto tra alunni e popolazione in età scolare si ridurrebbe.

Ciò che più conta sottolineare è che nella scuola primaria e di 1° grado, invece, il tasso di raggiungibilità dell'Umbria è inferiore a quello nazionale, ma ciò potrebbe derivare da più bassi tassi di ripetenza e soprattutto di ritardo degli stranieri. In ogni caso è nella scuola di 1° grado che l'Umbria mostra la maggiore difficoltà di integrazione degli stranieri; al contrario nella scuola di 2° grado si colloca ai primi posti per capacità di raggiungere la popolazione di età compresa tra i 14 ed i 18 anni, ponendosi di 7,4 punti percentuali al di sopra del dato italiano (tabb. 3.4a-3.4b).

I limiti dei tassi di raggiungibilità da noi elaborati sono comunque molti. È utile, pertanto, fare ricorso anche ad altri indicatori che ci forniscano ulteriori informazioni sulla popolazione esclusa dal sistema scolastico e dunque costituente una parte importante della domanda implicita, latente, di istruzione.

Nel capitolo precedente abbiamo preso in considerazione indicatori come il tasso di scolarizzazione superiore e quello di abbandono scolastico nel primo biennio di scuola superiore che hanno restituito un quadro confortante per la nostra regione; essa si qualifica per un livello di scolarizzazione elevato e una bassa percentuale di persone che lasciano la scuola superiore di 2° grado. Ciò si realizza, però, in un contesto di crescenti diseguaglianze sociali che ha portato un innalzamento del tasso di abbandono scolastico nel primo biennio dal 4 al 5,5%. Ed è sulle generazioni più giovani che bisogna concentrare l'attenzione per via del mutamento socio-demografico in atto.

La crescita delle diseguaglianze educative è un fenomeno di scala nazionale, che ad esempio ci ha riportato indietro di 15 anni per quanto riguarda la percentuale di ragazzi che abbandonano gli studi alla fine del primo anno di scuola superiore, almeno stando all'ultimo dato disponibile e relativo al 2010 (tab. 3.5).

Tab. 3.4a - Classifica delle regioni per tasso di raggiungibilità distinto per coorte di età della popolazione straniera residente, a.s. 2011-2012 (prima parte)

Popolazione residente di 3-18 anni		Popolazione residente di 3-5 anni		Popolazione residente di 6-10 anni	
Molise	113,9	Valle d'Aosta	103,4	Molise	120,4
Valle d'Aosta	103,8	Molise	103,3	Valle d'Aosta	117,1
Calabria	103,8	Trentino Alto Adige	99,6	Emilia-Romagna	116,2
Liguria	102,2	Calabria	92,6	Calabria	114,8
Trentino Alto Adige	100,2	Liguria	92,2	Trentino Alto Adige	113,2
Piemonte	99,5	Piemonte	89,9	Basilicata	112,7
Friuli-Venezia Giulia	98,8	Friuli-Venezia Giulia	89,4	Piemonte	112,6
Umbria	98,8	Puglia	87,6	Puglia	111,1
Marche	98,4	Basilicata	87,6	Liguria	109,6
Puglia	97,3	Marche	87,3	Friuli-Venezia Giulia	109,2
Toscana	96,9	Umbria	87,2	Veneto	108,1
Abruzzo	96,3	Emilia-Romagna	85,7	Abruzzo	105,4
Basilicata	96,0	Abruzzo	85,0	<i>Italia</i>	<i>105,4</i>
Emilia-Romagna	95,5	<i>Italia</i>	<i>80,4</i>	Marche	105,3
Sardegna	94,1	Toscana	79,5	Sardegna	105,1
<i>Italia</i>	<i>93,6</i>	Veneto	78,0	Toscana	104,7
Veneto	92,2	Lombardia	75,6	Umbria	104,5
Campania	90,7	Sicilia	75,3	Campania	102,1
Sicilia	89,6	Sardegna	75,0	Sicilia	102,1
Lombardia	89,5	Lazio	71,0	Lombardia	100,5
Lazio	86,7	Campania	64,1	Lazio	93,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2011-2012, e dati Demoistat.

Tab. 3.4b - Classifica delle regioni per tasso di raggiungibilità distinto per coorte di età della popolazione straniera residente, a.s. 2011-2012 (seconda parte)

Popolazione residente di 11-13 anni		Popolazione residente di 14-18 anni	
Molise	141,9	Molise	98,0
Calabria	132,6	Liguria	86,4
Abruzzo	132,4	Toscana	84,1
Sardegna	130,8	Calabria	84,1
Liguria	130,7	Marche	83,6
Emilia-Romagna	129,2	Umbria	81,1
Valle d'Aosta	128,5	Friuli-Venezia Giulia	80,9
Trentino Alto Adige	127,3	Campania	79,7
Toscana	127,2	Piemonte	77,3
Veneto	125,6	Puglia	76,7
Marche	125,5	Basilicata	76,7
Campania	125,2	Sardegna	75,3
Piemonte	125,1	Lazio	74,8
Friuli-Venezia Giulia	124,6	Abruzzo	73,8
<i>Italia</i>	<i>124,1</i>	<i>Italia</i>	<i>73,7</i>
Sicilia	123,8	Valle d'Aosta	70,8
Lombardia	121,9	Emilia-Romagna	69,4
Umbria	120,8	Trentino Alto Adige	69,3
Puglia	118,4	Lombardia	68,8
Lazio	115,3	Veneto	66,5
Basilicata	110,0	Sicilia	64,8

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2011-2012, e dati Demoistat.

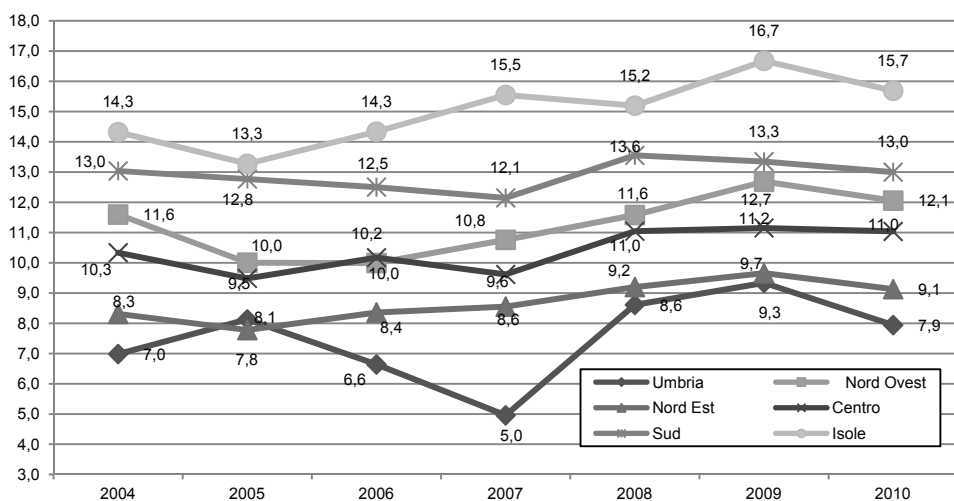
Tab. 3.5 - Tasso di abbandono alla fine del primo anno delle scuole secondarie superiori per regione. Confronto 1995/2000/2010

	1995		2000		2010
Sardegna	15,6	Valle d'Aosta	16,2	Sicilia	15,7
Sicilia	15,3	Trento	14,1	Sardegna	15,6
Piemonte	13,5	Sicilia	13,2	Valle d'Aosta	15,5
Campania	13,1	Piemonte	12,5	Campania	14,4
Toscana	12,9	Trentino-Alto Adige	12,2	Calabria	13,5
Lazio	12,7	Lombardia	11,6	Liguria	13,4
<i>Italia</i>	<i>12,3</i>	Sardegna	11,4	Puglia	12,5
Puglia	12,0	Campania	10,3	Basilicata	12,3
Liguria	12,0	Bolzano	10,0	<i>Italia</i>	<i>12,1</i>
Bolzano	11,9	<i>Italia</i>	<i>9,9</i>	Lombardia	12,0
Lombardia	11,8	Puglia	9,9	Toscana	11,7
Basilicata	11,8	Liguria	9,0	Piemonte	11,5
Calabria	11,3	Lazio	8,7	Lazio	11,4
Trentino-Alto Adige	11,2	Emilia-Romagna	8,5	Emilia-Romagna	10,3
Friuli-Venezia Giulia	11,2	Toscana	8,3	Marche	9,8
Trento	10,5	Abruzzo	8,3	Bolzano	9,5
Veneto	10,5	Veneto	7,9	Friuli-Venezia Giulia	9,3
Valle d'Aosta	10,2	Calabria	7,3	Trentino-Alto Adige	8,2
Emilia-Romagna	10,1	Umbria	5,9	Veneto	8,2
Abruzzo	9,5	Molise	5,8	Umbria	7,9
Marche	9,4	Basilicata	5,7	Abruzzo	7,3
Umbria	7,9	Marche	5,2	Trento	7,0
Molise	6,3	Friuli-Venezia Giulia	5,0	Molise	7,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Nel caso dell'Umbria si torna al 7,9% di studenti che abbandonano gli studi alla fine del primo anno di scuola di 2° grado, con un incremento rispetto a 10 anni prima di 2 punti percentuali ed un peggioramento della collocazione della regione nel quadro nazionale. Tuttavia, l'Umbria continua ad essere tra le regioni meno investite da questo problema. Questi dati vanno, poi, interpretati alla luce dell'avvio a partire dall'a.s. 2007-2008 degli IeFP, i percorsi di istruzione e formazione professionale di cui parleremo nel prossimo capitolo. Effettivamente in Umbria è nel 2008 che si registra un alto incremento di abbandoni, in quanto si è passati dal 5% dell'anno prima a ben l'8,6%; una variazione maggiore di quella registrata nelle diverse aree geografiche italiane. Questo valore è salito al 9,3% nel 2009 per poi ridursi l'anno successivo. Si potrebbe così ipotizzare che il tasso di abbandono sia cresciuto anche per effetto dell'introduzione di percorsi di istruzione e formazione alternativi a quelli canonici e ciò varrebbe in maniera particolare per la nostra regione (graf. 3.7).

Graf. 3.7 - Tasso di abbandono alla fine del primo anno delle scuole secondarie superiori per area geografica e in Umbria, dal 2004 al 2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Non abbiamo i dati sufficienti per giungere a questa conclusione; sappiamo però che sono 563 gli iscritti ai corsi IeFP in Umbria nell'a.s. 2009-2010 (Cap. IV): si tratta di un valore che si aggira intorno all'1,5% degli iscritti alla scuola di 2° grado dell'anno precedente⁴⁹ e quindi servirebbe a spiegare, nella migliore delle ipotesi, solo una parte del fenomeno. Certo è che se si fosse realizzato un effetto sostitutivo degli IeFP rispetto al percorso scolastico standard ci troveremmo di fronte ad ulteriore indizio di selettività sociale del sistema di istruzione piuttosto che ad un suo miglioramento in termini di inclusione sociale, secondo quello che era il fine dichiarato dai policy makers nazionali, a partire dalla ministra Moratti che ha introdotto questo tipo di percorso formativo (Introduzione). In caso contrario, si tratterebbe di un loro fallimento, quantomeno parziale, se è vero che non si è ridotta la dispersione

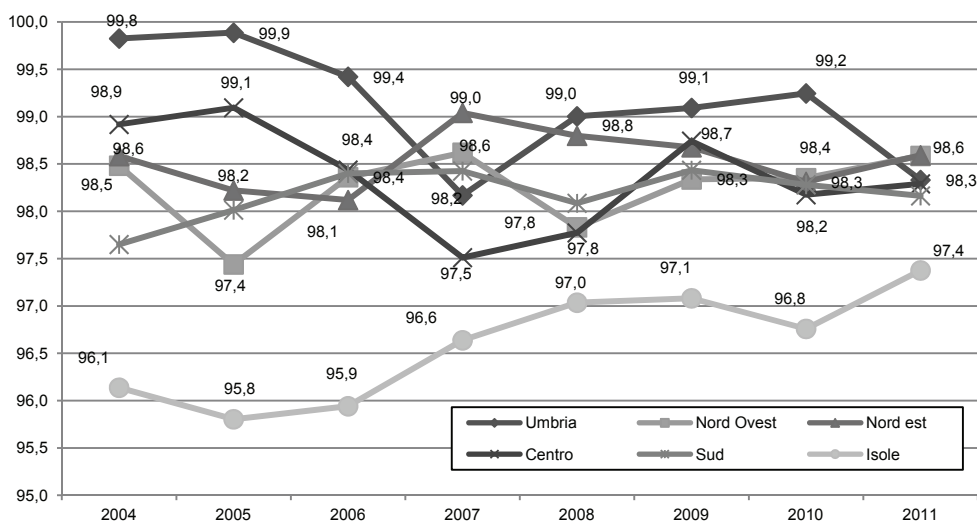
⁴⁹ Per un'analisi più adeguata si dovrebbero computare solo gli alunni delle prime classi di entrambi i percorsi.

scolastica. Anzi, l'aumento degli abbandoni scolastici nell'ultimo decennio circa rappresenta un aspetto negativo del sistema di istruzione e formazione nazionale che coinvolge, sebbene su livelli percentuali inferiori, anche l'Umbria. Non solo, a conferma che la società umbra sta diventando più diseguale vi è l'espansione di uno "zoccolo duro" di giovanissimi privi della licenza media: l'1,7% degli umbri tra i 15 ed i 19 anni è nel 2011 in questa situazione.

Come illustrato nel grafico 3.8, l'Umbria che partiva da una situazione decisamente migliore ha visto peggiorare la sua situazione al punto da raggiungere i livelli delle altre aree (con l'eccezione delle Isole che comunque convergono) in termini di percentuale di ragazzi di 15-19 anni con almeno la licenza media, mostrando nel 2011 una performance peggiore del Nord Italia.

Possiamo concludere affermando che il modello sociale umbro, limitatamente al campo dell'istruzione e formazione, si caratterizza per una performance positiva sulla base di quanto è emerso in questo e nei precedenti capitoli, ma è minacciato dalla compresenza della riduzione della spesa statale per l'istruzione e più in generale per il welfare (cap. I) e dell'aumento delle disuguaglianze sociali, attribuibile non solo al mutamento socio demografico dovuto ai processi migratori (cap. II).

Graf. 3.8 - Percentuale di ragazzi di 15-19 anni in possesso di almeno della licenza media inferiore per area geografica e in Umbria, dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

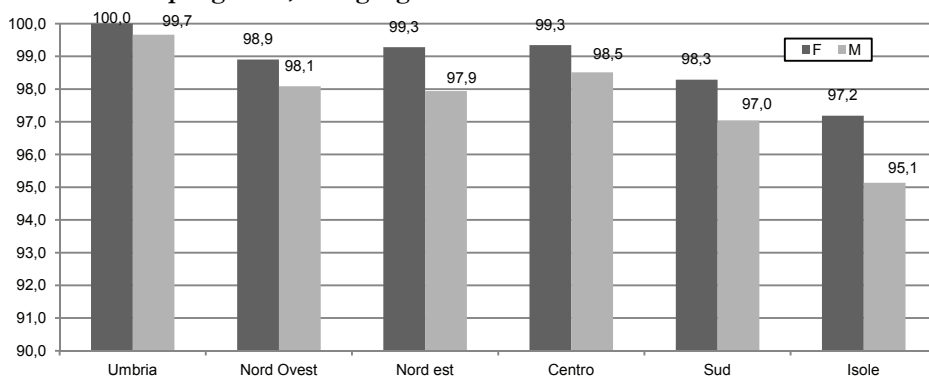
Rispetto a quanto analizzato nel secondo capitolo, emerge ora un dato preoccupante che allo stesso tempo rende più chiaro lo scenario attuale.

La riduzione della scolarizzazione di massa è da rinvenire non solo negli abbandoni della scuola di 2° grado e nella pluralizzazione dei suoi percorsi, ma anche nelle difficoltà di integrazione scolastica degli studenti più deboli nella scuola di 1° grado.

Ciò che si sta manifestando negli ultimi anni in merito ai giovani che partecipano al sistema di istruzione superiore di 1° grado lascia intendere che il modello sociale umbro su questo versante è in difficoltà. I policy makers regionali sono chiamati ad un compito di ricalibratura

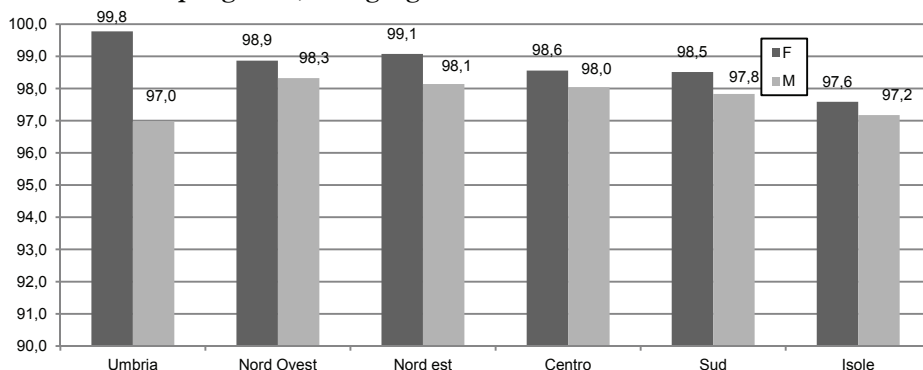
del sistema di istruzione e formazione su fabbisogni educativi di base per uno specifico, ristretto ma comunque crescente, target di studenti svantaggiati. Tutto ciò richiede una ricerca specifica sui gruppi più svantaggiati, con l'obiettivo anche di comprendere quale sia il peso della variabile etnica: abbiamo visto (cap. II) che segnali di difficile integrazione scolastica degli stranieri emergono proprio nella scuola di 1° grado dove in generale si registrano tassi di ripetenza e ritardo alti per quel segmento di studenti stranieri di prima generazione, da poco arrivati in Italia. Inoltre, l'aumento della dispersione scolastica nella scuola di 1° grado riguarda in maniera marcata e progressiva più gli uomini che le donne. Questo aspetto, già evidenziato a proposito della maggiore e migliore partecipazione scolastica delle ragazze umbre rispetto ai loro coetanei (cap. II), risulta dal fatto che nel 2011 il numero di ragazze di 15-19 anni prive della licenza media è pari allo 0,2%, mentre ciò vale per ben il 3% degli uomini. Rispetto a 7 anni prima l'incremento è stato per gli uomini di 2,7 punti percentuali, mentre per le donne è stato appunto di 0,2 punti percentuali, non essendo in passato investite da questo fenomeno (graf. 3.9a-3.9b).

Graf. 3.9a - Percentuale di ragazzi di 15-19 anni in possesso di almeno della licenza media inferiore per genere, area geografica e in Umbria nel 2004



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Graf. 3.9b - Percentuale di ragazzi di 15-19 anni in possesso di almeno della licenza media inferiore per genere, area geografica e in Umbria nel 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Se la situazione delle donne umbre resta migliore di quella rilevata nelle altre zone del Paese, non si può dire lo stesso per gli uomini residenti nella nostra regione; anzi è proprio qui che si registra la più alta percentuale di giovani privi finanche della licenza media.

In un contesto di convergenza, per cui la dispersione scolastica diminuisce al Sud ed aumenta al Centro-Nord, questo problema comincia ad avere una certa consistenza anche in Umbria, coinvolgendo anche le donne che in passato conseguivano tutte la licenza media.

Orbene, se è vero che questo fenomeno potrebbe essere comunque circoscritto alla popolazione straniera maschile più svantaggiata, portata ad intraprendere da subito attività lavorative (Azzolini, Barone, 2012; Orlandi, 2012), spesso pesanti e a nero, tuttavia l'impressione è che la dispersione scolastica globale, in cui si computa anche l'abbandono della scuola di 2° grado, sia un fenomeno che riguardi in maniera non irrisoria anche i ragazzi umbri in possesso della cittadinanza italiana; come detto, nel triennio 2008-2010 il tasso di abbandono scolastico (alla fine del primo biennio) della scuola di 2° grado è cresciuto, sebbene non vada oltre il 5,5%.

A scanso di equivoci, l'Umbria, nonostante dinamiche che non vanno sottovalutate, resta tra le regioni più scolarizzate. Come visto nel capitolo precedente solo l'11,6% dei giovani di 18-24 anni nel 2011 risulta privo del diploma o di una qualifica professionale e allo stesso tempo non partecipa a corsi di formazione o studio; l'Umbria si colloca al secondo posto, dopo la provincia di Trento, in termini di più bassa quota di ragazzi con questo livello di deprivazione culturale. La nostra regione conferma la buona performance di 7 anni prima, periodo rispetto al quale la situazione in Umbria è oggi migliorata, anche se la riduzione in punti percentuali dei giovani a bassa scolarizzazione è stata inferiore a quella nazionale (tab. 3.6a).

Tab. 3.6a - Classifica delle regioni per tasso di abbandono prematuro degli studi da parte dei giovani di 18-24 anni nel 2004 e nel 2011

2004		2011	
Bolzano	30,6	Sardegna	25,1
Sicilia	30,6	Sicilia	25,0
Puglia	30,2	Valle d'Aosta	22,4
Sardegna	30,1	Campania	22,0
Campania	28,6	Puglia	19,5
<i>Italia</i>	22,9	Toscana	18,6
Valle d'Aosta	22,3	Bolzano	18,2
Piemonte	22,2	<i>Italia</i>	18,2
Calabria	21,8	Calabria	18,2
Lombardia	21,7	Lombardia	17,3
Trentino-Alto Adige	21,6	Veneto	16,8
Toscana	20,9	Piemonte	16,0
Emilia-Romagna	20,0	Lazio	15,7
Veneto	18,1	Liguria	15,0
Basilicata	16,8	Basilicata	14,5
Marche	16,7	Trentino-Alto Adige	14,0
Abruzzo	16,6	Friuli-Venezia Giulia	13,9
Liguria	16,3	Emilia-Romagna	13,9
Lazio	15,6	Molise	13,1
Molise	15,2	Marche	13,1
Friuli-Venezia Giulia	13,6	Abruzzo	12,8
Umbria	13,2	Umbria	11,6
Trento	11,9	Trento	9,6

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

In Italia, le donne sono più propense degli uomini a proseguire gli studi e a completarli con successo. In Umbria si può comunque individuare, accanto alle donne emancipate e motivate al successo scolastico prima e professionale poi, un gruppo minoritario, ma crescente, di donne degli ambienti sociali più svantaggiati che restano ancorate alla diseguale distinzione sessuata dei ruoli familiari e lavorativi (Giannini, 2000; Parziale, 2012b). Infatti, la percentuale di giovani (18-24 anni) che abbandonano prematuramente gli studi è divenuta, al contrario del passato, inferiore tra gli uomini al punto da risultare la più bassa d'Italia nel 2011, mentre quella delle donne è cresciuta, in controtendenza con la dinamica nazionale, fino a superare l'analogo valore maschile (tabb. 3.6b-3.6c).

Questo dato è molto interessante e aiuta a capire meglio quanto emerso nel terzo paragrafo del capitolo precedente a proposito del tasso di femminilizzazione (percentuale di donne sul totale) tra gli alunni della scuola di 2° grado che è inferiore alla distribuzione per genere della popolazione di 14-18 anni.

In altri termini, in Umbria convivono due modelli di comportamento femminile molto differenti, anche se quello più dedito a seguire una formazione di lungo periodo è maggioritario tanto che gli elevati tassi di scolarizzazione regionale dipendono oggi dalla rilevante presenza di donne altamente istruite.

Tab. 3.6b - Classifica delle regioni per tasso di abbandono prematuro degli studi da parte delle donne di 18-24 anni nel 2004 e nel 2011

	2004		2011
Puglia	26,2	Campania	21,4
Sicilia	25,6	Sicilia	21,3
Campania	25,6	Sardegna	18,6
Bolzano	23,0	Calabria	15,2
Sardegna	20,7	<i>Italia</i>	15,2
<i>Italia</i>	18,9	Puglia	14,6
Valle d'Aosta	18,7	Lombardia	14,0
Calabria	18,4	Valle d'Aosta	13,9
Emilia-Romagna	17,8	Piemonte	13,6
Piemonte	17,7	Toscana	13,6
Lombardia	17,1	Veneto	13,4
Trentino-Alto Adige	16,6	Emilia-Romagna	13,2
Toscana	14,7	Bolzano	12,9
Marche	14,5	Friuli-Venezia Giulia	12,6
Veneto	13,9	Umbria	12,5
Lazio	13,8	Lazio	12,3
Friuli-Venezia Giulia	12,9	Marche	12,0
Basilicata	12,7	Liguria	10,7
Abruzzo	11,8	Basilicata	10,4
Umbria	11,2	Abruzzo	10,2
Molise	9,8	Trentino-Alto Adige	9,9
Trento	9,8	Molise	8,9
Liguria	9,7	Trento	7,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Tab. 3.6c - Classifica delle regioni per tasso di abbandono prematuro degli studi da parte degli uomini di 18-24 anni nel 2004 e nel 2011

	2004		2011
Sardegna	39,7	Valle d'Aosta	31,3
Bolzano	37,9	Sardegna	31,2
Sicilia	35,8	Sicilia	28,5
Puglia	34,4	Puglia	24,1
Campania	31,7	Toscana	23,4
Toscana	27,2	Bolzano	23,1
<i>Italia</i>	27,0	Campania	22,5
Piemonte	26,6	<i>Italia</i>	21,0
Trentino-Alto Adige	26,4	Calabria	21,0
Lombardia	26,4	Lombardia	20,4
Valle d'Aosta	25,5	Veneto	20,2
Calabria	25,3	Lazio	19,0
Liguria	23,2	Liguria	19,0
Veneto	22,2	Piemonte	18,3
Emilia-Romagna	22,1	Basilicata	18,3
Abruzzo	21,5	Trentino-Alto Adige	17,8
Basilicata	20,9	Molise	16,9
Molise	20,8	Friuli-Venezia Giulia	15,3
Marche	18,9	Abruzzo	15,2
Lazio	17,5	Emilia-Romagna	14,5
Umbria	15,4	Marche	14,1
Friuli-Venezia Giulia	14,4	Trento	12,1
Trento	14,0	Umbria	10,8

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Non sappiamo, allora, se il tasso di abbandono scolastico tra i giovani di 18-24 anni sia più alto tra le donne a causa della particolare presenza di giovani di determinate nazionalità caratterizzate da una cultura che prevede la rigida divisione dei ruoli sociali per genere, oppure no, dal momento che tendenzialmente si rileva nel nostro Paese un tasso di scolarità femminile superiore a quello maschile anche tra i giovani stranieri (Azzolini, Barone, *op.cit.*).

La scuola rappresenta, infatti, uno strumento di emancipazione più per le donne che per gli uomini, di qui i loro più alti tassi di scolarità e successo scolastico.

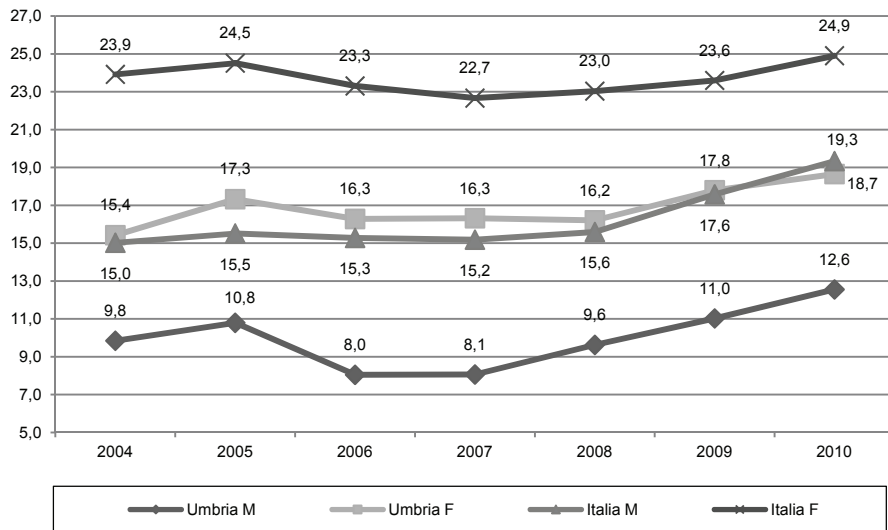
Allo stesso tempo, è maggiore la propensione delle donne alla marginalità socio-culturale: tra le giovani donne (di 15-29 anni) la percentuale di coloro che non studiano, non lavorano e nemmeno frequentano corsi di formazione, denominate per questo Neet⁵⁰, è superiore all'analogo valore maschile.

Ciò vale sia a livello nazionale che regionale (graf. 3.10), ma l'Umbria è tra le regioni in cui è meno presente questo tipo di marginalità sociale.

In generale il 15,6% dei giovani umbri di età compresa tra i 15 ed i 29 anni risulta nel 2011 in condizione Neet; questo valore sale al 18,7% tra le donne e scende al 12,6% tra gli uomini. La dinamica è crescente e simile a quella del Nord del Paese, mentre peggiore è la situazione nel Mezzogiorno che presenta in maniera stabile una percentuale di Neet che è il doppio di quella umbra, attestandosi al 30,9% (graf. 3.11).

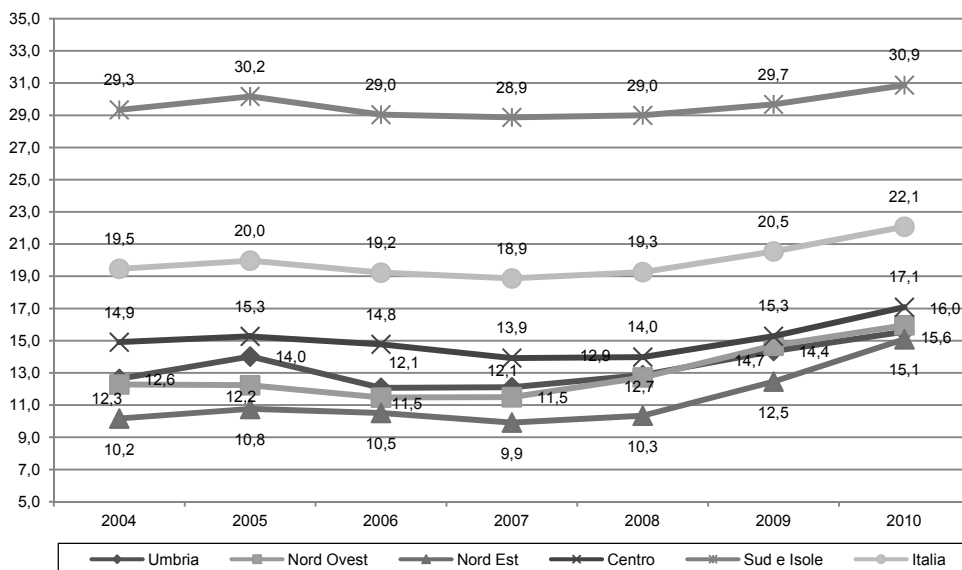
⁵⁰ Rinviamo alla nota 9.

Graf. 3.10 - Percentuale di giovani di 15-29 anni nella condizione di Neet per genere dal 2004 al 2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Graf. 3.11 - Percentuale di giovani di 15-29 anni nella condizione di Neet per area geografica e in Umbria dal 2004 al 2010. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Nonostante l'aumento della dispersione scolastica, dai dati di fonte internazionale rielaborati dall'Istat risulta che (al 2009) la nostra regione è ai primi posti per capacità di inclusione dei giovani nel circuito dell'istruzione e formazione (tab. 3.7).

Tab. 3.7 - Classifica delle regioni per tasso di partecipazione al sistema di istruzione e formazione dei giovani di 15-19 e 20-29 anni nel 2009

15-19 anni		20-29 anni	
Marche	86,9	Lazio	29,5
Umbria	86,0	Abruzzo	28,6
Abruzzo	85,9	Umbria	27,5
Emilia-Romagna	85,7	Emilia-Romagna	27,2
Toscana	85,6	Toscana	27,2
Lazio	83,8	Friuli-Venezia Giulia	22,9
Molise	83,0	Marche	21,3
Basilicata	82,3	Trento	20,8
Friuli-Venezia Giulia	82,3	<i>Italia</i>	20,7
Sardegna	80,7	Campania	19,8
Liguria	79,8	Liguria	19,6
<i>Italia</i>	78,9	Lombardia	19,5
Puglia	77,5	Piemonte	18,9
Calabria	77,2	Sicilia	18,9
Piemonte	77,0	Sardegna	18,1
Campania	76,7	Molise	17,5
Veneto	76,1	Veneto	16,2
Sicilia	76,1	Calabria	16,1
Lombardia	75,7	Puglia	16,0
Valle d'Aosta	73,6	Basilicata	9,0
Trento	70,8	Valle d'Aosta	5,2
Bolzano	57,3	Bolzano	3,5

Fonte: elaborazione Istat sui dati Unesco-Ocse-Eurostat, Noi Italia 2012.

La compresenza di elevati tassi di scolarità e scolarizzazione con la crescita del numero di giovani culturalmente svantaggiati costituisce la cartina di tornasole di un possibile processo di polarizzazione socio-culturale che potrebbe investire anche una regione come la nostra, storicamente caratterizzata da bassi livelli di disegualianza socioeconomica. Vale la pena approfondire l'analisi sul mutamento della composizione socio-culturale della popolazione umbra allargando lo sguardo alla formazione professionale e al suo legame con il sistema scolastico, in modo da definire il tipo di domanda latente di istruzione.

Composizione socio-culturale e fabbisogni formativi

La struttura socio-culturale umbra può essere esaminata sotto una duplice prospettiva: da una parte essa è il prodotto (l'effetto sociale) del funzionamento in questa regione del sistema di istruzione nazionale e delle politiche educative attivate dai diversi livelli istituzionali. Dall'altra essa indica quali sono i fabbisogni per lo più impliciti della popolazione in termini di istruzione e formazione. I temi di questo paragrafo saranno ripresi nel prossimo capitolo quando adotteremo una prospettiva più ampia grazie all'impiego del concetto di formazione sociale e allo studio del mutamento sociale, economico e culturale dell'Umbria nei sessant'anni di vita repubblicana del nostro Paese. Restringendo ora il campo di osservazione ad un periodo che parte dal 2004, possiamo tornare a considerare l'elevato tasso di laureati umbri in particolare tra

i giovani di 30-34 anni: dal 2004 al 2011 l'Umbria ha avuto un incremento in punti percentuali superiore alla media nazionale per via del quale ha accresciuto il suo distacco dal dato italiano. Nella nostra regione oltre un quarto dei giovani di 30-34 anni è laureato, un valore lontano dall'obiettivo del 40% della strategia Europa 2020 ma in Italia inferiore solo al Lazio (tab. 3.8).

Tab. 3.8 - Classifica delle regioni per percentuale di laureati tra i giovani di 30-34 anni nel 2011 e differenza (in punti percentuali) rispetto al 2004

	2011		Diff. 2011-2004
Lazio	23,1	Lazio	7,5
Trentino-Alto Adige	25,2	Trentino-Alto Adige	7,4
Bolzano/Bozen	23,7	Bolzano/Bozen	7,2
Liguria	23,5	Liguria	7,1
Umbria	25,5	Umbria	7,1
Marche	23,8	Marche	6,9
Emilia-Romagna	23,8	Emilia-Romagna	6,8
Lombardia	22,4	Lombardia	6,8
Piemonte	20,4	Piemonte	6,8
Italia	20,3	Italia	6,8
Molise	23,9	Molise	6,6
Toscana	21,9	Toscana	6,4
Veneto	21,0	Veneto	6,2
Friuli-Venezia Giulia	20,7	Friuli-Venezia Giulia	6,1
Trento	26,7	Trento	5,6
Abruzzo	25,8	Abruzzo	5,1
Valle d'Aosta	18,0	Valle d'Aosta	5,0
Sardegna	17,6	Sardegna	4,6
Calabria	17,2	Calabria	4,4
Basilicata	17,1	Basilicata	4,3
Campania	14,7	Campania	3,3
Puglia	15,5	Puglia	3,0
Sicilia	15,5	Sicilia	2,9

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Nel 2012 l'Umbria raggiunge il primato per giovani laureati. Al contrario, perde posizioni se si considera il tasso di conseguimento di qualsiasi tipo di laurea nel 2011 e ciò vale ancor di più per il conseguimento della laurea di lungo periodo (tabb. 3.9a-3.9b).

Questo slittamento dipende in parte dal fatto che il tasso di conseguimento è calcolato sulla popolazione di venticinquenni, molti dei quali una volta acquisito il titolo di studio emigrano o più semplicemente cambiano residenza, se hanno studiato fuori dalla regione di provenienza.

Dato che questo fenomeno investe prevalentemente gli studenti meridionali e, in seconda battuta, quelli dell'Italia centrale, di conseguenza le regioni del Centro e Nord Italia salgono in classifica quando si considerano le persone dai 30 anni in poi, superando realtà che eccellono per il numero di giovani laureati, come è il caso del Molise e della Basilicata. La migrazione intellettuale depauperava il Mezzogiorno del suo capitale culturale, accrescendo quello settentrionale, con l'Umbria che si colloca in posizione mediana.

Allo stesso tempo non va sottovalutata la crescita dei laureati nel Sud Italia ed anche in regioni non meridionali come le Marche dove il tasso di conseguimento della laurea, in particolare di lungo periodo, è più alto di quello umbro, specialmente tra le donne (Marche: 26,2%; Umbria: 23%).

Tab. 3.9a - Classifica delle regioni per tasso di conseguimento di almeno la laurea triennale per genere nel 2011

	M		F		Vantaggio delle donne
Molise	31,0	Basilicata	52,3	Basilicata	21,9
Basilicata	30,4	Molise	51,1	Molise	20,2
Lazio	29,2	Abruzzo	43,3	Abruzzo	16,3
Marche	29,1	Marche	43,0	Valle d'Aosta	15,9
Trento	28,2	Puglia	42,3	Puglia	15,8
Umbria	27,2	Valle d'Aosta	42,0	Sardegna	15,5
Liguria	27,2	Lazio	41,3	Calabria	14,2
Abruzzo	27,0	Calabria	40,6	Marche	13,9
Puglia	26,6	Trento	40,4	Umbria	13,0
Calabria	26,4	Umbria	40,2	Campania	12,4
Valle d'Aosta	26,1	Liguria	38,4	<i>Italia</i>	12,3
Friuli V.G.	25,8	Friuli V.G.	37,9	Trento	12,2
<i>Italia</i>	25,5	<i>Italia</i>	37,8	Trentino A.A.	12,2
Veneto	25,0	Campania	37,4	Bolzano	12,1
Campania	24,9	Sardegna	35,9	Friuli V.G.	12,1
Emilia R.	24,3	Toscana	35,2	Lazio	12,1
Piemonte	24,0	Emilia R.	34,9	Toscana	11,7
Toscana	23,5	Veneto	34,9	Liguria	11,2
Sicilia	23,0	Piemonte	34,1	Emilia R.	10,6
Lombardia	22,7	Sicilia	33,4	Sicilia	10,4
Sardegna	20,3	Lombardia	31,8	Piemonte	10,1
Trentino A.A.	19,3	Trentino-A.A.	31,5	Veneto	9,8
Bolzano	10,7	Bolzano	22,8	Lombardia	9,1

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

Tab. 3.9b - Classifica delle regioni per tasso di conseguimento di almeno la laurea di 4-6 anni per genere nel 2011

	M		F		Vantaggio delle donne
Molise	21,1	Molise	34,4	Molise	13,3
Lazio	17,9	Basilicata	29,3	Valle d'Aosta	12,6
Liguria	17,3	Abruzzo	27,7	Basilicata	12,4
Abruzzo	16,9	Puglia	26,8	Puglia	11,0
Basilicata	16,9	Calabria	26,5	Sardegna	11,0
Friuli-V.G.	16,1	Marche	26,2	Abruzzo	10,8
Marche	16,1	Lazio	25,3	Calabria	10,7
Calabria	15,8	Valle d'Aosta	25,1	Marche	10,1
Puglia	15,7	Friuli V.G.	23,9	Campania	8,6
Trento	15,6	Liguria	23,7	Friuli V.G.	7,8
Umbria	15,4	Sardegna	23,2	Umbria	7,6
<i>Italia</i>	15,1	Campania	23,1	Bolzano	7,5
Campania	14,5	Umbria	23,0	<i>Italia</i>	7,5
Piemonte	14,2	Trento	22,7	Lazio	7,4
Veneto	14,1	<i>Italia</i>	22,6	Trentino A.A.	7,3
Emilia R.	14,0	Emilia R.	20,8	Trento	7,2
Toscana	13,7	Toscana	20,1	Emilia R.	6,9
Lombardia	13,6	Sicilia	19,4	Sicilia	6,5
Sicilia	12,9	Piemonte	19,3	Toscana	6,4
Valle d'Aosta	12,5	Lombardia	18,8	Liguria	6,4
Sardegna	12,2	Veneto	18,7	Lombardia	5,2
Trentino A.A.	9,9	Trentino-A.A.	17,2	Piemonte	5,1
Bolzano	4,3	Bolzano	11,8	Veneto	4,6

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Annuario Statistico Italiano.

È utile fare due osservazioni sulla specifica situazione dell'Umbria. La prima è che questa regione primeggia più per il numero di venticinquenni in possesso di almeno una laurea triennale che per il tasso di completamento del percorso universitario di livello superiore (cap. II); nel caso del conseguimento della laurea di 4-6 anni il vantaggio delle donne sugli uomini si riduce e si pone sotto la media nazionale (in punti percentuali: Umbria: +7,6; Italia: +11,5).

Quindi, la differenza di genere nel conseguimento della laurea di lungo periodo da parte dei giovani è minore nella nostra regione. Allo stesso tempo va detto che ben il 14% delle donne di età pari o superiore ai 15 anni è in possesso di un titolo di studio universitario: su questo aspetto l'Umbria è ai primi posti in compagnia del Lazio.

In altri termini, il livello di scolarizzazione terziaria è relativamente più alto in regioni come la nostra anche tra le coorti di età centrali e più anziane, e ciò vale in misura maggiore quando si comparano i livelli di istruzione delle donne di queste coorti di età lungo la direttrice Nord-Sud Italia; sulla popolazione dai 15 anni in su nel 2011 le donne in possesso di almeno la laurea sono il 14% in Umbria, il 12% nel Nord Italia, il 13,7% al Centro, il 10% al Sud, l'11,6% complessivamente in Italia (fonte: Istat, 2012b).

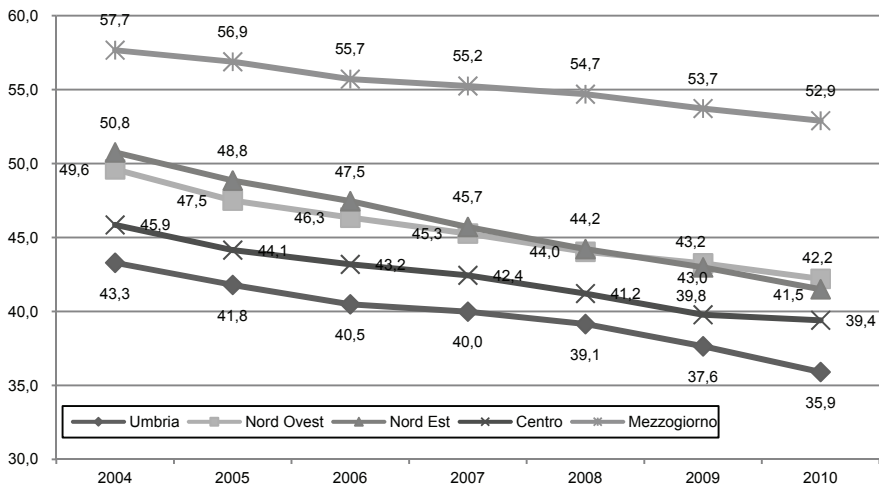
L'Umbria è tra le regioni con una struttura socio-culturale più avanzata. Non solo, negli ultimi anni l'innalzamento del livello di istruzione della popolazione è stato nella nostra regione superiore a quanto registrato nelle diverse ripartizioni geografiche del Paese, come si può notare dall'andamento della percentuale di persone con 25-64 anni con al massimo la licenza media.

Nel periodo in esame l'Umbria riduce la popolazione a più basso grado di istruzione dal 43,3% al 35,9%, un valore inferiore anche a quello registrato nel Centro. Nel Nord Italia la situazione è peggiore, infatti la quota di popolazione che versa in questa condizione è di oltre 5 punti percentuali superiore al dato umbro, anche se vi è stato un calo di circa 8 punti percentuali rispetto al 2004. Nel Mezzogiorno (l'Istat in tal caso non pubblica i dati disaggregati in Sud ed Isole), infine, oltre metà della popolazione di età compresa tra i 25 ed i 64 anni è priva anche di una qualifica professionale (graf. 3.12). Non si registrano importanti differenze di genere in nessuna delle ripartizioni geografiche considerate.

La società umbra, dunque, nonostante la crescita della popolazione straniera che in alcuni suoi segmenti vive una situazione difficile anche in termini di integrazione scolastica, vede accrescere il proprio capitale umano⁵¹.

⁵¹ A livello olistico/territoriale preferiamo in questa sede adottare il concetto di capitale umano (Becker, 1964) al posto di capitale culturale. Il primo fa riferimento al possesso dei titoli di studio e alle competenze che derivano dal processo di scolarizzazione, il secondo presenta un'intensione più ampia perché fa riferimento al possesso di risorse culturali anche non strettamente legate al processo di scolarizzazione in sé, come indica Bourdieu (1983). Nel caso dell'analisi territoriale prendiamo in prestito il concetto di Becker, senza tuttavia abbracciare completamente la sua prospettiva. Sul punto ritorneremo nel quinto capitolo quando distingueremo tra capitale scolastico e capitale cognitivo territoriale.

Graf. 3.12 - Percentuale di persone di 25-64 anni con al massimo la licenza media in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Nel prossimo capitolo parleremo di lunga marcia dell'educazione compiuta dall'Umbria, partendo dalle riflessioni a cui giungeremo alla fine di questo capitolo in merito all'importanza delle politiche educative nella nostra società locale.

Negli ultimi anni si è accentuata in Italia la polarizzazione territoriale in termini di quota di popolazione ad alta deprivazione culturale, con l'Umbria che conferma di essere tra le regioni con più alta percentuale di diplomati e laureati: nel 2004 era penultima, insieme alla provincia di Trento, per percentuale di popolazione priva del diploma, nel 2010 risulta terzultima, ma il vantaggio rispetto al dato nazionale è passato da 8,6 a 9,2 punti percentuali (tab. 3.10).

Regioni con alto tasso di conseguimento della laurea come Basilicata e Molise presentano una quota considerevole di persone culturalmente svantaggiate, e lo stesso vale per le altre regioni meridionali. In ogni caso, il lettore può notare come la presenza di persone con accentuata deprivazione culturale sia alta anche in alcune regioni settentrionali dove le percentuali appena considerate sono superiori al 50% nel 2004 e al 40% nel 2010.

Laddove il livello di istruzione è più alto si registra una maggiore partecipazione alle attività di studio e formazione da parte della popolazione adulta, con l'eccezione del gruppo dei non occupati.

Nel quinto capitolo cercheremo di capire quali sono le relazioni di cause ed effetto tra sviluppo economico, offerta di politiche educative e capitale scolastico.

Prima, però, è utile analizzare come si configuri la relazione tra alta dotazione di capitale umano e partecipazione alle attività di istruzione e formazione a livello territoriale, fenomeno che è riconducibile anche al fatto che le persone più istruite sono propense alla formazione e quelle poco scolarizzate percepiscono meno questo bisogno o non partecipano a circuiti formativi che possono costituire fonte di stigma (Parziale, 2012a).

Tab. 3.10 - Classifica delle regioni per percentuale di persone di 25-64 anni con al massimo la licenza media. Confronto 2004-2010

2004		2010	
Sardegna	61,4	Puglia	55,9
Puglia	60,4	Sardegna	54,9
Sicilia	59,5	Campania	54,1
Bolzano	58,1	Sicilia	53,9
Campania	57,7	Valle d'Aosta	49,7
Valle d'Aosta	54,9	Calabria	49,5
Veneto	53,6	Bolzano	48,5
Calabria	53,5	Molise	47,0
Basilicata	53,0	Basilicata	46,9
Piemonte	52,0	Toscana	45,4
<i>Italia</i>	<i>51,9</i>	<i>Italia</i>	<i>45,2</i>
Toscana	51,7	Piemonte	43,4
Molise	51,2	Veneto	42,8
Trentino-Alto Adige	50,5	Marche	42,7
Lombardia	49,3	Lombardia	42,4
Friuli-Venezia Giulia	49,0	Abruzzo	41,5
Marche	48,5	Trentino-Alto Adige	41,4
Emilia-Romagna	48,0	Friuli-Venezia Giulia	41,3
Abruzzo	47,0	Emilia-Romagna	40,3
Liguria	44,2	Liguria	37,1
Umbria	43,3	Umbria	35,9
Trento	43,3	Lazio	35,1
Lazio	41,6	Trento	34,6

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Quando si parla di apprendimento permanente si intende un insieme di attività dai contenuti e le finalità assai differenti. Innanzitutto, va distinta l'educazione degli adulti *stricto sensu* dalla formazione professionale.

La prima si suddivide al suo interno in attività di recupero del gap culturale, tramite l'acquisizione di un titolo di studio come il diploma di scuola superiore o la licenza media, se non addirittura l'alfabetizzazione di base (equivalente alla licenza elementare), ed in iniziative volte alla trasmissione di competenze trasversali, e cioè utili all'accrescimento tanto del capitale umano quanto dell'occupabilità del soggetto: si pensi all'organizzazione di corsi brevi (con moduli di 30 ore ad esempio) di lingua straniera o di informatica. Il profilo sociale dei partecipanti ai corsi varia di molto a seconda se prevalga la prima o la seconda offerta: si va da persone a bassa istruzione dei ceti popolari al ceto medio istruito che partecipa, anche in età avanzata, ai corsi brevi. Un target particolare è costituito dagli stranieri con diverso grado di istruzione; infine, un altro target, ma minoritario, è formato dai detenuti.

La logica sottesa a tutte queste attività, dunque, cambia, perché ora l'educazione si traduce in istruzione formale di tipo scolastico, ora in attività emancipatrice di accrescimento del capitale culturale e relazionale (Freire, 2008), ora in attività strumentale di tipo professionale, con la costruzione di reti tra le scuole, gli attori del circuito della formazione professionale, gestita a livello provinciale e regionale, e il variegato mondo del Terzo Settore.

L'opacità della politica di educazione degli adulti ha favorito, nel contesto di *retrenchment* della spesa per l'istruzione (Ascoli, Pavolini, 2012), la trasposizione dell'educazione permanente, così come intesa negli anni Settanta, a scuola pomeridiana o serale rivolta non solo agli adulti ma anche ai minorenni. Lo slittamento di questa politica è dovuto alla volontà degli operatori

scolastici di evitare l'accorpamento degli istituti ed i tagli del personale (Parziale, 2012a, *op.cit.*).

Col tempo, nonostante la centralità delle amministrazioni regionali nella programmazione e gestione delle politiche educative, l'educazione degli adulti si è concentrata sull'offerta delle scuole statali tramite due attori principali: i CTP (Centri Territoriali Permanenti), trasformati di recente in CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), ed i CS (Corsi Serali).

Con il regolamento del Consiglio dei Ministri del 4 ottobre del 2012, l'offerta è stata ristretta ulteriormente a quella scolastico formale perché si sono ridotte le possibilità per le scuole di organizzare corsi brevi (di lingua inglese e informatica, per lo più), senza contare l'eliminazione dell'alfabetizzazione funzionale. La possibilità di iscriversi ai CPIA già a 15 anni, sulla base di accordi tra Regioni e USR (Uffici Scolastici Regionali), non ha fatto altro che ratificare un iter normativo ed una prassi che col tempo hanno stravolto gli intenti originari: la conquista delle 150 ore di formazione ottenute con la chiusura del CCLN (Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro) dei metalmeccanici nel 1973 aveva fatto sperare in una radicale trasformazione della scuola indirizzandola all'innalzamento culturale della popolazione tutta e non solo alla selezione ed educazione dei giovani. Questa prospettiva col tempo è andata affievolendosi.

Ai CPIA, infatti, sono ora affidati i percorsi per la conclusione del primo ciclo di istruzione e l'insegnamento della lingua italiana per gli stranieri, mentre ai CS è affidata l'offerta di corsi per il conseguimento del diploma nell'indirizzo professionale, tecnico e artistico.

La netta separazione tra CPIA e CS rischia di indebolire la possibilità di costruire circuiti positivi volti all'inclusione sociale della popolazione adulta che versa in una condizione culturale di grande deprivazione, rendendo di fatto l'educazione degli adulti un nuovo canale di lotta alla dispersione scolastica degli studenti più difficili.

Rispetto allo scenario che potrebbe delinearsi in futuro, e nonostante i limiti attuali, il quadro dell'educazione degli adulti nella nostra regione appare comunque positivo sia in termini di contenuti dei corsi sia di capacità di costruzione di reti inter-istituzionali, formali ed informali, da parte delle scuole con altri attori che sono concepibili a vario titolo come agenti formativi.

Il sistema di educazione degli adulti umbro è composto da 8 CTP e 9 CS, stando ai dati dell'USR-Umbria del 2011. L'offerta dei CTP e CS non si limita solo al corso per l'ottenimento della licenza media (1 CTP) e del diploma di scuola superiore (1 CS), ma in diversi casi anche a corsi brevi, compresi quelli di lingua italiana per stranieri⁵². Le due organizzazioni sono, cioè, il luogo in cui si punta non solo al recupero scolastico, ma anche all'integrazione sociolinguistica degli immigrati, un target particolarmente importante in questa regione. Ancora, esistono corsi rivolti agli insegnanti di lingua italiana per stranieri grazie alla rete che i CTP intessono con le università, a partire dall'Università per Stranieri di Perugia.

Particolarmente sviluppata è la rete inter-istituzionale tra CTP, CS, Terzo Settore, Università. Il CTP di Perugia (frazione di Ponte S. Giovanni) è un istituto di scuola di 2° grado che organizza anche il corso per l'ottenimento del diploma presso la sede carceraria della Casa Circondariale e di Reclusione di Perugia. Gli altri CTP sono localizzati a Città di Castello, Gualdo, Foligno, Narni, Allerona, Spoleto e Terni, con gli ultimi tre che fungono anche da sedi per l'educazione carceraria⁵³.

⁵² La prove per la certificazione della lingua italiana L2 si effettuano presso i Centri Territoriali Permanente (Isfol, 2012a).

⁵³ In Umbria, oltre alla Casa Circondariale e di Reclusione di Perugia, vi sono la Casa di Reclusione di Orvieto, la Casa Circondariale di Spoleto e la Casa Circondariale di Terni.

Gli 8 CTP hanno raggiunto nel 2011 353 allievi ai corsi di alfabetizzazione primaria e licenza media, ai quali vanno aggiunti 222 detenuti, per un totale di 575 persone. Dunque, il 38,6% degli allievi di questo tipo di corso sono detenuti.

Una delle peculiarità dell'educazione degli adulti umbra è il rilevante numero di allievi detenuti a fronte di un numero abbastanza contenuto di corsisti per l'ottenimento della licenza media⁵⁴.

Altra peculiarità è l'alta presenza di adulti stranieri. In particolare ciò si evince dagli iscritti agli appositi corsi di integrazione linguistica e sociale degli stranieri organizzati dai CS.

Dei 9 CS due si trovano a Perugia, due a Foligno, due a Spoleto, gli altri a Marsciano, Umbertide e Terni. Dunque, ben 8 sono collocati nel perugino. Gli allievi raggiunti nel 2011 ai corsi per l'ottenimento del diploma sono solo 344, ai quali vanno aggiunti i 66 che hanno frequentato il corso organizzato dal CTP di Ponte S. Giovanni a Perugia.

L'84,3% degli adulti che partecipano al circuito dell'educazione degli adulti è composto dagli allievi dei corsi di integrazione linguistica e sociale per gli stranieri e dei corsi brevi⁵⁵, entrambi finora organizzati dai CS (tab. 3.11).

Tab. 3.11 - Quadro di sintesi del numero di adulti di CTP e CS in Umbria per tipo di corso nel 2011

	v.a.	%
Corsi alfabetizzazione primaria e licenza media	575	9,2
Corsi di diploma scuola di 2° grado	410	6,5
Corsi di integrazione linguistica e sociale degli stranieri	2.194	35,0
Corsi brevi	3.094	49,3
Totale	6.273	100,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati USR-Umbria.

Bisogna aggiungere che dei 2.194 partecipanti ai corsi per stranieri 138 sono detenuti, mentre sono 103 i detenuti che hanno partecipato ai corsi brevi di alfabetizzazione funzionale.

Terza e ultima caratteristica peculiare dell'educazione degli adulti in Umbria è la più consistente offerta dei corsi di lingua, non solo di inglese, ma anche di francese e spagnolo, rispetto ai pochi corsi di informatica.

Esistono altre forme di partecipazione alle attività di studio e formazione degli adulti. Oltre all'iscrizione al sistema di istruzione terziaria da parte di persone adulte, occupate o meno, o alle Università della Terza età, vanno considerati due canali della formazione più strettamente ancorata ad esigenze professionali immediate. Da un lato abbiamo la formazione continua degli occupati, dall'altra la formazione professionale destinata a disoccupati ed inoccupati.

Per quanto concerne la prima il nostro Paese si caratterizza per una scarsa propensione agli investimenti nella formazione dei propri dipendenti da parte delle imprese, che non

⁵⁴ Non abbiamo a disposizione i dati nazionali, anche perché manca un database dedicato a questo tema. Ciò è rivelatore della scarsa importanza rivestita dall'educazione degli adulti nel nostro Paese. Il Rapporto Isfol 2012 "Competenze per l'occupazione e la crescita" non riporta il numero di allievi, ma solo quello dei corsi, relativamente all'a.s. 2009-2010. Se compariamo i dati riportati in questo volume con quelli relativi ad una regione meridionale come la Campania di qualche anno prima (Parziale, 2012a) emerge una netta differenza in termini di distribuzione degli allievi per tipo di corso. In breve, in Campania il numero di adulti che segue corsi di istruzione per il conseguimento del titolo di studio è superiore a quello umbro, anche considerando la diversa dimensione demografica delle due regioni. Al contrario, pare più alta la capacità del sistema umbro di raggiungere gli stranieri.

⁵⁵ Il totale di 6.273 fa riferimento ai corsisti e non a persone distinte perché non è escluso che una stessa persona abbia partecipato ad un corso breve e ad un corso di istruzione di 1° grado o ad un'annualità del corso di istruzione di 2° grado.

favoriscono nemmeno quei lavoratori che trovano offerte formative al di fuori del loro contesto aziendale (Frigo, 2009).

Ciò è da attribuire in buona parte al nanismo della struttura imprenditoriale italiana e al peso elevato dei comparti più tradizionali, che sia per esigenze tecniche proprie delle attività *labour intensive* sia per impostazione culturale credono poco nella formazione.

La formazione si riduce spesso a poche ore all'anno per dipendente ed è di tipo adattivo, cioè strettamente legata alle esigenze immediate dell'impresa. Inoltre, essa è molto sbilanciata sulla formazione in aula seguendo *script*⁵⁶ e procedure tipiche del processo di scolarizzazione che risulta di difficile comprensione per le fasce sociali meno istruite. La maggior parte delle attività formative (53,8%) sono realizzate durante l'orario di lavoro, inoltre prevalgono le iniziative di natura obbligatoria (formazione sui temi della sicurezza sul lavoro, della protezione ambientale e del controllo alimentare) rispetto a quelle tecnico-specialistiche (Isfol, 2012a).

Dal 2005 al 2010 le aziende italiane con più di 9 addetti che organizzano, al proprio interno o all'esterno, attività formative sono passate dal 32,2% al 45,1% del totale, ma ciò è avvenuto a causa della diffusione dei corsi obbligatori. Inoltre, si è ridotto il numero di ore di formazione pro-capite e non è decollata la modalità dei piani formativi individuali (*ibidem*).

Il quadro delineato è preoccupante non tanto perché si è lontani dalla media europea (il 60% delle imprese europee con più di 9 addetti organizza iniziative di formazione per i propri dipendenti), ma soprattutto per l'insufficienza dell'offerta rispetto ai molti lavoratori italiani caratterizzati da scarse competenze di base, che sono però strategiche per il sistema economico nel suo complesso: competenze chiave come l'analisi e l'elaborazione linguistica, matematica e logica risultano carenti anche tra gli occupati e non solo nella più ampia popolazione italiana. Ciò comporta la necessità di far comunicare il sistema di formazione continua con l'offerta pubblica dell'educazione degli adulti, rafforzando proprio quest'ultima politica.

Di questa necessità è consapevole l'amministrazione regionale umbra che ha varato la l. 7/2009 relativa alla disciplina di un sistema formativo integrato. Le finalità dichiarate dalla legge regionale sono il sostegno al successo scolastico e formativo volto a favorire l'inserimento lavorativo, l'integrazione nel tessuto scolastico e sociale degli alunni disabili e, non da ultimo, la realizzazione di interventi di educazione degli adulti rivolti specificatamente a persone con disagio socio-culturale e residenti in aree depresse.

La traduzione in pratica della normativa è, però, non facile soprattutto nel contesto attuale dove a causa della crisi economiche le risorse vengono spostate a favore degli ammortizzatori sociali: è il caso degli 1,8 milioni di euro della l. 236/1993 che l'Umbria ha destinato nel 2011 a questo fine.

Abbiamo visto come l'educazione degli adulti sia in Umbria molto incentrata sull'integrazione sociolinguistica e culturale degli stranieri, che costituiscono una parte importante della forza lavoro regionale. Questo aspetto assume una connotazione positiva alla luce dei limiti di cui soffre il sistema di formazione continua. Quest'ultimo si avvale di 4 strumenti: la l. 236/93, la l. 53/2000, il Fondo Sociale Europeo (FSE), nello specifico l'Asse Adattabilità, gestiti tutti dalle amministrazioni regionali, e i Fondi Paritetici Interprofessionali (d'ora in poi FPI) gestiti dalle parti sociali (art. 188 della l. 388/2000).

Le risorse fornite da questi 4 strumenti di policy ammontano a circa 1 miliardo di euro l'anno⁵⁷,

⁵⁶ Script sta letteralmente per copione. Con questo termine ci si riferisce all'insieme di schemi cognitivi consolidati in un dato ambito sociale e che vengono assunti in maniera irreflessa dagli individui che in esso agiscono. Per maggiori approfondimenti rinviamo a Scott (1998).

⁵⁷ Le risorse risultano all'incirca così distribuite: 450 milioni finanziati dai Fondi Paritetici Interprofessionali, 150 milioni sono la dotazione delle leggi 236/93 e 53/2000, 400 milioni sono a disposizione delle Regioni nell'ambito della programmazione annuale cofinanziata dal Fondo Sociale Europeo (Frigo, 2012).

una cifra significativa che indica un avvicinamento della situazione nazionale agli standard dell'UE, ma comunque inferiore a quella di Stati come la Spagna (che gestisce 1,1 miliardi l'anno solo tramite la gestione delle parti sociali) e la Francia (2,3 miliardi). L'Isfol (2012b) tramite l'indagine CVTS (*Continuing Vocational Training Survey*) di Eurostat e l'indagine Indaco sulla formazione delle imprese stima che la spesa complessiva per la formazione ammonta a 5 miliardi di euro l'anno; in altri termini le risorse pubbliche e dei FPI incidono sul 20% degli investimenti totali nella formazione continua da parte delle imprese. Questa quota è andata aumentando nel tempo per la maggiore strutturazione che hanno assunto i FPI.

Il problema è che questo 20% finanzia progetti formativi (individuali, aziendali, settoriali, territoriali) prevalentemente di tipo formale a cui partecipano in misura maggiore i lavoratori più scolarizzati, giovani e impiegati nelle aziende di medio-grande dimensione dei comparti più avanzati, in particolare del terziario, mentre la forza lavoro meno istruita è praticamente non raggiunta.

Dal XII Rapporto sulla formazione continua dell'Isfol (2012b, *op.cit.*) risulta infatti che a formarsi siano di gran lunga i dirigenti, i quadri, gli impiegati ed i liberi professionisti piuttosto che gli operai, gli artigiani ed i piccoli imprenditori, soggetti poco propensi all'apprendimento continuo o non messi nelle condizioni di farlo. Il sistema di formazione continua sta comunque assumendo nel tempo una maggiore strutturazione e ciò vale anche per regioni come la nostra. L'indagine Istat-AES (*Adult Education Survey*) ha fatto emergere che nel 2007 a formarsi era il 55,6% degli occupati umbri dai 18 anni in su, un valore di poco superiore a quello nazionale (54,6%). Il 3,7% degli occupati aveva partecipato a corsi di studio, che comprendono dai corsi di educazione degli adulti all'istruzione terziaria anche avanzata (dottorato di ricerca) ed il 25,3% a corsi di formazione. Complessivamente la partecipazione ad attività di studio e formazione formale era leggermente inferiore a quella nazionale (Umbria: 29%; Italia: 30,2%), mentre il 49,8% aveva seguito corsi di autoformazione, ossia attività non strutturate e svolte autonomamente, un valore superiore al 47,6% registrato a livello nazionale (AUR, 2009).

Il primo Rapporto sulla formazione continua in Umbria, curato dall'AUR (2012) e realizzato nell'ambito delle attività dell'Osservatorio permanente sulla formazione continua istituito dalla legge regionale 7/2009, riporta i risultati dell'indagine Isfol-Indaco (versione italiana dell'indagine europea AES) aggiornata al 2011, anno nel quale si registra che il 24,9% di umbri (anche non occupati) di età compresa tra i 18 ed i 64 anni ha svolto attività di formazione non formale (Italia: 26,9%), con questa percentuale che scende al 7,6% se si considerano i corsi di formazione formale (Italia: 12,1%). Il dato umbro è leggermente inferiore a quello nazionale anche per quanto concerne il ricorso alla formazione non formale. Tuttavia la performance umbra dipende dallo scarso ricorso alla formazione da parte degli over 50. Al contrario, tra i più giovani (18-24 anni) la formazione non formale è più diffusa di quanto rilevato a livello nazionale (Umbria: 38,3%; Italia: 26,9%), ma il discorso cambia se consideriamo la partecipazione ai corsi di formazione formale (Umbria: 61%; Italia: 64,4%).

L'ultimo Rapporto dell'Isfol (2012b, *op. cit.*) colloca nel 2010 la nostra regione tra quelle con più alta percentuale di persone (non solo occupate) che seguono corsi di formazione non formale: si tratta di poco meno del 5% di coloro che appartengono alla coorte di età compresa tra i 25 ed i 64 anni. La performance dell'Umbria è simile a quella delle regioni settentrionali in termini di preferenza per la formazione non formale rispetto a quella formale, che investe maggiormente le regioni meridionali ed è indirizzata a disoccupati ed inoccupati.

Vi è stato un progressivo affinamento degli strumenti adottati dalle amministrazioni provinciali e da quella regionale umbra. La formazione generalista è stata progressivamente sostituita da interventi e modalità formative più complesse come stage, FAD, *work experience*, ma ciò vale

meno per l'operato dell'amministrazione provinciale ternana che resta orientata alla formazione generalista, almeno considerando la situazione al 2006 (AUR, 2009, *op. cit.*). Negli ultimi quindici anni l'Umbria ha riformato profondamente il proprio sistema formativo adeguandolo al nuovo contesto nazionale ed europeo che spinge per la costruzione di politiche attive del lavoro che, se si richiamano ad una visione neoliberale poco attenta all'innovazione della domanda piuttosto che dell'offerta di lavoro, allo stesso tempo pongono l'opportunità per attori e sistema imprenditoriale di innovarsi tramite il valore strategico dell'apprendimento continuo. Le leggi regionali 41/98, 3/99, 11/2003 hanno costituito il preludio alla costruzione di un sistema formativo integrato avviato dalla l. 7/2009 che pone al centro, oltre all'integrazione tra diversi attori (amministrazioni pubbliche, parti sociali, imprese, associazioni: v. Introduzione), il piano triennale come strumento di programmazione che si declina in piani attuativi annuali. L'amministrazione regionale sta provando, in altri termini, a traslare la storica vocazione per la programmazione economica-sociale territoriale sul piano della formazione, non solo continua ma, appunto, integrata. Dal XII Rapporto dell'Isfol sulla formazione continua si può ricavare che la nostra regione è ai primi posti per efficienza realizzativa (percentuale di pagamenti sui contributi ottenuti) in merito alla spesa dell'Asse Adattamento del FSE (programmazione 2007-2013), anche se è lontana dalle prestazioni di regioni come l'Emilia-Romagna ed il Friuli Venezia Giulia (tab. 3.12).

Tab. 3.12 - Classifica delle regioni per efficienza realizzativa (percentuale di pagamenti su contributi) delle risorse FSE – Asse Adattamento, programmazione 2007-2013

Regione	%
Emilia Romagna	50,9
Friuli VG	49,2
Bolzano	28,8
Lazio	28,6
Toscana	25,0
Umbria	23,0
Trento	20,6
Liguria	19,3
Piemonte	19
Lombardia	18,8
Sardegna	15,5
Marche	14,3
Basilicata	12,9
Valle d'Aosta	10,1
Calabria	10
Veneto	6,2
Campania	4,8
Sicilia	4,8
Abruzzo	3,5
Puglia	1,8
Molise	0,5

Note: dati aggiornati al 31 maggio del 2011.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Isfol, XII Rapporto sulla formazione continua, annualità 2010-2011, 2012a.

Come detto, ed in linea con la tendenza nazionale, le risorse provenienti dalla l. 236/1993 e dalla l. 53/2000 sono state, invece, destinate agli ammortizzatori sociali per far fronte alle crisi occupazionale. In ogni caso nel triennio 2008-2010 grazie alle risorse dell'Asse

Adattabilità del FSE sono stati investiti circa 11 milioni di euro in Umbria, pari (teoricamente) a 10 euro pro-capite all'anno per occupato e a 1.000 euro per lavoratore intercettato, essendo stati raggiunti poco meno di 10.000 lavoratori diversi, computando solo i corsi conclusi⁵⁸ (Frigo, 2012).

Lo sforzo delle amministrazioni regionale e provinciali non va sottovalutato, dal momento che sono stati approvati nel solo biennio 2009-2010 141 progetti, per un totale di 1.801 corsi, 8,5 milioni investiti e 17.485 destinatari; tuttavia l'osservatorio regionale rivela che al 16 novembre 2011 risultano ancora in corso 48 progetti (Mancini, 2012). In sintesi, i corsi collettivi sono stati seguiti da 9.123 frequentanti; dei voucher individuali, strumento utilizzato in gran parte (94%) dalla Provincia di Terni, hanno beneficiato circa 1.400 lavoratori (di cui oltre il 30% in possesso della sola licenza media), mentre i corsi realizzati nell'ambito del bando sugli ammortizzatori sociali hanno coinvolto 2.110 persone (*ibidem*).

Per quanto riguarda, infine, la percentuale di imprese aderenti ai FPI in Umbria, essa risultava nel 2006 pari al 36,5%, ossia di 5,6 punti percentuali inferiore al dato nazionale; il tasso di adesione in riferimento ai lavoratori coinvolti saliva al 52,3%, mentre l'analogo valore su scala nazionale era pari al 56,4% (AUR, 2009, *op.cit.*). Nel 2010-2011 l'adesione è aumentata ma è risultata comunque inferiore a quella nazionale: le imprese umbre aderenti erano 9.603, ossia il 45,5% del totale, valore inferiore di 4,8 punti percentuali al dato italiano (50,3%); in riferimento al numero di lavoratori coinvolti, pari a 95.680, il tasso di adesione è salito al 58,5%, anche in questo caso un valore inferiore a quello italiano: nel nostro Paese in quel biennio il tasso di adesione così calcolato era pari al 63,5%. Circa un terzo del numero complessivo di imprese private umbre aderisce ad un fondo paritetico interprofessionale. Nel biennio 2009-2010 i piani formativi finanziati dagli FPI sono stati 160 per un totale di 442 progetti o corsi. In merito alle 149 attività formative monitorate nel primo Rapporto sulla formazione continua in Umbria risultano coinvolte 659 aziende, di cui 231 operano nel comparto manifatturiero e contano 6.059 lavoratori e 101 sono imprese commerciali in cui vi sono 4.154 lavoratori (Galluzzo, 2012).

Da questi pochi dati ancora una volta emerge il dualismo umbro: da una parte, come abbiamo visto, vi è un alto tasso di scolarizzazione, dall'altra gli strumenti di formazione non sono sfruttati nel pieno della loro potenzialità dalle imprese, date le debolezze e le specificità della struttura produttiva locale (v. cap. IV). Per le stesse ragioni il canale dell'educazione degli adulti accoglie un numero non elevato di adulti che seguono i corsi di formazione più strutturati e scolastici, ma raggiunge diverse migliaia di persone (stranieri, ma non solo) tramite l'offerta dei corsi brevi, più facilmente frequentabili da soggetti impiegati, per lo più come operai, nei comparti *labour intensive*. Tuttavia si tratta di una platea non sufficientemente ampia.

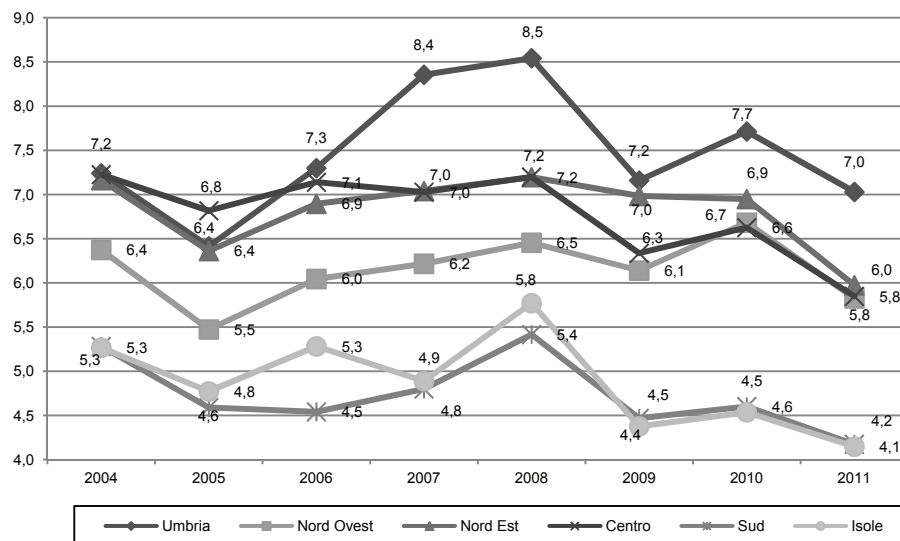
Un contesto simile si caratterizza per una domanda latente di istruzione e formazione da parte della forza lavoro meno scolarizzata da soddisfare tramite strumenti e percorsi di integrazione tra la formazione continua e l'educazione degli adulti, a patto di ridefinire tempi e modalità dell'offerta scolastica in questo secondo campo: si tratta di andare nella direzione opposta alla recente riforma dei CPIA (v. prima).

Se consideriamo complessivamente tutti gli occupati che seguono corsi di istruzione o di formazione formale e non formale, anche tramite iniziative diverse da quelle realizzate con i 4 strumenti di policy finora considerati, l'Umbria eccelle, nel senso che pur tenendosi ben

⁵⁸ I frequentanti sono stati 12.705 nel biennio 2009-2010, ma in tal caso si computano anche coloro che hanno seguito più corsi. La stima dei lavoratori raggiunti è, come detto, pari a 10.000 individui diversi nel triennio 2008-2010 (AUR, 2012, pp. 19-20).

lontana dall'obiettivo del 12% di Lisbona 2010 (e del 15% di Europa 2020) mostra una performance superiore a quanto rilevato nelle diverse aree d'Italia. Dal 2004 al 2011 ovunque si è avuto un andamento altalenante che ha visto un crollo nel 2009, in piena crisi economica. I fondi pubblici per la formazione continua sono stati in parte smistati e le imprese hanno ridotto ulteriormente la loro capacità di investimento. In Umbria, però, il declino è risultato più tenue e nel 2011 si computa comunque il 7% di occupati di 25-64 anni in formazione continua, mentre l'analogo valore è sceso sotto il 6% nel Nord Italia e supera di poco il 4% nel Mezzogiorno (graf. 3.13).

Graf. 3.13 - Percentuale di occupati di 25-64 anni che partecipano ad attività formative e di istruzione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

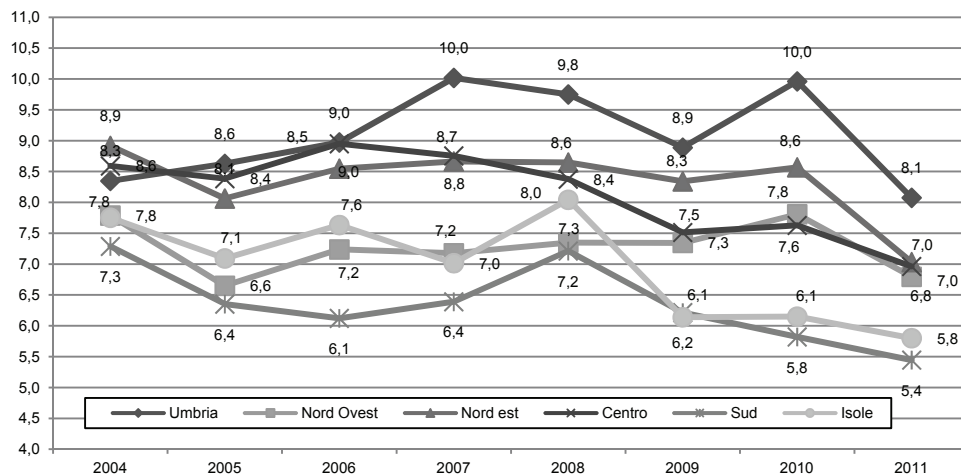
In Italia sono le donne a formarsi più degli uomini, ma ciò dovrebbe dipendere dalla loro numerosa presenza nel settore pubblico più che dal livello di istruzione maggiore. Dal 2009 il crollo della partecipazione maschile alla formazione continua è stato più marcato di quello femminile ovunque ed in particolare nella nostra regione e nel Sud Italia, mentre nelle Isole la riduzione è stata forte (circa il 20% in meno) per entrambi i generi.

Particolarmente alta è in Umbria la formazione continua delle donne che nel 2007 risultavano frequentare un corso di formazione nel 10% dei casi, un valore che avvicinava la regione agli obiettivi dell'UE. Nel 2010 non si è andati oltre questo valore ed anzi l'anno successivo si è verificato un calo di 1,9 punti percentuali. Nel Centro e Nord del Paese meno del 7% delle occupate partecipa a corsi di formazione nel 2011 e ciò vale solo per il 5,8% delle occupate nelle regioni del Sud e del 5,4% delle occupate di Sardegna e Sicilia.

Nel Mezzogiorno la partecipazione maschile a corsi di formazione da parte degli occupati era intorno al 4% nel 2004 ed è scesa ulteriormente negli ultimi anni, mentre nelle altre aree si è attestata intorno al 5%, senza particolari differenze tra Nord-Ovest, Nord-Est e Centro. A spiccare è proprio il 6,2% dell'Umbria che torna ad un valore simile a quello del 2004 anche se

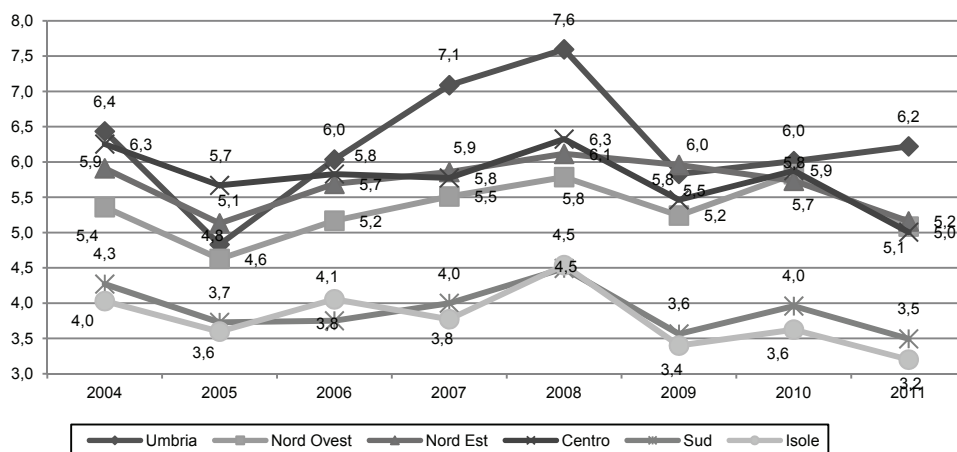
inferiore di ben 1,4 punti percentuali al dato del 2008. La performance della nostra regione, già superiore a quella del Nord-Ovest e del Mezzogiorno, è peggiorata ma in misura minore di quanto si è verificato nelle varie ripartizioni geografiche. Questa dinamica ha portato l'Umbria a superare, in termini relativi, il Centro ed il Nord-Est dove nel 2004 il tasso di partecipazione femminile delle occupate ad attività di istruzione e formazione era superiore, mentre era simile l'analogo valore maschile (gra. 3.14a-3.14b).

Graf. 3.14.a - Percentuale di donne occupate di 25-64 anni che partecipano ad attività formative e di istruzione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Graf. 3.14b - Percentuale di uomini occupati di 25-64 anni che partecipano ad attività formative e di istruzione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Nel 2011 il totale degli occupati di 25-64 anni in formazione ammontano, secondo le stime della Rilevazione Continua delle Forze di Lavoro dell'Istat, a 24.000 unità. Si può presupporre che solo una piccola parte di queste persone rientri tra i circa 6.000 partecipanti all'educazione degli adulti⁵⁹, mentre una parte considerevole è composta dagli utenti dei corsi di formazione attivati dal circuito amministrativo regionale e dai FPI: la quota di lavoratori raggiunti da tutti gli strumenti di formazione continua, sia quelli gestiti dagli attori pubblici sia dai FPI, potrebbe aggirarsi intorno ai 15.000 all'anno (Frigo, 2012, *op. cit.*). Nella nostra regione sempre l'Istat stima circa 10.000 tra persone non appartenenti alle forze di lavoro e disoccupati che hanno seguito corsi di formazione nel 2011. Una parte non irrisoria di questi ricade senz'altro tra coloro che hanno partecipato ai percorsi di educazione degli adulti, ma molti altri rientrano tra coloro che hanno partecipato ad altri tipi di iniziative, comprese quelle del circuito formativo regionale fondato sul sistema di accreditamento di agenzie private. A questo proposito nel Rapporto Isfol 2012 "Le competenze per l'occupazione e la crescita" si sostiene che l'introduzione di un modello nazionale di accreditamento (DM n. 166/2001) abbia consentito una selezione dell'offerta formativa che ha fatto innalzare la qualità del sistema. Il numero di strutture formative accreditate varia, però, molto da regione a regione. In Umbria le strutture accreditate risultano nel 2011 pari a ben 213, ossia 4,3 ogni 10.000 residenti di età compresa tra i 25 ed i 64 anni. Solo in Sicilia il tasso di diffusione delle strutture formative è più alto. Più selettive paiono Lombardia, Lazio, Liguria, Friuli Venezia Giulia ed Emilia-Romagna, la prima con solo una struttura ogni 10.000 persone della coorte di età considerata e le altre con un numero ancora inferiore (tab. 3.13).

Tab. 3.13 - Numero di strutture formative e loro tasso di diffusione per regione nel 2011

Regione	Numero di strutture in assoluto	Tasso di diffusione (numero strutture ogni 10.000 persone di 25-64 anni)
Sicilia	1.816	6,7
Umbria	213	4,3
Marche	359	4,2
PA Trento	97	4,1
Basilicata	127	3,9
Toscana	630	3,0
Molise	46	2,6
Calabria	285	2,6
PA Bolzano	66	2,4
Valle d'Aosta	15	2,1
<i>Italia</i>	<i>6.724</i>	<i>2,0</i>
Sardegna	172	1,8
Veneto	460	1,6
Piemonte	395	1,6
Puglia	347	1,5
Campania	423	1,3
Abruzzo	95	1,3
Lombardia	580	1,0
Lazio	304	0,9
Liguria	80	0,9
Friuli V.G.	48	0,7
Emilia Romagna	166	0,7

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Isfol, Rapporto "Le competenze per l'occupazione e la crescita", 2012b.

⁵⁹ Rinviamo alla nota 57.

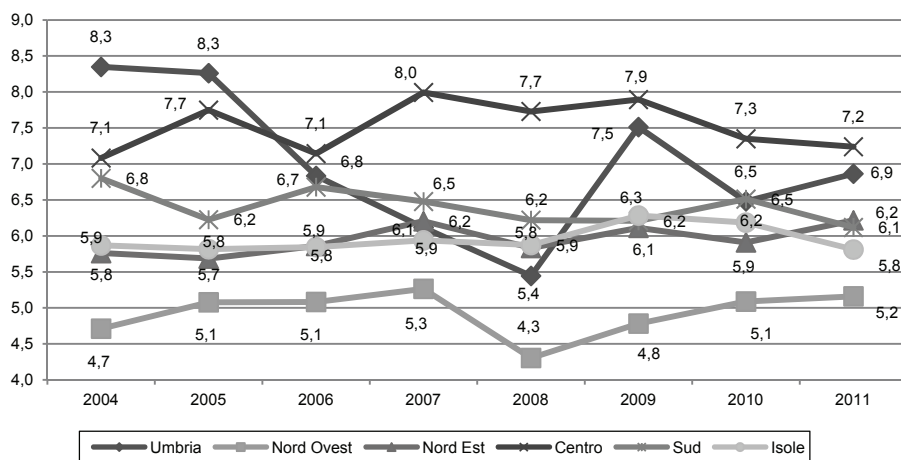
La partecipazione a corsi di formazione formali e non formali di vario tipo, se non a corsi di studio più strutturati, da parte delle persone non occupate di 25-64 anni è una pratica meno diffusa nel Nord Ovest, area in cui è più sviluppata la formazione continua, mentre nel Nord-Est è all'incirca simile a quella degli occupati: nel 2004 si registrava il 5,8% di non occupati con questo tipo di comportamento a fronte del 6,4% degli occupati, nel 2011 la prima percentuale è salita al 6,2%, la seconda è scesa al 6%.

Nel Sud Italia e nelle Isole è molto più frequente la partecipazione a corsi di formazione da parte dei non occupati che quella degli occupati: la partecipazione dei primi è intorno al 6%, all'incirca 2 punti percentuali in più dei secondi.

Nel Centro Italia, dove la partecipazione ai corsi di istruzione e formazione è più alta, il comportamento di occupati e non occupati è stato simile per molti anni: circa il 7% studiava o partecipava a corsi di formazione. Negli ultimi anni la percentuale dei secondi, sebbene in riduzione, ha superato quella dei primi che è andata declinando con maggiore intensità: nel 2011 il 7,2% dei non occupati risulta frequentare un corso di istruzione o formazione, mentre ciò vale solo per il 5,8% degli occupati.

In Umbria, infine, il fenomeno è andato contraendosi: nel 2004 l'8,3% dei non occupati era in formazione, nel 2011 questa percentuale è scesa al 6,9% (graf. 3.15), un valore simile a quello registrato tra gli occupati all'inizio e alla fine del periodo analizzato.

Graf. 3.15 - Percentuale di non occupati (disoccupati e non forze di lavoro) di 25-64 anni che partecipano ad attività formative e di istruzione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Nel 2008 nella nostra regione si è avuto un calo brusco, e anomalo, della partecipazione ad attività di istruzione e formazione, seguito da un altrettanto elevato incremento; ciò vale in particolare per i non occupati di sesso maschile.

All'opposto di quanto abbiamo potuto constatare per gli occupati, la partecipazione maschile ai corsi di istruzione e formazione tra i non occupati italiani è superiore a quella femminile.

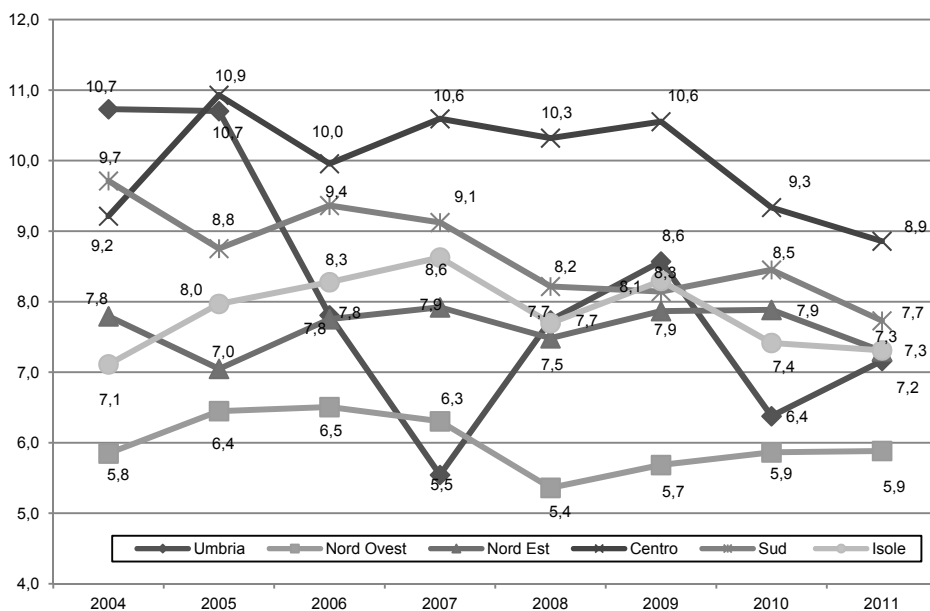
Nel Nord Ovest e Nord Est si è avuto un incremento della partecipazione femminile che nel

2011 si traduce rispettivamente nel 4,8% e 5,7%. La partecipazione maschile è nella prima area tendenzialmente più stabile e di poco inferiore al 6%, mentre nel Nord Est si è registrata una contrazione di 0,5 punti percentuali rispetto ad una partecipazione che supera il 7% (2004: 7,8%; 2011: 7,3%). Nel Sud e nelle Isole la partecipazione femminile è di circa 2 punti percentuali inferiore a quella maschile. In sette anni si è avuta una convergenza tra le due aree in merito al comportamento della componente maschile, col Sud che è passato dal 9,7% al 7,7%, un valore vicino al 7,3% delle Isole.

Particolare è la situazione della nostra regione in cui la crisi pare aver scoraggiato ulteriormente gli uomini non occupati. Se nel 2004 si stimava il 10,7% di non occupati impegnati in attività di istruzione e formazione, questo valore si è abbattuto di 3,5 punti percentuali passando al 7,2%.

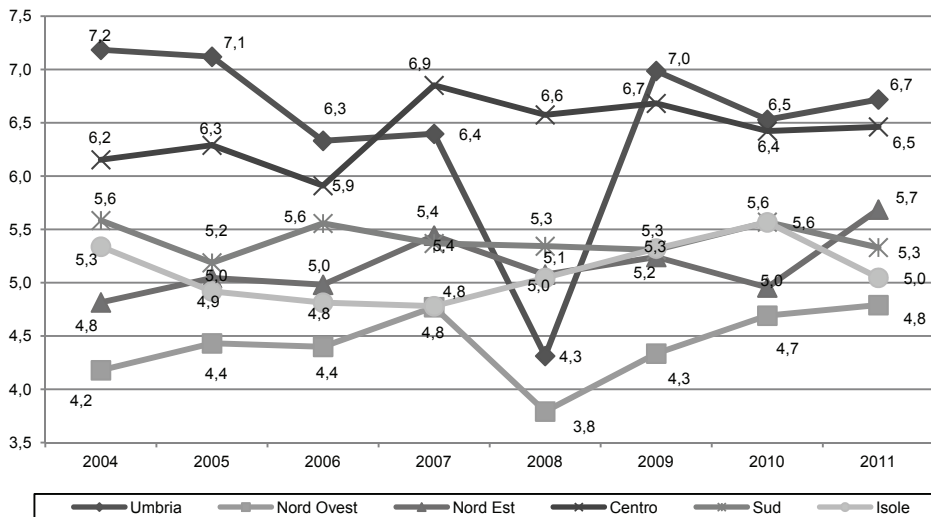
Il tasso di partecipazione femminile è, invece, prima sceso al 4,3% tra le non occupate nel 2008, un valore di 2,9 punti percentuali inferiore al 2004; ma successivamente c'è stata una ripresa ed un ritorno ad un valore simile a quello iniziale: il 6,7% delle non occupate nel 2011 risulta partecipare a corsi di istruzione e formazione. Si tratta di un valore più alto anche del Centro Italia che ha avuto un andamento meno altalenante ed è tornato nel 2011 alla situazione di sette anni prima, attestandosi al 6,5% della partecipazione femminile, mentre l'analogo valore maschile è pari all'8,9% ed è perciò superiore al dato umbro (grafici 3.16a e 3.16b).

Graf. 3.16a - Percentuale di non occupati uomini (disoccupati e non forze di lavoro) di 25-64 anni che partecipano ad attività formative e di istruzione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

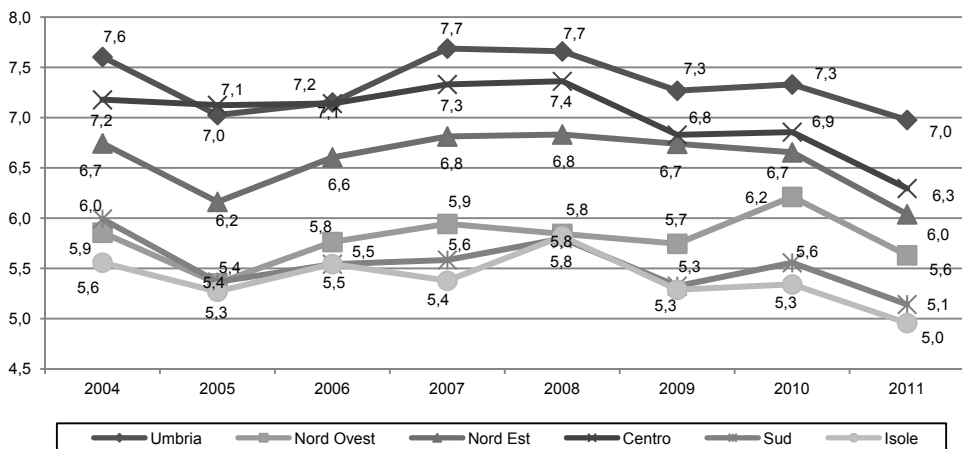
Graf. 3.16b - Percentuale di non occupate donne (disoccupate e non forze di lavoro) di 25-64 anni che partecipano ad attività formative e di istruzione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

Valutando complessivamente la diffusione dell'apprendimento continuo nella popolazione adulta di 25-64 anni, a prescindere dalla condizione occupazionale, l'Umbria presenta una situazione migliore delle diverse aree del Paese e conferma una riduzione più moderata negli ultimi anni della partecipazione alle attività di studio e formazione professionale (graf. 3.17). Nel 2011 si stimano circa 34.000 umbri adulti che hanno seguito corsi di studio o formazione. La maggiore partecipazione potrebbe essere influenzata anche dall'indice di ritardo particolarmente alto nel conseguimento della laurea da parte degli studenti dell'Università degli Studi di Perugia (Almalaurea, 2012), ateneo in cui oltre i 2/3 degli iscritti sono umbri. Tuttavia, le ragioni principali della partecipazione vanno rinvenute nell'alta scolarizzazione della popolazione umbra e nel consolidamento del sistema di formazione integrata regionale, oltre che nel lavoro di rete sviluppato dagli attori che concorrono alla politica di educazione degli adulti. Beninteso, gli adulti che svolgono attività di studio o formazione sono comunque pochi, essendo il 93% degli umbri tra i 25-64 anni non dediti in alcun modo ad attività di questo tipo. Il dato nazionale è ancora più preoccupante perché gli adulti in apprendimento continuo scendono dal 7%, il nostro dato regionale, al 5,8%. L'Umbria, nonostante i dualismi e la probabile polarizzazione socio-culturale ipotizzata nel capitolo precedente, si mostra caratterizzata rispetto al contesto nazionale da un più alto tasso di scolarizzazione che è la cartina di tornasole di una società locale che ha investito molto nelle politiche educative e fa di queste il perno del proprio modello sociale. Questi aspetti saranno meglio indagati nei prossimi due capitoli, nondimeno alcune riflessioni possono già essere avanzate. Il merito dell'alto tasso di scolarizzazione umbro va attribuito certamente all'investimento deciso che questa regione ha dedicato alle politiche scolastiche, ossia alla filiera dell'istruzione. Allo stesso tempo, però, l'attuale contesto politico-istituzionale europeo in risposta alle pressioni economiche mondiali sta spingendo per un'integrazione forte tra istruzione e formazione.

Graf. 3.17 - Percentuale di adulti di 25-64 anni che partecipano ad attività di studio e formazione professionale in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, RCFL.

La strategia dell'integrazione può essere un'ottima leva per una regione come la nostra che da un lato ha una buona vocazione all'istruzione e formazione, mentre dall'altro soffre di una crescente polarizzazione socio-culturale che gli attori politici locali stanno provando a contenere.

A tale proposito interessante è il ruolo che possono giocare due canali formativi emergenti, gli IFTS e gli ITS, rispetto ai quali un ruolo primario è rivestito dall'amministrazione regionale.

Il canale IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) è un sistema di formazione orientato alla specializzazione tecnica e finalizzato a favorire l'accesso dei giovani al mondo del lavoro e a riqualificare chi è già in possesso di un'esperienza lavorativa. Essi sono organizzati da poli costituiti da istituti di istruzione secondaria di secondo grado, università, enti di ricerca, centri di formazione professionale e imprese.

I corsi IFTS, in seguito al DPCM del 25 gennaio del 2008, sono stati riorganizzati in un nuovo tipo di offerta di 800-1.000 ore a cui possono accedere giovani e adulti in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore, del diploma professionale di tecnico, conseguito a conclusione di percorsi quadriennali di formazione professionale, oppure ammessi al quinto anno dei percorsi liceali. Inoltre, possono iscriversi persone prive del diploma di istruzione secondaria superiore, purché siano accertate da commissioni regionali le competenze acquisite dagli interessati in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro, compiuti successivamente all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. A questo proposito l'Umbria, col DGR 51/2010, è una delle poche regioni che hanno già avviato un sistema di certificazione e validazione delle competenze, adottando repertori regionali di qualifiche su cui si allestisce l'offerta di formazione ma in cui si possono anche individuare e validare le competenze acquisite con l'esperienza (Perulli, 2012).

Gli ITS (Istituti Tecnici Superiori) fungono da canale che tenta di allineare l'Italia ad altri Paesi europei, e non solo, in termini di sviluppo di una filiera di istruzione terziaria non

universitaria (Schizzerotto, Barone, 2012) sul modello della SUPSI svizzere e delle *Fachhochschulen* tedesche. Al momento non è ancora questo l'esito, ma in ogni caso gli ITS sono percorsi post-secondari di durata biennale finalizzati a formare figure professionali ad alta qualificazione e dotati di quelle conoscenze tecniche e scientifiche utili all'innovazione del tessuto produttivo e dell'assetto istituzionale del nostro Paese. L'iscrizione agli ITS richiede il possesso del diploma di scuola superiore.

Per competere con i Paesi emergenti indicati con l'oramai nota sigla BRICS (Brasile, Russia, India, Cina, Sudafrica) e stare al passo con i Paesi economicamente e socialmente più sviluppati (USA, Giappone, Germania, Francia, Gran Bretagna, Paesi scandinavi, etc.) l'Italia ha, nel quadro strategico europeo, individuato le aree prioritarie sulle quali investire tramite l'offerta formativa degli ITS: efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove tecnologie della vita, nuove tecnologie per il made in Italy, tecnologie innovative per i beni e le attività culturali, tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Gli ITS dal punto di vista giuridico sono fondazioni di partecipazione composti da soggetti pubblici e privati. Lo standard organizzativo minimo prevede che un ITS sia formato da un istituto tecnico superiore e una struttura formativa accreditata dalla Regione per l'alta formazione ubicate presso la provincia ove ha sede la fondazione, un'impresa del settore produttivo cui si riferisce l'istituto tecnico superiore, un dipartimento universitario o un ente di ricerca, un ente locale. Al 2011 si contano 59 ITS, di cui 29 situati al Nord, 17 al Centro, 13 al Sud.

L'amministrazione regionale umbra, nell'ambito del contesto nazionale appena descritto, sta operando in direzione del rafforzamento dell'emergente filiera dell'istruzione terziaria non universitaria, collegandola alla formazione tecnico professionale di 2° grado, costituita dai percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP), introdotti nell'a.s. 2007-2008 come canale alternativo a quello dell'istruzione di 2° grado standard, e dagli IFTS.

La Regione ha promosso già a partire dall'a.f. 1999-2000 la formazione tecnica superiore giungendo poi alla costituzione di due poli formativi IFTS: il polo della meccatronica (Polo MCT Umbria) ed il polo del tessile, abbigliamento e moda (Polo INTEX Umbria). In seguito al DPCM del 25 gennaio del 2008, ha proceduto alla progressiva trasformazione dei poli IFTS nei più stabili ITS, a dimostrazione di voler puntare più sulla produzione di figure professionali a medio-alta qualificazione che sulla mera istruzione professionale di tipo secondario.

Infatti, l'obiettivo è creare quelle professionalità tecniche di cui il nostro Paese è particolarmente carente e che in Umbria possono costituire, come torneremo a sottolineare nei prossimi capitoli, il bacino occupazionale per il rilancio dell'assetto economico regionale.

D'altro canto, i semplici percorsi IeFP non hanno molto successo in Umbria, data una struttura socio-culturale più avanzata di molte altre regioni italiane, anche settentrionali (Cap. IV).

La scelta di puntare all'innovazione tramite un innalzamento della formazione tecnico-professionale piuttosto che un suo svilimento come canale secondario e residuale è dimostrato dalla costituzione nel 2010 della fondazione "ITS Nuove tecnologie per il made in Italy – Sistema meccanica, ambito meccatronica" con sede in Perugia, nonché dall'intento di costituire, con la nuova programmazione regionale 2013-2015, una nuova Fondazione relativa all'area "Nuove tecnologie della vita" nel territorio ternano-amerino-narnese, istituzione che va a completare il quadro formato dal Distretto tecnologico, i Poli di innovazione e il Parco tecnologico agroalimentare.

Negli indirizzi per la realizzazione dell'offerta di istruzione tecnica superiore 2012-2014, la Regione Umbria tramite i tavoli di concertazione sta implementando percorsi di integrazione tra scuola, imprese e mondo della ricerca con l'intento di innovare il tessuto produttivo e

diffondere la conoscenza tecnico-scientifica. Inoltre, sta valutando la possibilità di ricorrere alla costituzione dei poli tecnico-professionali che ai sensi della l. 40/2007 devono essere costituiti da almeno due istituti tecnici e/o professionali, due imprese iscritte nel relativo registro presso le competenti Camere di Commercio, Industria, Agricoltura e Artigianato, un organismo di formazione professionale, un ITS operante in ambito regionale oppure, sulla base di collaborazioni multiregionali, anche in altre regioni.

L'investimento nelle politiche educative: un primo sguardo al modello sociale umbro in questo campo

Ogni Regione opera nel campo educativo su tre livelli. Uno concerne l'organizzazione territoriale del sistema scolastico nei limiti stabiliti dalla legge, un altro l'integrazione tra istruzione e formazione professionale, un altro ancora tutta quella serie di servizi ed interventi nel campo delle politiche educative che incidono direttamente o indirettamente sull'agibilità del diritto all'istruzione (art. 34 della Costituzione) in nome del principio di eguaglianza (art. 3 della Costituzione).

In merito al primo livello abbiamo visto che il processo di razionalizzazione della spesa pubblica per l'istruzione sia consistita a livello statale in un'operazione di disinvestimento volta al risparmio. In Umbria questo fenomeno si è presentato per molti versi in forma attenuata per via della forte vocazione della società locale alle politiche educative. Una delle specificità regionali, in linea con il Centro Italia, è l'importante contributo, anche finanziario, delle amministrazioni locali e di quella regionale nella gestione del sistema scolastico (Cap. I). Del secondo livello abbiamo appena messo in evidenza la spinta dell'amministrazione regionale a dare corpo ad un sistema formativo integrato che pare andare in controtendenza rispetto alla più ampia riforma del sistema di istruzione secondaria operata in particolare dai governi nazionali di centrodestra.

Passando al terzo livello possiamo analizzare una serie di indicatori dell'investimento nelle politiche educative da parte non solo della Regione, ma anche degli enti locali che insieme alla prima contribuiscono alla configurazione del welfare locale.

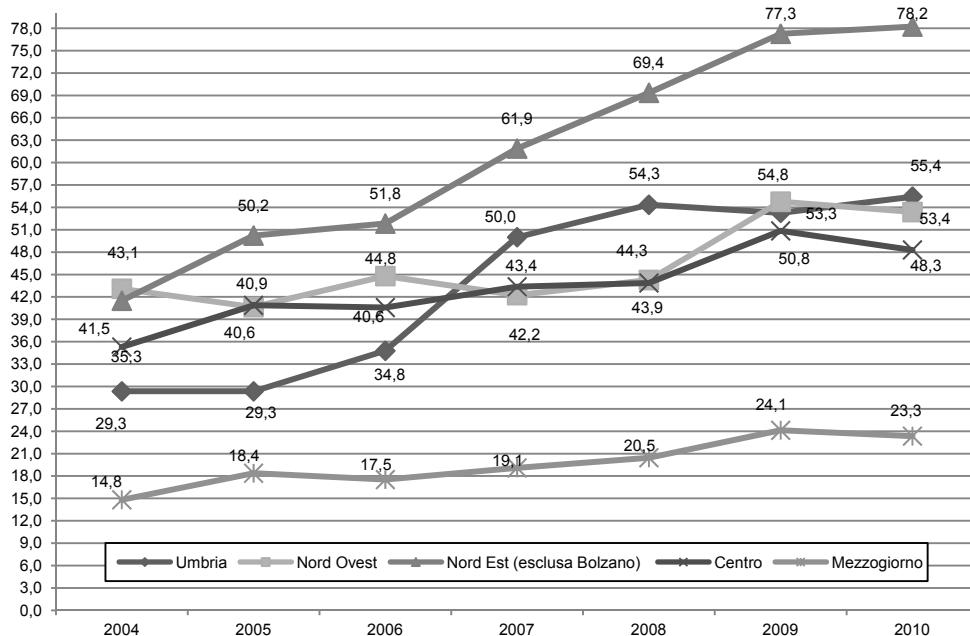
Il percorso che seguiamo parte dall'educazione pre-scolare, prima tappa del processo di socializzazione scolastica, e giunge all'istruzione terziaria, riprendendo anche alcune questioni più generali. In questo percorso esaminiamo il livello di prestazioni di cui gode la società umbra e, dunque, indirettamente lo sforzo degli attori politici locali nell'organizzare le politiche educative sul territorio.

Partiamo, dunque, dal livello di dotazione dei servizi per l'infanzia che è in genere analizzato in riferimento alle politiche per la famiglia, ed in particolare a quelle che puntano ad una migliore conciliazione tra lavoro e vita privata, un aspetto peraltro che non incide solo sul tasso di attività ed occupazione femminile, ma anche sulla possibilità di governare le nuove forme flessibili di lavoro da parte delle giovani coppie (Parziale, 2012b, *op.cit.*).

Possiamo, però, analizzare questa dotazione anche da un altro punto di vista, e cioè concependo i servizi per l'infanzia come un investimento per le nuove generazioni in termini di interventi educativi che preparano i bambini a relazionarsi con i loro pari e l'ambiente esterno a quello familiare, prima dell'esperienza scolastica; su questa scia, diversi studiosi sostengono che i servizi di *childcare*, poco diffusi in Italia, se ben organizzati, possono incidere positivamente sulla carriera scolastica dei fruitori perché sviluppano le loro capacità cognitive (Del Boca, Pasqua, 2010). Questo tema sarà ripreso nel quinto capitolo a proposito della relazione tra istruzione e sviluppo economico.

Il principale servizio per l'infanzia è costituito dagli asili nido. Se computiamo quanto siano diffuse strutture gestite direttamente dai Comuni o finanziate comunque da questi tramite trasferimenti familiari, emerge che negli ultimi anni l'Umbria ha superato il dato del Centro Italia e si è allineata, superandolo di poco, al Nord Ovest. A primeggiare è il Nord Est con il 78,2% dei comuni che hanno attivato asili nido, un valore di 22,8 punti percentuali superiore al dato umbro (55,4%). Come il Nord Est, la nostra regione si contraddistingue per aver quasi raddoppiato il tasso di diffusione degli asilo nido nell'arco di pochi anni (graf. 3.18a).

Graf. 3.18a - Diffusione (Percentuale di Comuni attivatori) degli asili nido in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010

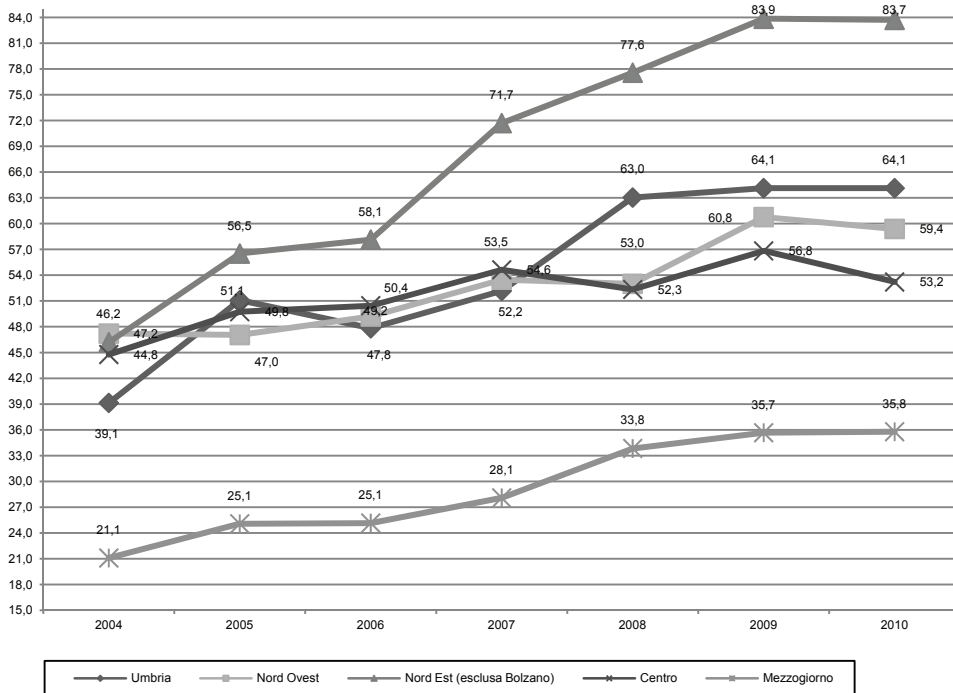


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sugli interventi e i servizi sociali dei comuni singoli o associati.

Se consideriamo anche i servizi integrativi ed innovativi che comprendono i micro-nidi, i nidi-famiglia e il servizio di *Tagesmutter*⁶⁰, nel caso in cui esso sia organizzato dal Comune, allora il tasso di diffusione cresce ancora, con l'Umbria che accorcia le distanze dal Nord Est (Umbria: 64,1%; Nord Est: 83,7%) per il più alto ricorso delle amministrazioni comunali a forme meno costose di *childcare*. Nel Mezzogiorno il peso dei servizi integrativi ed innovativi è ancora più alto, come si può notare dal tasso di diffusione che nel 2010 è giunto al 35,8% (graf. 3.18b), un valore di 12,5 punti percentuali superiore a quello evidenziato nel grafico precedente.

⁶⁰ *Tagesmutter* è un termine tedesco che significa "mamme di giorno". È un servizio di *childcare* molto diffuso nel Nord Europa che serve ad integrare l'offerta di asili nido. L'attività di cura ed educazione è svolta presso il proprio domicilio da parte di una donna che viene formata ed è in costante contatto con l'amministrazione comunale che controlla il rispetto di standard precisi. L'utenza può essere al massimo di 5 bambini e l'orario è flessibile.

Graf. 3.18b - Diffusione (Percentuale di Comuni attivatori) dei servizi per l'infanzia (asili nido, micronidi, nidi famiglia, etc.) in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010

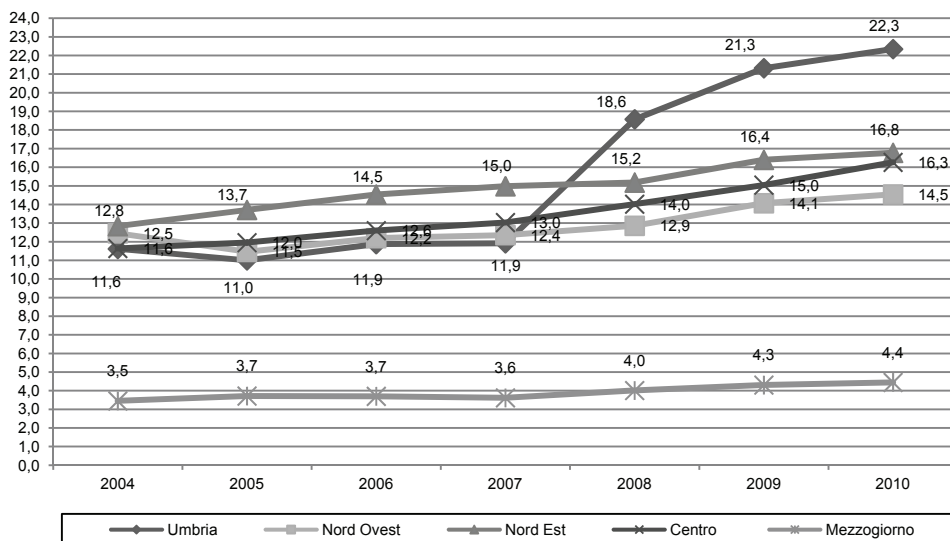


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sugli interventi e i servizi sociali dei comuni singoli o associati.

Tuttavia, al Sud la percentuale di bambini serviti resta bassa. Infatti, nell'area più povera del Paese solo il 4,4% dei bambini di 0-2 anni fruisce dell'asilo nido, con questa percentuale che sale al 5,3% se si considerano anche gli altri servizi di cura/educazione; analogamente nel Centro Italia i due tassi sono simili, sebbene di gran lunga più alti: 16,3% e 17,9%. Nel Nord Ovest la situazione è simile al Centro, anche se l'offerta aggiuntiva di servizi integrativi migliora di oltre 3 punti percentuali la capacità di presa in carico. Infine, se nel Nord Est viene raggiunto, grazie ai servizi integrativi, circa un quinto della popolazione target, in Umbria si registra una performance migliore con il 22,3% di bambini che fruiscono dell'asilo nido ed il 27,6% di loro che sono utenti di questo o di altri servizi di *childcare* (grafici 3.19a e 3.19b).

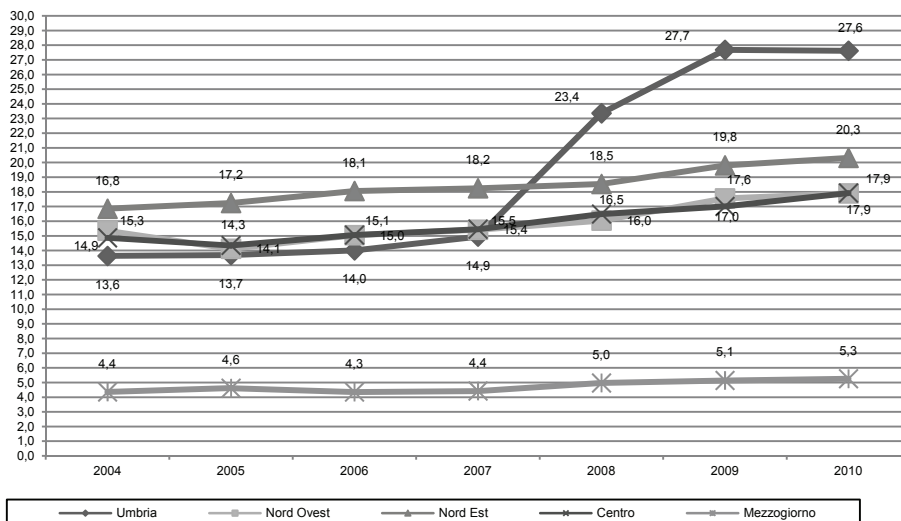
L'Umbria nel 2004 (corrispondente all'a.s. 2004-2005) faceva registrare una performance inferiore al Centro-Nord, anche se già migliore della media nazionale (Umbria: 13,6%; Italia: 10%), ma poi in un contesto nazionale di potenziamento di questo tipo di servizi ha superato di gran lunga tutte le altre regioni, con l'eccezione dell'Emilia-Romagna (graf. 3.20).

Graf. 3.19a - Presa in carico degli asili nido (Percentuale bambini 0-2 anni che utilizzano asili nido) in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010



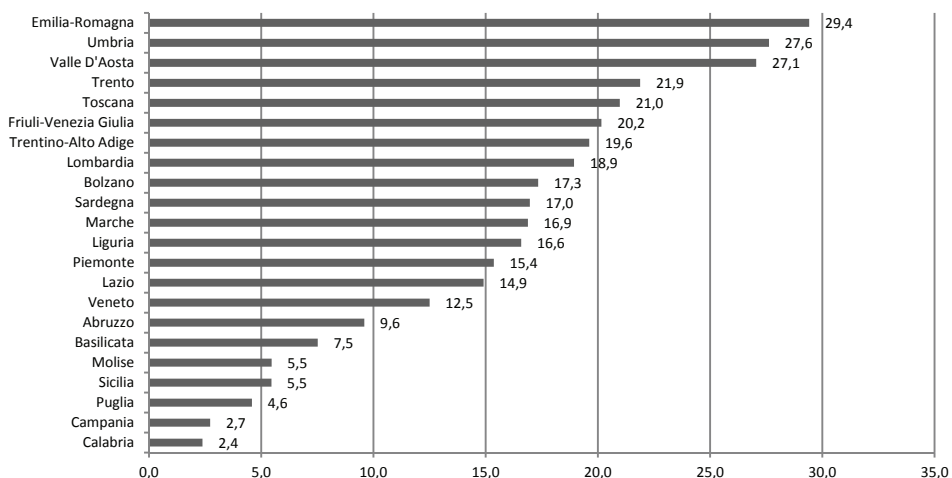
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sugli interventi e i servizi sociali dei comuni singoli o associati.

Graf. 3.19b - Presa in carico dei servizi per l'infanzia (Percentuale bambini 0-2 anni che utilizzano servizi per l'infanzia) in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sugli interventi e i servizi sociali dei comuni singoli o associati.

Graf. 3.20 - Tasso di presa in carico (Percentuale di bambini di 0-2 anni fruitori) dei servizi per l'infanzia per regione nell'a.s. 2010-2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sugli interventi e i servizi sociali dei comuni singoli o associati.

In merito agli asili nido la compartecipazione delle famiglie umbre è pari al 17,4% del totale delle spese. La spesa privata è leggermente inferiore al dato nazionale, ma non così bassa come nelle regioni meridionali dove l'offerta è, però, decisamente ridotta. Le amministrazioni locali umbre paiono seguire un modello che punta alla più alta raggiungibilità dei destinatari, ma a costi contenuti: la spesa pubblica pro-capite annuale è di 4.119 euro a bambino (di 0-2 anni), mentre l'analoga spesa che devono affrontare le famiglie è di 868 euro. Si tratta della spesa privata più bassa dopo Puglia, Sardegna e Campania (tab. 3.14).

Il quadro appena delineato conferma i risultati emersi in precedenza ed in particolare nel primo capitolo a proposito della gestione delle amministrazioni umbre (Regione, Province, Comuni) in collaborazione con le amministrazioni centrali: la tendenza di tutti questi attori pare orientata a trovare una mediazione tra efficienza ed efficacia. Questa strategia ha portato nel tempo ad una delle migliori performance in merito alla capacità di investire nelle politiche educative come mostrano i tassi di presa in carico appena analizzati e la spesa pro-capite per l'istruzione di cui abbiamo reso conto nelle conclusioni del primo capitolo.

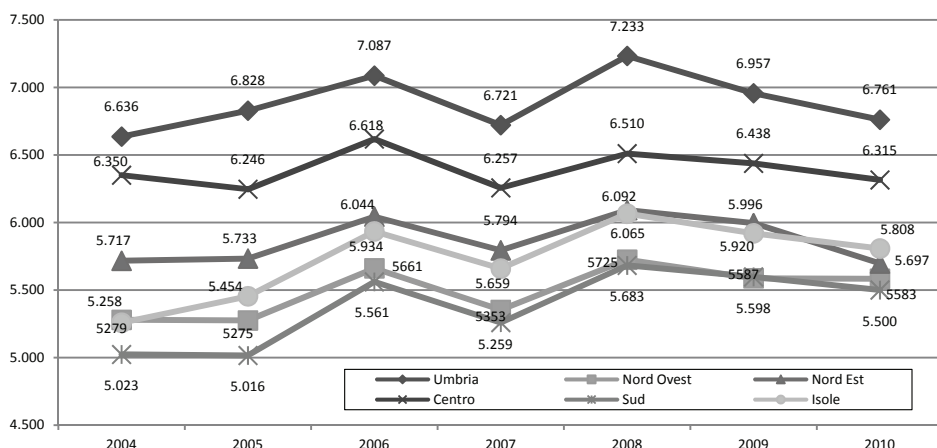
In quella sede abbiamo sottolineato come l'Umbria in termini relativi sia scesa di qualche posizione nella classifica delle regioni italiane che spende più euro per giovane in età scolare (3-18 anni), risultando quarta nell'a.s. 2010-2011 e dunque non più al primo o al secondo posto come alla metà del decennio passato (cap. I). Se torniamo a valutare questo indicatore facendo una comparazione per aree geografiche, notiamo come in tutta Italia si sia registrato un andamento simile ad "emme" con un calo nel 2007, anno di inizio della crisi economica mondiale, ed una successiva ripresa seguita da contrazione. Probabilmente il trend è quello della contrazione, dato il peggioramento del quadro politico-economico degli ultimi 2 anni. In ogni caso, l'Umbria si mantiene in tutto il periodo considerato su livelli di investimento superiori al Centro Italia che è l'area geografica con la migliore performance. Seguono Isole e Nord Est appaiate e chiudono la classifica il Nord Ovest e il Sud (graf. 3.21).

Tab. 3.14 - Quadro di sintesi sulla spesa per gli asilo nido per regione nell'a.s. 2010-2011

Quota percentuale di spesa a carico degli utenti		Spesa comunale pro-capite		Spesa privata pro-capite	
Lombardia	26,7	Lazio	10.976	Valle d'Aosta	2.399
Veneto	24,2	Trento	8.913	Trento	2.259
Marche	24,1	Valle d'Aosta	8.906	Trentino-Alto Adige	2.206
Basilicata	23,7	Trentino-Alto Adige	8.814	Bolzano	1.964
Toscana	22,5	Sicilia	8.714	Piemonte	1.714
Valle d'Aosta	21,2	Campania	8.500	Toscana	1.657
Molise	20,9	Bolzano	8.369	Emilia-Romagna	1.627
Emilia-Romagna	20,9	Liguria	7.807	Lombardia	1.477
Piemonte	20,6	Piemonte	6.599	Veneto	1.456
Trento	20,2	Emilia-Romagna	6.164	Marche	1.435
Trentino-Alto Adige	20,0	Italia	6.086	Italia	1.362
Bolzano	19,0	Toscana	5.695	Molise	1.296
Italia	18,3	Abruzzo	5.590	Lazio	1.155
Friuli-Venezia Giulia	18,2	Puglia	5.326	Basilicata	1.072
Umbria	17,4	Molise	4.901	Abruzzo	1.048
Abruzzo	15,8	Veneto	4.560	Liguria	969
Sardegna	13,1	Marche	4.526	Friuli-Venezia Giulia	948
Puglia	12,5	Friuli-Venezia Giulia	4.271	Umbria	868
Calabria	11,9	Umbria	4.119	Puglia	758
Liguria	11,0	Lombardia	4.049	Sardegna	610
Lazio	9,5	Sardegna	4.045	Campania	604
Campania	6,6	Basilicata	3.454	Sicilia	564
Sicilia	6,1	Calabria	2.954	Calabria	397

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sugli interventi e i servizi sociali dei comuni singoli o associati.

Graf. 3.21 - Spesa pro-capite (su popolazione 3-18 anni) per l'istruzione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, e dati Demoistat.

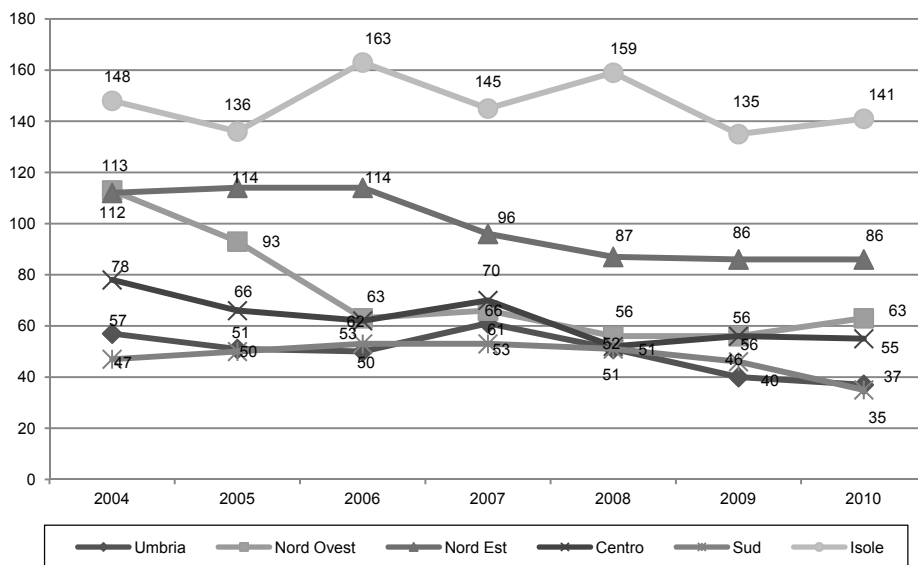
L'istruzione assorbe gran parte della spesa investita nel campo delle politiche educative, mentre decisamente inferiori sono le risorse destinate alla formazione. Una delle caratteristiche peculiari dell'Umbria è il suo grande orientamento all'investimento nell'istruzione a cui fa da contraltare una prestazione in termini di investimento nella formazione che non è tra le più alte, anche se abbiamo visto che la partecipazione alle attività formative è maggiore di quanto rilevato nelle diverse ripartizioni italiane.

Ciò potrebbe derivare dalla più alta scolarizzazione degli umbri piuttosto che dall'orientamento del sistema formativo regionale. Allo stesso tempo abbiamo evidenziato come sul lato normativo l'amministrazione regionale sia all'avanguardia nel campo dell'integrazione tra formazione e istruzione.

Nel campo della sola formazione, comunque, l'Umbria risulta aver speso nel 2010 37 euro per ogni persona di 25-64 anni, un valore inferiore a tutte le aree e quasi 4 volte più basso di quello delle Isole (Sud: 35 euro; Centro: 55 euro; Nord Ovest: 63 euro; Nord Est: 86 euro; Isole: 141 euro).

Dal 2004 al 2010 in tutta Italia gli investimenti nella formazione sono diminuiti a causa dello smistamento delle risorse verso interventi più direttamente orientati a supportare i costi della crisi economica. In Sardegna e Sicilia la spesa in formazione si è mantenuta relativamente alta, mentre altrove è calata di circa un terzo: in Umbria si è passati da 55 a, come detto, 37 euro di spesa pro-capite (graf. 3.22).

Graf. 3.22 - Spesa pro-capite (su popolazione 25-64 anni) per la formazione in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, e dati Demoistat.

I dati finora commentati ci permettono di delineare i contorni del modello sociale umbro, almeno per quanto concerne le politiche educative. Svilupperemo le nostre riflessioni nel prossimo e soprattutto nell'ultimo capitolo, quando con l'ausilio dell'analisi multivariata dei dati delineremo le caratteristiche salienti del modello di welfare educativo nella nostra regione. Ma, possiamo già giungere alle prime conclusioni unendo quanto detto finora ad una serie di indicatori che ci apprestiamo a commentare.

Innanzitutto, vogliamo porre l'attenzione del lettore sui prossimi due grafici che illustrano la ripartizione per tipo di ente del totale della spesa pubblica investita dal 2004 al 2010 (ultimo anno per il quale i Conti Pubblici Territoriali offrono i dati) nel settore dell'istruzione e della formazione. È evidente come l'organizzazione sociale delle politiche cambi a seconda della variabile territoriale. Ciò rivela la centralità dei processi di governance che si sviluppano in una data società locale: quadro normativo nazionale (ad esempio, le Regioni a statuto speciale operano in regime diverso da quelle a statuto ordinario), subcultura politico-amministrativa degli attori istituzionali locali⁶¹, assetto produttivo dell'area e tipo di attori economici presenti sono tra i fattori che concorrono al modo in cui prendono forma le politiche, anche quando sono coordinate e programmate a livello nazionale.

In merito al settore dell'istruzione, fermo restando che la maggior parte delle risorse proviene dalle amministrazioni centrali, sono individuabili tre modelli organizzativi differenti. Nel Mezzogiorno la gestione è molto centralizzata, essendo scarso il ruolo finanziario della regione e meno importante quello degli enti locali. Al contrario, nel Nord Est i tre attori hanno un ruolo più equilibrato, con la Regione che pur non essendo da un punto di vista normativo il principale finanziatore della policy incide sulla spesa per l'11,6%. Ciò è dovuto al fatto che in quest'area vi sono ben 2 regioni a statuto speciale quale il Trentino Alto Adige ed il Friuli Venezia Giulia.

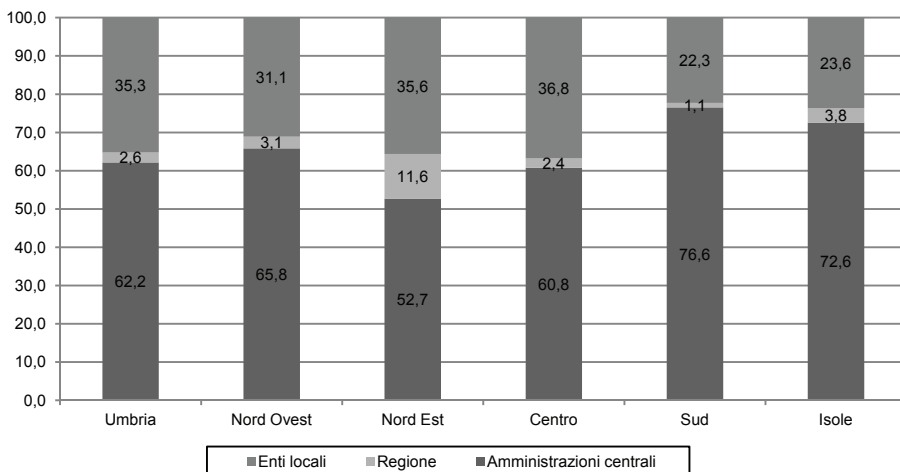
Attori centrali nella traduzione sul territorio delle politiche scolastiche sono gli enti locali, molto attivi in questa area come nel Nord Ovest ed in particolare nel Centro Italia. L'impegno degli enti locali nella nostra regione è rilevante, come già evidenziato nella parte finale del primo capitolo; rispetto alla spesa totale dal 2004 al 2010 il 35,3% delle risorse proviene da questo tipo di attori: si tratta di una percentuale alta, anche se di 1,5 punti percentuali inferiore al dato registrato complessivamente nel Centro Italia (graf. 3.23a).

In sintesi, abbiamo un modello più centralizzato nel Sud e nelle Isole, uno più equilibrato con centralità della Regione, nel Nord-Est, ed infine un'organizzazione in cui cresce il peso finanziario degli enti locali, nel Nord-Ovest e soprattutto nel Centro Italia, Umbria compresa.

La formazione è una policy, invece, prevalentemente regionale. Tuttavia, nonostante buona parte delle risorse siano gestite da questo livello istituzionale, notiamo anche in questo campo diversi modelli di organizzazione e contribuzione finanziaria alla politica. Nelle Isole ben il 91% della spesa è regionale e poca importanza è rivestita dagli enti locali. La quota regionale è alta anche nel Nord Est, mentre nel Nord Ovest vi è un maggiore equilibrio tra enti locali e amministrazione regionale. Nel Centro e nel Sud il ruolo finanziario delle amministrazioni centrali è decisamente più alto (graf. 3.23b).

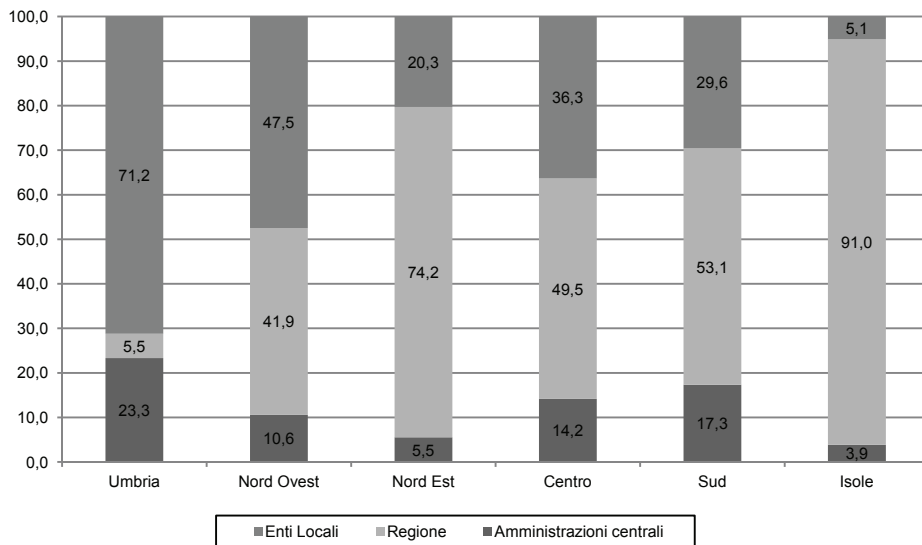
⁶¹ Per attori locali intendiamo anche coloro che operano nelle amministrazioni centrali decentrate ma che di fatto sono soggetti che agiscono anche sulla base di norme, valori e regole della società locale nella quale vivono e di cui fanno parte. Sul punto rinviamo al quarto capitolo.

Graf. 3.23a – Ripartizione della spesa pubblica per l'istruzione dal 2004 al 2010 per tipo di ente in Umbria e per area geografica



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, e dati Demoistat.

Graf. 3.23b - Ripartizione della spesa pubblica per la formazione dal 2004 al 2010 per tipo di ente in Umbria e per area geografica



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti Pubblici Territoriali, e dati Demoistat.

La nostra regione, infine, assume una configurazione peculiare. In un contesto che la vede investire meno di molte altre regioni in formazione, il ruolo finanziario della Regione è minore (5,5% delle risorse) per via di un modello orientato al decentramento. Sono gli enti

locali (in particolare le amministrazioni provinciali) a contribuire a questa politica per ben il 71,2% della spesa pubblica. Allo stesso tempo quasi un quarto delle risorse è dato dalle amministrazioni centrali, si tratta di un valore che è di gran lunga più alto di quanto registrato nelle diverse aree del Paese.

Possiamo concludere che la nostra regione pare più orientata a concepire le politiche educative come investimento, ossia come strumenti di prevenzione degli effetti negativi che i soggetti possono vivere quando sono poco scolarizzati. Di qui gli sforzi si concentrano più sull'istruzione ed educazione che sulla formazione professionale, a partire dalla stessa socializzazione pre-scolare come emerge dall'analisi del tasso di copertura dei servizi per l'infanzia.

Abbiamo anche detto che negli ultimi anni il sistema di istruzione e formazione regionale è pressato dai tagli statali alla spesa pubblica, oltre che dalla crisi economica in sé e dalla crescita demografica.

Negli ultimi anni su scala nazionale si registrano problemi nel campo degli interventi a tutela del diritto allo studio universitario per via degli stessi tagli della spesa pubblica. È questo un campo che va rafforzato alla luce del rallentamento della scolarizzazione di massa rilevato nell'ultimo decennio in Italia, come in Umbria (cap. II).

Nell'ultima pubblicazione "L'Università in cifre", relativa all'a.a. 2009-2010, il Miur sottolinea la riduzione della spesa a favore degli atenei statali a fronte dell'incremento delle spese per gli atenei non statali. Dall'analisi del numero di interventi di diritto allo studio che fanno riferimento al DPCM del 9 aprile del 2001 e delle risorse effettivamente destinate agli studenti (quindi senza computare le spese di gestione) l'Umbria risulta tra le regioni più virtuose, ben al di sopra della media italiana (tab. 3.15).

Tab. 3.15 - Quadro di sintesi sul diritto allo studio universitario nell'a.a. 2009-2010

Euro per iscritti in corso		N. interventi diritto studio ogni 100 iscritti in corso		N. borse di studio ogni 100 iscritti in corso	
Trento	973	Sardegna	44,4	Sardegna	26,6
Umbria	906	Umbria	41,7	Trento	26
Sardegna	900	Trento	38,7	Basilicata	25,5
Basilicata	865	Marche	33,6	Umbria	22,9
Piemonte	663	Basilicata	28,3	Piemonte	17,9
Emilia R	637	Calabria	27,5	Calabria	17,2
Calabria	613	Piemonte	26,6	Toscana	14,6
Friuli VG	593	Emilia R	26,4	Marche	14,4
Marche	545	Toscana	24,6	Sicilia	14,3
<i>Italia</i>	<i>498</i>	Sicilia	23,6	Friuli VG	13,8
Toscana	498	<i>Italia</i>	<i>21,8</i>	Lazio	13,2
Liguria	486	Friuli VG	21,4	<i>Italia</i>	<i>13,1</i>
Lazio	466	Lazio	20,5	Emilia R	12,7
Puglia	460	Liguria	18,7	Puglia	12,7
Sicilia	456	Puglia	18,7	Veneto	12,2
Veneto	432	Veneto	17,3	Liguria	12,1
Lombardia	425	Lombardia	17	Abruzzo	8,9
Abruzzo	391	Campania	12,6	Lombardia	8,5
Molise	325	Abruzzo	12	Campania	8,4
Campania	255	Molise	9,8	Molise	7,8

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Università in cifre, a.a. 2009-2010.

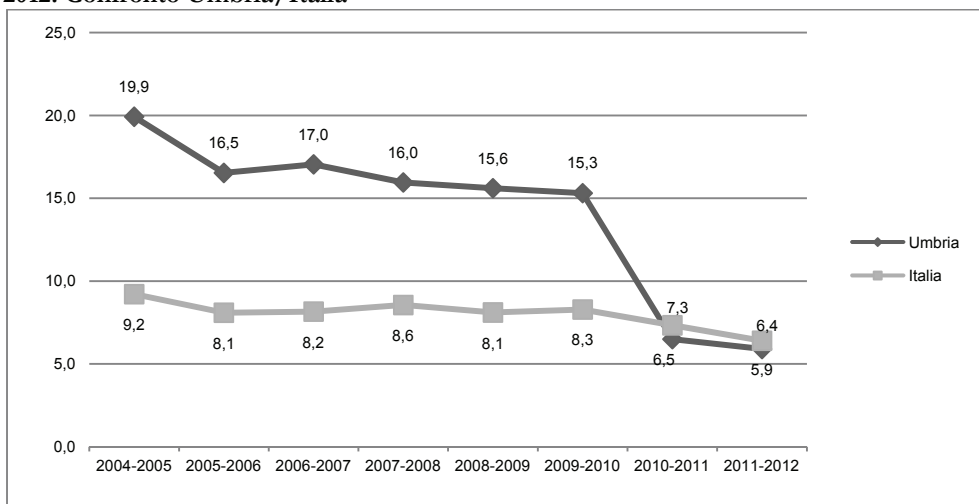
Il Miur computa interventi come le borse di studio, i prestiti, le misure a favore di studenti in

situazione di handicap, le attività di collaborazione a tempo parziale, i posti alloggio, i contributi-alloggio ed altri interventi finanziari, ad esclusione di borse di studio per la mobilità internazionale. Con quest'ultima eccezione, sono considerati tutti gli interventi erogati ai soli iscritti a corsi di laurea da parte sia degli enti regionali per il DSU (Diritto allo Studio Universitario) sia degli atenei.

Se adottiamo la prospettiva diacronica, però, e valutiamo le misure per il DSU (comprese quelle per la mobilità internazionale che assorbono poche risorse) in riferimento a tutti gli iscritti e non solo a quelli in corso, emergono gli effetti della contrazione del welfare anche in Umbria, anche se la nostra regione riesce a mantenere una performance migliore di quella complessiva nazionale.

È questo il caso del numero di borse di studio erogate ogni 100 iscritti: otto anni fa si registravano 19,9 borse ogni 100 studenti nella nostra regione, l'anno scorso solo 6,4 (graf. 3.24).

Graf. 3.24 - Numero di borse di studio ogni 100 iscritti dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012. Confronto Umbria/Italia



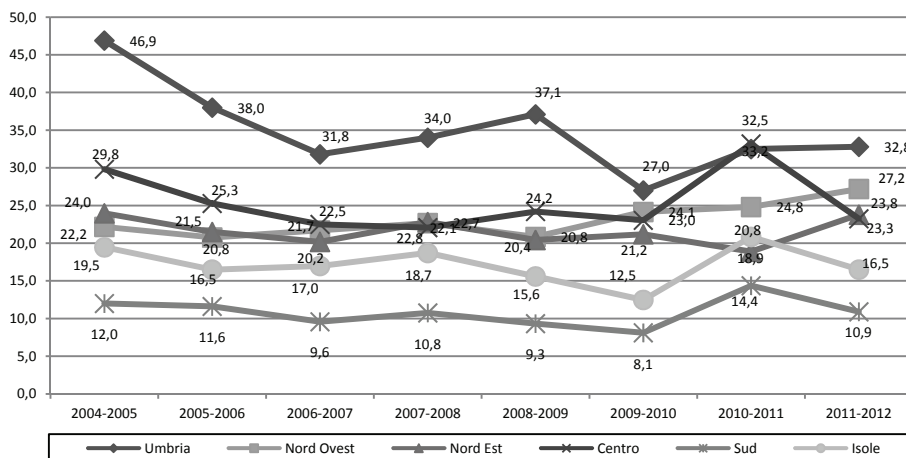
Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Banca dati DSU.

L'offerta di alloggi (da parte di enti statali e non) è invece calata ma non al punto da far perdere il primato all'Umbria, almeno se comparata con i dati aggregati per area geografica: la dotazione è passata da 46,9 a 32,8 alloggi ogni 1.000 iscritti, un valore che non è raggiunto nemmeno dal Nord Ovest, che è l'unica area in cui si registra un miglioramento dell'offerta negli 8 anni in esame (graf. 3.25).

La dotazione delle Isole è pari alla metà di quella umbra, quella delle regioni del Sud Italia è addirittura solo di un terzo. Anche se il divario non è così alto come in passato, la nostra regione presenta un'offerta superiore anche alle aree economicamente più ricche.

Non solo, il tasso di copertura degli alloggi resta molto alto, nonostante il calo negli ultimi due anni considerati riportati la performance intorno ai valori del 2004-2005. Nel Nord Est la situazione è andata migliorando al punto da raggiungere quasi il livello umbro, mentre peggiorano le prestazioni nelle altre aree, in particolare nel Mezzogiorno.

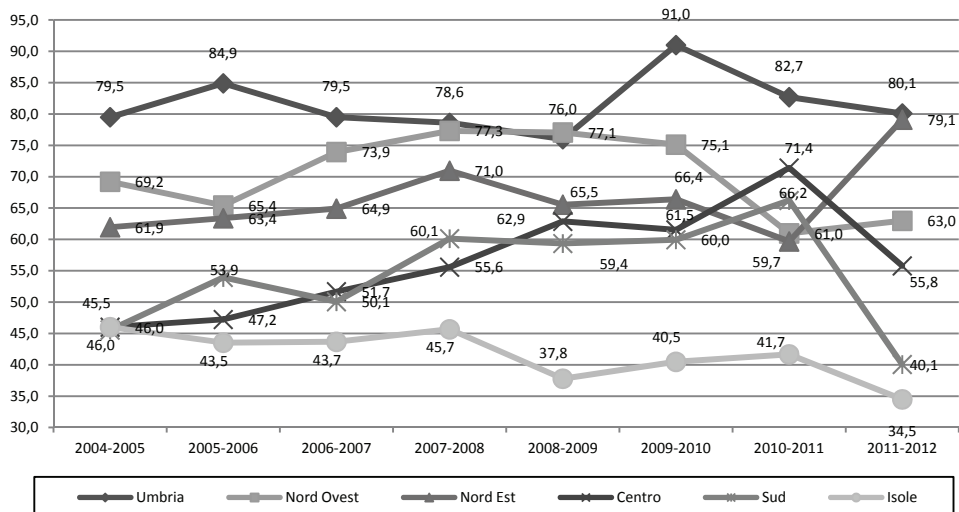
Graf. 3.25 - Dotazione (enti statali e non) di alloggi universitari ogni 1.000 iscritti in Umbria e per area geografica dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Banca dati DSU.

Nel Centro Italia si è potenziata la capacità di risposta nell'assegnazione degli alloggi, tuttavia nel 2011-2012 vi è stato un calo di 15,6 punti percentuali rispetto all'anno prima quando questa area ha registrato la sua migliore prestazione in riferimento al periodo esaminato. In questo contesto l'Umbria continua a mostrare una performance migliore di quanto rilevato nelle diverse aree del Paese (graf. 3.26).

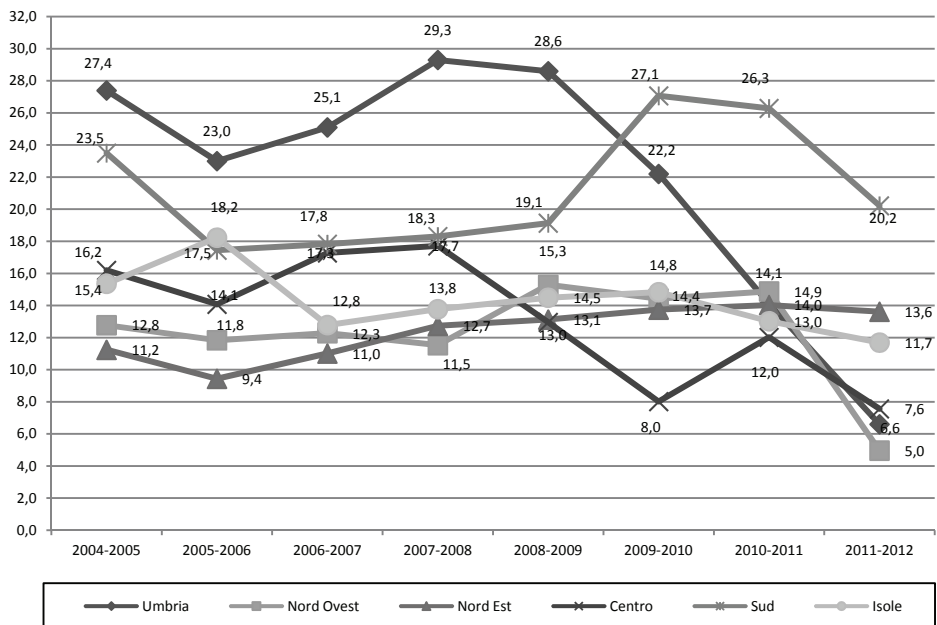
Graf. 3.26 - Posti alloggio assegnati ogni 100 domande in Umbria e per area geografica dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Banca dati DSU.

Nel 2004-2005 in Umbria si computavano 27,4 interventi nel campo del diritto allo studio universitario ogni 100 iscritti, numero che è passato a 28,6 nel 2008-2009 per poi contrarsi significativamente nei tre anni successivi. Da regione eccellente, l'Umbria ha finito per avvicinarsi al Nord Ovest (Umbria: 6,6 interventi ogni 100 iscritti; Nord Ovest: 5), l'area con la peggiore prestazione anche perché è la più ricca e quindi quella con minore presenza di famiglie a reddito medio-basso (graf. 3.27).

Graf. 3.27 - Numero di interventi di DSU ogni 100 iscritti ad un corso di laurea in Umbria e per area geografica dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012

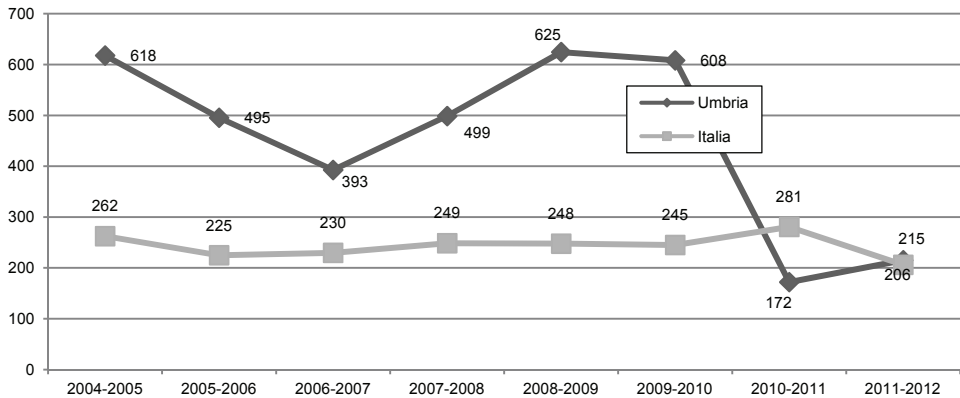


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Banca Dati DSU.

Al contrario, il numero di interventi è aumentato al Sud, mentre si è mantenuto stabile nel resto d'Italia. Argutamente si potrebbe osservare che la riduzione del numero di interventi di DSU non è da interpretare necessariamente come disinvestimento, bensì come contrazione del bisogno in quanto la crisi economica ha spinto molti studenti provenienti dalle classi sociali più svantaggiate a non partecipare al circuito dell'istruzione terziaria (Cap. II), rendendo il sistema socialmente più selettivo ed iniquo ma anche più ristretta la platea di studenti che necessitano effettivamente di alloggi universitari.

Tuttavia, delle difficoltà emergono su scala nazionale quanto regionale, anche se nel caso dell'Umbria bisogna ricordare come una parte consistente degli iscritti sia fuori corso, ossia appartenga ad un gruppo che è concepibile in misura minore come il destinatario di molti degli interventi di DSU. Se non si considerassero gli iscritti fuori corso, il dato umbro sarebbe più alto. Questo discorso vale in particolare in merito agli euro spesi per iscritto: col tempo si è assistito ad una convergenza verso il basso del dato regionale verso quello nazionale (graf. 3.28).

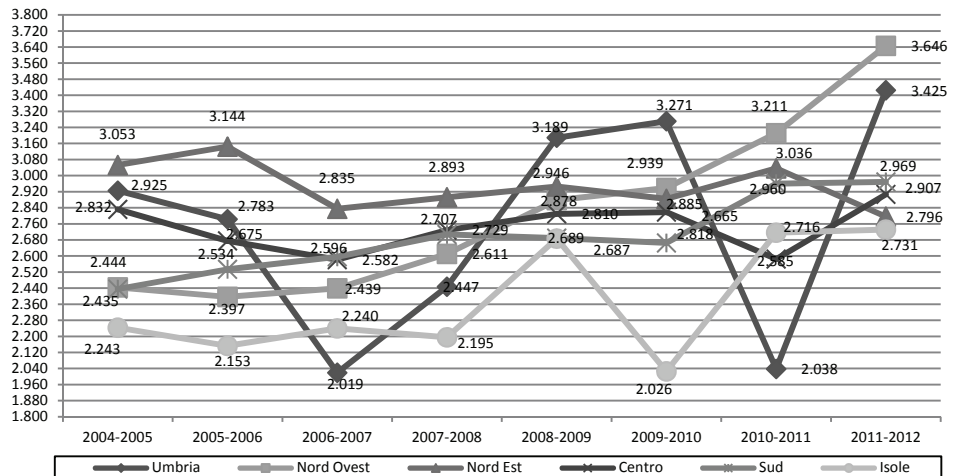
Graf. 3.28 - Spesa pro-capite (sul totale degli iscritti ad un corso di laurea) per DSU dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Banca dati DSU.

In ogni caso, va detto che la società umbra continua a caratterizzarsi per l'importanza attribuita al diritto allo studio. Infatti se consideriamo il livello medio di generosità delle borse di studio si evidenzia una dinamica altalenante dietro la quale si possono scorgere comunque gli sforzi positivi da parte degli attori locali, atenei e Regione: sono state erogate borse di studio generose in diversi anni, compreso l'anno scorso quando queste ammontavano mediamente a 3.425 euro. Si tratta di ben 500 euro in più di 7 anni prima. Solo nel Nord Ovest si rileva una spesa media per borsa di studio più alta: 3.646 euro, 1.202 euro in più del 2004-2005. Un importante aumento della generosità delle borse di studio si è avuto anche nelle regioni del Sud, area che ha superato le Isole, il Centro ed il Nord Est (graf. 3.29).

Graf. 3.29 - Euro investiti per borsa di studio in Umbria e per area geografica dall'a.a. 2004-2005 all'a.a. 2011-2012



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Banca dati DSU.

In valori assoluti le borse erogate nell'a.a. 2011-2012 sono state 1.891, 255 in più dell'anno prima. Si tratta di un numero lontano dalle 5.000 borse erogate all'inizio del periodo da noi considerato quando non era ancora iniziata la crisi economica e non si era ancora accentuata la contrazione del welfare nazionale. In un contesto caratterizzato oggi da pressioni esogene negative, derivanti dalle politiche di austerità nazionali e dalla crisi economica globale, le politiche dell'istruzione e più in generale dell'educazione continuano a rivestire comunque una rilevanza particolare in Umbria, come vedremo meglio nel quinto capitolo.

I COMPORTAMENTI DI FAMIGLIE E STUDENTI ED I FABBISOGNI FORMATIVI DELLE IMPRESE

L'analisi finora condotta ci ha portato ad evidenziare la centralità delle politiche educative nella nostra regione, al punto che abbiamo sostenuto che il modello sociale umbro si caratterizza per un significativo investimento nell'istruzione come, peraltro, attestano gli elevati tassi di scolarizzazione⁶².

Allo stesso tempo abbiamo indicato le dinamiche che mettono in crisi questo modello, anche se i policy makers locali tendono a contrastare il disinvestimento nelle politiche educative, e più in generale nel welfare, da parte dei governi centrali negli ultimi 15-20 anni (Ascoli, Pavolini, 2012).

Quando parliamo di prestazione/performance della regione ci riferiamo, allora, all'esito, voluto o meno, dell'interazione di diversi attori, ed in particolare, appunto, dei policy makers locali che prendono le decisioni in questo ambito territoriale. I risultati nel campo dell'istruzione sono frutto dell'azione non solo delle amministrazioni locali e regionale, ma anche di quelle centrali, nello specifico l'USR (Ufficio Scolastico Regionale), che operano come le prime nel contesto socioeconomico e culturale umbro e dal quale attingono risorse, valori e norme di condotta, oltre che subirne i vincoli.

La performance regionale dipende anche dai comportamenti pregressi e dalle risposte alle azioni di policy da parte di attori come gli insegnanti, i dirigenti scolastici, gli operatori economici e culturali, senza dimenticare i protagonisti, ossia gli studenti che agiscono, come gli altri, anche sulla base dei valori, delle risorse e delle norme provenienti dalle loro famiglie e, dunque, dal contesto locale d'azione.

Adottando questa prospettiva, nel capitolo precedente abbiamo provato a capire quali risultati la società locale (Bagnasco, Negri, 1994) umbra ottiene nel campo delle politiche di istruzione e formazione; ora, continuando il percorso che lungo il Rapporto ci ha portato dal particolare al generale, si tratta di studiare la più ampia relazione tra istruzione e società umbra.

Se nei primi due capitoli l'attenzione è stata posta sul sistema scolastico, fino a giungere al livello di istruzione terziaria, per poi passare nel terzo capitolo alla valutazione del sistema di istruzione e formazione nella nostra regione, ora ci proponiamo di considerare il nostro oggetto di studio alla luce di altri indicatori che rendono conto dell'assetto socioeconomico umbro e del comportamento di famiglie, studenti e imprese.

L'idea di fondo è comprendere alcune dinamiche del mutamento sociale in Umbria ed il ruolo giocato in particolare dal sistema di istruzione. Questa prospettiva permette a nostro avviso di dare senso allo stato delle cose presenti in Umbria nel campo dell'istruzione e quindi capire quale direzione intraprendere in futuro. Non si pretende di essere esaustivi, ma l'obiettivo di questo tipo di analisi è riprendere la prospettiva teorica adottata finora e orientata alla comprensione della relazione tra domanda sociale ed offerta, traslandola nella ricostruzione delle ragioni pratiche (Bourdieu, 2009) delle famiglie umbre rispetto al contesto socioeconomico locale e alla più ampia società nazionale: consideriamo i consumi culturali delle famiglie umbre e le loro scelte scolastiche, tenendo conto al tempo stesso dei fabbisogni formativi delle imprese e delle performance degli studenti.

⁶² In verità, la relazione tra investimenti in istruzione e tasso di scolarizzazione non è così lineare se analizzata a livello regionale, perché dipende dal più ampio assetto istituzionale statale. Sul punto torneremo nel quinto capitolo.

Con questo capitolo da una parte si completa l'analisi delle dimensioni definite nella mappa concettuale presentata all'inizio del volume (fig.0.1, Introduzione): si tratta della relazione tra fabbisogni educativi della popolazione e fabbisogni formativi del tessuto produttivo; dall'altra si va oltre, perché proviamo ad offrire al lettore una rappresentazione della formazione sociale umbra. Con questo concetto intendiamo l'analisi della società umbra secondo una prospettiva che si sofferma sulla relazione tra le sue caratteristiche politiche, socioculturali, economiche e i comportamenti di classi e gruppi sociali che animano questa società (Ceri, Gallino, Garelli, Milanaccio, Scamuzzi, 1997). A sua volta ogni formazione sociale interagisce con le altre e con la più ampia società esterna nazionale (e oggi europea). Nel prossimo paragrafo consideriamo il mutamento della struttura socio-culturale umbra per via del processo di scolarizzazione nazionale che in questa regione è stato particolarmente intenso; nel paragrafo successivo valutiamo quali sono stati gli esiti di tale mutamento dal punto di vista degli stili di consumo culturale della popolazione e della sua domanda di istruzione, nonché della performance degli studenti. Nel quarto paragrafo l'analisi si sposta sul versante del mutamento socioeconomico, delle dinamiche di sviluppo e dei fabbisogni formativi che emergono dall'attuale assetto produttivo regionale. Quindi, nel quinto paragrafo ricostruiamo le ragioni che sono alla base delle scelte scolastiche di famiglie e studenti alla luce dell'ambiente socioeconomico attuale. In tal modo si giunge alla questione della funzione della scuola nel contesto italiano e, in particolare, umbro. Si tratta di un tema che sarà sviluppato nel prossimo capitolo.

Da regione arretrata a regione istruita: la lunga marcia dell'Umbria

La struttura socio-culturale umbra è cambiata profondamente nel corso del Novecento secondo una dinamica che non rispecchia tanto la tendenza nazionale, quanto il sentiero del mutamento socioeconomico proprio di questa regione: come ogni società locale, l'Umbria risente di quello che Bagnasco (1977) chiama il modello di gestione politico-economica dell'accumulazione capitalistica nazionale, ma al tempo stesso lo traduce secondo il sistema di relazioni sociali e politiche, la cultura e la struttura economica del proprio territorio.

Se ci soffermiamo su un arco temporale che copre grosso modo la storia repubblicana del nostro Paese, partendo dal primo censimento della popolazione di questo periodo – quello relativo al 1951 –, possiamo comprendere come l'Umbria sia passata ad essere da regione arretrata a regione istruita.

Un primo indicatore a sostegno di quanto appena detto è offerto dalla percentuale di analfabeti. Sessant'anni fa in Umbria il 14,2% della popolazione era analfabeta, un valore inferiore solo al Mezzogiorno d'Italia dove una persona su quattro era in questa condizione. In Umbria la situazione si presentava peggiore del Centro Italia, area i cui livelli di istruzione erano comunque ben lontani da quelli del Settentrione⁶³ (tab. 4.1).

In cinquant'anni si è assistito ad un processo di convergenza delle diverse aree del Paese, con la quasi scomparsa di questo fenomeno, anche se nel Sud (3%) e nelle Isole (2,6%) ancora nel 2001 vi era una minoranza significativa di analfabeti. L'Umbria, tuttavia, partendo da una situazione più difficile delle regioni non meridionali, presentava ancora nel decennio passato un tasso di analfabetismo doppio rispetto al Nord Italia. In ogni caso, il fenomeno risultava oramai riguardare solo l'1,1% della popolazione.

⁶³ In Italia gli analfabeti costituivano il 13% della popolazione, un valore comunque inferiore a quello registrato in Umbria.

Tab. 4.1 - La percentuale di analfabeti per ripartizione geografica ed in Umbria dal 1951 al 2001

	1951	1961	1971	1981	1991	2001
Umbria	14,2	9,5	5,7	3,2	1,9	1,1
Nord Ovest	2,8	1,8	1,3	0,8	0,7	0,6
Nord Est	6,3	3,9	2,0	1,1	0,8	0,6
Centro	11,5	7,3	4,3	2,3	1,4	0,9
Sud	24,6	16,3	10,9	6,4	4,5	3,0
Isole	24,0	15,5	10,3	6,0	4,0	2,6

Fonte: Istat, Censimenti della popolazione.

Nello stesso arco temporale l'espansione progressiva dell'istruzione pubblica ha fatto incrementare vertiginosamente il numero di laureati: il progresso economico e politico ha ridotto le disuguaglianze tra le classi sociali, sebbene non si possa parlare di piena mobilità sociale (Pisati, 2000).

La percentuale di laureati era già nel 1951 più alta al Centro che al Nord Italia e questa situazione si è confermata mezzo secolo dopo: ciò è da attribuire in parte al peso della capitale, in parte alla diffusione della borghesia intellettuale in diverse città dalle forti tradizioni storiche e civiche come, ad esempio, Firenze. L'Umbria, però, si distingueva dal resto del Centro Italia, per la dimensione ridotta della borghesia intellettuale: nel 1951 solo lo 0,7% della popolazione era laureata, un valore inferiore anche a quello medio del Sud e delle Isole. La struttura sociale umbra era fondata sulla mezzadria poderalica che, sviluppatasi a partire dal Cinquecento, aveva nel tempo dato vita alla diffusione di piccoli centri ed un paesaggio a forte caratterizzazione rurale. Tutto ciò, ancora a metà del Novecento, poneva limiti alla crescita della borghesia intellettuale, nonostante la sua espansione a partire dagli inizi del XX secolo.

Epperò, già nel 1961 – in piena regolazione sociale fordista-keynesiana – mentre il tasso di analfabetismo scendeva, ma in misura proporzionalmente inferiore allo stesso Mezzogiorno, la percentuale di laureati diventava identica a quella del Nord Est e del Sud, ma non delle Isole e del resto del Paese. È nel 1981 che si è registrata contemporaneamente una riduzione significativa dell'analfabetismo ed una percentuale di laureati superiore alle altre parti del Paese, Centro Italia escluso: l'Umbria, se già nel 1971 aveva una percentuale di laureati superiore al Nord Est, dieci anni dopo arrivava a superare anche il Nord Ovest. Nei venti anni successivi questa percentuale si è triplicata quasi, con un incremento simile al Nord del Paese e superiore al Centro e al Sud: ben l'8,1% della popolazione umbra nel 2001 era laureata (tab. 4.2).

Tab. 4.2 - La percentuale di laureati per ripartizione geografica ed in Umbria dal 1951 al 2001

	1951	1961	1971	1981	1991	2001
Umbria	0,7	1,1	1,7	2,9	4,1	8,1
Nord Ovest	1,1	1,4	1,8	2,7	3,9	7,6
Nord Est	0,8	1,1	1,5	2,5	3,6	7,2
Centro	1,3	1,8	2,4	3,6	4,8	9,0
Sud	0,8	1,1	1,6	2,6	3,3	6,8
Isole	1,0	1,3	1,8	2,7	3,4	6,6

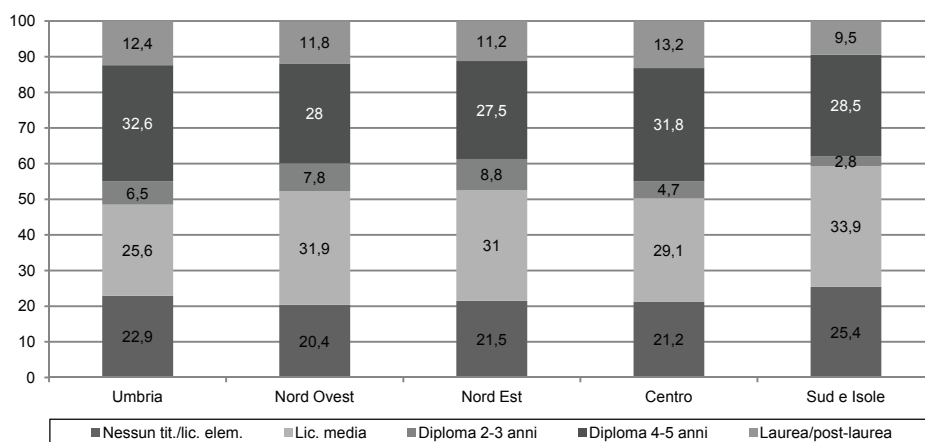
Fonte: Istat, Censimenti della popolazione.

Rispetto agli standard europei il numero di laureati in Italia è decisamente inferiore, ma come abbiamo visto nel secondo capitolo sta aumentando il tasso di conseguimento della laurea, sebbene più di breve (3 anni) che di lunga (4-6 anni) durata. Allo stesso tempo, l'accesso all'istruzione terziaria non sembra essersi espansa nell'ultimo decennio, anche a causa di un incremento, su scala nazionale, delle diseguaglianze di classe nell'acquisizione del diploma di scuola superiore (Ballarino, Schadee, 2008).

Stando ai dati della rilevazione continua delle forze di lavoro (RCFL) dell'Istat, si stima che in regione nel 2011 il 12,4% della popolazione di età pari o superiore a 15 anni sia laureata e il 32,6% sia diplomata: l'Umbria presenta una struttura socio-culturale collocata su livelli di istruzione alti rispetto a quanto rilevato a livello aggregato nelle diverse ripartizioni del Paese, superando persino il Centro Italia. Non solo, si registra la più bassa percentuale di persone con al massimo la licenza media: si tratta del 48,5% degli umbri dai 15 anni in su, mentre questo valore supera il 50% nelle diverse aree del Paese, avvicinandosi al 60% nel Sud e nelle Isole.

Il diploma (o meglio la qualifica professionale) triennale, utile all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, è diffuso più al Nord, con l'Umbria che si pone da spartiacque tra Centro e Sud, da una parte, e Nord Est e Nord Ovest dall'altra (graf. 4.1).

Graf. 4.1 - Distribuzione della popolazione di età pari o superiore a 15 anni per titolo di studio nel 2011



Fonte: Istat, Rilevazione Continua delle Forze di Lavoro.

Quest'ultimo dato assume un significato particolare, data la configurazione socio-culturale della regione. L'Umbria, in linea con le regioni del Centro Italia, presenta una struttura maggiormente equilibrata tra laureati e diplomati, da una parte, e persone con al massimo la licenza media, dall'altra: il 45% contro il 48,5% (gli analoghi valori del Centro sono 45% e 50,3%)⁶⁴, mentre al Nord come al Sud le persone con titolo di studio superiore al diploma triennale sono meno del 40% e quelli con titolo di studio inferiore sono più del 50%. Ciò, in

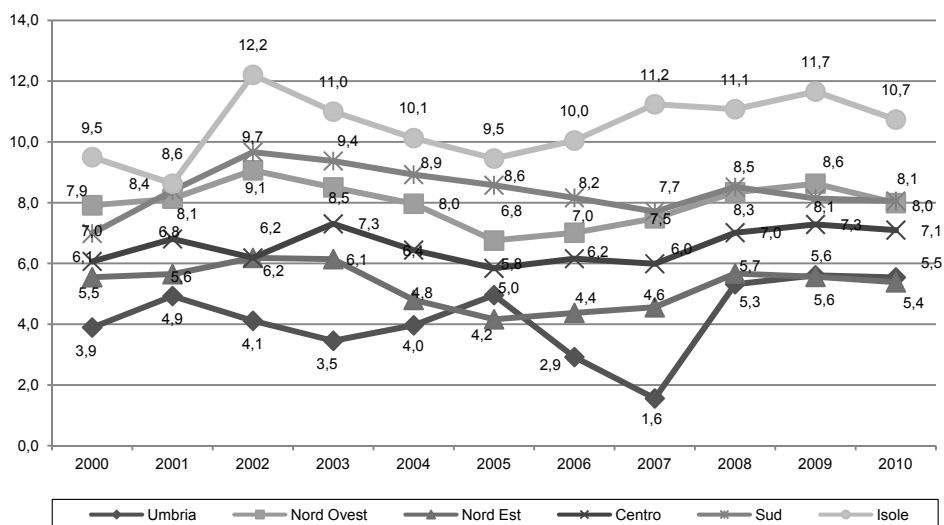
⁶⁴ Se si considerano solo le persone prive delle licenza media, allora l'Umbria mostra una situazione peggiore del Centro e Nord del Paese, ma la differenza è da attribuire in gran parte alla significativa presenza di anziani. Ciò non toglie che proprio per questo emerge un fabbisogno educativo per gli anziani maggiore che in altre aree del Centro-Nord.

termini di relazioni sociali, potrebbe anche comportare, paradossalmente, una maggiore marginalità socioeconomica dei meno istruiti nelle regioni del Centro, Umbria compresa: l'innalzamento degli standard educativi riduce lo status dei ceti meno istruiti e ciò potrebbe portare ad accrescere gli svantaggi che questi subiscono nel mercato del lavoro e negli altri campi della vita sociale. Ma, allo stesso tempo, proprio la percentuale non così bassa (6,5%) di diplomati triennali rispetto alla minore presenza di persone con titolo di studio basso è da considerarsi per lo più prodotto di una dinamica ascendente; in Umbria si rileva un effetto traino contrapposto all'effetto sostituzione del Settentrione: nel Nord Italia la qualifica triennale sembra sostituire il diploma quinquennale.

Questo risultato è da attribuire all'investimento che le istituzioni regionali e locali hanno riservato alle politiche educative e alla grande importanza che le famiglie umbre hanno progressivamente dato all'istruzione: per queste ultime è divenuto sempre più importante indirizzare i figli verso percorsi scolastici solidi. Basti ricordare (cap. II) che nel 2010 l'Umbria era tra le regioni con più basso tasso di abbandono scolastico alla fine del primo biennio di scuola superiore.

Tuttavia, questa performance è peggiorata a partire dal 2008, in linea con quanto accaduto in tutto il Centro Italia: anche nell'area del Paese in cui maggiormente si è investito nelle politiche educative e scolastiche si è assistito alla polarizzazione tipica registrata in Italia col passaggio dalla regolazione sociale fordista-keynesiana a quella post-fordista e neoliberale. Il Centro Italia era riuscito negli anni passati ad arginare la polarizzazione, quanto meno in termini di sviluppo socio-culturale, fino a quando la crisi economica mondiale e gli ulteriori tagli alla spesa pubblica da parte del governo nazionale di centrodestra (Ascoli, Pavolini, *op. cit.*) hanno comportato una contrazione delle risorse destinate all'istruzione. Possiamo tornare a considerare il tasso di abbandono alla fine del primo biennio di scuola superiore, questa volta allungando lo sguardo all'intero decennio appena trascorso (graf. 4.2).

Graf. 4.2 - Il tasso di abbandono alla fine del primo biennio di scuola superiore per area geografica ed in Umbria dal 2000 al 2010



Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Nel 2007 il tasso di abbandono in Umbria era sceso all'1,6% per poi risalire l'anno successivo a ben il 5,3% ed attestarsi al 5,5% nel 2010. Si tratta di un valore abbastanza lontano dalla media nazionale, ma la distanza si è significativamente ridotta rispetto a dieci anni prima (tab. 4.3).

Tab. 4.3 - Il tasso di abbandono alla fine del primo biennio di scuola superiore nel 2000 e nel 2010, comparazione regionale

2000		2010	
Trento	10,5	Sicilia	10,8
Sicilia	9,7	Sardegna	10,6
Valle d'Aosta	9,6	Valle d'Aosta	10,5
Piemonte	8,9	Campania	9,4
Sardegna	8,8	Liguria	8,7
Trentino-Alto Adige	8,4	Lombardia	8,2
Campania	8,1	Basilicata	7,8
Lombardia	7,8	<i>Italia</i>	7,8
<i>Italia</i>	7,2	Toscana	7,7
Puglia	7,0	Calabria	7,4
Toscana	6,7	Lazio	7,4
Lazio	6,6	Puglia	7,2
Bolzano	6,0	Piemonte	7,1
Liguria	5,9	Emilia-Romagna	6,4
Abruzzo	5,8	Friuli-Venezia Giulia	6,4
Emilia-Romagna	5,7	Umbria	5,5
Veneto	5,5	Marche	5,4
Basilicata	5,3	Abruzzo	5,4
Calabria	5,2	Molise	5,2
Molise	4,9	Veneto	4,6
Umbria	3,9	Trento	3,9
Marche	3,8	Trentino-Alto Adige	3,7
Friuli-Venezia Giulia	3,2	Bolzano	3,5

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

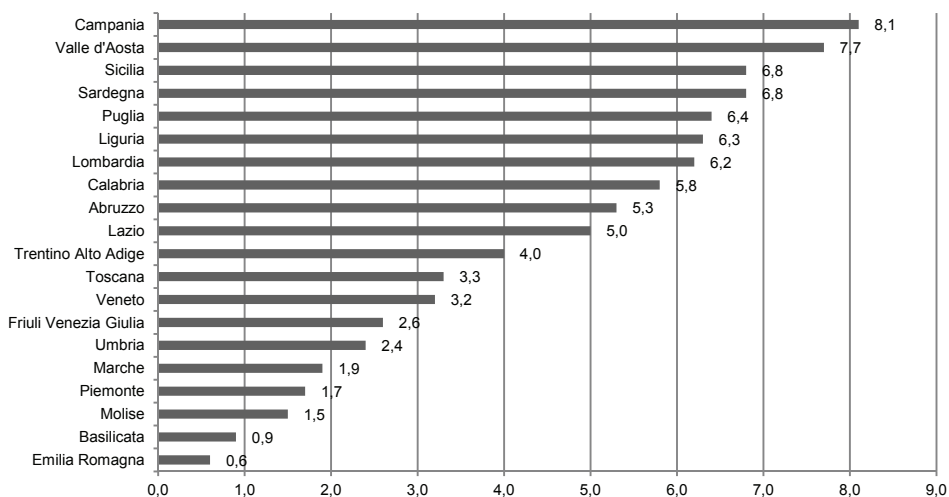
Nel 2000 l'Umbria aveva una performance peggiore solo delle Marche e del Friuli Venezia Giulia, mentre dieci anni dopo a fare meglio erano Veneto, Molise, Abruzzo, le province del Trentino Alto Adige e, ancora, le Marche. In ogni caso, l'Umbria mostra una performance decisamente positiva, nonostante l'attuale crisi economica. L'Isfol (2012c) ha fornito le stime della dispersione formativa in particolare per il 2010-2011, l'anno scolastico per i quali si hanno i dati più recenti. In Umbria la dispersione riguarderebbe solo il 2,4% dei ragazzi di età compresa tra i 14 ed i 17 anni, un valore quattro volte superiore all'Emilia-Romagna, che rappresenta un caso di eccellenza (su questo indicatore eccelle, a dir il vero, anche la Basilicata), ma comunque inferiore a quasi tutte le altre regioni (graf. 4.3). In valori assoluti questa stima corrisponde a 713 ragazzi (*ibidem*).

Uno dei principali strumenti alla lotta alla dispersione scolastica, come evidenziato anche nei capitoli precedenti, è costituito dai percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP). Abbiamo visto al grafico 4.1 come in Umbria le qualifiche triennali abbiano un livello medio di diffusione, probabilmente per una dinamica che traina, include verso l'alto, soggetti che vivono grandi difficoltà lungo il processo di scolarizzazione.

È forse questo canale dell'istruzione a fare da cartina di tornasole della forza delle politiche educative, ed in particolare scolastiche, dell'Umbria, nonché del loro modello organizzativo. Ma, nel capitolo precedente, abbiamo visto anche che è aumentata la quota di giovani privi

della licenza media, sebbene si tratti di una ristretta minoranza pari all'1,7% delle persone di 15-19 anni (con tale valore che sale al 3% tra i ragazzi di questa coorte di età).

Graf. 4.3 - La percentuale di dispersi all'interno della popolazione di età compresa tra i 14 ed i 17 anni



Fonte: Isfol, Rapporto 2012 "Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto" (Isfol, 2012c).

Dal monitoraggio dell'Isfol (2012d)⁶⁵ risulta una grande differenziazione territoriale, in quanto vi sono regioni, come Marche (99%), Toscana (90,6%) e Calabria (67,9%), in cui la maggior parte dei corsisti degli IeFP è iscritta ad istituzioni scolastiche (gli istituti professionali statali); regioni, come Campania, Veneto e Valle D'Aosta, dove l'offerta è completamente realizzata dalle scuole statali; mentre in Umbria, Abruzzo, Basilicata, Lazio, Molise e nelle province del Trentino Alto Adige l'offerta è completamente coperta dalle istituzioni formative regionali. Infine, l'offerta formativa regionale copre la maggior parte degli iscritti in Friuli Venezia Giulia (77,5%), Lombardia (76,5%), Piemonte (74,2%), Emilia-Romagna (63,6%) e Sicilia (63,4%).

Secondo l'Isfol (2012d) a partire dall'anno formativo 2011-2012 l'offerta si sta spostando verso gli istituti professionali statali, a causa della carenza di risorse finanziarie, anche nei territori come l'Umbria (e l'Abruzzo) dove finora hanno operato le istituzioni formative accreditate dalle regioni. Questo cambiamento conferma la debolezza strutturale del canale della formazione professionale italiana.

Dalla tabella 4.4 risulta, comunque, che nell'anno formativo 2010-2011 l'Umbria si caratterizza per ben 4,3 milioni di euro di investimenti negli IeFP. Si tratta di una cifra considerevole, se confrontata con la ridotta dimensione demografica della regione. Allo stesso tempo i frequentanti sono stati solo 563, un numero francamente basso.

⁶⁵ Si tratta del Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione realizzato dall'Isfol sugli anni scolastici 2009-2010 e 2010-2011.

Tab. 4.4 - Iscritti agli IeFP e risorse investite per regione, anno formativo 2010-2011

	Iscritti ai percorsi IeFP	Iscritti ad istituzioni formative	Iscritti ad istituzioni scolastiche	% iscritti ad istituzioni formative	% iscritti ad istituzioni scolastiche	Risorse erogate 2010 per il diritto-dovere all'istruzione
Abruzzo	380	380	0	100	0,0	2.658.493
Basilicata	226	226	0	100	0,0	868.340
Bolzano	4.724	4.724	0	100	0,0	nd
Calabria	7.419	2.381	5.038	32,1	67,9	1.834.228
Campania	11.090	0	11.090	0,0	100	13.325.001
Emilia-Romagna	11.879	7.551	4.328	63,6	36,4	31.721.942
Friuli-Venezia Giulia	4.147	3.213	934	77,5	22,5	23.065.000
Lazio	9.647	9.647	0	100	0,0	43.134.564
Liguria	3.511	1.648	1.863	46,9	53,1	17.181.516
Lombardia	44.591	34.098	10.493	76,5	23,5	109.268.770
Marche	3.731	38	3.693	1,0	99,0	599.130
Molise	83	83	0	100	0,0	341.400
Piemonte	19.565	14.515	5.050	74,2	25,8	51.602.031
Puglia	2.569	2.569	0	100	0,0	11.790.049
Sicilia	14.471	9.178	5.563	63,4	36,6	39.788.011
Toscana	17.266	1.631	15.635	9,4	90,6	8.400.971
Trento	4.138	4.138	0	100	0,0	42.268.119
Umbria	563	563	0	100	0,0	4.355.925
Valle d'Aosta	154	0	154	0,0	100	nd
Veneto	18.630	0	18.630	0,0	100	13.747.239

Fonte: Isfol, "I percorsi di istruzione e formazione professionale. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" (Isfol, 2012d).

Per comprendere il suo valore vale la pena normalizzarlo. Tuttavia, non ha senso riportare gli iscritti alla popolazione di 14-17 anni, perché tra i non iscritti rientrano due gruppi assai differenti: coloro che seguono la scuola standard e coloro che, al contrario, hanno abbandonato il sistema educativo. Abbiamo, così pensato, di normalizzare gli iscritti rispetto ai giovani di 15-19 anni che nel 2009 non partecipavano più al sistema di istruzione e formazione⁶⁶. Questo rapporto permette di dare un punteggio più alto alle regioni con un numero di iscritti elevato e allo stesso tempo con una bassa uscita dal sistema educativo. In Umbria, nel 2010-2011, vi erano 134 iscritti agli IeFP ogni 1.000 giovani che nel 2009 avevano 15-19 anni ed erano fuoriusciti dal sistema di istruzione e formazione: si tratta di uno dei valori più bassi; al contrario la Toscana eccelle per un numero di iscritti superiore a 1.000⁶⁷, seguita dalla provincia autonoma di Trento (tab. 4.5).

⁶⁶ Non disponendo dei dati regionali sulla popolazione dispersa di persone di 14-17 anni, abbiamo proceduto nel seguente modo: al numeratore è stato posto il numero di iscritti agli IeFP, mentre il denominatore del rapporto è stato calcolato partendo dai dati Demoistat sulla popolazione regionale di ragazzi di 15-19 anni; quindi è stata calcolata il complemento a 100 dei dati forniti dal DPS-Istat (banca dati territoriali per le politiche di sviluppo) sul tasso di partecipazione al sistema di istruzione e formazione dei ragazzi di 15-19 anni (non vi è il dato disaggregato per la coorte di 14-17 anni). Infine, avendo a disposizione valore assoluto della popolazione di riferimento e relativa percentuale, è stato facile ricavare il numero dei giovani fuori dal sistema di istruzione e formazione. L'anno di riferimento è stato il 2009 perché non sono ancora disponibili i dati del 2010. Nonostante i limiti, crediamo che l'indicatore da noi costruito sia più valido di quello relativo alla popolazione di 14-17 anni, perché non computa al denominatore coloro che frequentano la scuola standard.

⁶⁷ Il superamento del valore 1.000 può dipendere sia dal fatto che numeratore e denominatore fanno riferimento ad anni diversi, sia da un numero di ripetenti alto o comunque di iscritti di età superiore ai 19 anni.

Tab. 4.5 - Iscritti agli IeFP nel 2010-2011 ogni 1.000 giovani 15-19 anni che nel 2009 non partecipavano al sistema educativo regionale

Regione	Iscritti
Toscana	1.009,1
Trento	671,8
Friuli-Venezia Giulia	597,5
Emilia-Romagna	589,3
Piemonte	578,9
Lombardia	532,7
Marche	519,0
Bolzano	494,2
Veneto	441,2
Calabria	372,3
Liguria	347,9
Lazio	283,5
Sicilia	265,2
Campania	170,5
Valle d'Aosta	134,7
Umbria	134,1
Puglia	64,0
Abruzzo	54,3
Basilicata	52,9
Molise	39,4

Note: non sono disponibili i dati della Sardegna.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Isfol (2012d) e dati Dps-Istat 2009.

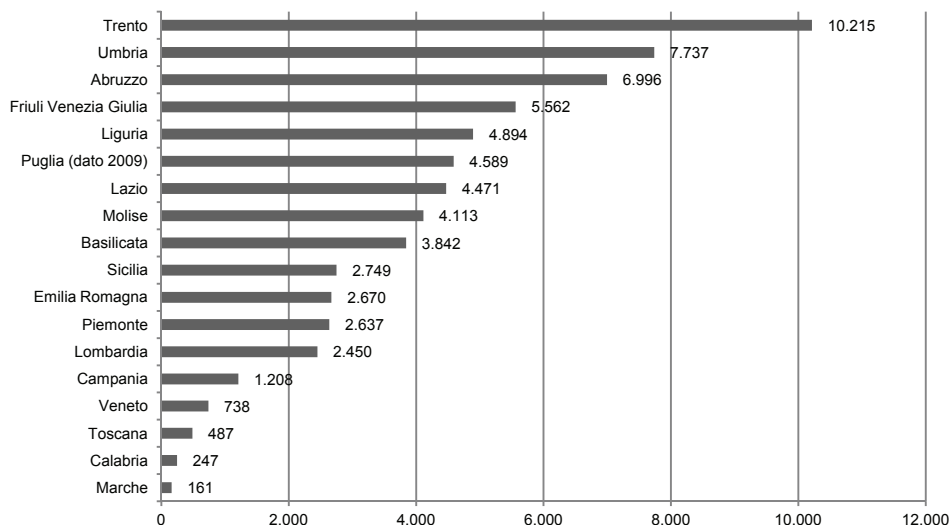
Essendo significative le risorse investite dall'Umbria e allo stesso tempo basso il numero di iscritti, gli euro spesi per ogni giovane che partecipa agli IeFP risultano ben 7.737. Si tratta di un valore che pone al secondo posto l'Umbria, preceduta solo dalla provincia di Trento che, però, ha una capacità di attrazione verso questo tipo di offerta formativa elevata (e spende oltre 42 milioni di euro!).

Le Marche risultano all'ultimo posto, dato il numero elevato di iscritti a fronte di minore risorse investite. Simile è la situazione della Toscana, mentre Calabria e Campania spendono poco e raggiungono pochi iscritti.

Il Friuli Venezia Giulia si caratterizza per porsi, come la provincia di Trento, ai primi posti sia per risorse destinate per iscritto sia per capacità di attrattività degli IeFP (graf. 4.4).

Molto più diffusa in Umbria è l'alternanza scuola-lavoro, una modalità di apprendimento forse più congeniale a questa terra che attribuisce un alto valore all'istruzione, senza dimenticare il contatto col mondo del lavoro. L'Umbria, insieme alla Toscana e alle Marche, è la regione in cui è più diffusa, almeno per l'anno formativo 2010-2011, questo tipo di percorso formativo (Ansas-Miur, 2011). L'alternanza scuola-lavoro è rivolta agli studenti delle scuole superiori di ogni ordine (licei, istituti tecnici e professionali) che abbiano compiuto il quindicesimo anno di età. Nella nostra regione oltre il 51% degli istituti ha attivato questo percorso (graf. 4.5).

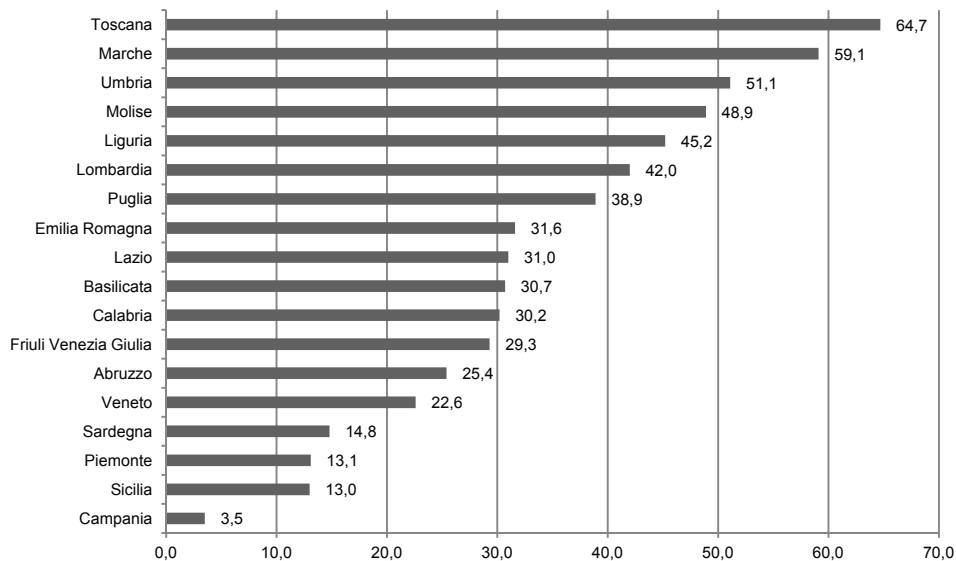
Graf. 4.4 - Euro erogati per iscritto agli IeFP



Note: non sono disponibili i dati di Bolzano, Sardegna e Valle d'Aosta.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Isfol 2012d.

Graf. 4.5 - Percentuale di istituti di 2° grado con percorsi scuola-lavoro nel 2010-2011



Note: non sono disponibili i dati di Bolzano, Trento e Valle d'Aosta.

Fonte: Ansa-Miur, "Alternanza scuola-lavoro. Nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio 2011".

Su 95 istituti di scuola superiore nel 2010-2011 48 hanno attivato complessivamente 88 corsi di alternanza. Esistono vari modi di organizzare questo tipo di offerta. Su tutti emerge un vero e proprio modello lombardo, in quanto la regione più ricca e popolosa d'Italia presenta la maggior parte dei corsi (1.335) e il numero più alto di scuole promotrici (266). Tuttavia, la percentuale di scuole coinvolte è inferiore a quella delle tre regioni prima menzionate: il 42% degli istituti, di cui il 39,8% sono scuole tecniche e il 42,1% scuole professionali. Circa il 30% dei corsi lombardi ha una durata tra le 100 e le 299 ore. I corsi più strutturati, di durata tra le 300 e le 450 ore, sono 16, un valore inferiore solo alla Toscana dove si organizzano 26 corsi di questo tipo, il 64,7% delle scuole li attiva e di queste il 42% sono licei. In Umbria, invece, il 60% delle scuole attivatrici sono istituti tecnici (Ansas-Miur, *op. cit.*) e la durata dei corsi è relativamente breve: i 2/3 dei corsi sono composti da un numero di ore inferiore a 100 (tab. 4.6).

Tab. 4.6 - Numero di istituti attivatori di percorsi di alternanza scuola-lavoro, numero di corsi e loro distribuzione per durata in ore, per regioni

	Istituti	Corsi	<100 ore	100-299 ore	300-450 ore	>450
Emilia Romagna	95	137	41	95	0	1
Friuli Venezia Giulia	36	79	34	44	0	1
Liguria	52	123	65	53	0	5
Lombardia	266	1.335	944	369	6	16
Piemonte	43	86	24	49	12	1
Veneto	81	168	43	121	3	1
Lazio	139	363	127	210	16	10
Marche	91	245	60	182	1	2
Toscana	205	555	356	164	26	9
Umbria	48	88	57	30	1	0
Abruzzo	33	52	23	27	1	1
Calabria	85	103	29	68	5	0
Campania	21	65	58	7	0	1
Molise	23	41	31	9	0	1
Puglia	170	320	120	200	0	0
Sardegna	30	67	35	32	0	0
Sicilia	69	126	47	78	0	1

Fonte: Ansas-Miur, "Alternanza scuola-lavoro. Nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio 2011".

Tra le strutture partecipanti ai percorsi di alternanza scuola-lavoro in Umbria nel 55,6% dei casi troviamo le imprese (graf. 4.6).

La situazione è simile a quella rilevata in regioni come Toscana (53,5%), Marche (54,3%), Lazio (57,1%), Lombardia (57,5%). Maggior radicamento delle imprese si è registrato in Veneto (69,6%), Sicilia (66%), Puglia (62,9%), Friuli Venezia Giulia (60,7%) ed Emilia-Romagna (59%).

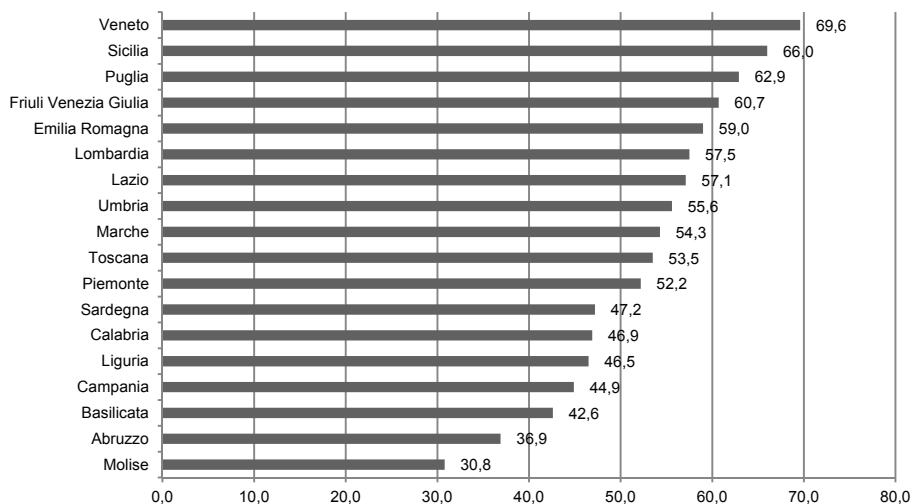
Il quadro delineato integra quanto considerato negli ultimi due paragrafi del capitolo precedente.

L'Umbria investe ingenti risorse nella filiera dell'istruzione prima ancora che nella formazione. Attori chiave sono gli enti locali e le scuole; non è un caso, quindi, che più della metà delle scuole umbre siano attivatrici dei percorsi di integrazione tra il sistema di istruzione e il mondo del lavoro, alla stregua di quanto avviene in altre due regioni dell'Italia centrale, quali Toscana e Marche.

Il fatto, poi, che la maggior parte delle scuole attivatrici dei percorsi di alternanza siano nella

nostra regione istituti tecnici rivela la centralità di questo tipo di percorso formativo, che è congeniale ad integrarsi con il canale dell'istruzione tecnica superiore (ITS) sul quale l'amministrazione regionale sta puntando molto (cap. III).

Graf. 4.6 - Percentuale di imprese sul totale delle strutture partecipanti all'alternanza scuola-lavoro nell'anno formativo 2010-2011

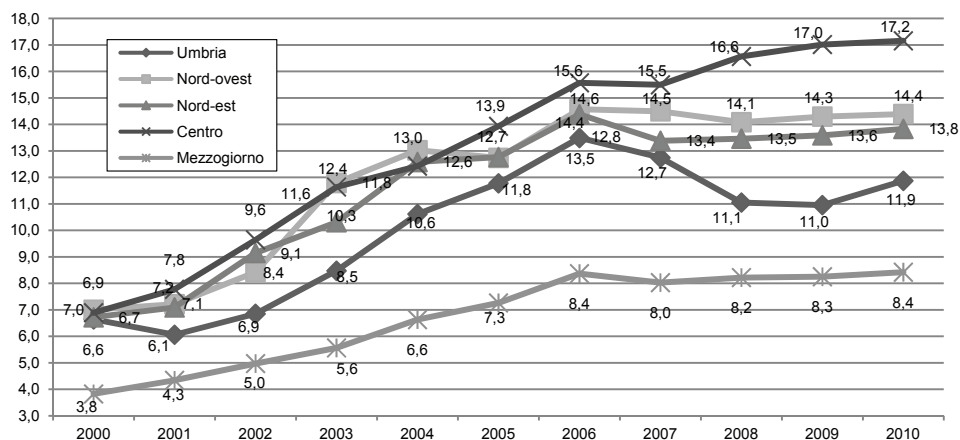


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Ansa-Miur, "Alternanza scuola-lavoro. Nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio 2011".

La scelta dell'amministrazione regionale pare ragionevole, dato l'assetto produttivo umbro di cui daremo conto nel quarto paragrafo; tuttavia, la società umbra pare finora poco orientata a questo tipo di formazione. Infatti, nei capitoli precedenti abbiamo evidenziato come una delle dinamiche peculiari della domanda di istruzione regionale sia la forte liceizzazione. Essa sembra riverberarsi anche sulle scelte formative successive al conseguimento del diploma. Infatti, il buon tasso di conseguimento della laurea va considerato tenendo conto che gli studenti hanno optato nell'ultimo decennio per percorsi di laurea non solo di breve periodo (cap. II), che si chiudono con il conseguimento della laurea triennale, ma anche ad indirizzo umanistico. Nell'arco di un decennio l'Umbria ha perso terreno nella crescita del numero di laureati in discipline scientifiche e tecnologiche: nonostante la nostra sia, rispetto al panorama italiano, una regione con alto tasso di laureati, anche tra i giovani, nel 2010 risultano in possesso di una laurea ad indirizzo tecnologico-scientifico solo 11,9 persone ogni 1.000 residenti di 20-29 anni (graf. 4.7).

Si tratta di un valore più basso della media nazionale e superiore solo a quanto registrato nel Mezzogiorno, che peraltro partiva nel 2000 da una situazione decisamente peggiore (Mezzogiorno: 3,8%; Umbria: 6,6%). Al contrario, tredici anni fa l'Umbria presentava un numero di laureati in questo ambito che non si discostava dal Centro-Nord del Paese. In dieci anni si è avuto un incremento di 5,3 punti percentuali che si è rivelato inferiore a quello delle regioni settentrionali; queste ultime hanno raddoppiato la loro dotazione di laureati in settori chiave scientifico-tecnologici, per non parlare del resto del Centro Italia che complessivamente rappresenta l'area con la migliore performance.

Graf. 4.7 - Laureati in discipline scientifiche e tecnologiche ogni 1000 residenti di 20-29 anni in Umbria e per area geografica dal 2000 al 2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Il comportamento della nostra regione si è rivelato divergente dal resto del Paese solo a partire dal 2006, mentre in precedenza la domanda di istruzione terziaria (e la conseguente offerta di lavoro qualificato) si mostrava simile, almeno limitatamente all'indicatore appena preso in considerazione. Lo scarso orientamento alla formazione scientifica e tecnologica potrebbe derivare dal tipo di offerta regionale, anche se sono attivati e molto frequentati i corsi di ingegneria e di scienze matematiche, fisiche e naturali presso l'Università degli Studi di Perugia (tab. 2.23, cap. II). Dall'indagine AlmaLaurea, tuttavia, risulta che i laureati ai due atenei umbri abbiano tendenzialmente un livello di competenze nel campo informatico inferiore a quello medio dei laureati italiani (tab. 4.7a), mentre le competenze linguistiche sono particolarmente sviluppate, come è ovvio, almeno tra i laureati dell'Università per Stranieri (tab. 4.7b).

Tab. 4.7a - Percentuale di laureati in possesso dei diversi tipi di competenze informatiche nei due atenei umbri e nel complesso degli atenei italiani del consorzio AlmaLaurea

	Univ. Perugia	Univ. Stranieri	Dato nazionale
Navigazione internet	88	89,1	89
Word processor (elaborazione testi)	74,4	79,7	77,9
Fogli elettronici (excel.)	60,8	63,1	65,7
Sistemi operativi	55,6	65	59
Multimedia (elaborazione di suoni, immagini, video)	43	46,9	44,4
Linguaggi di programmazione	22,6	18,4	23,1
Data base (Oracle, SQL server, Access, etc.)	20,4	20	23,2
Realizzazione siti web	14,3	21,6	15,9
Reti di trasmissione dati	16,9	18,8	18
CAD/CAM/CAE – progettazione assistita	16,6	10,3	19,5

Note: in corsivo i valori inferiori al valore medio del campione nazionale, in grassetto i valori superiori.

Fonte: dati AlmaLaurea, Il profilo dei laureati nel 2011.

Tab. 4.7b - Percentuale di laureati in possesso dei diversi tipi di competenze linguistiche nei due atenei umbri e nel complesso degli atenei italiani del consorzio AlmaLaurea

	Univ. Perugia	Univ. Stranieri	Dato nazionale
Inglese scritto	<i>60,7</i>	70,9	64,4
Inglese parlato	<i>54,5</i>	68,1	57,7
Francese scritto	19,6	20,6	19,6
Francese parlato	19	20,3	18,9
Spagnolo scritto	12,1	37,5	12,1
Spagnolo parlato	12,6	35,9	12,4
Tedesco scritto	<i>2,9</i>	<i>2,2</i>	3,9
Tedesco parlato	<i>2,6</i>	<i>1,9</i>	3,6

Note: in corsivo i valori inferiori al valore medio del campione nazionale, in grassetto i valori superiori.

Fonte: dati AlmaLaurea, Il profilo dei laureati nel 2011.

Quindi, l'offerta accademica regionale potrebbe essere non così sviluppata da favorire l'espansione in Umbria dei laureati nelle discipline tecnologiche e scientifiche. Va detto che oltre il 30% degli studenti umbri è fuorisede (fonte: Anagrafe Nazionale Studenti) e potrebbe orientarsi con più facilità verso indirizzi di tipo scientifico ma ciò, evidentemente, non sta avvenendo in questi anni con un'intensità sufficiente a recuperare il gap con le altre aree del Paese.

I consumi culturali delle famiglie e la performance degli studenti tra coesione sociale e diseguglianze educative

L'indagine sui consumi dell'Istat, realizzata su base campionaria e con cadenza annuale, offre dei risultati interessanti per il nostro studio. Nel tempo il comportamento delle famiglie umbre in merito alle spese relative all'istruzione (acquisto dei libri scolastici, tasse scolastiche, rette e spese simili) ha seguito una dinamica discendente.

Dieci anni fa le famiglie umbre mostravano un livello dei consumi complessivi superiore alla media nazionale, ma ciò non valeva per la voce di spesa relativa all'istruzione. Mediamente una famiglia italiana dichiarava una spesa mensile di 2.178 euro, mentre l'analogo valore umbro saliva a 2.246 euro. Di questa somma l'1% consisteva in spesa per l'istruzione: si trattava di 23,5 euro in media al mese, una cifra quasi identica a quella media nazionale (23,7 euro).

Col tempo, nonostante l'aumento della popolazione in età scolare, la spesa per l'istruzione è scesa fino a giungere allo 0,5% per poi risalire allo 0,8% nel 2011 (tab. 4.8): si tratta di 20,2 euro di contro ai 27,7 registrati mediamente in una famiglia italiana.

Tab. 4.8 - Percentuale di spesa per sul totale dei consumi mensili in Umbria e per area geografica dal 2001 al 2011

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Umbria	1,0	1,4	1,5	1,0	1,0	0,9	1,0	1,1	0,5	0,7	0,8
Nord Ovest	1,1	0,9	1,2	1,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,2
Nord Est	1,1	1,1	1,1	1,1	1,0	1,1	1,0	0,9	1,0	1,2	1,2
Centro	1,1	0,9	1,0	1,0	0,8	1,0	0,9	0,9	0,8	0,9	1,0
Sud	1,7	1,4	1,5	1,5	1,3	1,2	1,2	1,2	1,1	1,1	1,1
Isole	1,2	1,4	1,4	1,2	1,1	1,2	1,1	0,9	1,0	1,1	1,1

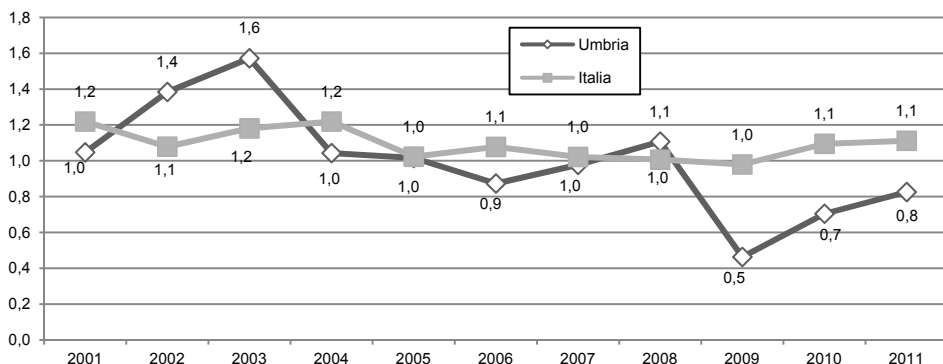
Note: per gli ultimi due anni i dati del Nord Ovest e Nord Est sono forniti dall'Istat in maniera aggregata, lo stesso vale per i dati delle Isole e del Sud.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, I consumi delle famiglie.

In altri termini, in Umbria vi è stata una contrazione della spesa per l'istruzione proprio negli anni in cui questa è andata crescendo a livello nazionale.

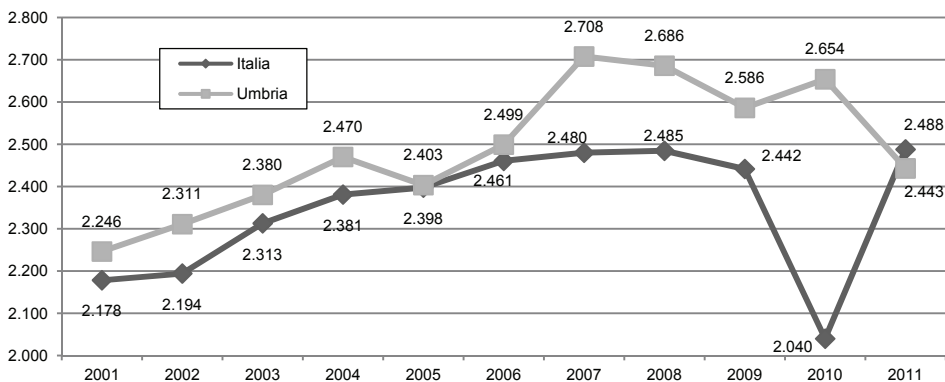
Nel 2011, in piena crisi economica, il livello dei consumi delle famiglie umbre è sceso sotto la media nazionale⁶⁸, a dimostrazione dell'impoverimento generale della regione e di un possibile cambio di strategia delle famiglie, dettato dalla riduzione delle risorse economiche a disposizione (graf. 4.9a e 4.9b).

Graf. 4.9a - Investimento nell'istruzione delle famiglie (percentuale di spesa media per l'istruzione sul totale dei consumi mensili) dal 2001 al 2011. Comparazione Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sui consumi.

Graf. 4.9b - Spesa media mensile per i consumi delle famiglie dal 2001 al 2011. Comparazione Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sui consumi delle famiglie.

⁶⁸ Se consideriamo il valore mediano, più robusto (è meno sensibile ai valori estremi), la spesa delle famiglie umbre è nel 2011 di 2.061 euro. Anche in questo caso si rileva una diminuzione significativa rispetto al passato. Basti pensare che su base italiana pari a 100 la spesa umbra risultava 108 nel 2009, 105 nel 2010 ed è scesa a 99, sotto la mediana italiana, nel 2011 (Tondini, 2013).

Non va dimenticato, tuttavia, l'importante ruolo degli enti locali umbri nel sostenere economicamente le famiglie, aspetto che fa aumentare il potere d'acquisto di queste ultime in una regione dove la dinamica salariale è livellata verso il basso (AUR, 2013), mentre la spesa per l'istruzione è più alta nel Sud e nelle Isole dove non solo la popolazione in età scolare pesa di più sulla struttura demografica, ma anche gli enti locali sono meno attivi, per scarsità di risorse, nello sviluppo delle politiche sociali. Tenuto conto di tutti questi avvertimenti, non si può comunque sottovalutare la riduzione di questo tipo di consumi.

Nel 2003 l'Umbria era al terzo posto per la percentuale di spesa destinata all'istruzione da parte delle famiglie, che investivano in media 36 euro al mese; nel 2009 la nostra regione è scesa all'ultimo posto, essendosi verificata una riduzione della spesa di ben i 2/3: le famiglie umbre sono giunte mediamente a spendere per l'istruzione solo 12 euro al mese; infine, nel 2011, la spesa è tornata a salire, coprendo lo 0,8% dei consumi complessivi. In termini relativi la spesa è inferiore a quella umbra solo in Campania e Toscana (tabelle 4.9a, 4.9b, 4.9c).

Tab. 4.9a - Classifica delle regioni per investimento nell'istruzione da parte delle famiglie nel 2003

	% Spesa istruzione	Euro spesa istruzione	Totale spesa consumi
Molise	1,9	37,0	1.952
Basilicata	1,8	33,9	1.858
Puglia	1,5	30,6	1.994
Umbria	1,5	36,2	2.380
Campania	1,5	28,1	1.858
Bolzano	1,5	39,8	2.696
Sardegna	1,4	31,4	2.206
Trentino Alto Adige	1,4	34,4	2.496
Abruzzo	1,4	28,2	2.079
Piemonte	1,4	31,8	2.354
Sicilia	1,3	23,6	1.751
Trento	1,3	29,7	2.318
Lombardia	1,3	33,8	2.665
Calabria	1,2	21,9	1.761
Veneto	1,2	32,2	2.635
<i>Italia</i>	<i>1,2</i>	<i>28,0</i>	<i>2.313</i>
Valle d'Aosta	1,2	27,5	2.345
Marche	1,1	27,4	2.456
Lazio	1,0	23,2	2.406
Toscana	0,9	23,3	2.575
Emilia Romagna	0,9	23,2	2.631
Liguria	0,8	18,0	2.164
Friuli Venezia Giulia	0,8	18,4	2.218

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sui consumi delle famiglie.

Tab. 4.9b - Classifica delle regioni per investimento nell'istruzione da parte delle famiglie nel 2009

	% Spesa istruzione	Euro spesa istruzione	Totale spesa consumi
Basilicata	1,7	31,8	2.442
Calabria	1,5	27,6	2.588
Bolzano	1,5	42,4	2.606
Trentino Alto Adige	1,3	33,7	2.918
Puglia	1,2	24,2	2.520
Trento	1,1	25,8	2.784
Sardegna	1,1	20,7	2.280
Piemonte	1,1	28,4	2.857
Molise	1,1	24,7	2.569
Friuli Venezia Giulia	1,1	27,0	2.396
Emilia Romagna	1,0	27,9	2.799
Veneto	1,0	28,2	2.444
<i>Italia</i>	<i>1,0</i>	<i>23,9</i>	<i>2.586</i>
Lombardia	1,0	28,5	2.434
Campania	0,9	18,0	2.591
Sicilia	0,9	15,6	2.419
Lazio	0,9	23,2	2.336
Toscana	0,9	21,8	1.894
Marche	0,8	18,3	1.983
Valle d'Aosta	0,7	18,9	1.862
Liguria	0,7	16,5	1.795
Abruzzo	0,6	13,6	1.721
Umbria	0,5	12,0	1.878

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sui consumi delle famiglie.

Tab. 4.9c - Classifica delle regioni per investimento nell'istruzione da parte delle famiglie nel 2011

	%Spesa istruzione	Euro spesa istruzione	Totale spesa consumi
Basilicata	2,0	38	1.898
Molise	1,9	41,8	2.201
Puglia	1,8	35,2	1.958
Trento	1,5	41,6	2.776
Abruzzo	1,4	32,9	2.348
Trentino Alto Adige	1,4	40	2.855
Bolzano	1,4	41,2	2.941
Lazio	1,3	32,9	2.522
Sardegna	1,3	25	1.921
Liguria	1,3	30,5	2.371
Piemonte	1,2	32,5	2.705
<i>Italia</i>	<i>1,1</i>	<i>27,4</i>	<i>2.488</i>
Lombardia	1,1	33,4	3.033
Emilia Romagna	1,1	29,4	2.770
Valle d'Aosta	1	25,7	2.573
Calabria	0,9	17,1	1.904
Veneto	0,9	25,9	2.903
Marche	0,9	22,7	2.615
Umbria	0,8	20,2	2.443
Friuli Venezia Giulia	0,8	21,3	2.594
Sicilia	0,8	13,1	1.637
Toscana	0,7	19,5	2.673
Campania	0,6	11,7	1.944

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sui consumi delle famiglie.

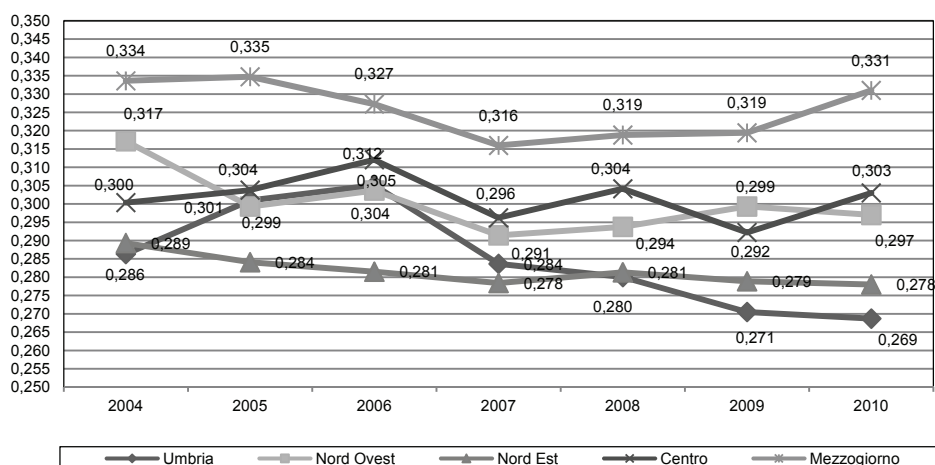
In altri termini, alle difficoltà degli attori locali di contenere il processo di razionalizzazione della spesa per l'istruzione da parte dei governi centrali si accompagna il disagio economico delle famiglie umbre che per certi versi sembrano cambiare orientamento rispetto all'istruzione. La nostra regione continua ad investire più di tante altre nelle politiche educative, ma le difficoltà sono crescenti. Ciò pare riverberarsi sulle scelte delle famiglie. In Italia la regressione della scolarizzazione, e dunque dello stesso investimento delle famiglie nell'istruzione, è alle porte, se non un fatto già compiuto (cap. II). Questo vale anche per l'Umbria, area storicamente vocata all'istruzione. Gli effetti di quella che potrebbe essere una nuova tendenza non si sono ancora del tutto dispiegati, ma i rischi in termini di coesione sociale, oltre che di sviluppo economico, dell'Umbria non vanno sottovalutati. Infatti, il mutamento della domanda di istruzione va analizzato in relazione ai soggetti sociali che effettivamente disinvestono nell'istruzione, mentre altri continuano a seguire percorsi formativi solidi e di lungo periodo. Nel secondo capitolo abbiamo messo in evidenza come le difficoltà di piena integrazione scolastica degli alunni stranieri e le diseguaglianze sociali nel successo scolastico costituiscono due problemi (anche) della società umbra, i quali vanno letti alla luce comunque dell'aumento della scolarizzazione, almeno nel lungo periodo, e del processo di liceizzazione della domanda di istruzione superiore.

Gli aspetti negativi appena sottolineati non devono far perdere la cognizione delle caratteristiche positive che qualificano il modello sociale di questa regione.

Infatti ad un livello di consumi che si è mantenuto per larga parte del decennio analizzato al di sopra della media nazionale corrisponde un basso grado di diseguaglianza economica, aspetto che rende l'Umbria tra le regioni socialmente più coese, nonostante la crisi che investe l'intero Paese.

È nel Mezzogiorno, l'area più povera d'Italia, che si registra la maggiore concentrazione economica (misurata con il coefficiente di Gini) nella distribuzione del reddito delle famiglie, mentre l'Umbria si caratterizza per una distribuzione più egualitaria dei redditi anche rispetto al Nord: nella seconda metà dello scorso decennio il grado di concentrazione economica si è contratto ulteriormente, scendendo sotto il livello medio del Nord-Est, l'area che in passato risultava la migliore per equità nella distribuzione dei redditi familiari (graf. 4.10).

Graf. 4.10 - L'indice di concentrazione economica in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010

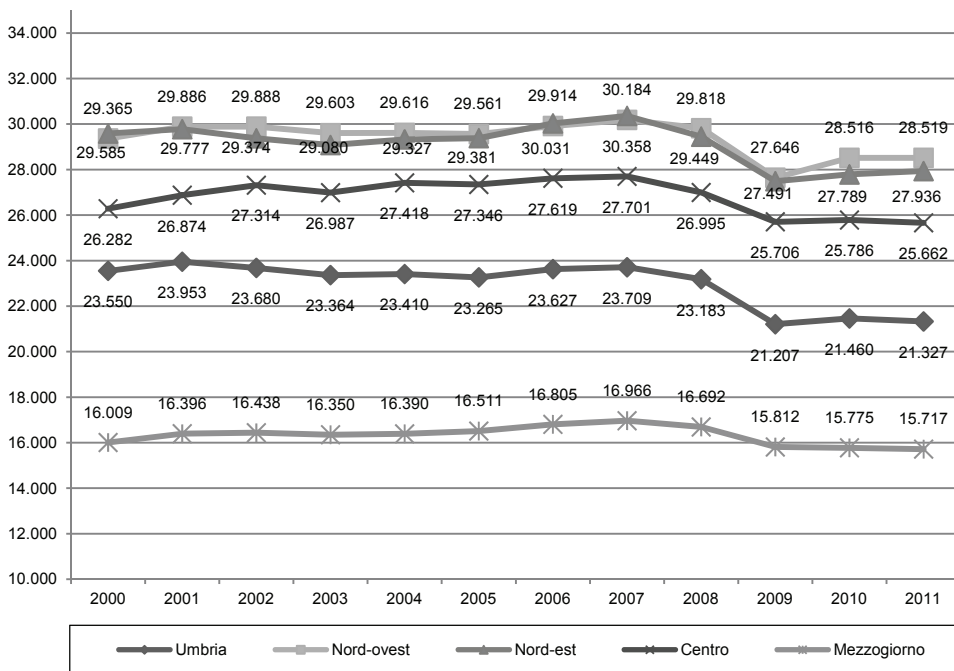


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine Eu-Silc.

La maggior eguaglianza dipende, però, in parte dalla recessione economica che investe in maniera particolare la nostra regione, a forte vocazione manifatturiera.

L'Umbria ha un Pil pro-capite inferiore a quello del Centro Italia e successivamente al 2007, ossia da quando è iniziata la crisi economica, il divario rispetto alle regioni limitrofe è cresciuto (graf. 4.11).

Graf. 4.11 - Pil pro-capite (valori concatenati al 2005) in Umbria e per area geografica dal 2000 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti economici regionali.

Per certi aspetti, vi è stato un leggero avvicinamento al Mezzogiorno per livello di ricchezza prodotta (Tondini, 2013) e, come vedremo nel prossimo paragrafo, per l'espansione nella struttura produttiva del terziario più tradizionale a discapito dell'industria (in particolare nella provincia di Terni).

Dal 2000 al 2011, pur non perdendo posizioni nella graduatoria regionale, l'Umbria si è impoverita; infatti vi è stata una perdita di oltre 2.000 euro di Pil pro-capite, stando ai valori concatenati al 2005 (tab. 4.10).

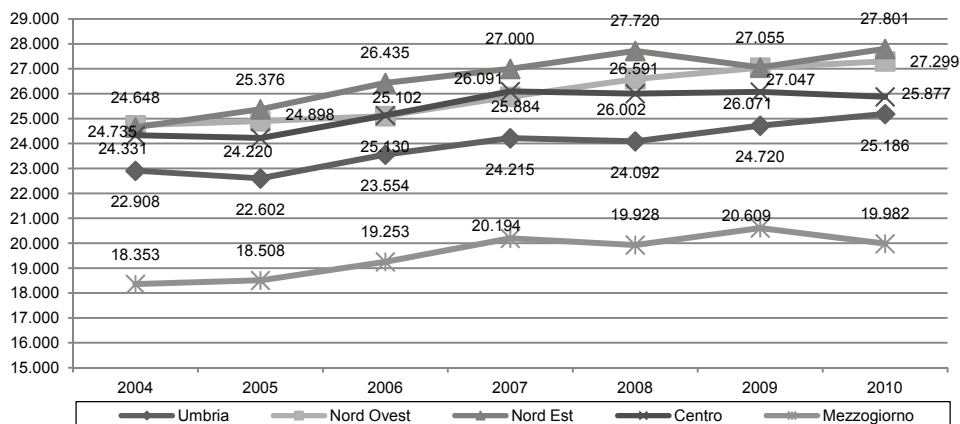
Tab. 4.10 - Classifica delle regioni per Pil pro-capite (valori concatenati al 2005) nel 2000 e nel 2011

	2000		2011
Bolzano	33.019	Valle d'Aosta	32.565
Valle d'Aosta	31.869	Bolzano	32.518
Trentino-Alto Adige	31.501	Lombardia	30.342
Lombardia	31.086	Trentino-Alto Adige	30.013
Emilia-Romagna	30.659	Emilia-Romagna	28.848
Trento	30.026	Trento	27.608
Veneto	28.756	Veneto	26.994
Friuli-Venezia Giulia	27.634	Lazio	26.850
Lazio	27.447	Friuli-Venezia Giulia	26.674
Piemonte	27.084	Toscana	25.674
Toscana	26.091	Piemonte	25.645
Liguria	25.514	Liguria	24.894
Marche	24.190	Marche	23.789
<i>Italia</i>	<i>24.021</i>	<i>Italia</i>	<i>23.470</i>
Umbria	23.550	Umbria	21.327
Abruzzo	20.644	Abruzzo	19.638
Molise	18.227	Sardegna	17.813
Sardegna	17.734	Molise	17.522
Basilicata	16.580	Basilicata	16.311
Puglia	16.313	Puglia	15.761
Campania	15.265	Sicilia	15.140
Sicilia	15.138	Campania	14.834
Calabria	14.858	Calabria	14.814

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Conti economici regionali.

I problemi sussistono più sul versante della produzione di ricchezza che su quello relativo al benessere economico delle famiglie, in quanto il reddito mediano di queste è progressivamente cresciuto dal 2004 al 2010. In merito a questo indicatore si può notare una convergenza tra l'Umbria e il Centro-Nord, entrambi in crescita, mentre la situazione delle famiglie meridionali resta stazionaria e quindi peggiora relativamente (graf. 4.12).

Graf. 4.12 - Il reddito mediano delle famiglie in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine Eu-Silc.

Stando ai dati del 2010, l'Umbria risulta con un reddito mediano delle famiglie superiore al dato nazionale ed è contemporaneamente, dopo il Veneto (ma la differenza è irrisoria) ed in compagnia di Bolzano, la regione in cui vi è maggiore eguaglianza economica (tab. 4.11).

Tab. 4.11 - Classifica delle regioni per reddito mediano e indice di concentrazione economica nel 2010

	Reddito mediano		Indice di concentrazione economica
Bolzano	32.139	Sicilia	0,360
Trentino-Alto Adige	30.615	Basilicata	0,343
Trento	30.075	Campania	0,336
Lombardia	28.449	Lazio	0,324
Emilia-Romagna	27.883	<i>Italia</i>	<i>0,319</i>
Veneto	27.846	Puglia	0,318
Toscana	26.106	Calabria	0,315
Marche	25.982	Piemonte	0,307
Valle d'Aosta	25.847	Molise	0,296
Lazio	25.625	Sardegna	0,294
Umbria	25.186	Lombardia	0,293
Piemonte	25.181	Liguria	0,290
Friuli-Venezia Giulia	24.924	Toscana	0,286
Liguria	24.611	Emilia-Romagna	0,285
<i>Italia</i>	<i>24.444</i>	Marche	0,284
Sardegna	23.613	Valle d'Aosta	0,277
Abruzzo	22.516	Friuli-Venezia Giulia	0,275
Puglia	22.108	Trento	0,270
Molise	20.856	Trentino-Alto Adige	0,270
Campania	20.105	Abruzzo	0,270
Calabria	19.838	Bolzano	0,269
Basilicata	19.500	Umbria	0,269
Sicilia	17.459	Veneto	0,268

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine Eu-Silc.

In altre parole, delle 8 regioni con reddito mediano superiore all'Umbria due, Lombardia ed Emilia-Romagna, mostrano un livello di concentrazione economica più alto, mentre del Centro Italia (escluso il Lazio), ed in particolar modo dell'Umbria stessa, si ricava un'immagine di un'area dove il livello di diseguaglianza economica appare relativamente basso a fronte di un livello di benessere materiale medio, con la nostra regione che per reddito mediano si colloca a metà della classifica, su livelli simili a Piemonte, Friuli Venezia Giulia e le Marche. In sintesi, senza dimenticare che alcune regioni del Nord Est (in particolare il Trentino Alto Adige) mostrano la migliore capacità di coniugare un livello medio-alto di benessere economico delle famiglie con un miglior grado di eguaglianza, possiamo apprezzare gli effetti positivi del modello di sviluppo umbro che si fonda su un welfare che integra livelli retributivi più bassi rispetto al Centro-nord del Paese (Carnieri, 2007) e che grazie all'intervento pubblico finisce per recuperare il terreno perduto in termini di Pil pro capite nei confronti di Liguria, Friuli Venezia Giulia e Piemonte, superando – almeno per quanto concerne i dati del 2010 – queste realtà per reddito mediano delle famiglie, e riducendo le distanze dalle Marche.

Non disponiamo dei dati relativi all'ultimo biennio, però possiamo considerare un altro indicatore che pare corroborare quanto finora detto: si tratta della percentuale di famiglie in condizione di

deprivazione economica, cioè povere o a rischio povertà⁶⁹.

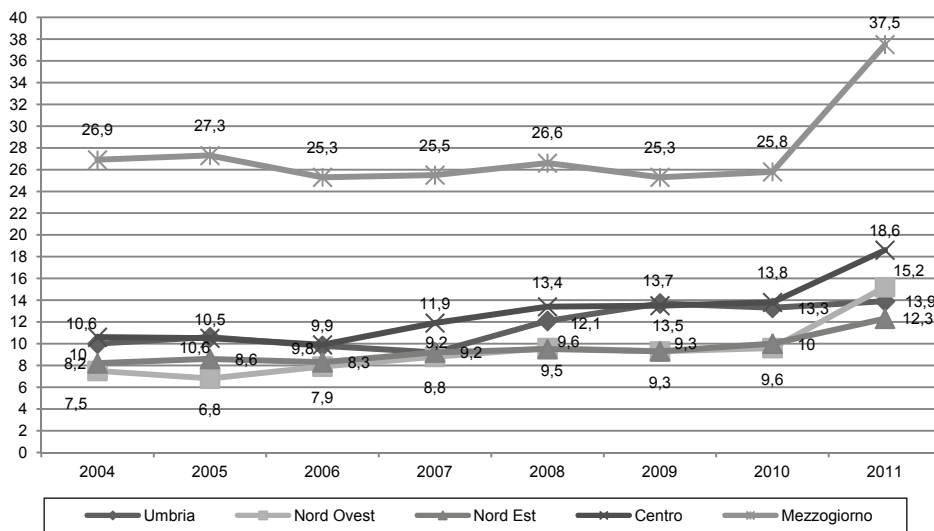
Dal 2004 al 2011 è evidente l'impovertimento generale dell'Italia; questo fenomeno presenta un'elevata variabilità territoriale che nel tempo ha acuito il dualismo tra Nord e Sud. Nel Mezzogiorno le famiglie deprivate sono passate da un quarto del totale a quasi i quattro decimi. Nel resto del Paese questo problema è decisamente meno diffuso, ma il grado di incidenza ed incremento nel tempo cambia a seconda delle peculiarità delle società locali.

Nel Nord Ovest il tasso di deprivazione si è raddoppiato, passando dal 7,5% del 2004 al 15,2% del 2011, al contrario del Nord Est. In quest'area la crescita è stata di circa il 48% e le famiglie in difficoltà sono il 12,3%, mentre un tempo lo erano solo nell'8,2% dei casi.

Analogamente, mentre nel Centro Italia la crescita è stata del 75% e si è passati dal 10,6% al 18,6% di famiglie in difficoltà economica, in Umbria il fenomeno dell'impovertimento è stato più contenuto, essendo cresciuto del 39%: la deprivazione economica riguarda il 13,9% delle famiglie, una percentuale superiore a sette anni prima quando in questa situazione si trovava il 10% delle famiglie (graf. 4.13). Il disagio economico è un fenomeno preoccupante che attanaglia anche la realtà umbra, tuttavia esso si presenta in forma attenuata, in linea con quanto avviene in tutte le società locali del Nord Est che paiono legate ad un modello sociale orientato ad uno sviluppo economico meno diseguale. Ciò conferma una peculiarità dell'area NEC (Nord-Est-Centro).

Quanto detto per la razionalizzazione scolastica vale, dunque, anche per la crisi economica: vi è uno sforzo degli attori locali ad arginare le pressioni istituzionali provenienti dall'assetto politico-economico nazionale ed internazionale.

Graf. 4.13 - Percentuale di famiglie deprivate economicamente in Umbria e per area geografica dal 2004 al 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine Eu-Silc.

⁶⁹ L'indicatore in parola adottato dall'Istat nell'indagine Eu-Silc considera la quota di famiglie che dichiarano almeno tre delle nove seguenti deprivazioni: non riuscire a sostenere spese impreviste; avere arretrati nei pagamenti (mutuo, affitto, bollette, debiti diversi dal mutuo); non potersi permettere una settimana di ferie in un anno lontano da casa, un pasto caldo (proteico) almeno ogni due giorni, il riscaldamento adeguato dell'abitazione, l'acquisto di una lavatrice, o di un televisore a colori, o di un telefono, o di un'automobile.

Tuttavia, la forza di queste pressioni è tale che gli sforzi della società locale potrebbero non essere sufficienti alla tenuta del modello sociale umbro.

Tab. 4.12 - Classifica delle regioni per percentuale di famiglie deprivate economicamente nel 2011

Sicilia	47,6
Basilicata	40,1
Puglia	39,9
Campania	35,5
Calabria	35,0
Molise	26,3
Sardegna	24,8
Marche	23,8
Abruzzo	22,6
<i>Italia</i>	22,4
Lazio	19,0
Liguria	17,2
Piemonte e Valle d'Aosta	17,0
Toscana	17,0
Friuli-Venezia Giulia	16,1
Lombardia	13,9
Umbria	13,9
Emilia-Romagna	13,2
Veneto	11,3
Bolzano	8,3
Trento	7,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine Eu-Silc.

Infatti, se è vero che nel 2011 l'Umbria è agli ultimi posti per tasso di famiglie deprivate economicamente (tab. 4.12), allo stesso tempo è la regione in cui in un anno vi è stata la maggiore espansione dell'area della povertà relativa, che ha finito per coinvolgere l'8,9% delle famiglie, un valore di 4 punti percentuali superiore al 2010 (tabelle 4.13a e 4.13b).

L'area del disagio sta crescendo e mettendo a serio rischio la tenuta della coesione e del modello sociale umbro. Ciò potrebbe rafforzare quelle dinamiche di polarizzazione socio-culturale richiamate nel secondo capitolo e forse originate nella fase precedente la crisi economica attuale quando lo squilibrio tra efficacia istituzionale e gracilità produttiva non è stato risolto (Carnieri, 2013). Il rischio è che la polarizzazione socio-culturale non tardi a far sentire i suoi effetti negativi anche sul versante economico, se si considera quanto forte sia già oggi la crisi del sistema produttivo umbro

Tab. 4.13a - Classifica delle regioni per incidenza (percentuale delle famiglie) della povertà relativa nel 2010 e nel 2011

	2010		2011
Basilicata	28,3	Sicilia	27,3
Sicilia	27,0	Calabria	26,2
Calabria	26,0	Basilicata	23,3
Campania	23,2	Puglia	22,6
Puglia	21,1	Campania	22,4
Sardegna	18,5	Sardegna	21,1
Molise	16,0	Molise	18,2
Abruzzo	14,3	Abruzzo	13,4
<i>Italia</i>	<i>11,0</i>	<i>Italia</i>	<i>11,1</i>
Bolzano	9,5	Bolzano	10,4
Marche	8,5	Umbria	8,9
Trentino-Alto Adige	7,6	Lazio	7,1
Valle d'Aosta	7,5	Trentino-Alto Adige	6,7
Liguria	6,9	Liguria	6,2
Lazio	6,6	Piemonte	5,9
Trento	5,9	Friuli-Venezia Giulia	5,4
Friuli-Venezia Giulia	5,6	Marche	5,2
Toscana	5,3	Toscana	5,2
Veneto	5,3	Emilia-Romagna	5,2
Piemonte	5,3	Valle d'Aosta	4,3
Umbria	4,9	Veneto	4,3
Emilia-Romagna	4,5	Lombardia	4,2
Lombardia	4,0	Trento	3,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sui consumi delle famiglie.

Tab. 4.13b - Incremento dell'incidenza (percentuale delle famiglie) della povertà relativa dal 2010 al 2011

Umbria	4,0
Sardegna	2,6
Molise	2,2
Puglia	1,5
Bolzano	0,9
Emilia-Romagna	0,7
Piemonte	0,6
Lazio	0,5
Sicilia	0,3
Calabria	0,2
Lombardia	0,2
<i>Italia</i>	<i>0,1</i>
Toscana	-0,1
Friuli-Venezia Giulia	-0,2
Liguria	-0,7
Campania	-0,8
Abruzzo	-0,9
Trentino-Alto Adige	-0,9
Veneto	-1,0
Trento	-2,5
Valle d'Aosta	-3,2
Marche	-3,3
Basilicata	-5,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine sui consumi delle famiglie.

Le stime dell'Istat relative all'acquisto dei libri non scolastici da parte dei differenti gruppi sociali nelle diverse aree del Paese sembrano indicare una maggiore disuguaglianza di classe nella dotazione e sviluppo del capitale culturale nel Nord Ovest, dove, in controtendenza col resto d'Italia, è la frazione della borghesia imprenditoriale e professionale a spendere più dei gruppi appartenenti alla borghesia di Stato o alla classe media. Nel Centro Italia e nel Nord Est vi è una minore disuguaglianza tra i gruppi sociali. Probabilmente, facendo riferimento a quanto emerso dall'analisi degli indicatori precedenti, l'Umbria dovrebbe porsi in una posizione intermedia tra i più alti livelli di spesa del Nord Est e quelli più ridotti del Centro, ma allo stesso tempo dovrebbe caratterizzarsi come quest'ultima area per la bassa incidenza della spesa da parte della classe operaia (tab. 4.14).

Tab. 4.14 - La spesa media mensile per libri non scolastici per gruppo sociale ed area geografica nel 2009

	Spesa in euro			
	Imprenditori e lib. professionisti	Dirigenti e impiegati	Lavoratori autonomi	Operai
Nord Ovest	11,1	9,4	3,7	3,2
Nord Est	8,5	11,9	5,2	6,2
Centro	5,9	6,7	5,2	2,9
Sud (escluso Isole)	4,4	5,0	3,1	2,3
Incidenza (% sui consumi complessivi)				
	Imprenditori e lib. professionisti	Dirigenti e impiegati	Lavoratori autonomi	Operai
Nord Ovest	0,30	0,28	0,12	0,12
Nord Est	0,21	0,37	0,16	0,23
Centro	0,18	0,22	0,18	0,12
Sud (escluso le Isole)	0,15	0,19	0,13	0,11

Fonte: Istat, Indagine sui consumi delle famiglie.

Nel Mezzogiorno le disuguaglianze paiono ancora più ridotte ma questo dato va letto congiuntamente alla più scarsa e generalizzata propensione all'acquisto di libri non scolastici. Il più basso consumo di libri non scolastici da parte degli operai costituisce uno degli effetti del diseguale accesso al sistema di istruzione superiore, secondario e terziario, e sembra presentarsi con la stessa intensità in tutto il Paese, con l'eccezione del Nord Est dove il fenomeno assume forme meno marcate.

È interessante approfondire l'analisi considerando alcuni tipi di consumo di natura culturale. Essi possono essere rivelatori delle disuguaglianze sociali e farci capire in quale direzione si sta muovendo la società locale di nostro interesse.

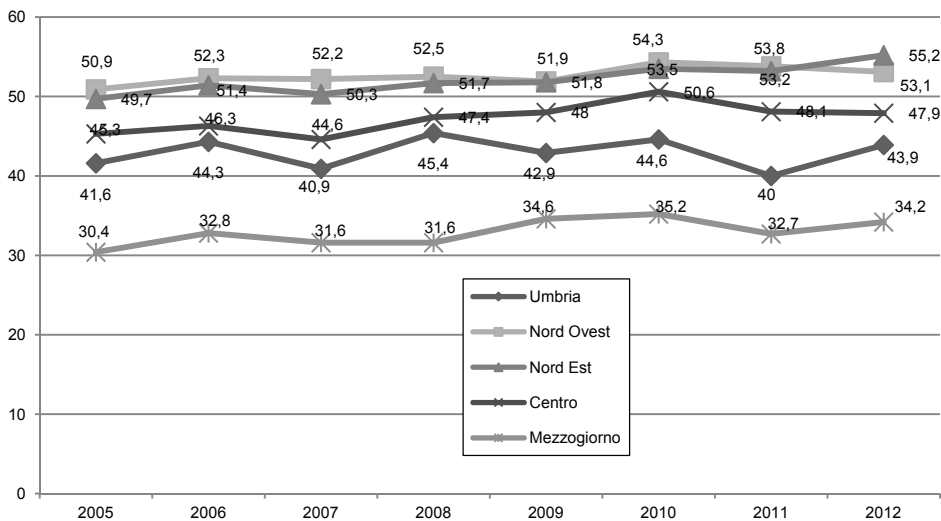
Per compiere questo tipo di analisi possiamo impiegare alcuni indicatori adottati nell'indagine Istat "Aspetti della vita quotidiana", limitando lo sguardo a ciò che è avvenuto nel periodo compreso dal 2005 (non essendo stata realizzata l'indagine nel 2004) al 2012 e relativamente alla popolazione di età pari o superiore a 6 anni.

Dati gli alti livelli di scolarizzazione dovremmo aspettarci un elevato consumo culturale da parte della popolazione umbra, ma il quadro che emerge delude le attese. Tuttavia, una lettura più attenta rende più complessa l'interpretazione ed offre spunti di riflessione che riteniamo interessanti.

Partiamo dal considerare la percentuale di persone che dichiarano di aver letto almeno un libro negli ultimi 12 mesi. Le stime dell'indagine campionaria indicano che più della metà degli umbri non legga nemmeno un libro all'anno e che il tasso di lettori abbia una dinamica più ondivaga di quanto rilevato nelle diverse aree italiane. Nel 2011 il 43,9% degli umbri risulta aver letto almeno un libro negli ultimi 12 mesi; si tratta di una percentuale superiore

solo a quella meridionale, dove addirittura circa i 2/3 delle persone di 6 anni e più risultano non leggere nemmeno un libro all'anno (graf. 4.14).

Graf. 4.14 - Percentuale di persone di 6 anni e più che hanno letto almeno un libro in un anno in Umbria e per area geografica dal 2005 al 2012.



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "Aspetti della vita quotidiana".

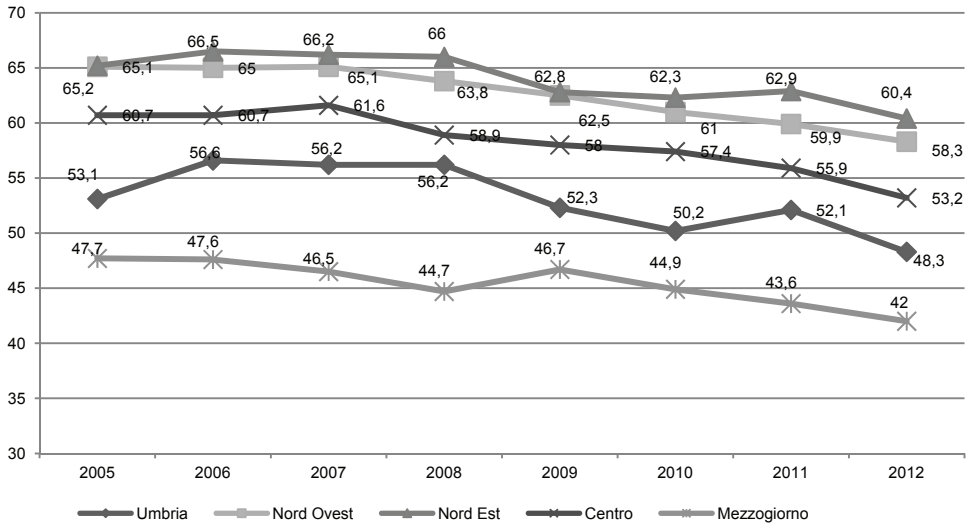
Come nel 2005 l'Umbria si pone sotto la media italiana (46%) anche sette anni dopo, con la differenza che nel 2012 è scavalcata da Sardegna (45,8%) e Marche (44,2%).

La crescita dei lettori di libri è stata accompagnata dalla riduzione dei lettori di quotidiani: in Italia la contrazione è stata di 6 punti percentuali (2005: 58,1%; 2012: 52,1%), mentre in Umbria è stata leggermente inferiore, di 4,8 punti percentuali (2005: 53,1%; 2012: 48,3%).

Al contrario, si è innalzato in maniera quasi esponenziale il tasso di utilizzatori quotidiani di internet: a livello nazionale si è passati dall'11,1% al 29,5% della popolazione di 6 anni e più; in Umbria gli utilizzatori quotidiani erano nel 2005 pari al 9,5% delle persone della coorte di età considerata e sono passati al 28,7% nel 2012. I grafici 4.15 e 4.16 mettono in evidenza come anche per gli ultimi due tipi di consumi culturali considerati la performance umbra sia peggiore di quella complessiva del Centro e Nord Italia. L'aumento del grado di istruzione della popolazione italiana pare non influire positivamente sul livello dei consumi culturali, se non per l'uso di internet; in realtà questa relazione esiste, ma va valutata considerando il fatto che negli ultimi anni i consumi stanno cambiando in maniera repentina per via della continua innovazione delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, che incidono profondamente sugli stili di vita degli individui. Ad esempio, tra i più giovani si diffondono i libri, ma non i quotidiani, perché le fonti di informazione e gli strumenti di comunicazione sono sempre più costruite su internet.

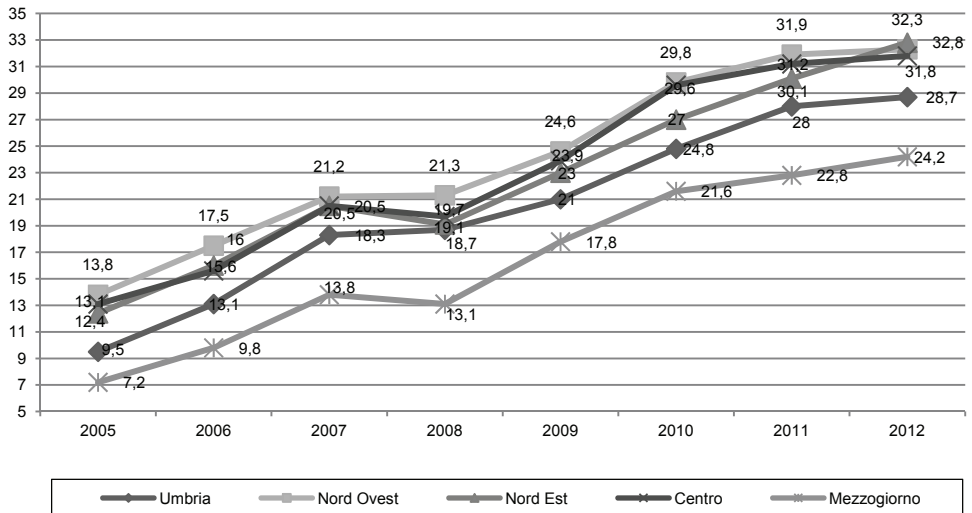
La fruizione del cinema, invece, ha subito una lieve riduzione. Nel 2012, in Umbria il 46,6% delle persone (di 6 e più anni) sono andate al cinema negli ultimi 12 mesi, si tratta di un valore inferiore anche al Mezzogiorno (47%), oltre che al resto del Paese (Nord Ovest: 51,4%; Nord Est: 48,3%; Centro: 53,8%).

Graf. 4.15 - Percentuale di persone di 6 anni e più che leggono i quotidiani almeno una volta a settimana



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "Aspetti della vita quotidiana".

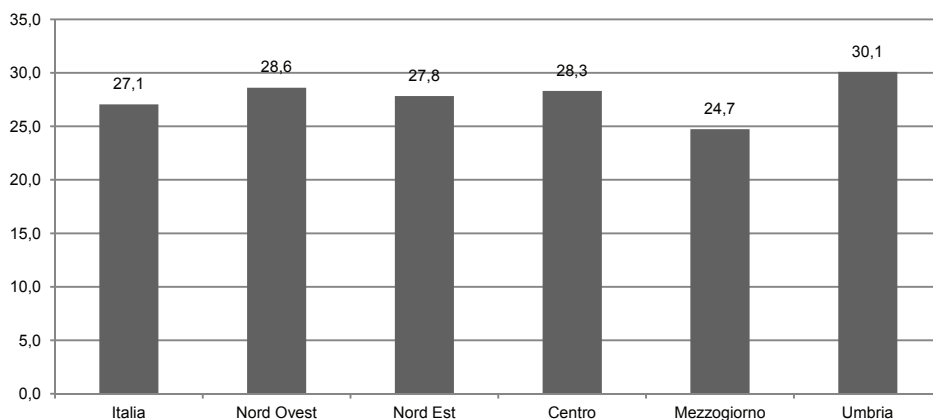
Graf. 4.16 - Percentuale di persone di 6 anni e più che usano internet tutti i giorni in Umbria e per area geografica dal 2005 al 2012



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "Aspetti della vita quotidiana".

L'età è una variabile importante per comprendere il mutamento socio-culturale della popolazione. Non è un caso che in Umbria, dove l'incidenza demografica delle persone di età pari o superiore a 60 anni è maggiore di quanto rilevato nelle altre aree (graf. 4.17), la riduzione dell'uso dei quotidiani sia minore di quella riscontrata complessivamente nel Paese.

Graf. 4.17 - Percentuale di persone di età pari o superiore a 60 anni nel 2012

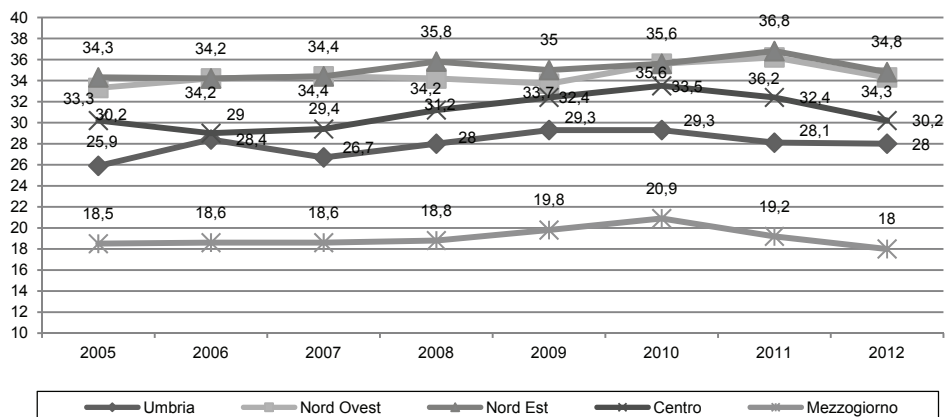


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Demoistat.

Ciò peraltro spiega, in parte, perché la nostra regione abbia, con l'eccezione relativa alla fruizione del cinema, una performance migliore solo del Mezzogiorno, area con alta presenza di giovani ma anche con più bassi tassi di scolarizzazione.

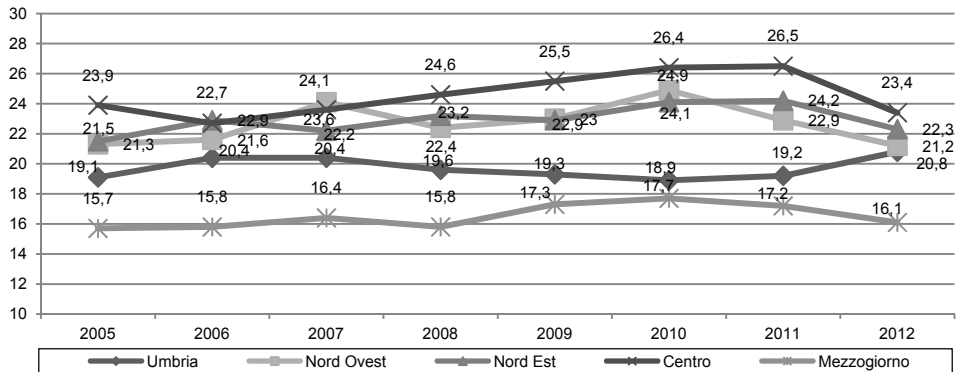
Tuttavia, se consideriamo consumi più elitari, che coinvolgono tendenzialmente la popolazione laureata e gli studenti universitari, risulta che negli ultimi sette anni l'Umbria ha avuto una crescita maggiore delle diverse aree geografiche italiane in termini di fruitori di musei e mostre e anche, in controtendenza con le altre aree, di teatro (grafici 4.18 e 4.19).

Graf. 4.18 - Percentuale di persone di 6 anni e più che hanno visitato mostre e musei almeno una volta in un anno in Umbria e per area geografica dal 2005 al 2012



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "Aspetti della vita quotidiana".

Grafici 4.19 - Percentuale di persone di 6 anni e più che sono andate a teatro almeno una volta in un anno in Umbria e per area geografica dal 2005 al 2012



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "Aspetti della vita quotidiana".

I due grafici qui sopra in ogni caso testimoniano la minore fruizione culturale degli umbri rispetto a larga parte del Paese. Il quadro sinottico qui di seguito proposto indica come si posiziona al 2012 l'Umbria rispetto alle altre regioni in merito ai 6 indicatori sui consumi culturali da noi esaminati (tabelle 4.15.a e 4.15.b).

Tab. 4.15a - Classifica delle regioni su alcuni indicatori di consumo culturale (prima parte)

% Persone di 6 anni e più che hanno letto almeno 1 libro		% Persone di 6 anni e più che leggono quotidiani almeno una volta a settimana		% Persone che usano internet tutti i giorni	
Bolzano	59,2	Bolzano	76,3	Emilia-Romagna	34,0
Trentino AA	58,4	Trentino AA	69,7	Lombardia	33,2
Trento	57,7	Valle d'Aosta	66,7	Lazio	33,0
Veneto	56,4	Friuli-VG	63,8	Veneto	32,8
Valle d'Aosta	56,3	Trento	63,3	Marche	31,8
Friuli VG	54,3	Sardegna	63,1	Liguria	31,3
Lombardia	53,9	Veneto	60,1	Trento	31,1
Emilia-Romagna	53,4	Piemonte	58,9	Friuli-VG	31,1
Liguria	52,4	Liguria	58,2	Valle d'Aosta	31,0
Piemonte	51,6	Lombardia	58,0	Toscana	30,8
Lazio	49,0	Emilia-Romagna	57,7	Piemonte	30,6
Toscana	48,9	Toscana	56,9	Trentino AA	30,4
<i>Italia</i>	<i>46,0</i>	Marche	52,5	Bolzano	29,6
Sardegna	45,8	<i>Italia</i>	<i>52,1</i>	Sardegna	29,5
Marche	44,2	Lazio	51,7	<i>Italia</i>	29,5
Umbria	43,9	Abruzzo	50,4	Umbria	28,7
Abruzzo	40,2	Umbria	48,3	Abruzzo	28,2
Molise	36,0	Molise	42,8	Molise	27,2
Calabria	34,6	Calabria	42,8	Sicilia	24,5
Basilicata	33,5	Sicilia	41,2	Calabria	23,9
Sicilia	32,8	Puglia	39,5	Campania	23,0
Campania	32,2	Basilicata	37,9	Basilicata	22,6
Puglia	31,7	Campania	36,6	Puglia	22,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "Aspetti della vita quotidiana".

Tab. 4.15b - Classifica delle regioni su alcuni indicatori di consumo culturale (seconda parte)

		% Persone di 6 anni e più che hanno visitato almeno una volta mostre e musei		% Persone di 6 anni e più che sono andate a teatro almeno 1 volta	
Lazio	57,6	Trentino AA	39,6	Bolzano	39,9
Toscana	52,6	Bolzano	39,6	Trentino AA	30,9
Lombardia	52,2	Trento	39,6	Lazio	26,8
Emilia-Romagna	51,7	Valle D'Aosta	38,8	Friuli VG	24,1
Abruzzo	50,8	Friuli-VG	37,4	Emilia-Romagna	22,4
Liguria	50,6	Piemonte	35,6	Trento	22,3
Piemonte	50,1	Veneto	34,9	Lombardia	22,1
Sicilia	50,1	Lombardia	34,3	Umbria	20,8
Campania	49,8	Emilia-Romagna	32,9	Toscana	20,5
<i>Italia</i>	<i>49,8</i>	Lazio	32,2	Piemonte	20,3
Friuli-VG	47,6	Toscana	30,2	<i>Italia</i>	<i>20,1</i>
Valle d'Aosta	47,4	Liguria	30,1	Veneto	20,0
Veneto	46,9	Umbria	28,0	Marche	19,7
Marche	46,7	<i>Italia</i>	<i>28,0</i>	Liguria	18,8
Umbria	46,6	Marche	24,3	Valle D'Aosta	17,5
Puglia	45,2	Sardegna	23,9	Campania	17,4
Bolzano	44,3	Sicilia	19,9	Sicilia	17,4
Molise	42,5	Abruzzo	19,4	Abruzzo	16,4
Sardegna	40,7	Molise	18,1	Puglia	15,6
Calabria	40,3	Basilicata	17,8	Basilicata	13,9
Basilicata	39,1	Campania	17,4	Molise	13,3
Trento	37,6	Calabria	15,5	Calabria	13,3
Trentino AA	nd	Puglia	14,8	Sardegna	13,3

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "Aspetti della vita quotidiana".

La percentuale di lettori di libri e quotidiani in Umbria è più alta solo rispetto alle regioni meridionali, con l'eccezione della Sardegna e, solo nel secondo caso, dell'Abruzzo. Analoga è la situazione in merito alla fruizione di internet e cinema, mentre è migliore per quanto concerne la fruizione di mostre, musei e teatro. In quest'ultimo caso solo in 5 regioni la percentuale di utenti è superiore.

In altri termini, i consumi culturali appaiono in Umbria leggermente inferiori a quelli che ci si aspetterebbe dato il tenore di vita complessivo e, soprattutto, i tassi di scolarizzazione. Ciò si può spiegare non solo col significativo peso demografico degli anziani, ma anche, se non soprattutto, per via del basso grado di urbanizzazione. L'Umbria non si caratterizza per la presenza di aree metropolitane, oggi centri di attrazione di quei ceti sociali che più si dedicano a consumi culturali come quelli esaminati (con l'eccezione del cinema, data la diffusione delle multisale e la maggiore eterogeneità dell'offerta).

Nel caso umbro, l'economia mezzadrile di un tempo ha consentito il corretto uso del territorio, coperto da infiniti poderi, la stabilità demografica e un buon rapporto città-campagna, ma allo stesso tempo ha prodotto un'organizzazione sociale poco urbanizzata. L'organizzazione dei tempi di vita, e dunque dei consumi, è legata alla configurazione spaziale della società locale: un *milieu* fondato sulle municipalità e le piccole comunità, nonché sulla cultura del vicinato e talvolta su esperienze di "autorganizzazione sociale di quartiere" (nella stessa Perugia), si caratterizza per modalità e tipi di consumo differenti da realtà ad elevato grado di urbanizzazione.

Non si può escludere che in Italia l'interazione tra il processo di urbanizzazione deregolata degli ultimi decenni e la crisi economica, che abbassa ulteriormente le non elevate

retribuzioni, possa favorire in futuro lo sfaldamento di questa forma di organizzazione sociale, comprimendo ulteriormente i consumi culturali. L'esito futuro, anche dal punto di vista urbanistico, potrebbe essere l'espansione del periurbano (Martinotti, 1999) che porta con sé la riduzione dello spazio e del tempo dedicato alla cultura. Tuttavia, questo esito in Umbria appare al momento scongiurato.

Il non elevato livello di consumi culturali potrebbe dipendere anche dalla presenza di marcate diseguaglianze educative tra le classi sociali, la cui riproduzione si realizza sin dagli anni della scuola. In altri termini, il fenomeno della crescente polarizzazione socio-culturale potrebbe spiegare il lento sviluppo di alcuni tipi di consumo e allo stesso tempo rendere conto della buona posizione che occupa l'Umbria quando si considera la fruizione più elitaria del teatro. Infatti, il livello di consumi culturali sembra costituire la cartina di tornasole delle diseguaglianze educative messe in evidenza nei capitoli precedenti. Questa lettura pare avvalorata dai dati dell'indagine OCSE-PISA del 2009: gli studenti quindicenni ottengono un punteggio medio nelle prove di lettura, matematica e scienze superiore a quello registrato a livello nazionale (e al livello medio dell'UE a 25), ma inferiore alla media OCSE (tab. 4.16).

Tab. 4.16 - Punteggi medi ottenuti dagli studenti quindicenni nelle prove del 2009 di lettura, matematica e scienze per regione

	Letture		Matematica		Scienze
Lombardia	522	Lombardia	516	Lombardia	526
Valle d'Aosta	514	Trento	514	Friuli VG	524
Friuli VG	513	Friuli Vg	510	Trento	523
Trento	508	Veneto	508	Valle d'Aosta	521
Veneto	505	Bolzano	507	Veneto	518
Emilia R.	502	Emilia R.	503	Bolzano	513
Marche	499	Valle d'Aosta	502	Emilia R.	508
Piemonte	496	Marche	499	Marche	504
<i>OCSE</i>	<i>493</i>	<i>OCSE</i>	<i>496</i>	<i>OCSE</i>	<i>501</i>
Toscana	493	Piemonte	493	Piemonte	501
Liguria	491	Toscana	493	Toscana	500
Bolzano	490	Liguria	491	Liguria	498
Umbria	490	Puglia	488	Umbria	497
Puglia	489	Umbria	486	Puglia	490
<i>Italia</i>	<i>486</i>	<i>Italia</i>	<i>483</i>	<i>Italia</i>	<i>489</i>
Lazio	481	Abruzzo	476	Lazio	482
Abruzzo	480	Basilicata	474	Abruzzo	480
Basilicata	473	Lazio	473	Sardegna	474
Molise	471	Molise	467	Molise	469
Sardegna	469	Sardegna	456	Basilicata	466
Sicilia	453	Sicilia	450	Sicilia	451
Campania	451	Campania	447	Campania	446
Calabria	448	Calabria	442	Calabria	443

Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Gli studenti umbri hanno una performance media superiore a quella degli studenti meridionali, anche se in matematica i pugliesi fanno meglio.

Nel complesso l'Umbria presenta ben il 24,4% ed il 20,4% di esaminati che hanno un basso livello di competenza⁷⁰ rispettivamente in matematica e lettura. Solo 8 regioni presentano percentuali più alte (tab. 4.17).

Tab. 4.17 - Percentuale di studenti con basso livello di competenze (al massimo raggiungono il primo livello), classifica delle regioni

	Matematica		Letture
Calabria	39,6	Calabria	33,0
Campania	37,9	Campania	31,5
Sicilia	36,4	Sicilia	31,4
Sardegna	32,5	Sardegna	24,5
Molise	29,2	Basilicata	24,1
Lazio	28,1	Molise	22,8
Basilicata	27,0	Lazio	21,8
Abruzzo	26,1	Abruzzo	20,9
Umbria	24,4	Umbria	20,4
Puglia	22,4	Toscana	19,6
Liguria	21,6	Piemonte	18,8
Piemonte	21,5	Liguria	18,3
Toscana	20,9	Bolzano	18,0
Emilia-Romagna	20,9	Emilia-Romagna	17,6
Marche	18,3	Puglia	17,6
Valle d'Aosta	17,2	Marche	17,5
Bolzano	16,7	Trento	14,6
Veneto	15,9	Veneto	14,5
Friuli-Venezia Giulia	14,9	Friuli-Venezia Giulia	13,5
Trento	14,4	Lombardia	11,6
Lombardia	13,7	Valle d'Aosta	11,4

Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Le regioni che presentano la più alta percentuale di quindicenni con elevate competenze in matematica e lettura sono la Lombardia, il Friuli Venezia Giulia, l'Emilia-Romagna, la provincia di Trento: in questo caso oltre un terzo degli studenti raggiunge almeno il quarto livello di competenze⁷¹. L'Umbria presenta valori inferiori al 30%, posizionandosi leggermente meglio in matematica (tab. 4.18).

⁷⁰ L'indagine OCSE-PISA prevede 5 livelli di competenza.

⁷¹ Rinviamo alla nota precedente.

Tab. 4.18 - Percentuale di studenti con alto livello di competenze (almeno il quarto), classifica delle regioni

	Matematica		Lettura
Lombardia	39,0	Lombardia	38,9
Friuli-Venezia Giulia	36,4	Trento	37,0
Valle d'Aosta	35,2	Friuli-Venezia Giulia	35,9
Emilia-Romagna	34,5	Emilia-Romagna	35,5
Trento	34,0	Bolzano	34,4
Veneto	31,6	Veneto	34,4
Marche	30,7	Valle d'Aosta	32,8
Piemonte	29,9	Marche	31,4
Toscana	29,7	Piemonte	30,8
Umbria	28,8	Toscana	29,6
Liguria	27,0	Liguria	28,4
Bolzano	25,9	Umbria	27,4
Puglia	24,7	Puglia	26,9
Lazio	23,8	Abruzzo	22,2
Abruzzo	22,7	Lazio	22,0
Sardegna	19,7	Basilicata	20,5
Basilicata	18,7	Molise	17,3
Molise	17,2	Sicilia	16,4
Sicilia	16,1	Sardegna	15,3
Campania	13,6	Campania	13,3
Calabria	12,5	Calabria	10,2

Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

La collocazione a metà classifica, a ridosso di Liguria, Toscana e Piemonte cela l'elevata eterogeneità sociale che esprime la scuola umbra. La performance dipende dal tipo di istituto scolastico. Ad esempio, per quanto concerne le competenze di lettura, i liceali umbri ottengono un punteggio medio di 13 punti superiore all'analogo valore nazionale, che computa i liceali di tutte le regioni italiane; al contrario, il punteggio degli studenti umbri provenienti dagli istituti tecnici e dai professionali è inferiore rispettivamente di 8 e 10 punti a quello dei loro colleghi a livello nazionale. Tra gli studenti iscritti ai percorsi di formazione professionale in Umbria il punteggio medio in capacità di lettura è 379, ben 19 punti in meno dell'analoga media nazionale (USR-Umbria, 2011). Simile è la situazione relativa agli altri due tipi di competenze⁷².

Se la performance scolastica dipende dal tipo di indirizzo di studi, quest'ultimo a sua volta si lega al sistema di stratificazione sociale e alla variabile etnica. Questo legame è abbastanza stretto nella nostra regione dove si registra un'associazione significativa tra l'appartenenza alla borghesia o alla classe media e l'iscrizione al liceo (cap. II) e tra queste variabili e la stessa performance rilevata dall'indagine OCSE-PISA (Orlandi, 2012).

⁷² Nel Rapporto dell'USR-Umbria (2011) a pag. 70, in merito alle competenze in matematica, si legge: "gli studenti dei licei umbri, con un punteggio medio di 533, si collocano significativamente al di sopra della media nazionale (+50) e di quella OCSE (+37). Anche quelli degli istituti tecnici (punteggio medio 485), pur lontani dai risultati dei loro coetanei liceali, ottengono un risultato migliore della media italiana. Molto lontani appaiono invece gli studenti degli istituti professionali (punteggio medio 408) e della formazione professionale (373)". La differenza tra liceali umbri e liceali a livello nazionale è di 15 punti a favore dei primi, mentre questa differenza scompare tra gli studenti dei tecnici e diventa negativa per gli studenti umbri iscritti agli istituti professionali. Infine, per quanto concerne le competenze nel campo delle scienze gli studenti dei licei umbri, con un punteggio medio di 531, si collocano significativamente al di sopra della media nazionale (+42 punti) e di quella OCSE (+30), mentre gli studenti umbri degli istituti tecnici ottengono un punteggio medio pari a 490; si tratta di un risultato lievemente superiore alla media italiana, ma inferiore alla media OCSE. Molto lontani appaiono, infine, gli studenti degli istituti professionali (punteggio medio 419) e della formazione professionale (355).

In Umbria la scuola superiore di 2° grado mostra chiaramente la sua natura dualistica: le diseguaglianze educative, a loro volta legate all'origine sociale degli studenti – esistendo un nesso tra classe sociale di appartenenza e scelta del tipo di istituto di 2° grado (Ballarino, Checchi, 2006) –, sono evidenti.

L'esauritivo Rapporto dell'USR-Umbria (2011) non lascia adito a dubbi, quando sottolinea che in Italia la differenza di punteggio medio nelle competenze scientifiche tra i licei e gli istituti regionali di formazione professionale è di 114 punti, quella tra licei e istituti professionali statali di 104, mentre in Umbria le distanze aumentano sensibilmente passando a 195 nel primo caso e a 131 nel secondo.

Viene dunque ribadito quanto evidenziato nel secondo capitolo. In Umbria è marcato il dualismo tra licei ed altri istituti scolastici, così come pessima è la performance di coloro che seguono i percorsi di formazione professionale.

Questa regione sembra caratterizzarsi per una struttura scolastica duale in cui all'eccellenza di una parte corrispondono gap culturali progressivamente crescenti negli strati dotati di minore risorse: la performance scolastica potrebbe dunque rispecchiare ciò che avviene complessivamente nella società in termini di consumi e risorse culturali.

I dati forniti dal Miur sull'anno scolastico 2010/2011 indicano che in Umbria la percentuale di ammessi agli esami di stato è risultata più alta solo di 7 regioni, non raggiungendo il 94% (tab. 4.19). Dunque, la scuola superiore appare particolarmente selettiva, almeno nell'ultimo anno, e ciò finisce per incidere anche sulla distribuzione dei voti. Infatti, tra coloro che hanno sostenuto gli esami, la percentuale dei diplomati con votazione superiore a 90 o di coloro che hanno avuto almeno 100 è superiore alla media nazionale, mentre la percentuale di coloro che hanno conseguito una votazione inferiore ad 81 è minore di quanto registrato in molte altre regioni (tab. 4.20). L'effetto scrematura, dato dal minor tasso di ammessi agli esami di Stato, sembra chiaro.

Tab. 4.19 - Classifica delle regioni per percentuale di ammessi agli esami di Stato, a.s. 2010-2011

Regione	Punteggio
Campania	96,3
Calabria	95,6
Trentino Alto Adige	95,5
Basilicata	95,4
Veneto	95,4
Valle d'Aosta	95,3
Marche	95,1
Puglia	94,5
Abruzzo	94,2
Lombardia	94,2
Emilia-Romagna	94,1
Lazio	94,1
Umbria	93,9
Sicilia	93,8
Molise	93,7
Piemonte	93,7
Toscana	93,7
Friuli-Venezia Giulia	93,0
Liguria	92,1
Sardegna	87,0

Fonte: Miur 2011, Notiziario Esiti degli scrutini e degli Esami di Stato del secondo ciclo di istruzione.

Tab. 4.20 - Distribuzione percentuale degli studenti per votazione conseguita agli esami di Stato per regione, a.s. 2010-2011

	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	con lode
Abruzzo	10,7	32,4	28,5	15,6	6,8	5	1,1
Basilicata	11,2	33,1	25,7	16,9	7,3	5,1	0,7
Bolzano	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Calabria	7,9	27,5	26,6	18,8	9,4	8,2	1,5
Campania	12,4	31,9	26,3	16	7,2	5,3	0,8
Emilia R.	7,4	30,8	29,6	18,2	7	5,7	1,3
Friuli VG	7,8	32,1	31,3	17,3	5,9	4,7	0,9
Lazio	11,6	31,8	28,3	16	6,3	5,1	0,9
Liguria	8,5	32,4	29,6	16,6	6,7	5,4	0,8
Lombardia	10,5	35,2	29	15,4	5,5	3,9	0,4
Marche	7,4	30,2	29,4	16,7	7,9	7,2	1,3
Molise	11,2	32,6	25,2	18,1	7,2	5,1	0,6
Piemonte	9	31,4	30,4	17	6,7	4,9	0,7
Puglia	9,2	29,2	27	17,9	7,8	7,3	1,6
Sardegna	10,4	32,5	29,2	15,8	6	5,3	0,8
Sicilia	11,5	30,4	27,3	16,6	7,1	6,2	0,9
Toscana	8,1	31,9	30,1	17	7	5,2	0,8
Trentino AA	5,6	31,5	31,8	19,2	7,3	4	0,6
Trento	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Umbria	8,9	29,6	27,9	17,4	7,8	7	1,5
Valle d'Aosta	8,7	34,5	34,7	16,2	3,2	2,5	0,2
Veneto	8	31,8	30,4	17,4	6,7	4,9	0,7
Italia	9,9	31,7	28,4	16,7	6,9	5,5	0,9

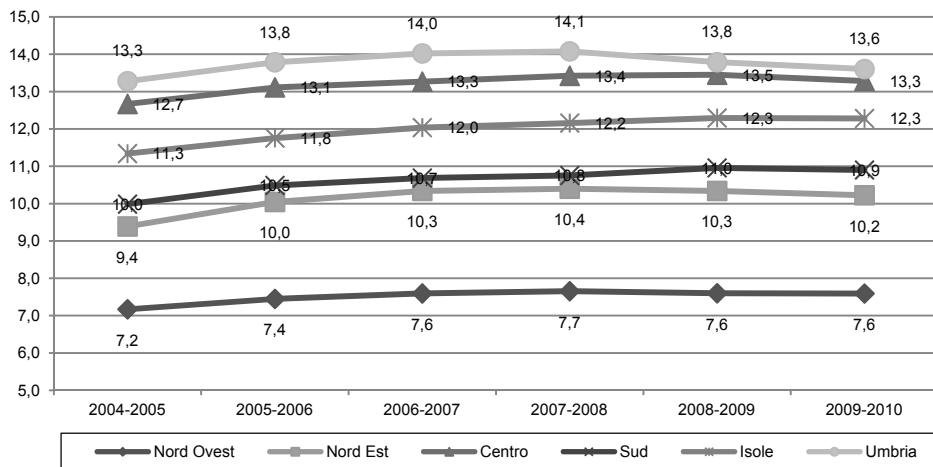
Note: in corsivo i valori inferiori al valore nazionale, in grassetto quelli superiori.

Fonte: Miur 2011, Notiziario Esiti degli scrutini e degli Esami di Stato del secondo ciclo di istruzione.

La distribuzione degli studenti umbri per votazione conseguita agli esami di stato è simile a quanto registrato in Calabria, Puglia e Marche, anche se la prima delle tre mostra una percentuale più alta di studenti con votazione superiore a 90 e relativamente bassa di studenti con votazione inferiore a 71.

Questi dati vanno interpretati considerando come sia cresciuto l'orientamento delle famiglie umbre ad indirizzare i figli verso percorsi scolastici solidi, per lo più di tipo liceale. Infatti, se torniamo all'analisi diacronica rispetto al periodo da noi scelto, emerge come dal 2004 siano aumentati in valore percentuale gli studenti dei licei rispetto agli studenti degli altri istituti. In particolare, per quanto riguarda le scuole statali, nonostante l'incremento sia stato dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010 del solo 2,5% (Nord Ovest: +5,9%; Nord Est: +8,9%; Centro: +4,9%; Sud: +9,2%; Isole: +8,3%), la nostra regione continua a caratterizzarsi per la più alta percentuale di alunni del liceo classico: il 13,6% degli alunni di scuola statale di 2° grado in Umbria frequenta nel 2009-2010 questo tipo di istituto (graf. 4.20).

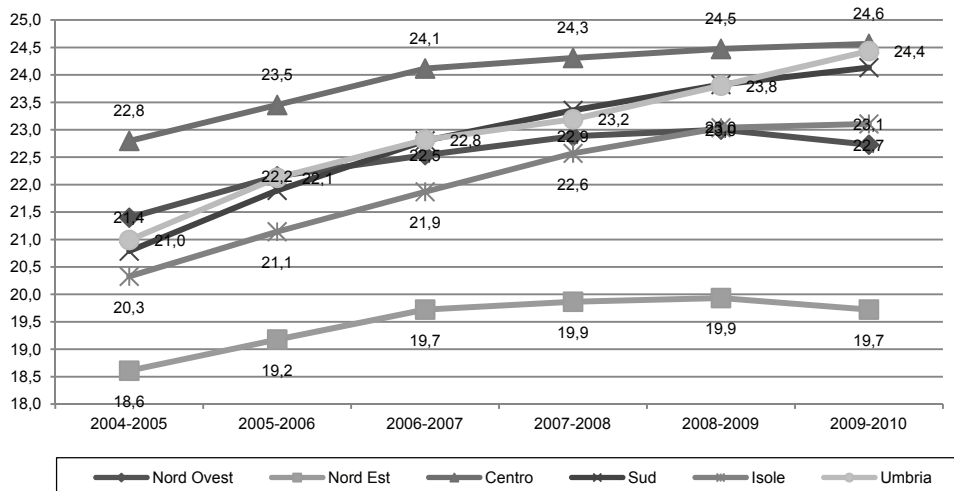
Graf. 4.20 - Percentuale di alunni del liceo classico per aree geografiche e in Umbria dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Molto più alto è stato l'incremento della percentuale di alunni del liceo scientifico. Rispetto al 2004, nel 2009-2010 l'aumento è stato di ben il 16,4%, un valore superiore a quello delle diverse aree del Paese (Nord Ovest: +6,2%; Nord Est: +6%; Centro: + 7,8%; Sud: 16,1%; Isole: +13,7%). Gli alunni del liceo scientifico in Umbria sono passati dal 21% al 24,4%, un valore vicino a quello del Centro Italia (24,6%) e superiore al Nord Ovest (22,7%) (graf. 4.21).

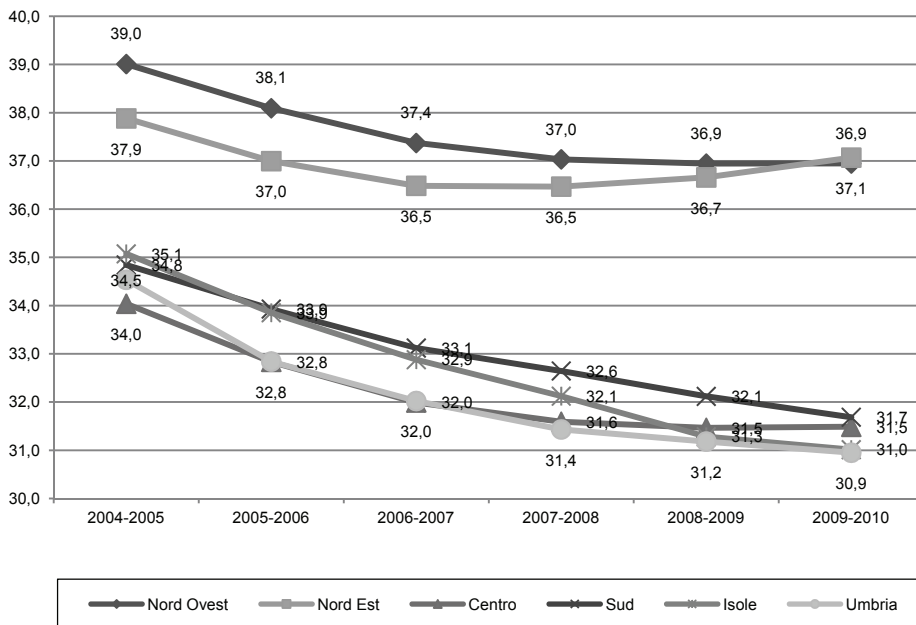
Graf. 4.21 - Percentuale di alunni del liceo scientifico per aree geografiche e in Umbria dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

All'incremento degli iscritti ai licei corrisponde una diminuzione significativa degli alunni degli istituti tecnici: la riduzione è stata del 10,4%, superiore alle diverse aree geografiche (Nord Ovest: -5,3%; Nord Est: -2,1%; Centro: -7,5%; Sud: -9,1%), con l'eccezione delle Isole (-11,6%). In Umbria gli alunni degli istituti tecnici sono passati dal 34,5% al 30,9% del totale (graf. 4.22).

Graf. 4.22 - Percentuale di alunni degli istituti tecnici per aree geografiche e in Umbria dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010

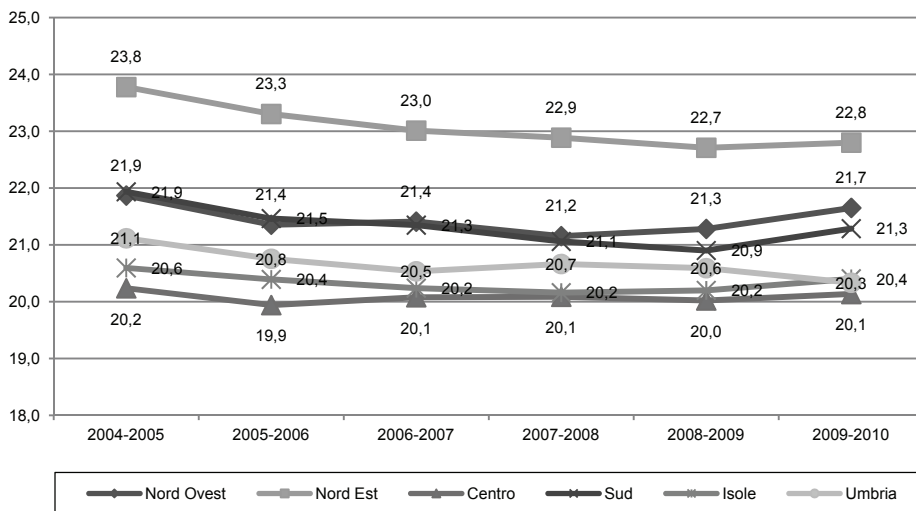


Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Il crollo è stato maggiore al Sud che al Nord, ma la fuga dalla scuola tecnica ha riguardato la nostra regione a tal punto che la preferenza per questo tipo di indirizzo è risultata inferiore a quanto registrato complessivamente nel Centro e nel Mezzogiorno.

Sono diminuiti, sebbene in misura decisamente inferiore, anche gli alunni degli istituti professionali (-3,7%). In questo caso il decremento è minore di quanto rilevato nel Nord Est (-4,1%), e maggiore del Centro (-0,5%), del Sud (-3%) e del Nord Ovest (-1%). In cinque anni la percentuale di alunni frequentanti la scuola professionale in Umbria è passata dal 21,1% al 20,3% (graf. 4.23).

Graf. 4.23 - Percentuale di alunni degli istituti professionali per aree geografiche e in Umbria dall'a.s. 2004-2005 all'a.s. 2009-2010



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Miur, Dati Sintetici.

Nell'anno scolastico 2010-2011, in cui ha preso avvio la riforma Gelmini, l'Umbria è risultata la quarta regione per percentuale di iscritti ai licei e agli istituti d'arte, divenuti in quell'anno licei artistici, e si è posta agli ultimi posti in termini di percentuale di iscritti agli istituti tecnici e professionali (tab. 4.21).

Questo trend non pare arrestarsi. I dati forniti dall'USR-Umbria per l'anno scolastico 2012-2013 mostrano che in questa regione il 49,4% degli iscritti agli istituti statali di 2° grado frequenta un liceo: il 14,3% è iscritto al liceo classico, il 24,5% al liceo scientifico, il 10,6% nei nuovi licei. Quest'ultimo dato si compone del 6,2% di iscritti in ex istituti magistrali e licei linguistici e del 4,4% di iscritti agli ex istituti d'arte. Gli iscritti agli istituti professionali scendono al 19,4%. Gli iscritti agli istituti tecnici sono il 31,2%; in leggero aumento rispetto a due anni prima (30,9%) sono tornati ai livelli dell'anno scolastico 2008-2009.

Dall'analisi dei dati sulle iscrizioni alle prime classi di scuola di 2° grado negli anni scolastici 2010-2011 e 2011-2012 viene confermato il processo di liceizzazione. O meglio, per essere più precisi, il processo di liceizzazione continua a manifestarsi negli ultimi anni almeno in termini di iscritti complessivi, ma allo stesso tempo le nuove iscrizioni sembrano indicare una controtendenza, a favore della formazione tecnica e professionale.

In Umbria la riforma non pare finora limitare il processo di liceizzazione a favore del rafforzamento dell'indirizzo tecnico, ma segna semmai una separazione tra formazione professionale ed istruzione superiore di tipo liceale.

Il 52,5% dei nuovi iscritti sceglie il settore dell'istruzione tecnica e professionale, un valore vicino a quello nazionale (53,4%). Tuttavia, per quanto concerne il nostro contesto regionale, solo il 50,6% degli iscritti complessivi partecipa ad un percorso formativo di tipo tecnico o professionale. Questa percentuale è andata riducendosi negli ultimi 8 anni, come abbiamo illustrato nel secondo capitolo, per via della dispersione che investe gli studenti non liceali in tutto il Paese.

Tab. 4.21 - Distribuzione percentuale degli iscritti per tipo di istituto statale di 2° grado, a.s. 2010-2011, per regione

	Licei (esclusi artistici)		Ist./licei artistici		Ist. tecnici		Ist. professionali
Lazio	49,3	Toscana	4,7	Lombardia	38,7	Lombardia	21,4
Abruzzo	46,3	Abruzzo	4,6	Veneto	37,6	Veneto	23,3
Campania	46,1	Liguria	4,6	Emilia-Rom.	37,4	Emilia-Rom.	23,6
Sicilia	45,9	Umbria	4,6	Molise	37,1	Molise	14,2
Umbria	44,3	Molise	4,5	Marche	36,2	Marche	22,8
Molise	44,2	Marche	4,5	Piemonte	35,3	Piemonte	21,5
Sardegna	43,4	Friuli-VG	4,2	Sardegna	34,7	Sardegna	18,7
Calabria	42,9	Lombardia	4,0	Abruzzo	34,2	Abruzzo	14,9
Liguria	42,5	Emilia-Roma.	4,0	Friuli-V.G.	33,8	Friuli V.G.	20,1
Basilicata	42,1	Veneto	3,6	Toscana	33,5	Toscana	22,1
Friuli-VG	41,9	Piemonte	3,5	Basilicata	33	Basilicata	22,0
Puglia	41,2	Sicilia	3,5	Puglia	32,9	Puglia	22,9
Piemonte	39,8	Lazio	3,4	Calabria	32,1	Calabria	22,5
Toscana	39,8	Sardegna	3,2	Liguria	31,8	Liguria	21,2
Marche	36,5	Basilicata	3,0	Umbria	30,9	Umbria	20,2
Lombardia	35,8	Puglia	3,0	Sicilia	29,9	Sicilia	20,7
Veneto	35,5	Campania	3,0	Lazio	29,2	Lazio	18,1
Emilia-Rom.	35,1	Calabria	2,5	Campania	29,2	Campania	21,8

Fonte: Miur, Sistema informativo, a.s. 2010-2011.

Tirando le fila, avanziamo l'ipotesi che finquando l'istruzione tecnica e formativa sarà svilita, essa non riuscirà ad essere appetibile alla maggior parte dei giovani motivati a completare con successo il percorso di istruzione di 2° grado. Allo stesso tempo, i tentativi di semplificazione dei percorsi formativi professionali non paiono aver ridotto finora il tasso di dispersione scolastica dei soggetti più deprivati culturalmente e meno motivati allo studio. Non a caso, l'aumento degli iscritti alle prime classi degli istituti professionali, ed in parte tecnici, non ha fatto finora cambiare la composizione complessiva degli iscritti alla scuola di 2° grado. Di conseguenza il processo di liceizzazione, pur cambiando forma, sembrerebbe non arrestarsi. Come detto, però, i dati sugli iscritti alle prime classi nell'ultimo biennio potrebbero segnare un cambiamento, che peraltro sarebbe coerente con quei segnali di disinvestimento nell'istruzione che abbiamo individuato in apertura del paragrafo. Tra qualche anno capiremo meglio se le preferenze scolastiche di famiglie e studenti si stanno modificando. Per il momento vale la pena considerare le scelte scolastiche degli studenti e delle loro famiglie alla luce del mutamento del contesto economico.

Le dinamiche del mutamento socioeconomico e gli attuali fabbisogni formativi delle imprese nella regione "cerniera" d'Italia

La prospettiva analitica da noi adottata presuppone che, senza l'analisi delle dinamiche di mutamento economico e sociale, lo studio del sistema di istruzione e formazione regionale finisca per risultare astratto. In questo paragrafo, dunque, proviamo a ricostruire – sebbene solo per larghi tratti – la formazione sociale umbra per poi affrontare, nel prossimo paragrafo, la questione di quali siano le ragioni pratiche

(Bourdieu, *op. cit.*) degli attori locali, in primis le famiglie⁷³, nella scelta dei percorsi scolastici.

L'Umbria presenta una struttura più industrializzata della Liguria, del Trentino e del Lazio, oltre che del Sud Italia, ed è la terza regione per diffusione dell'occupazione nel comparto delle costruzioni, preceduta solo dalla Valle d'Aosta ed il Trentino Alto Adige (fonte: Istat, Asia, 2009). Nel 2009 si poneva a metà classifica per importanza del commercio, precedendo Lazio, Friuli Venezia Giulia, Piemonte e, ancora, le regioni meridionali. Il processo di terziarizzazione, intensificatosi negli ultimi anni anche in questa regione a vocazione manifatturiera (Casavecchia, 2013)⁷⁴, investe in termini occupazionali molto di più il commercio che gli altri servizi. Il numero di addetti nei servizi ogni 1.000 abitanti in età lavorativa era nel 2009 inferiore al valore medio nazionale (alla stregua delle Marche) e a tutto il Centro-Nord Italia.

Tuttavia, l'espansione delle attività commerciali e dei servizi alla persona che soffrono della cosiddetta malattia dei costi di Baumol (Paci, 2005), essendo a bassa produttività ma ad elevata intensità di lavoro, potrebbe accentuarsi, dando vita ad una terziarizzazione povera (Ferrucci, Picciotti, 2013), in maniera simile al Mezzogiorno d'Italia, se l'Umbria non saprà rinnovare il proprio tessuto industriale. Il tasso di irregolarità, nel 2009 all'11,2% (un valore inferiore a quello meridionale, ma comunque preoccupante), potrebbe crescere per effetto di questo fenomeno.

In sessantacinque anni di vita repubblicana, la struttura economica dell'Umbria da agricola è divenuta dapprima industriale, seguendo quel percorso di sviluppo tipico delle regioni della cosiddetta Terza Italia (Bagnasco, *op. cit.*, Paci, 1982), per poi attraversare negli ultimi due decenni un andamento ondivago che la fa considerare come appartenente "all'Italia mediana" (AUR, 2007, 2013), sebbene secondo un sentiero dello sviluppo peculiare: in termini economici si allontana dal Centro-Nord e in termini sociali si pone su posizioni di quasi eccellenza (Montesperelli, Acciarri, 2013).

Nel 1951 la provincia di Perugia – che copre i due terzi della regione – si collocava al diciottesimo posto (su 92 province) per presenza dei lavoratori autonomi, pari al 28% degli occupati. Molti erano lavoratori agricoli, mezzadri. A Terni, per via della presenza della grande industria (anche a partecipazione pubblica), questa percentuale scendeva al 23,4%, collocando la provincia al quarantesimo posto, a metà classifica. Nel 1971 la situazione cambiava, con due esiti opposti di sviluppo locale delle regioni più agricole d'Italia: da una parte il Mezzogiorno, dall'altra la Terza Italia, l'area NEC.

Le figure 4.24 e 4.25 riprendono, rielaborandone i dati, i risultati di una ricerca

⁷³ Parliamo di famiglia, piuttosto che di studenti, perché comunque è all'interno di questo gruppo primario che gli individui costruiscono i loro progetti di vita. La famiglia costituisce "un luogo" nel quale più persone interagiscono traendo in maniera per lo più asimmetrica non solo risorse economiche, simboliche e sociali, ma anche risorse cognitive, ossia mappe mentali tramite le quali definire la realtà ed agire nei suoi confronti. Con questo non intendiamo sottovalutare l'altrettanto importante ruolo del gruppo dei pari (i compagni di scuola, gli amici) e dei docenti nei processi di socializzazione e costruzione dell'identità dell'individuo. Non bisogna dimenticare, però, che la famiglia, e tramite di essa la classe sociale di origine, influenza anche la selezione dei pari ed il modo di relazionarsi ai docenti. Questa prospettiva non indebolisce ma, anzi, rafforza il ruolo che il sistema delle classi sociali ha nell'influenzare atteggiamenti e comportamenti dei singoli. Sulla relazione tra classe sociale ed istruzione rinviamo, tra gli altri, a Schizzerotto e Barone (2012).

⁷⁴ Lo studioso sottolinea come il peso dell'industria in senso stretto sia calato negli ultimi anni: nel 2011 gli addetti alle unità locali del settore risultano 125 ogni 1.000 residenti; mentre la riduzione dal 2007 al 2010 è stata di 3.800 addetti e 180 unità locali. Nel 2011, inoltre, l'Umbria è stata la regione con la maggiore contrazione rispetto al 2007 del valore aggiunto nell'industria in senso stretto: -23,3%. In ogni caso, è l'ottava regione italiana per incidenza occupazionale del settore. Per approfondimenti rinviamo a Casavecchia (2013).

(Maddaloni, Parziale, 2013) condotta con l'ausilio della tecnica dell'ACP a due stadi (Di Franco, Marradi, 2003) per individuare le dinamiche del mutamento socioeconomico dal 1951 ad oggi delle province italiane, così come esse erano aggregate in 92 unità nel 1951.

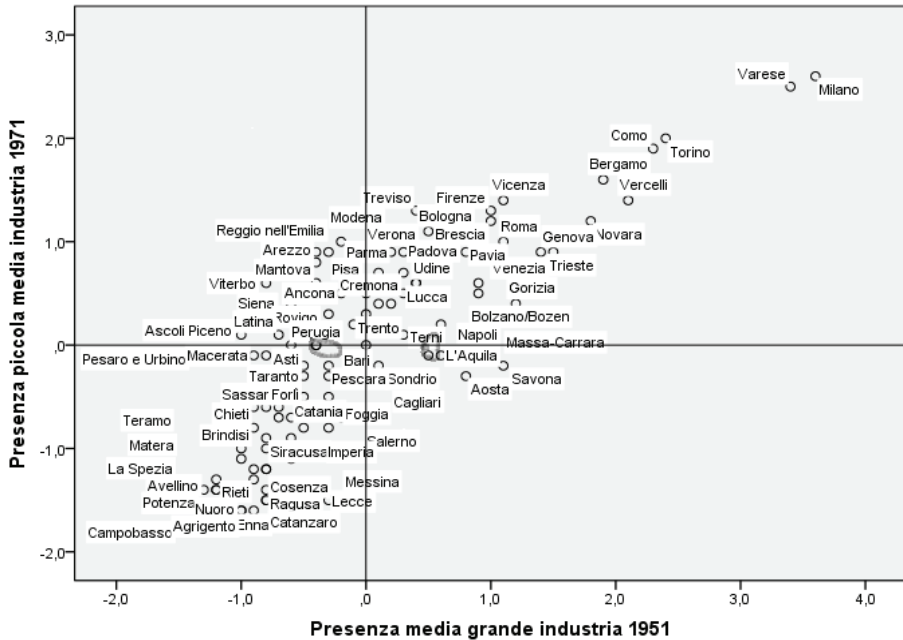
Nella prima delle due figure, la provincia di Perugia si colloca nella parte bassa del secondo quadrante (in alto a sinistra), essendo passata da struttura economica in cui era poco presente nel 1951 la media e grande industria ad un nuovo assetto in cui il tessuto produttivo risultava venti anni dopo incentrato sulla manifattura, anche di media dimensione⁷⁵. La provincia di Terni convergeva nel 1971 sulla stessa posizione di Perugia, nonostante partisse da una situazione che la vedeva venti anni prima caratterizzata dalla media e grande impresa industriale: la sua collocazione nel grafico è nella parte bassa del primo quadrante (in alto a destra).

Il lettore avrà notato che il fattore relativo allo sviluppo industriale nel 1951 si concentra sul peso della medio-grande impresa nell'economia provinciale, mentre il fattore del 1971 evidenzia la presenza della medio-piccola impresa industriale. Ciò deriva dal fatto che nella fase di ricostruzione postbellica le differenze territoriali nel nostro Paese erano fondate sul *cleavage* tra centro industriale (il triangolo Milano-Torino-Genova) e società locali periferiche, prettamente rurali. Quando la regolazione fordista keynesiana raggiunse il suo apice, l'Italia divenne uno dei Paesi più industrializzati al mondo grazie alla diffusione e diversificazione della struttura industriale. L'economia diffusa della piccola impresa della cosiddetta Terza Italia riformulò, infatti, negli anni Sessanta e Settanta lo sviluppo nazionale, dando nuova forma al *cleavage* territoriale: la disuguaglianza territoriale si articolava ora secondo la distinzione tra aree manifatturiere e aree arretrate.

Il mutamento socioeconomico di regioni come l'Umbria si fondò negli anni Settanta e inizio Ottanta sul combinato disposto dello sviluppo delle istituzioni del regionalismo e la destrutturazione dei grandi gruppi industriali del Paese, aspetti che allargarono la base produttiva nazionale (Carnieri, 2012).

⁷⁵ Il fattore relativo alla presenza industriale nel 1951 sintetizza le informazioni derivanti dai seguenti indicatori, per ognuno dei quali è segnato tra parentesi il peso (detto coefficiente componenziale e comparabile ad un coefficiente di regressione lineare parziale) positivo o negativo sul fattore (sul punto rinviamo a Di Franco e Marradi 2003): % addetti industria manifatturiera sul totale degli attivi (0,170); % unità locali da 51 a 500 addetti sul totale delle unità locali (0,168); % unità locali con più di 500 addetti sul totale delle unità locali (0,162); % addetti industria manifatturiera nella provincia sul totale nazionale (0,131), % lavoratori autonomi sul totale degli attivi in condizione professionale (-0,121); % abitazioni occupate di proprietà sul totale delle abitazioni occupate (-0,134); % unità locali con 0-1 addetti sul totale delle unità locali (-0,154); % attivi in agricoltura sul totale degli attivi in condizione professionale (-0,173). Il fattore sullo sviluppo industriale nel 1971 sintetizza le informazioni dei seguenti indicatori: % addetti industria manifatturiera sul totale degli attivi (0,235); % unità locali da 10 a 49 addetti sul totale delle unità locali (0,197); % unità locali da 100 a 499 addetti sul totale delle unità locali (0,196); % abitazioni occupate di proprietà sul totale delle abitazioni occupate (-0,184); % unità locali con 0-1 addetti sul totale delle unità locali (-0,208); % addetti imprese commercio sul totale degli addetti (-0,210).

Graf. 4.24 - La collocazione socioeconomica delle province italiane nel periodo 1951-1971, due fattori a confronto



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, censimenti della popolazione e dell'industria.

L'analisi della catena del valore nei processi produttivi nazionali mette in evidenza, in realtà, una relazione di dipendenza nei confronti del centro economico (il Nord Italia) che gradatamente dagli anni Settanta in poi si è allargata a tutto il Paese: le imprese, secondo una dinamica a spirale che parte dalle grandi e raggiunge le più piccole, ricorrono a meccanismi di subfornitura che decentrano la produzione al fine di ottenere nuovi margini di profitto, tramite la compressione del costo del lavoro e la creazione di nuovi mercati del lavoro locali. A partire dagli anni Settanta regioni come le Marche sono riuscite ad assumere una autonomia relativa, anche se hanno puntato sui comparti tradizionali e maturi (abbigliamento, tessile, etc.), evitando che la dipendenza fosse totale e portatrice in assoluto di cattive condizioni di lavoro e di impresa. L'Umbria è riuscita solo in parte a conquistarsi questa autonomia, godendo anche della vicinanza geografica delle Marche che sono diventate alla fine del XX secolo la regione più manifatturiera d'Italia, anche per via della de-industrializzazione del Nord Italia (Casavecchia, *op. cit.*). Infatti, negli ultimi tre decenni il Settentrione si è terziarizzato, in quanto l'economia si è fondata progressivamente sui servizi ad alto valore aggiunto che ben si radicano laddove la struttura industriale è più forte e maggiormente orientata all'innovazione di prodotto e di processo.

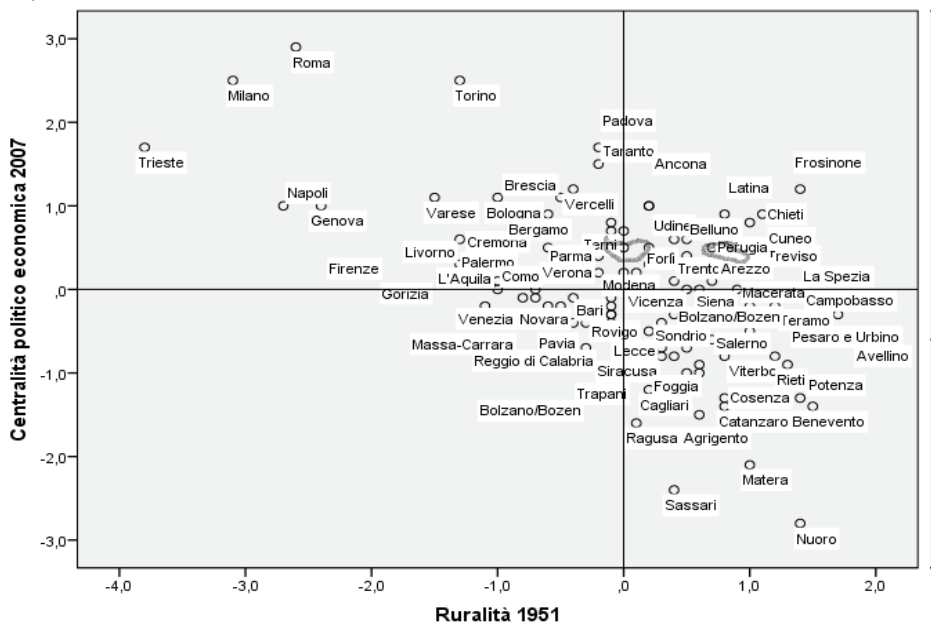
Nel periodo 1984-1995 la regolazione politico-economica post fordista e neo-liberale ha favorito la destrutturazione manifatturiera, la contrazione dell'occupazione nella grande industria e le dismissioni delle partecipazioni statali, con il subentro delle multinazionali (si pensi, nel nostro caso, all'area ternana). Questi fenomeni sono stati in Umbria più intensi di quanto registrato globalmente nel Centro Italia. La formazione sociale umbra ha, tuttavia, continuato a basarsi sul connubio pubblica amministrazione-industria, ma tale meccanismo appare affievolirsi nel tempo.

Le istituzioni pubbliche, statali e locali, hanno per anni non solo compensato la dinamica da basso salario di una struttura produttiva abbastanza polverizzata, dando vita al sistema di welfare locale in cui le stesse politiche scolastiche ed educative costituiscono un perno centrale, ma hanno anche operato nella realizzazione di politiche di sostegno allo sviluppo industriale. Il comparto pubblico, in tutte le sue declinazioni, svolge un ruolo rilevante in una regione in cui, rispetto all'intero Centro-Nord Italia, una quota elevata di occupati si addensa in imprese con meno di 50 addetti, specializzate in comparti (costruzioni, tessile, abbigliamento) con bassi livelli di export e a forte dipendenza dalla subfornitura su scala interregionale.

Al tempo stesso l'economia regionale si caratterizza per la presenza di 43 multinazionali con sede principale all'estero, che impiegano circa 6.500 dipendenti in Umbria, e un nucleo importante di imprese di media dimensione orientate all'innovazione e all'eccellenza. Più in generale, vi sono 2.941 società di capitali, un valore in proporzione inferiore al dato nazionale, ma comunque numericamente importante in una regione piccola come questa. Significativa è, poi, la specializzazione produttiva nel comparto dell'acciaio (che contribuisce a circa il 20% del Pil regionale), la cui esportazione è diretta in particolare in Germania. La minore terziarizzazione dell'economia umbra dipende non solo dal peso dell'industria in senso stretto, ma anche dal grande ruolo giocato dal comparto delle costruzioni, in termini occupazionali e di valore aggiunto. Inoltre, bisogna considerare che l'occupazione agricola (4,3%), per quanto minoritaria, è la più alta tra le regioni del Centro-Nord, esclusa la provincia di Bolzano.

Il grafico 4.25 rende possibile comprendere la situazione precedente alla crisi economica attuale, mettendola in relazione con il contesto socioeconomico al 1951, nostro punto iniziale di osservazione.

Graf. 4.25 - La collocazione socioeconomica delle province italiane nel periodo 1951-2007, due fattori a confronto



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, censimenti della popolazione, dell'industria, e datawarehouse

Sull'asse delle ascisse è posto un fattore che indica il livello di ruralità delle province nel 1951, mentre sull'asse delle ordinate è posto un fattore che indica quale sia la centralità politica ed economica delle stesse⁷⁶, stando ai dati del 2007⁷⁷.

Perugia nel 1951 era la ventesima provincia più agricola d'Italia ed aveva una struttura socioeconomia simile a molte realtà meridionali: la differenza era data dall'organizzazione mezzadrile, come messo in evidenza prima. Terni non risultava una provincia rurale a confronto della maggior parte delle province italiane, collocandosi in una posizione media tra le aree più industrializzate e quelle agricole dello stivale: questo esito era dovuto ovviamente alla presenza delle acciaierie.

Nel 2007 entrambe le province convergono collocandosi ventiseiesime per centralità nell'assetto politico economico del Paese, sebbene risultino molto distanti dalla capitale economica (provincia di Milano) e dalla capitale politica (provincia di Roma). Il dualismo umbro dell'assetto industriale permane negli anni successivi: da una parte la presenza diffusa di piccole e medie imprese nel perugino, dall'altra i grandi poli siderurgici e chimici nel ternano, provincia che tuttavia prosegue il processo di de-industrializzazione (Casavecchia, *op. cit.*).

In generale, per presenza degli addetti nelle unità locali medio-grandi, specializzazione manifatturiera dell'economia locale (stimata con l'indicatore relativo al numero di addetti nelle unità locali dell'industria manifatturiera rispetto alla popolazione attiva) e diffusione delle imprese del credito, le due province umbre mostrano comunque una vitalità che le tiene ancorate nel 2007 alla parte più ricca del Paese, o quantomeno all'Italia "di mezzo".

L'Umbria continua in questo periodo a caratterizzarsi come regione di frontiera tra il Nord ed il Sud Italia, soprattutto alla luce di una diversificazione socioeconomica all'interno della stessa area NEC, che pare più eterogenea del passato (Montesperelli, Acciarri, *op. cit.*). Questo quadro è confermato, anche se allarghiamo lo sguardo all'UE.

Dopo il trattato di Maastricht del 1992 l'UE è andata rafforzandosi, assumendo un'architettura istituzionale di stampo neoliberale che ha finito per ridefinire, in un contesto di crescente competitività su scala globale, le politiche nazionali, e di rimando quelle regionali.

Se analizziamo il periodo 1996-2007, per il quale l'Eurostat rende disponibile i dati di tutte le regioni dell'UE a 15 (corrispondente, con poche eccezioni, alla parte più ricca d'Europa), notiamo come il modello di sviluppo socioeconomico nazionale stia vivendo un vero e proprio declino (Parziale, 2012c).

Nella tabella 4.26 riportiamo i valori assunti dalla regioni italiane, oltre che sul Pil pro-capite, su un fattore etichettato *livello di benessere economico posseduto e redistribuito tra gli individui* (fattore *Benesi*), che integra il Pil pro-capite con altri due indicatori⁷⁸.

⁷⁶ Il fattore ruralità sintetizza le informazioni derivanti dai seguenti indicatori, per ognuno dei quali è segnato tra parentesi il peso positivo o negativo (rinviando alla nota precedente): % attivi in agricoltura sul totale degli attivi in condizione professionale (0,235); % abitazioni occupate di proprietà sul totale delle abitazioni occupate (0,214); % lavoratori autonomi sul totale degli attivi in condizione professionale (0,195); % imprenditori e professionisti sul totale degli attivi in condizione professionale (-0,183); densità della popolazione (-0,193); % dirigenti e impiegati sul totale degli attivi in condizione professionale (-0,240). Il fattore centralità politico-economica sintetizza le informazioni dei seguenti indicatori: % addetti alle unità locali con 249 addetti ed oltre sul totale degli addetti alle unità locali (0,408); % imprese nel credito sul totale delle imprese (0,408); % addetti alle unità locali nell'industria manifatturiera sulla popolazione attiva (0,321); % inattivi benestanti al 1951 su imprenditori e professionisti al 1951 (-0,288). L'ultimo indicatore ha segno negativo e mostra come la struttura sociale ereditata, in particolare la presenza quasi sessant'anni prima di una rilevante parte delle classi dirigenti formate da possidenti che vivevano di rendita, abbia inciso negativamente sulle dinamiche di sviluppo socioeconomico.

⁷⁷ In questo caso i dati non sono censuari, ma frutto di stima di indagini campionarie dell'Istat. Essi sono riportati nella Datawarehouse dell'Istat. Non essendo ancora disponibili i dati degli ultimi censimenti, della popolazione e dell'industria, è questa banca dati a fornire i dati più recenti.

⁷⁸ Questo fattore è stato ricavato da un ACP a due stadi condotta su un paniere di circa 40 variabili. La componente

Per agevolare la lettura della tabella, sono stati evidenziati in grassetto i valori che, rispetto a tutte le regioni dell'UE a 15, rientrano nel quarto quartile (il 25% delle regioni con i valori più alti), in corsivo i valori che rientrano nel primo quartile (il 25% delle regioni con i valori più bassi), in grigio i valori che, pur non rientrando nel primo quartile, sono comunque inferiori al valore mediano. Nel 2007, in termini di Pil pro-capite non vi sono più regioni italiane che rientrano tra il 25% delle regioni europee più ricche (mentre nel 1996 vi rientravano la provincia autonoma di Bolzano, la Lombardia, l'Emilia-Romagna e la Valle d'Aosta). Al contrario, tutto il Sud, Abruzzo compreso, nel 2007 cade nel quartile più povero.

L'Umbria resta nella stessa posizione: il Pil pro-capite è inferiore al valore mediano europeo, tuttavia cresce nel 2007 la sua distanza dal Mezzogiorno (e dalla periferia d'Europa), ma ciò dipende dall'impoverimento di quest'ultima area. Nello stesso periodo, il numero di regioni italiane che per *benessere economico* appartengono al quartile con punteggio più alto si dimezza, passando da 8 a 4: Friuli Venezia Giulia, Liguria, Piemonte e Trento non appartengono più nel 2007 al quartile con maggiore benessere nell'ambito dell'UE a 15; mentre le regioni italiane del quartile più povero da 7 passano ad 8 (si aggiunge l'Abruzzo). L'Umbria per entrambi i periodi si colloca nell'area mediana europea, tuttavia se nel 1996 il suo punteggio era superiore alla media⁷⁹, nel 2007 risulta leggermente inferiore.

Tab. 4.26 - Pil pro-capite e punteggi sul fattore Beness per regione nel 1996 e nel 2007

1996			2007		
	Pil procapite	Beness		Pil procapite	Beness
Bolzano	24.000	1,30	Lombardia	33.900	0,94
Lombardia	23.700	1,23	Bolzano	33.800	0,86
Emilia-Romagna	22.400	1,40	Emilia-Romagna	32.200	1,00
Valle d'Aosta	22.400	1,02	Lazio	30.800	0,29
Trento	21.400	0,93	Trento	30.700	0,42
Veneto	21.000	0,75	Veneto	30.600	0,34
Lazio	20.300	0,62	Valle d'Aosta	29.800	0,68
Piemonte	19.700	0,97	Friuli-Venezia Giulia	29.300	0,51
Friuli-Venezia Giulia	19.200	0,79	Piemonte	28.600	0,63
Toscana	18.800	0,78	Toscana	28.400	0,40
Liguria	17.200	0,80	Liguria	26.900	0,51
Marche	17.200	0,53	Marche	26.500	0,08
Umbria	16.600	0,37	Umbria	24.400	-0,08
Abruzzo	15.000	-0,24	Abruzzo	21.400	-0,74
Sardegna	12.700	-0,70	Sardegna	19.700	-0,97
Molise	12.600	-0,65	Molise	19.600	-0,80
Basilicata	11.900	-0,85	Basilicata	18.900	-1,12
Puglia	11.400	-0,82	Puglia	16.800	-1,25
Sicilia	11.100	-0,92	Campania	16.600	-1,30
Campania	10.700	-0,84	Sicilia	16.600	-1,32
Calabria	10.500	-1,09	Calabria	16.600	-1,42

Note: in corsivo i valori del primo quartile, in grassetto quelli del quarto, in grigio quelli inferiori al valore mediano anche se non rientranti nel primo quartile.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Eurostat, regional statistics.

riproduce il 75,3% (prima ACP sui dati del 1996) ed il 77,4% (seconda ACP sui dati del 2007) della varianza di 3 indicatori correlati positivamente: reddito primario pro-capite, reddito disponibile pro-capite, percentuale di tasse sul Pil.

⁷⁹ La media nella distribuzione dei dati relativi ad un fattore è pari a zero, essendo la distribuzione dei valori sottoposta a standardizzazione. In merito a quest'ultima operazione rinviamo a Marradi (1995).

È sul benessere economico che vale la pena riflettere: questo fattore tiene conto della distribuzione della ricchezza tra le famiglie e, come visto nel precedente paragrafo, l'Umbria grazie alle politiche di welfare locale che caratterizzano il suo modello di sviluppo regionale orientato alla coesione sociale, finisce per l'essere la regione cerniera tra la parte più sviluppata, ma in declino, del Paese e il Sud, sempre più periferico.

Negli ultimi cinque anni la situazione socioeconomica è, però, peggiorata. La dipendenza dell'Umbria dalle dinamiche nazionali si è fatta sentire in maniera particolare, con una significativa contrazione dei consumi, soprattutto quelli riguardanti i beni durevoli (Tondini, 2012)⁸⁰.

La crisi economica mondiale, iniziata con il crollo del mercato dei mutui *subprime* tra il 2006 e 2007 e col successivo fallimento della Lehman Brothers nel 2008 – e in realtà connessa alle dinamiche della regolazione neoliberale degli ultimi trent'anni (Chomsky, 1999; Harvey, 2002; Stiglitz, 2010) –, potrebbe incidere a tal punto da minare le fondamenta delle società locali umbre. E infatti negli ultimi anni la nostra regione si sta caratterizzando per l'elevato divario tra la dimensione sociale e quella economica, un fenomeno che potrebbe mettere in discussione l'integrazione tra società municipale e piccola impresa su cui si è fondato per decenni il modello di sviluppo umbro (Montesperelli, Acciarri, *op. cit.*).

La riduzione delle commesse delle imprese del Centro-Nord, la contrazione della spesa pubblica e la scarsa internazionalizzazione fanno scivolare verso il basso il modello produttivo umbro, riducendo le possibilità di impiego della forza lavoro, manuale e non, e comprimendo ulteriormente le retribuzioni.

Al momento a subire maggiormente la crisi sono le donne. Nel 2011 il tasso di occupazione maschile è al 71,6%, un punto inferiore al 2010, oltre due punti e mezzo in meno del 2008 (anno in cui l'Umbria registra la migliore performance dal 2004 al 2011), ma comunque superiore al valore nazionale, fermo al 67,5%. Il livello occupazionale degli uomini è superiore a quanto registrato in Piemonte (71,5%), Liguria (71,3%), Marche (70,9%), Lazio (69%). Decisamente peggiore è la situazione delle donne, il cui tasso di occupazione è al 53,3%, anche in questo caso due punti e mezzo in meno rispetto al 2008. L'occupazione femminile è più bassa solo nelle regioni meridionali e nel Lazio (49%), e a livello nazionale (46,5%).

La scarsa capacità di assorbimento della forza lavoro è chiaramente indicata dal tasso di disoccupazione maschile passato dal 2,6% del 2006 al 5,2% del 2011: in cinque anni è raddoppiato. Rispetto al 2011, l'Umbria appare in una situazione simile a Marche e Toscana, entrambe col 5,4% di disoccupazione maschile, ma decisamente migliore di quanto avviene a livello nazionale (7,6%).

La disoccupazione femminile è più alta, giungendo all'8,3%. Questo valore, per quanto più basso sia del dato nazionale (9,6%) sia, sebbene di poco, di quanto rilevato in regioni come Marche (8,5%) e Piemonte (8,6%), ribadisce come a pagare di più la crisi economica sia la forza lavoro femminile.

⁸⁰ La contrazione dei consumi in Umbria è stata dal 2008 al 2009 del 2,7%, un valore superiore a quello nazionale, data la maggiore contrazione del reddito da lavoro dipendente. A soffrire in maniera particolare la crisi sono state le piccole imprese familiari, come attesta il calo negli ultimi anni dei redditi misti, tra i quali rientrano anche quelli derivanti dagli affitti. Questo dato si collega alla riduzione degli investimenti nel campo delle costruzioni e all'abbassamento della domanda di abitazioni, fenomeni che si stanno manifestando con una certa intensità in questa regione. Tuttavia, per via di fenomeni come la contrazione degli affitti e l'aumento del costo di intermediazione sui mutui accesi dalle famiglie, il risultato lordo di gestione è aumentato, mentre i redditi da capitale hanno avuto una contrazione inferiore al dato nazionale, data la minore esposizione della regione alle attività finanziarie rischiose ed il tessuto produttivo meno *capital intensive*. Tutto ciò ha fatto sì che il reddito primario delle famiglie umbre calasse meno rispetto al Nord Italia. Per ulteriori approfondimenti rinviamo a Tondini (2012).

A questo bisogna aggiungere che il processo di accumulazione regionale si basa su un livello di precarizzazione e flessibilizzazione del lavoro che è tra i più alti del Centro-Nord Italia. Più del 30% circa delle donne è occupato part-time, e incontra difficoltà, essendo la domanda di lavoro composta per lo più da piccole imprese, a forte tasso di operai, e rivolta a lavori in gran parte valutati come maschili. In generale, la quota di forza lavoro impiegata part-time o con contratti non a tempo indeterminato supera il 30%, con questa percentuale che sale tra le donne e in maniera vertiginosa tra le coorti più giovani.

L'offerta di lavoro maggiormente qualificata supera la domanda, che finisce per concentrarsi nel settore pubblico, verso il quale si orienta una fetta consistente – al contrario di quanto avviene nel Nord Italia – della stessa forza lavoro maschile più istruita. Ciò riduce i margini d'azione delle donne, anche se il 57% delle occupate lavora nel settore pubblico (Carnieri, 2012, *op. cit.*).

Il settore pubblico, investito a livello nazionale da un processo di ridimensionamento iniziato circa due decenni fa e che molto probabilmente si inaspirà in futuro, non riesce ad assorbire in maniera adeguata quest'offerta. In tale contesto, i fabbisogni formativi espressi dalle imprese locali appaiono rimarcare una strategia aziendale che punta a dirigersi verso un modello di sviluppo che comprime ulteriormente i costi del lavoro, senza innovare né prodotto né processo.

Parliamo di fabbisogni espressi, e non latenti, perché ci rifacciamo semplicemente a quelle che sono le richieste esplicite della domanda di lavoro. A questo proposito è indicativo quanto emerge dai dati Excelsior di Unioncamere relativi alla previsione delle assunzioni e dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese umbre nel 2012. Delle 7.740 assunzioni previste il 64,7% (5.020) sono non stagionali, il 35,3% (2.720) stagionali, in linea col dato nazionale. Rispetto al contesto nazionale, la richiesta di operai è superiore, quella di impiegati minore (tab. 4.27).

Tab. 4.27 - Assunzioni previste per profilo professionale e tipo nel 2012 (%)

	Entrate dirigenti	Entrate impiegati	Entrate operai	Assunzioni non stagionali	Assunzioni stagionali
Piemonte e V. d'Aosta	0,4	34,6	65,0	71,1	28,9
Lombardia	0,8	43,9	55,3	81,7	18,3
Liguria	0,1	25,8	74,1	55,4	44,6
Trentino AA	0,0	20,2	79,7	34,3	65,7
Veneto	0,2	29,2	70,6	65,8	34,2
Friuli VG	0,2	31,1	68,6	76,0	24,0
Emilia R.	0,2	26,4	73,4	60,0	40,0
Toscana	0,3	25,1	74,7	53,9	46,1
Umbria	0,3	23,5	76,2	64,7	35,3
Marche	0,1	19,1	80,7	56,2	43,8
Lazio	0,6	40,0	59,4	78,7	21,3
Abruzzo	0,1	17,6	82,3	59,0	41,0
Molise	0,0	16,0	83,6	69,9	30,1
Campania	0,1	23,2	76,7	57,7	42,3
Puglia	0,1	23,0	76,9	56,4	43,6
Basilicata	0,0	19,4	80,6	64,5	35,5
Calabria	0,1	26,1	73,9	63,6	36,4
Sicilia	0,1	22,9	77,0	61,5	38,5
Sardegna	0,1	15,5	84,4	45,1	54,9
Italia	0,3	29,4	70,2	64,4	35,6

Note: in corsivo i valori inferiori al dato nazionale, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2012.

L'Umbria risulta tra le regioni in cui la crisi economica si sta manifestando con maggiore intensità, basti pensare che rispetto all'anno precedente la diminuzione in termini relativi delle assunzioni previste è tra le più alte in Italia, Sud Italia compreso.

Il mercato del lavoro è in forte affanno, in particolare per quanto concerne le assunzioni non stagionali, che diminuiscono rispetto al 2011 in maniera più intensa di quelle stagionali (tab. 4.28). A soffrire maggiormente è, oltre all'Umbria, parte del Nord Italia (Piemonte e Lombardia) per quanto concerne l'assorbimento di forza lavoro operaia ed il Centro Italia per quanto riguarda l'assunzione di forza lavoro non stagionale. Rispetto all'Umbria, però, Toscana e Marche hanno compensato la più alta diminuzione di assunzioni non stagionali con l'aumento della richiesta di forza lavoro stagionale.

Tab. 4.28 - Variazione rispetto al 2011 della assunzioni previste per profilo professionale e tipo

	Entrate dipendenti	Entrate dirigenti	Entrate impiegati	Entrate operai	Assunzioni non stagionali 2012	Assunzioni stagionali 2012
Piemonte e V. d'Aosta	-31,4	-25,0	-28,2	-33,1	-38,3	-5,5
Lombardia	-28,5	-27,9	-25,9	-30,4	-29,8	-22,0
Liguria	-21,8	-71,4	-32,9	-16,9	-30,9	-6,5
Trentino AA	-21,1	-66,7	-24,5	-20,2	-28,3	-16,8
Veneto	-24,2	-22,2	-24,9	-24,0	-29,2	-12,4
Friuli VG	-24,9	-25,0	-25,5	-24,6	-27,8	-13,6
Emilia R.	-26,3	-30,0	-29,5	-25,1	-33,2	-12,8
Toscana	-27,1	0,0	-29,0	-26,6	-42,0	4,2
Umbria	-30,0	0,0	-33,3	-29,1	-38,8	-4,9
Marche	-29,0	-33,3	-41,0	-25,4	-45,6	16,6
Lazio	-22,7	-2,9	-19,7	-24,7	-18,4	-35,2
Abruzzo	-24,1	0,0	-31,8	-22,3	-31,4	-10,2
Molise	-34,9	0,0	-50,6	-30,8	-32,6	-39,6
Campania	-24,5	0,0	-22,4	-25,1	-35,2	-2,5
Puglia	-19,5	-50,0	-19,7	-19,4	-30,2	0,5
Basilicata	-26,9	0,0	-26,8	-26,9	-35,9	-2,4
Calabria	-24,4	0,0	-13,3	-27,6	-26,3	-20,8
Sicilia	-21,9	-25,0	-26,0	-20,5	-30,3	-3,2
Sardegna	-18,9	100 ⁸¹	-39,6	-13,6	-32,6	-2,7
Italia	-25,4	-23,0	-26,2	-25,0	-31,6	-10,5

Note: in corsivo i valori inferiori al dato nazionale, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2012.

Ma è sulle assunzioni non stagionali che vale la pena soffermarsi per comprendere il fabbisogno strutturale delle imprese umbre. Delle oltre 5.000 assunzioni non stagionali previste nel 2012 solo il 31,5% riguarda posizioni con contratto a tempo indeterminato, un valore minore del 40,9% nazionale e leggermente inferiore a quanto registrato in ben tre regioni della Terza Italia, area in cui l'accumulazione flessibile (Harvey, *op. cit.*) si mostra particolarmente marcata: in Toscana questo valore è pari al 33,4%, in Emilia-Romagna al 35,2%, in Veneto al 34,1%⁸². La vera differenza è data dal fatto che la richiesta di lavoratori da inquadrare con contratto a tempo

⁸¹ In valori assoluti l'incremento di assunzioni previste di dirigenti in Sardegna è di sole 10 unità: si è passati dalle 10 del 2011 alle 20 del 2012.

⁸² In Trentino Alto Adige e Marche i valori sono di poco inferiori a quello umbro e sono rispettivamente pari al 32,2% e al 31,8%. Decisamente più alto è in Friuli Venezia Giulia (41,8%).

determinato ammonta al 45,1%, un valore simile a quello nazionale (45,3%), ma decisamente inferiore a tutto il Centro (Lazio escluso) e Nord Italia. Al contrario, il 19,2% delle assunzioni non stagionali riguarda posizioni con contratto di apprendistato: si tratta del valore più alto in Italia. Infine, solo il 3% delle assunzioni previste in questa regione concernono altre forme di contratto, per lo più ad elevata flessibilità e precarietà. In tal caso l'Umbria presenta un valore inferiore al dato nazionale (4,5%), mentre regioni come Toscana (5,1%) e Marche (7,3%) si caratterizzano per una propensione maggiore degli imprenditori a ricorrere a questi tipi di contratto.

Il peggioramento del contesto economico regionale, in particolare negli ultimi due anni, sembra che sia pagato soprattutto dai lavoratori stranieri, se è vero che il numero massimo di stranieri assunti con contratto non stagionale corrisponde nel 2012 al 13,2% del totale, un valore più alto solo a quello rilevato tra le imprese meridionali. Ben diversa era la situazione nel 2011 quando il fabbisogno massimo di forza lavoro straniera era tra i più alti in Italia, giungendo al 18,3% delle assunzioni non stagionali. È evidente lo scivolamento ulteriore, in un solo anno, della forza lavoro straniera nel segmento del mercato del lavoro stagionale o, peggio, non regolare. Più in generale, se a livello nazionale il 16,9% delle assunzioni non stagionali sono previste da imprese del commercio, l'analogo valore umbro risulta pari al 18,3%. Anche nei servizi professionali le assunzioni previste sono in proporzione superiore a quanto registrato a livello nazionale, ma si tratta solo del 4,4% (il dato nazionale è all'1,8%). Nelle costruzioni le assunzioni previste sono l'11,4% del totale, in linea col dato nazionale (11,8%). Al contrario, nell'industria il fabbisogno è in netto calo, passando dal 23,5% del 2011 al 18,5% del 2012. La richiesta di forza lavoro industriale è scesa al di sotto del valore nazionale (19,9%) e risulta decisamente inferiore a quella di Marche (35%) e Toscana (24,2%). Anche se in misura inferiore alle regioni settentrionali, ed in maniera simile a Toscana e Marche, la maggior parte delle assunzioni previste riguardano imprese con più di 49 dipendenti. Tuttavia, non va sottovalutato che il 39,6% delle assunzioni non stagionali previste è espresso dalle imprese più piccole (tab. 4.29).

Tab. 4.29 - Assunzioni non stagionali previste per dimensione aziendale nel 2012 (v.a. 5.020)

	1 – 9 Dipendenti	10 – 49 Dipendenti	>= 50 Dipendenti
Piemonte e Valle d'Aosta	<i>32,1</i>	<i>12,3</i>	55,6
Lombardia	<i>26,6</i>	13,6	59,8
Liguria	<i>32,2</i>	<i>12,0</i>	55,8
Trentino Alto Adige	40,4	18,4	<i>41,1</i>
Veneto	34,3	15,4	50,3
Friuli Venezia Giulia	<i>29,3</i>	15,3	55,4
Emilia Romagna	<i>24,9</i>	14,6	60,6
Toscana	36,5	14,8	48,7
Umbria	39,6	<i>12,2</i>	48,2
Marche	36,7	15,8	47,5
Lazio	38,9	8,6	52,5
Abruzzo	46,1	16,7	<i>37,2</i>
Molise	56,7	14,4	<i>28,9</i>
Campania	53,6	13,8	<i>32,6</i>
Puglia	54,6	14,3	<i>31,1</i>
Basilicata	63,3	<i>10,0</i>	<i>26,7</i>
Calabria	62,2	<i>11,5</i>	<i>26,3</i>
Sicilia	58,6	15,4	<i>25,9</i>
Sardegna	48,4	17,4	<i>34,2</i>
Italia	37,4	13,7	48,9

Note: in corsivo i valori inferiori al dato nazionale, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2012.

Mentre nel 2011 la maggior parte delle assunzioni risultano previste dalle imprese più piccole, a maggiore presenza operaia, nel 2012 sono le imprese più grandi e strutturate a pesare maggiormente nel mercato del lavoro: l'indebolimento del tessuto produttivo regionale finisce per incrementare il peso occupazionale delle imprese medio-grandi, in un contesto di generalizzata riduzione delle assunzioni e di avvio, con grande ritardo rispetto al Centro-Nord, del processo di razionalizzazione del sistema imprenditoriale (Casavecchia, *op. cit.*). Il 44,8% delle assunzioni non stagionali previste fanno riferimento a figure operaie, qualificate e non. A queste va aggiunto il 27,3% di richieste di figure qualificate nel commercio e nei servizi. In altri termini, quasi 3 assunzioni su 4 non sono rivolte a posizioni professionali tecniche, intellettuali, dirigenziali, e nemmeno impiegatizie. Le possibilità di impiego in Umbria riguardano attività manuali e/o esecutive, di qui i fabbisogni formativi non possono che essere per lo più caratterizzati dal ristretto orizzonte del contesto produttivo specifico e dall'apprendimento di un saper fare strettamente connesso a singole operazioni.

Il più alto fabbisogno di lavoro non qualificato si registra proprio in Umbria: ben 1 assunzione su 5 riguarda attività di mera manovalanza. Si tratta di caratteristiche spesso poco congeniali all'offerta femminile. Peraltro, le donne per trovare un'occupazione devono superare più ostacoli, anche nel Centro Italia dove il tasso di occupazione femminile non è basso come nel Sud (Parziale, 2012b): il mercato del lavoro umbro segue la stessa dinamica, se è vero che il 23% delle occupate è in possesso della laurea, mentre gli occupati laureati sono solo il 13% (AUR, 2013, *op. cit.*).

In ogni caso, sia il fabbisogno di operai qualificati (18,2%) sia quello di professioni non qualificate (20%) è superiore al dato nazionale.

Scendiamo più nel dettaglio, soffermandoci sulle specifiche esigenze delle imprese umbre e considerando i diversi comparti (tab. 4.30).

Tab. 4.30 - Assunzioni non stagionali in Umbria per comparto e dimensione di azienda nel 2012

	v.a.		% di celle		Totale
	1 - 49 Dipendenti	>= 50 Dipendenti	1 - 49 Dipendenti	>= 50 Dipendenti	
Altre industrie e public utilities	90	160	1,8	3,2	5,0
Industrie alimentari, tessile-abbigliamento, legno-mobili, carta-stampa	360	320	7,2	6,4	13,5
Costruzioni	490	80	9,7	1,6	11,3
Commercio e riparazione veicoli	370	540	7,4	10,7	18,1
Alberghi, ristoranti, servizi turistici	500	130	9,9	2,6	12,5
Trasporti, servizi finanziari e operativi	150	600	3,0	11,9	14,9
Servizi di informazione e avanzati	220	170	4,4	3,4	7,8
Servizi sanitari, di assistenza sociale; istruzione	90	150	1,8	3,0	4,8
Servizi operativi	40	180	0,8	3,6	4,4
Attività studi professionali	210	0	4,2	0,0	4,2
Altri servizi alle persone	80	100	1,6	2,0	3,6
Totale	2.600	2.430	51,7	48,3	100

Note: in grassetto i valori più alti.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2012.

Ad avere necessità di assumere sono in circa un caso su quattro piccole imprese che operano nelle costruzioni (9,7%), nel comparto ricettivo-turistico (9,9%) o in quello commerciale (7,4%).

Considerando sia le piccole che le medio-grandi imprese, il comparto del commercio e delle riparazioni assorbe quasi il 20% del fabbisogno regionale. Il 15% delle assunzioni non stagionali è previsto dalle imprese di trasporto o che operano nel comparto credito/attività finanziarie: nei 4/5 dei casi si tratta di aziende con 50 o più dipendenti.

È evidente come a creare occupazione sia per lo più il terziario *labour intensive* e meno qualificato, con l'eccezione del credito sempre più centrale nell'economia urbana della regione. In ogni caso, non va sottovalutato il fabbisogno espresso dalle attività manifatturiere, concentrato in gran parte nella provincia perugina.

Il quadro che emerge appare alquanto preoccupante, soprattutto in prospettiva futura, e porta a rivalutare gli stessi livelli occupazionali della regione. La performance di per sé non negativa del mercato del lavoro umbro, si rivela in realtà molto più critica alla luce dei dati sui fabbisogni delle imprese.

Le nuove assunzioni, in un contesto già segnato dall'espansione del lavoro atipico e frammentato, nonché di quello indipendente nelle attività "spugna", si rivolgono alle fasce più marginali, spesso straniere (se si computa anche il lavoro stagionale e probabilmente quello irregolare) o comunque migranti.

Non è un caso, infatti, che l'Umbria con il suo 11% sia la seconda regione per residenti stranieri, e che l'immigrazione sia sempre più stanziale, come attestano il 15,3% di studenti stranieri tra gli iscritti alla scuola primaria statale (a.s. 2011-2012) e l'alta percentuale (l'80%) di nati in Italia tra gli iscritti stranieri alla scuola dell'infanzia (Capp. II e III). Secondo i dati (pre-censuari) ISTAT al primo gennaio 2011, la popolazione straniera residente umbra ammonta a 99.849 persone, valore che secondo la Caritas (2012) salirebbe a circa 101.000 individui. Le nazionalità più presenti, come detto (cap. II), sono quella rumena (22.132), albanese (16.418), marocchina (9.844). Si tratta di etnie che si sono specializzate, nella costruzione dei loro progetti migratori, nelle attività manifatturiere, edili ed agricole. A queste sono da aggiungere le attività di cura, svolte per lo più da rumene peruviane, ucraine, data la presenza di una quota rilevante di popolazione anziana: secondo le stime di Demoistat, nel 2012 l'Umbria risulta quarta per indice di vecchiaia (179) ed indice di dipendenza degli anziani (36), tuttavia, proprio la crescente presenza straniera, sta comportando negli ultimi anni un ringiovanimento della popolazione (ad invecchiare di più, oltre alla Liguria, sono la Toscana ed il Friuli Venezia Giulia). Infine, non sono da sottovalutare come bacino occupazionale dei giovani, anche stranieri, i servizi ai consumatori⁸³.

Per gli stranieri in particolare di prima generazione, dunque, il mercato del lavoro umbro offre delle opportunità, perché si abbassano le esigenze formative e professionali delle imprese e, dunque, si riduce la concorrenza degli autoctoni.

Per semplificare, si contrae la richiesta di operai ed impiegati qualificati nell'industria, mentre aumenta quella dei manovali ed operatori nelle attività manifatturiere più marginali e precarie, nelle costruzioni e nei servizi alla persona.

L'80% dei fabbisogni formativi, relativi alle assunzioni non stagionali, nel 2012 si ripartiscono quasi equamente nella richiesta di personale diplomato (39,1%) e di personale per il quale non è

⁸³ Se valutiamo il tasso di presenza degli stranieri per comparto (e non, dunque, la loro distribuzione per comparto), oltre ai servizi pubblici, sociali e personali in cui il 44% degli addetti non è italiano (per via della concentrazione degli stranieri nei lavori di cura), seguono il comparto delle costruzioni con il 30,2% e quello degli alberghi e ristoranti con il 20,9%. La presenza straniera nel settore agricolo è in flessione, ma si mantiene sopra la media nazionale attestandosi al 14,5% (AUL, 2012).

richiesta che la scuola dell'obbligo (44,5%). La richiesta di questo secondo tipo di personale è del 37,8% superiore a quella nazionale, ed inferiore solo ad Abruzzo, Basilicata, Molise e Sardegna. Rispetto al 2011 il fabbisogno di personale con questo livello di istruzione è cresciuto di ben 3 punti percentuali. La richiesta di laureati è inferiore del 35,2% al dato nazionale ed è, dopo tre delle quattro regioni meridionali su menzionate, la più bassa in Italia (tab. 4.31).

Tab. 4.31 - Distribuzione percentuale dei fabbisogni formativi delle imprese per titolo di studio e regionale nel 2012 (v.a. Umbria 5.010)

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica di formaz. o diploma profess.	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario
Piemonte e Valle d'Aosta	31,6	12,8	41,2	14,4
Lombardia	26,5	12,4	41,8	19,3
Liguria	34,9	13,8	38,2	13,2
Trentino Aldo Adige	31,3	14,1	39,5	15,1
Veneto	32,5	14,6	39,5	13,3
Friuli Venezia Giulia	31,0	14,5	43,7	10,8
Emilia Romagna	37,6	8,8	39,1	14,5
Toscana	35,0	11,5	41,0	12,5
Umbria	44,5	7,0	39,1	9,4
Marche	34,0	9,7	44,2	12,1
Lazio	29,6	13,7	39,9	16,7
Abruzzo	44,7	13,6	32,1	9,6
Molise	58,0	10,6	23,9	7,4
Campania	32,9	8,8	45,9	12,4
Puglia	33,6	8,3	44,2	13,9
Basilicata	50,7	8,3	33,0	8,0
Calabria	31,6	13,1	43,3	12,0
Sicilia	29,3	19,5	40,7	10,6
Sardegna	41,1	10,5	40,5	7,9
Italia	32,3	12,3	40,9	14,5

Note: in corsivo i valori inferiori al dato nazionale, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2012.

In realtà, una lettura più attenta ci fa comprendere come siano le regioni più piccole e meno urbanizzate, con l'aggiunta della Sicilia, ad incontrare maggiori difficoltà nell'impiegare personale in possesso di titoli di studio elevati, mentre le regioni nelle quali vi è il più alto fabbisogno di lavoro cognitivo sono la Lombardia ed il Lazio, la cui economia gravita intorno ad aree metropolitane.

A seconda dei comparti cambiano i fabbisogni formativi delle imprese. Nel caso dell'Umbria (tab. 4.32), nei servizi la domanda si orienta positivamente verso la forza lavoro istruita; ciò dipende dal fatto che in questo settore operano non solo le imprese *labour intensive*, ma anche le imprese del credito, quelle che svolgono attività ad alto valore aggiunto nel campo della consulenza aziendale, e la pubblica amministrazione. Le imprese del comparto turistico non sono interessate alla forza lavoro più istruita, ma si rivolgono ad un'offerta a bassa istruzione. In questo comparto il fabbisogno di manovalanza è passato dal 58,3% delle assunzioni non stagionali previste nel 2011 a ben l'81%. Le imprese commerciali sono in misura maggiore delle altre alla ricerca di diplomati. Rispetto all'anno precedente il fabbisogno di personale con qualifica professionale è crollato, passando dal 22% del comparto al solo 2,2%.

Tab. 4.32 - Distribuzione percentuale delle esigenze formative delle imprese umbre per comparto nel 2012, percentuali di riga

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica di formaz. o diploma profess.	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario
Industria e costruzioni	41,3	8,0	44,0	6,7
Commercio	36,6	2,2	52,7	8,6
Turismo	81,0	6,3	12,7	0,0
Servizi	38,9	8,6	37,4	15,2
Totale	44,4	6,9	39,1	9,5

Note: in corsivo i valori inferiori alla domanda regionale per titolo di studio, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2012.

Le imprese di industria e costruzioni sono più propense a richiedere personale diplomato. Inoltre, la richiesta di personale privo di diploma è sceso di quasi 5 punti percentuali, passando dal 46,2% al 41,3%, mentre la richiesta di laureati e post-laureati è cresciuta dal 4,6% al 6,7%.

In sintesi, da una parte persiste nell'industria, costruzioni comprese, una richiesta elevata di personale non qualificato, ma dall'altra l'inasprirsi della crisi riduce le possibilità occupazionali per i meno istruiti e fa pesare maggiormente le richieste (anch'esse numericamente inferiori al passato) da parte delle imprese dei comparti più qualificati, che sono alla ricerca di personale con istruzione terziaria.

Le tabelle 4.33 e 4.34 riportano in ordine decrescente i titoli di studio maggiormente richiesti dalle imprese umbre e delle diverse aree geografiche d'Italia rispettivamente nel 2011 e 2012.

In Umbria la richiesta di lavoro non qualificato, per il quale basta aver assolto la sola scuola dell'obbligo, è superiore persino al Mezzogiorno nel suo complesso.

Dal confronto tra le due tabelle si evince come nella nostra regione la qualifica professionale sia meno richiesta nel 2012 rispetto all'anno precedente. Nel 2011 il fabbisogno delle imprese si è concentrato su un numero di indirizzi e titoli di studio minore del 2012.

Tab. 4.33 - Fabbisogni formativi delle imprese, i titoli di studio più richiesti per aree geografiche e in Umbria nel 2011

	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e Isole	Umbria %	Umbria v.a.
Scuola dell'obbligo	29,3	32,6	32,9	38,1	41,6	3.410
Diplomi a indirizzo non specificato	15,4	13,9	15,9	15,1	13,5	1.110
Diplomi a indirizzo amministrativo-commerciale	12,9	12,5	10,5	9,4	8,7	710
Diplomi a indirizzo meccanico	4,4	4,8	4	3,7	4,3	350
Qualifica o dipl. profess. a indirizzo meccanico	2,8	3,5	2	2,5	3,3	270
Diplomi a indirizzo elettrotecnico	1,4	1,1	1,7	2,1	2,6	210
Qualifica o dipl. profess. a indirizzo amministrativo-commerciale	1,1	1	1,1	1	2,4	200
Qualifica o dipl. profess. a indirizzo socio-sanitario	2,6	3	2	1	1,2	100

Note: in corsivo i valori umbri inferiori a quelli delle diverse aree geografiche, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2011.

Tab. 4.34 - Fabbisogni formativi delle imprese: i titoli di studio più richiesti per aree geografiche e in Umbria nel 2012

	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e Isole	Umbria %	Umbria v.a.
Nessun titolo (scuola dell'obbligo)	28,5	34,2	32,6	34,9	44,2	2.230
Diplomi a indirizzo non specificato	16,7	13,9	16,9	18,7	15,3	770
Diplomi a indirizzo amministrativo-commerciale	10,1	10,2	9,8	9,0	8,1	410
Diplomi a indirizzo elettrotecnico	0,7	1,1	1,1	1,3	5,0	250
Lauree a indirizzo economico	5,1	4,2	4,1	3,3	3,2	160
Diplomi a indirizzo meccanico	4,2	3,9	2,5	4,1	2,4	120
Diplomi a indirizzo edile	0,7	0,4	0,7	0,6	2,2	110
Lauree a indirizzo linguistico	0,4	0,3	0,6	0,2	2,0	100
Qualifica di formaz. o diploma profess. a indirizzo termoidraulico	0,6	0,4	1,1	0,2	1,4	70
Qualifica di formaz. o diploma profess. a indirizzo socio-sanitario	2,8	2,5	1,7	1,1	1,2	60
Diplomi a indirizzo elettronico	0,7	0,6	0,8	0,6	0,8	40

Note: in corsivo i valori umbri inferiori a quelli della diverse aree geografiche, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Unioncamere, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Excelsior 2012.

Tra i titoli più richiesti nel 2011 troviamo tre tipi di diploma: ad indirizzo amministrativo-commerciale, ad indirizzo meccanico e ad indirizzo elettrotecnico.

Quest'ultimo tipo di diploma è meno richiesto della qualifica professionale, sempre ad indirizzo meccanico. Altre qualifiche professionali abbastanza richieste sono quella amministrativo-commerciale e quella ad indirizzo socio-sanitario. Quest'ultimo titolo è comunque più richiesto altrove (Nord e altre regioni del Centro) e lo stesso vale per il diploma ad indirizzo amministrativo-commerciale e il diploma in generale (per gli ultimi due titoli la richiesta è superiore anche nel Sud e nelle Isole). Al contrario, il fabbisogno della altre due qualifiche professionali (meccanico ed elettrotecnico) è più alto in questa regione. Il fabbisogno di laureati nel 2011 ha riguardato solo 630 unità, per quanto concerne il lavoro non stagionale.

Nel 2012 il diploma più richiesto continua ad essere quello ad indirizzo amministrativo commerciale, seguito da quello ad indirizzo elettrotecnico. Quest'ultimo costituisce un fabbisogno specifico delle imprese umbre rispetto a quanto emerge dai dati aggregati relativi alle diverse ripartizioni geografiche del Paese. Tra le qualifiche professionali emerge quella ad indirizzo termoidraulico.

Un'altra importante novità è che tra i titoli più richiesti vi sono due lauree, quella ad indirizzo

economico e quella ad indirizzo linguistico; la prima è meno richiesta in Umbria che altrove, mentre vale l'esatto contrario per la seconda. Il fabbisogno totale di laureati è sceso a 440 unità, con un decremento in un solo anno del 30%, un valore tuttavia inferiore alla riduzione totale di assunzioni (-37,5%).

Se consideriamo complessivamente i dati dei primi due trimestri del 2013 possiamo notare come la richiesta di laureati si aggiri intorno al 10%, ossia un valore simile al 2012, e soprattutto cresce la richiesta di soggetti in possesso di una qualifica professionale giungendo al 19,1% del totale, un valore pari all'incirca al triplo dell'anno prima. Si riduce, invece, la richiesta sia di coloro che hanno un titolo di studio inferiore (40,2%) sia, in particolare, dei diplomati (30,3%). Il quadro completo del 2013 non si può ancora ottenere, tuttavia resta l'alta richiesta di personale privo persino della qualifica professionale e allo stesso tempo emerge che il 15,8% delle assunzioni previste riguardano figure dirigenziali e professioni intellettuali, il 29,5% impiegati e figure tecniche, il 29,5% operai qualificati e solo il 25,3% figure lavorative non qualificate.

A questo proposito già le ultime due tabelle, relative al 2012, si rivelano preziose perché oltre alle evidenti criticità fanno intravedere, evidentemente solo da parte di una minoranza di imprese più strutturate, fabbisogni del tessuto produttivo locale che non si possono liquidare come mera richiesta di manovalanza. È a queste realtà produttive che bisogna guardare per individuare possibili interventi di policy da parte di attori come l'amministrazione regionale. Prima, però, occorre capire quali sono le ragioni pratiche alla base delle scelte scolastiche delle famiglie e degli studenti umbri, in un contesto socioeconomico come quello appena delineato.

Le ragioni pratiche degli attori tra riforma scolastica e crisi economica

Nell'immaginario locale e nazionale l'Umbria era considerata "terra di mezzo". Con questa definizione intendiamo richiamare non solo l'idea di una regione con livello di benessere e sviluppo economico mediano, e di area cerniera tra Nord e Sud (con punte di eccellenza maggiori della prima area e qualche aspetto critico più simile alla seconda), ma anche quella di un territorio in cui natura e storia si uniscono in un più ampio patrimonio di beni comuni, difesi da una società coesa e inclusiva. L'idea portante era quella che l'organizzazione sociale umbra fosse (dovesse essere?) volta alle gestione democratica e partecipata di servizi ad alto impatto sulla qualità della vita di tutti.

Questa immagine fungeva da stella polare verso la quale si sono dirette per decenni, non raramente con successo, le pratiche dei diversi attori regionali.

Tuttavia non sappiamo se valga oggi ancora la metafora della spugna utilizzata da Montesperelli (1988) in passato per indicare la capacità dell'Umbria di assorbire, tramite micro-movimenti, tensioni e conflitti, riuscendo a bilanciare i costi della produzione della piccola impresa con i benefici derivanti da una performance istituzionale di medio-alto livello.

La spugna potrebbe non essere più capace di assorbire le crescenti tensioni economiche e sociali, per via di uno squilibrio tra riduzione del welfare e aumento della disoccupazione e della crisi produttiva. A lungo andare verrebbe meno quell'equilibrio precario che oggi pone la regione come porta di ingresso al Centro-Nord Italia, in un contesto di accentuato dualismo tra Nord e Sud Italia e il dissolversi – almeno sotto il profilo economico, molto meno sotto quello sociale – dell'area NEC (Montesperelli, Acciarri, *op. cit.*). Oppure, potrebbe cambiare la morfologia interna e "metabolizzare l'acqua nuova che i tempi attuali hanno immesso" (*ivi*, p. 566).

L'Umbria può oggi accontentarsi di basare la sua struttura economica su reti relativamente corte di subforniture a scarso valore aggiunto, continuando a puntare alla valorizzazione delle risorse provenienti dai fondi strutturali europei. Questa scelta potrebbe, però, essere

rischiosa e di breve respiro: industria debole e terziarizzazione povera potrebbero espandersi, far aumentare la diseguaglianza economica e rendere ancora più dipendente la regione dall'esterno. Sicuramente uno scenario di questo tipo inciderebbe radicalmente sulle politiche educative e sociali, con lacerazioni profonde sul versante del senso civico, dell'orientamento ai beni comuni, della qualità della vita.

In alternativa, il modello sociale umbro può essere innovato alla luce delle opportunità e degli enormi rischi dell'attuale fase di globalizzazione economica, senza abbandonare, ma semmai rafforzando, la direzione di marcia del passato. Il punto è capire come.

A questo proposito, la cosa interessante da notare è che nelle dinamiche di mutamento analizzate nei paragrafi precedenti, il sistema di istruzione gioca un ruolo centrale. E non potrebbe essere diversamente per una regione che ha fatto degli investimenti educativi uno dei Pilastri del proprio modello di sviluppo sociale ed economico.

Tale importanza emerge con tutta la sua forza, non appena ci si sofferma su quale è stata la risposta degli umbri ai mutamenti socioeconomici degli ultimi quindici anni, in linea con la tendenza nazionale.

La rincorsa dei titoli di studio, con la liceizzazione della domanda scolastica, appare avulsa e irrazionale rispetto ai fabbisogni delle imprese locali. In realtà, dietro questa frattura si può scorgere una ragione pratica (Bourdieu, *op. cit.*) precisa, chiara.

In un contesto di crescente precarizzazione del mercato del lavoro locale e nazionale, e di de-strutturazione industriale, le possibilità di ottenere un lavoro meno instabile aumentano per chi segue percorsi formativi ad alta qualificazione ed istruzione, contribuendo all'espansione dei *knowledge workers* su scala mondiale (Reich, 1993; Butera, 2008).

Il precariato cognitivo è, infatti, un fenomeno drammatico del nostro Paese, ma non è secondaria la crescita esorbitante dei cattivi lavori, a bassa qualificazione e remunerazione, nelle manifatture come nei servizi (Gallino, 2009). Pertanto, la crescita della scolarizzazione di massa dipende da più fattori, ma le esigenze tecniche delle imprese paiono secondarie rispetto ad una dinamica credenzialista che fa dei titoli di studio dei beni posizionali per aumentare le possibilità di un impiego, magari precario, ma relativamente migliore di altri.

Infatti, negli ultimi trent'anni, se da un lato per diverse posizioni operaie qualificate progressivamente le imprese hanno richiesto un titolo di studio superiore alla licenza media, e ciò ha fatto svalutare i diplomi professionalizzanti, dall'altro lato la crescita del benessere materiale ha innalzato le attese di mobilità sociale delle famiglie dei ceti medi inferiori e della classe operaia. Sentendosi minacciate nella detenzione del monopolio educativo e professionale, le famiglie dei ceti medio-alti hanno aumentato gli investimenti in istruzione, potendoli farli fruttare meglio degli altri ceti, grazie alla maggiore dotazione di capitale economico, sociale e culturale. Tutto ciò ha contribuito a svalutare la laurea e allo stesso tempo il diploma. Rispetto a quest'ultimo, la rincorsa alla laurea è stata favorita dalla nascita di nuove professioni nel terziario, contraddistinte da una valutazione sociale positiva per via del loro grado di autonomia e creatività (almeno rispetto alle occupazioni più esecutive dell'epoca fordista), e dal contemporaneo aumento dell'instabilità occupazionale (a causa della regolazione politico-economica neoliberale sfavorevole alla forza lavoro e orientata a ridurre la base occupazionale effettiva). Questi ultimi due fattori hanno ampliato ulteriormente la platea degli aspiranti alla laurea.

Le stime dell'indagine Istat sulla Rilevazione Continua delle Forze di Lavoro del 2011 indicano che, nonostante un sistema produttivo le cui esigenze formative non sono elevate, nel 2010 il tasso di disoccupazione in Umbria è al 5,1% tra i laureati, un valore

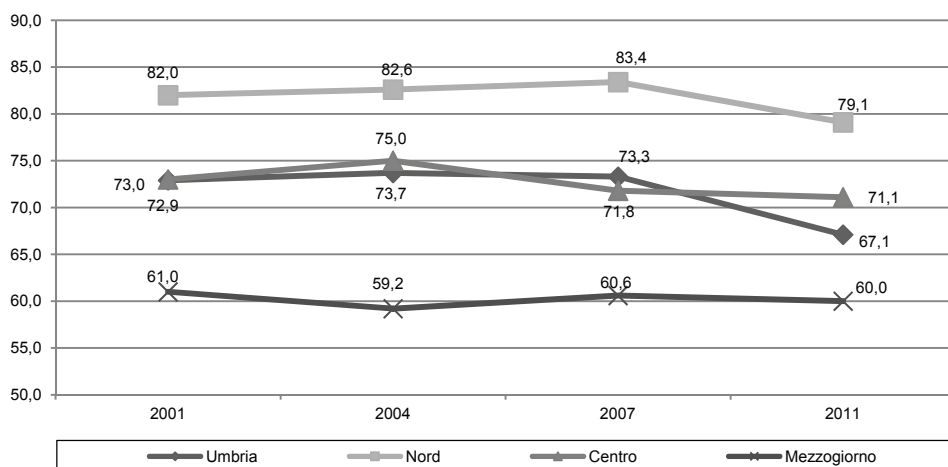
decisamente inferiore alla forza lavoro con titoli di studio inferiore: il tasso di disoccupazione è al 13,4% tra coloro che sono privi della licenza media, al 7,8% tra coloro che sono privi del diploma, scendendo al 5,3% tra i possessori di qualifica professionale bi-triennale e al 6,2% tra i possessori di diplomi di 4-5 anni. Se tra gli uomini il tasso di disoccupazione passa dal 9% dei soggetti privi di licenza media al 3,3% dei laureati, tra le donne questa differenza si amplia a dismisura, passando dal 20,2% al 6,7%, con il tasso di disoccupazione delle diplomate che è al 7,1%. Si potrebbe obiettare che il tasso di disoccupazione dei laureati in Umbria è così basso a causa della ridotta partecipazione al mercato del lavoro. In altri termini, i laureati sarebbero scoraggiati, essendo scarsa la richiesta di forza lavoro qualificata e ad alta istruzione. Questa spiegazione non è convincente, data la maggiore motivazione dei laureati a partecipare al mercato del lavoro (Istfol, 2012b): al di là delle aspirazioni professionali e di status dei ceti più istruiti, a continuare gli studi sono i giovani che, a parità di condizione sociale, sono più determinati a cercare un impiego meno instabile rispetto a molti dei lavori non qualificati per i quali non è richiesta la laurea.

La nostra tesi, corroborata dai dati che ci apprestiamo a commentare, è che la continuazione degli studi abbia una o più convenienze, anche nel contesto regionale umbro. A seconda del percorso individuale del soggetto e, soprattutto, della sua classe sociale di provenienza cambia il gradiente di aspirazioni di status, motivazione professionale e ricerca strumentale di un lavoro meno instabile di quelli non qualificati (v. prima), nella decisione di continuare gli studi dopo il completamento della scuola di 2° grado. Tuttavia la crisi degli ultimi anni sta modificando ulteriormente lo scenario: l'orientamento degli studenti è quello di formarsi spesso scegliendo percorsi differenti da quelli della laurea standard di lungo periodo. Il valore occupazionale della laurea standard si è, infatti, ridotto di recente. I dati delle indagini Istat sull'inserimento dei laureati⁸⁴ a tre anni dal conseguimento della laurea mettono in risalto questo aspetto: il tasso di occupazione tra i laureati⁸⁵ è sceso leggermente nel 2011 rispetto agli anni precedenti. La crisi economica degli ultimi anni ha probabilmente contribuito a ridurre il potere della laurea in termini di possibilità di trovare un impiego, tranne nell'area più depressa del Paese (graf. 4.26) dove questo titolo di studio mantiene grosso modo lo stesso potere del passato; la più debole struttura produttiva meridionale fa del settore pubblico (anche tramite l'indotto delle commesse a professionisti e del lavoro autonomo di seconda generazione, oltre che tramite il Terzo Settore) un canale di assorbimento della forza lavoro più istruita. Allo stesso tempo al Sud la domanda assorbe una percentuale di laureati inferiore a quella delle altre aree d'Italia; dunque molte famiglie investono nella laurea guardando al mercato del lavoro nazionale piuttosto che a quello locale: non è un caso che la migrazione interna sia tornata ai livelli di trent'anni fa, caratterizzandosi per la crescita della componente più istruita.

⁸⁴ Si tratta di un'indagine campionaria realizzata con cadenza triennale.

⁸⁵ I dati qui illustrati fanno riferimento ai laureati del vecchio ordinamento nel 1998 e nel 2001 che sono occupati a tre anni dal conseguimento del titolo (rispettivamente nel 2001 e 2004) ed ai laureati che hanno completato il percorso formativo di lungo periodo (laurea specialistica, ciclo unico, vecchio ordinamento) nel 2004 e nel 2007 e che sono occupati rispettivamente nel 2007 e nel 2011. Dunque i dati riportati nella figura 4.26 relativi al 2011 computano coloro che risultano occupati a 4 anni dalla laurea.

Graf. 4.26 - Percentuale di occupati tra coloro che hanno conseguito 3 anni prima la laurea di lungo periodo (4-6 anni) in Umbria e per area geografica, anni: 2001, 2004, 2007, 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "L'inserimento professionale dei laureati".

In Umbria la riduzione del potere occupazionale della laurea è stata particolarmente alta. Nondimeno, il vantaggio competitivo della laurea rispetto al diploma si mantiene positivo. Anche se non disponiamo del dato regionale, il grafico 4.27 indica chiaramente che questo vantaggio, per quanto ridotto, si mantiene tuttavia su livelli significativi e più alti di 10 anni fa; addirittura, nel Mezzogiorno aumenta.

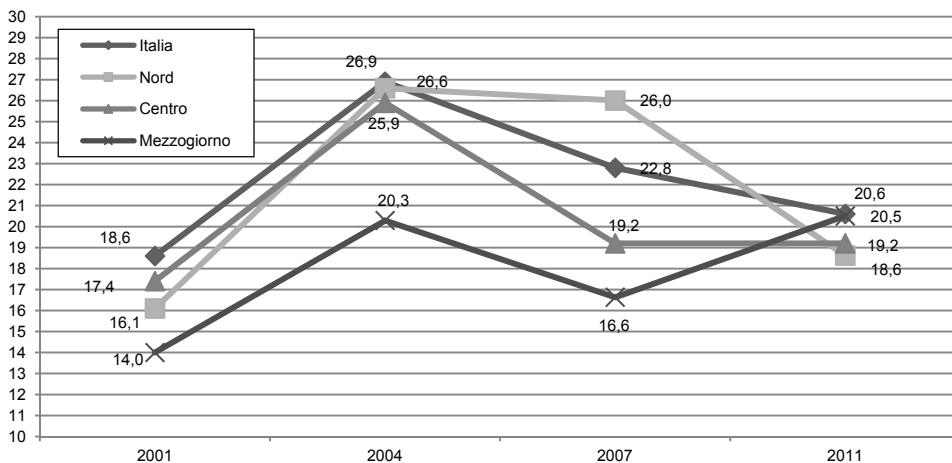
Dobbiamo, però, precisare che si tratta di un vantaggio "lordo" perché non considera che più di un terzo dei diplomati tre anni dopo il superamento degli esami di Stato è iscritto ad un corso di laurea o comunque continua a studiare⁸⁶.

D'altro canto la scelta di confrontare solo coloro che sono in cerca di occupazione rispettivamente tra i diplomati ed i laureati potrebbe portare a sottostimare il potere occupazionale della laurea, perché non sarebbe possibile effettuare la comparazione depurando dal computo coloro che sono iscritti all'università solo per "inerzia" (effetto "parcheggio universitario"), ma di fatto non sono motivati a concludere gli studi e sono perciò persone che né studiano né lavorano, ossia disoccupati nascosti.

Se valutiamo l'andamento del potere occupazionale della laurea a tre anni dal suo conseguimento, comparando il dato Umbro con quello italiano (graf. 4.28), possiamo giungere a due conclusioni complementari.

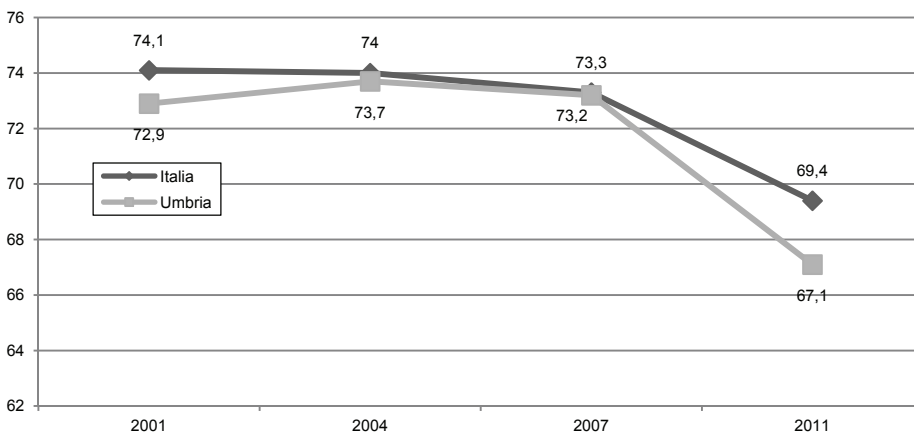
⁸⁶ Rinviamo il lettore al capitolo settimo dell'Annuario Statistico Italiano del 2012 e degli anni precedenti.

Graf. 4.27 - Vantaggio competitivo “lordo” del titolo di laurea rispetto al diploma (differenza percentuale tra i laureati occupati a 3 anni dal conseguimento del titolo e i diplomati nella situazione analoga) in Italia e per area geografica, anni: 2001, 2004, 2007, 2011



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine “L’inserimento professionale dei laureati” e Indagine “L’inserimento professionale dei diplomati”.

Graf. 4.28 - Percentuale di occupati tra coloro che hanno conseguito la laurea di lungo periodo (4-6 anni), anni: 2001, 2004, 2007, 2011. Confronto Umbria/Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine “L’inserimento professionale dei laureati”.

Innanzitutto, il calo del valore della laurea, almeno per quanto concerne il suo potere occupazionale nel medio-breve periodo (3-4 anni), si integra bene con i dati emersi nel secondo capitolo in merito alla riduzione della partecipazione all’istruzione terziaria: laurearsi sembra meno conveniente del passato, soprattutto oggi in cui la crisi economica riduce il potere d’acquisto delle famiglie, in particolare proprio di quelle appartenenti alle classi sociali

subalterne, ossia le meno dotate di risorse economiche e culturali e perciò facilmente soggette a soccombere alle dinamiche di chiusura sociale (Parkin, 1971) delle classi superiori. In questo contesto i recenti dati sulle iscrizioni alle prime classi della scuola di 2° grado (cap. III) potrebbero segnare nella nostra regione un'inversione di tendenza rispetto alla liceizzazione che si tradurrebbe nella scelta di percorsi formativi più brevi e professionalizzanti.

Tuttavia – ed è questa la seconda riflessione – la laurea continua a premiare in termini occupazionale più del diploma e pertanto la riduzione della partecipazione all'istruzione terziaria costituisce in numerosi casi l'esito di svantaggi economici e/o culturali degli studenti che non si iscrivono all'università piuttosto che una loro scelta razionale. Si tratta di una questione centrale per la formulazione delle politiche scolastiche; vi torneremo nel prossimo capitolo.

Il processo di liceizzazione non pare almeno finora arrestarsi, dando vita ad un nuovo dualismo tra coloro che non riescono a diplomarsi e coloro che continuano gli studi, conseguendo la laurea. La nostra regione pare caratterizzarsi non tanto per l'abbandono quanto per la riduzione del percorso di formazione terziaria. A questo proposito, il potere occupazionale della laurea triennale si è ridotto ma non al punto da essere inferiore a quello della laurea di lungo periodo. E per chi non ha aspirazioni professionali molto esigenti⁸⁷ questo aspetto conta.

In sintesi, in Umbria, a differenza di quanto rilevato nelle diverse aree del Paese (ma in linea col dato complessivo nazionale), la laurea breve per certi versi appare più vantaggiosa della laurea di lungo periodo: ha una minore durata e dà le stesse probabilità di inserimento lavorativo (ma raramente lo stesso tipo di impiego) nell'arco di 3-4 anni dal suo conseguimento (tab. 4.35).

Tab. 4.35 - Percentuale di occupati a 3 anni dal conseguimento del titolo nel 2007 e 2011 in Umbria, Italia e per area geografica. Confronto tra coloro che sono in possesso della laurea breve (3 anni) e lunga (4-6 anni)

	Laurea 3 anni	Laurea 4-6 anni	Laurea 3 anni	Laurea 4-6 anni
	2007	2007	2011	2011
Umbria	74,8	73,3	67,4	67,1
Nord	75,9	83,4	69,3	79,1
Centro	72,1	71,8	68,7	71,1
Mezzogiorno	68,3	60,6	57,6	60,0
Italia	73,2	73,2	69,3	69,4

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat, Indagine "L'inserimento professionale dei laureati".

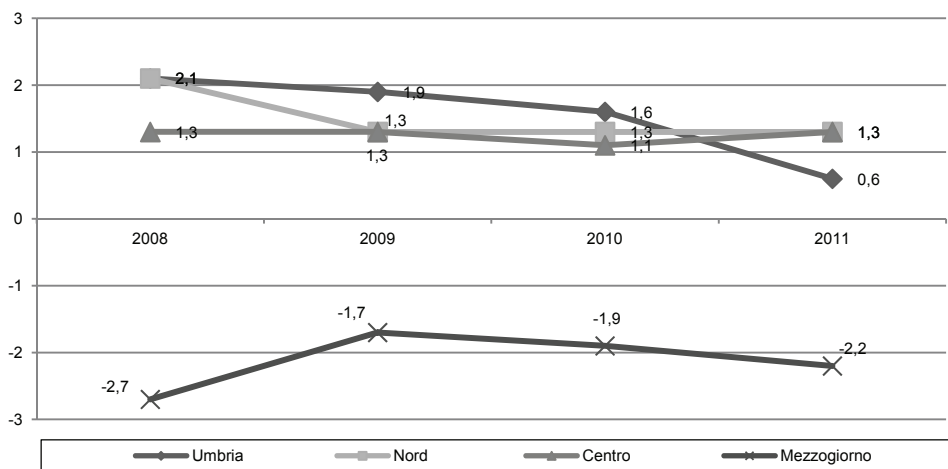
Si potrebbe avanzare una seconda obiezione in riferimento alla tesi della più alta spendibilità della laurea rispetto al diploma, affermando che il prolungamento del percorso di formazione dei laureati riduce artatamente la percentuale di disoccupati tra i laureati. Ma abbiamo visto come la tendenza sia la riduzione dei percorsi formativi piuttosto che il loro prolungamento. Inoltre, il vantaggio competitivo della laurea è così elevato da farci ritenere marginale questa obiezione, anche se fosse fondata. Infine, una terza obiezione potrebbe

⁸⁷ Infatti non stiamo esaminando la qualità dell'occupazione: se in termini contrattuali gli occupati in possesso di laurea triennale non dovrebbero scontare necessariamente una condizione contrattuale peggiore di coloro che sono in possesso di un titolo di studio superiore, si può ipotizzare con ragionevolezza che non si può sostenere lo stesso in merito ai contenuti e al grado di qualificazione del lavoro svolto: le probabilità di svolgere un lavoro qualificato crescono con l'aumentare delle credenziali educative.

essere mossa da coloro che attribuiscono il minore tasso di disoccupazione dei laureati a nuovi fenomeni di migrazione intellettuale.

Ciò è quanto si potrebbe ipotizzare sulla base della triangolazione di più indicatori demografici. La popolazione umbra è cresciuta dal 1995 del 12% e ammonta nel 2012 a 908.926 abitanti (fonte: Demoistat, 2012)⁸⁸. L'incremento demografico è tra i più alti in Italia, inferiore solo a Trentino Alto Adige, Emilia-Romagna e, sebbene di poco, a Lombardia e Veneto. Questo fenomeno è dovuto all'immigrazione straniera, sempre più stanziale: le iscrizioni annuali dall'estero in un anno sono passate dalle 2.157 del 1995 alle 8.581 del 2010, mentre i cancellati in un anno per l'estero sono passati da 339 a 1.246. Se il tasso migratorio con l'estero dal 2008 al 2011 è sceso da 11,7 persone in più (saldo tra immigrati dall'estero ed emigrati verso l'estero) ogni 1.000 residenti a 7,9, maggiore in termini relativi è stata la riduzione del tasso migratorio interno. Quest'ultimo era nel 2008 al 2,1 (nel 2002 era al 4,5!) ed è crollato nel 2011 allo 0,6: la differenza tra chi si trasferisce da un comune fuori regione ad un comune umbro e chi fa il percorso inverso è pari a poco più di un'unità ogni 2.000 residenti. La contrazione è stata superiore a quella delle altre aree del Paese, con il Sud che continua comunque a caratterizzarsi per un tasso migratorio negativo (graf. 4.29).

Graf. 4.29 - Serie storica del tasso migratorio interno dal 2008 al 2011 per area geografica e in Umbria



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Demoistat.

Nel 1995 5.720 persone provenienti da altre regioni italiane si sono trasferite in Umbria, cambiando residenza; questo valore è salito a 7.191 nel 2010; coloro che hanno seguito il percorso inverso sono passati da 3.769 a 5.540. Quindi, nonostante l'incremento assoluto, in termini relativi il numero di cancellati all'anno ha avuto un tasso di crescita superiore a quello degli iscritti.

A distanza di quindici anni, la variazione percentuale del numero di cancellati annuali ogni 1.000 abitanti (residenti) per trasferimento della residenza in altre regioni è stata pari ad un incremento del 32,4% (tab. 4.36).

⁸⁸ Si tratta del dato pre-censuario stimato da Demoistat.

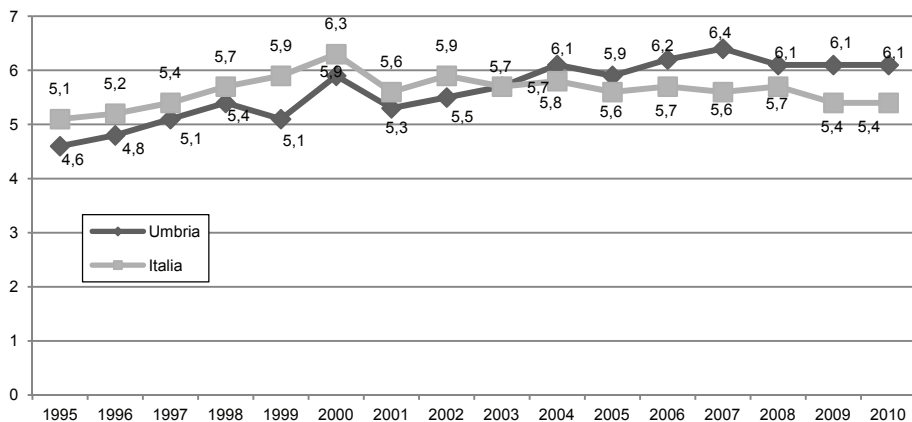
Tab. 4.36 - Classifica delle regioni per variazione percentuale dei cancellati per trasferimento interregionale dal 1995 al 2010

	1995	2010	Var. % dal 1995 al 2010
Emilia-Romagna	3,8	6,1	61,7
Marche	3,6	5,8	61,2
Veneto	2,8	4,1	46,4
Umbria	4,6	6,1	32,4
Toscana	3,7	4,7	27,1
Friuli-Venezia Giulia	4,2	5,3	26,4
Valle d'Aosta	8,4	10,3	22,9
Trento	3,6	4,3	18,5
Campania	5,9	6,9	17,1
Abruzzo	5	5,9	16,7
Trentino-Alto Adige	3,2	3,6	13,1
Molise	7,4	8,1	8,9
<i>Italia</i>	<i>5,1</i>	<i>5,4</i>	<i>6,9</i>
Bolzano	2,8	2,9	5,2
Basilicata	7,9	8	0,3
Liguria	7,5	7,5	-0,4
Lazio	5	4,9	-2,5
Lombardia	4,6	4,5	-3,3
Sicilia	5,6	5,3	-5,1
Piemonte	5,5	5,1	-7,2
Calabria	9,2	8,5	-8
Sardegna	4,9	4,5	-9
Puglia	6,3	5,7	-9,7

Fonte: ns elaborazione su dati Demoistat.

Nel 1995 il numero di cancellati ogni 1.000 residenti era in Umbria più basso del dato nazionale, nel 2004 la situazione si è invertita, ed il divario è addirittura aumentato negli anni successivi per effetto di una riduzione del dato nazionale (graf. 4.30).

Graf. 4.30 - Serie storica dal 1995 al 2010 del numero di cancellati ogni 1.000 residenti per trasferimento interregionale in Umbria e in Italia



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Demoistat.

Nel 2010, se in Italia si registrano 5,4 cancellazioni per trasferimento di residenza da una regione all'altra, questo valore sale a 6,1 nel caso dell'Umbria.

La popolazione interessata da questo fenomeno potrebbe essere eterogenea, ma, date le altre dinamiche demografiche, non è escluso che una parte importante di chi emigra dall'Umbria sia formata da giovani laureati. La mobilità di forza lavoro laureata in Italia, anche in termini di trasferimento di residenza, verso centri come Bologna, Milano, Roma è elevata, come attesta uno studio della Banca d'Italia (Mocetti, Porello, 2010).

Ma anche in questo caso, la terza obiezione, per quanto più plausibile e da controllare con apposite ricerche, finirebbe per rafforzare la nostra tesi su quelle che finora sembrano le ragioni alla base delle scelte scolastiche degli umbri: piuttosto che svolgere attività marginali, destinate in parte considerevole ai nuovi migranti (stranieri e meridionali), e in un contesto di scarse risorse, pare ragionevole a molte famiglie far intraprendere ai loro figli la strada del liceo, considerato anticamera dell'istruzione terziaria molto di più degli istituti tecnici o dei professionali, per poi magari rivolgersi non al mercato del lavoro locale, ma a quello (inter-)nazionale, alla stregua delle famiglie meridionali.

La positiva valutazione sociale del percorso liceale può essere attribuita in parte ad un effetto inatteso della continua riforma scolastica degli ultimi quindici anni (Introduzione).

Infatti, il processo di liceizzazione rilevato in Umbria da un lato si lega ai progressi economici e sociali di lungo periodo, dall'altro lato sembra essere anche la risposta alle politiche scolastiche statali degli ultimi anni.

Le politiche scolastiche dello Stato italiano hanno rincorso, piuttosto che anticipare o favorire, la crescente domanda sociale di scolarizzazione di massa (Schizzerotto, Barone, 2012) provando in più casi a spingere nella direzione opposta: mentre l'aumento dei redditi familiari ha fatto innalzare la partecipazione ai livelli più alti del sistema di istruzione, la classe dirigente nazionale ha tendenzialmente puntato alla selettività delle politiche scolastiche ed universitarie. Su quest'ultimo punto, in particolare, la riforma Moratti (l. 53/2003) si è orientata verso la separazione netta tra istruzione primaria e secondaria e tra istruzione secondaria superiore di tipo liceale e formazione professionale, affidando quest'ultima alle Regioni. Dopo la modifica di Fioroni (l. 40/2007), con la distinzione tra formazione regionale ed istruzione professionale statale, la riforma Gelmini (l. 133/2008) ha ripartito l'istruzione superiore secondaria in liceale, tecnica, professionale, e formazione professionale. Non è possibile ancora valutare a pieno gli effetti degli ultimi interventi legislativi, tuttavia possiamo sostenere che "la continua riforma scolastica" – in particolare nel periodo successivo al tentativo di Berlinguer di muoversi in direzione dell'unificazione dell'istruzione secondaria – sembra aver svalutato ulteriormente, contro le intenzioni dichiarate, l'istruzione tecnica e professionale, senza incidere sulla dispersione che caratterizza questo tipo di percorso formativo. Ciò ha finito per favorire, piuttosto che bloccare, le dinamiche credenzialiste e la preferibilità per i percorsi liceali. In più, si può ipotizzare che la stessa ripartizione dei licei da parte della riforma Gelmini abbia portato studenti e famiglie a considerare praticabili indirizzi di studio come il liceo di scienze umane, probabilmente valutato come un ragionevole compromesso tra l'aulico liceo classico e gli indirizzi di studio "più operativi". A questo compromesso se ne affianca un secondo, ossia la scelta di iscriversi all'università ma non proseguire gli studi una volta conseguita la laurea triennale.

Il processo di liceizzazione si lega alla crescita delle aspettative delle famiglie in termini di mobilità sociale. Ma, come detto, a sostegno della teoria credenzialista vi è anche il fatto che l'ottenimento di posizioni lavorative di status medio, essendo le posizioni lavorative divenute "merce rara", dipende da dinamiche competitive che innalzano le credenziali richieste dalle

imprese. Il risultato è stato che la laurea è divenuta uno strumento necessario, ma non sufficiente, per aspirare anche a queste posizioni: la stessa riforma universitaria, con la differenziazione interna all'istruzione terziaria derivante dalla formula del "3+2", è causa e poi anche effetto di queste dinamiche.

A scanso di equivoci, le ragioni che abbiamo qui ricostruito in merito alla liceizzazione e al prolungamento degli studi, sebbene con i compromessi ora enunciati, vanno contestualizzati a seconda del periodo e dei gruppi sociali che si prendono in considerazione.

L'attuale crisi economica potrebbe rendere "efficace" la riforma scolastica degli ultimi anni, al contrario di quanto finora rilevato, facendo crescere la preferenza verso percorsi tecnici e professionali, più brevi. Ma ciò deriverebbe da una rinuncia, anche inconsapevole, delle famiglie delle classi sociali più svantaggiate che non riescono a sopportare i costi, diretti ed indiretti, di una scelta formativa più solida, in assenza di politiche pubbliche adeguate.

A questo proposito vanno considerati alcuni aspetti del rapporto tra istruzione e lavoro.

La percentuale di laureati in Italia è inferiore a quella dei Paesi più ricchi, ma la struttura economica è endemicamente incapace di assorbire in maniera adeguata forza lavoro qualificata ed intellettuale. Nello specifico, poi, le imprese industriali non riescono a dar vita ad una domanda estesa di lavoro manuale qualificato e di tipo tecnico; la maggior parte di loro richiedono figure dedite ad attività ripetitive, in cambio di una remunerazione bassa e di una condizione occupazionale instabile come le altre.

Quest'ultimo aspetto diventa centrale per capire come coniugare la legittima aspirazione, spesso ingiustamente negata, alla mobilità sociale con le esigenze di rilancio dell'assetto produttivo (e non solo) della regione. Anzi, è possibile dire di più: la questione è più complessa perché si tratta di coniugare non solo sviluppo economico e eguaglianza di opportunità, ma anche di puntare a trasformare la relazione tra stratificazione sociale e sistema di istruzione.

È utile riflettere sui due corni della questione relativa all'incontro tra istruzione e mercato del lavoro in Italia. Innanzitutto, l'alta istruzione (la laurea), nonostante un sistema classista e la svalutazione dei titoli di studio, costituisce comunque una carta in più che un giovane può giocare per la realizzazione nel campo lavorativo, e ciò vale particolarmente in Italia, soprattutto per le donne (Ballarino, Checchi, *op. cit.*; Schizzerotto, Barone, *op. cit.*).

Quindi, la diffusione del sottoinquadramento occupazionale tra molti laureati (e diplomati!) e il bisogno di innovazione del tessuto produttivo fanno emergere la necessità di qualificare contemporaneamente offerta scolastica e domanda di lavoro, se si agisce a livello sistemico andando oltre le singole realtà aziendali.

I dati Excelsior indicano che anche le qualifiche professionali sono in Umbria richieste dalle aziende in misura minore del dato nazionale (tab. 4.31), a dispetto di quanto avviene in regioni come le Marche dove i percorsi IeFP coinvolgono un numero più alto di giovani. In Umbria appaiono bassi sia il tasso di partecipazione a questi percorsi sia la domanda delle imprese.

In verità, l'analisi più dettagliata dei dati fa emergere una realtà produttiva complessa e al suo interno variegata. Innanzitutto, in valori assoluti vi è la richiesta nel 2011 di oltre 1.000 lavoratori con qualifica professionale, di cui 460 nell'industria e nelle costruzioni, e 350 nel commercio. Si tratta di una richiesta che è superiore al totale degli iscritti agli IeFP, e cioè 563 persone nell'a.f. 2010-2011 (tab. 4.4). Di qui il tasso di disoccupazione tra i possessori di qualifica professionale risulta inferiore a quello dei diplomati.

Se ritorniamo a confrontare le tabelle 4.33 e 4.34, risulta che il diploma ad indirizzo amministrativo commerciale è meno richiesto rispetto alla tendenza nazionale, ma comunque

concerne centinaia di assunzioni in entrambi gli anni considerati. Il 2012 sembra caratterizzarsi per una certa centralità dei titoli di studio ad indirizzo industriale nel campo elettrotecnico, elettronico, meccanico, termoidraulico. Tuttavia, non si può trascurare il fatto che in valori assoluti la loro richiesta si sia ridotta del 50% circa rispetto all'anno precedente, a dimostrazione di come la crisi economica colpisca con forza il motore produttivo della regione.

In sintesi, per entrambi gli anni emerge, nonostante la crisi mordente, un nucleo di imprese non di ridotta dimensione che esprime il bisogno di figure tecniche, centrali nei processi di produzione manifatturiera o nelle attività di commercializzazione.

I percorsi IeFP potrebbero in linea teorica costituire un canale su cui puntare. Ma, la domanda sociale è poco sensibile a causa delle dinamiche di scolarizzazione prima illustrate.

La formazione è considerata centrale dai giovani umbri, come mostra il tasso di Neet che per quanto preoccupante (15,6%) è tra i più bassi d'Italia (Capitolo III), ma il tasso di scolarità terziaria non è abbastanza alto (nonostante il primato umbro) da limitare le disegualianze assolute tra le classi sociali⁸⁹. Allo stesso tempo, le disegualianze relative tra le classi sociali, ossia le diseguali opportunità di accedere ai livelli più alti di istruzione a seconda dell'origine sociale, e a prescindere dal merito, risultano stabili negli ultimi decenni, in Italia come altrove (Pisati, 2002; Becker, 2003).

Così, la competizione per i titoli di studio è impari, anche se la corsa alla liceizzazione e alla successiva terziarizzazione dell'istruzione è per il singolo attore ragionevole, perché vantaggiosa per chi la consegue. D'altra parte, il sistema produttivo non vede soddisfatti i suoi fabbisogni, utili allo sviluppo economico della regione.

Pertanto, se rafforzare i percorsi IeFP può servire ad innovare quella domanda del lavoro formata da imprese alla ricerca di manovalanza o poco più, perché le figure qualificate possono migliorare i contesti produttivi nei quali operano; il rischio è che questi percorsi creino una nuova forma di sottoinquadramento al ribasso, che non coinvolge questa volta diplomati e laureati, ma soggetti culturalmente più deboli. In più, se è vero che a questo tipo di percorso oramai partecipa in Italia un numero pari ad oltre la metà degli iscritti alle scuole professionali (Isfol, 2012d), ciò non fa altro che rafforzare la tesi della separazione tra istruzione superiore, sempre più liceale, ed un canale che finirebbe per sostituirsi all'istruzione superiore di tipo professionale. E non è un caso che gli stranieri siano sovrarappresentati in questo percorso (*ibidem*).

Quanto stiamo delineando chiama in causa il dilemma tipico della scuola: essa serve a formare lavoratori e a svolgere una funzione selettiva che stratifica la società, danneggiando la partecipazione sociale? o nella società della conoscenza le istituzioni pubbliche devono valorizzare la funzione socializzante della scuola, ossia formare cittadini capaci di partecipare alla vita sociale sulla base di abilità e conoscenze teoriche che sono trasversali, ma non specifiche, ai mestieri?

Affronteremo la questione nelle conclusioni del Rapporto, dando uno sguardo privilegiato all'Umbria. In questa sede possiamo affermare, considerando quanto emerso nel presente capitolo, che puntare agli IeFP potrebbe rendere l'offerta scolastica umbra selettiva al livello di istruzione secondaria, in controtendenza con quanto sta avvenendo su scala globale, dove la selettività e differenziazione dei percorsi scolastici si sta spostando dall'istruzione

⁸⁹ La relazione tra tasso di scolarità e disegualianza assoluta nel campo dell'istruzione in Italia ha seguito negli ultimi sessant'anni un andamento ad "S": inizialmente crescendo il primo, si innalza anche la seconda che poi scende quando il primo giunge a coinvolgere più del 50% delle persone. Lo stesso dovrebbe valere per i tassi di scolarità calcolati specificatamente per ogni singolo livello di istruzione (Schizzerotto, Barone, *op. cit.*, p. 84-85).

secondaria, in via di unificazione, a quella terziaria (Shavit, Arum, Gamoran, Menahem, 2005). E ciò potrebbe acuire il problema dei relativamente bassi consumi culturali della regione, aspetto che a sua volta, se riverberato sulle nuove generazioni, potrebbe compromettere seriamente la partecipazione alla società della conoscenza, rendendo vani gli sforzi della lunga marcia educativa dell'Umbria.

Usiamo il condizionale anche perché si sta ragionando senza considerare la domanda sociale, che finora è andata nella direzione opposta, e che poco probabilmente sarà interessata, in misura numericamente adeguata, ad un'offerta scolastica di questo tipo.

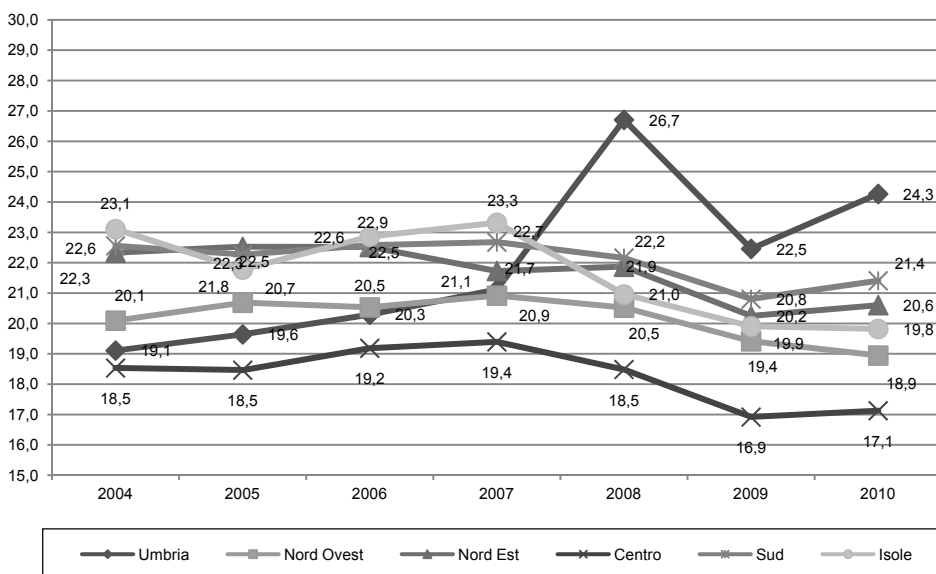
E allora, una strada per innovare il sistema produttivo, rispondere ai suoi bisogni formativi e provare ad incidere sulle disuguaglianze educative, in una società regionale che potrebbe in futuro soffrire in maniera particolare di quest'ultimo problema, è seguire la domanda sociale umbra, plasmandola secondo quelle che sono le sue peculiarità.

Se a livello nazionale sarebbe utile spingere per una terziarizzazione dell'istruzione più intensa e differenziata e per l'unificazione dell'istruzione secondaria, a livello regionale si può lavorare su quanto il quadro normativo statale permette al momento di fare.

La formazione tecnica utile a questa regione va, cioè, rafforzata nei contenuti e nei simboli, secondo una logica che mescoli le migliori pratiche della formazione professionale e l'orientamento scientifico di derivazione accademica. Bisogna, cioè, valorizzare le potenzialità e limitare i vincoli dell'assetto socioeconomico regionale.

Ad esempio, negli ultimi anni l'Umbria si è distinta per un livello di accumulazione di capitale da parte delle imprese decisamente superiore alla media nazionale: nel 2010 gli investimenti fissi lordi delle imprese sono stati pari a quasi un quarto del Pil regionale (graf. 4.31).

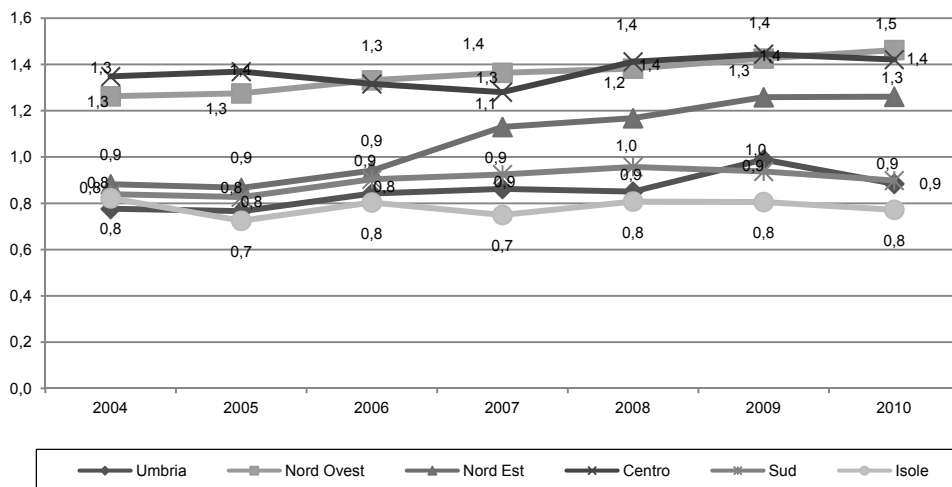
Graf. 4.31 - Intensità di accumulazione di capitale (investimenti fissi lordi in percentuale sul Pil) dal 2004 al 2010 in Umbria e per area geografica



Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Tuttavia gli investimenti sono stati legati ad attività tradizionali come l'acquisto di capannoni e macchinari e, probabilmente, ristrutturazioni piuttosto che consistere nello sviluppo della ricerca volta all'innovazione. Infatti, la nostra regione mostra una capacità innovativa abbastanza bassa, simile a quella delle regioni meridionali: la spesa per la ricerca (*intra muros*) da parte della pubblica amministrazione, l'Università e le imprese non è andata mai oltre l'1% del Pil prodotto, attestandosi allo 0,9% nel 2010 (graf. 4.32).

Graf. 4.32 - Capacità innovativa (spesa per ricerca e sviluppo in percentuale sul Pil) dal 2004 al 2010 in Umbria e per area geografica



Fonte: DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Il divario con il Nord Italia è non di poco conto ed è maggiore se si considera solo il contributo delle imprese, in quanto i due terzi della spesa umbra proviene dagli enti pubblici: pubblica amministrazione e università investono in ricerca una cifra pari allo 0,6% del Pil regionale.

Negli ultimi anni mentre nelle altre regioni gli investimenti pubblici si sono ridotti, in Umbria (ed Abruzzo) sono cresciuti, tanto che nella nostra regione la dotazione di capitale per unità di lavoro è divenuta da mediamente inferiore (negli ultimi quindici anni circa) al dato nazionale ad una tra le più alte d'Italia (Tondini, 2013, *op. cit.*).

In questo quadro il ruolo delle amministrazioni pubbliche nel guidare i processi innovativi è non solo necessario, ma potrebbe trasformarsi in un punto di forza, anche se ciò che più conta non è il tasso di accumulazione del capitale, ma la sua produttività (*ibidem*): la costruzione di una buona rete tra università ed enti pubblici può servire a superare l'ottica irrimediabilmente ristretta delle piccole imprese, garantendo loro le risorse per un migliore posizionamento sul mercato.

Questo fabbisogno emerge indirettamente anche da quanto si rileva nel Primo rapporto sulla formazione continua in Umbria laddove si mette in evidenza la presenza superiore alla media nazionale di corsi di formazione settoriali, nell'ambito delle iniziative gestite dai Fondi Paritetici Interprofessionali (Galluzzo, 2012): questa pratica, legata all'adesione ai fondi da parte di imprese molto piccole, può costituire un vantaggio per lo sviluppo di politiche

territoriali volte ad accrescere la dotazione di capitale umano della regione, secondo una visione di lungo periodo che va oltre il ristretto ed immediato orizzonte produttivo della singola impresa, avvantaggiando di fatto anche quest'ultima. Vanno, cioè, individuate politiche territoriali alternative alle politiche del lavoro nazionali degli ultimi anni; infatti, queste ultime hanno assunto la forma di interventi formativi brevi e talvolta inutili per imprese che restano a loro volta ancorate a logiche organizzative tradizionali. Basti pensare che nel 2010 meno di un quarto delle imprese umbre con almeno 10 dipendenti ha introdotto innovazioni di prodotto e/o processo. L'Umbria precede solo il Lazio e le regioni meridionali, con l'eccezione della Campania (tab. 4.37).

Tab. 4.37 - Classifica delle regioni per percentuale di imprese con almeno 10 dipendenti che hanno introdotto innovazioni di prodotto e/o processo nel 2010

Regione	%
Friuli-Venezia Giulia	40,9
Piemonte	38,9
Emilia-Romagna	37,7
Veneto	36,4
Lombardia	36,3
Abruzzo	32,6
<i>Italia</i>	<i>31,5</i>
Trento	29,8
Trentino-Alto Adige	29,7
Bolzano	29,6
Valle d'Aosta	29,3
Toscana	29,0
Marche	27,8
Campania	25,6
Umbria	24,1
Calabria	22,3
Sicilia	22,0
Lazio	21,8
Liguria	21,1
Puglia	21,1
Sardegna	17,8
Molise	16,4
Basilicata	15,0

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati DPS-Istat, Banca dati "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo".

Nel 2004 le imprese innovatrici (tra quelle con almeno 10 dipendenti) in Umbria erano il 32,3%, ossia un terzo in più del 2010. Si trattava di un valore superiore, sebbene di poco, a quello nazionale (30,7%). Pertanto, viene confermato il momento di difficoltà del modello sociale ed economico regionale. Tuttavia, esso non va sopravvalutato perché la nostra regione da decenni si caratterizza per una forte dipendenza dal ciclo economico nazionale, esaltandone i tratti: nelle fasi di espansione l'economia regionale cresce più di quella nazionale, mentre ha una performance decisamente peggiore di questa nelle fasi, come l'attuale, di recessione economica (AUR, 2013, *op.cit.*).

Ovviamente la situazione non va nemmeno minimizzata, basti ricordare il primato dell'Umbria in termini di aumento della povertà relativa dal 2010 al 2011 (tab. 4.13b), con il disagio economico che è cresciuto nell'ultimo biennio (Tondini, 2013, *op. cit.*).

Vanno, allora, comprese quali sono le gracilità di fondo che hanno caratterizzato la società

regionale anche nelle fasi di espansione (Carnieri, 2013, *op. cit.*), perché è nell'individuazione delle dinamiche di lungo periodo che possiamo cogliere meglio la portata del mutamento attuale e comprendere in quale direzione rilanciare e rinnovare il modello sociale umbro.

Rispetto ad un contesto produttivo in seria crisi, se è vero che la riduzione della spesa pubblica limita l'azione delle amministrazioni umbre è altrettanto ovvio che la leva del cambiamento per l'uscita dal guado ed il rinnovamento del modello sociale umbro resta nelle mani degli attori pubblici e istituzionali locali. La spesa per ricerca e sviluppo è non solo maggiore da parte di questi attori, ma ha prodotto anche frutti positivi, come attestano i dati dei Nuclei di Valutazione Miur del 2009 che indicano, ad esempio, che l'Umbria è al primo posto, insieme al Piemonte, per attivismo delle università nella generazione di *spin off*: nel 2009 si registravano 1,5 *spin off* ogni 100 addetti (strutturati) negli atenei (Gherardini, 2012). Le università umbre, nonostante il declino, paiono mantenere un buon indice di attrattività di studenti fuori regione, infatti nel 2012 la differenza tra iscritti agli atenei umbri e umbri iscritti all'università è di 13,2 persone ogni 100 iscritti⁹⁰. L'Umbria si caratterizza per un sistema universitario con un'attrazione di studenti fuori sede positiva, sebbene questa capacità sia diminuita nel tempo in maniera significativa (nel 2000 l'Umbria era al primo posto con un indice di attrattività pari a quasi il doppio di quello attuale), ed una percentuale di iscritti (nell'a.a. 2012-2013) residenti in regione che è di poco superiore al 70% (fig. 4.1).

Fig. 4.1 - Tipi di sistemi universitari regionali per attrattività esterna ed interna nel 2012

Attrattività interna (nei confronti dei residenti)	Attrattività esterne (nei confronti dei fuorisede)	
	Negativa	Positiva
Maggiore	Campania, Sicilia, Sardegna, Liguria, Veneto	Lazio, Lombardia, Toscana, Emilia-Romagna, Piemonte, Friuli VG, Umbria, Abruzzo
Minore	Puglia, Molise, Calabria, Basilicata, Valle d'Aosta, Marche	Trentino AA

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat-DPS, "Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo", e dati Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.

L'Umbria, insieme all'Abruzzo, in realtà, tende ad avvicinarsi alla situazione del Trentino Alto Adige in cui l'attrattività dei fuorisede è positiva, mentre la capacità di assorbimento della domanda interna è alta ma minore di molte altre regioni, per la presenza nelle aree limitrofe di atenei a forte attrattività.

Gli atenei umbri si mostrano propensi alla collaborazione con pubbliche amministrazioni e imprese. Il punto è che oggi, data la contrazione delle risorse, questa collaborazione deve fare un salto di qualità consistente nella costruzione di una rete condivisa di risorse e saperi in cui la distinzione tra gli attori rispetto allo sviluppo delle politiche territoriali sia molto meno rigida.

Tali reti possono supportare l'azione di rafforzamento dell'offerta di formazione tecnica veicolata tramite ITS (istituti tecnici superiori) ed IFTS (istruzione e formazione tecnico superiore).

In un contesto di crisi economica, il modello di sviluppo umbro finora esistente può essere congeniale alla riconversione socioambientale dell'economia per l'uscita dalla crisi strutturale:

⁹⁰ Al primo posto troviamo l'Emilia-Romagna con l'indice pari a 30,3, seguita da Trento (23,8), Lazio (23,4), Toscana (21,8), Abruzzo (18,7), Lombardia (14,5) e, appunto, Umbria (fonte: Istat-DPS, Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo).

esistono eccellenze nella chimica, biotecnologia, nelle energie rinnovabili, nella produzione artigianale. Si tratta di imprese che operano in ambiti che si richiamano alla *green economy*. Essa richiede figure professionali nuove, competenti, istruite e allo stesso tempo utili tanto alle imprese medie e grandi dei comparti più innovativi quanto alle piccole imprese tradizionali, costrette a dotarsi di nuova armatura per competere su scala globale.

Si sta facendo riferimento da un lato allo sviluppo di poli tecnologici che leghino università e imprese, in particolare quelle multinazionali che sono ancora poco rispondenti alle esigenze sociali e produttive del territorio (AUR, 2013, *op.cit.*); dall'altro all'innovazione di quelle piccole e medie imprese sia del cosiddetto quarto capitalismo che in Umbria paiono legate a strategie passive di internazionalizzazione, sia di altre realtà produttive locali che potrebbero essere messe in relazione con le prime (Castellani, Pompei, 2013). L'impresa a rete e/o altre forme organizzative, anche come il distretto nelle sue diverse forme, sono sempre più necessarie oggi ad interconnettere l'assetto produttivo umbro con quello di Toscana e Romagna, su un versante, e di Marche ed alto Lazio, sull'altro versante.

Dimensioni più ampie sono congeniali alla ripresa economica in quanto essa sembra dipendere dalle capacità competitive delle medie e grandi imprese dedite all'export (Mutinelli, 2012), che necessitano di credito e ricerca. Per favorire processi come questi, la Regione può puntare a rafforzare l'offerta di ITS, ed insieme a questi degli IFTS, ossia un tipo di formazione post-secondaria che è capace di non adeguarsi semplicemente alla domanda del lavoro esistente, ma di innovarla, rispondendo a bisogni produttivi concreti. Allo stesso tempo questo percorso non rimetterebbe in discussione la liceizzazione, ma potrebbe completarla attribuendo alla formazione tecnica un valore sociale superiore a quello attuale perché farebbe riferimento a posizioni professionali non valutate necessariamente di status inferiore. Si tratterebbe di seguire una visione pedagogica che non contrappone il manuale all'intellettuale: questa visione è quanto mai attuale alla luce delle trasformazioni del lavoro⁹¹ degli ultimi decenni.

A sua volta questo tipo di percorso dovrebbe essere organizzato in maniera tale da progettare sentieri che agevolino il passaggio, secondo la logica dell'apprendimento continuo ed in modo da rendere concreta la visione pedagogica di cui sopra, a corsi universitari coerenti, incentivando anche il percorso opposto, magari dopo il conseguimento della laurea. Beninteso, trovare il giusto bilanciamento tra formazione e istruzione, tra socializzazione alla cittadinanza piena ed inclusiva e sviluppo qualitativo per uscire dalla crisi e rilanciare il modello umbro è cosa difficile. Nel prossimo capitolo riprenderemo la questione con l'intento di individuare con maggiore chiarezza suggerimenti di policy, soffermandoci sulla relazione tra società, economia e istruzione.

⁹¹ Per trasformazioni del lavoro intendiamo non tanto fare riferimento alle mutate esigenze tecniche dei processi produttivi post-fordisti che, derivando anche da finalità di *labour saving*, hanno cambiato i contenuti del lavoro (Borghi, 2002; Negrelli, 2005), quanto alle dinamiche politico-culturali di creazione di nuovi gruppi professionali che contribuiscono a riconfigurare gli stessi sistemi tecnico-organizzativi.

Sezione terza

L'ISTRUZIONE COME INNOVAZIONE SOCIALE

IL MODELLO SOCIALE UMBRO NEL CAMPO DELL'ISTRUZIONE

Questo capitolo costituisce la terza e ultima sezione del volume ed è dedicata all'istruzione come innovazione sociale, ossia come risorsa capace di migliorare la società nel suo insieme al di là degli effetti che essa può esercitare sulla mobilità sociale dei singoli individui.

Lo sguardo sull'istruzione in Umbria è dunque di tipo olistico, tuttavia è utile partire dal considerare alcuni studi che si sono soffermati sulle scelte ed i comportamenti scolastici individuali.

Dal punto di vista individuale l'istruzione può essere concepita come investimento (Schultz, 1960; Becker, 1962, 2009) o come consumo (Fershtman, Murphy, Weiss, 1996). Nella prima ottica, l'attore che sceglie di prolungare gli studi investe tempo e risorse cognitive, affrontando costi diretti (tasse di iscrizione, acquisto dei libri, etc.) e indiretti (costi-opportunità come la rinuncia al guadagno derivante dall'entrata nel mercato del lavoro, o a più tempo libero, etc.) al fine di sviluppare il proprio capitale umano; quest'ultimo è costituito da abilità, competenze, conoscenze, ma anche credenziali tali da permettergli l'accesso a professioni più remunerative di quelle esercitabili con un titolo di studio inferiore. Nella seconda ottica, invece, l'istruzione è fonte immediata di benessere psicologico per chi sceglie di prolungare gli studi: il benessere deriva dall'apprendimento in sé, dall'acquisizione di conoscenze che permettono di attingere con maggiore efficacia dal patrimonio culturale del contesto in cui si vive, nonché dalla crescita del proprio status (non necessariamente professionale).

Entrambe le concezioni manifestano una visione formalistica e astratta dell'attore umano, compiendo un errore tipico di parte della scienza economica che si dedica a questo tema.

Al contrario di quanto assunto da diversi studiosi di economia dell'istruzione, l'individuo costruisce la propria identità nel tempo in maniera processuale e in parte inconsapevole, all'interno di un certo ambiente sociale e in un più ampio orizzonte storico-culturale. Pertanto investimento e consumo sono dimensioni spesso con-fuse dal singolo agente sociale, e soprattutto (ma ciò è in parte considerato dalle teorie di cui sopra) la loro combinazione varia a seconda delle ragioni pratiche e degli habitus di ogni persona: l'intricata relazione tra posizioni e disposizioni sociali è alla base dell'identità di ogni essere umano, concepibile come un individuo sociale (Bourdieu, 2009).

Non solo, le scelte degli individui avvengono a seconda delle funzioni e dei significati attribuiti all'istruzione in un dato ambito spazio-temporale.

Ma quali sono funzioni e significati dell'istruzione nelle società contemporanee?

È questo il tema del presente capitolo: riflettere sulle funzioni ed i significati dell'istruzione, e più nello specifico della scuola, ci permette di giungere a formulare dei suggerimenti di policy sulla base dei risultati illustrati nel corso dell'intero volume.

Con questo intento, nel prossimo paragrafo, facendo riferimento in forma sintetica alla letteratura per lo più sociologica sul tema, riflettiamo sui significati e le funzioni dell'istruzione. Torniamo in maniera critica anche sulle teorie a cui abbiamo accennato poc'anzi, analizzandole sotto il versante olistico, societario. Consideriamo in maniera particolare la relazione che intercorre tra sistema di istruzione e stratificazione sociale, tema centrale nelle scienze umane, in particolare in sociologia.

Nel terzo paragrafo riconduciamo lo studio all'ambito spazio-temporale da noi privilegiato, illustrando i risultati di un'analisi multivariata sui dati regionali nel periodo 2004-2010. Ciò ci permette in seguito di qualificare meglio il modello sociale umbro nel campo dell'istruzione e di interpretarlo anche alla luce dei dati più recenti presentati nei capitoli precedenti.

La prospettiva della political economy da noi adottata ci porta ad analizzare il sistema di istruzione a seconda della sue interazione con il sistema economico e l'assetto politico-istituzionale: quest'ultimo è costituito dalle scelte di decisori politici che agiscono sulla base non solo delle risorse, materiali e simboliche, a disposizione, ma anche dei valori del contesto socio-culturale in cui sono immersi tanto questi attori quanto i destinatari delle politiche.

In particolare, passiamo al setaccio la relazione tra istruzione e economia attraverso l'impiego prima dell'analisi in componenti principali (Di Franco, Marradi, 2003), poi della *path analysis* (Corbetta, 2002; Di Franco, 2011).

Con la prima tecnica costruiamo degli indici che servono, insieme a singoli indicatori, ad esaminare alcuni degli aspetti principali considerati negli altri capitoli, e cioè: la spesa per l'istruzione (cap. I), la scolarizzazione e le disuguaglianze educative (cap. II), l'investimento in servizi educativi per l'infanzia e interventi di diritto allo studio universitario (cap. III), l'assetto socioeconomico (cap. IV). Con l'ausilio della seconda tecnica individuamo dei possibili percorsi causali tra i fenomeni sociali e ci soffermiamo sul concetto di innovazione sociale in riferimento all'istruzione.

Nel quarto paragrafo presentiamo i risultati di una prima analisi dei gruppi (*cluster analysis*) gerarchica (Di Franco, 2001, 2011, *op.cit.*) che ci ha fatto individuare diversi sistemi di welfare educativo. Si tratta di un tentativo di raggruppare le regioni a seconda di alcune caratteristiche relative alle politiche educative, intendendo con queste ultime l'insieme di interventi di politica sociale che vanno dall'educazione pre-scolare all'istruzione terziaria⁹².

Nella costruzione dei gruppi, però, abbiamo tenuto conto anche dei principali esiti in termini di successo e abbandono scolastico.

La tipologia costruita conferma che la relazione tra impegno politico a favore di investimenti nell'istruzione e esiti scolastici non è così lineare, essendo centrale anche la dimensione economica. Ciò vale in misura maggiore quando l'analisi è condotta su unità territoriali (Pintaldi, 2003) e bisogna, dunque, stare attenti nel non cadere nella fallacia ecologica (Robinson, 1950)⁹³. Inoltre, nell'interpretazione dei dati è necessario considerare che i casi da noi studiati sono regioni appartenenti ad un comune contesto politico-economico nazionale: le società locali sono, cioè, in relazione tra loro all'interno della più ampia società nazionale. Più avanti chiariremo questo punto. Ci limitiamo per ora a sottolineare che uno dei risultati più interessanti del nostro studio concerne l'azione di filtro che la sfera politica può compiere nei confronti dell'assetto socioeconomico di riferimento e degli effetti che quest'ultimo esercita, anche per il tramite del contesto culturale, sugli esiti locali del sistema di istruzione nazionale.

Pertanto, sempre con l'ausilio dell'analisi dei gruppi gerarchica, giungiamo nel quinto paragrafo

⁹² Andrebbero considerati anche gli interventi volti a promuovere l'educazione permanente, ma non siamo riusciti ad individuare indicatori validi al proposito. Nel terzo paragrafo torniamo sulla questione, esplicitando il significato della variabile relativa alla percentuale di persone di 25-64 anni in formazione permanente.

⁹³ La fallacia ecologica consiste nel considerare l'associazione tra variabili rilevate su casi ecologici (come gli aggregati territoriali: Stati, regioni, comuni) corrispondente necessariamente ad un'associazione tra le stesse variabili ma rilevate su casi individuali. Ciò è errato: ad esempio l'associazione positiva a livello aggregato tra tasso di laureati e Pil pro-capite non indica necessariamente che i laureati siano tendenzialmente più ricchi, o che i più ricchi siano propensi a conseguire la laurea, ma solo che nelle zone più ricche è più alta la presenza di laureati. Come vedremo in seguito, nel caso delle regioni italiane questa relazione a livello aggregato è peraltro negativa, mentre gli studi sugli individui mostrano come i laureati abbiano tendenzialmente un reddito più alto (Schizzerotto, Barone, 2012).

a costruire una nuova tipologia che comprende al proprio interno anche la dimensione economica.

Emergono così cinque diverse società locali (Bagnasco, Negri, 1994) che mettono in luce le specificità del modello sociale umbro in particolare nel campo dell'istruzione.

Il presente capitolo ci restituisce un interessante quadro sulle capacità di innovazione dell'istruzione e sulle positive sinergie che le politiche educative possono costruire con altri campi di policy, in funzione di un concetto di sviluppo che va oltre il recinto economicista.

L'articolazione territoriale dello sviluppo economico, sociale e culturale, o se preferiamo educativo, costituisce la cartina di tornasole delle risposte che le società locali, sulla base dei vincoli e delle opportunità fornite dalla società nazionale, formulano per affrontare le pressioni derivanti dall'attuale crisi politico-economica di scala sovranazionale.

Il quadro emergente pone nuovi interrogativi, fa da apripista ad interessanti scenari e fornisce una maggiore comprensione dei fenomeni di riarticolazione territoriale delle attività sociali derivanti dalla globalizzazione economica (Scott, 2001; Arrighi, 2003), almeno per quanto concerne l'Italia e l'Umbria. Nel sesto e ultimo paragrafo chiudiamo questo Rapporto, indicando opportunità e rischi del modello sociale umbro e avanzando, in maniera più esplicita di quanto si possa comunque desumere dalla lettura dei capitoli precedenti, suggerimenti di policy in un campo così importante come l'istruzione.

Funzioni e significati dell'istruzione nelle società contemporanee

Il cammino da noi intrapreso in questo volume si è caratterizzato per il progressivo ampliamento dello sguardo analitico: siamo partiti dal considerare il sistema scolastico umbro negli ultimi anni, abbiamo analizzato successivamente alcune dinamiche del processo di scolarizzazione nel breve e lungo periodo, siamo giunti infine all'individuazione di alcune caratteristiche salienti del modello sociale di questa regione nel campo delle politiche educative, esaminando la relazione tra domanda ed offerta di istruzione alla luce del mutamento sociale ed economico.

Il presente capitolo, tramite l'ausilio di più tecniche di analisi multivariata dei dati, ci aiuta a delineare meglio il modello sociale umbro e a inquadralo nel contesto italiano.

Prima di procedere in questa direzione, riteniamo assai importante ragionare sulle differenti spiegazioni fornite da economisti e soprattutto sociologi sulle funzioni dell'istruzione e sui significati che gli attori sociali attribuiscono a questa. Ciò, infatti, ci permette dapprima di guidare la nostra indagine empirica e introdurre il prossimo paragrafo, quindi di trarre dai risultati informazioni utili alla formulazione di suggerimenti di policy: è impossibile capire in quale direzione muoversi, se prima non ci si interroga sulle ragioni dell'istruzione in termini di funzioni che essa esercita per gli individui e per la società nel suo insieme, e sui significati che le si attribuiscono.

I sistemi di istruzione, in particolare quello scolastico, hanno conosciuto un'espansione significativa nel corso del XX secolo. Secondo la teoria della modernizzazione, proposta a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso (Parsons, 1959, 1970; Treiman, 1970; Bell, 1973), ciò è da attribuire alla funzione economica dell'istruzione perché lo sviluppo capitalistico si fonda sull'innovazione tecnologica che fa aumentare progressivamente sia il livello di istruzione richiesto dalle imprese alla forza lavoro, sia le posizioni professionali più qualificate.

Questa visione, detta anche del funzionalismo tecnico, è oggi riproposta da molte istituzioni internazionali, come ad esempio l'FMI e l'OCSE, e pone l'accento sull'espansione delle

professioni qualificate di stampo tecnico-intellettuale e la centralità della conoscenza nell'economia post-fordista. Corollario a questa tesi è l'idea che la competizione su scala internazionale sia affrontata in maniera vincente da quei Paesi che più investono in istruzione. L'innovazione tecnologica necessita per la sua riproduzione di figure professionali qualificate e ne produce anche altre indirettamente agendo sul cambiamento dell'organizzazione del lavoro all'interno delle aziende.

Contro l'impostazione funzionalista i sociologi legati alla prospettiva istituzionalista pongono l'accento sulla formazione dello Stato moderno nel XIX secolo. Sarebbe stato questo, piuttosto che il capitalismo in sé, a istituire i moderni sistemi scolastici: essi sono stati ideati col doppio intento di socializzare la popolazione all'identità nazionale e di alfabetizzarla all'adempimento degli obblighi fiscali, divenuti sempre più complessi a causa dell'espansione e differenziazione del sistema amministrativo.

In quest'ottica i sistemi di istruzione andrebbero analizzati nella loro autonomia, se non autoreferenzialità, come strumenti di socializzazione allo Stato moderno (Meyer, Boli, Thomas, Ramirez, 1977), nonché di produzione occupazionale del personale burocratico statale di cui necessita il sistema amministrativo.

Col tempo, però, si sarebbe prodotta una divergenza tra le esigenze del sistema produttivo, volto a ridurre l'espansione del sistema educativo, e le esigenze dei gruppi sociali più interessati al suo mantenimento e ampliamento. Questi ultimi avrebbero, con la formazione degli Stati di diritto costituzionale, ridefinito la funzione socializzante della scuola: formare cittadini pienamente consapevoli e capaci di attingere compiutamente dal patrimonio culturale (inter)nazionale. Al tempo stesso non sarebbe venuta meno la funzione di formazione del personale burocratico che ad avviso degli studiosi di ispirazione marxista come Poulantzas (1971) assumerebbe anche una connotazione politica: formare un ceto medio che è funzionale al consenso verso il sistema capitalistico direttamente e indirettamente perché rappresentante di una condizione sociale a cui possono aspirare i figli delle classi subordinate. Quest'ultimo aspetto rafforza la promessa di mobilità sociale da parte del sistema di istruzione moderno.

Anche l'interpretazione istituzionalista è stata attaccata. In particolare si è messo in evidenza che diverse elites politiche, come ad esempio quelle italiane, hanno tenuto a freno lo sviluppo dell'istruzione, temendo che nelle mani delle classi subordinate questa divenisse strumento di critica all'ordine sociale (Barbagli, 1972).

Studiosi come Schizzerotto e Barone (2012), pur condividendo l'interpretazione istituzionalista in merito all'origine dei sistemi scolastici, per quanto concerne la loro espansione pongono maggiore attenzione sulle pressioni esercitate nei confronti della sfera politica da parte della popolazione: è stata la domanda a guidare l'offerta piuttosto che il contrario, in seguito al progressivo aumento del benessere economico delle famiglie. A questo proposito i due sociologi si richiamano agli studi di Shavit e Blossfeld (1993) che si concentrano sulle strategie delle classi medie e, successivamente, inferiori orientate a investire in istruzione per, rispettivamente, riprodurre e migliorare la loro posizione sociale.

Sulla causa della crescita dell'investimento in istruzione da parte delle diverse classi sociali non c'è accordo. Come detto, i funzionalisti pongono l'accento sul mutamento della struttura occupazionale da parte dell'innovazione tecnologica. Parsons (1970, *op.cit.*) sottolinea come l'innovazione tecnologica accresca anche la produttività che induce l'aumento delle retribuzioni; di conseguenza si amplia il potere economico delle fasce sociali deprivilegiate e con esso anche la propensione ad investire nell'istruzione dei figli. Un alto livello di istruzione garantirebbe l'accesso alle professioni qualificate che si espandono a causa dell'innovazione tecnologica stessa.

Sulla stessa scia gli economisti della scuola di Chicago negli anni Sessanta fondano con Schultz (*op.cit.*) l'economia dell'istruzione, una disciplina che si concentra sul ritorno economico, a livello individuale quanto collettivo, della scolarizzazione. È Becker (1964) a sviluppare il concetto di capitale umano, seguito da studiosi come Heckman (Heckman, Stixrud, Urzua, 2006; Cunha, Heckman, 2009) che ne sottolineano la natura di fattore latente composto da competenze sia cognitive sia emotive.

Tramite l'istruzione scolastica il soggetto acquisisce conoscenze e abilità che ne migliorano la produttività e le possibilità di mobilità sociale, oltre che le condizioni di salute (maggiore orientamento alla prevenzione) e la qualità della vita (migliore capacità di fruire del patrimonio storico-culturale collettivo). Non solo, la crescita del tasso di istruzione della popolazione avrebbe effetti benefici sia direttamente sul sistema economico complessivo, rendendolo appunto più produttivo, sia indirettamente tramite la crescita del senso civico e il miglior funzionamento delle istituzioni pubbliche.

La relazione tra istruzione e sviluppo economico resta comunque controversa. Secondo Romer (1990), altro sostenitore della teoria del capitale umano, lo sviluppo economico di un Paese dipende dalla conoscenza incorporata nella tecnologia e quest'ultima richiede l'acquisizione di conoscenze complesse. Tuttavia, per lo sviluppo del capitale umano, inteso da questo autore come insieme di abilità e competenze trasversali non direttamente connesse all'istruzione, c'è bisogno di un contesto socio-culturale caratterizzato da un buon livello di istruzione della popolazione. In altri termini l'istruzione è una condizione per la formazione del capitale umano, mentre quest'ultimo è un fattore latente che favorisce lo sviluppo economico.

Il sistema di istruzione svolgerebbe, dunque, una funzione indiretta sullo sviluppo economico. Molto, possiamo aggiungere, dipende da come si tengono assieme contesto politico-istituzionale, sistema di istruzione e assetto economico; quest'ultimo peraltro si connota a seconda della posizione nella divisione internazionale del lavoro: si tratta di un aspetto non secondario e francamente sottovalutato dagli studiosi del capitale umano.

In sintesi, l'attenzione andrebbe portata sull'interazione tra economia, politica, cultura con uno sguardo particolare sul sistema di istruzione, gestito a livello statale ma la cui organizzazione dipende, oggi più di ieri, dal lavoro di più attori istituzionali locali e più in generale dalla loro capacità di costruire sul territorio un dato sistema di welfare, in un contesto di riduzione della spesa pubblica.

Stiamo facendo riferimento a quello che Lockwood (1964) definisce integrazione sistemica, ossia la capacità delle diverse sfere istituzionali di assicurare una certa organizzazione della società, considerata appunto come sistema di istituzioni.

Sul punto torneremo nel quarto e quinto paragrafo. Bisogna aggiungere che tanto i funzionalisti, compresi i teorici del capitale umano, quanto gli istituzionalisti sottovalutano, se non addirittura non considerano affatto, una questione che incide sull'analisi della relazione tra politica, economia e cultura. Si tratta del fatto che il sistema di istruzione è in relazione di influenza reciproca con i processi di stratificazione sociale. Per riprendere le categorie teoriche di Lockwood, intendiamo sostenere che va considerata anche l'integrazione sociale, ossia il modo in cui le persone si rapportano tra di loro. Questo tipo di integrazione nelle società moderne è di tipo conflittuale, più o meno aperto, perché si basa su interazioni che sono per lo più legate alle dinamiche tra le classi sociali (Bagnasco, 2008). Il capitolo precedente, insieme al secondo, ha messo in evidenza diversi aspetti in merito, quando abbiamo ragionato sulla domanda sociale di istruzione e le disuguaglianze educative nella nostra regione.

Ad ogni buon conto, alla relazione tra istruzione e stratificazione sociale hanno prestato

particolare attenzione gli studiosi di matrice marxista (si pensi a quanto accennato poc'anzi in merito a Poulantzas) e i teorici del credenzialismo, legati alla prospettiva neoweberiana.

In linea di massima marxisti e credenzialisti condividono la critica sia alla visione meritocratica del funzionalismo, sia alla scarsa considerazione degli istituzionalisti rispetto al potere esercitato dalle elites borghesi. A questo proposito molte indagini empiriche degli ultimi quaranta anni hanno mostrato palesemente la riproduzione delle diseguaglianze sociali tramite o nonostante il sistema scolastico, in Italia come negli altri Paesi. Bourdieu, che si muove tra prospettiva marxista e prospettiva weberiana, è tra i sostenitori della teoria della deprivazione culturale: gli studenti di origine più umile scontano non solo un minore capitale economico che li spinge ad entrare precocemente nel mercato del lavoro, ma anche un minore capitale culturale, che li rende dotati di disposizioni differenti da quelli della classe media alla quale appartengono gli insegnanti, risultando così non capaci di rispondere alle richieste della scuola (Bourdieu, Passeron, 1971; Bourdieu, 1972, 1983).

In maniera analoga Bernstein (1971) pone l'accento, a proposito degli alunni provenienti dalle classi sociali svantaggiate, sulla scarsa dotazione di competenze linguistiche utili ad ottenere agevolmente il successo scolastico. Partendo da queste analisi, altri sociologi dell'educazione hanno fornito diverse spiegazioni della riproduzione delle diseguaglianze di classe: la scarsa attenzione degli insegnanti nei confronti degli allievi deprivati culturalmente (Spindler, 1982) oppure la trasmissione, anche inconsapevole, delle aspettative dei primi nei confronti dei secondi che assumerebbero così un'identità tale da incidere negativamente sul loro rendimento scolastico (Rosenthal, Jacobson, 1972; Rist, 1973; Fele, Paoletti, 2003).

Per diversi sociologi marxisti la scuola non esercita alcuna reale influenza sulla mobilità sociale delle persone, ma serve a selezionare i giovani, svolgendo quella che Sarfatti Larson (1998) definisce la funzione nomica, di ordine sociale. La scuola serve a (ri)produrre la divisione in classi di cui il sistema capitalistico necessita, avvolgendo di una patina meritocratica quelli che sono gli effetti dell'appartenenza ai gruppi sociali privilegiati (Heath, 1981). Per Althusser (1974) e Bowles e Gintis (1976) l'attività selettiva della scuola serve anche a socializzare alla disciplina capitalistica i soggetti destinati ad entrare nelle fila delle classi lavoratrici. Esiste una corrispondenza tra sistema scolastico e sistema economico, perché la scuola funge da agenzia di socializzazione che risponde alle esigenze di comando e subordinazione del capitalismo e allo stesso tempo, selezionando i soggetti, legittima le diseguaglianze sociali.

All'interno della stessa prospettiva, altri si soffermano sulle culture di classe, e in particolare sull'orientamento antiscolastico dei figli della classe operaia (Willis, 1977).

Al netto di un eccessivo determinismo di cui soffrono alcune posizioni del filone marxista, gli studi in Italia, al di là della prospettiva teorica adottata, confermano la riproduzione delle diseguaglianze di classe (Cobalti, Schizzerotto, 1994; Pisati, 2000; Fischer, 2003; Ballarino, Checchi, 2006; Checchi, Fiorio, Leonardi, 2006; Bratti, Checchi, De Blasio, 2008; Ballarino, Schadee, 2008). Stessi esiti hanno avuto studi condotti in altri Paesi (Müller, Shavit, 1998; Shavit, Arum, Gamoran, Menahem, 2005).

Gli studiosi sostenitori della teoria credenzialista sono maggiormente ancorati alla prospettiva weberiana e si soffermano sul diseguale rendimento dei titoli di studio a seconda della classe sociale di appartenenza: in una lotta tra classi medio-superiori, che puntano alla chiusura sociale tramite elevati investimenti in istruzione, e classi medio-inferiori, che puntano all'usurpazione (Parkin, 1971), ossia alla mobilità sociale, i titoli di studio costituiscono credenziali da presentare in azienda, ossia sono un bene posizionale per accedere alle posizioni professionali più vantaggiose. Gli imprenditori non hanno tempo e

modo di analizzare le competenze possedute dagli aspiranti lavoratori, pertanto usano il curriculum scolastico come strumento di segnalazione della loro preparazione (Collins, 1979). I sostenitori della teoria credenzialista ammettono che il titolo di studio non serve a valutare il possesso delle competenze specifiche da esercitare in una data posizione, in quanto tali competenze si apprendono con la pratica in azienda. Le credenziali educative segnalano, invece, la capacità di apprendimento rapido, la flessibilità mentale, la propensione al sacrificio, il possesso di competenze relazionali e comunicative⁹⁴. Queste competenze sono ritenute dai teorici del capitale umano centrali nell'economia post-fordista. Ma, al contrario di costoro, i credenzialisti sottolineano il conflitto tra le classi e l'impiego dell'istruzione come fonte di disuguaglianza sociale: l'istruzione non porta al benessere economico generale e, cosa ancora più importante, è una risorsa utilizzata in maniera indipendente dalle esigenze produttive. Infatti, le classi sociali medio-superiori in funzione della maggiore capacità argomentativa e tecnica riescono non solo a monopolizzare le posizioni sociali più vantaggiose, ma anche a crearle (Collins, *op. cit.*).

Alla luce delle spiegazioni marxiste e credenzialiste, la teoria del capitale umano, in sintesi, presta il fianco a due critiche. Da un lato non considera la mancata capacità o, a seconda dei casi, volontà della domanda di innovarsi e richiedere forza lavoro qualificata, aspetto peraltro già sottolineato, in merito all'Italia, da Barbagli (1974); dall'altro sottovaluta che le posizioni privilegiate sono occupate tendenzialmente dai soggetti provenienti dai gruppi più avvantaggiati, secondo una logica assai lontana da quella meritocratica sostenuta dai funzionalisti (Davis, Moore, 1945; Parsons, 1970, *op.cit.*). Inoltre, i teorici del capitale umano valutano il rendimento dell'istruzione e il suo impatto sulla produttività del sistema economico senza considerare gli ostacoli posti dal sistema di stratificazione sociale in termini di accesso alle professioni qualificate. Si tratta di un punto per la nostra analisi importante, che riprenderemo nei prossimi paragrafi. Per il momento ci preme sottolineare che, se il sistema scolastico è connesso al sistema di stratificazione sociale, perché esiste una relazione tra sistema di istruzione e assetto produttivo capitalistico (Bowles e Gintis, *op.cit.*; e più in generale le teorie marxiste) o, al contrario, perché l'istruzione è fonte relativamente autonoma di disuguaglianze sociali (Collins, *op.cit.*; e più in generale la teoria credenzialista), allora qualsiasi scelta nel campo delle politiche educative non può fondarsi sul semplice interrogativo su quanto investire e su quale formazione privilegiare, se quella "tecnico-professionalizzante" o quella "liceale-accademica". Su questo punto è interessante prendere in esame la teoria della scelta razionale, a partire da Boudon (1979) che si è soffermato proprio sull'inflazione delle credenziali scolastiche. Secondo il sociologo francese, se i titoli di studio sono strumenti di accesso ai posti meglio remunerati, aumenta la competizione tra gli individui; questa corsa ai titoli di studio superiori innalza l'offerta di forza lavoro qualificata in maniera sproporzionata alla domanda, di qui i fenomeni di sottoinquadramento o di disoccupazione intellettuale. Per quanto concerne l'Italia pare evidente che il diploma sia divenuto un titolo di studio svalutato per effetto dell'aumento della scolarizzazione terziaria negli ultimi tre decenni, ma a sua volta l'espansione dei possessori della laurea ha reso quest'ultima non più strumento sufficiente all'accesso alle professioni superiori. L'effetto perverso è che la laurea, per via dei meccanismi di selezione indicati dai credenzialisti, è divenuta col tempo

⁹⁴ Facciamo notare un punto di contatto tra questa teoria e quella dei neomarxisti Bowles e Gintis, secondo i quali la scuola trasmette modelli comportamentali (sottomissione all'autorità, dedizione, precisione, etc.) funzionali alle imprese.

strumento per l'accesso a impieghi che in passato si ottenevano col diploma: i diplomati sono stati spiazzati dai laureati, sebbene i secondi fossero partiti inizialmente da aspirazioni professionali più elevate. Schizzerotto e Barone (op.cit.), commentando i risultati di ricerche realizzate in Italia sostengono, però, che la svalutazione dei titoli di studio si è avuta, ma in forma differenziata a seconda del livello di istruzione. Il possesso della laurea continua, in ogni caso, ad esercitare un effetto positivo sulle possibilità di trovare un impiego più qualificato, remunerativo e stabile rispetto a chi ha un titolo di studio inferiore. La possibilità di far fruttare questo titolo, continuano i due sociologi, varia però in maniera significativa a seconda dell'origine sociale, per effetto delle dinamiche di chiusura sociale evidenziate dai credenzialisti.

I teorici della scelta razionale in opposizione tanto ai credenzialisti quanto ai marxisti sottolineano l'importanza di considerare le opportunità dell'attore piuttosto che i vincoli, altrimenti si giungerebbe a loro avviso a formulare politiche di innalzamento del livello di istruzione che di fatto ampliano piuttosto che ridurre le disuguaglianze sociali. A sostegno della loro tesi questi studiosi fanno notare come, nonostante la formulazione di politiche di scolarizzazione di massa siano persistite nel tempo le disuguaglianze relative di istruzione. Il ragionamento è questo: il costo per il prolungamento dell'istruzione resta più alto per i figli delle classi subalterne, anche quando vi è una fase di espansione delle opportunità educative. Infatti, chi proviene da ambienti sociali più svantaggiati, anche dinanzi ad una crescita dei propri redditi, non ha la stessa sicurezza economica dei figli delle classi medie e superiori nell'affrontare i costi indiretti derivanti dal fallimento scolastico o dal sottoinquadramento, rinunciando peraltro al guadagno immediato (Boudon, op.cit.; Becker 2003, op.cit.). Anche quando riescono a superare gli ostacoli economici iniziali, gli studenti delle classi subalterne non potranno competere a lungo andare con i coetanei di origine sociale più alta che hanno la possibilità di investire ulteriori risorse in titoli aggiuntivi (master, dottorato, etc.), spiazzandoli. Se questa prospettiva rende conto della permanenza delle disuguaglianze relative di istruzione, e forse dell'arresto della scolarizzazione di massa nell'istruzione terziaria emersa nel secondo capitolo, tuttavia fa affiorare diverse perplessità.

Abburrà, Gambetta, Miceli (1996), che si richiamano a questa prospettiva, nello spiegare le scelte scolastiche individuali in Piemonte criticano il "pregiudizio accademico" favorevole all'espansione dell'alta istruzione per tutti e la visione del soggetto come agente, aspetto che costituisce l'assunto di fondo alla base di un orientamento universalista. A loro avviso molti sociologi sopravvalutano i condizionamenti socioeconomici e culturali, invece di considerare il soggetto come attore razionale che sceglie sulla base di decisioni vincolate alla posizione sociale o di classe (Boudon, op.cit.). Questo ragionamento mostra diverse falle tipiche della prospettiva della scelta razionale alla quale si rifanno gli studiosi poc'anzi menzionati, anche se la correggono mettendo in evidenza le limitazioni della razionalità (Simon) o il ruolo opposto di simpatia e obbligazione nel comportamento individuale (Sen).

Le nostre critiche possono essere così sintetizzate: a) in nome di un approccio "realistico" al problema della scolarizzazione di massa si presuppone un soggetto iposocializzato, le cui scelte sono razionali e trasparenti, sebbene limitate; mentre non si considera il ruolo centrale dei valori diffusi nel forgiare le identità: si pensi al valore sociale attribuito all'istruzione e più in generale alla cultura in una data società; b) la visione delle scelte è statica: non si tiene conto che esse si modificano nel tempo sulla base delle esperienze di successo e insuccesso scolastico, e in funzione di "rinforzi"

motivazionali positivi o negativi da parte di docenti e familiari; c) le differenze sociali vengono ipostatizzate: si sostiene che le scelte sono legate all'origine sociale ma non si ritiene opportuno spiegarne le cause. Si parte da ciò che si dovrebbe spiegare: non si dà conto, cioè, della variabilità sociale delle scelte, ossia del fatto che aspirazioni e comportamenti scolastici variano in funzione della condizione sociale di origine in misura maggiore di quanto si possa attribuire al caso o ad altri fattori che non vincolano le possibilità di scelta delle persone.

Tutto ciò cela un pregiudizio "conservatore", come mostrano la valutazione negativa nei confronti della scuola media unica in Italia (istituita con la l. n. 1859 del 1962) e la proposta dei tre autori di una maggiore articolazione della scuola superiore in modo da ridurre la dispersione scolastica a fronte di quello che sarebbe avvenuto successivamente: l'innalzamento dell'obbligo scolastico. Nell'introduzione ci siamo soffermati sulla riforma scolastica nel quindicennio successivo all'epoca in cui scrivono Abburrà, Gambetta e Miceli (la metà degli anni Novanta) e abbiamo evidenziato la tripartizione in obbligo scolastico, obbligo di istruzione e obbligo di formazione. Questa tripartizione per certi versi pare rivelare lo stesso timore dei tre studiosi in merito all'espansione della dispersione scolastica.

Tuttavia, non si capisce perché si dovrebbe rinunciare ad aprire opportunità educative e ad agire sulla rimozione delle barriere sociali in nome di scelte individuali che, peraltro, si riconoscono come ancorate alla condizione sociale di partenza. Ancora, la riduzione delle diseguaglianze assolute di istruzione nel medio-lungo periodo dimostra come non sia stata inefficace la spinta universalistica delle politiche educative degli anni Settanta. Dunque, dal punto di vista analitico, la prospettiva della scelta razionale rischia di cadere nella fallacia essenzialista, considerando la "natura umana" come un ente immutabile piuttosto che come processo, frutto di relazioni storico-sociali.

Per i teorici della scelta razionale, poi, il mutamento sociale pare riducibile solo ad effetti non voluti, mentre sono sottovalutati, se non occultati, i rapporti di forza che influenzano l'integrazione sociale. In quest'ottica, l'azione politica viene ridotta al mero adeguamento alle opinioni degli intervistati che – si pensi ai giovani provenienti dagli ambienti sociali più disagiati – potrebbero giustificare la loro scelta scolastica tramite una razionalizzazione a posteriori, ossia giudicandola dopo che gli effetti della ridotta scolarizzazione si siano già dispiegati. A nostro modo di vedere, le scelte scolastiche dipendono da una più complessa rete di fattori. Ad esempio, i costi economici indiretti dell'istruzione per le famiglie operaie dipendono anche dai significati attribuiti a questa: l'istruzione può essere concepita in senso strumentale, e spingere alla riduzione dei percorsi scolastici in nome delle ragioni pratiche del proprio ambiente sociale, o in senso emancipativo, come uscita da una condizione di deprivazione non solo economica, ma appunto culturale. Incidere sui costi diretti e indiretti è sicuramente prioritario, ma è importante considerare anche il significato che all'istruzione viene attribuita dalla società anche per effetto del disegno istituzionale ideato dalla sfera politica.

Tirando le fila, il sistema scolastico si muove tra una funzione socializzante, tesa a formare cittadini consapevoli, e una funzione selettiva per il mercato del lavoro. Le due funzioni sono in contrasto. La prima tende a includere tutti, ma incontra la difficoltà di superare barriere sociali ed è pressata da un sovraccarico derivante all'aumento delle conoscenze e abilità richieste oggi per partecipare pienamente alla vita associata e lavorativa: si pensi allo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione, all'esigenza di apprendere più lingue, ai progressi nei diversi campi del

sapere. La seconda tende a stratificare gerarchicamente i livelli di istruzione, ma deve fare i conti con l'individuazione di un buon bilanciamento tra formazione e istruzione (v. Introduzione), rispondendo alle esigenze dell'assetto produttivo e considerando al tempo stesso le dinamiche della domanda sociale che si fanno più complesse. Rispetto a quest'ultimo fenomeno, abbiamo visto nei capitoli precedenti come da una parte pare arrestarsi la scolarizzazione di massa nei livelli di istruzione più elevati, in particolare per i gruppi più svantaggiati, date le restrizioni del welfare state, dall'altra si diversifica e si fa più esigente la domanda proveniente da alcuni ceti e classi sociali.

Alla luce di quanto illustrato, dunque, la relazione tra istruzione e sviluppo economico si presenta in maniera più complessa di quanto sostenuto dai teorici del capitale umano: il riscontro empirico dell'associazione tra origine sociale e sistema di istruzione, ci porta a interpretare la correlazione positiva tra sviluppo economico e livelli di istruzione seconda un percorso che vede il primo influire sul secondo e non il contrario. L'aumento del benessere materiale accresce le aspettative di emancipazione della popolazione, ma ciò avviene in un contesto in cui sono compresenti più fenomeni negativi, non necessariamente alternativi, quali il sottoinquadramento, la disoccupazione intellettuale e manuale, l'immobilismo delle classi più svantaggiate.

Barbagli (1974, *op.cit.*) ha rilevato la necessità di considerare la stratificazione interna al sistema di istruzione, facendo notare come l'istruzione di base dipenda dalle dinamiche produttive secondo una relazione diretta, mentre l'istruzione superiore sia in relazione inversa in quanto cresce nelle fasi di restrizione della base produttiva. In fasi economiche non espansive, gli attori puntano a prolungare la formazione nella speranza che un titolo di studio più alto innalzi la loro capacità di inserimento lavorativo. L'influenza positiva dell'istruzione sullo sviluppo economico è forse in dati contesti storico-sociali possibile, ma bisogna capire a quali condizioni e a che costi: come l'istruzione può incidere sullo sviluppo economico? E se ciò può avvenire, lo sviluppo economico corrisponde al benessere materiale, e immateriale, diffuso o si riduce ad un aumento di produttività che non ha impatti positivi su intere collettività sociali, ossia su tutte le classi sociali?

Nel prossimo paragrafo proviamo a fornire delle prime risposte a queste due domande e a tracciare le linee della nostra ricerca. Passeremo successivamente all'analisi dell'articolazione territoriale del tipo di integrazione sistemica, limitatamente all'interazione tra contesto politico-economico e sistema di istruzione, soffermandoci sul modello sociale umbro e sulle possibili direzioni che questo può assumere. Allo stesso tempo nell'esaminare le dinamiche di successo ed insuccesso scolastico proveremo a ricavare informazioni sulle forme di integrazione sociale, considerando quest'ultima dal punto di vista del ruolo delle diseguaglianze educative che sono legate a monte e a valle al sistema di istruzione. In altri termini ci interrogheremo su quelle che paiono essere le tendenze in termini di scelta scolastica delle persone nelle diverse società locali. Ovviamente, l'analisi sarà rivolta precipuamente alla definizione del modello sociale umbro.

L'istruzione come innovazione sociale

Abbiamo concluso il paragrafo precedente lasciandoci con due interrogativi tra loro legati. Infatti, alla luce della letteratura sociologica passata in rassegna, abbiamo visto

come l'influenza positiva dell'istruzione (della crescita del livello di istruzione della popolazione) sullo sviluppo economico sia da considerarsi problematica. Tuttavia possiamo riesaminare questa relazione nel nostro ambito spazio-territoriale di riferimento per capire se e in che termini si possa individuare a livello aggregato una relazione positiva dell'istruzione sullo sviluppo economico. Anticipiamo che la risposta alla prima domanda (può l'istruzione, o meglio la crescita del livello di istruzione della popolazione, incidere positivamente sullo sviluppo economico?) ci fornisce indicazioni per affrontare il secondo quesito (a quali condizioni l'istruzione incide sullo sviluppo economico? cioè, lo sviluppo economico corrisponde a benessere materiale per tutti?), portandoci a riformulare il problema.

La nostra analisi è riferita alle venti regioni italiane nel periodo 2004-2010; per quanto concerne gli indicatori riferiti al sistema di istruzione gli anni scolastici considerati vanno dal 2004-2005 al 2010-2011. Si tratta del periodo di analisi privilegiato nel presente lavoro, con l'eccezione dell'ultimo anno (a.s. 2011-2012)⁹⁵.

I risultati, limitatamente all'ambito spazio-temporale delineato, ci permettono di esprimere un giudizio sui fondamenti empirici della teoria del capitale umano. Per inciso, come per tutte le ricerche si tratta di un giudizio fondato su un controllo empirico parziale perché basato sulla selezione di alcune variabili; inoltre, a patto di aver selezionato variabili costituenti validi indicatori dei fenomeni indagati, bisogna ricordare che il controllo empirico può essere condotto solo su singoli asserti e non sulla teoria nel suo complesso. Quest'ultima è infatti un sistema di asserti (non sempre esplicitati in maniera chiara) posti su una scala di generalità in cui al più alto vertice vi sono assunti non empiricamente controllabili, inoltre la connessione tra asserti generali e asserti più specifici non è così stretta ma si basa su valutazioni semantiche e argomentazioni più o meno logiche (Marradi, 2007). Tenuto conto di questi avvertimenti, va detto che la nostra analisi si basa su un paniere ampio di 52 variabili selezionate o ricavate⁹⁶ tra tutte quelle che l'Istat considera per lo studio delle dinamiche demografiche, del mercato del lavoro, dello sviluppo economico, dei consumi culturali, dell'istruzione e dei servizi educativi. A queste sono state aggiunte altre sette variabili che fanno riferimento all'indagine OCSE-PISA sulla preparazione degli studenti e dunque sono relative al solo anno 2009 (il campione italiano è formato da 5.000 studenti di 15 anni estratti da 150 scuole). Le tabelle 5.1.a, 5.1.b e 5.1.c riportano le variabili esaminate, la relativa fonte e la sfera di appartenenza, ossia la dimensione concettuale più ampia alle quali si è ipotizzato in partenza che queste variabili appartenessero in qualità di indicatori.

⁹⁵ Non sono stati infatti presi in considerazione i dati del 2011 (e, a fortiori, gli anni successivi) perché non sono disponibili, al momento in cui si scrive, per tutte le variabili e tutti i casi da noi selezionati.

⁹⁶ Si tratta in questo caso di indicatori da noi costruiti tramite la messa in rapporto di due variabili fornite dall'Istat. Gli indicatori in parola sono: Contributo delle amministrazioni locali alla spesa per istruzione e formazione (spesa per istruzione e formazione di Regione e amministrazioni locali/spesa totale della regione in istruzione e formazione); N. interventi DSU (Diritto Studio Universitario, ambito finanziato da amministrazioni regionali e atenei) ogni 100 iscritti all'università; N. borse di studio universitario ogni 100 iscritti; Euro per borsa DSU; Euro per iscritto DSU; Dotazione di alloggi universitari ogni 1.000 iscritti; Posti alloggio assegnati ogni 100 domande; Popolazione di 3-18 anni (%); Stranieri su popolazione di 3-18 anni (%); Stranieri residenti ogni 100 residenti; Alunni per classe nelle scuole statali; N. docenti ogni 100 alunni delle scuole statali (media dei valori in riferimento agli anni 2004-2009 e non, come in tutti gli altri casi, agli anni 2004-2010); Tasso di istruzione, un indice costruito a partire dalla distribuzione percentuale della popolazione dai 15 anni in su per titolo di studio (max. lic. elementare; lic. media; diploma di qualifica 3-4 anni; diploma quinquennale; laurea). Per ogni regione, vi è stata la somma delle percentuali corrispondenti a ogni titolo di studio ponderate per il numero formale di anni richiesti per raggiungere complessivamente quel livello di istruzione (rispettivamente 5, 8, 11, 13, 18 anni). Per quanto grezzo e basato sulla trasformazione di una variabile ordinale in cardinale, il tasso di istruzione è risultato utile e euristicamente valido per la nostra analisi.

Tab. 5.1a - Variabili impiegate, fonte e dimensione analitica di appartenenza (prima parte)

Variabile	Fonte	Sfera	Variabile	Fonte	Sfera	Variabile	Fonte	Sfera
Spesa istruzione e formazione (% su Pil)	Conti economici territoriali	Politiche educative	N. interventi DSU ogni 100 iscritti	Miur, Università in cifre	Politiche educative	Indice di vecchiaia	Demoistat	Pressioni demografiche
Diffusione (% comuni) servizi infanzia	Istat, Indagine interv. e serv. sociali dei Comuni	Politiche educative	N. borse di studio universita rio ogni 100 iscritti	Miur, Università in cifre	Politiche educative	Densità abitativa	Istat, Mov. e calcolo popolazione residente annuale	Pressioni demografiche
Presenza in carico ponderata servizi infanzia	Istat, Indagine interv. e serv. sociali dei Comuni	Politiche educative	Euro per borsa DSU	Miur, Università in cifre	Politiche educative	Pop. di 3-18 anni (%)	Demoistat	Pressioni demografiche
Spesa pubblica ricerca e innovazione su Pil	Istat, Statistiche sulla ricerca scientifica	Politiche educative	Euro per iscritto DSU	Miur, Università in cifre	Politiche educative	Stranieri su pop. 3-18 anni (%)	Demoistat	Pressioni demografiche
Euro istruzione pro-capite (su popolazione in età scolare, 3-18 anni)	Conti economici territoriali, Demoistat	Politiche educative	Dotazioni e di alloggi univ. ogni 1.000 iscritti	Miur, Università in cifre	Politiche educative	Stranieri residenti ogni 100 residenti	Demoistat	Pressioni demografiche
Contributo (%) delle amministrazioni locali alla spesa per istruzione e formazione	Conti economici territoriali, Demoistat	Politiche educative	Posti alloggio assegnati ogni 100 domande	Miur, Università in cifre	Politiche educative	Tasso di occupazione	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Assetto socioeconomico

Tab. 5.1b - Variabili impiegate, fonte e dimensione analitica di appartenenza (seconda parte)

Variabile	Fonte	Sfera	Variabile	Fonte	Dimensione analitica	Variabile	Fonte	Sfera
Tasso di disoccupazione	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Assetto socioeconomico	Alunni per classe scuole statali	Miur, Dati Sintetici	Performance e sistema scolastico	Tasso di passaggio dalla scuola superiore	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Successo scolastico
Intensità capitale (investimenti fissi lordi in % su Pil)	Istat, Statistiche sulla ricerca scientifica La Ricerca e Sviluppo in Italia	Assetto socioeconomico	Docenti ogni 100 alunni scuole statali (2004-2009)	Miur, Dati Sintetici	Performance e sistema scolastico	Tasso di iscrizione universitaria	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Successo scolastico
Pil pro capite (valori concatenati al 2005)	Istat, Conti economici regionali	Assetto socioeconomico	Giovani che abbandonano prematuramente gli studi	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione	Successo scolastico	Tasso di conseguimento laurea di 4-6 anni	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Successo scolastico
Incidenza povertà relativa	Istat, Indagine sui consumi delle famiglie	Assetto socioeconomico	Tasso di abbandono alla fine del secondo anno di scuola sup.	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione	Successo scolastico	Tasso di conseguimento almeno laurea triennale (media 2008-2010)	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Successo scolastico
Diseguaglianza economica (Coefficiente di concentrazione dei redditi familiari)	Istat, Indagine sul reddito e condizioni di vita (Eu-Sile)	Assetto socioeconomico	Tasso di abbandono al primo biennio scuola sup.	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione	Successo scolastico	25-64enni con massimo lic media (%)	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Impatto sul contesto socio-culturale
Investimenti in ricerca e sviluppo da parte delle imprese (% su Pil)	Istat, Statistiche sulla ricerca scientifica La Ricerca e Sviluppo in Italia	Assetto socioeconomico	Tasso di abbandono al primo anno di scuola sup.	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione	Successo scolastico	Laureati 30-34enni (%)	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Impatto sul contesto socio-culturale
Spesa famiglie per istruzione	Istat, Indagine sui consumi delle famiglie	Domanda di istruzione	Tasso ripetenza 2° grado	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Successo scolastico	Neet tra i 15-29enni (%)	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Impatto sul contesto socio-culturale
Alunni iscritti ad istituti statali tecnici o professionali ogni 100 iscritti alla scuola statale di 2° grado	Miur, Dati Sintetici	Domanda di istruzione	Tasso scolarità 2° grado	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Successo scolastico	25-64enni in apprendimento permanente (%)	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Impatto sul contesto socio-culturale
Alunni per classe (scuole statali e non)	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Performance sistema scolastico	Diplomati ogni 100 19enni	Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione, Annuario Statistico Italiano	Successo scolastico	Tasso scolarizzazione sup.	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Impatto sul contesto socio-culturale

Tab. 5.1c - Variabili impiegate, fonte e dimensione analitica di appartenenza (terza parte)

Variabile	Fonte	Sfera	Variabile	Fonte	Sfera
Laureati scienze e tecnologie (ogni 1000 residenti di 20-29 anni)	Statistiche dell'istruzione universitaria	Impatto sul contesto socio-culturale	Studenti con scarse competenze in lettura	Istat, Indagine OCSE-PISA	Fuori modello (successo)
15-19enni con almeno licenza media	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Impatto sul contesto socio-culturale	Studenti con scarse competenze in matematica	Istat, Indagine OCSE-PISA	Fuori modello (successo)
Lettori di libri (persone che hanno letto almeno un libro in un anno ogni 100 persone di 6 anni e più)	Istat, Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana"	Impatto sul contesto socio-culturale	Studenti con elevate competenze in lettura	Istat, Indagine OCSE-PISA	Fuori modello (successo)
Fruitori teatro (persone che sono andate a teatro almeno una volta nell'anno ogni 100 persone di 6 anni e più)	Istat, Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana"	Impatto sul contesto socio-culturale	Studenti con elevate competenze in matematica	Istat, Indagine OCSE-PISA	Fuori modello (successo)
Fruitori musei e mostre (persone che hanno visitato musei e/o mostre almeno una volta in un anno ogni 100 persone di 6 anni e più)	Istat, Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana"	Impatto sul contesto socio-culturale	Punteggio medio Lettura	Istat, Indagine OCSE-PISA	Fuori modello (successo)
Laureati (su popolazione di 15 anni e più)	Istat, Indagine sulle Forze di Lavoro	Impatto sul contesto socio-culturale	Punteggio medio Matematica	Istat, Indagine OCSE-PISA	Fuori modello (successo)
Tasso istruzione	calcolo ricavato da Istat-Miur, Statistiche sull'istruzione	Impatto sul contesto socio-culturale	Punteggio medio Scienze	Istat, Indagine OCSE-PISA	Fuori modello (successo)

Le sfere individuate consistono in sette panieri di indicatori che possiamo così etichettare: politiche educative, assetto socioeconomico, pressioni demografiche, domanda di istruzione, performance del sistema scolastico, successo scolastico, impatto sul contesto culturale.

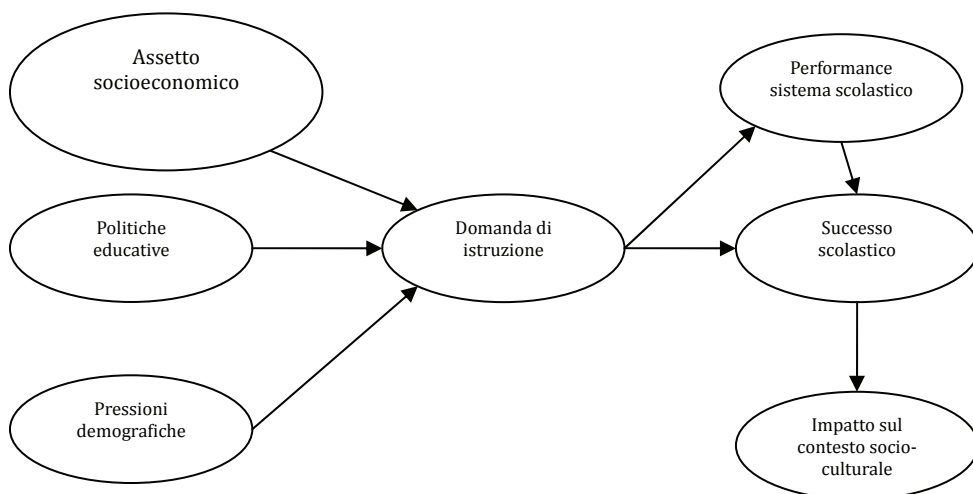
Per esaminare il legame esistente tra istruzione e sviluppo economico in Italia (considerando i valori medi del periodo 2004-2010) abbiamo costruito un modello che analizzasse la relazione tra le suddette dimensioni (fig. 5.1).

Secondo la nostra ipotesi di partenza le politiche educative, in concomitanza con l'assetto socioeconomico e le pressioni demografiche, influiscono sulla domanda di istruzione, mentre quest'ultima incide direttamente, e indirettamente per via della performance del sistema scolastico, sul successo degli studenti. Infine, il successo scolastico ha un impatto sul più ampio contesto socio-culturale.

Con l'ausilio della tecnica ACP, analisi in componenti principali, a due stadi (Marradi, Di Franco, *op.cit.*), abbiamo constatato che ogni sfera inizialmente ipotizzata non costituisce una dimensione concettuale unidimensionale e in un caso una variabile (investimenti in ricerca e

sviluppo da parte delle imprese, computati in percentuale sul Pil) si mostra maggiormente correlata con indicatori appartenenti ad una sfera diversa. Tutto ciò ci ha spinto a ridefinire le dimensioni concettuali sulla base delle componenti estratte, che abbiamo successivamente affinato in modo da giungere alla costruzione di indici composti da poche variabili e empiricamente fondati.

Fig. 5.1 - Modello iniziale sottoposto a controllo empirico



Il paniere relativo all'assetto socioeconomico è risultato formato da variabili collineari⁹⁷ (tasso di disoccupazione, Pil pro-capite, incidenza della povertà relativa), mentre intensità del capitale, tasso di occupazione e, come detto, investimenti in ricerca e sviluppo da parte delle imprese sono risultate variabili poco correlate con quelle costituenti questo gruppo. Abbiamo così deciso di analizzare diverse varianti del modello ipotizzato, impiegando separatamente i singoli indicatori relativi all'assetto socioeconomico e ponendo particolare attenzione al Pil pro-capite e all'indice di disegualianza economica. Analogo discorso è valso per gli indicatori relativi alla pressione demografica e alla domanda di istruzione, essendo entrambe le dimensioni formate da variabili non strettamente correlate tra loro. Per quanto concerne la performance del sistema scolastico, è stato possibile costruire un indice, ma si è mostrato irrilevante per l'analisi di questo modello e di altri ideati successivamente. Inoltre, l'unico indicatore vettoriale, per il quale ogni caso ha uno stato sulla proprietà corrispondente, è il numero di alunni per classe in tutte le scuole statali e non⁹⁸. Pertanto abbiamo preso in esame solo questa variabile piuttosto che la componente di riferimento che ci avrebbe permesso di ragionare su 18 anziché 20 casi⁹⁹. In compenso, dalle altre tre

⁹⁷ Quando le variabili mostrano una correlazione molto alta (il coefficiente r è superiore a 0.9) si impone una loro selezione essendo le informazioni da loro contenute ridondanti. Inoltre, nel caso dell'impiego dell'analisi della regressione multipla la collinearità tra variabili indipendenti altera le stime e rende difficile specificare correttamente il modello.

⁹⁸ Infatti, se si fa riferimento alle sole scuole statali Trentino Alto Adige e Valle d'Aosta vanno eliminate dall'analisi.

⁹⁹ Rinviamo alla nota precedente.

dimensioni¹⁰⁰, data la loro multidimensionalità, sono state estratte sei componenti trasformabili in indici (tab. 2.a - 2.b).

Tenendo conto dei coefficienti componenziali¹⁰¹, abbiamo etichettato le componenti nel seguente modo: investimento sociale nelle politiche educative (Invpoled), orientamento alla politica di diritto allo studio universitario (DSU), abbandono scolastico (Absco), capitale scolastico (Capsco), capitale cognitivo territoriale (Innov), successo scolastico (Susco).

Tab. 5.2a. - Indici costruiti tramite l'analisi in componenti principali (prima parte)

Investimento sociale nelle politiche educative (66,8%)		Orientamento alla politica di diritto allo studio universitario (86,7%)		Abbandono scolastico (76%)	
<i>Indicatori</i>	<i>Coefficienti componenziali</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Coefficienti componenziali</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Coefficienti componenziali</i>
Diffusione (% comuni) servizi infanzia	0,445	N. interventi DSU ogni 100 iscritti	0,340	Tasso di abbandono alla fine del secondo anno di scuola sup.	0,403
Presenza in carico ponderata servizi infanzia	0,475	Euro per iscritto DSU	0,374	Tasso di abbandono al primo anno di scuola sup.	0,376
Euro istruzione pro-capite (3-18 anni)	0,275	N. borse di studio ogni 100 iscritti	0,360	Tasso ripetenza 2° grado	0,366

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat

Tab. 5.2b.- Indici costruiti tramite l'analisi in componenti principali (seconda parte)

Successo scolastico (71,3%)		Capitale scolastico (76,5%)		Capitale cognitivo territoriale (67,7%)	
<i>Indicatori</i>	<i>Coefficienti componenziali</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Coefficienti componenziali</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Coefficienti componenziali</i>
Tasso scolarità 2° grado	0,297	Laureati 30-34enni	0,308	Inv. ricerca e sviluppo imprese (% su Pil)	0,310
Diplomati ogni 100 19enni	0,290	Percentuale di 25-64enni in apprendimento permanente	0,249	Laureati scienze e tecnologie (ogni 1.000 residenti di 20-29 anni)	0,298
Tasso di passaggio dalla scuola superiore	0,254	Tasso istruzione	0,294	Lettori di almeno un libro in un anno (su pop. 6 anni in su)	0,300
Tasso conseguimento laurea 4-6 anni	0,337	Tasso scolarizzazione sup.	0,288	Fruitori teatro (su pop. 6 anni in su)	0,307

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat

Invpoled rappresenta la componente più interessante perché mette in evidenza la correlazione tra l'investimento nel campo dell'istruzione e due indicatori concernenti i servizi

¹⁰⁰ Con l'aggiunta della variabile relativa agli investimenti in ricerca e sviluppo da parte delle imprese (v. prima).

¹⁰¹ I coefficienti componenziali sono importanti nell'interpretazione perché indicano il peso di ogni variabile nella costruzione di una componente, al netto dei pesi delle altre variabili impiegate nella costruzione della stessa componente (Di Franco, Marradi, 2003). Dal punto di vista tecnico questi coefficienti sono analoghi ai coefficienti parziali standardizzati di una regressione lineare multipla, detti coefficienti beta (Di Franco, 2011).

rivolti all'utenza in età pre-scolare. L'investimento in istruzione è indicato dalla spesa in questo campo rapportata alla popolazione in età scolare (persone di 3-18 anni), costituente la potenziale domanda, mentre gli altri due indicatori fanno riferimento a servizi per l'infanzia che sono concepibili non solo come strumenti di conciliazione tra famiglia e lavoro, ma anche come interventi di una più ampia politica educativa che va oltre lo steccato dell'istruzione scolastica, precedendola (cap. III).

La componente in parola rende possibile riconsiderare la teoria del capitale umano secondo quella che è la sua versione sociologica, la teoria dell'investimento sociale. Più che di una teoria si tratta di un paradigma riassumibile nell'idea che, a fronte del fallimento delle politiche neoliberiste, il welfare non è ritenuto un costo bensì un investimento (Morel, Palier, Palme, 2012; Hemerijck, 2012). Infatti la crescita della spesa sociale, se ben indirizzata e rivolta a servizi erogati universalmente, permette di formare individui capaci di prevenire il disagio sociale. Particolare accento è posto proprio sulle politiche educative, sia nella loro componente formativo-professionale rivolta all'innalzamento delle competenze utili a trovare un impiego qualificato in un mercato del lavoro instabile, sia in quella più specificatamente dedicata all'istruzione come acquisizione di capacità cognitive non solo strumentali al lavoro: si pensi all'educazione alimentare e sanitaria e alla capacità di godere del patrimonio storico-culturale collettivo.

La traduzione in pratica politica di questo paradigma non è ancora chiara, perché da un lato pare riproporre, sebbene in forma più attenuata, la visione delle politiche attive di stampo neoliberista orientata alla riduzione della protezione sociale, mentre dall'altro lato pare richiamarsi alla visione socialdemocratica classica e all'esperienza dei Paesi scandinavi promossa da intellettuali come Alva e Gunnar Myrdal, che per affrontare la grande Depressione mostrarono i benefici delle politiche sociali come strumenti di regolazione tanto dell'assetto produttivo quanto dei meccanismi di riproduzione sociale.

Probabilmente oggi i fautori del *social investment* si contraddistinguono per l'idea di un welfare che punti alle *capabilities* del soggetto, concetto proposto da Sen (2010), in nome di un universalismo nuovo ma non per questo più debole. In tal senso le politiche sociali non sono necessariamente da concepire come strumentali rispetto alle esigenze economiche.

In ogni caso, l'istruzione, insieme alla ricerca, viene considerata il perno del nuovo paradigma, anche quando gli interventi di prevenzione/investimento non sono considerati sostitutivi di quelli più legati alla protezione sociale (pensioni, assicurazione sociale contro gli infortuni, etc.). Piuttosto che puntare alla formazione professionale in quanto tale Esping-Andersen (2005) sottolinea l'importanza proprio dei servizi per l'infanzia, concepiti come strumenti di una politica educativa universalista volta a combattere precocemente le disuguaglianze di classe, all'origine delle disuguaglianze educative e di quelle lavorative. Molteplici studi, anche in pedagogia, ispirati alla teoria del capitale umano, indicano i benefici futuri della società derivanti dal cosiddetto *childhood care*: esso migliorerebbe le capacità cognitive dei bambini, aumentando le loro probabilità di successo scolastico (Del Boca, Pasqua, 2010).

A nostro avviso la prospettiva suggerita da Esping-Andersen è dotata di una buona validità euristica, a patto di non perdere di vista la relazione tra istruzione e stratificazione sociale. In altri termini, la relazione tra istruzione e sviluppo economico dovrebbe essere esaminata tenendo conto dei processi di riproduzione delle disuguaglianze sociali. Infatti, non possono rimanere inevase la questione relativa al diseguale potere tra le classi nel far fruttare i titoli di studio sul mercato del lavoro, aspetto messo in evidenza dai credenzialisti, e l'asincrona crescita dei livelli di istruzione rispetto alle trasformazioni della struttura occupazionale e

dunque alle possibilità reali di impiego. Nei limiti e in funzione dell'obiettivo di questo studio, proponiamo di tenere separata la dimensione individuale da quella olistico-ecologica per poi individuare i loro nessi e suggerire una possibile strada per produrre un circuito virtuoso tra azione individuale e benessere collettivo. Ciò ci permette di evitare la fallacia ecologica in cui talvolta rischia di cadere, sebbene indirettamente, la teoria del capitale umano che non considera in maniera sufficiente le diseguali relazioni di potere tra le classi sociali: i sostenitori di questa teoria, anche quando non considerano l'integrazione sistemica come mero adeguamento alla sfera economica da parte degli altri assetti istituzionali, sembrano dare minore peso ai problemi relativi all'integrazione sociale.

Proponiamo, dunque, di invertire l'ordine del discorso, partendo dalla nostra analisi empirica che concerne la dimensione olistica, per poi tornare nelle conclusioni a ragionare sul versante individuale sulla scorta della letteratura esaminata nel secondo paragrafo.

Questa scelta deriva dal fatto che il ricorso alla tecnica della *path analysis* (Corbetta, *op.cit.*; Di Franco, *op.cit.*), volta a studiare la relazione causale tra istruzione e sviluppo economico tramite l'analisi multivariata dei dati e la distinzione tra effetti totali, diretti e indiretti (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001), ci ha portato a rivedere il nostro modello di partenza.

Probabilmente quel modello potrebbe essere adeguato a spiegare gli effetti sociali dell'azione individuale. Il percorso causale inizialmente ipotizzato potrebbe, cioè, farci comprendere come alcune variabili contestuali (economiche, demografiche, politiche) influenzino la domanda di istruzione (le scelte) degli studenti e delle loro famiglie, nonché le conseguenze di tale domanda sul contesto socio-culturale per effetto della modifica del sistema di istruzione e dei risultati conseguiti a scuola. Per raggiungere questo obiettivo avremmo dovuto considerare altre unità di analisi (gli individui) e impiegare altre tecniche di rilevazione (la survey), magari ricorrendo all'analisi longitudinale e a quella multilivello. Questa potrebbe essere una futura pista di ricerca che andrebbe nella stessa direzione indicata nel secondo capitolo a proposito dell'approfondimento dello studio delle diseguaglianze educative in Umbria.

Ad ogni buon conto, la nostra analisi è di tipo ecologico e l'impiego della *path analysis* ci ha permesso di testare una serie di modelli alternativi e relativi ai fenomeni considerati nella figura 5.1¹⁰².

Partendo da una serie di domande intorno al ruolo delle politiche di educazione, così come qui definite in maniera circoscritta, siamo giunti, dunque, a riprendere la prospettiva delineata da Esping-Andersen (*op.cit.*), ma ponendola in una cornice teorica che tiene conto del tema delle diseguaglianze evidenziate dai sociologi dell'istruzione.

La prima domanda che ci siamo posti concerne la propensione ad investire (nel senso dato dal paradigma del *social investment*) nelle politiche educative, almeno per quanto concerne gli ambiti da noi considerati. Ci siamo chiesti se le regioni che investono di più in questo tipo di

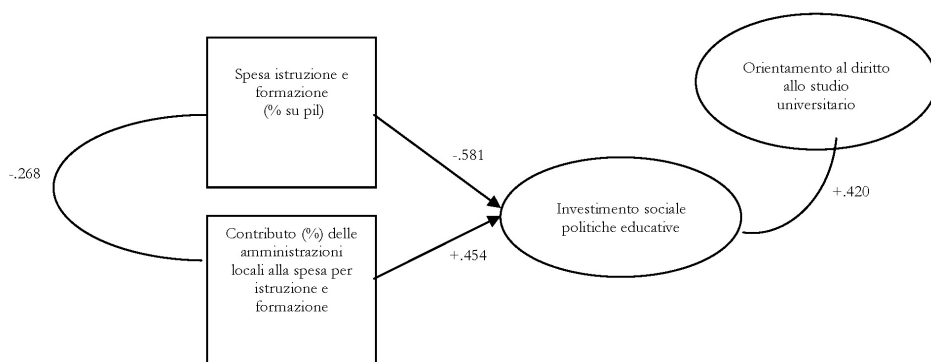
¹⁰² I modelli sono rappresentazioni che ci servono a imputare delle relazioni causali. Sono dunque strumenti cognitivi di riduzione della complessità sociale. In particolare ci avvaliamo del *path diagram* ossia un grafico in cui i cerchi rappresentano le variabili "latenti", nel nostro caso le componenti (combinazione lineare di più variabili), e i rettangoli le variabili "osservate", ossia concetti di proprietà per le quali è stato possibile una definizione operativa diretta. La relazione tra due variabili è rappresentata tramite una freccia orientata quando si attribuisce un legame di tipo causale unidirezionale, altrimenti si impiegano linee curve se presupponiamo una semplice associazione. L'intensità e il segno del legame tra le variabili è indicata dal relativo coefficiente parziale di regressione beta nel primo caso, dal coefficiente di correlazione nel secondo caso. I coefficienti di regressione parziale beta sono standardizzati in maniera da comparare gli effetti di variabili aventi unità di analisi differenti rispetto alle variabili assunte di volta in volta come dipendenti, in quanto queste ultime corrispondono quasi sempre alle componenti estratte tramite l'ACP e sono pertanto indici standardizzati. Sul concetto di standardizzazione rinviamo a Marradi (1995).

politiche sono anche quelle che mostrano un più alto livello di spesa per l'istruzione e quanto pesi la capacità di cooperazione finanziaria tra i diversi livelli istituzionali, indicatore quest'ultimo anche del grado di governance locale.

Il *path diagram*¹⁰³ rappresentato col grafico 5.1 mostra come la spesa dell'istruzione e formazione sul Pil influisca negativamente sull'investimento nelle politiche educative al contrario della capacità di governance, che esercita un effetto di segno positivo. Inoltre, all'investimento in politiche educative si correla positivamente, come ci si poteva attendere, l'orientamento agli interventi specifici nel campo del diritto allo studio universitario.

Sarebbe fuorviante dedurre che spendere di più in istruzione e formazione comporti meno investimento in educazione. Infatti, ciò che incide negativamente è il peso che la spesa per istruzione e formazione ha sul Pil. Tale peso è maggiore al Sud non tanto per la quantità di spesa assorbita da questo comparto quanto per la minore ricchezza prodotta. Allo stesso tempo va detto che questa variabile considera anche la spesa per la formazione professionale che si configura talvolta, in particolare al Sud, come ammortizzatore sociale rispetto ad un mercato del lavoro mal funzionante a causa del tessuto produttivo debole. Al contrario, la partecipazione finanziaria delle amministrazioni non statali gioca un ruolo positivo. In merito a quest'ultimo aspetto, probabilmente le risorse finanziarie aggiuntive messe a disposizione da queste amministrazioni costituiscono non solo una leva economica positiva, ma sono anche rivelatrici del grado di coinvolgimento di questi attori in termini di messa a disposizione di immobili, di competenze professionali e di conoscenze più o meno tacite utili a trovare soluzioni informali e flessibili in relazione all'organizzazione delle politiche sul territorio.

Graf. 5.1 - Primo modello esplicativo sulle cause dell'investimento nelle politiche educative



Il primo modello ci aiuta a capire anche in che direzione guardare: sono le variabili economiche a giocare un ruolo importante nell'investimento educativo. Abbiamo così costruito un secondo modello che riproduce il 60% della varianza della variabile dipendente, ossia 4,7 punti percentuali in meno del modello precedente¹⁰⁴. Tuttavia esso ci permette di

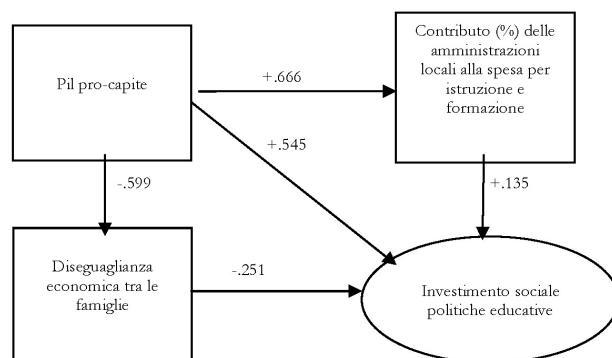
¹⁰³ Invitiamo a leggere la nota precedente.

¹⁰⁴ La varianza riprodotta è indicato da R quadro. Si tratta di un coefficiente che ci segnala la percentuale di varianza della variabile dipendente "spiegata", riprodotta, dalle variabili indipendenti immesse nel modello.

fornire una spiegazione teoricamente più chiara della precedente. L'influenza esercitata dal Pil pro-capite è elevata, positiva (il coefficiente beta è +0,786) ed è in buona parte diretta (+0,545), tenendo costante il modo in cui il reddito è distribuito tra le famiglie e il sostegno degli enti locali a questo tipo di politiche. Allo stesso tempo è importante considerare anche gli effetti esercitati dal Pil pro-capite tramite queste due variabili. Infatti, al crescere del Pil pro-capite, ossia della ricchezza prodotta, aumenta da un lato la capacità di partecipazione finanziaria delle amministrazioni locali e regionale nell'investire in politiche educative, dall'altro diminuiscono le disuguaglianze di reddito tra le famiglie, con queste ultime che incidono negativamente su questo tipo di politiche. L'effetto indiretto del Pil pro-capite per via della partecipazione finanziaria delle amministrazioni non statali (+0,151) è quasi il doppio di quello indiretto esercitato, invece, attraverso l'attenuazione delle disuguaglianze economiche delle famiglie (+0,090)¹⁰⁵. Quest'ultima variabile gioca un ruolo centrale, perché ha un effetto diretto negativo sulle possibilità di investimento in istruzione e servizi educativi (graf. 5.2): l'intensità è pari alla metà dell'effetto, di segno opposto, del Pil pro-capite, ma è comunque rilevante (-0,251).

Dunque, le regioni più ricche sono anche tendenzialmente quelle in cui è più attiva la partecipazione delle amministrazioni locali e regionali nel campo dell'istruzione ed è più basso il livello di disuguaglianza economica delle famiglie. Al netto dell'interazione di queste due variabili, è il Pil pro-capite a contribuire maggiormente all'investimento sociale nelle politiche educative.

Graf. 5.2 - Secondo modello esplicativo sulle cause dell'investimento nelle politiche educative



Secondo il paradigma dell'investimento sociale dovremmo attenderci ora che un maggiore orientamento alle politiche educative, anche se dipendente dal Pil pro-capite, produca un effetto positivo sugli altri quattro fattori¹⁰⁶ da noi considerati, ma i risultati della nostra analisi ci restituiscono un quadro più complesso. E non potrebbe essere altrimenti dal momento

¹⁰⁵ L'effetto indiretto è dato dal prodotto dell'effetto della variabile indipendente su quella interveniente e di quest'ultima sulla dipendente (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001). Quindi i due effetti sono il risultato rispettivamente di $0,666 \cdot 0,135 (=0,090)$ e $-0,599 \cdot -0,251 (=0,151)$.

¹⁰⁶ Si tratta di componenti. Nonostante le differenze tecniche le componenti estratte con l'ACP sono molto simili ai fattori ottenuti con l'analisi fattoriale (Di Franco, Marradi, *op.cit.*). Nel nostro caso, inoltre, adottiamo qui il termine fattore per indicare un fenomeno analizzabile a partire da un concetto generale per il quale non è possibile una definizione operativa diretta e bisogna perciò ricorrere all'impiego di più indicatori.

(vale la pena ricordarlo ancora) che il nostro è uno studio non sugli individui, ma su aggregati territoriali concepibili come società locali.

Infatti, l'effetto positivo dell'investimento nelle politiche educative è quasi del tutto spurio, tenendo sotto controllo il Pil pro-capite. Una società locale si caratterizza, dunque, per un contesto socio-culturale maggiormente scolarizzato (capitale scolastico) allorché ha una struttura produttiva più solida, che produce maggiore ricchezza: l'effetto del Pil pro-capite sul capitale scolastico è positivo (+0,483), al netto dell'investimento nelle politiche educative (Invpoled). Ancora più alto è l'effetto positivo del Pil pro-capite (sempre al netto del fattore Invpoled) sullo sviluppo del capitale cognitivo territoriale (+0,867): le società locali economicamente più sviluppate sono quelle in cui vi è maggiore investimento in ricerca e sviluppo delle imprese, ossia una più alta domanda di forza lavoro qualificata alla quale si associa una più consistente offerta di laureati in discipline scientifiche e tecnologiche. Non solo, in queste società vi è un consumo culturale superiore alle altre, in particolare cresce la quota di popolazione che va a teatro e legge libri.

Questo aspetto non è secondario. Il capitale cognitivo territoriale fa riferimento non solo al grado di innovazione del tessuto produttivo, ma assume una connotazione anche sociale. Nelle società più ricche la popolazione mostra una maggiore propensione ad acquisire non solo le competenze utili ad un sistema produttivo avanzato (come indica la percentuale di laureati in discipline scientifiche e tecnologiche) ma anche le competenze immateriali che fanno riferimento al loro capitale culturale, inteso come insieme di conoscenze e competenze relative appunto al mondo della cultura "disinteressata" alla produzione economica in sé (Bourdieu, 1983).

In questo senso, il concetto di capitale umano, declinato dagli economisti in senso più produttivista, si pone nella nostra ottica su un livello di generalità maggiore che sussume anche il concetto di capitale culturale, e viene qui ridefinito come capitale cognitivo territoriale.

Il modello appena descritto riproduce il 60% della varianza relativa all'investimento sociale nelle politiche educative. Vi è, pertanto, il 40% di varianza che dipende da altre variabili.

La nostra tesi è che una parte significativa di questo 40%, che fa la differenza, sia da rinvenire nel grado di integrazione sistemica e di integrazione sociale (Lockwood, *op.cit.*), ossia al modo in cui una società locale garantisce un certo livello dell'una e dell'altra. Per essere più chiari: il modo in cui sfera politica e sfera economica interagiscono tra loro e col sistema di istruzione (integrazione sistemica) e il modo in cui le persone si relazionano (integrazione sociale), nel nostro caso nel campo educativo (scelte e successo scolastico), ci informano sul modello sociale assunto da una società locale in questo campo, ossia sulle funzioni e i significati che questa attribuisce all'istruzione, e più in generale all'educazione.

Questa spiegazione resta, però, molto astratta. Per assumere una buona validità euristica richiede la specificazione di un modello utile a ricostruire meccanismi sociali chiari e circoscritti.

Una prima ipotesi che abbiamo sottoposto a controllo empirico è che l'influenza positiva del Pil pro-capite sui fattori capitale cognitivo territoriale e capitale scolastico dipenda dall'effetto moderatore (Rosenberg, 2003) dell'investimento nelle politiche educative. Sarebbe, cioè, quest'ultima variabile a canalizzare gli effetti dell'economia (Pil pro-capite) sull'istruzione, e più precisamente sulla capacità di creare un contesto sociale innovativo e scolarizzato¹⁰⁷.

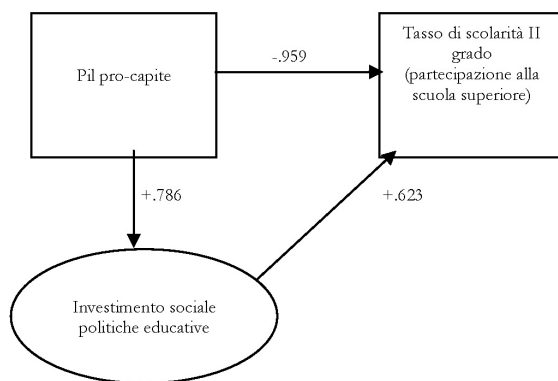
L'analisi ha mostrato l'infondatezza di questa ipotesi. Non solo, l'investimento sociale

¹⁰⁷ Per testare questa ipotesi abbiamo trasformato la variabile cardinale Invpoled in variabile dicotomica (valore negativo/valore non negativo). Per maggiori chiarimenti rinviamo a Rosenberg (2003).

nell'educazione non risulta rilevante nemmeno per quanto concerne il miglioramento del successo scolastico o la riduzione dell'abbandono. L'unico modello che assume una certa rilevanza teorica e allo stesso tempo statistica riguarda il tasso di scolarità di 2° grado: il Pil pro-capite influisce sulla partecipazione alla scuola di 2° grado in due modi differenti. Direttamente ha un effetto negativo altissimo (-0,959). Ciò, a nostro avviso, non va spiegato solo con le maggiori opportunità lavorative delle regioni più ricche che spingono gli studenti degli ambienti sociali più deprivati (economicamente e culturalmente) ad anticipare l'entrata nel mercato del lavoro; ma anche con le lacerazioni che il mercato può produrre in termini di polarizzazione della struttura di classe tipica delle realtà più urbanizzate e economicamente sviluppate, aspetto che fa crescere la quota di famiglie a forte marginalità sociale. Infatti, la marginalità è tale da ostacolare la scolarizzazione dei giovani provenienti dagli ambienti sociali più svantaggiati, al punto che molti di loro non ottengono nemmeno una qualifica professionale. Anche in economie solide gran parte di questi giovani incontra serie difficoltà a trovare un impiego continuativo e con un salario sufficiente alla piena autonomia personale, sebbene in una posizione dequalificata e segnata da una condizione sociale di elevata subalternità. L'altra faccia della medaglia è che l'effetto del Pil pro-capite cambia di segno, diventando positivo (+0,489¹⁰⁸) attraverso la mediazione dell'investimento delle politiche educative che assumono così il ruolo indiretto di strumenti di regolazione dell'economia di mercato (graf. 5.3).

Lo sviluppo economico (di cui assumiamo il Pil pro-capite come la migliore proxy) accresce le opportunità di lavoro e crea contesti urbanizzati in cui il problema della scolarità è maggiore per via della progressiva differenziazione sociale; ma più ricchezza si traduce anche in possibilità di maggiori investimenti di welfare che facilitano una più ampia scolarizzazione.

Graf. 5.3 - Pil pro-capite, investimento sociale nelle politiche educative e partecipazione alla scuola di 2° grado



In sintesi, l'assetto economico può creare le condizioni per l'investimento nelle politiche educative e tramite quest'ultimo può innalzare i livelli di istruzione della popolazione (capitale scolastico), in modo da arginare gli effetti negativi diretti che esso produce sull'espansione della scolarizzazione.

Infatti, la logica di mercato che spinge ad assorbire una quota rilevante di forza lavoro a

¹⁰⁸ L'effetto indiretto è così calcolato: $0,786 \times 0,623 = 0,489$.

bassa istruzione, con la riproduzione delle disuguaglianze di classe, è controbilanciata in parte dal ruolo diretto (+.623) giocato dalla scelta politica di investimento sociale e in parte dalla capacità di quest'ultima di mediare gli effetti negativi dello sviluppo economico sulla partecipazione scolastica.

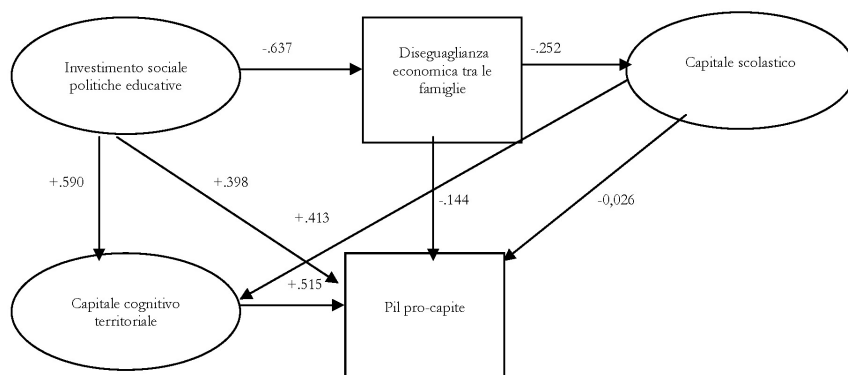
La funzione regolatrice delle scelte politiche a favore di un maggiore investimento sociale nell'educazione non è tuttavia chiara in questo modello, per due motivi. Il primo è che il grado di partecipazione alla scuola superiore dipende da molti altri fattori, in quanto la varianza riprodotta dal modello è bassa: solo il 29,5% di questa dipende dalle due variabili esaminate.

Il secondo motivo risiede nel fatto che il modello non ci permette di individuare alcuna spiegazione del successo e dell'insuccesso scolastico, tantomeno delle differenze regionali in termini di dotazione di capitale scolastico e di capitale cognitivo.

Ciò nonostante questo modello ci fornisce due indicazioni importanti: ribadisce la centralità dell'assetto economico e allo stesso tempo ci fa scorgere come l'economia ponga vincoli e opportunità che la politica di investimento sociale nell'educazione può cogliere.

Ciò che resta da spiegare è a quali condizioni questo possa avvenire. Ebbene, è in questo caso che il paradigma dell'investimento sociale nella versione di Esping-Andersen (*op.cit.*) si rivela prezioso. Se è vero che la crescita della ricchezza materiale in una società porta tendenzialmente allo sviluppo delle politiche educative, è vero anche l'inverso. Queste ultime possono cioè costituire un investimento che ha un ritorno economico come mostra il modello illustrato col grafico 5.4.

Graf. 5.4 - L'influenza dell'investimento sociale nelle politiche educative sull'assetto economico e il contesto sociale



Questo modello riproduce ben il 74,4% della varianza del Pil pro-capite: i tre quarti della variabilità regionale del Pil pro-capite italiano nel periodo 2004-2010 (valori medi) si possono attribuire a quattro variabili. L'effetto diretto più intenso sul Pil pro-capite è esercitato dal capitale cognitivo territoriale (beta +0,515), seguito dall'investimento nelle politiche educative (+0,398). È quest'ultimo il fattore più importante.

Andando per ordine, il coefficiente di correlazione bivariata tra investimento nelle politiche educative e Pil pro-capite è 0,786, un valore positivo ed elevato. Di questo solo lo 0,072

sembra essere spurio, ossia non dipendente di fatto da questa variabile. L'effetto causale totale risulta perciò uguale a +0,714, di cui il 55,8% (+0,398) è diretto mentre il restante 44,2% (+0,316) è indiretto, ossia dipende da quattro percorsi in cui il ruolo esercitato dal livello di investimento in istruzione e servizi all'infanzia è mediato da almeno una variabile.

Il livello di investimento esercita un grande peso sul capitale cognitivo territoriale (+0,590) e tramite questo sul Pil pro-capite (+0,304 = +0,590*+0,515). Dove si investe di più in educazione tendenzialmente l'istruzione da un lato assume un significato (ed una funzione) strumentale al mercato, perché vi è un'alta propensione all'innovazione delle imprese che porta ad un certo grado di incontro tra domanda e offerta di lavoro qualificato; dall'altra rappresenta una risorsa di emancipazione extraeconomica che eleva i consumi culturali (percentuale di persone che leggono almeno un libro all'anno; percentuale di persone che vanno a teatro almeno una volta l'anno). Investire in politiche di "welfare educativo" aiuta, dunque, ad innovare la società tutta: l'istruzione, o meglio l'educazione, è strumento di innovazione sociale che incide positivamente sull'economia. Questo ruolo innovatore è giocato anche tramite altre tre strade, che influiscono solo marginalmente sul Pil pro-capite, ma sono importanti per altre ragioni. Infatti, se adottassimo un modello costituito solo dalle due variabili finora considerate per analizzare il Pil pro-capite, scopriremmo che ben il 76,1% della variabilità regionale è dovuta all'investimento nelle politiche educative e al grado di innovazione (capitale cognitivo territoriale) della società locale. Tuttavia, riusciremmo ad analizzare solo il 69,3% dell'effetto esercitato dalle politiche educative, secondo quelle che sono le stime del nostro modello¹⁰⁹.

Il modello illustrato col grafico 5.4 risulta teoricamente valido perché da un lato individua un effetto casuale più intenso che l'orientamento alle politiche educative ha sul Pil pro-capite, mentre dall'altro tiene conto della capacità di queste politiche di essere un investimento non solo per il ritorno economico, ma anche per una più ampia innovazione sociale.

La nostra interpretazione del modello è che le politiche educative riducono le disuguaglianze economiche delle famiglie. La crescita del benessere materiale delle famiglie innalza la loro capacità di investire in istruzione con l'effetto aggregato di accrescere il capitale scolastico della società locale. Le disuguaglianze economiche hanno un effetto diretto negativo sul Pil pro-capite (-0,144) mentre il loro effetto indiretto, tramite l'influenza sul capitale scolastico, è pressoché nullo (+0,006 = -0,252*-0,026). L'effetto diretto del capitale scolastico è irrilevante sul Pil pro-capite (-0,026) al netto dell'investimento delle politiche educative e del livello di disuguaglianze economiche, a differenza di quanto sostengono i teorici del capitale umano che forse non danno la giusta importanza a queste ultime due variabili, specialmente alla seconda. Ma il capitale scolastico, ossia il livello di istruzione della popolazione, è importante per l'effetto indiretto che esercita sul Pil pro-capite, per via della mediazione del capitale cognitivo territoriale (+0,212 = +0,413*+0,515) che contribuisce significativamente a innalzare (+0,413).

Il modello a cui siamo giunti presenta, però, un limite che presta il fianco alla critica di non considerare la dimensione temporale, in quanto le relazioni casuali da noi imputate si basano su dati rilevati nello stesso periodo (2004-2010). Pertanto, l'attribuzione della natura di investimento sociale delle politiche educative potrebbe risultare errata perché non tiene conto del tempo che occorre affinché un dato assetto politico-istituzionale (nella fattispecie: l'erogazione di un certo ammontare di denaro per l'istruzione e la capacità dei comuni di

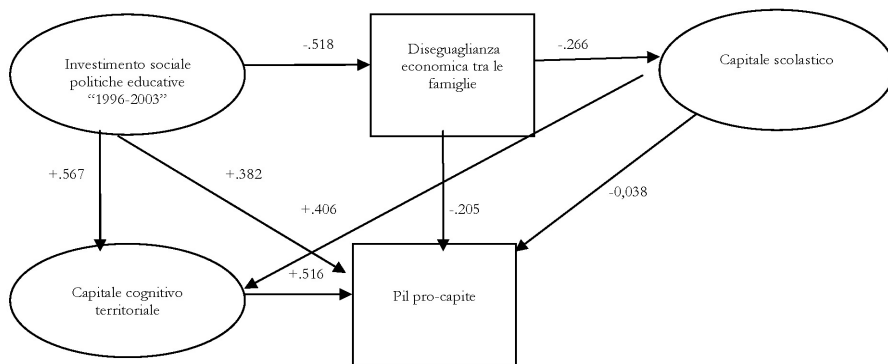
¹⁰⁹ Infatti in questo modello l'effetto diretto della variabile concernente l'investimento nelle politiche educative sul Pil pro-capite risulta +0,486, mentre l'effetto indiretto per via del capitale cognitivo territoriale è pari a +0,09. L'effetto causale totale della nostra variabile di interesse scenderebbe, dunque, da +0,714 a +0,495.

organizzare/attivare servizi per l'infanzia e soddisfare la domanda) produca effetti positivi sull'assetto economico, ossia sul Pil pro-capite e sul modo in cui il reddito è distribuito tra le famiglie (livello di disuguaglianza economica), nonché in termini di ammontare di capitale scolastico e innovazione sociale (capitale cognitivo territoriale).

Pur non essendo nostra intenzione effettuare una valutazione precisa dell'investimento educativo, così come lo abbiamo definito, né tantomeno di una specifica misura o politica, abbiamo riformulato il modello, sostituendo la variabile esogena Invpoled con l'analoga relativa ad un periodo precedente, corrispondente al 1996-2003 (valori medi) per la spesa in istruzione e al 2004 per i servizi dell'infanzia¹¹⁰. In questo modo possiamo comprendere se il maggiore investimento medio in un dato periodo produca un effetto positivo sull'assetto economico e il più ampio contesto sociale nel periodo successivo, ossia nel 2004-2010.

Ebbene il nuovo modello risulta ancora più convincente del precedente perché si adatta meglio ai dati, riproducendo il 75,6% della variabilità regionale del Pil pro-capite¹¹¹. Inoltre si elimina quasi totalmente l'effetto spurio della variabile esogena concernente l'investimento in politiche educative. I coefficienti beta (detti anche *path coefficient*) sono simili a quelli del modello precedente (graf. 5.5).

Graf. 5.5 - L'influenza nel tempo dell'investimento sociale nelle politiche educative sull'assetto economico e il contesto sociale



¹¹⁰ I dati dei 2 indicatori sui servizi per l'infanzia sono disponibili solo a partire dal 2004; pertanto abbiamo considerato i valori di quell'anno. Crediamo, tuttavia, che ciò non infici la nostra analisi e il tentativo di considerare gli effetti medi nel tempo dell'investimento nelle politiche educative. Per la precisione la nuova componente Invpoled 1996-2003 è composta da 3 indicatori: Euro istruzione pro-capite (3-18 anni) nel periodo 1996-2003 (+0,341), Diffusione (% comuni) servizi infanzia nel 2004 (+0,414), Presa in carico ponderata servizi infanzia nel 2004 (0,341). Tra parentesi sono riportati i coefficienti componenziali, che sono molto simili a quelli della componente Invpoled calcolata sui valori medi 2004-2010. Sul significato dei coefficienti componenziali rinviamo il lettore alla nota 103.

¹¹¹ E in tal caso il modello che assume come variabili indipendenti solo l'investimento nelle politiche educative nel "1996-2003" (usiamo l'etichetta relativa a questo arco temporale perché tutto sommato la dotazione dei servizi per l'infanzia nel 2004 dipendono dalla spesa di almeno l'anno precedente) e il capitale cognitivo territoriale nel 2004-2010 riproduce il 75,5% della variabilità territoriale. Si tratta di un valore di simile a quello ottenuto col modello meno parsimonioso, ma teoricamente più interessante, a 5 variabili..

In sintesi: l'investimento nelle politiche educative produce un effetto positivo diretto sull'economia perché fa elevare il Pil pro-capite direttamente (+0,382) e indirettamente tramite il capitale cognitivo territoriale (+0,292 = +0,567*+0,516) e la riduzione delle disuguaglianze economiche (+0,106 = -0,518*-0,205). Irrilevante ancora è l'impatto sul Pil pro-capite esercitato attraverso la mediazione del capitale scolastico, a sua volta influenzato dal livello di disuguaglianza economica delle famiglie (-0,006 = -0,518*-0,266*+0,038), anche quando si considera il percorso più lungo che comprende l'influenza positiva (+0,406) del capitale scolastico sul capitale cognitivo territoriale (in tal caso l'effetto indiretto è 0,028 = +0,518*-0,266*+0,406*+0,516).

Investire in politiche educative non serve solo a far crescere la ricchezza prodotta, ma anche a distribuirla meglio, riducendo almeno parte di quelle disuguaglianze di classe che i sociologi dell'istruzione riscontrano regolarmente nel successo scolastico.

Resta fuori dal nostro modello l'altro versante delle disuguaglianze di classe, ossia il diseguale potere di far valere i titoli di studio sul mercato del lavoro, e solo in parte il problema dell'asincrona crescita del livello di istruzione della popolazione rispetto al mutamento della struttura occupazionale.

Torneremo sul punto nel sesto paragrafo, tuttavia il nostro modello ci permette di chiarire quali sono i meccanismi sociali concernenti le relazioni causali appena imputate e a rispondere alle due domande sulla relazione tra crescita del livello di istruzione della popolazione e sviluppo economico: la prima influisce positivamente sulla seconda? E in che termini si tratta di sviluppo economico?

Innanzitutto investire in educazione innova il contesto sociale e il mercato del lavoro perché favorisce la propensione delle imprese alla ricerca, aspetto che amplia la domanda di forza lavoro qualificata (lavoro cognitivo). Ma da cosa dipende ciò?

La nostra spiegazione è che certamente l'innovazione sul versante economico dipende dal contesto produttivo già esistente, come abbiamo visto in precedenza; tuttavia una società locale che investe relativamente molto in educazione crede in questa risorsa; ciò rafforza il valore simbolico dell'educazione come strumento per riconoscere il proprio passato e affrontare il futuro, anche da parte delle imprese. La funzione simbolica dell'educazione può diventare utile ad un'idea di sviluppo non solo legata alla crescita del Pil, ma anche al benessere materiale concreto delle famiglie e degli individui, così come al loro benessere immateriale. Su questo punto basti ricordare che la Commissione "Stiglitz-Sen-Fitoussi" (così chiamata perché presieduta dai tre premi Nobel per l'economia), istituita dal governo francese di Sarkozy nel 2008 per studiare le dimensioni del progresso e del benessere della società, ha messo in evidenza come alla crescita del Pil a livello sistemico non corrisponda necessariamente un maggiore benessere materiale dei singoli, e dunque un vero sviluppo economico.

Su questa scia, ci è possibile rispondere alle due domande di fondo sulla relazione tra istruzione e economia: il capitale scolastico di per sé ha un effetto diretto irrilevante sul Pil pro-capite; quindi almeno per quanto concerne la variabilità regionale nel nostro Paese la teoria del capitale umano risulta debole. Il capitale scolastico, però, esercita un effetto indiretto sul Pil pro-capite perché contribuisce all'innovazione sociale, ossia allo sviluppo del capitale cognitivo territoriale.

Su questo punto abbiamo detto che Romer (*op.cit.*) sostiene che la crescita del capitale umano influisce sulla ricchezza prodotta a patto che ci sia un buon livello di scolarizzazione di partenza.

Il nostro modello conferma questo¹¹², ma sottolinea l'importanza delle politiche educative per molteplici ragioni: riducono le diseguaglianze economiche e quindi possono contribuire al cambiamento del modello di sviluppo perché rendono possibile coniugare crescita (maggiore Pil pro-capite) e equità (migliore distribuzione del reddito); limitando le diseguaglianze economiche accrescono il capitale scolastico e quest'ultimo, in un contesto di questo tipo, produce effetti benefici sull'economia perché accresce il capitale cognitivo di un territorio (più domanda e offerta di forza lavoro qualificata; maggiori consumi culturali); in generale, poi, le politiche educative influiscono positivamente, a parità di condizioni (ossia a parità di capitale cognitivo territoriale, capitale scolastico e livello di diseguaglianza economica) sull'economia.

Le politiche educative costituiscono, dunque, un investimento con un ritorno per la società in termini sia economici sia extraeconomici.

L'aspetto più rilevante delle scelte politiche che puntano sull'istruzione ed educazione, a partire dai servizi per l'infanzia, è che sono oggi strumento di innovazione sociale, cioè di cambiamento positivo per la società.

L'investimento nell'educazione può dunque contribuire ad innovare il modello di sviluppo, rendendo più esteso questo concetto rispetto all'idea *mainstream* che scinde la crescita economica dal concreto benessere delle persone.

Ma attraverso quali meccanismi le politiche educative sono strumento di sviluppo? Puntare sui servizi per l'infanzia e sull'istruzione costituisce una leva occupazionale diretta, perché ciò porta ad impiegare nuovi educatori/educatrici negli asilo e altre figure che operano in tutta la filiera dell'istruzione, definibili sotto l'etichetta di professionisti dell'educazione (Parziale 2012a). Investire in educazione costituisce anche una leva occupazionale indiretta, sia perché migliora la conciliazione tra famiglia e lavoro favorendo l'occupazione femminile (e non solo), sia perché quest'ultima a sua volta alimenta l'indotto privato creato dal fabbisogno delle famiglie *dual earner* (ristorazione fuori casa, baby sitting, assistenza degli anziani, etc.).

L'aumento delle famiglie a doppio reddito, e in generale l'allargamento della base occupazionale, riduce così le diseguaglianze economiche.

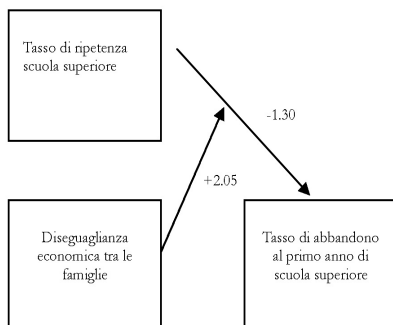
Non si tratta dunque di puntare in maniera astratta sull'istruzione, ma di costruire un welfare educativo che incida concretamente sulle diseguaglianze economiche, ossia su una dimensione che influisce sulle scelte scolastiche ed i percorsi formativi delle persone.

Sfortunatamente non siamo riusciti a costruire indicatori capaci di cogliere anche le dimensioni più immateriali delle diseguaglianze di classe che tanto influiscono su successo scolastico e opportunità lavorative. Tuttavia, il livello di diseguaglianza economica risulta una variabile utile per comprendere la variabilità territoriale dell'insuccesso scolastico.

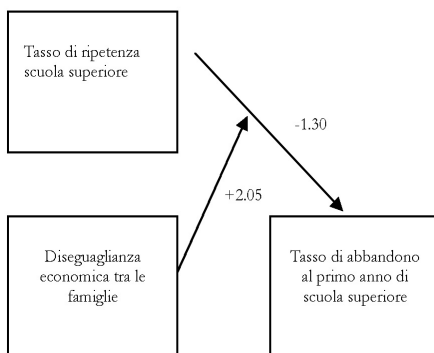
I quattro grafici qui di seguito illustrati (5.6a, 5.6b, 5.6c, 5.6d) rappresentano modelli in cui oltre i sette decimi della variabilità dell'insuccesso scolastico, in particolare per quanto concerne il tasso di abbandono al primo anno o al primo biennio di scuola superiore, sono riprodotti dall'interazione tra il tasso di ripetenza e, appunto, il livello di diseguaglianza economica.

¹¹² Infatti, il fattore da noi definito contesto innovativo può essere interpretato, sulla scia di Romer (1990), come una dimensione che considera il livello di capitale umano inteso come insieme di conoscenze e abilità che incidono positivamente sul tessuto produttivo; mentre il fattore capitale scolastico fa riferimento al livello di scolarizzazione della popolazione.

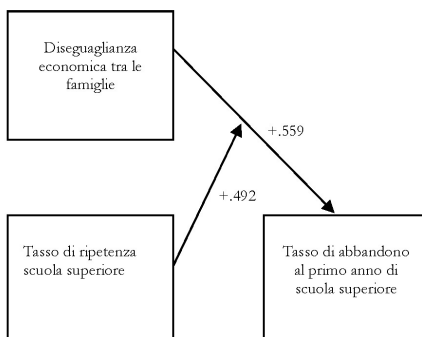
Graf. 5.6a - Primo modello sulla relazione tra tasso di ripetenza, livello di disuguaglianza economica e tasso di abbandono al primo anno di scuola superiore



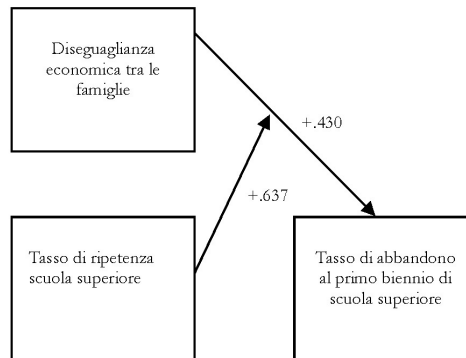
Graf. 5.6b - Primo modello sulle relazione tra tasso di ripetenza, livello di disuguaglianza economica e tasso di abbandono al primo biennio di scuola superiore



Graf. 5.6c - Secondo modello sulla relazione tra tasso di ripetenza, livello di disuguaglianza economica e tasso di abbandono al primo anno di scuola superiore



Graf. 5.6d - Secondo modello sulla relazione tra tasso di ripetenza, livello di diseguaglianza economica e tasso di abbandono al primo biennio di scuola superiore



I primi due modelli ci indicano che il tasso di ripetenza di per sé, al netto dell'effetto esercitato dal livello di diseguaglianza economica, influisce negativamente sull'abbandono scolastico perché la ripetenza non presuppone necessariamente la dispersione scolastica, in quanto nelle società contemporanee per un giovane essere privo di almeno una qualifica professionale triennale pregiudica seriamente la possibilità di integrazione sociale attraverso il lavoro: pertanto anche di fronte all'insuccesso il giovane è spronato dalla famiglia, a meno che non ci sia un disagio critico, a continuare gli studi fino al raggiungimento di almeno un diploma triennale. La compresenza di alti livelli di diseguaglianza economica e alti tassi di ripetenza produce, però, un effetto sull'abbandono scolastico positivo e più intenso di quello esercitato dal solo tasso di ripetenza.

Allo stesso tempo, sulla base degli altri due modelli, possiamo sostenere che nelle società più diseguali cresce il tasso di abbandono scolastico e se all'elevata diseguaglianza si somma anche un alto tasso di ripetenza, allora si produce un contesto di forte marginalità che tiene fuori dal processo di scolarizzazione di massa i giovani degli ambienti sociali più deprivati, spesso immigrati (ma non solo). Questo è l'effetto aggregato dello scoraggiamento degli alunni "più difficili".

Questi meccanismi negativi sono arginati in presenza di sistemi di welfare educativi più solidi che inibiscono gli effetti laceranti tipici di società con una struttura economica molto arretrata o di società in cui le forze di mercato sono debolmente regolate. Tali effetti consistono nell'aumento delle diseguaglianze economiche che non consentono una più ampia scolarizzazione.

Dalla nostra analisi, però, il modello relativo ai molteplici esiti positivi delle politiche educative come strumento di innovazione e cambiamento sociale non è adeguato a rendere conto della variabilità regionale del tasso di successo e di abbandono scolastico, per non parlare di specifici fenomeni come il tasso di conseguimento del diploma, l'accesso all'università (tasso di iscrizione) o la percentuale di coloro che raggiungono la laurea.

In sintesi, successo e abbandono scolastico risultano più facilmente spiegabili tramite modelli in cui si tiene conto solo del Pil pro-capite e del livello di diseguaglianza nella distribuzione del reddito delle famiglie, ossia dell'assetto economico.

Il tasso di successo e quello di abbandono scolastico sono più alti al Sud, a dimostrazione della validità della teoria di Barbagli (1974, *op.cit.*) a proposito della diversa relazione tra

economia e istruzione a seconda del livello considerato di quest'ultima: l'insuccesso è più diffuso nelle regioni povere dove c'è più disuguaglianza economica ed esclusione sociale, e minore al Nord dove il raggiungimento di un certo livello di istruzione è utile per l'inserimento nel mercato del lavoro secondo quelle che sono le esigenze delle imprese; allo stesso modo il tasso di raggiungimento di più alti livelli di istruzione (in particolare, nella sua componente terziaria accademica) è superiore in quelle società locali in cui il prolungamento della formazione, in particolare per i ceti medi e alti, rappresenta una strategia individualmente ragionevole per evitare quantomeno l'intrappolamento nel segmento di mercato più marginale, orientato all'assorbimento di semplice manovalanza, e aspirare ad un lavoro qualificato, puntando per lo più all'emigrazione. Stiamo sostenendo, cioè, che le famiglie meridionali investono in istruzione perché ragionano guardando al mercato del lavoro nazionale, e non a quello locale. Dato il nuovo contesto economico, esse hanno riadattato la strategia oramai consolidata di investimento nell'istruzione traslandola nella più ampia società nazionale (e europea).

L'effetto di attrazione di forza lavoro qualificata da parte delle regioni settentrionali ci spiega anche perché esse mostrino un alto punteggio sull'indice che abbiamo chiamato capitale cognitivo territoriale. Tuttavia, come vedremo meglio nei prossimi paragrafi, la formazione di un contesto innovativo, così come di un maggiore capitale scolastico, non si può attribuire solo alle migrazioni interne dal Sud verso il Nord Italia. Importanti sono anche i fattori endogeni alle società locali del Settenntrione.

La crescita di entrambi i fattori (capitale cognitivo territoriale e capitale scolastico) dipende dal funzionamento del sistema di istruzione nazionale in una data società locale e della combinazione specifica al suo interno tra la sfera economica e la sfera politica.

Questa problematica ci introduce allo studio dei diversi tipi di welfare educativo e alla loro performance a seconda dell'interazione tra economia, politica e sistema di istruzione.

Si tratta di far convergere la prospettiva della political economy, applicata alle società locali, sul tema della relazione tra istruzione e stratificazione sociale.

Sistemi di welfare educativo e vincoli economici

L'analisi condotta nel paragrafo precedente ci torna utile per studiare il caso umbro, capirne le specificità e raccogliere informazioni utili per la formulazione, a conclusione del capitolo, di suggerimenti di policy. A questo scopo, nei limiti dei dati disponibili, possiamo costruire una tipologia di sistemi regionali di welfare educativo e comprendere la performance della nostra regione alla luce anche dei meccanismi sociali appena descritti.

A scanso di equivoci, l'Italia è un paese che investe poco in istruzione e, come visto nel secondo capitolo, lo stesso processo di scolarizzazione di massa pare aver subito una battuta di arresto preoccupante. Abbiamo evidenziato come la situazione attuale sia il frutto di un processo di durata superiore all'ultimo quinquennio di crisi economica, che ha sicuramente peggiorato le cose. La contrazione del welfare italiano nel campo dell'istruzione è stata tale da far conquistare al nostro Paese il primato negativo in Europa per riduzione della spesa destinata a questo importante campo di policy (Pattarin, 2011; Ascoli, Pavolini, 2012).

Abbiamo visto che l'assetto economico regionale è importante perché da esso dipendono la diffusione del successo e dell'abbandono scolastico, nonché lo sviluppo di un contesto innovativo nel quale si può scorgere quel fattore latente che diversi studiosi chiamano capitale umano, e che qui abbiamo ridefinito come "capitale cognitivo territoriale", ossia lo stock di conoscenze e abilità di cui una società locale nel suo insieme è dotata e che possono essere impiegate tanto nel mondo della produzione quanto nelle altre sfere della vita associata.

L'investimento in politiche educative, nella fattispecie in istruzione e servizi per l'infanzia, pare giocare un ruolo importante perché incide sull'assetto economico, facendo aumentare la ricchezza prodotta e distribuendo in maniera più equa il reddito tra le famiglie, due aspetti che innescano un circuito virtuoso con l'innalzamento del livello di istruzione della popolazione. Inoltre, investire in queste politiche pare avere effetti positivi anche sull'innovazione complessiva della società proprio perché accresce la domanda e l'offerta di forza lavoro qualificata e innalza consumi culturali come la lettura di libri o la fruizione di spettacoli teatrali.

Possiamo dedurre che le politiche educative funzionano se sono radicate nelle dinamiche di sviluppo economico secondo una relazione di influenza reciproca.

Questo aspetto risulta più chiaro se esaminiamo la variabilità regionale del welfare educativo. Per raggiungere questo scopo abbiamo preso in considerazione da un lato i fattori Invpoled e DSU, il primo relativo proprio all'investimento nelle politiche educative, il secondo all'orientamento specifico nel campo del diritto allo studio universitario; dall'altro i fattori relativi al successo (Susco), all'abbandono (Absco) e al capitale scolastico (Capsco). Inoltre, abbiamo inserito in questo paniere la variabile relativa all'incidenza della spesa per l'istruzione nei consumi mensili delle famiglie perché può servire a farci capire indirettamente, confrontandola con le altre variabili, quando la spesa privata per l'istruzione è relativamente alta in assenza di un sostegno pubblico adeguato, finendo così per svolgere una funzione sostitutiva in un contesto in cui mercato e/o azione pubblica funzionano male in termini di capacità di integrazione sociale; in ogni caso questa variabile ci informa sull'orientamento delle famiglie ad investire in istruzione.

Ricorrendo alla tecnica della cluster analysis gerarchica (Di Franco, 2001, *op.cit.*), le regioni sono state raggruppate sulla base del loro grado di vicinanza in merito alle sei variabili selezionate. La misura da noi scelta è la distanza euclidea, mentre la tecnica di raggruppamento è la media entro i gruppi: si uniscono i casi più vicini in gruppi; quindi i singoli casi si accorpano ai gruppi in modo che la distanza media tra i casi del nuovo gruppo che si forma sia la minore possibile.

La figura 5.2 riporta il dendrogramma (rappresentazione ad albero) utile a comprendere come i casi si possano raggruppare in sistemi di welfare educativo. È evidente una certa frammentazione e solo alla distanza 12¹¹³ possiamo individuare sette gruppi, di cui due sono singole regioni.

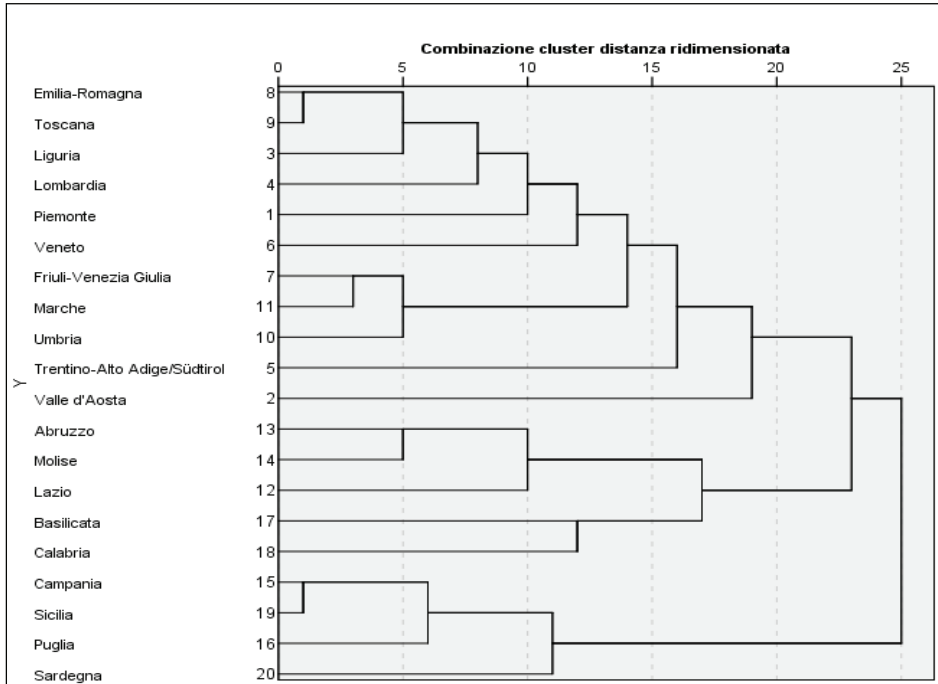
Data la contiguità delle regioni di ogni gruppo, per la denominazione dei sistemi è possibile impiegare un criterio geografico che tenga conto allo stesso tempo dell'articolazione territoriale dello sviluppo italiano messa in evidenza da diversi sociologi, a partire da quanto indica Bagnasco nel libro *Tre Italie* (1977).

Trentacinque anni dopo lo studio di Bagnasco sembra che si sia assistito ad una riconfigurazione spaziale delle società locali italiane per effetto delle diverse modalità di risposta che esse hanno dato ai processi di globalizzazione economica, in un contesto in cui la regolazione fordista-keynesiana è stata sostituita da quella neoliberale.

In un quadro di accentuazione del dualismo Nord-Sud (Montesperelli, 2012; Parziale, 2012c) si può comunque scorgere la peculiarità di alcune società locali situate nell'area riconosciuta come Terza Italia (Bagnasco, 1977, *op.cit.*).

¹¹³ Per ulteriori chiarimenti sulle tecniche di analisi dei gruppi (cluster analysis) rinviamo a Biorcio (1993), Di Franco (2001, 2006) e Corbetta (2002).

Fig. 5.2 - Primo dendrogramma che rappresenta l'aggregazione delle regioni sulla base del legame medio entro i gruppi



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat

È questo il caso della nostra regione, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo. Nel caso specifico dei sistemi regionali di welfare educativo, possiamo individuare un modello “Settentrionale” condiviso da Piemonte, Liguria, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana e Veneto. Tra le regioni confinanti con questo modello si possono distinguere tre sistemi. Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige costituiscono casi a sé stanti che si collocano al confine rispettivamente nord occidentale e nord orientale del Paese. Friuli Venezia Giulia, Marche e Umbria sono accomunate da una specifica organizzazione sociale del campo educativo che possiamo definire come sistema “NCE (Nord-Centro-Est) periferico”. Con questo aggettivo vogliamo sottolineare la riproduzione di un modello di organizzazione sociale tipico della Terza Italia, ma su scala ridotta perché condiviso solo da alcune regioni. Si tratta di quelle più piccole e situate a sud (Umbria e Marche) o a nord (Friuli) dell'area centrale della Terza Italia, ossia Toscana, Emilia-Romagna e Veneto, accorpate a tre delle quattro regioni del Nord-Ovest.

Il Mezzogiorno d'Italia, infine, risulta tripartito, in: sistema “Centromeridionale”, condiviso da Molise, Abruzzo e Lazio; sistema “Meridionale” che raggruppa Campania, Puglia, Sicilia e Sardegna, ossia le regioni di dimensione maggiore del Sud; sistema “Lucano-Calabrese” formato dalle due regioni dell'Appennino meridionale peninsulare caratterizzate da un minore grado di urbanizzazione.

L'Umbria, insieme a Marche e Friuli, appartiene al gruppo col più alto punteggio medio sull'indice di investimento sociale nelle politiche educative, dopo la Valle d'Aosta, e al contempo con la più bassa spesa media delle famiglie per l'istruzione.

Il sistema valdostano presenta il punteggio più alto non solo per l'investimento ma anche per l'orientamento al diritto di studio universitario. Il Trentino Alto Adige si caratterizza per l'alta incidenza della spesa privata per l'istruzione e per un orientamento al diritto allo studio universitario inferiore solo alla Valle d'Aosta.

Le altre regioni settentrionali si mostrano mediamente poco orientate alle politiche a sostegno del diritto allo studio e con un investimento nel campo educativo positivo, ma inferiore a quello degli altri sistemi del Centro-Nord Italia, mentre la spesa privata si pone a metà strada tra quella più bassa trentina, valdostana e delle regioni del sistema NCE periferico, e quella più alta dei sistemi meridionali.

Le società meridionali si contraddistinguono per un'organizzazione sociale in cui le istituzioni pubbliche sono meno attive nella strutturazione di servizi e interventi di promozione dell'educazione, di qui la più alta spesa privata in istruzione nonostante i redditi familiari siano minori e una loro parte rilevante sia assorbita dalla spesa alimentare. L'unica variante è costituita dal modello "Lucano-Calabrese" dove l'investimento nelle politiche educative, in particolare nei servizi per l'infanzia, è ancora più basso e la spesa privata in istruzione risulta la più alta d'Italia, ma l'orientamento di atenei ed amministrazioni regionali alle politiche di sostegno al diritto allo studio universitario è maggiore di tutti gli altri sistemi, con l'eccezione di Trentino e Valle d'Aosta (tab. 5.3).

Tab. 5.3 - Investimento nelle politiche educative, orientamento al diritto allo studio universitario e incidenza della spesa per l'istruzione sui consumi mensili delle famiglie per sistema di welfare educativo

Sistemi di welfare educativo		Investimento sociale nelle politiche educative	DSU	Spesa famiglie per istruzione
Settentrionale	Media	0,583	-0,457	1,004
	Scarto Tipo	0,855	0,627	0,099
Valdostano	Valore	1,691	2,126	<i>0,944</i>
Trentino	Valore	0,531	1,399	1,482
NCE periferico	Media	0,708	0,634	<i>0,973</i>
	Scarto Tipo	0,354	0,535	0,041
Centromeridionale	Media	<i>-0,649</i>	<i>-1,004</i>	1,323
	Scarto Tipo	0,570	0,280	0,412
Meridionale	Media	<i>-0,940</i>	<i>-0,348</i>	1,210
	Scarto Tipo	0,425	0,590	0,102
Lucano-Calabrese	Media	<i>-1,068</i>	0,859	1,622
	Scarto Tipo	0,371	1,157	0,269
Totale	Media	0,000	0,000	1,171
	Scarto Tipo	1,000	1,000	0,273

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Per comparare la performance dei diversi tipi di welfare possiamo servirci della tabella 5.4 che riporta i singoli indicatori dei due fattori fin qui analizzati, la variabile relativa alla spesa

privata per l'istruzione e altre due variabili impiegate in senso illustrativo¹¹⁴, ossia il valore medio in euro di ogni borsa di studio universitario (Euro per borsa DSU) e il numero di posti alloggio assegnati ogni 100 domande.

Le variabili prese in esame sono utili per valutare il livello di generosità, il grado di copertura e la capacità di risposta (e dunque di utilità per l'utente) di un sistema rispetto ad uno dei tre ambiti da noi indagati: servizi per l'infanzia, istruzione e diritto allo studio universitario; essi corrispondono a tre fasi di un unico e possibile percorso formativo, che parte con l'educazione pre-scolare e si può concludere con l'istruzione accademica (tab. 5.4).

Tab. 5.4 - Distribuzione degli indicatori di performance del welfare educativo per criterio di valutazione e area

Criterio di valutazione	Area del welfare		
	Servizi infanzia (pre-scuola)	Istruzione (scuola)	DSU (post-scuola)
Generosità		Euro per istruzione pro-capite (+)	Euro per iscritto DSU (+) ed Euro per borsa (+)
Copertura	Presenza in carico (+)		N. borse di studio (+)
Capacità di risposta/Utilità	Diffusione (+)	Spesa famiglie istruzione (-)	N. interventi (+) e posti alloggio assegnati (+)

Legenda: + = indicatore con associazione ritenuta positiva; - = indicatore con associazione ritenuta negativa

Non siamo riusciti, purtroppo, a selezionare indicatori sul grado di generosità dei servizi per l'infanzia e sul tasso di copertura dell'istruzione scolastica. In ogni caso, le nove variabili a cui abbiamo fatto ricorso ci restituiscono un quadro abbastanza nitido sulla variabilità regionale del welfare educativo.

Rispetto al contesto nazionale il sistema Settentrionale si presenta poco generoso tanto nell'area dell'istruzione scolastica quanto in quella del diritto allo studio universitario. Il tasso di copertura è anche basso, tranne per quanto concerne i servizi per l'infanzia, l'area nella quale questo modello è specializzato. Buona è la capacità di risposta sia nel campo dei servizi per l'infanzia che in quello del diritto allo studio.

Il sistema Meridionale è, invece, non solo poco generoso e a basso tasso di copertura, ma è anche dotato di una scarsa capacità di risposta. Unica eccezione è costituita dal tasso di copertura medio nel campo del diritto allo studio universitario. In quest'area è specializzato il sistema Lucano-Calabrese che si caratterizza, infatti, per la generosità elevata e la copertura media. Medio è anche il livello di generosità nel campo dell'istruzione scolastica.

Calabria e Basilicata ottengono un buon risultato rispettivamente per posti alloggio assegnati e numero di interventi a sostegno del diritto allo studio universitario. Per il resto la loro performance si rivela comunque negativa.

Il sistema Centromeridionale risponde ad una logica selettiva del diritto allo studio: la spesa pro-capite è bassa, ma il livello di generosità delle borse è medio, così come medio è il livello di spesa per l'istruzione. In altri termini, il welfare educativo è di generosità media ma a basso tasso di copertura. Scarsa è la capacità di risposta, in particolare per quanto concerne i servizi per l'infanzia. A fronte di questa situazione la spesa privata per l'istruzione è alta come in

¹¹⁴ Nell'analisi dei gruppi un supporto interpretativo importante è dato anche da variabili che non sono state impiegate nella formazione dei cluster direttamente, o indirettamente come indicatori di più ampie componenti o fattori estratti con tecniche di analisi multivariata come l'ACP o l'ACM. Tali variabili sono dette illustrative. Sul loro utilizzo quando l'analisi dei gruppi è condotta sulla base di una precedente analisi in componenti principali (ACP) rinviamo a Di Franco (2006, *op.cit.*).

tutto il Sud Italia. In questa area del Paese, forse in particolare in Basilicata e Calabria, le società locali attribuiscono una grande importanza all'istruzione terziaria come veicolo di promozione sociale. Il Trentino ha un welfare educativo generoso, anche se l'ammontare medio delle borse di studio si tiene basso, e positiva è la performance anche in termini di copertura e capacità di risposta. I servizi per l'infanzia sono sviluppati ma non così come in Valle d'Aosta e nelle regioni del gruppo NCE periferico, sistemi in cui la spesa privata in istruzione è minore di quella del Trentino Alto Adige.

La Valle d'Aosta, come la regione appena menzionata, ha una performance positiva, tuttavia punta molto di più ai servizi per l'infanzia che alla spesa per l'istruzione. Il tasso di copertura e la generosità nel diritto allo studio universitario sono elevati, mentre l'ammontare delle borse all'università è tendenzialmente basso: la logica di atenei e regione, a differenza del sistema Centromeridionale, ed in linea col Trentino, è puntare ad un'alta spesa pro-capite senza concentrare le risorse sulle borse di studio.

Infine, giungiamo all'analisi del sistema che ci interessa di più. Il modello NCE periferico si caratterizza per l'alta generosità del welfare educativo e una maggiore concentrazione, per quanto riguarda l'istruzione terziaria, verso le borse di studio, il cui ammontare medio è il più alto d'Italia. Il tasso di copertura è di livello medio nel campo dell'istruzione terziaria e alto in quello dei servizi pre-scolari. La capacità di risposta è in ogni caso positiva (tab. 5.5).

Tab. 5.5 - Indicatori di performance per tipo di sistema di welfare educativo

Sistemi di welfare educativo		Grado di generosità			Tasso di copertura		Capacità di risposta		
		Euro istruz. pro-capite (3-18 anni)	Euro per iscritto DSU	Euro per borsa DSU	N. borse di studio ogni 100 iscritti	Presenza in carico ponderata a servizi infanzia	Diffusione (% comuni) servizi infanzia	N. interventi DSU ogni 100 iscritti	Posti alloggiati assegnati ogni 100 domande
Settentrionale	Media	5,920	247	2,455	8,6	18,1	64,0	13,1	69,7
	Scarto Tipo	668	71	722	2,6	6,0	17,0	6,1	9,6
Valdostano	Valore	6.130	541	2.184	22,5	27,7	85,1	27,6	-
Trentino	Valore	7,009	469	2,315	17,9	11,2	57,4	24,2	76,2
NCE periferico	Media	6,503	393	2,886	11,6	16,7	61,0	24,1	61,5
	Scarto Tipo	449	85	304	3,2	2,5	12,7	0,7	17,6
Centromeridionale	Media	6.108	193	2.789	6,4	8,3	27,2	7,8	45,3
	Scarto Tipo	35	41	222	1,1	3,7	18,6	1,9	6,2
Meridionale	Media	5,582	240	2,425	9,7	5,9	32,8	14,4	41,5
	Scarto Tipo	703	99	158	2,2	3,7	7,0	5,7	9,0
Lucano-Calabrese	Media	6,072	375	3,065	12,5	4,4	19,0	30,0	55,6
	Scarto Tipo	29	71	187	2,5	2,8	9,4	20,5	18,4
Totale	Media	6,048	298	2,604	10,5	12,7	48,0	17,2	58,1
	Scarto Tipo	591	118	475	4,4	7,6	23,1	9,5	15,9

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto i valori superiori, in grigio quelli caratterizzati da alta variabilità.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

L'Umbria appartiene ad uno dei sistemi più virtuosi, che in particolare mostra una buona performance per livello di generosità dell'istruzione, tasso di copertura dei servizi per l'infanzia e capacità di risposta in tutte e tre le aree considerate. Il Trentino ha una buona

prestazione in termini di generosità dell'istruzione scolastica e in parte anche di quella accademica, di copertura del diritto allo studio universitario, di capacità di risposta in quest'ultima area e nei servizi per l'infanzia.

La Valle d'Aosta è ai primi posti per copertura e capacità del welfare educativo nel suo complesso e in parte per generosità del diritto allo studio universitario. In quest'area, il sistema Lucano-Calabrese mostra un punteggio positivo per generosità e capacità di risposta. Il modello Settentrionale si distingue per tasso di copertura nei servizi per l'infanzia e per capacità di risposta in quest'area e, in misura minore, in quella del diritto allo studio universitario. Gli altri due sistemi, Meridionale e Centromeridionale, non eccellono in nessuna delle tre aree esaminate (tab. 5.6).

Se passiamo a considerare la performance specifica della nostra regione, comparandola con quella degli altri due casi appartenenti al sistema NCE periferico, scopriamo come l'Umbria abbia una prestazione superiore su gran parte dei nove indicatori esaminati.

In particolare il modello NCE periferico mostra qualche problema nella capacità di risposta in termini di posti alloggio assegnati agli studenti universitari ogni 100 domande. Ma ciò vale per le Marche ed il Friuli Venezia Giulia e non per l'Umbria che ha soddisfatto mediamente l'81,7% delle domande annuali nel periodo 2004-2010.

Il welfare educativo umbro eccelle in questo periodo per livello di generosità e tasso di copertura, anche nei servizi per l'infanzia. Solo in termini di diffusione di asili nido e servizi integrati l'Umbria è indietro rispetto al Friuli, attestandosi su livelli simili alle Marche (tab. 5.7).

Tab. 5.6 - I sistemi di welfare più virtuosi per area e criterio di valutazione

	Istruzione	DSU	Servizi infanzia
Generosità	Trentino, NCE periferico	Trentino e Valle d'Aosta, in parte NCE periferico e Lucano-Calabrese	n.d.
Copertura	n.d.	Valle d'Aosta e Trentino	Settentrionale, Valle d'Aosta, NCE periferico
Capacità di risposta/Utilità	Valle d'Aosta, NCE periferico	Valle d'Aosta, Trentino, NCE periferico, Lucano-Calabrese, in parte Settentrionale	Settentrionale, Valle d'Aosta, Trentino, NCE periferico

Fonte: elaborazione dell'autore su dati Istat.

Tab. 5.7 - Comparazione della performance delle regioni del sistema di welfare educativo NCE periferico

	Grado di generosità			Tasso di copertura		Capacità di risposta			
	Euro istruzione pro-capite (3-18 anni)	Euro per iscritto DSU	Euro per borsa DSU	N. borse di studio ogni 100 iscritti	Presenza in carico ponderata servizi infanzia	Spesa famiglie per istruzione	Diffusione (% comuni) servizi infanzia	N. interventi DSU ogni 100 iscritti	Posti alloggio assegnati ogni 100 domande
Umbria	6.889	487	2.606	15,3	19,3	1,0	54,5	24,2	81,7
Marche	6.010	321	2.842	9,8	16,3	0,9	52,8	23,3	53,0
Friuli VG	6.610	368	3.210	9,7	14,4	1,0	75,6	24,7	49,7

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

La spesa privata per l'istruzione è leggermente più alta nella nostra regione, nonostante l'attivazione delle amministrazioni pubbliche. Ciò sta a dimostrare come la spesa privata per l'istruzione possa fungere solo in parte da indicatore, associato negativamente, della capacità di risposta degli attori pubblici rispetto al campo delle politiche educative. Infatti, esso indica molto di più l'orientamento delle famiglie per questo tipo di consumo (o investimento: v. primo paragrafo). Lo stesso discorso vale per il Trentino, dove l'alta spesa privata potrebbe rivelare che la società locale attribuisce molta importanza all'istruzione.

In ogni caso, la spesa privata in istruzione è più alta al Sud Italia dove il tasso di successo scolastico è maggiore per via delle dinamiche socioeconomiche evidenziate nel paragrafo precedente.

Se il lettore ha la pazienza di tornare al path diagram illustrato col grafico 5.5 può notare come l'investimento nelle politiche educative, attraverso la sua capacità di ridurre le disuguaglianze di reddito tra le famiglie, nel tempo influisca positivamente sul capitale scolastico.

Abbiamo anche detto che la crescita di questo capitale non si può attribuire solo a dinamiche migratorie, ed in particolare alla migrazione dei laureati dal Sud al Nord Italia. La tabella 5.8 ci aiuta a comprendere questo aspetto.

Tab. 5.8 - Apprendimento permanente, successo e abbandono scolastici per sistema di welfare educativo

Sistemi di welfare educativo		Percentuale di 25-64enni in apprendimento permanente	Successo scolastico	Abbandono scolastico
Settentrionale	Media	6,3	-0,562	-0,077
	Scarto Tipo	0,6	0,473	0,655
Valdostano	Media	4,5	-0,574	1,456
Trentino	Valore	8,0	-2,171	-1,207
	Valore	6,8	0,377	-1,077
NCE periferico	Scarto Tipo	1,2	0,415	0,180
	Media	7,1	1,381	-0,306
Centromeridionale	Scarto Tipo	0,6	0,454	0,340
	Media	5,5	-0,342	1,245
Meridionale	Scarto Tipo	0,7	0,519	0,964
	Media	6,2	1,107	-0,311
Lucano-Calabrese	Scarto Tipo	0,1	0,564	0,042
	Media	6,3	0,000	0,000
Totale	Scarto Tipo	1,0	1,000	1,000

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Innanzitutto, notiamo come il Mezzogiorno sia al suo interno diversificato. Se nel sistema Meridionale (Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna) la pratica dell'apprendimento permanente tra gli adulti (nella fattispecie ci riferiamo alle persone di 25-64 anni) è diffusa in misura inferiore alla media, in regioni come Lazio, Abruzzo, Molise (sistema Centromeridionale) è molto più alta, e superiore al valore medio del sistema Settentrionale e di quello valdostano.

La società italiana è, cioè, più orientata alla formazione permanente in quell'area del Paese che

va dal Molise all'Umbria, con l'inclusione di regioni settentrionali come Friuli Venezia Giulia e Trentino Alto Adige. Per inciso, va segnalata l'anomalia delle Marche (5,4%) che ha una partecipazione inferiore di due punti percentuali all'Umbria. Quest'ultima col suo 7,4% si colloca al quarto posto per i valori medi 2004-2010, essendo preceduta solo dal Friuli Venezia Giulia (7,5%), il Lazio (7,8%) e il Trentino Alto Adige (8%).

La peculiarità del modello NCE periferico sta nella capacità di coniugare un livello abbastanza buono di partecipazione all'apprendimento permanente con un basso tasso di abbandono della scuola, senza rinunciare a livelli positivi, sebbene non elevati, di successo scolastico.

Al contrario, gli altri sistemi del Centro-Nord Italia garantiscono il successo o la limitazione dell'abbandono scolastico, nel migliore dei casi, ma non entrambe le cose. Infatti, il sistema Settentrionale riesce ad arginare in parte l'abbandono scolastico (il punteggio medio dell'indice è intorno allo zero, ossia né positivo né negativo), ma non eccelle per successo scolastico. In Valle d'Aosta non si riesce a raggiungere né l'uno né l'altro, con problemi di scolarizzazione rilevanti. In Trentino si registra la migliore performance in termini di non abbandono precoce degli studi, ma il tasso complessivo di successo nella scuola secondaria e all'università è il peggiore d'Italia¹¹⁵.

Nelle regioni del sistema Meridionale addirittura convivono bassi livelli di successo scolastico e un'elevata dispersione degli studenti. Fa eccezione il sistema Lucano-Calabrese che riesce ad ottenere una performance positiva di riduzione dell'abbandono scolastico e di crescita della scolarizzazione tra i giovani, comportandosi in maniera simile al modello Centromeridionale che eccelle su entrambe le dimensioni.

Quanto detto ci riporta al tema centrale di questo capitolo, ossia la funzione che l'istruzione assume nella società ed il significato che ad essa si attribuisce. Orbene, l'investimento nelle politiche educative gioca un ruolo indiretto, ma importante, nel rendere più appetibile una formazione scolastica solida anche quando il mercato del lavoro locale offre opportunità occupazionali a coloro che sono privi di un livello di istruzione elevata.

In sintesi, a seconda del funzionamento del mercato del lavoro e del tipo di assetto produttivo, da un lato, e dell'investimento delle politiche educative, dall'altro lato, la domanda di istruzione si modifica localmente nell'ambito comunque di quelle che sono le tendenze generali della società nazionale. In Italia la scolarizzazione è in espansione, per via sia della terziarizzazione economica sia delle aspettative di mobilità sociale delle famiglie, anche se sembra far registrare, come ribadito in apertura di paragrafo, una preoccupante battuta di arresto (cap. II), che peraltro sembra dipendere dalle tradizionali fratture di classe.

Tuttavia, l'organizzazione sociale locale gioca un ruolo importante tanto nel ridurre le disuguaglianze quanto nel dare una particolare e specifica declinazione all'istruzione rispetto alla sfera economica.

La nostra classificazione in sistemi di welfare educativo mostra a questo proposito come il solo riferimento all'investimento sociale non basti a comprendere funzione e significati dell'istruzione. Infatti, molto dipende da come questo investimento prende forma e dalla sua relazione con l'assetto produttivo. Per questo vale la pena approfondire l'analisi considerando anche le variabili di tipo economico alle quali può essere attribuito uno status differente da quello di variabili dipendenti.

Prima di compiere questa operazione è comunque interessante chiudere la nostra analisi sui sistemi di welfare, sottolineando come nel modello Settentrionale l'istruzione paia assumere una funzione più strumentale. Infatti, questo modello investe meno in istruzione e più in

¹¹⁵ Sull'indice Susco (successo scolastico) il Trentino Alto Adige ottiene il punteggio di -2,1. Al primo posto si colloca il Molise con +1,4.

servizi per l'infanzia, data la funzione di questi ultimi come strumento di conciliazione tra sfera lavorativa e sfera domestica. Valle d'Aosta e Trentino, invece, sembrano puntare maggiormente alle politiche educative intendendole come investimento sociale, ma anche in tale caso l'investimento assume una connotazione funzionale e subordinata alla logica di mercato, con la prima regione che non riesce a includere gli studenti con maggiori problemi di scolarizzazione. L'investimento sociale si caratterizza in senso maggiormente inclusivo proprio nel modello NCE periferico di cui fa parte l'Umbria. Nel sistema Centromeridionale e in quello Lucano-Calabrese l'investimento, invece, è destinato per lo più all'istruzione terziaria, cioè si rivolge in particolare a quegli studenti che riescono a completare i primi due cicli di istruzione, magari dopo aver superato barriere sociali solo grazie al sostegno della famiglia o, nonostante questa, tramite l'operato di insegnanti e l'azione complessiva della scuola statale. In questi casi il welfare educativo locale è per lo più residuale e selettivo. Il welfare educativo, infine, diventa totalmente residuale e incapace di contrastare il disagio sociale nelle regioni del sistema Meridionale. Nel Mezzogiorno la preparazione media degli studenti pare decisamente inferiore a quella rilevata nelle regioni settentrionali, almeno stando ai risultati dell'indagine OCSE-PISA e relativi al 2009. Si tratta di un'indagine contestata per il metodo di somministrazione e le specifiche tecniche di rilevazione (test a risposta multipla), tuttavia il divario territoriale pare evidente e rafforza la funzione selettiva del welfare educativo meridionale: esso si rivolge a coloro che riescono ad accedere all'istruzione terziaria, meno agli altri. Al contrario nel modello Settentrionale, in Trentino e soprattutto in Valle d'Aosta si registra la migliore performance (tab. 5.9).

Tab. 5.9 - I principali risultati dell'indagine OCSE-PISA per sistema di welfare educativo

Sistemi di welfare educativo		Percentuale di studenti bassa competenza a lettura	Percentuale di studenti bassa competenza matematica	Punteggio medio in lettura	Punteggio medio in matematica	Punteggio medio in scienze	Percentuale di studenti alta competenza in matematica	Percentuale di studenti alta competenza in lettura
Settentrionale	Media	16,7	19,1	502	501	509	32,0	32,9
	Scarto Tipo	3,1	3,4	11	10	11	4,2	4,0
Valdostano	Valore	11,4	17,2	514	502	521	35,2	32,8
Trentino	Valore	16,3	15,6	499	510	518	30,0	35,7
NCE periferico	Media	17,1	19,2	501	498	508	32,0	31,6
	Scarto Tipo	3,5	4,8	12	12	14	4,0	4,3
Centromeridionale	Media	21,8	27,8	477	472	477	21,2	20,5
	Scarto Tipo	1,0	1,6	6	5	7	3,5	2,8
Meridionale	Media	26,3	32,3	466	460	465	18,5	18,0
	Scarto Tipo	6,6	7,0	18	19	21	4,8	6,1
Lucano-Calabrese	Media	28,6	33,3	461	458	455	15,6	15,4
	Scarto tipo	6,3	8,9	18	23	16	4,4	7,3
Totale	Media	20,4	24,2	487	484	491	26,1	26,2
	Scarto Tipo	6,2	7,8	21	23	26	7,8	8,6

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Regioni come l'Umbria appartenenti al modello NCE periferico si pongono nel mezzo, avvicinandosi al Trentino Alto Adige.

I risultati dell'indagine OCSE si potrebbero attribuire ad un effetto scrematura che vede al Nord un più alto tasso di abbandono scolastico da parte dei soggetti a maggiore deprivazione culturale che entrano precocemente nel mercato del lavoro, mentre al Sud una parte di costoro rimane a scuola, non avendo alternative valide. Tuttavia, una simile interpretazione pare fuorviante perché al Sud i tassi di abbandono sono superiori anche al primo biennio di scuola di 2° grado, in cui si addensa la maggior parte dei quindicenni, che costituiscono la popolazione di riferimento dell'indagine OCSE.

Molto potrebbe, invece, dipendere da altri due fattori. Uno, da verificare, riguarderebbe la funzione che assume la scuola professionale, intesa al Sud come vicolo cieco rivolto agli studenti più disagiati e meno motivati, mentre al Nord potrebbe assumere una funzione formativa più solida. L'altro, più plausibile, è che il disagio sociale al Sud è più diffuso e ciò si ripercuote non solo sulle scelte scolastiche ma anche sullo stesso modo in cui ci si adegua alle richieste della scuola: le disposizioni (*habitus*) di studenti provenienti dagli ambienti rurali o, viceversa, da quelli metropolitani più disagiati, sono poco adeguate alle richieste, ai codici, al linguaggio della scuola, senza un intervento educativo mirato.

Dunque, le variabili economiche diventano centrali per comprendere il nesso tra modello di welfare educativo e esiti scolastici. Ma ciò vale secondo una relazione di influenza reciproca tra sfera politica e sfera economica.

Ad esempio il caso pugliese, che ha aumentato gli investimenti in educazione in un periodo grosso modo coincidente con quello da noi analizzato, costituisce un'eccezione nel panorama meridionale, assumendo in riferimento all'indagine OCSE-PISA punteggi superiori alla media nazionale e simili a quelli umbri (tab. 4.16, cap. IV).

Se non si considera la Puglia, poi, lo stesso modello Lucano-Calabrese rivela una performance negativa ma migliore di quella del sistema Meridionale, dove l'investimento in istruzione è il più basso d'Italia.

I dati a nostra disposizione ci indicano, dunque, che le politiche educative presentano una certa variabilità territoriale, perché si legano al contesto socioeconomico locale e alla cultura dominante che in tale contesto prende forma e si esprime tramite l'azione politico-amministrativa.

Cinque tipi di società locali: le peculiarità del caso umbro

In linea con la prospettiva della political economy esaminiamo, dunque, la combinazione tra assetto economico e contesto politico-istituzionale in merito al funzionamento locale del sistema di istruzione statale e al significato che essa assume, in modo da comprendere meglio come il più ampio welfare educativo prende forma in una data organizzazione sociale, qualificandola. Abbiamo ricostruito dei tipi di società locali che sono concepibili come categorie analitiche, frutto di astrazione, utili a classificare le regioni secondo questo specifico modo di guardare alla loro organizzazione sociale. Le regioni ben si prestano come unità di analisi delle società locali perché costituiscono l'area di riferimento di un centro politico decisionale la cui importanza è andata crescendo dalla fine degli anni Settanta fino ad oggi, in seguito alla riforma costituzionale derivante dall'approvazione della l. 3/2001. Non solo, la crescente importanza delle regioni è da rinvenire nei profondi cambiamenti dell'organizzazione spaziale delle società moderne, anche fuori dal nostro contesto nazionale. In un'epoca in cui l'economia-mondo (Braudel, 1982) si espande e si consolidano istituzioni

internazionali che indeboliscono (senza per questo renderlo ininfluenza) lo Stato come principale costruttore dell'organizzazione sociale, le società locali si caratterizzano per la loro differente capacità di rispondere alle pressioni esterne della società nazionale ed internazionale. Ciò si evince se esaminiamo i nuovi processi di urbanizzazione: si formano *global cities* (Sassen, 2003), ossia poche grandi città diventano i nodi centrali dei flussi economici mondiali secondo una dinamica di concentrazione delle attività produttive e finanziarie. Oltre alla concentrazione in grandi centri-capitali, la riorganizzazione spaziale degli assetti urbani, delle attività economiche, culturali e sociali sembra procedere anche secondo un processo che vede le città estendersi e interconnettersi tra loro. A questo proposito Bonomi (2004) parla di piattaforme territoriali inter-regionali e ancora prima Scott (2001) introduce il concetto di *global-city-region*. In Italia le società locali che prendono forma attorno alle città si ampliano dando vita a nuovi rapporti tra aree urbane e rurali, al punto che è possibile individuare nella scala regionale un punto di osservazione utile a distinguere il modo in cui l'organizzazione sociale assume una propria peculiarità rispetto al contesto nazionale e internazionale (Bagnasco, 2012).

Ciò vale in maniera particolare per quella che è la storia, l'assetto economico e la costruzione politica dell'Umbria. La peculiarità di questa regione emerge con forza dalla nostra analisi sia per la capacità dell'Umbria di fare sistema sia, probabilmente, per le sue difficoltà a collegarsi con le altre aree limitrofe.

Lo studio sull'istruzione nella nostra regione ci porta a individuare un vero e proprio modello sociale umbro che, come peraltro già accennato in precedenza (in particolare nei capitoli terzo e quarto), ha puntato finora molto sulle politiche educative.

Questo risultato è confermato dall'analisi delle società locali condotta esaminando tutte le componenti estratte con l'ausilio della precedente ACP (Di Franco, Marradi, *op.cit.*) e le variabili del nostro paniere iniziale concernenti la sfera economica. Questo modo di procedere ci ha permesso di valorizzare i risultati ottenuti con la path analysis (Corbetta, *op.cit.*). Infatti abbiamo sottoposto i dati ad una nuova cluster analysis gerarchica considerando contemporaneamente ben 9 variabili distinte per sfera di pertinenza.

Il Pil pro-capite e il livello di diseguaglianze di reddito tra le famiglie ci forniscono informazioni sull'assetto economico, mentre per lo studio del contesto politico-istituzionale, in riferimento al campo educativo, ci serviamo dei fattori Involed (investimento nelle politiche educative) e DSU (orientamento al diritto allo studio universitario).

Il fattore Capsco (capitale scolastico) ci è utile per comprendere la struttura o, se si preferisce, la composizione, socio-culturale delle regioni; inoltre, sulla base dei risultati illustrati nel terzo paragrafo, esso pare concepibile sia come causa che effetto del funzionamento del sistema di istruzione. I fattori Susco (successo scolastico) e Absco (abbandono scolastico) ci fanno comprendere a questo proposito quali siano gli esiti locali del sistema di istruzione.

Vi sono, infine, due “variabili-ponte”, così definibili perché ci informano sulla relazione tra due sfere diverse. La prima è la spesa delle famiglie per l'istruzione, che fa riferimento tanto all'assetto economico quanto a quello politico-istituzionale in quanto la domanda di formazione scolastica si plasma sulla base delle possibilità materiali dei soggetti e del valore che essi attribuiscono a scuola e università: il significato ad esso attribuito varia tra le classi sociali, ma risente anche della cultura dominante trasmessa, o quantomeno espressa, dal quadro politico-istituzionale locale, oltre che nazionale¹¹⁶.

¹¹⁶ Bourdieu (2009) parla di incorporazione delle strutture sociali nelle strutture mentali, riferendosi a come le disposizioni delle persone siano frutto della loro posizione nelle relazioni sociali oggettivate: le persone agiscono

La seconda variabile corrisponde al fattore Innov, ossia al capitale cognitivo territoriale, che ci dà indizi importanti per comprendere il nesso tra l'assetto economico e la struttura socio-culturale ed è concepibile per lo più come effetto del sistema di istruzione¹¹⁷.

L'analisi congiunta di queste variabili, inoltre, ci rende possibile studiare le società locali secondo le categorie analitiche di integrazione sistemica e integrazione sociale proposte da Lockwood (*op.cit.*). In altri termini, con la prima categoria esaminiamo come politica ed economia si relazionano; nel nostro caso l'attenzione si concentra sulla funzione dell'istruzione. Con la seconda, invece, proviamo a tracciare a grandi linee, senza alcun intento di esaustività, come le persone si relazionano in termini di scelte e comportamenti scolastici. In tal caso torniamo a considerare la domanda di istruzione e, col supporto della nuova analisi, tentiamo di comprendere quale sia il significato attribuito a questa risorsa da parte di studenti e famiglie.

La nuova cluster analysis, che adotta la stessa misura (la distanza euclidea) e tecnica (media entro i gruppi) della precedente, ci rende possibile classificare in maniera più agevole le regioni, facendoci individuare solo cinque tipi di società locali ad una distanza (6) pari alla metà di quella considerata nella prima cluster¹¹⁸.

Dalla matrice delle distanze l'Umbria risulta vicina alle Marche e, successivamente, all'Abruzzo, mentre il Friuli Venezia Giulia si pone più distante.

Quando consideriamo la società locale ed il modo in cui il welfare educativo funziona nel più ampio contesto economico, il raggruppamento delle regioni pare seguire un'articolazione territoriale che rimarca il dualismo tra Nord e Sud Italia. All'interno di questo dualismo l'Umbria si presenta come società cerniera, confine tra le due Italie, assumendo un modello peculiare che non si può rinvenire semplicemente nella sua "medianità".

Nel campo delle politiche educative questa regione diventa per certi versi il caso esemplare ed unico della Terza Italia. E in questa unicità, come chiariremo nel paragrafo conclusivo, si annidano luci e ombre, opportunità e rischi, innovazione e conservazione.

Se osserviamo la variabilità regionale da una distanza maggiore (distanza 10) le società locali italiane risultano tripartite, ma secondo una direzione inedita rispetto a quella classica. Infatti, da un lato vi sono le regioni settentrionali più ricche, Emilia-Romagna e Lombardia, in compagnia delle piccole regioni del Trentino Alto Adige e della Valle d'Aosta, dall'altro lato si colloca il Mezzogiorno; nel mezzo, infine, troviamo il resto del Centro-Nord, ossia un'area che va dal Lazio al Friuli, ad est, e al Piemonte, ad ovest. E l'Umbria viene assorbita in questo gruppo che indica non tanto un'organizzazione sociale specifica quanto la sua distanza dal motore economico nazionale e ancor più dal Sud Italia, area del Paese alla deriva rispetto al resto dell'Europa occidentale (Parziale, 2012c, *op.cit.*).

Ma uno sguardo appena un po' più ravvicinato ci porta, come accennato, a ricostruire cinque diverse forme di società locale italiana.

Regioni come Campania, Sicilia, Calabria, Puglia e Basilicata formano un unico gruppo meridionale, mentre Molise e Sardegna rappresentano un Mezzogiorno con caratteristiche meno accentuate del gruppo precedente. A queste due regioni si unisce l'Abruzzo.

influenzate dalle forze sia simboliche che materiali espresse dai diversi gruppi sociali in competizione nei differenti campi del mondo sociale. Bisogna aggiungere che il contesto politico-istituzionale, emergente dalle dinamiche di potere concernenti la definizione della realtà, gioca un ruolo importante nel tentare di formare l'opinione pubblica sul grado di rilevanza da attribuire a diverse risorse sociali, come appunto l'istruzione.

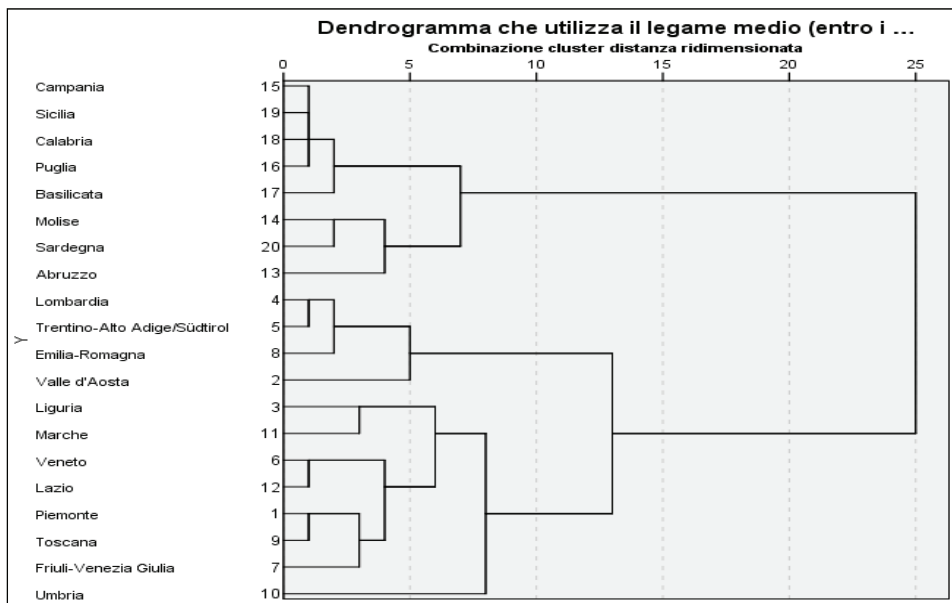
¹¹⁷ Infatti, nel terzo paragrafo con l'ausilio della path analysis abbiamo considerato il capitale cognitivo territoriale come variabile dipendente dal capitale scolastico, a sua volta connesso evidentemente agli esiti passati del sistema di istruzione. Rinviamo il lettore al terzo paragrafo, ed in particolare ai grafici 5.4 e 5.5.

¹¹⁸ Rimandiamo il lettore alla nota 115.

In sintesi, sono individuabili due società locali differenti nel nostro Sud Italia. Lo stesso discorso vale per il Nord del Paese. Da una parte vi sono le quattro regioni prima menzionate che formano, con l'esclusione della Valle d'Aosta, un'unica area che va dalla Romagna al Sud Tirolo, passando per la Lombardia. Si tratta dell'area più ricca del Paese. Le regioni ad occidente di questa area "motore economico" presentano un'organizzazione sociale simile e con loro le due regioni orientali del Friuli Venezia Giulia e del Veneto. Ma la contiguità territoriale non va sopravvalutata, in quanto il Veneto pare più simile al Lazio e il Friuli al Piemonte e alla Toscana. Infine le Marche assomigliano alla Liguria.

La varietà di questo gruppo mostra ancora una volta le specificità regionali nel modo in cui si combinano economia e politica se consideriamo l'organizzazione sociale rispetto al sistema di istruzione, tuttavia la nuova classificazione risulta più parsimoniosa e utile di quella concernente solo il welfare educativo. Per inciso, l'ultimo gruppo a cui si è fatto cenno è forse quello che meglio rappresenta il più ampio contesto nazionale, rispetto a due modi opposti in cui il sistema di istruzione funziona e assume significato rispettivamente nel Nord più ricco e nel Sud. Come si sarà notato, l'Umbria non compare nemmeno in questo gruppo: essa costituisce un caso a sé stante (fig. 5.3).

Fig. 5.3 - Secondo dendrogramma che rappresenta l'aggregazione delle regioni sulla base del legame medio entro i gruppi



Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Andando per ordine, possiamo individuare un primo tipo di società locale ad "integrazione debole" che riscontriamo in regioni come Piemonte, Liguria, Toscana, Lazio, Marche e Veneto. Si tratta di un'area con una certa contiguità territoriale (tenendo presente il precedente *caveat*) che assume la forma simile ad una U, anche se interrotta dall'Emilia-Romagna. In quest'ultima regione la società può essere definita a "integrazione forte", così come in Lombardia, Trentino Alto Adige e Valle d'Aosta. Con l'esclusione dell'ultima

regione, si tratta anche in questo caso di regioni territorialmente contigue che danno vita ad un'area a forma di C, quasi a rappresentare simbolicamente il centro del capitalismo italiano. L'Umbria mostra un'organizzazione sociale specifica che possiamo definire "inclusiva", incastonata tra tre società regionali (laziale, toscana e marchigiana) a integrazione debole. Molise, Abruzzo e Sardegna si contraddistinguono per essere società a "regolazione debole", mentre le altre regioni del Mezzogiorno si presentano come società "sregolate". Rispetto alla classificazione precedente, dunque, 3 regioni del sistema meridionale su 4 rientrano in quest'ultimo tipo di società locale, comune anche a Basilicata e Calabria, prima costituenti un gruppo separato. Al contrario la Sardegna si unisce alle regioni del sistema Centromeridionale dal quale si distacca il Lazio per unirsi a quattro regioni del sistema Settentrionale e a due regioni del modello NCE periferico. Friuli e Marche lasciano così l'Umbria, che si candida a rappresentare un tipo specifico di società locale. Infine, come detto, le due regioni settentrionali più ricche si uniscono alle due regioni (Valle d'Aosta e Trentino) che in precedenza costituivano ognuna uno specifico sistema di welfare educativo. Possiamo ora spiegare le ragioni che ci hanno spinto ad attribuire ai cinque tipi di società locale le etichette appena esposte, avvalendoci della tecnica dell'analisi della varianza. Come in precedenza, ci riferiamo sia agli indici relativi ai fattori ottenuti con l'ACP sia a singole variabili, anche quando queste non hanno concorso alla formazione dei primi.

La società ad integrazione debole si caratterizza per un Pil pro-capite medio-alto rispetto al contesto nazionale, una spesa privata per l'istruzione ed un livello di disegualianza inferiori al Mezzogiorno, mentre, nonostante una certa variabilità inter-gruppo, il livello di investimento nelle politiche educative è abbastanza buono ma non incisivo come nelle altre società locali del Centro-Nord Italia. Inoltre, questo tipo di società tendenzialmente non punta molto all'orientamento al diritto allo studio universitario: il caso estremo è costituito dal Veneto che per buona parte del periodo considerato (2004-2010) ha investito davvero poco in borse di studio.

La società ad integrazione forte si distingue, invece, per l'essere ad un tempo economicamente più ricca e maggiormente orientata alle politiche educative e, per quanto concerne la Valle d'Aosta e il Trentino, anche al diritto allo studio universitario. Fa eccezione la Lombardia che, in maniera analoga al Veneto, non è orientata al diritto allo studio (-0,9) e ha un investimento in politiche educative basato per lo più sui servizi all'infanzia. In realtà la Lombardia è assai lontana dalla performance dell'Emilia-Romagna, una regione molto più orientata al welfare; tuttavia come questa, e le altre due del gruppo, finisce per caratterizzarsi per meccanismi sociali simili per quanto concerne la relazione tra istruzione ed economia.

Quindi, al di là delle differenze importanti tra Emilia-Romagna, più simile al Trentino, da una parte e Lombardia, più simile alla Valle d'Aosta, dall'altra parte, queste società locali sono accomunate dal modo particolare in cui il sistema di istruzione interagisce con l'assetto economico e il contesto socio-culturale.

L'Umbria ha un assetto economico a metà strada tra quello sviluppato delle due società locali settentrionali e quello arretrato delle due società meridionali. Allo stesso tempo presenta il minore grado di disegualianza economica tra le famiglie e il più alto orientamento al diritto allo studio universitario. In termini di investimento sociale nelle politiche educative è vicina ai livelli medi delle società ad integrazione forte (e supera decisamente la Lombardia, poco orientata al welfare). Rispetto alle singole regioni rientranti in questo ultimo tipo di società l'Umbria si colloca in un'ottima posizione, con l'eccezione del tasso di diffusione dei servizi per l'infanzia (tab. 5.10).

Tab. 5.10 - Indicatori di performance. Confronto Umbria/regioni a integrazione forte

	Grado di generosità			Tasso di copertura		Capacità di risposta			
	Euro istruzione e pro-capite (3-18 anni)	Euro per iscritto DSU	Euro per borsa DSU	N. borse di studio ogni 100 iscritti	Presa in carico ponderata a servizi infanzia	Spesa famiglie per istruzione	Diffusione (% comuni) servizi infanzia	N. interventi DSU ogni 100 iscritti	Posti alloggio assegnati ogni 100 domande
Umbria	6.889	487	2.606	15,3	19,3	1,019	54,5	24,2	81,7
Emilia-Romagna	6.252	307	3.145	9,5	28,4	1,00	83,4	12,6	72,8
Lombardia	5.224	205	2.986	6,6	16,3	1,086	64,1	9,5	71
Trentino Alto Adige	7.009	469	2.315	17,9	11,2	1.482	57,4	24,2	76,2
Valle d'Aosta	6.130	541	2.184	22,5	27,7	0,944	85,1	27,6	nc

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Al contrario, nelle due società locali meridionali l'assetto economico produce minore ricchezza e la distribuisce anche in maniera più iniqua, mentre la spesa privata per l'istruzione risulta maggiore anche per via dell'importanza che le famiglie le attribuiscono come risorsa utile a fronteggiare il cattivo funzionamento del mercato del lavoro locale. In queste società, poi, le istituzioni pubbliche incontrano difficoltà nell'attivarsi a favore di un welfare locale solido, tanto più nel concepirlo secondo le direttrici del paradigma dell'investimento sociale.

La società a regolazione debole rispetto all'altra società meridionale si caratterizza per un contesto economico meno arretrato e diseguale, ma anche per un minore orientamento al diritto allo studio universitario (tab. 5.11), che diventa invece una delle poche risorse per la mobilità individuale nella società sregolata: la laurea assume in quest'ultimo tipo di società, anche se in misura inferiore al passato, una funzione stabilizzatrice rispetto all'ordine sociale costituito.

Tab. 5.11 - Assetto economico, spesa privata per l'istruzione e investimento sociale per tipo di società locale

Società locali		Pil pro capite (valori concatenati al 2005)	Diseguaglianza economica	Spesa famiglie per istruzione	Investimento sociale nelle politiche educative	DSU
Società ad integrazione debole	Media	26.827	0,287	<i>0,965</i>	0,358	<i>-0,247</i>
	Scarto Tipo	1.408	0,020	0,087	0,666	0,679
Società ad integrazione forte	Media	31.159	0,288	<i>1,128</i>	1,032	0,606
	Scarto Tipo	1.061	0,014	0,243	0,815	1,395
Società inclusiva	Valore	22.837	<i>0,285</i>	<i>1,019</i>	0,926	1,242
Società a regolazione debole	Media	<i>19.101</i>	0,295	1,407	<i>-0,666</i>	<i>-0,602</i>
	Scarto Tipo	933	0,012	0,298	0,555	0,930
Società sregolata	Media	<i>16.033</i>	0,323	1,382	<i>-1,112</i>	<i>-0,025</i>
	Scarto Tipo	487	0,017	0,271	0,222	1,017
Totale	Media	23.637	0,297	1,171	0,000	0,000
	Scarto Tipo	5.925	0,021	0,273	1,000	1,000

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Possiamo tornare a valutare la performance dei welfare educativi, questa volta considerando come essa cambi nei diversi tipi di società locale. I criteri e le aree di valutazione restano quelli indicati nella tabella 5.4.

L'organizzazione sociale umbra si caratterizza per un buon investimento nelle politiche educative secondo una logica tendenzialmente universalista, come mostra in particolare l'alto tasso di copertura della spesa per il diritto allo studio universitario e la presa in carico (ponderata: v. glossario) dei bambini da parte dei servizi per l'infanzia. L'Umbria, se non si considerano i singoli casi regionali (in particolare, Tab. 5.10), ha il primato su quasi tutti gli indicatori concernenti il grado di generosità, il tasso di copertura e la capacità di risposta del welfare educativo. Infatti, solo per presa in carico dei servizi per l'infanzia è superata dalla società ad integrazione forte, dove mediamente una regione prende in carico il 20,9% della domanda. La nostra regione segue comunque col 19,3%.

L'unica ombra è costituita dalla diffusione dei servizi per l'infanzia, presenti nel 54,5% dei comuni. Se teniamo conto che la configurazione spaziale dell'Umbria è caratterizzata dalla contiguità tra campagna e centri urbani e un buon grado di dispersione della popolazione, allora il non elevato grado di diffusione dei servizi per l'infanzia appare un problema non secondario per le amministrazioni locali. Abbiamo anche visto (cap. III), come tutto sommato la nostra regione, anche per via del ricorso ai servizi integrati meno costosi, presenti un livello di diffusione simile a molte realtà del Nord, e pari a più del doppio di quanto rilevato nel Mezzogiorno. E soprattutto ha una presa in carico superiore a gran parte delle regioni italiane.

In sintesi, la caratteristica principale dell'Umbria sta nel fatto che riesce a combinare positivamente e in maniera equilibrata più ingredienti del welfare educativo, mentre le altre regioni possono eccellere in alcuni aspetti ma incontrare difficoltà in altri.

Infatti, le società ad integrazione forte si caratterizzano per un welfare educativo relativamente consolidato, tuttavia ogni regione presenta criticità: la Lombardia si dedica più ai servizi per l'infanzia e (molto) meno alle altre aree; l'Emilia-Romagna ha una buona performance ma inferiore a quella umbra tanto per la generosità quanto per la copertura nel campo dell'istruzione e del diritto allo studio universitario (concentra le risorse su borse mediamente più elevate, ma ha una spesa pro-capite minore); Valle d'Aosta e Trentino, se sembrano più attrezzate della nostra regione, probabilmente non combinano al meglio tutti gli ingredienti, non riescono forse a trovare quel bilanciamento che caratterizza l'agire politico umbro e rende possibile raggiungere un buon grado di scolarizzazione.

Le società a integrazione forte tendenzialmente danno molto peso ai servizi per l'infanzia, congeniali alla conciliazione tra vita privata e professionale, un problema molto avvertito in quest'area in cui il mercato del lavoro funziona meglio e il tessuto produttivo è di gran lunga più solido. In queste società, l'istruzione è importante ma assume una funzione subordinata alla sfera economica. Ciò rappresenta un punto di forza in termini di incontro tra domanda e offerta di lavoro; allo stesso tempo può costituire un punto di debolezza dal punto di vista delle pari opportunità tra individui di origine sociale diversa, data l'alto grado di selettività del sistema scolastico.

Tornando all'analisi delle funzioni del sistema scolastico, e più in generale dell'istruzione, possiamo sostenere che nella società inclusiva umbra prevale la funzione socializzante, in quella a integrazione forte la funzione selettiva.

La società a integrazione debole tende ad assumere un'organizzazione simile alle società locali più ricche, tuttavia si caratterizza per una prestazione del welfare educativo inferiore. Infatti, quest'ultimo è mediamente meno generoso in molti aspetti anche in confronto a

quanto rilevato nelle società meridionali; mentre la spesa generale per l'istruzione è simile a quella della società a regolazione debole. In ogni caso, la capacità di risposta e la strutturazione dei servizi per l'infanzia rivelano un'attivazione delle amministrazioni pubbliche più efficace delle regioni meridionali.

La società a integrazione debole è definibile come tale perché prova a bilanciare la funzione selettiva con quella socializzante dell'istruzione, puntando a garantire a tutti una scolarizzazione di base, oggi coincidente con il conseguimento del diploma quinquennale o almeno triennale, senza raggiungere quel tasso di istruzione elevato caratteristico dell'Umbria.

Infine, la selettività del sistema di istruzione non pare funzionale alla divisione capitalistica del lavoro nella stessa misura di quanto avviene nelle regioni motore dello sviluppo economico italiano.

Nel Mezzogiorno l'organizzazione sociale dell'istruzione non è volta né all'inclusione, né alla selettività economicamente funzionale, e dunque all'integrazione sociale tramite l'inserimento nel mercato del lavoro. Infatti l'assetto economico è debole e le disegualianze sono più acute di quanto lo siano nel resto del Paese. In queste società la politica svolge, quando vi riesce, una funzione lenitiva, di regolazione debole delle forze di mercato: il welfare locale non è strutturato in misura sufficiente a garantire una vera integrazione sociale (tab. 5.12).

Tab. 5.12 - Indicatori di performance per tipo di società locale

		Grado di generosità			Tasso di copertura		Capacità di risposta		
Società locali		Euro istruzione e pro-capite (3-18 anni)	Euro per iscritto o DSU	Euro per borsa a DSU	N. borse di studio ogni 100 iscritti	N. interventi DSU ogni 100 iscritti	Posti alloggio assegnati ogni 100 domande	Presenza in carico ponderata a servizi infanzia	Diffusione (% comuni) servizi infanzia
Società ad integrazione debole	Media	6.112	270	2.486	9,0	16,3	60,9	15,2	57,0
	Scarto Tipo	563	79	665	2,3	7,6	12,9	3,3	17,7
Società ad integrazione forte	Media	6.154	381	2.658	14,1	18,5	73,3	20,9	72,5
	Scarto Tipo	732	152	479	7,4	8,8	2,6	8,5	13,9
Società inclusiva	Valore	6.889	487	2.606	15,3	24,2	81,7	19,3	54,5
Società a regolazione debole	Media	6.269	243	2.709	8,2	10,5	44,3	8,0	23,6
	Scarto Tipo	290	118	277	4,1	6,2	4,7	3,1	17,6
Società sregolata	Media	5.575	267	2.663	10,2	20,0	45,9	4,3	29,1
	Scarto Tipo	480	111	399	2,5	14,5	14,5	2,0	10,7
Totale	Media	6.048	298	2.604	10,5	17,2	58,1	12,7	48,0
	Scarto Tipo	591	118	475	4,4	9,5	15,9	7,6	23,1

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Detto in altri termini, nelle società settentrionali, l'azione politica e l'organizzazione sociale informale rendono possibile una certa integrazione tra istruzione e economia; nel Sud istruzione e economia non sono in comunicazione, né possono esserlo per via di un assetto produttivo debole e dell'assenza di politiche adeguate a riformulare questo rapporto. In quest'area del Paese l'istruzione diviene un veicolo di mobilitazione individuale per accedere

a collocazioni relativamente vantaggiose nel sistema di stratificazione sociale locale: libere professioni tradizionali, pubblico impiego, e sempre più quel lavoro cognitivo nell'indotto del settore pubblico creatosi con le nuove forme di regolazione non standard del lavoro. In quest'ultimo caso sta prendendo forma una piccola borghesia cognitiva, economicamente e socialmente più debole di quella presente nel Settentrione. Si tratta di un nuovo soggetto che qualifica in maniera inedita le formazioni sociali locali italiane di questi ultimi anni.

La maggior parte della forza lavoro qualificata si trasferisce nelle società settentrionali, a condizioni per queste ultime vantaggiose, dando vita a nuovi equilibri tra le formazioni sociali italiane: ci stiamo riferendo all'elevata produttività e in molti casi al basso costo del lavoro cognitivo assorbito, spesso in forme assai flessibili e precarie, nel terziario privato avanzato delle aree più urbanizzate e economicamente sviluppate del Paese.

L'Umbria punta, invece, all'inclusione educativa, limitando la funzione selettiva, e dunque di stratificazione sociale, del sistema di istruzione. Su questo punto abbiamo anche detto che sembra emergere una dinamica regressiva da analizzare con un'apposita ricerca e le cui dimensioni sono comunque da valutare in riferimento ad un contesto nazionale in cui le diseguaglianze di istruzione sembrano crescere (Ballarino, Schadee, *op.cit.*; Ballarino, Checchi, Fiorio, Leonardi, 2009). Rispetto a quanto rilevato in altre zone d'Italia, il modello sociale umbro pare basarsi su quel continuo lavoro di aggiustamento dei (micro)conflitti derivanti dalle lacerazioni del mercato: il punto è capire se la metafora della "spugna" (Montesperelli, 1988) sia ancora oggi valida in merito alla capacità di questa società di raggiungere un buon livello di integrazione sistemica e, soprattutto, sociale.

A questo proposito è utile esaminare gli esiti del sistema di istruzione e le relazioni di influenza reciproca tra questo, il capitale scolastico e il capitale cognitivo territoriale.

La società umbra presenta la migliore performance anche nel campo scolastico, infatti in questa regione si registra il più alto tasso di successo e il minor tasso di abbandono. A parità di condizioni economiche, è in questo tipo di società che la scuola funziona meglio in termini di socializzazione e inclusione.

Abbiamo visto, infatti, che l'investimento nelle politiche educative tramite la riduzione delle diseguaglianze eleva il capitale scolastico. La relazione con gli effetti aggregati del comportamento scolastico degli studenti non è comunque lineare. Ciò che conta è la combinazione tra diversi ingredienti che qualificano in un certo modo una data organizzazione sociale.

Nel caso della nostra regione l'integrazione sistemica si fonda sulla capacità di regolazione della politica del processo di accumulazione economica. Questo non avviene con agevolezza, come rivela il debole incontro tra offerta e domanda di lavoro e la liceizzazione nelle scelte scolastiche di studenti e famiglie (cap. IV).

La ridotta dotazione di capitale cognitivo territoriale è da attribuire in parte alla conformazione poco urbanizzata dell'organizzazione sociale umbra: abbiamo già fatto riferimento a questo aspetto a proposito dei non elevati consumi culturali della popolazione (cap. IV). Tuttavia, resta il fatto che il tessuto produttivo mostra più di una fragilità, data la collocazione di buona parte delle imprese a valle delle filiere produttive in posizione di subfornitura alle imprese delle economie regionali più solide del Nord. E tutto ciò influisce sull'innovazione della domanda di lavoro, e non solo dell'offerta. Contesti più innovativi si ritrovano nelle società a integrazione debole o forte¹¹⁹.

¹¹⁹ Non deve destare meraviglia il grado medio di innovazione leggermente inferiore delle società ad integrazione forte rispetto a quelle ad integrazione debole, in quanto il punteggio complessivo delle società a integrazione forte è influenzato dal valore negativo della Valle d'Aosta su questo indice (-0,7).

La società umbra riesce però a produrre un circuito virtuoso tra l'alto tasso di istruzione della popolazione e una buona scolarizzazione delle giovani generazioni. L'organizzazione sociale favorisce sia il successo scolastico sia la riduzione dell'abbandono precoce degli studi. Pertanto possiamo sostenere con ragionevolezza che, al di là di un loro eventuale ampliamento negli ultimi anni, le disuguaglianze educative sono contenute, almeno rispetto a quanto rilevato in altri contesti locali.

Nelle società ad integrazione debole tendenzialmente la positiva performance in termini di contenimento dell'abbandono scolastico non è accompagnata da un alto tasso di successo (Veneto, Friuli, Toscana, Piemonte) oppure avviene il contrario (Lazio e Liguria). Fanno eccezione le Marche che riescono ad avere una performance anche leggermente superiore all'Umbria. Le regioni ad integrazione forte non presentano un tasso di successo scolastico positivo, anche quando riescono in alcuni casi a ridurre la dispersione (Emilia-Romagna e Trentino).

Nel Mezzogiorno la situazione è variegata, in quanto vi sono regioni virtuose in termini di esiti scolastici (Molise, Abruzzo, Calabria, Basilicata) e regioni in grande difficoltà per quanto riguarda sia il successo sia l'abbandono scolastico (Campania, Sicilia, Sardegna). La Puglia si pone nel mezzo con un livello di successo positivo ma inferiore alle regioni meridionali virtuose ed un tasso di abbandono preoccupante ma di molto inferiore alle regioni più critiche. La tabella 5.13, mettendo in secondo piano la variabilità regionale interna ad ogni gruppo, ci mostra come in ogni caso l'Umbria emerga per la capacità di inclusione scolastica delle giovani generazioni: ciò ci porta a pensare che in questa regione l'istruzione sia ritenuta risorsa sociale assai rilevante, aspetto confermato dall'alta diffusione di diplomati e laureati tra la popolazione adulta.

Tab. 5.13 - Capitale scolastico, Capitale cognitivo territoriale, Successo e Abbandono scolastico per tipo di società locale

Società locali		Capitale scolastico	Capitale cognitivo territoriale	Successo scolastico	Abbandono scolastico
Società ad integrazione debole	Media	0,548	0,777	-0,068	-0,336
	Scarto Tipo	0,779	0,478	0,776	0,674
Società ad integrazione forte	Media	-0,026	0,667	-0,995	0,049
	Scarto Tipo	0,841	0,931	0,824	1,191
Società inclusiva	Valore	1,237	-0,161	0,520	-1,237
Società a regolazione debole	Media	-0,008	-0,917	0,901	0,475
	Scarto Tipo	1,116	0,577	1,174	1,668
Società sregolata	Media	-0,988	-1,040	0,247	0,393
	Scarto Tipo	0,748	0,317	0,947	0,818
Totale	Media	0,000	0,000	0,000	0,000
	Scarto Tipo	1,000	1,000	1,000	1,000

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

In sintesi, nelle società basate su un'integrazione forte o debole tra mercato e sistema di istruzione, la scuola mostra un grado di selettività tale da limitare i tassi di successo scolastico (società a

integrazione forte, Emilia-Romagna compresa) o da non farli decollare (società a integrazione debole, ad eccezione del Lazio che incontra comunque difficoltà sul versante della dispersione scolastica). Dal punto di vista dell'integrazione sistemica i diversi assetti istituzionali sembrano muoversi secondo la logica di mercato dettata dal sistema economico e ciò vale anche per il sistema di istruzione. Sul versante dell'integrazione sociale è la mobilità di mercato, o comunque l'integrazione delle persone attraverso una più alta probabilità di inserimento occupazionale, a garantire un certo grado di coesione sociale. Ma ciò riproduce le diseguaglianze economiche e sociali esistenti perché rende più ragionevole per chi proviene da ambienti più deprivilegiati accorciare la socializzazione scolastica. In particolare, nelle società a integrazione forte le famiglie rivelano un maggiore apprezzamento delle scuola tecniche e professionali perché esse forniscono un titolo spendibile sul mercato. Solo il 40% degli studenti della scuola superiore è iscritta al liceo. Allo stesso tempo la motivazione non è così diffusa tra gli studenti, se mediamente il 19,5% dei giovani abbandona precocemente gli studi. Il numero di ripetenti non è da sottovalutare (il 6,7% in media ogni anno) e, con l'eccezione positiva dell'Emilia-Romagna (tasso di scolarità al 95%), mediamente meno dei nove decimi partecipano alla scuola superiore¹²⁰ (tab. 5.14). In questo quadro ben 32 ragazzi ogni 100 di 19 anni non riescono a conseguire il diploma quinquennale e un terzo di coloro che si diplomano rinuncia a proseguire gli studi. L'università è un canale formativo elitario che riguarda 34 persone ogni 100 giovani della coorte di età 19-25 anni. Infine, solo 30,6 persone ogni 100 venticinquenni sono in possesso di almeno una laurea triennale, mentre l'analogo valore di chi ottenuto una laurea di lungo periodo scende a 17,5 (tab. 5.15).

Tab. 5.14 - Indicatori sulle scelte e il comportamento scolastico in merito al II ciclo di istruzione per tipo di società locale

Società locali		Alunni di istituti profess. e tecnici (%)	Alunni per classe	Giovani che abbandonano prematuramente gli studi	Tasso di abbandono alla fine del secondo anno di scuola sup.	Tasso di abbandono al primo biennio scuola sup.	Tasso di abbandono al primo anno di scuola sup.	Tasso ripetenza 2° grado	Tasso scolarità 2° grado
Società ad integrazione debole	Media	55,6	20,5	16,1	1,9	6,1	9,7	6,4	93,6
	Scarto Tipo	4,2	0,4	2,0	1,3	1,6	1,8	0,6	4,2
Società ad integrazione forte	Media	60,6	19,8	19,5	2,5	7,0	10,8	6,7	89,3
	Scarto Tipo	0,2	2,0	2,4	3,0	2,3	1,6	1,1	5,2
Società inclusiva	Valore	52,8	19,9	13,8	0,7	4,3	7,5	5,2	98,0
Società a regolazione debole	Media	52,3	19,2	19,0	3,5	7,1	9,9	8,1	98,5
	Scarto Tipo	2,6	0,6	6,2	1,4	2,7	3,3	3,5	1,6
Società sregolata	Media	55,0	19,8	22,9	3,1	8,4	12,9	6,2	94,8
	Scarto Tipo	2,4	1,0	5,6	1,2	1,9	2,2	1,0	5,1
Totale	Media	55,3	19,9	18,8	2,5	6,9	10,7	6,6	94,0
	Scarto Tipo	3,7	1,1	4,6	1,7	2,1	2,4	1,5	5,0

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto i superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

¹²⁰ Il tasso di scolarità superiore nel periodo 2004-2010 in Valle d'Aosta è al 90,6%, in Trentino Alto Adige all'83,1% e in Lombardia all'87,7%.

Tab. 5.15 - Indicatori sulle scelte e il comportamento scolastico in merito al passaggio dalla scuola di 2° grado all'università per tipo di società locale

Società locali		Diplomati ogni 100 giovani di 19 anni	Tasso di passaggio dalla scuola superiore	Tasso iscrizione universitaria	Tasso conseguimento laurea 4-6 anni	Tasso conseguimento almeno laurea triennale (media 2008-2010)
Società ad integrazione debole	Media	75,4	66,7	40,4	20,8	33,9
	Scarto Tipo	5,0	3,1	4,7	2,4	3,3
Società ad integrazione forte	Media	68,0	66,7	34,0	17,5	30,6
	Scarto Tipo	3,7	5,5	4,2	2,1	3,1
Società inclusiva	Valore	78,7	66,9	42,6	22,5	34,4
Società a regolazione debole	Media	77,3	71,3	50,0	24,3	37,2
	Scarto Tipo	9,0	9,1	7,5	3,9	7,2
Società sregolata	Media	80,2	65,8	44,2	21,5	34,7
	Scarto Tipo	5,4	5,6	5,1	3,1	4,1
Totale	Media	75,6	67,2	41,6	20,9	34,0
	Scarto Tipo	6,6	5,2	6,9	3,3	4,3

Legenda: in corsivo i valori inferiori, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Pertanto, il sistema di istruzione nelle società a integrazione forte riesce a tripartire in misura netta la popolazione in una fascia più marginale che ottiene al massimo una qualifica professionale triennale, una fascia di diplomati, e una fascia di laureati.

Se ciò in linea di principio permette di coprire le diverse posizioni lavorative, da quelle esecutive a quelle manageriali e professionali, allo stesso tempo riduce l'istruzione a strumento di cernita sociale in due sensi. Innanzitutto, come la letteratura nazionale e internazionale dimostra da decenni, queste selezioni sono poco meritocratiche e riflettono le relazioni di diseguale potere tra le classi sociali. Quindi, non è chiaro quanto sia virtuoso che circa un terzo dei giovani sia privo di un diploma quinquennale: in una società complessa come la nostra presumibilmente una formazione solo strumentale risponde ad una logica "bancaria", di mera contabilità, che ostacola la piena partecipazione sociale alla vita adulta (Freire, 2008).

Nella società a integrazione debole la situazione appena delineata si presenta in maniera più attenuata. La minore preferenza per gli istituti tecnici e professionali si accompagna alla più ampia scolarizzazione: vi sono 75 diplomati ogni 100 ragazzi di 19 anni e un terzo dei ventiquenni è in possesso di almeno una laurea triennale.

Va detto che in questa società il tasso medio di passaggio dalla scuola di 2° grado all'università è identico a quello della società ad integrazione forte (66,7%), però è più alta la quota di iscritti all'università, per via anche di una minore spendibilità del diploma. Il problema è che il conseguimento della laurea è solo di poco superiore all'altra società locale: la dispersione universitaria, dunque, aumenta nel passaggio dalle società a integrazione forte a quelle a integrazione debole. In Umbria vi è una più alta preferenza per i licei: poco meno della metà degli iscritti alla scuola di 2° grado segue questo tipo di percorso. Questa è una caratteristica in comune con regioni come Molise e Abruzzo. Ciò spiega in parte l'alta partecipazione alla scuola di 2° grado, aspetto congiunto ad un tasso di ripetenza inferiore alle altre società locali; mentre la socializzazione all'istruzione terziaria e il conseguimento della laurea sono fenomeni diffusi su livelli simili alla società meridionale sregolata.

La società umbra tende a includere un alto numero di giovani nel secondo ciclo di istruzione, puntando alla diffusione del titolo di diploma quinquennale. Anche questo esito va collegato alla liceizzazione della domanda di istruzione, aspetto critico in quanto molti tra coloro che non riescono a conseguire la laurea si ritrovano con una formazione liceale poco coerente rispetto ai fabbisogni del tessuto produttivo. Il numero di laureati è comunque alto, anche se abbiamo visto (cap. II) che negli ultimi anni gli studenti umbri tendono a ridurre il percorso formativo, fermandosi dopo il conseguimento della laurea triennale¹²¹. Il tasso di iscrizione universitaria è maggiore di quello registrato nel Settentrione, ma si attesta su livelli inferiori a quanto ci si aspetterebbe sulla base dell'alto tasso di conseguimento del diploma.

Nella società a regolazione debole la liceizzazione della domanda di istruzione è ancora più marcata, mentre i tassi di ripetenza sono poco più alti di quello umbro. Vi è un alto tasso di laureati, ma la dispersione universitaria costituisce un fenomeno molto diffuso: molti giovani prolungano gli studi perché il mercato del lavoro è debole, presumibilmente in vista anche dell'emigrazione in regioni più sviluppate. Anche chi trova difficoltà, segnata talvolta dalla riprovazione, tende a non abbandonare la scuola di 2° grado, spesso il liceo, non avendo alternative occupazionali valide come quelle offerte in larga parte del Nord Italia ai figli delle classi sociali subordinate, e non solo, che scelgono in misura maggiore gli istituti tecnici e professionali.

Quanto detto concerne il Molise e l'Abruzzo che nel tempo hanno elevato anche il tasso di istruzione della popolazione, evidentemente per una minore intensità, rispetto alle altre regioni meridionali, dell'emigrazione della forza lavoro più istruita. L'Abruzzo, ad esempio, mostra una situazione meno deficitaria del Sud in termini di produzione di capitale cognitivo territoriale.

Caso a parte è costituito dalla Sardegna in cui la scolarizzazione è un processo che incontra una serie di ostacoli: è altissimo il tasso di ripetenza (oltre il 12%), un quarto dei giovani abbandona precocemente la scuola, 33 persone ogni 100 giovani di 19 anni non consegue il diploma, ma allo stesso tempo il tasso di iscrizione universitaria è simile a quello umbro a fronte del fatto che solo 20 persone ogni 100 venticinquenni raggiunge la laurea di lungo periodo, con questo valore che sale a 30 se si considera il conseguimento della laurea triennale. Il contesto sardo, dunque, si caratterizza per forti disegualanze educative.

Una situazione altrettanto preoccupante si riscontra, infine, nella società meridionale sregolata dove si assiste ad un marcato dualismo tra una minoranza consistente di soggetti che abbandonano la scuola precocemente e una buona percentuale di laureati: in questa società si registra mediamente la più alta dispersione scolastica. Ma a diplomarsi sono 80 giovani ogni 100 persone di 19 anni. Tuttavia, più di un terzo non prosegue gli studi, una quota simile a quella umbra si laurea ed è elevata la dispersione universitaria. La società locale presenta un tipo di stratificazione per molti versi più marcata di quanto rilevato altrove, perché si registra una maggiore marginalità educativa e occupazionale da parte delle fasce sociali più svantaggiate, come attestano i preoccupanti tassi di abbandono, a cui fa da contrappeso il numero elevato di laureati, sempre più orientati all'emigrazione. Nel mezzo troviamo tanti diplomati che, senza motivazione e risorse (economiche e/o culturali), provano spesso a intraprendere gli studi universitari, ma non raggiungono l'obiettivo. Costoro si ritrovano con un titolo di studio (il diploma) non spendibile con efficacia in un tessuto produttivo debole e così sono costretti a scegliere tra l'emigrazione e il sottoinquadramento in posizioni lavorative marginali. Per comprendere meglio la funzione stratificatrice del sistema di istruzione nelle diverse società locali abbiamo costruito due indici (tab. 5.16).

¹²¹ Questa dinamica si presenta in maniera simile su scala nazionale.

Tab. 5.16 - Indici di disegualianza educativa per tipo di società locale

	Distribuzione delle disegualianze educative	Efficienza del sistema universitario
Società ad integrazione debole	4,2	-6,5
Società ad integrazione forte	14,5	-3,4
Società inclusiva	-1,2	-8,2
Società a regolazione debole	-1,6	-12,8
Società sregolata	-1,7	-9,5
Totale	3,5	-7,6

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Il primo concerne la differenza in punti percentuali tra coloro che sono privi del diploma (ogni 100 giovani di 19 anni) e coloro che sono riusciti a completare con successo un percorso universitario di lungo periodo (4-6 anni) ogni 100 venticinquenni. Questa variabile ci serve a comprendere il tipo di stratificazione delle disegualianze educative.

Il secondo indice ci è utile a stimare, sebbene in maniera molto approssimativa, il grado di efficienza del sistema di istruzione e dunque la capacità selettiva dello stesso, in quanto corrisponde alla differenza in punti percentuali tra il tasso di iscrizione universitaria (iscritti ogni 100 giovani di 19-25 anni) e il tasso di conseguimento di almeno la laurea triennale (in percentuale tra i venticinquenni).

Siamo consapevoli che questi indici sono viziati dal combinare indicatori con definizioni operative differenti (ad esempio, il tasso di conseguimento del diploma è calcolato rispetto alla popolazione di diciannovenni, quello di conseguimento della laurea è in riferimento ai venticinquenni, in entrambi i casi residenti), ma il nostro intento è ottenere almeno degli indizi, in assenza di informazioni più precise, sugli effetti prodotti dal sistema di istruzione sulla stratificazione sociale. Come si può ricavare dalla tabella 5.16 nella società ad integrazione debole, e ancora di più in quella a integrazione forte, si rilevano una selettività della scuola di 2° grado relativamente marcata e una minore presenza di giovani ad istruzione alta. In Umbria e nel Mezzogiorno la percentuale di persone che conseguono la laurea di lungo periodo è maggiore ma non al punto da sopravanzare in maniera determinante il tasso di coloro che non conseguono il diploma.

Questo indice, da valutare con molta cautela per il modo in cui è stato costruito, pare rafforzare i nostri sospetti sulla crescita delle disegualianze educative in Umbria: queste ultime, infatti, vanno considerate in senso relazionale ed una distribuzione delle credenziali educative verso l'alto, paradossalmente, potrebbe contribuire a peggiorare le condizioni materiali e simboliche di coloro che detengono uno scarso capitale culturale.

Quanto detto, nel caso della nostra regione, e a differenza del Mezzogiorno d'Italia, va valutato considerando allo stesso tempo la capacità della società umbra di essere più inclusiva delle altre in termini di ritenzione del sistema scolastico, ossia di riduzione dei tassi di abbandono della scuola e di supporto nel conseguimento del diploma, magari dilazionato nel tempo, da parte degli studenti più difficili, spesso legati ad ambienti sociali svantaggiati.

Questo meccanismo di più ampia inclusione costituisce fonte di maggiore integrazione sociale. A scanso di equivoci, la positiva performance umbra non può essere attribuita solo alla più alta liceizzazione della domanda di istruzione, aspetto che sicuramente riduce i tassi di abbandono scolastico di cui soffrono quasi esclusivamente gli istituti tecnici e professionali. Infatti, rispetto al Sud i livelli di dispersione scolastica sono molto più bassi, nonostante la

preferenza per gli istituti tecnici e professionali sia simile o comunque non tanto inferiore da giustificare la migliore performance umbra. Rispetto alle altre società locali del Centro-Nord, invece, la capacità di inclusione sociale dell'Umbria non va enfatizzata, ma comunque resta il fatto che la quota di giovani con scarso capitale culturale è più ridotta. Gli effetti di polarizzazione sociale sono dunque contenuti e costituiscono un contrappeso rispetto alla maggiore capacità di inclusione lavorativa di diverse società locali del Nord Italia. Intendiamoci, ciò non deve essere utilizzato surrettiziamente per celare le debolezze del sistema economico e la problematica domanda di istruzione delle famiglie umbre. In merito al secondo indice viene ribadita il meccanismo selettivo delle società a regolazione forte che riescono a ridurre la dispersione universitaria in virtù di un processo di scrematura che, forse con l'eccezione lombarda meno orientata a sostenere il diritto allo studio universitario, comunque tende a supportare gli studenti che giungono al terzo ciclo di istruzione. Al contrario, la dispersione è più alta nelle regioni meridionali e, come detto, in particolare in alcune regioni a regolazione debole. A metà strada si pongono l'Umbria e tendenzialmente le regioni del Centro-Nord meno ricche, per via di un grado di selettività inferiore rispetto alle regioni a integrazione forte.

Possiamo a questo punto tirare le fila, tornando alla questione centrale della relazione tra istruzione e economia. Nel caso delle società a integrazione forte, ed in subordine di quelle a integrazione debole, la funzione prevalente del sistema di istruzione è quella selettiva e subordinata alla divisione capitalistica del lavoro. Ciò permette un migliore incontro tra offerta e domanda di lavoro, per un verso, e rivela il significato strumentale attribuito dalla popolazione all'istruzione, per l'altro. Allo stesso tempo, come si può ricavare dalle tabelle 5.17 e 5.18, la preparazione degli studenti sembra di livello superiore a quanto rilevato nelle altre società locali, e i consumi culturali risultano relativamente alti. L'integrazione sistemica si fonda sull'egemonia della logica di mercato che influenza anche l'azione amministrativo-politica, anche se il perseguimento di questa logica assume connotati specifici a seconda dell'organizzazione locale (si pensi alle importanti differenze tra il contesto lombardo e quello emiliano-romagnolo).

Dal lato dell'integrazione sociale si registrano diseguaglianze educative marcate che vengono compensate dalla maggiore capacità di inclusione nel mercato del lavoro anche della forza lavoro a bassa istruzione.

Nelle società a integrazione debole la performance degli studenti è positiva ma leggermente inferiore a quella dell'area più ricca del Paese, per via di una minore selettività del sistema di istruzione e di un bilanciamento di questa funzione con quella socializzante.

Le società meridionali presentano un contesto socio-culturale decisamente più deficitario, sia dal punto di vista della preparazione degli studenti che dei consumi culturali della popolazione, il cui tasso di istruzione¹²² si rileva più basso di quello medio complessivo.

Sono deficitarie sia l'integrazione sistemica, data la mancata comunicazione tra sistema di istruzione e assetto economico, sia l'integrazione sociale, essendo le politiche educative poco radicate e funzionanti secondo una logica selettiva, che fa dell'istruzione una risorsa per fuggire da un contesto caratterizzato da scarsità delle risorse o per adattarsi a un ambiente difficile, evitando le condizioni più marginali ed escludenti.

L'Umbria rappresenta, invece, il caso tipico in cui la relazione tra istruzione ed economia si configura secondo una direzione che vede la prima guidare la seconda, in funzione di una logica che all'integrazione sistemica preferisce l'integrazione sociale tramite la scolarizzazione.

¹²² Alla nota 98 indichiamo come abbiamo costruito questo indice.

Tab. 5.17 - Indicatori sulla preparazione degli studenti secondo l'indagine Ocse-Pisa del 2009 per tipo di società locale

Società locali		% studenti bassa competenza za lettura	% studenti bassa competenza matematica	Punteggio medio in lettura	Punteggio medio in matematica	Punteggio medio in scienze	% studenti alta competenza in matematica	% studenti alta competenza in lettura
società ad integrazione debole	Media	17,7	20,2	496,9	495,3	503,9	29,9	30,4
	Scarto Tipo	2,9	4,4	10,3	12,4	13,8	3,9	4,5
società ad integrazione forte	Media	14,2	16,8	509,3	507,8	518,3	34,7	35,7
	Scarto Tipo	3,2	3,1	10,7	6,6	7,6	3,7	2,5
società inclusiva	Valore	20,4	24,4	490,0	486,0	497,0	28,8	27,4
società a regolazione debole	Media	22,7	29,3	473,3	466,3	474,3	19,9	18,3
	Scarto Tipo	1,8	3,2	5,9	10,0	5,5	2,8	3,6
società sregolata	Media	27,5	32,7	462,8	460,2	459,2	17,1	17,5
	Scarto Tipo	6,5	7,5	17,6	19,8	19,4	4,9	6,5
Totale	Media	20,4	24,2	487,0	484,2	490,8	26,1	26,2
	Scarto Tipo	6,2	7,8	21,1	22,6	26,1	7,8	8,6

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Tab. 5.18 - Consumi culturali e tasso di istruzione per tipo di società locale

Gruppi Società locali		Lettori di almeno un libro in un anno (% su pop. 6 anni in su)	Fruitori teatro (% su pop. 6 anni in su)	Fruitori musei e mostre (% su pop. 6 anni in su)	Tasso istruzione
Società ad integrazione debole	Media	49,4	22,2	32,1	999,6
	Scarto Tipo	4,1	3,0	3,2	34,1
Società ad integrazione forte	Media	53,0	23,7	36,3	986,6
	Scarto Tipo	2,8	6,6	4,4	24,4
Società inclusiva	Valore	43,3	19,6	27,9	1.008,8
Società a regolazione debole	Media	40,0	15,2	23,2	969,5
	Scarto Tipo	4,4	3,1	5,2	27,0
Società sregolata	Media	31,5	16,1	18,4	947,0
	Scarto Tipo	1,2	2,4	1,8	12,9
Totale	Media	43,9	19,8	28,0	979,8
	Scarto Tipo	9,0	4,9	7,6	32,7

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

La maggiore inclusione del sistema di istruzione e delle politiche educative in generale da parte dell'organizzazione sociale umbra si accompagna ad una performance degli studenti e ad un livello di consumi culturali non elevato. Ma ciò va letto considerando altre caratteristiche contestuali dell'Umbria: la nostra regione è attraversata sì da flussi migratori intensi che stanno ringiovanendo la popolazione, ma comunque continua ad essere significativo il peso degli anziani sulla struttura demografica. Inoltre, la popolazione vive prettamente in piccoli centri che risentono dell'influenza di un ambiente rurale (tab. 5.19).

Tab. 5.19 - Caratteristiche demografiche per tipo di società locale

Società locali		Indice di vecchiaia	Densità abitativa	Pop. 3-18 anni	Stranieri su giovani 3-18 anni	Stranieri (%)
Società ad integrazione debole	Media	177,6	217,3	<i>13,5</i>	8,4	6,4
	Scarto Tipo	34,4	70,8	1,3	1,1	0,7
Società ad integrazione forte	Media	146,0	175,1	14,4	8,5	6,6
	Scarto Tipo	27,9	163,3	1,9	2,6	1,5
Società inclusiva	Valore	184,9	<i>103,4</i>	<i>13,7</i>	10,5	7,7
Società a regolazione debole	Media	155,7	<i>87,4</i>	16,0	2,6	<i>2,3</i>
	Scarto Tipo	13,1	29,4	0,3	1,8	1,4
Società sregolata	Media	<i>115,5</i>	203,5	19,0	<i>1,6</i>	1,7
	Scarto Tipo	18,1	136,8	1,0	0,3	0,3
Totale	Media	152,9	180,2	15,4	6,0	4,7
	Scarto Tipo	35,2	110,2	2,5	3,7	2,5

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Aumento della popolazione straniera, assetto urbano fondato sulla storica contiguità con la campagna e incidenza significativa della popolazione anziana sono fenomeni che concorrono tutti al contenimento dei consumi culturali e, con l'eccezione del terzo aspetto, alla non elevata performance degli studenti. Bisogna, dunque, tener conto di tutte queste caratteristiche, per comprendere il funzionamento del modello sociale umbro e la sua capacità di rispondere alle pressioni esterne: tagli statali della spesa pubblica e scolastica, aumento della popolazione ed in particolare di quella immigrata, socialmente più svantaggiata, crisi economica su scala quantomeno europea. Nel periodo 2004-2010 l'Umbria è riuscita con fatica ad assorbire tutte queste pressioni esogene negative che hanno ridotto le risorse del welfare e aumentato l'utenza scolastica, con la crescita presumibile degli studenti più deprivati, a fronte di un assetto produttivo che dipende molto dal ciclo economico negativo nazionale (Tondini, 2012).

Allo stesso tempo, l'incidenza della povertà relativa (8,9%) e la percentuale di giovani che né studiano né lavorano (13,4% di Neet) rivelano un disagio economico preoccupante, sebbene inferiore al Mezzogiorno. Ma l'inclusione scolastica della popolazione, come mostrano gli altri due indicatori della tabella 5.20, risulta la più alta tra i tipi di società locali individuati e si accompagna anche ad una maggiore partecipazione della popolazione adulta all'apprendimento permanente.

Nel periodo considerato l'Umbria ha colmato le difficoltà del tessuto produttivo con un modello sociale orientato alla scolarizzazione.

Da quest'ultima potrebbe dipendere in parte il non irrilevante livello di disoccupazione, data la maggiore partecipazione al mercato del lavoro delle persone più istruite e al tempo stesso le difficoltà di incontro tra domanda e offerta. Ma ciò, tuttavia, va analizzato con ocularità, considerando anche la buona dotazione umbra di laureati in scienze e tecnologie (tab. 5.21), ambiti che possono contribuire al rilancio del tessuto produttivo piuttosto che al suo avvilitamento su produzioni tradizionali, alcune delle quali sono in declino nell'attuale contesto economico mondiale.

Tab. 5.20 - Comparazione delle società locali per disagio economico, apprendimento permanente e scolarizzazione di base

Gruppi Società locali		Incidenza povertà relativa	Neet (% 15-29enni)	Persone di 25-64enni in apprendimento permanente (%)	Giovani di 15-19 anni con almeno licenza media (%)	Persone di 25-64 anni con massimo lic. media (%)
Società ad integrazione debole	Media	<i>5,8</i>	<i>13,6</i>	6,5	98,2	44,5
	Scarto Tipo	1,2	1,6	1,0	0,4	4,1
Società ad integrazione forte	Media	<i>6,0</i>	<i>11,4</i>	6,2	98,3	46,9
	Scarto Tipo	1,3	1,3	1,4	0,4	3,8
Società inclusiva	Valore	6,8	13,4	7,4	99,2	<i>39,7</i>
Società a regolazione debole	Media	17,2	20,2	6,7	98,0	50,2
	Scarto Tipo	2,9	4,1	0,0	1,1	7,1
Società sregolata	Media	24,9	29,6	<i>5,6</i>	<i>97,9</i>	54,2
	Scarto Tipo	2,8	3,3	0,6	0,9	3,8
Totale	Media	12,4	18,1	6,3	98,2	48,0
	Scarto Tipo	8,6	7,7	1,0	0,7	5,9

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Tab. 5.21 - Comparazione delle società locali per funzionamento del mercato del lavoro e scolarizzazione superiore

Gruppi Società locali		Tasso occupazione	Tasso disoccupazione	Laureati 30-34enni	Tasso scolarizzazione sup.	Laureati scienze e tecnologie (ogni 1000 residenti di 20-29 anni)	Popolazione dai 15 anni in su con laurea (%)
Società ad integrazione debole	Media	63,3	<i>5,2</i>	19,9	79,1	14,1	11,0
	Scarto Tipo	2,0	1,2	2,3	2,0	1,9	1,5
Società ad integrazione forte	Media	67,5	<i>4,0</i>	18,5	74,7	9,9	10,4
	Scarto Tipo	1,2	1,1	2,2	3,5	7,3	1,4
Società inclusiva	Valore	63,1	<i>5,6</i>	21,3	83,6	11,8	11,4
Società a regolazione debole	Media	<i>53,7</i>	10,3	18,7	75,3	6,2	10,0
	Scarto Tipo	2,9	3,4	4,1	9,2	3,8	1,3
Società sregolata	Media	<i>45,1</i>	13,0	<i>15,2</i>	<i>72,8</i>	7,4	<i>8,8</i>
	Scarto Tipo	2,4	1,1	2,0	5,8	1,9	0,5
Totale	Media	58,1	7,7	18,3	76,3	10,3	10,2
	Scarto Tipo	9,0	4,0	3,0	5,4	4,7	1,5

Legenda: in corsivo i valori inferiori alla media, in grassetto quelli superiori.

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Istat.

Il modello sociale umbro sembra, dunque, favorire la formazione della società della conoscenza auspicata dall'UE. Allo stesso tempo le basi su cui si poggia appaiono nel tempo indebolirsi.

Il timore è che le pressioni esogene aumentino al punto da non essere più sopportate dal modello sociale della nostra regione non solo per via dei tagli della spesa pubblica statale, ma anche per l'accentuazione della crisi economica negli ultimi anni a livello locale. Da un lato, infatti, la crisi produttiva riduce le entrate anche delle amministrazioni umbre, mentre dall'altro la crescente disoccupazione fa aumentare la platea dei destinatari delle misure di welfare. Questo corto circuito potrebbe spezzare nel tempo la fiducia nelle istituzioni e quei meccanismi, spesso informali, di produzione tanto di capitale sociale (Bagnasco, Piselli, Pizzorno, Trigilia, 2001) quanto di *civiness* (Putnam, 1993; Cartocci, 2007), dimensioni che possono influire sulle dinamiche di scolarizzazione. A questo proposito abbiamo notato nel secondo e terzo capitolo come l'Umbria stia negli ultimi anni convergendo verso il basso sui valori nazionali in termini di tasso di conseguimento del diploma, tasso di passaggio all'università e tasso di conseguimento della laurea di lungo periodo (cap. II), mentre le politiche di sostegno al diritto allo studio universitario risultano indebolite, facendo perdere il primato a questa regione (cap. III). In poche parole il modello inclusivo descritto in questo capitolo presenta negli ultimi anni crepe e su questo problema i decisori politici devono lavorare, nonostante la congiuntura economica sfavorevole.

Per chiarire questo punto riportiamo qui di seguito un quadro sinottico sulle società locali, concentrando l'attenzione sul funzionamento del sistema di istruzione e l'investimento sociale nelle politiche educative, comprese quelle di sostegno al diritto allo studio universitario (tab. 5.22).

Tab. 5.22 - Quadro di sintesi su investimento nelle politiche educative ed esiti del sistema di istruzione per tipo di società locale

	Investimento	DSU	Selettività sistema di istruzione	Preparazione degli studenti	Contesto
Società a integrazione debole	Medio	Basso	Nel mezzo, tra II e III ciclo	Buona, inferiore solo alle società a integrazione forte	Urbano, non giovanile, multietnico, innovativo e istruito
Società ad integrazione forte	Alto	Alto	In basso, durante il II ciclo, ma "universalismo selettivo" nel III ciclo	È mediamente più alta che altrove: è più alta la quota di studenti eccellenti	Urbano, giovanile, multietnico, innovativo ma non istruito
Società inclusiva	Alto	Alto	Nel mezzo, tra II e III ciclo	Media	Rurale, non giovanile ma multietnico, non innovativo ma istruito
Società a regolazione selettiva e debole	Basso	Basso	Soprattutto nel III ciclo, anche se abbandonano abbastanza alto anche durante il II ciclo	Bassa	Rurale, giovanile, non multietnico, non innovativo, livello di istruzione medio
Società sregolata	Basso	Medio-basso	A tutti i livelli	La più bassa, ma eterogeneità tra le regioni (l'eccezione Puglia)	Urbano, giovanile, non multietnico, né innovativo né istruito

L'Umbria è una società inclusiva perché investe molto in educazione e ciò permette di facilitare i processi di scolarizzazione in un contesto peculiare in cui ruralità e multietnicità

convivono, ed è più difficile costruire un contesto innovativo (capitale cognitivo territoriale). La preparazione degli studenti è di livello medio, le differenze tra tipi di istituti di scuola superiore sono significative (cap. IV), ma tuttavia il sistema di istruzione è selettivo nel passaggio tra il II e III ciclo di istruzione e non prima. È su questo passaggio che i policy makers locali devono comunque riflettere perché esso va valutato sia in riferimento alle emergenti disegualianze educative sia alla domanda di istruzione regionale, che si mostra poco congeniale al tessuto produttivo locale: torneremo in maniera definitiva su questo tema nel prossimo paragrafo.

La società a integrazione forte investe molto nelle politiche educative, ma lo fa in maniera selettiva, da un lato sostenendo coloro che riescono a raggiungere il III ciclo di istruzione, dall'altro incidendo poco sulle disegualianze sociali. Infatti, il sistema di istruzione si mostra funzionale alla divisione tecnica del lavoro richiesta dal capitalismo, assecondando le logiche di riproduzione delle disegualianze sociali. In questa società il capitale scolastico è meno sviluppato di quello cognitivo territoriale.

Nella società ad integrazione debole l'investimento nelle politiche educative è minore, mentre si assiste ad una migliore combinazione di capitale scolastico e capitale cognitivo territoriale, anche per via della presenza di un contesto urbanizzato. Il sistema di istruzione è selettivo in particolare a cavallo tra il II e III ciclo di istruzione ma, come abbiamo visto, con un livello di intensità superiore a quello umbro. Infatti, questa società come quella ad integrazione forte si caratterizza per la presenza significativa di stranieri e in generale per una polarizzazione sociale più marcata, cioè per aspetti tipici delle realtà urbane che riducono l'efficacia della funzione socializzante della scuola.

Esistono poi due tipi di Mezzogiorno, uno rurale ed un altro tendenzialmente più urbano, entrambi accomunati da un contesto poco innovativo e a bassa presenza di stranieri. Nel secondo Mezzogiorno il sistema di istruzione si presenta selettivo a tutti i livelli, limitando decisamente il livello di scolarizzazione della popolazione. Nel Mezzogiorno rurale e geograficamente più vicino al Centro Italia, invece, il sistema di istruzione allenta leggermente il suo grado di selettività, accentuandolo nel passaggio dal II al III ciclo. Ma in compenso, il più alto conseguimento di diplomi e lauree rispecchia un contesto più scolarizzato del profondo Sud.

Opportunità e rischi del modello sociale umbro: sentieri di *policies*

Dalla seconda metà del Novecento l'Umbria è stata investita da un intenso processo di scolarizzazione. La società locale ha percorso una lunga marcia educativa che ha modificato profondamente la sua struttura socio-culturale: l'Umbria da arretrata è diventata la regione con i più alti livelli di istruzione della popolazione.

Dunque, nell'analisi delle dinamiche di sviluppo di questa regione bisogna considerare la centralità rivestita dalla scuola. A questo proposito la nostra ricerca conferma quanto emerso da studi precedenti (AUR, 2013) in merito alla parziale scomposizione dell'area NEC (Nord-Est-Centro). Questo è uno degli esiti della ri-articolazione territoriale delle società locali italiane in risposta alla regolazione post-fordista e neoliberale degli ultimi trent'anni. Ma, la cosa davvero interessante è che in questa dinamica di ridefinizione della Terza Italia la società locale umbra si distingue per un modello di sviluppo specifico, che presenta opportunità e rischi. Le prime derivano dai risvolti positivi che le politiche educative hanno come investimento sociale (Morel, Palier, Palme, *op.cit.*; Hemerijck, *op.cit.*); ma i secondi destano seria preoccupazione, perché il divario esistente tra efficacia istituzionale e gracilità dell'assetto produttivo (Carnieri, 2013)

potrebbe non essere più sostenibile, dato il crescente peso della dimensione economica su quella sociale anche in questa realtà regionale (Montesperelli, Acciarri, 2013).

L'Umbria si presenta oggi come "un ornitorinco" che va esaminato nella sua complessità e specificità. Sarebbe, infatti, riduttivo considerarla solo nella sua medianità oppure come area attraversata da dinamiche contraddittorie.

La peculiarità è data dalla capacità della società umbra di mescolare più ingredienti del welfare locale, ponderandoli secondo un orientamento che resta tendenzialmente universalista.

L'azione amministrativa degli ultimi dieci anni si è caratterizzata per il difficile lavoro di bilanciamento tra l'efficienza richiesta dal processo di razionalizzazione della spesa pubblica nazionale (cap. I) e l'efficacia propria di una società che attribuisce un alto valore simbolico all'istruzione e più in generale alle politiche sociali. Le richieste di *retrenchment* del welfare (Ascoli, Pavolini, *op.cit.*) da parte della società nazionale ed europea sono state filtrate e attenuate nella traduzione della politica locale.

È questo un punto di forza dell'Umbria che indica quanto il patrimonio politico (efficace performance istituzionale, buone pratiche di programmazione, etc.) e sociale (fiducia interpersonale e nelle istituzioni, orientamento all'associazionismo, etc.) accumulato in passato costituisca una risorsa per affrontare il mutamento di una società piccola, ma sempre più multiculturale e dipendente dalle dinamiche dell'economia mondiale.

Positivo, ad esempio, è l'investimento nei servizi per l'infanzia e la loro diffusione. Gli attori politico-istituzionali dovrebbero dunque proseguire su questa strada, in modo da innescare quel possibile circuito virtuoso che si ottiene solo se le politiche di welfare aggrediscono le disegualianze economiche. In questo senso, se è giusto e necessario il ricorso a servizi per l'infanzia di tipo integrativo (cap. III), è altrettanto importante rafforzare l'offerta di asili nido.

È questo un modo per far fronte alla trasformazione della struttura demografica e supportare la socializzazione scolastica da parte di un'utenza che sta crescendo in maniera esponenziale proprio nei primi due livelli del sistema di istruzione (scuola materna e primaria: v. cap. I).

Non solo, il welfare educativo costituisce una risorsa di innovazione sociale che può paradossalmente allentare la forte dipendenza della regione dal ciclo economico nazionale. Tuttavia, gli effetti positivi sono di medio-lungo periodo e l'attivazione dell'investimento dipende nell'immediato dalla spesa pubblica, una risorsa su cui è difficile fare affidamento dato l'attuale contesto politico-economico italiano e anche europeo. Ciò non vuol dire che bisogna rinunciarvi, la sfida per gli amministratori consiste nel fare una scelta coraggiosa in termini di destinazione della spesa pubblica di cui dispongono e nello sfruttare con efficacia i fondi strutturali dell'UE.

Nel terzo paragrafo di questo capitolo, a cui rinviamo il lettore, abbiamo descritto i meccanismi diretti e indiretti che portano ad un modello di sviluppo in cui crescita qualificata dell'economia, giustizia sociale e qualità della vita possono trovare una buona quadratura. A parità di risorse, gli amministratori umbri dei diversi livelli istituzionali devono accentuare il loro grado di cooperazione (risultante comunque già superiore alla media nazionale: v. cap. I) con lo scopo di reinventare le politiche territoriali, valorizzando al tempo stesso il sapere tacito diffuso nell'associazionismo e nelle pratiche di cooperazione informale di famiglia e vicinato.

È dalle relazioni informali che l'Umbria pare trarre linfa per far fronte in parte agli effetti negativi del nuovo contesto politico-economico ad accumulazione flessibile (Harvey, 2002). Si pensi, ad esempio, a come l'organizzazione familiare si sia modificata in questi anni in cui è più difficile radicarsi in un territorio, a causa sia delle minori opportunità occupazionali che spingono i giovani alla mobilità continua, sia della diffusione di valori e norme che privilegiando l'autorealizzazione personale possono minare la solidarietà familiare.

Nonostante e per certi versi a causa di ciò, la famiglia continua a svolgere una importante funzione di integrazione sociale (Paci, 2005), costituendo il luogo anche conflittuale in cui gli attori si scambiano risorse economiche, culturali, cognitive e forgiando le loro strategie. I giovani in Italia trovano nella famiglia un supporto importantissimo per fronteggiare quelle lacerazioni del capitalismo ben descritte da studiosi come Gallino (2011).

Dai dati provenienti dall'indagine multiscopo del 2009 sulla famiglia, l'Umbria risultava la seconda regione per diffusione delle famiglie estese, pari al 7% del totale (il dato nazionale si attestava al 4,9%, mentre il primato spettava alla Toscana col 7,6%), ma allo stesso tempo il numero medio di componenti per famiglia era simile a quello nazionale, per poi risultare inferiore nel 2011 (Umbria: 2,3; Italia: 2,5).

Il processo di modernizzazione della struttura familiare umbra è avvenuto non in maniera radicale, bensì tramite una riorganizzazione della stessa che ha assunto una forma reticolare: la rarefazione dei rapporti familiari si è rivelata, cioè, contenuta, come mostra la pratica assai diffusa di abitare vicino ai familiari più stretti (Carlone, 2008; Montesperelli, 2008, *op.cit.*; Montesperelli, Acciarri, *op. cit.*). Per aggiustamenti incrementali la famiglia umbra ha saputo assorbire le caratteristiche salienti della modernizzazione dei rapporti inter-generazionali, e rielaborare in forma nuova quella cultura e organizzazione familiare tipica delle economie mezzadrili di un tempo.

La flessibilità dell'organizzazione familiare costituisce un aspetto importante per chi intende occuparsi di politiche scolastiche ed educative, dal momento che in Italia la domanda delle famiglie influenza l'offerta di istruzione (Schizzerotto, Barone, *op.cit.*) in misura maggiore di quanto la seconda possa plasmare la prima.

Con ciò intendiamo affermare che è possibile per i policy makers locali affrontare il principale problema che ha l'Umbria in termini di integrazione sistemica nel campo dell'istruzione, e cioè lo scollamento tra domanda delle famiglie e fabbisogni formativi delle imprese, facendo leva sulla parziale plasticità della società locale.

Nel quarto capitolo, in particolare nell'ultimo paragrafo, abbiamo visto come il processo di liceizzazione della scuola superiore umbra non sia interpretabile come il risultato di comportamenti irrazionali delle famiglie, ma derivi anche da ragioni pratiche delle stesse (Bourdieu, 2009), dato un assetto produttivo che offre poche opportunità di impiego.

In questo quadro bisogna agire con ragionevolezza, plasmando la domanda sociale di istruzione (compresa quella che deriva dalla piccola impresa, in ritardo rispetto al più ampio mutamento socio-culturale, ma anche strettamente connessa da legami fiduciari al contesto locale): non va contrastata *sic et simpliciter* la liceizzazione, anche perché il suo rafforzamento potrebbe costituire l'effetto inatteso di quella continua riforma scolastica (cap. I) che ha finito per svilire la formazione tecnico e professionale, accentuando il dualismo tra istruzione alta e istruzione bassa.

Allo stesso tempo, nonostante il buon livello di inclusione sociale del welfare educativo umbro, per molti aspetti il più universalista in Italia (cap. V), alla moderata polarizzazione socioeconomica fa da contraltare l'aumento delle diseguaglianze educative (Capp. II e IV) dovute all'origine sociale e all'appartenenza etnica. Per le classi subalterne ed i ceti meno attrezzati culturalmente intraprendere percorsi formativi lunghi si rivela una strategia più rischiosa del passato, e ciò col tempo può avere un impatto negativo sulla valutazione sociale dell'istruzione.

Quindi, il problema relativo all'integrazione sistemica va affrontato considerando il pericolo che corre la società umbra sul versante dell'integrazione sociale.

A questo proposito, il sistema di istruzione svolge due funzioni in contrasto, quali la

socializzazione alla piena cittadinanza di tutti, stranieri compresi, e la selezione utile alla divisione tecnica del lavoro. La difficile coniugazione tra le due funzioni non si stabilisce a tavolino, ma dipende dalle dinamiche sociali tra gruppi e classi sociali. Nondimeno, la sfera politico-istituzionale può muoversi con intelligenza, ridefinendo la domanda di istruzione se ne asseconda le richieste di emancipazione più o meno esplicite. Ma non bisogna sottovalutare segnali che vanno in altre direzioni.

Infatti, se è cresciuta la domanda di percorsi formativi liceali, orientati all'accademia, si sta manifestando altresì una battuta di arresto nella scolarizzazione di massa (cap. II) anche in Umbria, con la riduzione del tasso di conseguimento del diploma, dell'iscrizione all'università e del conseguimento della laurea di lungo periodo (4-6 anni).

In realtà, si sta verificando in questi ultimi anni una riconversione della domanda di istruzione, a dimostrazione sia della flessibilità della società regionale rispetto alle dinamiche economiche provenienti dal più ampio contesto nazionale e internazionale, sia della crescente differenziazione sociale dovuta anche alla sedenterizzazione degli immigrati. Alcune famiglie investono di meno in istruzione perché preoccupate da esigenze materiali immediate; altre famiglie incontrano difficoltà di integrazione scolastica dei propri figli, soprattutto se immigrate e/o operaie; altre ancora non rinunciano all'istruzione terziaria, ma abbassano le attese: in tal caso i giovani decidono di non proseguire dopo il conseguimento della laurea triennale.

La stessa liceizzazione, se analizzata più attentamente, sta cambiando la sua morfologia interna con l'aumento della preferenza per i nuovi licei a discapito della formazione classica tradizionale.

È in questo contesto che attori politici, scolastici, imprenditoriali, sindacali, e famiglie devono confrontarsi, sapendo bene che vi sono dinamiche atte a dissipare l'elevato capitale scolastico che in diversi modi ha contribuito, insieme ad altri fattori (come il capitale politico e sociale: v. prima), a caratterizzare il buon livello di qualità della vita dell'Umbria.

Allora, una strada possibile da intraprendere per migliorare l'integrazione sistemica, ossia l'incontro tra economia e formazione scolastica, e allo stesso tempo garantire l'integrazione sociale, ossia soddisfare le legittime aspirazioni emancipative dei giovani a prescindere dalla loro origine sociale, consiste nel sostenere una riarticolazione dell'offerta scolastica e formativa coniugando pluralismo formativo, integrazione dei canali e spinta verso l'alto della scolarizzazione.

Piuttosto che puntare solo sugli IeFP, rischiosi perché potrebbero produrre un sottoinquadramento al ribasso della forza lavoro e assecondare peraltro un tessuto produttivo tradizionale (cap. IV), o decantare le virtù della formazione tecnico-professionale, di fatto svilita e socialmente poco apprezzata, va ideato un percorso nuovo.

Questo percorso può essere declinato in cinque tappe costituenti nodi di un'unica rete:

- a) rispetto al target minoritario, ma in preoccupante crescita, pari all'1,7% di giovani di 15-19 anni privi della licenza media (e questo valore sale al 3% tra i maschi) lo strumento degli IeFP può rivelarsi efficace, anche perché nella nostra regione non pare sia sostitutivo del diploma quinquennale (v. cap. IV). Ciò va affiancato da interventi immediati di integrazione scolastica di cui pare necessitare una minoranza di studenti stranieri nella scuola di 1° grado, i quali evidentemente contribuiscono alla formazione del gruppo a maggior rischio di esclusione sociale;
- b) il percorso IeFP va integrato con quello tecnico-professionale in vista di un proseguimento del percorso formativo che da un lato deve rafforzare la collaborazione tra il circuito EdA (Educazione degli Adulti) e la formazione continua, dall'altro deve

incentivare la continuazione della formazione nel canale degli ITS. Ciò vale in particolare per gli studenti che stanno mostrando un comportamento scolastico divergente da quello più performativo delle studentesse e la forza lavoro, straniera e italiana, che potrebbe rientrare in formazione tramite l'espansione dell'EdA (da re-inventare anche col sostegno dei fondi europei, e col supporto del Terzo Settore) laddove non vi riesce tramite il sostegno della piccola impresa *labour intensive*. Comunque, una parte delle piccole imprese umbre sta iniziando a sfruttare le opportunità fornite dai fondi interprofessionali, in particolare per quanto concerne i piani formativi settoriali, congeniali in linea di principio ad un coordinamento delle iniziative imprenditoriali in contesto abbastanza polverizzato;

- c) sul modello della SUPSI svizzere e delle *Fachhochschulen* tedesche gli ITS possono costituire la chiave di volta del sistema formativo umbro: non è un caso che la Regione negli ultimi anni stia investendo molto su questo tipo di istituto, privilegiandolo anche rispetto agli IFTS. Ma, gli ITS possono avere successo a due condizioni: 1) valorizzandoli come forma alternativa di istruzione terziaria, cioè indirizzando verso questo percorso anche liceali e laureati, e soprattutto rivalutando l'offerta degli istituti tecnici (cap. II); 2) connettendoli ai contesti aziendali più importanti della regione, cioè multinazionali e, forse in misura più praticabile, il nucleo di piccole e medie imprese più interessate all'innovazione di prodotto e di processo. Tutto ciò serve anche a rilanciare la formazione tecnica superiore: l'indirizzo tecnico nella scuola di 2° grado va promosso costruendo una maggiore sinergia tra gli istituti scolastici, il mondo del lavoro e al tempo stesso i percorsi di istruzione post-secondaria e anche accademica. L'accesso a questo tipo di indirizzo, oltre a quello liceale, risulta difficile agli studenti stranieri, a dimostrazione di come nella società locale umbra si scontrino preoccupanti disegualianze sociali che vanno contrastate con decisione;
- d) va ampliata, o riarticolata, l'offerta accademica locale, sostenendola in vista di settori strategici per l'innovazione del contesto economico, sia nella sua componente manifatturiera/industriale, sia in quella della valorizzazione del patrimonio storico-culturale e dell'organizzazione del welfare locale;
- e) le quattro tappe precedenti assumono senso, se inquadrare in una strategia di medio-lungo periodo che sia capace di innovare il tessuto sociale tramite l'espansione dei servizi educativi, secondo le dinamiche individuate in quest'ultimo capitolo: questa rappresenta una necessità per un contesto che rischia di aumentare il proprio grado di polarizzazione sociale, con ricadute negative sia sul versante economico, sia su quello della tenuta del senso civico e della coesione. In questo quadro l'Umbria deve tornare a riconquistare il primato nel campo del diritto allo studio, l'ambito nel quale sono evidenti le crepe del modello sociale di questa regione negli ultimi anni.

Vi è del terreno da recuperare, dunque. Questi anni di crisi economica hanno reso meno efficace quel lavoro di assorbimento delle fragilità economiche da parte del welfare locale: la metafora della spugna (Montesperelli, 1988, *op.cit.*) potrebbe non essere più adeguata a rappresentare la capacità di risposta della società locale alle dinamiche economiche e sociali, interne ed esterne.

In alcuni ambiti la società locale ha saputo resistere ed attutire i colpi, si pensi proprio al mantenimento della rete scolastica e alla diffusione dei servizi per l'infanzia, in altri sta pagando un prezzo salato in un contesto di contrazione delle misure a sostegno del diritto allo studio e di aumento della differenziazione sociale. Lo studio delle disegualianze educative costituisce un tema di indagine rilevante, se si vuole comprendere fino in fondo la portata del mutamento sociale dell'Umbria nell'ultimo decennio. A questo proposito va

sottolineato come la scarsa offerta del tempo pieno nella scuola primaria umbra costituisca un aspetto problematico per chi intenda contrastare le diseguaglianze educative e rendere l'istruzione strumento di innovazione sociale.

Investire nel welfare educativo, in direzione di un suo radicamento nel tessuto produttivo, indirizzando e non subendo le dinamiche schizofreniche del mercato sembra velleitario, ma le cose non stanno così. Infatti, restare in attesa o puntare alla gestione del quotidiano rispetto alle grandi pressioni esogene, di natura politica, economica, sociodemografica, vorrebbe dire dilapidare pericolosamente il capitale politico e sociale accumulato in decenni.

Ragionare concretamente sulle linee qui indicate, e su altre che il lettore può liberamente estrapolare dal testo, vorrebbe dire, invece, avviare nuove piste di ricerca, progettazione e azione che valorizzerebbe quel modello sociale che ancora oggi mostra aspetti molto positivi, migliorandolo e soprattutto rendendolo sostenibile per il futuro.

In poche parole, serve oggi quell'atteggiamento pionieristico che la società umbra ha saputo adottare in altri momenti della sua storia, valorizzando al tempo stesso quanto di positivo viene quotidianamente fatto dalla amministrazione regionale, dagli enti locali e da altri attori collettivi che contribuiscono all'organizzazione sociale di questa regione.

Riferimenti bibliografici

AA.VV.

2009 *I giovani adolescenti in Umbria*, AUR, Perugia.

Abbott, A.

2007 *I metodi della scoperta. Come trovare delle buone idee nelle scienze sociali*, Bruno Mondadori, Milano [or. 2004, *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*, W.W. Northon & Company, New York].

Abburrà, L. - Gambetta, D. - Miceli, R.

1996 *Le scelte scolastiche individuali*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Acciari, M.

2008 *Percorsi di integrazione*, in AA.VV., *L'integrazione sociale in Umbria*, AUR, Perugia, pp. 235-365.

Agenzia Umbria Lavoro (AUL)

2012 *Il Mercato del lavoro in Umbria. Rapporto 2011*, Francesco Tuozzolo Editore, Perugia.

Agenzia Umbria Ricerche (AUR)

2007 *L'Umbria nell'Italia mediana*, Rapporto Economico e Sociale dell'Umbria 2005-2006, AUR, Perugia.

2009 *I Fondi Paritetici Interprofessionali nel sistema umbro della formazione continua*, AUR, Perugia.

2012 *Primo Rapporto sulla formazione continua in Umbria*, AUR, Perugia.

2013 *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione due*, Rapporto Economico e Sociale 2012-2013, AUR, Perugia.

Almalaurea

2012 *XIV Rapporto. Il profilo dei laureati 2011*, Il Mulino, Bologna.

Althusser, L.

1965 *Per Marx*, Editori Riuniti, Roma [or. 1965, *Pour Marx*, Maspero, Paris].

Ambrosini, M.

2005 *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.

Ansas-Miur

2011 *Alternanza scuola-lavoro. Nuovi contesti, altri apprendimenti, Opportune scelte*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, Firenze.

Arrighi, G.

2003 *Il lungo XX secolo. Denaro, potere e le origini del nostro tempo*, Il Saggiatore, Milano [or. 1994, *The Long Twentieth Century. Money, Power and the Origins of Our Times*, Verso, London].

Ascoli, U. - Pavolini, E.

2012 *Ombre rosse: il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme*, in "Stato e Mercato", n. 96, pp. 429-464.

Azzolini, D. - Barone, C.

2012 *Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la segregazione scolastica e i rischi di abbandono degli studenti stranieri in Italia*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 4, pp. 687-718.

Bagnasco, A.

1977 *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Il Mulino, Bologna.

2003 *Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale*, Il Mulino, Bologna.

2008 (a cura di), *Ceto medio. Perché e come occuparsene*, Il Mulino, Bologna.

2012 *Taccuino sociologico*, Laterza, Bari.

Bagnasco, A. - Negri, N.

1994 *Classi, ceti, persone. Esercizi di analisi sociale localizzata*, Liguori, Napoli.

Bagnasco, A. - Piselli, F. - Pizzorno, A. - Trigilia, C.

2001 *Capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna.

- Ballarino, G. - Checchi, D.
2006 *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Il Mulino, Bologna.
- Ballarino, G. - Checchi, D. - Fiorio, C. - Leonardi, M.
2009 *Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia*, in "Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori", Anno XI, n. 1, pp. 117-131.
- Ballarino, G. - Schadee, H.
2008 *La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause*, in "Polis", XXII, 3, pp. 373-402.
- Barbagli, M. (a cura di)
1972, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
1974 *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, Il Mulino, Bologna.
- Barbieri, P.
1997 *Non c'è rete senza nodi. Il ruolo del capitale sociale nel mercato del lavoro*, in "Stato e mercato", 1, pp. 60-96.
- Becker, G.S.
1962 *Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis*, in "Journal of Political Economy", 70, 5, pp. 9-49.
1964 *Investment in Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Columbia University Press, New York.
2009 *Il capitale umano*, Laterza, Bari [or. 1975, *Human Capital*, Columbia University Press, New York].
- Becker, R.
2003 *Educational expansion and persistent inequalities of education*, in "European Sociological Review", 19, 1, pp. 1-19.
- Bell, D.
1973 *The Coming of Post-industrial Society*, Basic Books, New York.
- Bernstein, B.
1971 *Class, Codes, Control*, Paladin, London.
- Besozzi, E. - Colombo, A. - Santagati, M.
2009 *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano.
- Bianco, M.L. - Eve, M.
1999 *I due volti del capitale sociale. Il capitale sociale individuale nello studio delle disuguaglianze*, in "Sociologia del lavoro", 73, pp. 167-188.
- Biorcio, R.
1993 *L'analisi dei gruppi*, Franco Angeli, Milano.
- Bonomi, A.
2004 *La città infinita*, in A. Bonomi e A. Abruzzese (a cura di), *La città infinita*. Bruno Mondadori, Milano, pp. 13-34.
- Borghi, V.
2002 *Lavoro e modelli organizzativi*, in M. La Rosa (a cura di), *Sociologia dei lavori*, Franco Angeli, Milano.
- Bottani, N.
1986 *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna.
- Boudon, R.
1979 *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna [or. 1979, *L'inegalité des chances*, Armand Colin, Paris].
- Bourdieu, P.
1972 *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Guaraldi, Rimini [or. 1970, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris].
1983 *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna [or. 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris].

- 1998 *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano [or. 1998, *La domination masculine*, Editions du Seuil, Paris].
- 2009 *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna [or. 1994, *Raisons pratiques*, Editions du Seuil, Paris].
- Bourdieu, P. - Passeron, J.
1971 *I delfini: gli studenti e la cultura*, Guardaldi, Bologna [or. 1964, *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Editions de Minuit, Paris].
- Bowles, S. - Gintis, H.
1976 *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York.
- Bratti, M. - Checchi, D. - De Blasio, G.
2008 *Does The Expansion of Higher Education Increases Equality of Educational Opportunities? Evidence from Italy*, in "Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations", 22, S1, pp. 53-88.
- Braudel, F.
1982 *Civiltà materiale, economia e capitalismo*, Einaudi, Torino [or. 1979, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*, Armand Colin, Paris].
- Butera, F.(a cura di)
2008 *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori e società della conoscenza*, Mondadori Università, Milano.
- Caritas
2012 *Dossier statistic Immigrazione Caritas-Migrantes 2012. 22°Rapporto*, Fondazione Missioni Consolata Onlus, Torino.
- Carlone, U.
2008 *Mutamento e integrazione: famiglie, reti e segnali di disagio*, in AUR, *L'integrazione sociale in Umbria*. AUR, Perugia, pp. 29-139.
- Carnieri, C.
2007 *L'Umbria nell'Italia mediana: una visione di insieme*, in AUR, *L'Umbria nell'Italia mediana*, Rapporto Economico e Sociale dell'Umbria 2005-2006, AUR, Perugia.
2012 *Introduzione*, in AUR, *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione*, Rapporto Economico e Sociale 2010-2011, AUR, Perugia.
2013 *Introduzione*, in AUR, *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione due*, Rapporto Economico e Sociale 2012-2013, AUR, Perugia.
- Cartocci, R.
2007 *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Casavecchia, M.
2013 *Caratteri e dinamiche settoriali dell'industria manifatturiera*, in AUR, *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione due*, Rapporto Economico e Sociale 2012-2013, AUR, Perugia.
- Castellani, D. - Pompei, F.
2013 *Le medie imprese del quarto capitalismo*, in AUR, *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione due*, Rapporto Economico e Sociale 2012-2013, AUR, Perugia.
- Ceri, P. - Gallino, L. - Garelli, F. - Milanaccio, A. - Scamuzzi, S.
1997 *Manuale di sociologia*, Utet, Torino.
- Checchi, D. (a cura di)
2010 *Immobilità diffusa*, Il Mulino, Bologna.
- Checchi, D. - Fiorio, C. - Leonardi, M.
2006 *Sessanta anni di istruzione scolastica in Italia*, in "Rivista di Politica Economica", Anno XCVI, Serie III, Fascicolo VII-VIII, pp. 285-318.
- Chiesi, A.M.
1997 *Lavoro e professioni*, Carocci, Roma.

- Chomsky, N.
1999 *Sulla nostra pelle. Mercato globale o movimento globale?*, Il Saggiatore, Milano [or. *Profit Over People: Neoliberalism & Global Order*, Seven Stories Press, New York].
- Cobalti, A. - Schizzerotto, A.
1994 *La mobilità sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Collins, R.
1979 *The Credential Society*, Academic Press, New York.
- Corbetta, P.
2002 *Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali. I modelli di equazioni strutturali*, Il Mulino, Bologna.
- Corbetta, P. - Gasperoni, G. - Pisati, M.
2001 *Statistica per la ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Crozier, M. - Friedberg, E.
1978 *Attore sociale e sistema: sociologia dell'azione organizzata*, Etas, Milano [or. 1977, *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, Paris].
- Cunha, F. - Heckman, J.J.
2009 *The Economics and Psychology of Inequality and Human Development*, in "Journal of the European Economic Association", 7, 2-3, pp. 320-364.
- Davis, K. - Moore, W.
1945 *Some Principles of Stratification*, in "American Sociological Review", 10, 2, pp. 242-249.
- Del Boca, D. - Pasqua, S.
2010 *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, working paper 36/4.
- Di Franco, G.
2001 *EDS: esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
2006 *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*, Franco Angeli, Milano.
2011 *Tecniche e modelli di analisi multivariata*, Franco Angeli, Milano.
- Di Franco, G. - Marradi, A.
2003 *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Esping-Andersen, G.
2005 *Le nuove sfide per le politiche sociali del 21 secolo*, in "Stato e Mercato", 74, pp. 181-206.
- Farinella, D. - Parziale, F.
2008 *Processi di terziarizzazione e disuguaglianze socio-occupazionali in Italia: un'analisi a partire dal locale*, in "Quaderni di C.I.R.S.D.I.G.", 30, Università degli Studi di Messina.
- Fele, G. - Paoletti, I.
2003 *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- Ferrera, M.
2008 *Il fattore D. Perché il lavoro delle donne farà crescere l'Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Fershtman, H. - Murphy, K. - Weiss, Y.
1996 *Social status, education and growth*, in "Journal of Political Economy", 104, pp. 108-132.
- Fischer, L.
2003 *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.

Freire, P.

2008 *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*, EGA, Torino [or. 1992, *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York].

Friego, F.

2009 *Fondi Paritetici Interprofessionali e formazione continua in Umbria: considerazioni conclusive*, in AUR, *I Fondi Paritetici Interprofessionali nel sistema ombro della formazione continua*, AUR, Perugia.

2012 *La formazione continua umbra nel quadro nazionale*, in AURQuaderni, *Primo Rapporto sulla formazione continua*, AUR, Perugia.

Fumagalli, A.

2006 *Il lavoro tra vecchio e nuovo sfruttamento*, Edizioni Punto Rosso, Milano.

Gallino, L.

2009 *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Bari.

2011 *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino.

Galluzzo, E.

2012 *Le attività dei Fondi Paritetici Interprofessionali (2009-2010)*, in AURQuaderni, *Primo Rapporto sulla formazione continua*, AUR, Perugia.

Gershuny, J.

1993 *L'innovazione sociale: tempo, produzione e consumi*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) [or. 1983, *Social Innovation and the Division of Labour*, Oxford University Press, Oxford].

Gherardini, A.

2012 *Andante ma non troppo. L'apertura delle università italiane alle imprese*, in "Stato e Mercato", 96, pp. 465-502.

Giannini, M.

2000 *Gli "stili" delle donne nel mondo del lavoro*, in "Economia & Lavoro", 3, pp. 5-14.

Granovetter, M.

1973 *The Strength of Weak Ties*, in "American Journal of Sociology", Vol. 78, 6, pp. 1360-1380.

Harvey, D.

2002 *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano [or. 1989, *The Condition of PostModernity*, Basil Blackwell, Oxford and Cambridge, Mass.].

2007 *Breve storia del neoliberalismo* Il Saggiatore, Milano [or. 2005, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford].

Heath, A.

1981 *Social Mobility*, Fontana, London.

Heckman, J.J.- Stixrud, J. - Urzua, S.

2006 *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*, in "Journal of Labor Economics", 24, 3, pp. 411-482.

Hemerickj, A.

2012 *Changing Welfare States*, Oxford University Press, Oxford.

Isof

2012a *XII Rapporto sulla formazione continua, annualità 2010-2011*, in "FOP – Formazione orientamento professionale. Speciale", anno 11, 4-5-6.

2012b *Rapporto Isof 2012 "Le competenze per l'occupazione e la crescita"*, Ediguidda, Cava de' Tirreni.

2012c *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi*, Isof, Roma – occasional paper, 5.

2012d *I percorsi di istruzione e formazione professionale. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, Isof, Roma.

- Istat
- 2011 *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali a.a.s.s. 2008-2009 e 2009-2010*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- 2012a *Rapporto annuale 2012. La situazione del Paese*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- 2012b *Annuario statistico italiano 2012*, Primaprint, Viterbo.
- 2013 *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali a.s. 2011-2012*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- Lippi, A.
- 2007 *La valutazione delle politiche pubbliche*, Il Mulino, Bologna.
- Lockwood, D.
- 1964 *Social integration and systems integration*, in G.K. Zollschau e W. Hirsch (a cura di), *Explorations in social change* Routledge, London, pp. 244-256.
- Maddaloni, D. - Parziale, F.
- 2013 *Dimensioni e direttrici del mutamento socio-economico in prospettiva territoriale dal 1951 ad oggi*, in "Sociologia e Ricerca Sociale", 99, pp. 78-92.
- Mancini, E.
- 2012 *La Formazione Continua finanziata (2009-2010)*, in AURQuaderni, *Primo Rapporto sulla formazione continua*, AUR, Perugia.
- Marradi, A.
- 1980 *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze.
- 1995 *L'analisi monovariata*, Franco Angeli, Milano.
- 2007 (cur. Pavsic, R. e Pitrone, M.C.), *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Martinotti, G. (a cura di)
- 1999 *La dimensione metropolitana. Sviluppo e governo della nuova città*, Il Mulino, Bologna.
- Meyer, J. - Boli, J. - Thomas, G. - Ramirez, F.
- 1997 *Explaining the origins and expansion of mass education*, in "Comparative Education Review", 29, 2, pp. 145-164.
- Miur
- 2011 *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2010-2011*. Roma, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Mocetti, S. - Porello, C.
- 2010 *La mobilità del lavoro in Italia: nuove evidenze sulle dinamiche migratorie*. Roma, Banca d'Italia, "Questioni di economia e finanza" (occasional papers), 61.
- Montesperelli, P.
- 1988 *L'evoluzione del contesto sociale*, in IRRES, *Rapporto sulla situazione economica, sociale e territoriale dell'Umbria*, Protagon, Perugia.
- 2008 *Scenari e percorsi*, in AUR, *L'integrazione sociale in Umbria*, AUR, Perugia.
- 2012 *L'Umbria dalle mille culture: come gli Umbri vedono gli immigrati*, Provincie di Perugia e di Terni – Regione dell'Umbria, Perugia.
- Montesperelli, P. - Acciarri, M.
- 2013 *Il mutamento sociale nell'articolazione dello sviluppo italiano*, in AUR, *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione due*, Rapporto Economico e Sociale 2012-2013, AUR, Perugia.
- Morel, N., Palier, B. e Palme, J. (a cura di)
- 2012 *Towards a Social Investment Welfare State?*, Policy Press, Bristol.
- Moscato, R. - Ghisleni, M.
- 2001 *Cos'è la socializzazione?*, Carocci, Roma.

- Moss Kanter, R.
1977 *Maschile e femminile in azienda. Due culture a confronto*, Olivares, Milano [or. 1983, *Men and Women of the Corporation*, Basic, New York].
- Müller, W. - Shavit, Y. (a cura di)
1998 *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press, Oxford.
- Mutinelli, M.
2012 *Gli scambi commerciali con l'estero*, in AUR, Rapporto Economico e Sociale 2010-2011, AUR, Perugia.
- Myrdal, G.
1959 *Teoria economica e Paesi sottosviluppati*, Feltrinelli, Milano [or. 1957, *Economic Theory and Underdeveloped Regions*, Duckworth, London].
- Negrelli, S.
2005 *ociologia del lavoro*, Laterza, Bari.
- Orlandi, A.
2012 *Sistema scolastico e mobilità sociale*, in AA.VV., *Quinto Rapporto sulle povertà in Umbria*, AUR, Perugia.
- Paci, M.
1982 *La struttura sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna.
2005 *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, Il Mulino, Bologna.
- Parkin, F.
1971 *Class Inequality and Political Order*, MacGibbon & Kee, London.
- Parsons, T.
1959 *The school class s a social system*, in "Harvard Educational Review", 29, pp. 297-318.
1970 *Equality and inequality in modern society*, in E.O. Laumann (eds.), *Social Stratification: Research and Theory for the 70s*, Bobbs-Merill, Indianapolis, pp. 13-72.
- Parziale, F.
2012a *L'altra scuola. Valutazione della politica di educazione degli adulti in Campania*, Franco Angeli, Milano.
2012b *Genere e disegualianza sociali*, Bonanno, Acireale-Roma.
2012c *Mezzogiorno alla deriva. Regionalizzazione europea e declino del Paese*, in "Rivista economica del Mezzogiorno", 4, pp. 949-986.
- Pattarin, E.
2011 *Le politiche scolastiche*, in U. Ascoli (a cura di), *Il welfare in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Perulli, E. (a cura di)
2012 *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Piccone Stella, S. - Saraceno, C. (a cura di)
1996 *La condizione sociale del maschile e del femminile*. Bologna, Il Mulino.
- Pintaldi, F.
2003 *I dati ecologici nella ricerca sociale. Usi e applicazioni*, Carocci, Roma.
- Pisati, M.
2000 *La mobilità sociale*, Il Mulino, Bologna.
2002 *La partecipazione al sistema scolastico*, in A. Schizzerotto (a cura di), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna.
- Poulantzas, N.
1971 *Potere politico e classi sociali*, Editori Riuniti, Roma [or. 1970, *Pouvoir politique et classes sociales de l'état capitaliste*, Maspéro, Paris].

- Pugliese, E.
2006 *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Il Mulino, Bologna.
- Putnam, R.
1993 *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano [or. 1993, *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton NY].
- Regione Emilia-Romagna
2011 *Report sul sistema educativo in Emilia-Romagna*, Assessorato regionale Scuola, Formazione Professionale, Università e Ricerca, Lavoro, Bologna.
- Reich, R.
1993 *L'economia delle nazioni. Lavoro, impresa e politica economica nei paesi del capitalismo globalizzato*, Il Sole-24 Ore, Milano [or. 1991, *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*, Vintage Books, New York].
- Reyneri, E.
2005 *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Rist, R.
1973 *The Urban School: Factory for Failure*, Mit Press, Cambridge Mass.
- Robinson W.S.
1950 *Ecological Correlations and the Behavior of Individuals*, in "American Sociological Review", 15, 3, pp. 351-357.
- Romer, P.
1990 *Human Capital and Growth: Theory and Evidence*, in "Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy", Elsevier, 32, 1, pp. 251-286.
- Rosenberg, M.
2003 *La logica dell'analisi trivariata*, Franco Angeli, Milano [or. 1968, *The Logic of survey Analysis*, Basic, New York-London].
- Rosenthal, R. - Jacobson, L.
1972 *Pigmalione in classe*, in M. Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
- Sarfatti Larson, M.
1998 *Le funzioni nomiche delle professioni e la fine della modernità*, in M. Giannini e E. Minardi (a cura di), *I gruppi professionali*, Franco Angeli, Milano.
- Sassen, S.
2003 *Le città nell'economia globale*, Il Mulino, Bologna [or. 1994, *Cities in a World Economy*, Pine Forge Press, Thousand Oaks Calif.].
- Schizzerotto, A. - Barone, C.
2012 *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Scott, J.
2001 *Le regioni nell'economia mondiale. Produzione, competizione e politica nell'era della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna.
- Scott, R.W.
1998 *Istituzioni e organizzazioni*, Il Mulino, Bologna [or. 1995, *Institutions and Organizations*, Sage, London].
- Sen, A.K.
2010 *La disuguaglianza. Un esame critico*, Il Mulino, Bologna [or. 1994, *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, Cambridge, MA].
- Shavit, Y. - Blossfeld, H.P (a cura di)
1993 *Persistent Inequality. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder.

- Shavit, Y. - Arum, R. - Gamoran, A. - Menahem, G. (a cura di)
 2005 *Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford, Cal.
- Schultz, T.W.
 1960 *Capital formation by education*, in "Journal of Political Economy", 6, 68, pp. 571-583.
- Spindler, G. (a cura di)
 1982 *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, Holt, New York.
- Streeck, W.
 2000 *Il modello sociale europeo: dalla redistribuzione alla solidarietà competitiva*, in "Stato e Mercato", 1, pp. 3-24.
- Stiglitz, J.
 2010 *Bancarotta. L'economia globale in caduta libera*, Feltrinelli, Milano [or. 2010, *Freefall: America, Free Markets and the Sinking of the World Economy*, W.W. Northon & Company, New York].
- Tondini, E.
 2012 *Fenomeni recessivi nel quadro strutturale: riflessioni sulla competitività dell'Umbria*, in AUR, *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione*, Rapporto Economico e Sociale 2010-2011, AUR, Perugia.
 2013 *Grandezze ed equilibri in evoluzione. Il quadro macroeconomico*, in AUR, *L'Umbria tra crisi e nuova globalizzazione due*, Rapporto Economico e Sociale 2012-2013, AUR, Perugia.
- Treiman, D.
 1970 *Industrialization and social stratification*, in E.O Laumann (eds.), *Social Stratification: Research and Theory for the 70s*, Bobbs-Merill, Indianapolis, pp. 207-234.
- USR-Umbria
 2011 *Competenze per l'Europa. Il sistema scolastico umbro a confronto*, Digital Editor srl, Umbertide (PG).
- Vatrella, S.
 2008 *Voci in cammino. Dalla dimora all'esodo*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Willis, P.
 1977 *Learning to Labour*, Columbia University Press, New York.

Fonti online

www.almalaurea.it
www.disabili.com
www.invalsi.it
www.istat.it
www.istruzione.umbria.it
www.miur.it
www.regioneumbria.it

Glossario

Capitale cognitivo: dotazione di conoscenze e abilità cognitive utili tanto all'innovazione dei processi produttivi quanto all'innalzamento dei consumi relativi alla cultura "alta" (ad esempio, lettura di libri e fruizione di spettacoli teatrali). Può essere inteso a livello sia individuale sia sociale. Nella seconda accezione è stata impiegata la definizione di "capitale cognitivo territoriale" e questa dotazione si può concepire come uno "stock", una giacenza, di cui gode una data società locale.

Capitale culturale: dotazione di conoscenze e abilità della cultura "alta", comprese quelle di natura scolastica, ereditate da un individuo dall'ambiente sociale e familiare di appartenenza e acquisite anche all'esterno di questo (ad esempio, ma non esclusivamente, tramite la scuola). Il titolo di studio posseduto è solo uno degli indicatori impiegabili per impiegare questo concetto che va distinto da quello di capitale scolastico (vedi).

Capitale scolastico: dotazione di conoscenze e abilità richieste e trasmesse dalla scuola. Il titolo di studio posseduto è uno dei principali indicatori di questa dimensione concettuale. Può essere inteso a livello sia individuale sia sociale.

Capitale sociale: in questa sede è impiegato nell'accezione data dal sociologo Pierre Bourdieu, ossia come insieme delle relazioni sociali su cui un soggetto può contare per raggiungere i suoi obiettivi. Quando l'espressione capitale sociale è riferita al testo di Bagnasco, Piselli, Pizzorno e Trigilia (2001) allora si fa riferimento ad una dimensione sovra-individuale nell'accezione del sociologo James Coleman. In questo caso il capitale sociale è inteso come un processo che emerge dal modo in cui si strutturano un insieme di relazioni sociali, dando vita a fiducia, norme di reciprocità, obbligazioni, crediti o canali informativi che rendono possibile la cooperazione tra gli individui e portano in genere benefici anche esterni ai soggetti che hanno attivato quelle stesse relazioni.

Capitale umano: dotazione di conoscenze e abilità cognitive (e per qualche studioso anche emotive) che migliorano la produttività di un individuo e le sue possibilità di mobilità sociale. Data la sua accezione per lo più "produttivista" (v. Becker, 1964, *et al.*) nel Rapporto si è fatto ricorso al concetto di capitale cognitivo (vedi), in particolare quando l'unità di analisi si è spostata dall'individuo alla società.

Habitus: concetto impiegato dal sociologo Pierre Bourdieu per indicare il sistema di disposizioni durevoli, trasponibili ma modificabili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona come matrice di percezioni, valutazioni e azioni del soggetto.

Investimento sociale nelle politiche educative: attivazione da parte degli enti pubblici nel finanziare e organizzare interventi e servizi "universalistici" finalizzati alla trasmissione di abilità e conoscenze che il soggetto può spendere tanto nella vita lavorativa quanto nelle altre sfere della vita associata. La prospettiva di fondo consiste nel puntare all'educazione del destinatario secondo una logica preventiva del disagio sociale futuro (esclusione dalla vita lavorativa e associata per scarsa dotazione delle suddette abilità e conoscenze). A questo proposito in questa sede sono stati individuati 3 indicatori di questo concetto più generale, e cioè: il grado di diffusione dei servizi per l'infanzia (percentuale di comuni della regione dotati di servizi per l'infanzia); la presa in carico ponderata dei servizi per l'infanzia (percentuale di bambini di 0-3 anni fruitori dei servizi per l'infanzia, di cui il 70% in asili nido); gli euro di istruzione pro-capite (euro investiti in istruzione in una data regione rispetto alla popolazione in età scolare, cioè appartenente alla coorte di età 3-18 anni).

Neet: *Not Employment, Education and Training*, espressione con la quale si indicano quei giovani (di 15-29 anni) scoraggiati che non studiano, non lavorano e nemmeno frequentano corsi di formazione.

Punti di erogazione: unità di base di erogazione del servizio scolastico. Sono punti di erogazione le scuole dell'infanzia, le scuole primarie, le scuole secondarie di 1° grado, siano esse associate ad istituti principali di 1° grado che ad istituti comprensivi, le scuole primarie e secondarie di 1° grado carcerarie associate ai Centri territoriali permanenti, e le scuole secondarie di 2° grado, siano esse associate ad istituti principali di 2° grado che ad istituti d'istruzione secondaria superiore. Gli istituti principali di 1° e 2° grado sono anche punti di erogazione del servizio in quanto in essi viene effettivamente erogato il servizio scolastico.

Ragioni pratiche: nelle prospettive del sociologo Pierre Bourdieu le ragioni che sono alla base del comportamento dell'individuo sono "pratiche" nel duplice senso di non del tutto consapevoli e di comodo, ossia adeguate alle esigenze concrete della situazione e del contesto sociale nel quale egli agisce. Le ragioni sono collegate, dunque, ad habitus (vedi).

Razionalizzazione: concetto weberiano che è stato sviluppato dai teorici della Scuola di Francoforte (in particolare Horkheimer). Con esso si intende un processo storico-sociale che caratterizza la modernità e tende alla formalizzazione degli scopi di istituzioni e organizzazioni, svuotandoli nei contenuti, e privilegiando a questi il mero calcolo dei mezzi. In riferimento alle trasformazioni delle organizzazioni, pubbliche e private, degli ultimi trent'anni la razionalizzazione assume la forma di un processo di riorganizzazione centralizzato che predilige l'efficienza all'efficacia e nel caso specifico dei sistemi di welfare, e delle organizzazioni scolastiche, si riduce di fatto in nuove forme di controllo e organizzazione dall'alto e in tagli lineari della spesa pubblica.

Scolarizzazione: processo di trasmissione da parte delle istituzioni scolastiche e di acquisizione da parte degli studenti delle norme, regole, valori, conoscenze e abilità ritenute appropriate dalle stesse istituzioni scolastiche.

Tassi di raggiungibilità: espressione con la quale sono stati ridefiniti i tassi di scolarità. I tassi di raggiungibilità aiutano a comprendere la capacità della scuola, complessivamente o per specifico ordine e grado, di raggiungere la popolazione in età scolare. Questi tassi sono calcolati rapportando gli iscritti ad un dato ordine e grado scolastico (ad esempio la scuola primaria) e la popolazione residente della coorte di età potenzialmente destinataria (ad esempio la popolazione residente in età 6-10 anni). L'età è considerata in riferimento all'anno solare (quindi al primo gennaio di ogni anno) e solo per questo questi indicatori sono (leggermente) differenti dai tassi di scolarità generalmente impiegati dall'Istat. I tassi di raggiungibilità possono essere calcolati anche distinguendo la popolazione in funzione degli stati assunti dagli individui su una serie di proprietà, come il genere e la cittadinanza (ad esempio: tasso di raggiungibilità dei ragazzi di 11-13 anni, tasso di raggiungibilità delle ragazze di 14-18 anni, tasso di raggiungibilità dei bambini stranieri di 6-10 anni, etc.).

Tassi di ripetenza: per ogni grado e ordine scolastico, rapporto tra ripetenti ed iscritti moltiplicato per 100.

Tasso di abbandono alla fine del primo anno delle scuole secondarie superiori di 2° grado: percentuale di abbandoni sul totale degli iscritti al primo anno delle scuole secondarie superiori di 2° grado.

Tasso di abbandono alla fine del primo biennio delle scuole secondarie superiori di 2° grado: percentuale di abbandoni sul totale degli iscritti al primo biennio delle scuole secondarie superiori di 2°.

Tasso di abbandono prematuro degli studi: percentuale di giovani di 18-24 anni con al più la licenza media e che non frequenta altri corsi scolastici o svolge attività formative superiori ai 2 anni.

Tasso di conseguimento del diploma: rapporto tra il numero dei diplomati nell'istruzione secondaria superiore e la popolazione che si trova nella classe teorica di età (19 anni) per il conseguimento del diploma moltiplicato per 100.

Tasso di conseguimento della laurea almeno triennale: percentuale di residenti di 25 anni in possesso di almeno la laurea triennale.

Tasso di conseguimento della laurea di lungo periodo: percentuale di residenti di 25 anni in possesso della laurea del vecchio ordinamento o della laurea specialistica/magistrale a ciclo unico o, ancora, della laurea specialistica/magistrale biennale.

Tasso di crescita naturale: differenza tra il tasso di natalità (vedi) ed il tasso di mortalità (rapporto tra numero di decessi all'anno e ammontare medio della popolazione residente moltiplicato per 1.000).

Tasso di iscrizione universitaria: iscritti all'università ogni 100 giovani residenti della coorte di età 19-25 anni.

Tasso di istruzione: indice costruito appositamente in questo Rapporto a partire dalla distribuzione percentuale della popolazione dai 15 anni in su per titolo di studio (max. lic. elementare; lic. media; diploma di qualifica 3-4 anni; diploma quinquennale; laurea). Per ogni regione vi è stata la somma delle percentuali corrispondenti a ogni titolo di studio ponderate per il numero formale di anni richiesti per raggiungere complessivamente quel livello di istruzione (rispettivamente 5, 8, 11, 13, 18 anni). Si tratta di un indice, dunque, che rende cardinale una variabile ordinale con l'intento di attribuire (nel nostro caso) alle regioni un punteggio per ottenere un'informazione sintetica sul grado di istruzione della popolazione residente.

Tasso di natalità: rapporto tra il numero di nati vivi dell'anno e l'ammontare medio della popolazione residente moltiplicato per 1.000.

Tasso di passaggio all'università: rapporto tra immatricolati all'università e diplomati all'a.s. precedente moltiplicato per 100.

Tasso di scolarità superiore: rapporto fra il totale degli iscritti alla scuola di 2° grado e popolazione media residente in età 14-18 anni.

Tasso di scolarità terziaria: espressione impiegata nel testo per indicare in senso generale il livello di partecipazione/iscrizione all'università da parte della popolazione adulta complessiva.

Tasso di scolarizzazione superiore: percentuale della popolazione in età 20-24 anni che ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore.

Tasso migratorio estero: rapporto tra il saldo migratorio con l'estero dell'anno e l'ammontare medio della popolazione residente, per 1.000.

Tasso migratorio interno: rapporto tra il saldo migratorio interno dell'anno e l'ammontare medio della popolazione residente, moltiplicato per 1.000.

Agenzia Umbria Ricerche
Via Mario Angeloni, 80/A
Tel. 075.5045805 - 075.5002905
www.aur-umbria.it