

Capitale umano, istruzione, sviluppo *di Giorgio Vittadini*

Contesto, storia, definizione

Da tempo si sta affrontando il tema di come identificare misure dello sviluppo alternative al PIL, riconosciuto ormai universalmente inadeguato in quanto non tiene conto di fattori come la qualità della vita, il progresso sociale, il benessere percepito, la sostenibilità, l'ambiente...

Tra i principali contributi a questo argomento si possono annoverare quelli dell'OCSE, della Commissione Stiglitz, della Commissione europea, le iniziative franco-tedesche e inglesi e il lavoro sulla revisione degli indicatori nell'ambito delle Nazioni Unite. In questo contesto si situa anche il lavoro dell'ISTAT per l'implementazione di un metodo che misuri lo sviluppo come benessere equo e sostenibile (BES). In tutti questi lavori il capitale umano (CU) è indicato come fattore determinante dello sviluppo. Il recente libro *La nuova geografia del lavoro* di Enrico Moretti (Mondadori, Milano 2013), economista della Berkeley University, documenta come le aree geografiche che creano lavoro sono quelle capaci di innovare e attrarre personale a elevata qualificazione. Mentre, fino agli anni Ottanta, nei Paesi occidentali, era il capitale fisico a innescare la crescita, oggi la presenza di CU qualificato è il fattore determinante nel mutamento in atto della «geografia del lavoro», in grado di decretare o meno il successo di una città o di un'area geografica. Del resto, il Dipartimento Economico delle Nazioni Unite, nel 1953, aveva già definito il CU come «l'investimento compiuto per accrescere la produttività della forza lavoro». È interessante

notare come circa cinquant'anni dopo, l'OCSE (2001), parli di CU come quell'insieme di «conoscenze, abilità, competenze e altri attributi degli individui che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico»: oltre a un'idea di progresso che implica fattori come il benessere, vi si trova un'enfasi sugli aspetti qualitativi del contributo che il lavoro umano apporta al progresso economico.

Il concetto di CU fu introdotto da William Petty (1899) e da Cantillon (1755) e analizzato da Adam Smith, che in *La ricchezza delle nazioni* (1948) propone l'analogia tra l'uomo e la macchina: «Quando si impianta una macchina costosa ci si deve attendere che il lavoro straordinario che essa farà prima di dover essere messa fuori uso per deperimento ricostituirà il capitale impiegatovi, oltre, almeno, ai profitti ordinari. Un uomo istruito al costo di molto lavoro e molto tempo a una di quelle occupazioni che richiedano destrezza e abilità straordinarie può essere paragonato a una di quelle macchine costose».

Mentre fino agli anni Cinquanta la crescita del PIL era fatta risalire a fattori esogeni quali la crescita della popolazione o il tasso di miglioramento tecnico-organizzativo (Solow 1957), successivamente si mettono in luce i fattori endogeni che determinano la produttività, quali la crescita di CU e l'attività di ricerca e sviluppo (Romer 1986).

Il CU è stato discusso da economisti come Pareto, Marshall, Irving Fisher e Gini. Le teorie che lo riguardano si sviluppano però solo nel XX secolo, attraverso il contributo di economisti come Theodore W. Schultz, Gary S. Becker, e Jacob Mincer.

Negli anni Ottanta Becker e Heckman (Scuola di Chicago) ricevono il Premio Nobel proprio per aver studiato il nesso tra salari e investimento in CU, studi il cui valore è stato dimenticato durante l'orgia finanziaria della nostra epoca. Alcune teorie del CU sono finalizzate a valutarne l'impatto sullo sviluppo economico a livello macro, altre a spiegare le ragioni della variabilità dei salari e del diverso successo nel mondo del lavoro, altre ancora cercano di individuare e specificare il tipo di conoscenze e competenze acquisite che consentono di accrescere maggiormente il CU. Mincer (1958, 1970) studiò il

reddito atteso in funzione degli anni di scuola; Becker (1962, 1964) ancora come funzione degli anni di scuola e come investimento sulla formazione «on the job». Jorgenson e Fraumeni (1989) calcolarono il reddito nel ciclo di vita attualizzato.

Misurazione del capitale umano

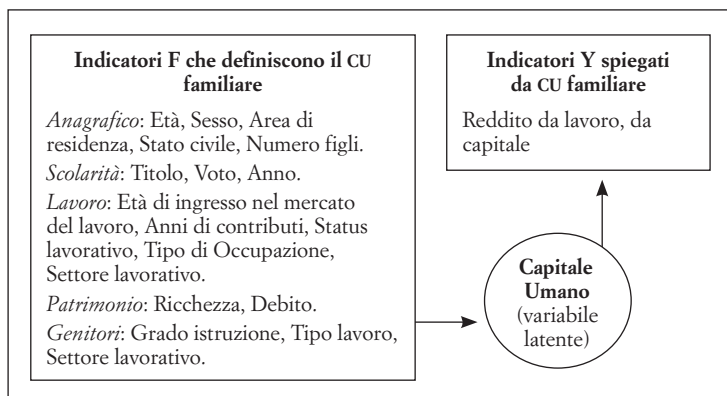
Gli approcci tradizionali alla misurazione del CU possono essere di tipo: prospettico, retrospettivo ed «education attainment».

L'approccio prospettico (Petty 1899, Smith 1948, Farr 1853, Dublin e Lotka 1930) stima il valore probabile dei redditi futuri al netto delle spese (*income-based*); il retrospettivo (Engel 1883, Schultz 1961, Kendrick 1976, Eisner 1978) si basa sulla stima del costo per mantenere e istruire un individuo (*cost-based*); l'approccio «education attainment» considera gli anni di istruzione completati (Solow 1957, Barro 1991).

Tutti e tre questi approcci tradizionali presentano dei limiti, fornendo solo stime di CU aggregato. In particolare, l'approccio prospettico ignora la qualità e la quantità di investimento in educazione e formazione professionale; l'approccio retrospettivo ignora i costi sociali e l'effetto presente su reddito e ricchezza degli investimenti in termini di tempo; l'approccio «education attainment» ignora la qualità dell'istruzione, le abilità personali e i diversi ritorni dei differenti momenti di apprendimento.

Esiste un altro approccio, relativamente recente (Dagum 1994, Dagum e Vittadini 1997, Dagum e Slottje 2000) che considera il CU come «costrutto multidimensionale non osservabile (*variabile latente*) generato dall'investimento in istruzione, formazione, salute (e dal contesto familiare e socioeconomico), che influisce sulla produttività, osservabile dal reddito da lavoro lungo il ciclo vitale». Con questo metodo vengono considerati tutti insieme gli aspetti trascurati dagli altri approcci, quali gli anni di studio, la formazione *on the job*, il patrimonio di partenza, il grado di istruzione dei genitori e il reddito frutto dell'investimento.

Figura 1



Dal punto di vista statistico tale approccio combina il metodo delle variabili latenti con quello matematico attuariale (Dagum e Vittadini 1997). La variabile latente di CU in una forma standardizzata è ottenuta simultaneamente per mezzo di indicatori F inerenti l'entità dell'investimento in istruzione e addestramento sul lavoro e indicatori inerenti l'entità dei redditi futuri Y (al netto del reddito proveniente dalla ricchezza).

Determinante per la definizione del CU sono quindi un insieme di «indicatori formativi» che «generano» il CU (Tenenhaus 1995), e un insieme di «indicatori riflessivi» che costituiscono gli effetti del CU. Tra gli indicatori formativi di natura quali-quantitativa si hanno non solo gli anni di scolarità, gli anni di esperienza lavorativa a tempo pieno e part-time, le condizioni di salute; ma anche lo stato civile, il genere, la regione di appartenenza, l'età, l'ampiezza demografica del comune di appartenenza, la ricchezza e il debito familiare e lo status sociale dei genitori di entrambi i componenti della famiglia. Il valore monetario dell'investimento in CU è infatti significativamente influenzato anche da fattori personali e ambientali. Tra gli indicatori riflessivi si hanno i redditi da lavoro, dettagliati in modo diverso a seconda delle informazioni contenute nelle banche dati disponibili. In definitiva, quindi, il CU può essere

definito come quella quota di reddito da lavoro (misurato dagli indicatori riflessivi) attribuibile all'investimento in CU (misurato dagli indicatori formativi).

Utilizzando tale metodologia si è potuto realizzare uno studio sul CU delle famiglie italiane e fare un confronto tra CU in USA e in Italia.

Stima del capitale umano bidimensionale in Italia e comparazione tra USA e Italia

Per ciò che riguarda la valutazione del CU (e il suo impatto sui redditi da lavoro familiari), non più genericamente inteso, ma in una logica bidimensionale, si considera che il CU può derivare da due componenti, una di tipo educazionale e una di tipo lavorativo, potendo così valutare la relazione causale esistente tra esse e l'impatto di ciascuna componente sulla generazione dei redditi dei lavoratori. Basandosi sui dati dell'indagine sui bilanci delle famiglie italiane condotta dalla Banca d'Italia nel 2000, dal punto di vista statistico è stato specificato un modello strutturale con variabili latenti e variabili osservate che lega ciascuna dimensione del CU ai redditi e alla ricchezza familiare (Dagum, Lovaglio e Vittadini 2005).

Gli indicatori educazionali fanno riferimento, sia per il capofamiglia che per il coniuge, alla scolarità, al tipo di diploma o al tipo di laurea, al voto, all'età del conseguimento del titolo di studio, oltre che al livello educazionale di entrambi i genitori; gli indicatori legati al lavoro riguardano lo status lavorativo, il tipo e il settore di occupazione, gli anni di esperienza professionale, l'età di ingresso nel mercato del lavoro, l'area di residenza, misurati sul capofamiglia e sul coniuge oltre allo status lavorativo, al tipo e al settore occupazionale di entrambi i genitori.

Nel modello, che prevede come variabili endogene (effetti) il reddito da lavoro familiare e il reddito da capitale familiare, si ipotizza altresì la presenza di variabili familiari legate alla ricchezza reale, finanziaria e al debito, specificando un

possibile impatto sia sul CU (educazionale e lavorativo) sia sui redditi da lavoro e da capitale. Tra i principali risultati emerge che:

- il CU educazionale ha un fortissimo impatto sulla generazione del CU lavorativo;
- il reddito da lavoro, al netto del contributo dovuto alla ricchezza e al debito, si deve principalmente al CU lavorativo che è quasi il doppio rispetto a quello educazionale;
- il reddito da capitale dipende fortemente dal livello di ricchezza e di debito familiare e in misura inferiore dal CU.

Per ciò che riguarda la stima del CU nella comparazione tra Italia e USA (Lovaglio e Vittadini 2006), lo studio ha permesso di ottenere questi risultati:

- il CU è sedici volte più alto del reddito medio nelle famiglie americane e dieci volte più alto nelle famiglie italiane. Inoltre, il CU è leggermente più alto della ricchezza media totale in Italia e dieci volte più alto negli USA. Infine, in entrambi i Paesi, l'indice di Gini mostra una diseguaglianza maggiore nella distribuzione di CU rispetto alla diseguaglianza nei redditi e inferiore rispetto alla diseguaglianza relativa alla ricchezza totale e netta.

Lo studio ha permesso di ottenere anche i seguenti risultati:

- La crescita di CU in un anno porta a una crescita del reddito di 0,162\$ negli Stati Uniti e di 0,056€ in Italia;
- negli Stati Uniti la crescita di CU risultante da un anno in più di scolarità del capofamiglia è di 27,092\$ e da un anno in più del consorte è di 1,262\$. In Italia è rispettivamente di 512€ e 450€, confermando che il livello di formazione gioca un ruolo significativo sul CU monetario, più negli Stati Uniti che in Italia;
- negli Stati Uniti un anno in più di lavoro full-time contribuisce a una crescita di 1673\$ di CU del capofamiglia, in Italia di 190€.

La crescita del capitale umano

Come accennato, il CU è universalmente riconosciuto come il fattore decisivo dello sviluppo. Quando si considerano le differenze nella qualità dell'istruzione fra i vari Paesi (Barro e Lee 2001), i risultati di test internazionali somministrati a studenti di varie nazionalità sono positivamente correlati con i tassi di crescita del PIL reale pro-capite (Barro 1991, Hanushek e Kimko 2000).

Come si è finora visto, la creazione di CU è un processo dinamico. Il suo livello a un determinato istante influisce sulle possibilità di successo nel mondo del lavoro, ma anche sulla possibilità di acquisizione di ulteriore capitale umano, ad esempio, in un livello di istruzione successivo: la conoscenza genera conoscenza (Heckman 2003).

Le analisi empiriche che coinvolgono misure del CU e cercano ad esempio di valutare la relazione con i risultati a livello individuale (reddito, occupazione) o aggregato (sviluppo economico) sono molte, qui mi limiterò a dare solo alcuni spunti di metodo generali.

Un primo punto riguarda il nesso tra risorse economiche investite e crescita di CU. Studi sintetizzati da Hanushek (2001) hanno dimostrato la mancanza di una relazione sistematica tra risorse investite e performance degli studenti negli USA, nei Paesi in via di sviluppo e negli altri Paesi del mondo. Una vasta letteratura sulla relazione tra risorse e risultati dimostra inoltre che, a ogni livello di spesa, un ulteriore incremento della stessa non porta generalmente a un aumento delle performance scolastiche degli studenti. L'autore, dopo lunghi anni di studi, è giunto alla conclusione che l'aspetto più importante per gli apprendimenti è costituito dagli insegnanti e, soprattutto, dalla qualità degli insegnanti. Quindi, l'incapacità di valutare e valorizzare il merito dei docenti in Italia non fa ben sperare sui livelli di qualità di CU in uscita dalla scuola. A maggior ragione se si considerano altri fattori, come quelli relativi all'organizzazione del sistema scolastico. Bishop e Wöesmann (2002) hanno studiato il nesso tra caratteristiche degli assetti

istituzionali e livello degli apprendimenti (di matematica, scienze e capacità linguistiche), concludendo che fattori quali: processo di valutazione centralizzato, autonomia delle scuole a riguardo della scelta degli insegnanti, autonomia degli insegnanti sulla scelta del metodo d'insegnamento, presenza di scuole private, tendono ad avere un impatto positivo su conoscenze e competenze, mentre fattori come autonomia della scuola sul budget e presenza dei sindacati tendono a ridurle.

Gli studi appena citati aiutano in parte a capire le ragioni della debolezza del sistema formativo italiano, dove la maggior parte degli elementi che, secondo questi studi, favorirebbero l'acquisizione di conoscenze e competenze trovano un assetto non confacente.

La situazione in Italia

Per ciò che riguarda la situazione della scuola italiana, i dati sono noti e arrivano da diverse fonti. L'Italia si colloca a un livello più basso rispetto alla maggior parte dei Paesi dell'Unione Europea: secondo l'ISTAT (2013), nel 2011, solo il 56% degli italiani di 25-64 anni ha almeno il diploma superiore rispetto a una media europea del 73,4%. A questo si aggiunge che anche il ricorso alla formazione continua risulta limitato, perché soltanto il 5,7% delle persone di 25-64 anni ha partecipato ad attività di istruzione e formazione nelle quattro settimane precedenti l'intervista, a fronte dell'8,9% della media europea. Una quota particolarmente elevata di giovani esce prematuramente dal sistema di istruzione e formazione dopo aver conseguito il titolo di scuola media inferiore (secondaria di primo grado). In tal modo il ciclo formativo si interrompe molto presto per il 18,2% dei giovani, rispetto al 12,3% della media europea.

Secondo il Rapporto *Education at a glance* 2013, in Italia più di un giovane su cinque dai 15 ai 29 anni (23,2%) è senza lavoro, non studia e non segue una formazione professionale (i cosiddetti NEET: «Not in Education, Employment or Training»). L'Italia registra la sesta percentuale più alta di NEET nella

suddetta classe di età rispetto all'insieme dei Paesi dell'OCSE (la media OCSE si attesta al 15,8%).

Non va dimenticato che il nostro Paese viene da una situazione di analfabetismo più recente rispetto a quella degli altri Paesi OCSE; lo sforzo fatto per superarlo è stato notevole, ma il lavoro necessario per metterci al passo dei Paesi con un'economia più avanzata è ancora molto.

Tra gli obiettivi contenuti nella strategia *Europa 2020* lanciata nel 2010 dalla Commissione europea, ci sono la riduzione della dispersione scolastica e la crescita del tasso di lauree. L'obiettivo al 2020 è di portare la percentuale della dispersione sotto la soglia del 10% e di accrescere il numero di giovani con diploma a livello di laurea portandolo ad almeno il 40%.

La Commissione europea ha anche indicato delle politiche di sviluppo del CU, così sintetizzate: focalizzare gli investimenti su programmi mirati a incrementare l'efficienza, la qualità e le possibilità di accesso all'istruzione; aumentare gli investimenti pubblici in maniera focalizzata; sviluppare sistemi di misurazione/monitoraggio che permettano il raggiungimento della massima efficienza degli investimenti; incoraggiare un maggiore tasso di investimenti privati come complemento della spesa pubblica.

Anche per ciò che riguarda l'orientamento non sembra che la scuola italiana sappia adeguatamente introdurre al mondo del lavoro, se è vero che, come sostiene il Rapporto McKinsey,¹ «il 47% dei datori di lavoro italiani riferisce che le loro aziende sono danneggiate dalla loro incapacità di trovare i lavoratori giusti, e questa è la percentuale più alta fra tutti i Paesi esaminati». E c'è di più: «Datori e fornitori di lavoro o di istruzione hanno percezioni molto differenti. Il 72% degli educatori in Italia pensa che i ragazzi abbiano le attitudini di cui avranno bisogno alla fine della scuola; ma solo il 42% degli imprenditori concorda con questo». La percezione di questo

¹ Rapporto McKinsey, *Education to employment: Getting Europe's youth into work*, 2013 (http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe).

divario, conclude il Rapporto, «riflette una mancanza basilare di comunicazione».

Inoltre, se una volta l'imprenditore giovane poteva essere un perito (il miracolo economico italiano degli anni Sessanta fu il frutto di una grande scolarizzazione tecnica), oggi occorre un livello di preparazione superiore. Lo sviluppo di nuove tecnologie, la crescita dei servizi, il cambiamento delle strutture e dei modelli organizzativi di impresa, il contesto globalizzato, richiedono nuove professionalità e nuovi mestieri.

Nello stesso tempo, esiste ancora una grande richiesta di maestranze che però deve convivere con il fenomeno della licealizzazione che, se può avere aspetti positivi, sta svuotando i «serbatoi» della formazione tecnico-professionale di giovani che potrebbero trovare un posto di lavoro in un mercato che li richiede. Nell'anno scolastico 2013/2014 si è registrato, rispetto all'anno precedente, un aumento degli iscritti ai percorsi liceali (+1,4%) e un calo delle iscrizioni negli Istituti Professionali (-1,6%). La spiegazione di queste scelte può trovare origine nella convinzione che il lavoro manuale non permetterebbe emancipazione ed equità, e quindi la formazione professionale sarebbe una formazione di serie B. Tale condizionamento ideologico innanzitutto non riconosce e non rispetta il valore delle differenti caratteristiche e aspirazioni dei ragazzi.

Il riferimento, infatti, non può essere a un'idea astratta di scalata sociale, ma alle persone concrete con le loro diverse capacità e predisposizioni. Ciò che conta è poter sviluppare il proprio percorso educativo in coerenza con i propri stili cognitivi. Come mostra il Rapporto 2010 della Fondazione per la Sussidiarietà, *Sussidiarietà e... Istruzione e Formazione Professionale*, metodo induttivo e deduttivo sono due strade distinte, ma egualmente valide in un processo educativo. E i dati mostrano che dove l'offerta di questi percorsi è di qualità, il gradimento sale: in Lombardia per l'anno scolastico 2013/14 le iscrizioni a percorsi di Istruzione e formazione professionale sono cresciute del 2%. È opinione ancora molto diffusa che la diversità di percorsi crei disuguaglianza sociale. La riduzione delle disuguaglianze, in realtà, non si ottiene abolendo le

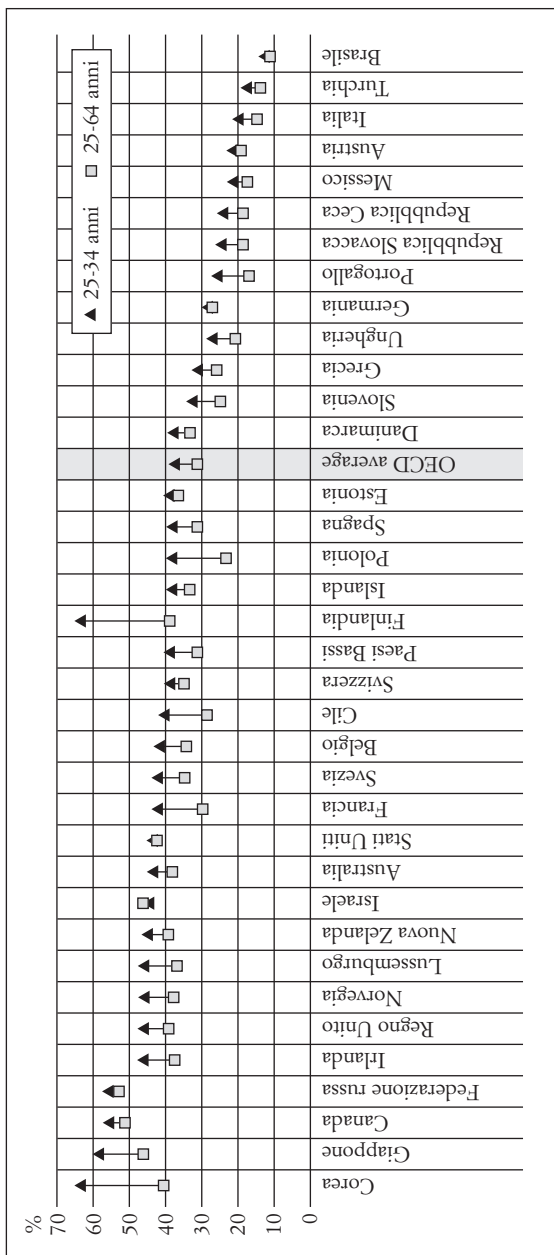
diversità, ma dando a tutti la massima opportunità di acquisire conoscenze e competenze, e soprattutto consapevolezza di sé. Come dice il Rapporto ISTAT del 2011, i dati mostrano che «in un ambiente familiare socialmente svantaggiato, il contesto socioambientale più problematico e un tessuto relazionale meno strutturato influiscono maggiormente sugli abbandoni scolastici precoci».

Qualunque sia lo strumento del suo sviluppo, l'investimento in CU è il più importante fattore di riduzione della disuguaglianza e, nel lungo periodo, anche il miglior strumento di *welfare*. Ma, come mostrano gli studi citati, l'investimento necessario è soprattutto quello sulla qualità.

Il problema della scuola italiana non è innanzitutto un problema di spesa: fino alla secondaria, infatti, spendiamo addirittura più della media OCSE, più della Francia e più della Germania (mentre spendiamo invece poco per l'università). L'incapacità del nostro sistema educativo di permettere una maggior mobilità sociale è invece dovuta al centralismo burocratico e statale che, livellando e abbassando la qualità degli studi e mortificando gli insegnanti – come è avvenuto in questi anni anche nei licei –, ha impedito di valorizzare i meritevoli non dotati di mezzi e di dare a tutti una preparazione adeguata per esprimere le proprie predisposizioni e incrementare le proprie conoscenze e competenze. Una scuola in cui si impara poco è certamente parte responsabile della dispersione scolastica che, troppo spesso, segna l'avvio di una emarginazione sociale rispetto alla quale gli alunni più abbienti sono comunque maggiormente tutelati.

Lo statalismo, il centralismo, l'incapacità di valutare e valorizzare il merito di studenti e docenti, l'impoverimento ideale hanno mortificato la qualità della scuola italiana, anche a fronte delle somme investite. Come accennato, siamo tra i primi Paesi dell'OCSE per somme spese per la scuola, dalla materna alle superiori, ma le ricerche citate hanno certificato il legame esistente tra qualità della scuola e creatività, flessibilità, motivazioni di insegnanti, studenti, dirigenti scolastici, mentre hanno giudicato trascurabile il legame tra qualità e spesa.

Figura 2: Tasso di scolarizzazione terziaria nei Paesi dell'OCSE (anno 2011)



Fonte: Education at glance 2012

Rigidità e burocrazia del sistema scolastico sono concausa della dispersione, in quanto non aiutano a tener conto dei bisogni dei ragazzi, soprattutto di quelli più in difficoltà. Ciò che può favorire l'incremento della qualità della scuola è un sistema in cui viga maggiore libertà di educazione, pluralismo scolastico, libertà di scelta delle famiglie (sostenuta, ad esempio, con i voucher), rilancio della formazione professionale, valorizzazione della professionalità dell'insegnante, autonomia nella scelta dei programmi. Insomma, un'idea di pubblico che non significhi «monolite statale», ma responsabilizzazione e valorizzazione di chi lavora, costruisce e impara.

Anche per gli studi universitari l'Italia si colloca in una posizione molto bassa tra i Paesi europei: la quota di persone di 30-34 anni che hanno conseguito un titolo universitario è del 20,3%, rispetto al 34,6% della media europea, sebbene la quota di laureati nel periodo 2000-2010 sia aumentata complessivamente di 8,2 punti.

A questo si aggiunge che il contributo dell'università alla progressione sociale degli strati più deboli della popolazione è scarso: a 5 anni dalla laurea, i giovani appartenenti a famiglie ricche hanno più contratti, più stabili e maggiore reddito.

Quali sono le ragioni? La qualità della preparazione di base offerta dall'università italiana è mediamente di alto livello, come documenta il fenomeno della «fuga dei cervelli» dei giovani ricercatori, apprezzati nelle università straniere; un fenomeno non necessariamente negativo perché permette al nostro Paese di riposizionarsi in un sistema culturale internazionale di alto livello, attraverso i contatti aperti da chi emigra. Il problema è che, rispetto alla popolazione, abbiamo la metà dei ricercatori dei tedeschi, dei francesi e degli inglesi e alla ricerca va l'1,25% del PIL contro il 3% previsto dall'Agenda di Lisbona. Eppure, un rapporto commissionato dal governo britannico² sulle performance dei propri ricercatori dimostra che, a parità

² International Comparative Performance of the UK Research Base – 2013 (http://info.scival.com/UserFiles/Elsevier_BIS_2013_web_Dec2013%202.pdf).

di risorse utilizzate, i ricercatori italiani raggiungono migliori risultati: pubblicano più articoli dei loro assai più ricchi colleghi americani, tedeschi e francesi, sono testa a testa con il Canada, secondi solo alla Gran Bretagna. Lo stesso vale per il numero di citazioni ottenute: terzo posto (sempre per unità di spesa) dietro inglesi e canadesi.

E ancora, i nostri studenti non sono *choosy* o bamboccioni, come è stato detto a sproposito, ma ragazzi che vogliono investire su se stessi. Il Rapporto sulla sussidiarietà 2012/2013, *Sussidiarietà e... neolaureati e lavoro*,³ ha confermato che sono sempre di più coloro che fanno stage, vanno all'estero, costruiscono nessi di tipo associativo, si danno da fare durante l'università e, alla fine degli studi, sono disposti a cambiare residenza, accettare di fare un percorso lavorativo e sono disponibili a imparare senza pretendere tutto e subito.

Si posso sintetizzare le ragioni del nostro ritardo in tre punti.

Innanzitutto, la quantità di spesa: la spesa annua per studente di livello terziario (9.580\$) continua a essere ben inferiore alla media dell'area dell'OCSE (13.528\$).

Secondariamente, in Italia, master e dottorati, nonostante siano il nodo più strategico dello sviluppo, non sono tenuti nella dovuta considerazione. È fondamentale migliorare la preparazione nella massa dei giovani, ma è altrettanto fondamentale curare le élite e mettersi in un'ottica di formazione permanente, come fanno tutti i sistemi più avanzati nel mondo. A differenza di quanto avviene nei Paesi anglosassoni, i nostri giovani escono dall'università e non ci tornano più. Finita la fase di studio, gli italiani, al massimo, frequentano qualche corso di formazione sul lavoro, *on the job*, mentre i giovani americani hanno a disposizione Master di alto livello con cui completare la loro preparazione, che vengono frequentati anche durante l'attività lavorativa. Qualsiasi grande università anglosassone offre inoltre delle «Extension», programmi di studio di durata anche breve (ad esempio di 6 mesi), che rilasciano crediti uni-

³ *Sussidiarietà e... neolaureati e lavoro*, Rapporto 2012/2013, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2013.

versitari e sono orientati a fornire una specializzazione settoriale specifica. Questo tipo di programmi include stage e/o lavoro con aziende collegate al network universitario, permettendo agli studenti di applicare e verificare da subito l'utilità dei temi approfonditi durante il corso. Inoltre, i dottorati, fiore all'occhiello delle università straniere, sono la cenerentola del nostro sistema universitario, pochissimo finanziati e strutturati e al margine dell'offerta formativa. Non c'è da sorprendersi, allora, se il nostro sistema non attrae talenti internazionali.

In terzo luogo, non si è mai scelto a quale modello di università ci si vuole ispirare. Semplificando, si può dire che esistono due principali filosofie. Una, che possiamo chiamare di tipo «anglosassone competitivo», che si basa su: pluralismo di offerta e, quindi, apertura alla concorrenza tra realtà statali, private e non profit; libertà di scelta dell'utente (anche attraverso meccanismi di accreditamento e valutazione); meccanismi di finanziamento differenziati. A questo sistema si contrappone quello «centralista statalista», in cui gli atenei sono per lo più statali e il finanziamento avviene per trasferimento di fondi dallo Stato.

Oltre a questi sistemi, c'è poi quello francese, in cui lo Stato sceglie le università migliori e le finanzia. Pluralismo e libertà di scelta non sono annullati, ma le migliori università vengono sostenute maggiormente. Per una carenza culturale e politica, soprattutto degli ultimi vent'anni, anche nei momenti in cui si sarebbe potuto scegliere, in Italia non si è mai scelto. Un esempio è la proliferazione delle sedi universitarie, prima autorizzate dal Ministero, ora sotto i riflettori per il loro costo non proporzionato al servizio che offrono. In alcune regioni le università sono aumentate anche quando quelle pre-esistenti già rispondevano alla richiesta. Per favorire la qualità occorrerebbe, per esempio, integrare (con altri sistemi di finanziamento) l'FFO (Fondo di finanziamento ordinario), che non può rimanere l'unico metodo perché è erogato «a pioggia» e non sulla base di una valutazione della qualità.

Favorire la crescita del CU non implica innanzitutto scelte burocratiche e centralistiche, ma azioni che lo accompagnino

«dal basso», in chiave sussidiaria. Il sistema dell'istruzione non andrà avanti soprattutto per delle sovvenzioni in più, ma grazie ai giovani che viaggiano, studiano, imparano e creano reti di relazioni. Occorre quindi innanzitutto sostenere le loro motivazioni. Il nostro popolo è sempre stato in movimento: dobbiamo culturalmente recuperare quel dinamismo. Questo, come già accennato, rovescia l'assunto che si stanno perdendo «cervelli». Tutt'altro: creiamo reti, in un contesto più ampio in cui muoversi. Ma bisogna aprirsi: solo un uomo aperto lavora sui cambiamenti in atto e così diventa davvero protagonista dello sviluppo. Mai come in questo momento il nostro Paese ha bisogno di persone che vivano appieno le loro qualità e che non concepiscano l'istruzione come una cassetta degli attrezzi slegata dal proprio essere uomini.

Bibliografia

- Barro R.J., *Economic growth in a cross section of countries*, in «Quarterly Journal of Economics», 106, n. 2, 1991.
- Barro R.J., Lee J., *International Data on Educational Attainment: Updates and Implications*, Oxford Economic Papers, 53 (3), 2001.
- Becker G.S., *Investment in human capital: a theoretical analysis*, in «The Journal of Political Economy», 70 (5), supplement, 1962.
- Becker G.S., *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, NBER, New York 1964.
- Bishop J., Wöesmann L., *Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production*, IZA Discussion Paper, n. 484, Bonn 2002.
- Cantillon R., *An Essay on Economic Theory (Essai sur la nature du commerce en général)*, 1755.
- Dagum C., *Human capital, income and wealth distribution models and their applications to the USA*, in «Proceedings of the Business and Economic Statistics Section», ASA, 1994.
- Dagum C., Lovaglio P.G., Vittadini G., *Il capitale umano in*

- Italia: analisi della distribuzione in Lavorare dopo la Laurea. Caratteristiche e percorsi occupazionali*, a cura del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, Il Mulino, Bologna 2005.
- Dagum C., Slottje D.J., *A new method to estimate the level and distribution of the household human capital with applications*, in «Journal of Structural Change And Economic Dynamics», 2, 11, 2000.
- Dagum C., Vittadini G., *Estimation and distribution of human capital with applications*, in *Scritti di statistica economica*, 3, Rocco Curto Publishers, Napoli 1997.
- Dublin L.I., Lotka A., *The money value of man*, Ronald Press, New York 1930.
- Eisner R., *Total income in the United States 1959 to 1969*, in «Review of income and wealth», 24, 1978.
- Engel E., *Der Wert des Menschen*, Leonhard Simion Verlag, Berlin 1883.
- Farr W., *Equitable taxation of property*, in «Journal of Royal Statistical Society», XVI, 1853.
- Hanushek E.A., *Spending on Schools*, in Terry Moe (a cura di), *A Primer on American Education*, Hoover Institution Press, Stanford 2001. Si veda anche: *Deconstructing RAND*, <http://educationnext.org/author/ehanushek/>
- Hanushek E.A., Kimko D.D., *Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations*, in «American Economic Review», 90 (5), 2000.
- Heckman J.J., *Policies to Foster Human Capital*, University of California, Berkeley 2003.
- Jorgenson D.W., Fraumeni B.M., *The accumulation of human and nonhuman capital, 1948-84*, in Lipsey R.E., Stone Tice H., *The measurement of saving, investment and wealth*, University of Chicago Press, Chicago 1989.
- Kendrick J.K., *The formation and stock of total capital*, New York 1976.
- Lovaglio P.G., Vittadini G., *Human Capital Growth for University Education Evaluation*, in Fabbris L. (a cura di), *Effectiveness of University Education in Italy*, Physica-Verlag, Heidelberg 2006.

- Mincer J., *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, in «Journal of Political Economy», 66, 1958.
- Mincer J., *The distribution of labor incomes: a survey*, in «Journal of Economic Literature», 8, 1970.
- Petty W., *Political arithmetick*, in C.H. Hull (a cura di), *The economic writings of Sir William Petty*, Cambridge University Press 1899.
- Romer P.M., *Increasing returns and long-run growth*, in «Journal of Political Economy», 94 (5), 1986.
- Schultz T.W., *Investment in human capital*, in «American Economic Review», LI (1), 1961.
- Smith A., *Ricerche sopra la natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Unione Tipografico-editrice torinese, Torino 1948.
- Solow M., *Technical change and the aggregate production function*, in «Review of Economics and statistics», vol. 39/3, 1957.
- Tenenhaus M., *La régression PLS: Théorie et pratique*, Editions Technip, Paris 1995.