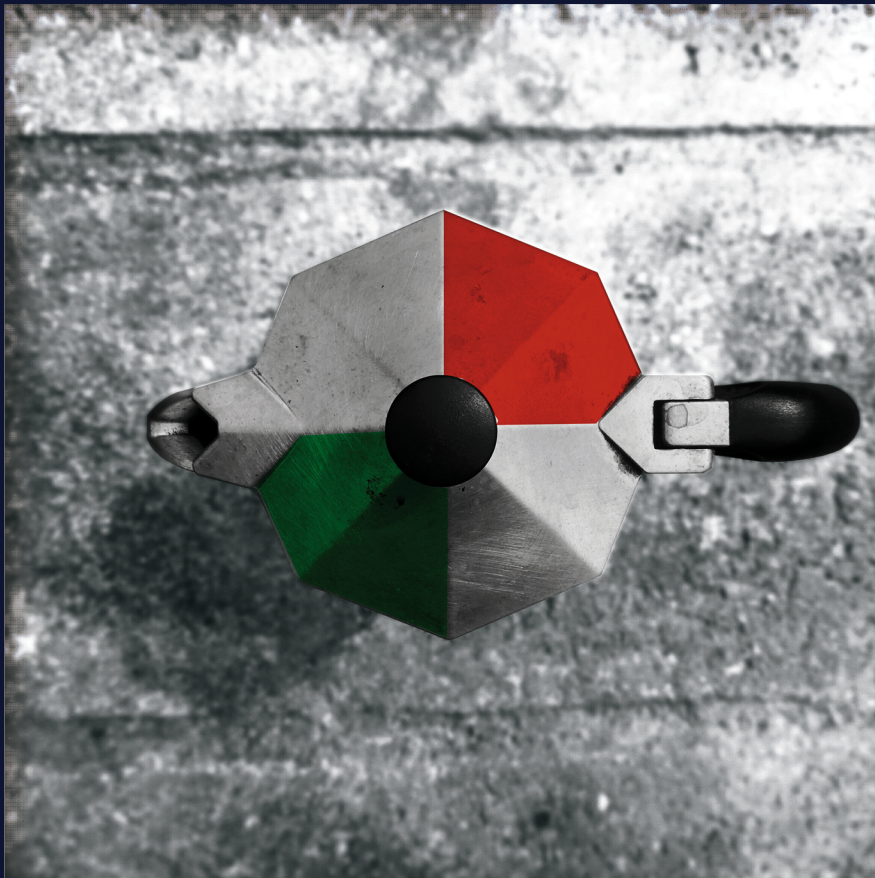


ANNALI DI STATISTICA



LA SOCIETÀ ITALIANA E LE GRANDI CRISI ECONOMICHE

1929 - 2016



ANNALI DI STATISTICA

Anno 147

Serie XIII - vol. 2

LA SOCIETÀ ITALIANA E LE GRANDI CRISI ECONOMICHE 1929 - 2016

SISTEMA STATISTICO NAZIONALE

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA
Roma 2018

La società italiana e le grandi crisi economiche 1929-2016

Annali di statistica
Anno 147 - Serie XIII - Vol. 2

ISBN 978-88-458-1960-5 (stampa)
ISBN 978-88-458-1959-9 (elettronico)

© 2018

Istituto nazionale di statistica
Via Cesare Balbo, 16 - Roma



INDICE

	<i>Pag.</i>
PREMESSA	5
ESPANSIONI E RECENSIONI: IDENTIFICAZIONE E INTERPRETAZIONE DEI CICLI ECONOMICI IN ITALIA UTILIZZANDO I DATI STORICI DI CONTABILITÀ NAZIONALE <i>Alberto Baffigi, Maria Elena Bontempi, Alessandro Brunetti, Francesca Di Palma, Emanuele Felice, Roberto Golinelli</i>	7
CRESCITA, CRISI, DIVERGENZA: LA DISUGUAGLIANZA REGIONALE IN ITALIA NEL LUNGO PERIODO <i>Emanuele Felice</i>	35
IMPATTO DELLE GRANDI CRISI ECONOMICHE SU SALUTE E MORTALITÀ: IL CASO ITALIANO <i>Viviana Egidi e Elena Demuru</i>	57
LE DUE GRANDI CRISI DEL MERCATO DEL LAVORO ITALIANO: GLI ANNI TRENTA DEL XX SECOLO A CONFRONTO CON GLI ANNI DIECI DEL XXI SECOLO <i>Emilio Reyneri</i>	83
ESPANSIONI E CONTRAZIONI DELLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA DALL'INIZIO DEL XX SECOLO AD OGGI. IL RUOLO DELLE RIFORME SCOLASTICHE E DELLE VICENDE ECONOMICHE <i>Antonio Schizzerotto, Giovanni Abbiati e Loris Vergolini</i>	95

L'INFLUENZA DELLE RIFORME SCOLASTICHE E DELLE CRISI ECONOMICHE SULLA PARTECIPAZIONE AL SISTEMA DI ISTRUZIONE IN ITALIA DALL'INIZIO DEL XX SECOLO AD OGGI

Antonio Schizzerotto¹, Giovanni Abbiati² e Loris Vergolini³

Sommario

In questo articolo si presentano i risultati di un'indagine intesa a illustrare le dinamiche della domanda collettiva di istruzione in Italia a partire dagli inizi del XX secolo. L'analisi si è proposta di misurare, attraverso procedure di analisi controfattuale basate sul metodo delle serie storiche interrotte, il peso assunto in queste dinamiche dalle riforme scolastiche e dall'andamento dell'economia. Sono stati presi in esame i tassi di partecipazione e i tassi di passaggio ai diversi ordini e gradi in cui si articolava e si articola il sistema scolastico italiano. Le analisi svolte mostrano come le riforme scolastiche attuate dal 1900 ad oggi abbiano contribuito in misura non trascurabili sull'espansione della scolarità, mentre l'influenza della crisi economica si è fatta sentire soprattutto per quanto riguarda gli accessi all'università.

Parole chiave: riforme educative, crisi economiche, partecipazione scolastica

1 Università di Trento e FBK-IRVAPP

2 FBK-IRVAPP

3 FBK-IRVAPP

1. Introduzione

L'andamento nel tempo della partecipazione ai vari ordini e gradi del sistema scolastico italiano e l'influenza esercitata su di esso dalle riforme e dalle contingenze economiche che si sono via via succedute nel periodo compreso tra la metà dell'Ottocento e i primi anni Settanta del Novecento sono state, a suo tempo, oggetto di un'attenta analisi da parte di Barbagli (1974). Questa prospettiva di lungo respiro e di stampo olistico non è, però, più stata ripresa nei lavori che hanno successivamente esaminato l'evoluzione della scolarità nel nostro Paese. Alcuni si sono limitati a considerare singole riforme e le loro possibili conseguenze di breve termine sui tassi di accesso alle diverse fasce dell'istruzione.¹ Altri contributi hanno sì posto l'attenzione su più riforme scolastiche e su mutamenti di medio o lungo periodo del sistema economico, ma lo hanno fatto al solo scopo di tratteggiare lo sfondo entro cui collocare i risultati di studi sulle disuguaglianze nelle *chance* di istruzione e sul ruolo della scolarità nei processi di mobilità sociale.²

Nelle pagine che seguono, abbiamo cercato di riprendere l'ottica e l'impianto analitico a suo tempo sviluppati da Barbagli. Abbiamo, cioè, considerato l'andamento della partecipazione degli italiani e delle italiane ai vari livelli di istruzione previsti dal sistema formativo del nostro Paese nel lungo arco di tempo che va dal 1900 al 2014. E ci siamo sforzati di stabilire come su questo andamento abbiano influito sia le riforme delle istituzioni educative, sia le principali crisi economiche che si sono succedute nel periodo appena indicato.

Abbiamo, però, adottato un metodo di analisi diverso da quello utilizzato da Barbagli. Oltre a considerare la concomitanza tra interventi normativi o eventi economici, da un lato, e livelli di partecipazione scolastica, dall'altro lato, si è, infatti, cercato di stabilire, attraverso le procedure statistiche delle quali si dirà tra breve, se tra quelli e questi esistesse un vero e proprio nesso causale e quale ne fosse l'intensità.

È, ancora, necessario precisare che nelle nostre analisi si sono considerate solo alcune selezionate riforme. Si è fatto, cioè, riferimento esclusivo a quelle che hanno modificato l'ordinamento del nostro sistema formativo e, segnatamente, a quelle che si sono proposte di generare variazioni nelle possibilità di accedere ai suoi vari ordini e gradi.³ Anche nel caso delle crisi economiche è stata operata una selezione. Si sono prese in esame unicamente le congiunture che hanno generato nette discontinuità di segno negativo nella complessiva situazione economica del Paese. Ciò in quanto i loro effetti sulle condizioni di vita delle famiglie, e, dunque, sulle decisioni di queste ultime di investire nell'istruzione dei propri figli e figlie, risultano maggiormente visibili.

Le pagine che seguono sono così articolate. Il prossimo paragrafo traccia un breve quadro teorico di riferimento e presenta alcune ipotesi di ricerca. Quello successivo, ossia il terzo, elenca le riforme scolastiche e le crisi economiche prese in esame. Il quarto paragrafo descrive i dati

1 Sulla riforma dell'obbligo ricordiamo, uno per tutti, Brunello *et al.* (2009). Sulla riforma dell'ordinamento universitario, nota come "3+2", si veda, tra gli altri, Cappellari e Lucifora (2009).

2 Si vedano, ad esempio, Cobalti e Schizzerotto (1994), Barone *et al.* (2010); Marzadro e Schizzerotto (2014); Barone e Guetto (2016).

3 Va da sé che le riforme richiamate nel testo non esauriscono tutte quelle in grado di incidere sulla partecipazione scolastica. Anche le misure che intervengono sull'ammontare delle tasse di iscrizione e sui costi diretti della frequenza scolastica, sul diritto allo studio, sui processi di orientamento scolastico e professionale, sui programmi di insegnamento, sui metodi didattici e sul personale insegnante possono influire su di essa. Tuttavia, gli interventi in questione non si configurano come elementi formali in grado di permettere o impedire gli accessi al sistema scolastico a specifici gruppi di soggetti.

utilizzati nella nostra ricerca e i metodi con i quali sono stati studiati. I risultati dell'indagine sono presentati nel quinto paragrafo. Il sesto riassume le principali conclusioni raggiunte dal nostro lavoro.

2. Qualche considerazione teorica e alcune ipotesi

Sotto il profilo teorico, il nostro lavoro si inserisce nel dibattito riguardante le dinamiche di lungo periodo della partecipazione scolastica e i fattori ad esse sottostanti. Si tratta di un dibattito che è vissuto a lungo sulla contrapposizione tra i sostenitori del funzionalismo tecnico (Blau e Duncan 1967; Parsons 1970; Treiman 1970; Bell 1973), i teorici del capitale umano (Becker 1962, Hanushek e Wössman 2010), i propugnatori dell'istruzione come segnale per i datori di lavoro o come bene posizionale (Arrow 1973; Spence 1973, Thurow 1975) e, infine, gli studiosi di orientamento credenzialista (Collins 1971 e 1979; Boudon 1973).

Per ragioni di brevità, daremo per scontati i termini di questo dibattito e partiremo, al fine di illustrare le nostre posizioni teoriche e di formulare le nostre ipotesi, dall'assunto che i titoli di studio, in quanto risorse atte a garantire l'accesso a posizioni sociali vantaggiose, siano oggetto di una sorta di competizione collettiva la quale, a sua volta, è interpretabile alla luce della teoria dell'azione razionale (RAT) applicata all'istruzione (Breen e Goldthorpe 1997; Goldthorpe 2007 e 2014). A dire il vero, quest'ultima non si è posta l'obiettivo di spiegare l'evoluzione nel lungo periodo della partecipazione scolastica. Essa ha, invece, inteso dar conto delle disuguaglianze nelle chance di accesso all'istruzione secondaria superiore e terziaria e della loro persistenza nel tempo. E, come tutti ricorderanno, lo fa ipotizzando che i figli e le figlie delle classi superiori siano molto più propensi a proseguire negli studi, di quanto non lo siano i discendenti e le discendenti della classi medie. Ciò perché l'istruzione secondaria superiore e terziaria rappresentano efficaci strumenti per rimanere in posizioni occupazionali e sociali medie ed elevate e, dunque, per contenere fortemente i rischi di mobilità sociale discendente. Da questo punto di vista, l'espansione della scolarità può essere interpretata, anche nell'ottica della RAT, come una conseguenza del ricorso all'istruzione quale risorsa di (im)mobilità. La RAT si muove, tuttavia, a livello micro. Mostra, in particolare, che le decisioni di individui e di famiglie di investire, o di evitare di investire, in istruzione superiore dipendono dai costi opportunità dell'investimento stesso. E mostra che questi costi variano in funzione delle collocazioni sociali delle persone.

La strutturazione dei costi opportunità soggiacenti alle decisioni individuali in materia di istruzione è, però, condizionata anche da fattori istituzionali e dalla complessiva configurazione del contesto economico. Ha, cioè, carattere macro. Così, ad esempio, un sistema scolastico con un ordinamento aperto consentirà di accedere al proprio interno più persone di quante non ne permetta un sistema scolastico fortemente stratificato. Analogamente, congiunture economiche favorevoli e periodi di crescita dei redditi familiari disponibili riducono i vincoli di carattere materiale alla decisione di investire in istruzione. Ancora: un'elevata domanda di forza lavoro altamente istruita o consistenti differenziali salariali tra i possessori dei diversi titoli di studio si possono configurare come stimoli alla continuazione della partecipazione scolastica dopo l'obbligo. In somma, le variazioni dei fattori contestuali appena richiamati possono indurre mutamenti generalizzati nei costi opportunità dell'investimento in istruzione e, attraverso essi, cambiamenti nei complessivi livelli di partecipazione scolastica. Ne deriva che

la RAT può essere utilizzata anche per dar conto della domanda collettiva di istruzione e delle sue variazioni nel tempo e nello spazio (Schizzerotto 1997; Goldthorpe 2007).

Per quanto attiene al primo ordine di fattori, ossia i lineamenti e le modalità operative delle istituzioni scolastiche, la RAT suggerisce che riforme intese a rendere meno selettivi i sistemi scolastici dovrebbero ridurre l'avversione al rischio di effettuare investimenti improduttivi in istruzione di chi proviene dalle classi inferiori e medie, con la conseguenza di espandere la partecipazione scolastica complessiva. Riforme di segno opposto dovrebbero, al contrario, accrescere l'avversione al rischio di queste classi e comportare una contrazione i livelli medi di scolarità. Non è detto, però, che tutte le riforme abbiano pieno successo. Ciò può accadere sia per un loro errato disegno, sia perché esse, anziché anticipare le variazioni della domanda collettiva di istruzione, ne seguono i mutamenti spontanei e si limitano a darne riconoscimento formale. Può, tuttavia, anche succedere che una riforma, pur muovendosi nell'alveo di un lungo processo di crescita spontanea (o declino spontaneo) della domanda di istruzione, faccia ulteriormente innalzare (o decrescere), e per proprio conto, quest'ultima.

Passando alla sfera più propriamente economica, la RAT spinge a ritenere che le congiunture e le variazioni da esse indotte nelle complessive disponibilità monetarie e patrimoniali dei cittadini di un Paese, i cambiamenti dell'apparato produttivo di quest'ultimo, i mutamenti nelle regolazioni del mercato del lavoro e le politiche salariali delle imprese possano generare espansioni o restrizioni dei tassi di partecipazione scolastica. Queste ultime, dal canto loro, possono configurarsi – lo si è appena ricordato – come prodromi o come consolidamenti di riforme delle istituzioni educative, ma possono anche agire come fattori che ne contrastano gli effetti auspicati o, ancora, come cause indipendenti di cambiamento entro uno stabile quadro ordinamentale. Perché la situazione macroeconomica possa influire sui livelli della partecipazione scolastica osservabili in una società e sulle loro tendenze evolutive è facilmente intuibile. L'investimento in istruzione presuppone che le famiglie facciano fronte a costi diretti (le tasse di iscrizione, il costo dei materiali scolastici e il mantenimento durante gli studi) e indiretti (ossia i mancati redditi da lavoro di chi continua gli studi anziché trovare un impiego). Ne consegue che variazioni significative nelle loro risorse economiche possono ripercuotersi sulla propensione a far proseguire gli studi ai propri figli, al netto di eventuali riforme tese a favorire o a contenere la partecipazione scolastica. Così, ad esempio, le crisi economiche possono produrre incisivi fenomeni di disoccupazione e, con essi, significativi dimagrimenti dei portafogli delle famiglie e, dunque, limitarne fortemente la capacità a far fronte ai costi diretti dell'istruzione dei propri discendenti. Una stessa crisi economica o, alternativamente, modificazioni nei modi di produzione di beni e servizi possono, però, anche generare una contrazione dei costi indiretti. Si pensi, ad esempio, a una situazione in cui i giovani meno istruiti conoscano rischi di disoccupazione maggiori delle loro controparti più scolarizzate. In linea di massima, le congiunture economiche favorevoli e la crescita dei redditi familiari disponibili rafforzano la capacità delle famiglie di affrontare sia i costi diretti, sia quelli indiretti dell'istruzione e, quindi, generano espansioni della partecipazione scolastica. Inutile aggiungere che anche modificazioni di natura più circoscritta dell'economia di un Paese sono in grado di generare mutamenti non banali della partecipazione scolastica. Una crescita della domanda di forza lavoro maggiormente istruita, anche per effetto del potere negoziale esercitato dai possessori di titoli di studio elevati, induce un aumento dei rendimenti occupazionali e monetari associati a quei titoli e genera, quindi, spostamenti della domanda di istruzione verso i livelli superiori di quest'ultima. L'oppo-

sto, naturalmente, si dovrebbe verificare qualora i differenziali salariali intercorrenti tra i vari titoli di studio sono decisamente contenuti, come accade nel nostro Paese.

Sulla base delle considerazioni fin qui esposte e di uno sguardo d'insieme rivolto agli andamenti dei tassi di scolarità, nel corso del XX secolo e dei primi anni del XXI, nelle pagine che seguono cercheremo di verificare due ipotesi. Si tratta di ipotesi di carattere generale, intese a tratteggiare possibili configurazioni di massima degli eventuali effetti delle riforme scolastiche e delle crisi economiche, più che ipotesi puntuali. Stabilire a priori l'intensità dell'impatto causale di specifiche riforme scolastiche e di specifiche congiunture economiche negative appare, infatti, un compito piuttosto arduo.

La prima ipotesi riguarda la partecipazione all'istruzione di base (elementari e medie inferiori) e a quella secondaria superiore e parte dal presupposto che essa sia costantemente cresciuta, nell'arco di tempo preso in esame, fino a raggiungere, naturalmente in tempi diversi e non sempre, i rispettivi livelli di saturazione. Essa sostiene, quindi, che questa espansione di stampo sostanzialmente monotonicamente è congiuntamente attribuibile a fattori economici e a politiche scolastiche. Nel periodo di interesse, il livello medio di vita delle famiglie italiane si è continuamente innalzato, ancorché con qualche fase di rallentamento nell'intensità della crescita o di vera e propria interruzione della stessa, ma senza mai andare incontro, almeno fino alla crisi iniziata nel 2008, a lunghi episodi di regresso.⁴ Ne è derivato un aumento delle capacità delle stesse famiglie di far fronte alle spese per l'istruzione. Si può, dunque, pensare che la crescita dei tassi di partecipazione scolastica sia dovuta in non piccola misura all'espansione spontanea della domanda di istruzione. A nostro parere, tuttavia, anche le politiche scolastiche hanno avuto un ruolo in questo processo, nel senso che lo hanno, quanto meno, accelerato. In effetti, la generalità delle riforme scolastiche di stampo ordinamentale attuate nell'arco di tempo esaminato – con la sola rilevante eccezione rappresentata dalla riforma Gentile – hanno cercato di ampliare gli accessi ai vari ordini e gradi del nostro sistema di istruzione e di estendere la durata della permanenza in esso. In questa direzione si sono, poi, mossi una serie di altri interventi, diciamo così, accessori riguardanti la gratuità della frequenza all'istruzione di base, la diffusione territoriale delle sedi scolastiche, il servizio di trasporto scolastico e simili (Breen *et al.* 2009). L'effetto congiunto dell'innalzamento spontaneo della domanda di istruzione e delle riforme ordinamentali intese ad accrescere l'età dell'obbligo scolastico e le possibilità di accesso alle secondarie superiori dovrebbe avere impedito alle crisi economiche di esercitare qualsiasi incisiva influenza sulle tendenze di sviluppo della partecipazione scolastica sino alle soglie dell'università.

La nostra seconda ipotesi si riferisce proprio allo sviluppo, o meglio al mancato sviluppo, della partecipazione dei giovani italiani all'istruzione terziaria. Com'è noto, ancora oggi in Italia, la proporzione di persone con un titolo di studio universitario e in età compresa tra 25 e 34 anni è (25,0%) tra le più basse dei Paesi OECD. Molte sono le ragioni di questa situazione. Tra esse si deve ricordare, innanzitutto, la restrizione, durata quasi mezzo secolo, degli accessi all'università ai soli liceali. Un ruolo di rilievo è stato, poi, giocato dalla struttura produttiva del nostro Paese, da sempre caratterizzata da una contenuta presenza di grandi imprese e da una proliferazione di microimprese di carattere familiare, non in grado di (e poco interessate a) assumere laureati. Questo stato di cose è stato ulteriormente aggravato dalle discrasie qualitative esistenti tra l'offerta di laureati e la domanda degli stessi proveniente dal mercato del

⁴ Si veda, al riguardo, Brandolini e Vecchi (2013).

lavoro. Di conseguenza, i titoli di studio universitari si sono rivelati, in genere, poco capaci di garantire attraenti ritorni occupazionali e, ancor meno, apprezzabili trattamenti salariali. Ne sono derivati elevati costi indiretti degli investimenti in istruzione terziaria. A rallentare fortemente la crescita dei tassi di partecipazione all'università hanno poi contribuito i non banali costi diretti che la sua frequenza ancora oggi comporta. Se il quadro di sfondo appena tracciato è corretto, si può ipotizzare che le riforme intese ad ampliare (o restringere), per vie dirette o indirette, le possibilità di immatricolazione abbiano esercitato significative, ma non durature, influenze positive (o negative) sui livelli di partecipazione all'istruzione terziaria e che impatti altrettanto rilevanti, in senso costantemente negativo e di più lungo respiro, abbiano avuto le depressioni e le recessioni economiche.

3. Le riforme scolastiche e le crisi economiche oggetto di analisi

Come si è detto in apertura di questo lavoro, nelle pagine che seguono studieremo unicamente le crisi economiche che, tra il 1900 e il 2014, hanno provocato riduzioni del PIL o, almeno, interruzioni della sua crescita e le riforme che, nello stesso arco di tempo, hanno modificato l'assetto ordinamentale del sistema scolastico italiano.

Inizieremo da queste ultime ricordando come il loro numero sia decisamente contenuto – poco più di una decina – e come, partendo dalla riforma Orlando del 1904 per arrivare alla riforma Fioroni del 2006, esse siano ampiamente conosciute, se non altro perché sono state descritte in svariati lavori ad esse dedicati (Schizzerotto e Barone, 2006; Vertecchi, 2001; Dei, 2000; Fadiga Zanatta, 1976). In questa sede ci limiteremo, dunque, ad elencarle. Inizieremo dall'appena citata riforma Orlando (L. 407/1904), passeremo, poi, alla riforma Gentile (R.D. 1679/1922; R.D. 1054/1923; R.D. 2102/1923) e concluderemo lo studio di quanto accaduto agli assetti istituzionali della scuola italiana nei primi cinquant'anni del secolo XX con la riforma Bottai (L. 89/1940.) La prima riforma attuata tra il secondo dopoguerra e gli anni più recenti è costituita da quella che si potrebbe chiamare la “piccola” liberalizzazione degli accessi universitari avvenuta nel 1961 (L. 685). Essa è stata immediatamente seguita dalla ben più nota e incisiva misura che, a partire dall'a.s. 1963/64 (L. 1859/1962), istituiva la cosiddetta scuola media unica. Prenderemo, quindi, in considerazione la norma (L. 910) che dal 1969 consente l'immatricolazione all'università di tutti i possessori di un diploma di scuola secondaria superiore a durata quinquennale. Passeremo, poi, ad esaminare la legge (n. 9) del 1999 che estendeva da otto a dieci anni la durata della scolarità d'obbligo per prestare, successivamente, attenzione alla riforma universitaria del 2001, ossia la cosiddetta riforma del “3+2” (D.M. 509/1999). Da ultime, prenderemo in esame due misure – la riforma Moratti (L. 53) del 2003 e la riforma Fioroni (L. 296) del 2006 – che intervenivano ulteriormente (una in senso restrittivo e l'altra in senso espansivo) sulla durata dell'istruzione di base.

E veniamo alle crisi economiche. Attraverso un'accurata ricostruzione delle variazioni del PIL, un recente lavoro (Baffigi *et al.* 2013) ha identificato tutte quelle subite dal sistema economico del nostro Paese a partire dal 1865. Tra esse, si è concentrata l'attenzione su quelle di maggiore portata avvenute nel periodo di nostro interesse, ossia: i) la grande depressione del 1929; ii) le crisi petrolifere del 1973 e del 1979; iii) la crisi industriale e valutaria del 1993; e iv) la grande recessione del 2008.

Nelle nostre analisi tese ad evidenziare l'eventuale effetto di queste crisi sui livelli di partecipazione scolastica, non abbiamo, però, guardato tanto alla contrazione del PIL, quanto

alla crescita dei tassi di disoccupazione. Due sono i motivi principali di questo spostamento di attenzione. Il primo di essi è riassumibile dicendo che sono la disoccupazione e la conseguente riduzione dei redditi di molte famiglie a incidere maggiormente sulla capacità di queste ultime di far fronte agli eventuali costi della frequenza scolastica dei propri figli e figlie. Il secondo motivo risiede nell'idea che il momento in cui si manifesta il declino del PIL non coincide necessariamente con quello nel quale il tasso di disoccupazione inizia ad aumentare. Non è, però, detto che quando si manifesta questo effetto della crisi, automaticamente declini anche la domanda di istruzione. Individui e famiglie possono avere assunto decisioni in ordine al proseguimento, o all'interruzione, degli studi in periodi antecedenti lo scoppio degli effetti occupazionali delle crisi economiche e cercare di mantenere quelle decisioni a dispetto della mutata situazione economica. Ne consegue che l'influenza degli eventuali effetti occupazionali delle crisi sui livelli di partecipazione scolastica può manifestarsi con ritardi variamente estesi rispetto al loro primo apparire. Da queste considerazioni è stata derivata una decisione di carattere operativo – che illustreremo in dettaglio nel prossimo paragrafo – circa la data (di necessità convenzionale) dalla quale far partire gli effetti della crisi.

4. Dati e metodi

Come dovrebbe risultare chiaramente da quanto si è fin qui esposto, le nostre analisi avverranno su dati aggregati. La ragione di questa caratteristica sta nella mancanza di micro-dati longitudinali in grado di coprire l'intero XX secolo e il primo decennio del XXI. Costruiremo, dunque, serie storiche della consistenza complessiva della partecipazione scolastica e cercheremo di stabilire se e come quest'ultima sia variata per effetto delle riforme e delle crisi economiche elencate nel paragrafo precedente.

La partecipazione scolastica è stata misurata attraverso due indicatori.

Il primo è costituito dal tasso complessivo di scolarità (TCS), ossia dalla proporzione dei soggetti che, in un dato anno scolastico (a.s.) o accademico(a.a.), risultano iscritti ai singoli ordini e gradi del sistema scolastico tra i soggetti in possesso dell'età legalmente prevista per frequentarli. Formalmente:

$$TCS = \frac{I_{[x;x+m],t}}{Pop_{[x;x+m],t}} \quad (1)$$

dove I indica gli iscritti al livello di istruzione di interesse, x l'età (legale) di ingresso in quel livello, m la sua durata (legale) in anni, t l'a.s. o l'a.a. per il quale TCS è di volta in volta calcolato e Pop la popolazione, in età compresa tra x e $x+m$, residente nel nostro Paese nell'anno t .

Il secondo indicatore è rappresentato dal tasso annuo di transizione (TT) da un livello di istruzione a quello immediatamente successivo (dalla quinta elementare alla prima media; dalla terza media al primo anno di scuola secondaria superiore; dal diploma di maturità all'immatricolazione all'università). Esso esprime, dunque, la proporzione dei soggetti che, in un dato a.s. o a.a., si sono iscritti alla classe (o anno di corso) iniziale di un livello di istruzione tra quanti, nell'a.s. immediatamente precedente, avevano acquisito il titolo legalmente necessario per essere ammessi a frequentarlo. Nel caso dei passaggi alle medie inferiori e a quelle superiori, il valore del pertinente indicatore si configura come segue:

$$TT = \frac{(I_{1,k+1,t+1} - R_{1,k+1,t+1})}{P_{u,k,t}} \quad (2)$$

Nell'equazione (2) $I_{1,k+1,t+1}$ rappresenta gli iscritti alla prima classe delle scuole medie inferiori, o superiori, nell'a.s. $t+1$, $R_{1,k+1,t+1}$ esprime gli iscritti che ripetono la classe prima in quell'a.s. e $P_{u,k,t}$ indica i promossi dalla quinta elementare, o dalla terza media, nell'a.s. t .

Nel caso del passaggio dalle secondarie superiori all'università, il pertinente tasso di transizione (TTU) può essere calcolato in modo più semplice e diretto perché le ripetenze nel primo anno di corso sono di fatto inesistenti e perché le statistiche ufficiali forniscono la numerosità degli immatricolati per la prima volta nel sistema universitario nazionale. Si avrà, dunque, che:

$$TTU = \frac{I_{1,t+1}}{M_t} \quad (3)$$

in cui: $I_{1,t+1}$ rappresenta il numero di soggetti che si sono immatricolati per la prima volta nel sistema universitario nazionale nell'a.a. $t+1$ e M_t esprime la consistenza delle persone che hanno conseguito la maturità nell'a.s. t . Si tenga presente che il TTU è, per definizione, un tasso lordo. Le statistiche ufficiali non indicano, infatti, da quale coorte di maturi provengano coloro che, in un dato anno accademico, si iscrivono per la prima volta nel sistema universitario italiano. I TT dalle elementari alle medie inferiori e, almeno fino all'a.s. 2001/02⁵, quelli dalle medie inferiori alle superiori sono, invece, sempre tassi netti.

TCS e TT(U) sono misure complementari della partecipazione scolastica che, analizzate congiuntamente, permettono di avere un'idea abbastanza solida delle eventuali discontinuità nella domanda collettiva di istruzione generate dalle crisi economiche e dalle riforme scolastiche. Come detto, i TCS forniscono una stima della complessiva presenza nei singoli livelli del sistema educativo dei soggetti che, in ragione della loro età, hanno titolo a frequentarli. Si tratta, però, di una misura non particolarmente sensibile delle variazioni nel tempo per effetto di riforme e crisi perché cumula l'esito di decisioni avvenute prima e dopo le stesse. Nelle scuole secondarie superiori o nell'università, ad esempio, sono contemporaneamente presenti persone che hanno effettuato le loro scelte scolastiche nell'arco di quattro, cinque o più anni successivi. Ne deriva che esse possono essere state condizionate da fattori del tutto disomogenei. Il ricorso al TCS è, comunque, inevitabile perché solo esso risulta calcolabile anteriormente al 1950 per l'istruzione terziaria e prima del 1953 per gli altri ordini e gradi del sistema scolastico. In positivo, si deve, però, sottolineare che i TCS tengono implicitamente conto di ciò che accade dopo l'iscrizione iniziale ad un dato livello di istruzione. Il valore da essi assunto, infatti, dipende anche dalla consistenza degli abbandoni che si verificano nel volgere dei vari anni di corso.

I TT(U) da un livello scolastico all'altro forniscono, comunque, stime più sensibili e affidabili delle variazioni della domanda collettiva di istruzione e degli effetti dei fattori che la possono condizionare. Essi, infatti, considerano i comportamenti di una sola coorte di licenziati o di diplomati per volta e, dunque, insieme assai più omogenei di persone di quelli sulla base dei quali sono calcolati i TCS.

5 Spiegheremo nel prossimo paragrafo il motivo per cui dall'a.s. 2001/02 anche il TT dalle medie inferiori alle superiori si trasforma in un tasso lordo.

I valori annui assunti dai TCS nel periodo compreso tra il 1900 e il 2014 sono stati calcolati facendo ricorso alle serie storiche, fornite dall'Istat e dal Miur, sia degli iscritti alle scuole primarie e secondarie, sia degli immatricolati all'università.⁶ Si tenga, però, presente che, fino al 1945, gli iscritti al grado superiore e inferiore delle scuole secondarie non sono separabili. Ne consegue che tra il 1900 e il 1945 l'istruzione secondaria sarà trattata come un insieme indifferenziato. Le informazioni sulla numerosità annuale dei soggetti in età legalmente corrispondente ai vari livelli del sistema scolastico italiano sono stati reperiti nei censimenti (da quello del 1881 a quello del 2011) della popolazione e nelle ricostruzioni intercensuarie dei dati di interesse fornite dallo *Human Mortality Database* (Wilmoth *et al.* 2007). Nell'arco di tempo che va dal 1950, o dal 1953, al 2014, è stato possibile calcolare anche i TT(U) grazie alle seguenti fonti: i) le citate serie storiche dell'Istat per i dati annuali sui licenziati dalla quinta elementare, sui licenziati dalla terza media, sui maturi e sugli studenti iscritti al primo anno delle medie inferiori e superiori; ii) l'*Annuario Statistico Italiano* (dal 1954 al 2014) per l'informazione sugli immatricolati all'università; iii) vari volumi (1-37) dell'*Annuario Statistico dell'Istruzione*, e vari volumi (1-11) delle *Statistiche delle scuole secondarie superiori* e delle *Statistiche della scuola media* – tutti prodotti, com'è noto, dall'Istat – nonché i dati rilasciati dall'Ufficio Statistica e Studi del Miur (2001-2014) per la numerosità dei ripetenti in prima media inferiore e in prima superiore.

TCS e TT(U) costituiscono, come detto, le variabili dipendenti delle nostre analisi, mentre quelle indipendenti sono rappresentate, rispettivamente, dalle riforme scolastiche e dalle crisi economiche elencate nel terzo paragrafo. Si pone, però, il problema di stabilire quando esse inizino a produrre i loro effetti. Nel caso delle riforme scolastiche si può ragionevolmente assumere che esse possano cominciare a influenzare TCS e TT(U) dall'a.s. (o a.a.) in cui entrano in vigore. Più complicato è stabilire quando le crisi economiche inizino a condizionare i comportamenti in campo educativo di individui e famiglie. In chiusura del terzo paragrafo abbiamo ricordato che, con ogni probabilità, essi sono più sensibili alla crescita dei tassi di disoccupazione, piuttosto che al declino del PIL, e abbiamo anche anticipato che, in genere, questi tassi tendono a crescere in misura sensibile uno o due anni dopo l'inizio della contrazione del PIL.⁷ Si è, pertanto, stabilito di fissare la data di avvio degli eventuali effetti delle crisi economiche nel biennio successivo alla loro prima manifestazione. Per dirlo in altre parole, abbiamo assunto che l'effetto sulla partecipazione scolastica della crisi del 1929 abbia iniziato ad apparire nel 1931, che quello della crisi del 1977 sia partito nel 1979 e così via per le crisi successive.⁸

E veniamo alla strategia di analisi delle possibili relazioni causali intercorrenti tra le riforme scolastiche e le crisi economiche, da un lato, la configurazione delle serie storiche di TCS e dei TT(U), dall'altro lato. Lo strumento più idoneo a tal fine è costituito dai modelli di serie storiche interrotte (Linden 2015). Quando l'analisi riguarda un'unica entità – nel nostro caso, l'Italia – il modello di regressione, utilizzato per identificare l'effetto sulla serie storica di uno specifico evento, assume la seguente forma:

6 Le serie storiche dell'Istat sono reperibili al seguente indirizzo web: <http://seriestoriche.istat.it>.

7 I tassi di disoccupazione sono stati desunti dalle varie ondate della Rilevazione continua sulle forze di lavoro (disponibili online all'indirizzo web: <http://seriestoriche.istat.it>) per il periodo post-1977. Anteriormente essi sono stati calcolati grazie ai dati contenuti in vari volumi dell'*Annuario statistico italiano* e dell'*Annuario statico del lavoro e dell'emigrazione*.

8 Sono state condotte analisi di robustezza nelle quali l'inizio della crisi è stato fatto coincidere con l'avvio della contrazione del PIL. I risultati, disponibili su richiesta, mostrano come in tal caso gli effetti delle crisi sui TCS e sui TT(U) non siano quasi mai statisticamente significativi.

$$Y_t = \beta_0 + \beta_1 T_t + \beta_2 D_t + \beta_3 T_t D_t + \epsilon_t \quad (4)$$

dove, Y_t rappresenta la variabile dipendente di interesse, ossia il valore assunto da TCS o TT(U) al tempo t ; T_t è una variabile cardinale che esprime l'ampiezza della finestra osservativa considerata⁹; D_t è una variabile dicotomica che assume valore 0 nel periodo antecedente l'entrata in vigore di una riforma scolastica o l'inizio degli effetti di una crisi economica, mentre assume valore 1 dopo quella riforma o quella crisi. Infine, $T_t D_t$ è un termine di interazione che esprime l'ampiezza dell'eventuale discontinuità rilevabile nella serie storica degli indicatori della partecipazione scolastica tra il periodo precedente una riforma o una crisi e il periodo ad essa successivo. Esso, dunque, misura l'intensità dell'impatto causale di quella riforma o di quella crisi sui valori assunti da TCS e TT(U).¹⁰

Uno degli elementi chiave per l'identificazione degli effetti di riforme e crisi riguarda la forma funzionale del modello di serie storiche interrotte utilizzato. Essa deve riuscire a rappresentare in modo accurato la tendenza evolutiva dei TCS e dei TT(U) anteriormente alla riforma o alla crisi. Nel nostro caso, abbiamo stabilito di inserire nei nostri modelli due termini quadratici, così da tenere conto di possibili andamenti non lineari degli indicatori della partecipazione scolastica. L'equazione (4) viene pertanto ad assumere la seguente forma:

$$Y_t = \beta_0 + \beta_1 T_t + \beta_2 T_t^2 + \beta_3 D_t + \beta_4 T_t D_t + \beta_5 (T_t D_t)^2 + \epsilon_t \quad (5)$$

L'effetto causale dell'evento considerato (D) è, ovviamente, misurato dalla seguente equazione:

$$\tau = E[Y_t | D = 1] - E[Y_t | D = 0] \quad (6)$$

Prima di procedere all'illustrazione dei risultati ottenuti con i nostri modelli, è opportuno avanzare un *caveat*. Le stime degli effetti di riforme e crisi fornite dai modelli di serie storiche interrotte sono, in genere, piuttosto solide. Sfortunatamente esse non possono essere estese ad archi temporali ampi. Del resto, è evidente che quanto più passa il tempo, tanto più è probabile che fenomeni diversi da quelli studiati modificchino lo stato della variabile dipendente.

9 Nei modelli di serie storiche interrotte, il numero di osservazioni compiute prima e dopo, l'evento che ne può modificare l'andamento deve essere sufficientemente ampio da consentire una stima robusta dei parametri dei modelli di regressione. Ciò significa che l'intervallo temporale considerato deve essere piuttosto esteso. Approfittiamo di questa nota per chiarire che la prossimità tra alcune riforme e alcune crisi economiche impedisce di evitare ogni sovrapposizioni tra le rispettive finestre osservative. Si configura così il rischio di produrre distorsioni nelle stime degli effetti delle singole riforme o delle singole crisi nel senso che un evento temporalmente successivo, ma molto vicino, ad un altro potrebbe cumulare gli effetti propri a quelli di quest'ultimo. Al fine valutare questo rischio si sono svolti alcuni controlli di robustezza. Più precisamente, si sono proiettati in avanti i valori assunti dai TCS o dai TT(U) dopo una crisi o una riforma e si sono utilizzati questi valori come basi per stimare l'effetto dell'evento successivo. Tali analisi, disponibili su richiesta, mostrano come le differenze tra le due stime – quella ottenuta con il metodo ordinario e quella ottenuta nel modo appena descritto – siano notevolmente contenute e, dunque, tali da consentire di escludere che gli impatti di ciascuna riforma o crisi economica riportati nel testo siano significativamente sovra o sottostimati.

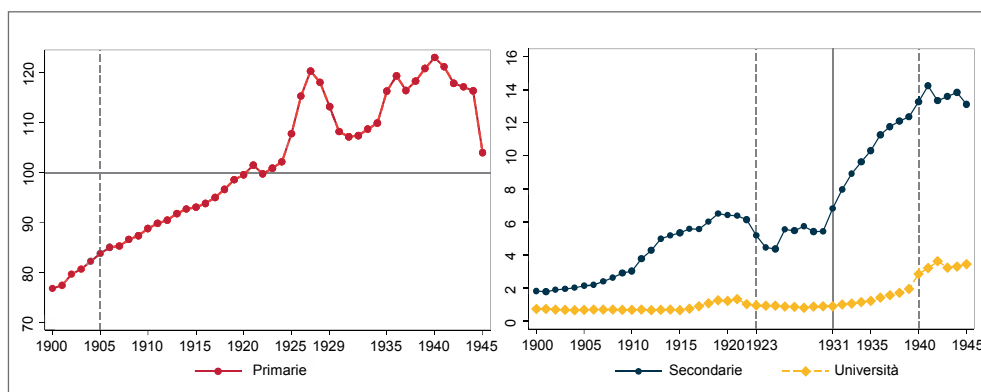
10 Per tenere conto dei problemi di autocorrelazione che possono sorgere con le serie storiche, il termine dell'errore segue un processo autoregressivo di primo ordine: $\epsilon_t = r\epsilon_{t-1} + \mu_t$ dove r rappresenta il parametro di autocorrelazione e μ_t il termine di errore.

5. Risultati

Per le ragioni addotte nel paragrafo precedente, tratteremo separatamente il periodo che va dal 1900 al 1945 e quello che si estende dal 1950 (o 1953) al 2014. In questo secondo caso, i TCS sono stati utilizzati al solo fine di aggiungere elementi descrittivi ai risultati delle analisi causali sui TT(U).

Iniziando, dunque, dal primo periodo e dagli effetti delle riforme scolastiche, possiamo ricordare come, nei primi decenni del Novecento, la partecipazione scolastica nelle secondarie (inferiori e superiori) e, a maggior ragione, nell'università fosse decisamente contenuta (Grafico 1.1, sezione destra). Non così accadeva nella scuola primaria che mostrava, già allora, una presenza decisamente elevata dei bambini rientranti nella pertinente classe di età (Grafico 1.1, sezione sinistra).

Grafico 1.1 Variazioni dei TCS nelle scuole elementari, in quelle secondarie e nell'università tra il 1900 e il 1945. Valori percentuali (a)



(a) Le linee verticali tratteggiate indicano l'anno di inizio degli effetti delle riforme, mentre quelle continue indicano l'anno di inizio degli effetti delle crisi economiche. Come indicato nel testo, per anno di inizio degli effetti si intende quello utilizzato come soglia che separa il periodo pre-trattamento da quello di trattamento nei modelli di serie storiche interrotte.

Un contributo non banale alla realizzazione dello stato di cose appena descritto per le scuole elementari è provenuto dalla legge Orlando. Si può, infatti, stimare che essa abbia accresciuto il pertinente TCS di 4,6 punti percentuali (Tavola 1.1). In altre parole, il fatto di avere esteso fino alla sesta classe l'obbligo scolastico di chi non si iscriveva, dopo la quarta elementare, alla scuola secondaria, riuscì ad accelerare un processo di crescita della partecipazione all'istruzione primaria che, complice anche il migliorato livello di vita dell'intero Paese, sarebbe continuato negli anni successivi fino a raggiungere la saturazione nel 1920.

Nessun effetto sui livelli di partecipazione all'istruzione elementare ha, dunque, potuto avere la riforma Gentile che solo nel 1923 iniziò a dispiegare la sua influenza. Un chiaro, ma non particolarmente elevato, impatto di segno negativo (-2,6%) essa ha, invece, avuto sul TCS delle scuole secondarie (Tavola 1.1). Si ricorderà che i dati disponibili non consentono di stabilire se questa riduzione della partecipazione scolastica sia derivato solo dalle modificazioni introdotte dalla riforma nella secondaria inferiore o anche da quelle riguardanti la secondaria superiore. Pare, però, ragionevole pensare che gli effetti delle prime (necessità di superare un esame di ammissione per l'accesso al ciclo ginnasiale inferiore e sostanziale fallimento della scuola

Tavola 1.1 Stima degli effetti della legge Orlando(a) sul TCS nella scuola elementare; stima degli effetti della riforma Gentile(b) e della crisi economica del 1929(b) sul TCS nella scuola secondaria (I e II grado) e nell'università; e stima della riforma Bottai(c) sul TCS nella scuola secondaria (I e II grado). Variazioni percentuali

Riforma o crisi	TCS nella scuola elementare		TCS nella scuola secondaria		TCS nell'università	
	Coefficiente	Errore standard	Coefficiente	Errore standard	Coefficiente	Errore standard
Legge Orlando 1905 (d)	4,606*	2,433				
Riforma Gentile 1923(d)			-2,599***	0,637	-0,195*	0,113
Riforma Bottai 1940(d)			2,132**	0,952		
Crisi 1929 1931(d)			1,511***	0,312	0,06	0,103

Livelli di significatività: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,10

(a) La finestra osservativa si estende dal 1881 al 1919. (b) La finestra osservativa si estende 1900 al 1940. (c) La finestra osservativa si estende dal 1925 al 1950. (d) L'anno accompagnato dalla nota è quello che è stato utilizzato come valore soglia che identifica il periodo di trattamento nei modelli di serie storiche interrotte.

complementare) si siano manifestati anteriormente a quelli derivanti dalle modificazioni della secondaria superiore e, quindi, siano stati meglio catturati dal nostro modello.

La riforma Gentile ha avuto immediate conseguenze negative, benché di peso assai contenuto (-0,19%) e solo marginalmente significative, anche sul TCS a livello universitario (Tavola 1.1). Che la riforma in esame possa avere esercitato una qualche subitanea influenza sugli accessi all'università non dovrebbe destare particolare sorpresa. Il divieto di immatricolare chi proveniva dagli istituti tecnici ex legge Casati era, infatti, diventato immediatamente esecutivo. Che, poi, il suo impatto iniziale sia stato alquanto esiguo si può spiegare facilmente alla luce della contenuta numerosità – all'epoca – delle persone che potevano permettersi di frequentare corsi di studio universitario (Grafico 1.1, sezione destra).

Nel complesso, sembra di poter sostenere che, nonostante abbia modellato per svariati decenni (nel caso delle secondarie superiori, addirittura fino agli anni Novanta) l'assetto ordinamentale delle nostre istituzioni educative, le influenze dirette della riforma Gentile sui livelli complessivi della partecipazione scolastica siano state meno incisive di quanto non si sia a lungo sospettato. In ogni caso, quelle sui TCS sono durate poco. Tant'è vero che già nel 1926 i tassi di partecipazione all'istruzione secondaria si erano portati su valori prossimi a quelli antecedenti la riforma e che essi hanno continuato a crescere per i vent'anni successivi (Grafico 1.1, sezione destra). Queste considerazioni possono essere estese ai TCS riguardanti l'università nel senso che il lieve declino attribuibile alla riforma Gentile non si è approfondito negli anni successivi (Grafico 1.1, sezione destra).

Dalle nostre analisi sono emersi risultati di un certo interesse anche nel caso della riforma Bottai. Pur essendo stata spesso riguardata come un intervento, tutto sommato, marginale, essa ha esercitato un impatto di segno positivo (2,1%) sui TCS dell'istruzione secondaria (Tavola 1.1). Sfortunatamente, ancora una volta, diventa difficile stabilire con sicurezza se l'effetto rilevato abbia riguardato la secondaria inferiore, quella superiore od entrambe. In considerazione della sua configurazione parrebbe plausibile pensare che la riforma Bottai abbia inciso su entrambi i gradi dell'istruzione secondaria, ma con maggiore incisività su quello inferiore.

Se si considerano nel loro insieme le tre riforme scolastiche attuate nella prima metà del XX secolo e si guardano i valori annui dei TCS per i vari livelli di istruzione, si può dire che solo la

riforma Gentile si sia mossa (con qualche successo) indipendentemente e, anzi, contro quella che abbiamo chiamato la dinamica spontanea della domanda di scolarità. Le altre due si sono innestate su una preesistente tendenza alla crescita. Ciò non significa, però, che esse non abbiano modificato quest'ultima. Al contrario, l'hanno significativamente accelerata.

Passando dal ruolo delle riforme a quello delle crisi economiche, si può notare come la grande depressione del 1929 non abbia esercitato alcun effetto negativo sulla partecipazione all'istruzione universitaria. Ciò può essere derivato sia dal fatto che contenutissimi erano allora i TCS a livello terziario, sia dal fatto che le conseguenze economiche della crisi del 1929 si manifestarono in Italia con intensità assai contenuta mercé l'ancora netta prevalenza del settore agricolo (Clavin 2000). È, però, anche vero che questa crisi ha contribuito ad innalzare, sia pure di poco (1,5%), il tasso di partecipazione all'istruzione secondaria (Tavola 1.1). L'impossibilità di separare i due gradi di questo livello di scolarità rende nuovamente arduo stabilire su quale di essi sia ricaduto con maggiore incisività l'impatto in questione. Da un lato, si può argomentare, che, essendosi manifestata dopo l'estensione dell'obbligo scolastico a 13 anni, previsto dalla riforma Gentile, la crisi del 1929 dovrebbe avere influenzato soprattutto la partecipazione nella secondaria superiore. D'altro canto, è noto che all'epoca i tassi di evasione da quell'obbligo erano assai elevati (De Mauro 1963). Non si può, dunque, escludere che sia stata più la secondaria inferiore, rispetto alla superiore, a subire gli effetti più incisivi della grande crisi. Ciò tanto più in quanto l'espansione dei livelli di scolarità è storicamente proceduta dal basso verso l'alto (Grafici 1.1 e 1.2). Non a caso, ancora negli anni Cinquanta i tassi di partecipazione nelle secondarie inferiori erano decisamente più elevati di quelli delle secondarie superiori (Grafico 1.2). Si deve, infine, considerare che, anche nel corso della crisi del 1929, i costi opportunità della frequenza delle secondarie inferiori erano meno consistenti di quelli derivanti dalla frequenza delle secondarie superiori.

Comunque siano davvero andate le cose durante la grande depressione, rimane il fatto che – seconda guerra mondiale esclusa¹¹ – fino al 1950 nessun'altra crisi economica e nessun'altra riforma scolastica sono intervenute ad alterare le dinamiche spontanee della domanda collettiva di istruzione. Si può, così, spostare l'attenzione sul secondo dei due intervalli temporali nei quali abbiamo suddiviso le nostre analisi. E diventa anche possibile misurare gli impatti causali delle riforme scolastiche e delle crisi economiche attraverso i TT(U).

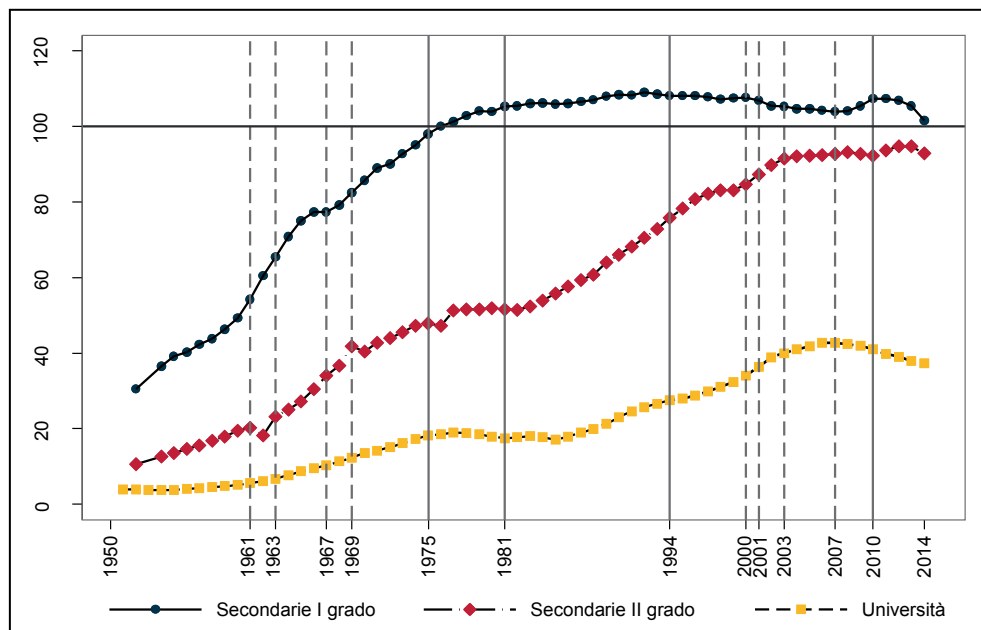
Prima di farlo è, però, opportuno prestare ancora un po' di attenzione ai TCS, così da fornire un'illustrazione più completa delle dinamiche della partecipazione scolastica quali si sono manifestate dal secondo dopoguerra ad oggi. Essi mostrano come, nel periodo in esame, si sia avuta un'espansione di stampo pressoché monotonicamente della presenza nelle secondarie inferiori e nelle secondarie superiori dei soggetti rientranti nelle pertinenti classi di età. Questa crescita è stata particolarmente rapida nelle medie inferiori che hanno raggiunto il livello di saturazione già a metà degli anni Settanta (Grafico 1.2). Più lenta appare, invece, l'espansione della partecipazione alla secondaria superiore che, complici tassi di abbandono a tutt'oggi decisamente elevati¹² e un'età d'obbligo ferma al sedicesimo anno di età, non ha ancora raggiunto la saturazione, pur approssimandosi notevolmente ad essa (Grafico 1.2).

11 Non si sono considerati nelle analisi i possibili effetti sulla scolarità della seconda guerra mondiale per il buon motivo che quest'ultima ha, di fatto, travolto ogni forma di ordinario funzionamento delle varie istituzioni sociali, sistema scolastico incluso.

12 Su questo punto rimandiamo ai dati pubblicati da Istat sul portale <http://noi-italia.istat.it>.

Anche la partecipazione all'istruzione universitaria ha conosciuto una notevole espansione nel corso degli ultimi sessantacinque anni. Essa, però, è proceduta a ritmi più blandi e andando incontro ad alcuni visibili rallentamenti tra i quali si segnala, per il suo carattere particolarmente incisivo, quello iniziato nel 2008 (Grafico 1.2).

Grafico 1.2 Variazioni dei TCS nelle scuole secondarie di primo grado, in quelle di secondo grado e nell'università tra il 1950 e il 2014. Valori percentuali (a)

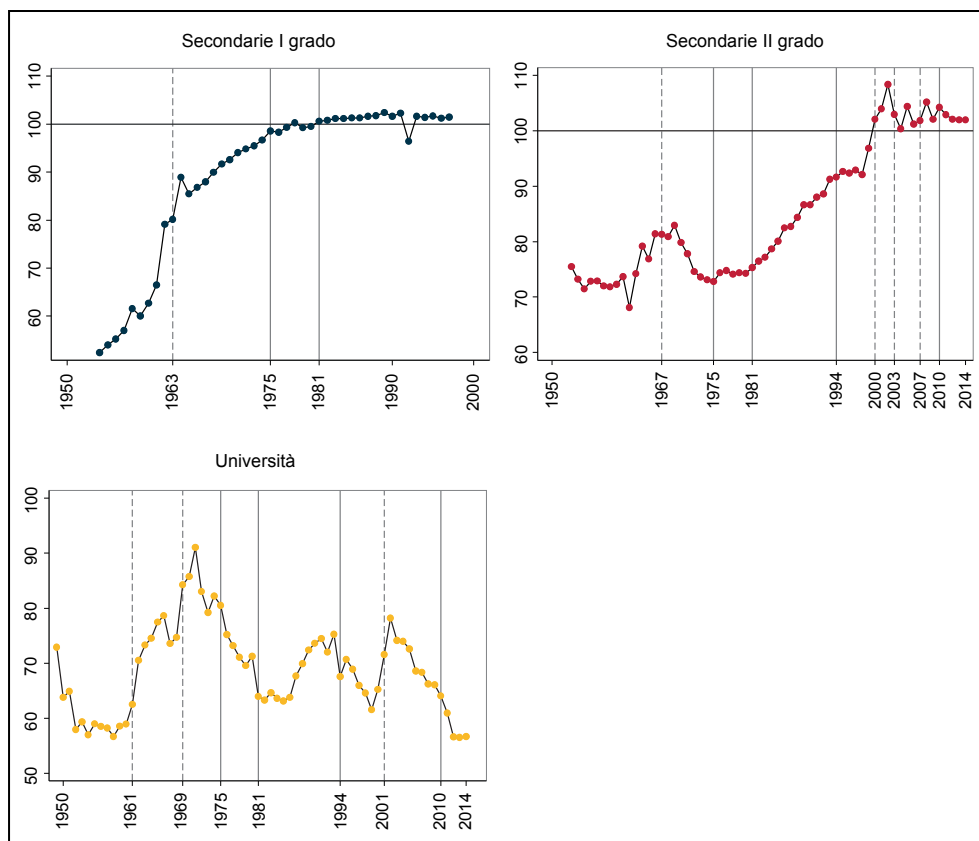


(a) Si veda la corrispondente nota del grafico 1.1.

E veniamo ai TT, iniziando da quelli riguardanti le secondarie inferiori e le superiori. Anche i loro valori risultano crescenti nel lungo periodo, ma l'andamento di questa crescita è assai meno regolare di quello dei TCS (Grafico 1.3). Questa dissimilarità è facilmente spiegabile alla luce delle considerazioni esposte nel quarto paragrafo e prova la fondatezza di quanto detto in quella sede a proposito della maggiore capacità dei TT di dar conto degli effetti causali di fattori esogeni. Non a caso i loro valori presentano discontinuità abbastanza pronunciate proprio in corrispondenza degli anni che vedono l'avvio di riforma scolastiche o l'inizio di crisi economiche (grafico 1.3, sezione superiore).

Possiamo, naturalmente, misurare con precisione la consistenza di queste discontinuità attraverso i nostri modelli di serie storica interrotta. E la faremo a partire dalla valutazione dell'impatto delle riforme di stampo ordinamentale che hanno visto la luce dopo il 1950. La prima e, forse, la più importante di esse è costituita, notoriamente, dall'istituzione della scuola media unica del 1962. Essa ha fatto mediamente innalzare di 7,1 punti percentuali il tasso di passaggio dalla scuola elementare alla scuola secondaria di primo grado (Tavola 1.2). A un risultato analogo a quello appena esposto, utilizzando, però, dati individuali e metodi di analisi diversi da quello qui adottato, erano già pervenute altre indagini (Brandolini e Cipollone 2002; Brunello *et al.* 2009; Barone e Fort 2011). Si può, dunque, affermare che la stima dell'impatto qui presentata sia assolutamente robusta.

Grafico 1.3 Variazioni dei TT alle scuole secondarie di I e di II grado dal 1953 al 2014 e variazioni dei TTU dal 150 al 2014. Valori percentuali (a)



(a) Si veda la corrispondente nota del grafico 1.1.

La nostra analisi ha, però, messo in luce un effetto della riforma della media unica che, a quanto ne sappiamo, non era stato precedentemente rilevato. Si tratta del fatto che a partire dal 1968 essa ha causato un incremento medio di oltre 6 punti percentuali nel tasso di transizione dalle medie inferiori alle medie superiori (Tavola 1.2). Il fenomeno in questione può essere spiegato ricordando che la nuova scuola media inferiore, avendo assorbito in sé la vecchia scuola di avviamento professionale, apriva anche agli studenti che in precedenza si sarebbero iscritti a quest'ultima, le porte di tutti gli indirizzi della secondaria superiore. Sfortunatamente l'effetto in esame ha avuto breve durata, cosicché già agli inizi degli anni Settanta del Novecento, il TT dalla secondaria inferiore alla secondaria superiore era tornato ai livelli dei primi anni Sessanta. Pare ragionevole ipotizzare che il carattere socialmente più eterogeneo dei frequentanti la media unica, una conseguente possibile riduzione dei loro livelli medi di apprendimento e, soprattutto, l'immutata selettività delle secondarie superiori abbiano raffreddato notevolmente le aspirazioni formative di non pochi tra i licenziati dalla nuova terza media.

Come traspare dal secondo paragrafo, nel corso degli anni Settanta e Ottanta nessun intervento riformatore ha modificato l'ordinamento istituzionale delle medie inferiori e superiori e si deve attendere il 1999 perché appaia la norma che estende la permanenza obbligatoria nelle aule scolastiche fino al secondo anno delle secondarie superiori. A dispetto della sua incompleta

Tavola 1.2 Stima degli effetti della riforma della scuola media unica del 1962(a) e delle crisi del 1973(b) e del 1979(c) sul TT dalle scuole primarie alle secondarie di I grado; stima degli effetti della riforma della scuola media unica(d), delle riforme Berlinguer(e), Moratti(f) e Fioroni(f) e delle crisi del 1973(g), del 1979(h), del 1992(i) e del 2008(l) sul TT dalle scuole secondarie di I grado alle scuole secondarie di II grado. Variazioni percentuali

Riforma o crisi	TCS nella scuola elementare		TCS nella scuola secondaria	
	Coefficiente	Errore standard	Coefficiente	Errore standard
Riforma scuola media unica 1963 (m)	7,150**	3,488		
1967 (m) (n)			6,068***	1,98
Riforma Berlinguer 2000 (m)			6,712***	2,12
Riforma Moratti 2003 (m)			2,554	2,308
Riforma Fioroni 2007 (m)			-2,918	2,128
Crisi petrolifera 1973 1975 (m)	0,81	1,532	-6,296**	3,028
Crisi petrolifera 1979 1981 (m)	1,034	1,034	0,604	1,309
Crisi 1992 1994 (m)			-0,649	1,748
Crisi 2008 2010 (m)			-1,308	1,737

Livelli di significatività: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,10

(a) La finestra osservativa si estende dal 1954 al 1980. (b) La finestra osservativa si estende dal 1954 al 1990. (c) La finestra osservativa si estende dal 1954 al 1995. (d) La finestra osservativa si estende dal 1955 al 1980. (e) La finestra osservativa si estende dal 1980 al 2014. (f) La finestra osservativa si estende dal 1990 al 2014. (g) La finestra osservativa si estende dal 1955 al 2000. (h) La finestra osservativa si estende dal 1955 al 2005. (i) La finestra osservativa si estende dal 1980 al 2014. (l) La finestra osservativa si estende dal 1994 al 2014. (m) L'anno accompagnato dalla nota è quello che è stato utilizzato come valore soglia che identifica il periodo di trattamento nei modelli di serie storiche interrotte. (n) La data d'inizio dell'effetto della riforma del 1962, nel caso del TT alle scuole secondarie di II grado è stato fissato al 1967, anno in cui la prima coorte interessata dalla riforma sostiene l'esame di licenza media.

applicazione, la norma in questione ha esercitato un effetto decisamente rilevante sul tasso di transizione dalla secondaria inferiore alla secondaria superiore. In particolare, essa lo ha fatto salire di quasi sette punti percentuali (Tavola 1.2).

Questa riforma sembra, però, essere anche associata a una situazione un po' sorprendente sotto il profilo analitico. Intendiamo riferirci al fatto che, a partire dal 2001, il tasso di passaggio dalla terza media alla prima superiore risulta maggiore di 1 (Grafico 1.2, sezione superiore). Tecnicamente, ciò significa che gli iscritti per la prima volta al primo anno di corso delle secondarie di secondo grado (in un dato a.s.) sono più numerosi dei licenziati dalla terza media (nell'a.s. precedente). Una simile eventualità può essere prodotta da due fenomeni. Uno di essi è costituito dalla presenza di soggetti provenienti da coorti di licenziati dalla terza media prima dell'entrata in vigore della legge 9/1999 che si sono iscritti, in ritardo, alle superiori. L'altro fenomeno può consistere nella presenza tra gli iscritti non ripetenti al primo anno della secondaria superiore di persone provenienti dall'esterno del sistema scolastico italiano. Questa seconda ipotesi pare assai più realistica della prima. È noto, infatti, che a partire dal 2001 una quota sempre più cospicua di studenti del primo anno delle secondarie superiori è costituita da stranieri, da figli e figlie di immigrati, cioè. Ed è noto che una quota non marginale di costoro, stimabile in circa un decimo, è formata da ragazzi e ragazze che non hanno frequentato il sistema scolastico italiano, ma quello del loro paese di provenienza (ISMU 2014).

È, comunque, opportuno aggiungere che la presenza, dopo il 2001 di TT alla secondaria superiore maggiori di 1, nulla toglie alla solidità della nostra stima dell'impatto della legge 9/1999 sulle transizioni dalla media inferiore alla media superiore. Essa, infatti, tiene conto dell'andamento di lungo periodo di questi tassi e non solo del loro valore in un ristretto intorno temporale prossimo dell'anno della sua entrata in vigore.

Analoghe considerazioni valgono per le stime sugli impatti delle riforme Moratti e Fioroni in materia di durata della scolarità d'obbligo che, però, non sono risultate statisticamente significative (Tavola 1.2). Questa assenza di effetti non deve, però, stupire. Tra il 2003 e il 2010 le secondarie superiori si sono fortemente avvicinate alla saturazione della pertinente classe di età (Grafico 1.2). Inoltre, come si è appena sottolineato, i TT a questo livello di istruzione dagli inizi degli anni 2000, sono diventati pari o, addirittura superiori a 1. Difficile, dunque, che le riforme in parola abbiano potuto generare qualche effetto, positivo o negativo, sui preesistenti livelli di partecipazione scolastica.

Passando ora all'esame degli effetti delle crisi petrolifere del 1972 e del 1979, della crisi industriale e monetaria del 1992 e della lunga recessione iniziata nel 2008, si può dire che essi siano nulli nel caso della transizione dalle elementari alle medie inferiori (Tavola 1.2). Del resto, ancora prima della riforma del 1962, e con maggior vigore dopo di essa, i tassi di passaggio alla secondaria inferiore avevano mostrato una costante tendenza alla crescita e lo stesso andamento è stato conosciuto dai TSC. Si è, poi, mostrato che questa duplice crescita era inserita in un processo relativamente stabile di espansione della partecipazione scolastica. Arduo, quindi, pensare che una crisi economica, per quanto seria, potesse invertire o anche solo rallentare significativamente questo processo.

La situazione, almeno in parte, cambia nel caso della transizione dalla secondaria inferiore alla secondaria superiore. La crisi del 1973 interviene in un momento di particolare problematicità del passaggio dall'una all'altra. Poco più sopra si è ricordato che il notevole ampliamento, prodotto dalla riforma del 1962, della platea dei soggetti potenzialmente in grado di accedere alla secondaria superiore, dopo un iniziale innalzamento del tasso di transizione, aveva contribuito a generare una contrazione dello stesso. Si può, dunque, comprendere come la crisi in esame, generando una vera e propria riduzione del PIL,¹³ abbia anche causato una non banale riduzione (oltre 6 punti percentuali) dell'incidenza dei licenziati dalle medie inferiori che si iscrivono alle superiori (Tavola 1.2). Non così accade con la crisi petrolifera immediatamente successiva che arresta la crescita del PIL, ma non ne provoca un vero declino. Nessuna influenza essa riesce ad esercitare sul TT verso le superiori (Tavola 1.2). Nel conto di quest'ultimo risultato si deve, però, porre anche il fatto che tra le due crisi petrolifere il PIL era, comunque, cresciuto, che i tassi di disoccupazione erano declinati e, infine, che la tendenza all'espansione della domanda di istruzione aveva ripreso vigore per proprio conto. Ed è proprio per quest'ultimo motivo che le più serie crisi del 1992 e del 2008 non hanno avuto alcun impatto sulla transizione in esame (Tavola 1.2).

Si può, dunque, asserire che, similmente a quanto osservato nella prima metà del secolo XX, anche dagli anni Cinquanta ad oggi le riforme scolastiche si siano sì inserite in processi autonomi di crescita di lungo periodo della domanda di istruzione secondaria, inferiore e su-

¹³ Non si fa qui riferimento ai tassi di disoccupazione dell'epoca perché, a causa del modo in cui erano calcolati, essi appaiono decisamente contenuti e, probabilmente, sottostimati. Tant'è vero che nel 1977 l'Istat ha dato vita a una nuova serie storica di questi tassi.

periore, ma li abbiano anche considerevolmente accelerati, mentre del tutto marginale è stata l'influenza su questi processi delle crisi economiche.

Il quadro appena abbozzato muta radicalmente qualora si sposti lo sguardo verso i tassi di transizione dalla secondaria superiore all'università. Nel corso degli ultimi sessant'anni il TTU mostra, infatti, un andamento di stampo sinusoidale. Esso cresce lentamente nei periodi di sviluppo economico, aumenta in modi repentini e raggiunge picchi elevati appena le pertinenti riforme entrano in vigore, ma subito dopo declina altrettanto rapidamente e diminuisce ulteriormente in corrispondenza di congiunture economiche negative (Grafico 1.3, sezione inferiore). Cercheremo ora di descrivere un po' più in dettaglio questa peculiare dinamica.

Nel corso degli anni Cinquanta, il TTU si era progressivamente ridotto (per effetto della non florida situazione economica lasciata in eredità dalla seconda guerra mondiale) ed aveva iniziato a risalire nei primi anni Sessanta, più per dinamiche spontanee che per effetti di riforme. Tant'è vero che la piccola liberalizzazione degli accessi all'università dei diplomati degli istituti tecnici, attuata nel 1961, non contribuisce in modo significativo all'incremento del TTU (Tavola 1.3). Questa crescita spontanea continua nel corso di tutti gli anni Sessanta, ma riceve una spinta ragguardevole verso l'alto, pari a quasi dieci punti percentuali, dalla riforma del 1969 che apre la possibilità di immatricolarsi a tutti i soggetti provenienti da un corso di studi secondari superiori di durata quinquennale (Tavola 1.3). Già tre anni dopo la sua entrata in vigore, però, questo impatto positivo era scomparso. E la prima e la seconda crisi petrolifera hanno svolto una influenza così negativa su questa preesistente tendenza discendente – pari a un declino del TTU di quasi nove e di quasi dodici punti percentuali, rispettivamente (Tavola 1.3) – da far precipitare il tasso di passaggio dalla secondaria superiore all'università quasi allo stesso livello che esso aveva nel 1961 (Grafico 1.3, sezione inferiore).

Tavola 1.3 Stima degli effetti delle liberalizzazioni degli accessi del 1961(a) e del 1969(b), della riforma Berlinguer-Zecchino del 2001(c), delle crisi petrolifere del 1973(d) e del 1979(e), della crisi industriale e fiscale del 1992(f) e della grande recessione del 2008(g) sul tasso di transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università. Variazioni percentuali

Riforma o crisi	Coefficiente	Errore standard
Piccola liberalizzazione degli accessi 1961 (h)	3,027	1,916
Liberalizzazione completa degli accessi 1969 (h)	9,931***	2,641
Riforma Berlinguer-Zecchino 2001 (h)	10,973***	2,763
Crisi 1973 1975 (h)	-8,909*	4,821
Crisi 1979 1981 (h)	-11,812***	3,996
Crisi 1992 1994 (h)	-11,383***	3,316
Crisi 2008 2010 (h)	-4,732**	2,652

Livelli di significatività: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,10

(a) La finestra osservativa si estende dal 1950 al 1990. (b) La finestra osservativa si estende dal 1950 al 1995. (c) La finestra osservativa si estende dal 1980 al 2014. (d) La finestra osservativa si estende dal 1950 al 1990. (e) La finestra osservativa si estende dal 1950 al 1995. (f) La finestra osservativa si estende dal 1982 al 2014. (g) La finestra osservativa si estende dal 1992 al 2014. (h) L'anno accompagnato dalla nota è quello che è stato utilizzato come valore soglia che identifica il periodo di trattamento nei modelli di serie storiche interrotte.

Tra la fine della seconda crisi petrolifera e la crisi industriale e monetaria del 1992, il TTU era risalito, grazie all'accresciuto livello di benessere dell'intero Paese (Grafico 1.3, sezione inferiore). Si ricordi, tra l'altro, che dalla metà degli anni Ottanta ai primi anni Novanta, come bene mostra Brandolini (2014), l'Italia aveva conosciuto addirittura una riduzione delle sue tradizionalmente elevate disuguaglianze di reddito. La crisi del 1992 viene, però, ad interrompere la crescita del TTU, abbassandolo di oltre undici punti percentuali (Tavola 1.3). Il declino del TTU continua ininterrottamente, proprio per gli effetti della crisi in parola, fino al 2001 quando la piena entrata in vigore della riforma Berlinguer-Zecchino ne produce un nuovo deciso innalzamento di ben dieci punti percentuali (Tavola 1.3). Sfortunatamente, come tutte le precedenti riforme universitarie, anche i benefici effetti di quest'ultima sono stati di breve durata.

Già quattro anni dopo il suo avvio, il valore del TTU era tornato a quello registrato tra il 1994 e il 1995, nel pieno, cioè, degli effetti depressivi della crisi del 1992¹⁴. E ad aggravare, ancora una volta, la situazione interviene la grande recessione del 2008 che provoca una contrazione del TTU di quasi cinque punti percentuali (Tavola 1.3).

Al di là degli effetti delle riforme e delle crisi che abbiamo appena ultimato di illustrare, come si può spiegare l'accentuato andamento altalenante del TTU? Crediamo che la risposta vada ricercata in alcune delle considerazioni esposte in sede formulazione di ipotesi. L'entrata in vigore di ogni riforma, diciamo così "aperturista", spinge molti diplomati ad immatricolarsi per approfittare, appunto, delle (più o meno reali) opportunità offerte dal nuovo ordinamento¹⁵. Ben presto, però, le difficoltà di portare a termine gli studi universitari, anche nei rinnovati assetti istituzionali, si fanno sentire ed evidenti diventano i contenuti rendimenti occupazionali e reddituali delle lauree o, almeno, di molte lauree.

Questi elementi, congiunti a costi diretti e indiretti che permangono relativamente elevati, riducono progressivamente l'attrattiva degli investimenti in istruzione universitaria agli occhi delle coorti di diplomati che seguono dappresso quella coinvolta per prima dalla riforma. Intervengono, infine, le fasi di congiuntura economica negativa a magnificare i problemi di costo opportunità e di rendimento occupazionale degli studi universitari e a deprimerne ulteriormente la domanda collettiva che, poi, lentamente ricresce nelle fasi di superamento delle crisi.

14 Si veda Schizzerotto e Vergolini (2016) per un approfondimento sulla durata degli effetti della riforma del "3+2".

15 A quanto esposto nel testo si potrebbe obiettare che l'accentuato andamento sinusoidale del TTU è enfatizzato dal modo in cui esso è costruito. Poiché si tratta di un tasso lordo, il suo valore è certamente influenzato dalla presenza (al numeratore) di persone che non si erano immatricolate (o non potevano immatricolarsi) all'università subito dopo il conseguimento del diploma e che lo hanno fatto in ritardo perché attratte dalle aperture offerte dalla riforma di volta in volta considerata. Si deve, però, precisare, che il peso degli immatricolati in ritardo è decisamente contenuto (Schizzerotto e Vergolini 2016) e non tale da alterare in misura significativa gli andamenti emersi dalla nostra analisi.

6. Considerazioni conclusive

Crediamo che i risultati esposti nel paragrafo precedente confermino pienamente le nostre ipotesi e provino ulteriormente la fecondità euristica e sostanziale della teoria dell'azione razionale, in combinazione con l'ipotesi credenzialistica, anche nel dare conto delle variazioni nel tempo della domanda collettiva di istruzione.

In termini concreti, si è mostrato che, tra l'inizio del Novecento e i primi anni Duemila, il nostro Paese ha conosciuto una costante e considerevole crescita della partecipazione ai vari ordini e gradi del nostro sistema scolastico, università esclusa. La crescita ha seguito dappresso il continuo miglioramento delle condizioni di vita della popolazione e ha riguardato dapprima la scuola primaria, per investire poi la secondaria inferiore e, infine, la secondaria superiore che, pur ancora afflitta da non banali fenomeni di abbandono e da una scolarità d'obbligo limitata alla frequenza del suo biennio iniziale, ha quasi raggiunto, all'inizio del nuovo secolo, la soglia della saturazione. In ogni caso, anche i tassi di transizione a quest'ultima dalle medie inferiori sono ormai diventati pari all'unità, così come da tempo avevano fatto quelli dalle elementari alle medie inferiori. Questo processo di espansione monotonica della scolarità non è mai stato seriamente interrotto o accelerato da nessuna crisi economica. E benché sia vero che la componente, diciamo così, spontanea della crescita della partecipazione scolastica sia stata predominante, altrettanto certo è che su di essa le riforme scolastiche hanno esercitato incisivi e cruciali impatti causali. Nella generalità dei casi si è trattato di spinte alla crescita e in un solo caso – quello della riforma Gentile – in un rallentamento, per altro contenuto e di breve durata, della stessa.

Assai diversamente si è configurato, come detto, l'andamento della domanda di istruzione terziaria. Lenta è stata, nell'arco dei centoquattordici anni considerati dalle nostre analisi, la crescita della presenza all'università dei giovani in età compresa tra i diciannove e i venticinque anni di età. Ed è probabile che i TCS nell'istruzione terziaria, pur negativamente condizionati dai fenomeni di abbandono, siano stati e siano tuttora inflazionati dall'incidenza degli studenti in ritardo di uno o più anni sulla durata legale dei vari corsi di studio. Sta di fatto che da noi il tasso di scolarità terziaria è ancora oggi bloccato su livelli lontani da quelli della generalità dei Paesi avanzati. Sono soprattutto i tassi di transizione dalla secondaria superiore all'università a illustrare il carattere problematico dei rapporti tra quest'ultima e i giovani italiani e le loro famiglie. Si è visto, in particolare, come la proporzione dei maturi immatricolati cresca lievemente durante le congiunture economiche favorevoli, si espanda molto velocemente e incisivamente per effetto delle riforme intese ad ampliare gli accessi all'università o a semplificare (almeno *prima facie*) il processo di conseguimento di un diploma di laurea, per declinare, velocemente e spontaneamente, pochissimi anni dopo le riforme in parola e per ridursi ulteriormente e ancor più incisivamente nel corso delle crisi economiche. Sulle ragioni di questi andamenti sinusoidali della transizione dalle secondarie superiori si è già detto in sede di formulazione di ipotesi e in chiusura del precedente paragrafo. Qui, dunque, basterà richiamare le principali tra esse: i) costi diretti e indiretti della frequenza universitaria piuttosto elevati; ii) non banali rischi di abbandono prima del conseguimento del titolo; e iii) bassi rendimenti occupazionali e salariali di molte lauree.

Oltre a fornire sostegni alla teoria dell'azione razionale applicata agli investimenti in titoli di studio e alle nostre ipotesi di partenza, i risultati delle analisi qui presentate gettano qualche ombra su alcuni schemi interpretativi dello sviluppo della domanda di istruzione nel nostro Paese che, alcuni or sono, godevano di una certa popolarità. Abbiamo, innanzitutto, mostrato

che le riforme scolastiche non si limitano a seguire la crescita spontanea della domanda di istruzione, come sostenuto da alcuni studiosi (Dei 1993, Shavit e Westerbeek 1997), ma sono in grado di condizionarla, positivamente o negativamente, per proprio conto e, per lo più, in termini abbastanza incisivi. Si è, poi, fatto vedere che, per tutto il Ventesimo secolo e fino al primo decennio del Ventunesimo, le crisi economiche non hanno provocato sistematiche crescite della domanda di istruzione rivolta alla secondarie superiori e all'università, come, invece, hanno affermato altri autori (Barbagli 1974; Paci 1974)¹⁶. Nel caso dell'università si è, anzi, mostrato come, lungi dall'aver operato quale area di parcheggio di giovani altrimenti privi di impiego (Miegge 1971; Paci 1974), essa abbia visto ridurre fortemente le immatricolazioni al proprio interno proprio nei periodi di congiuntura economica negativa.

¹⁶ Naturalmente, il nostro lavoro non mette in alcun modo in discussione la fondatezza delle analisi di Barbagli (1974) riguardanti la seconda metà del XIX secolo.

Riferimenti bibliografici

- Arrow, K.J. 1973. *The Theory of Discrimination*, in O. Ashenfelter, A. Rees (eds.), *Discrimination in Labor Markets*. Princeton: Princeton University Press.
- Baffigi, A., M.E. Bontempi e R. Golinelli 2013. Output potenziale, gap e inflazione in Italia nel lungo periodo (1861-2010): un'analisi econometrica. *Quaderni di Storia Economica*, n. 29, Banca d'Italia.
- Barbagli, M. 1974. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*. Bologna: Il Mulino.
- Barone, C. e M. Fort 2011. *Disparità intergenerazionali di istruzione e riforme scolastiche: i casi della scuola media unica e dell'università*, in A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (eds.), *Generazioni disuguali*. Bologna: Il Mulino.
- Barone, C. e R. Guetto 2016. Verso una meritocrazia dell'istruzione? Inerzia e mutamento nei legami tra origini sociali, opportunità di studio e destini lavorativi in Italia (1920-2009). *Polis*, 1: 5-34.
- Barone, C., R. Luijkx e A. Schizzerotto. 2010. Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*, 1: 5-34.
- Becker, G. S. 1962. Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of political economy*, 70 (5, Part 2): 9-49.
- Bell, D. 1973. *The Coming of Post-Industrial Societies*. New York: Basic Books.
- Blau, P.M. e O.D. Duncan. 1967. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Boudon, R. 1973. *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Brandolini, A. 2014. The Big Chill: Italian Family Budgets after the Great Recession. *Italian Politics*, 29: 233-256.
- Brandolini, A. e G. Vecchi. 2013. *Standard of Living*, in G. Toniolo (eds.), *The Oxford Handbook of the Italian Economy Since Unification*, Oxford: Oxford University Press.
- Brandolini, A. e P. Cipollone. 2002. Return to Education in Italy 1992-1997. Working Paper, Banca d'Italia.
- Breen, R. e J.H. Goldthorpe. 1997. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3): 275-305.
- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller e R. Pollak. 2009. Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114 (5): 1475-1521.
- Brunello, G., M. Fort e G. Weber. 2009. Changes in Compulsory Schooling, Education and the Distribution of Wages in Europe. *The Economic Journal*, 119: 516-539.

- Cappellari, L., e C. Lucifora. 2009. The “Bologna Process” and college enrolment decisions. *Labour Economics*, 6: 638-647.
- Clavin, P. 2000. *The Great Depression in Europe, 1929-1939*. London and New York: Macmillan.
- Cobalti A. e A. Schizzerotto. 1994. *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Collins, R. 1971. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36 (6): 1002-1019.
- Collins, R. 1979. *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: John Wiley.
- De Mauro, T. 1963. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Dei, M. 1993. *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani e G. Turi (eds.), *Fare gli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Dei M. 2000. *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Di Pietro, G. e A. Cutillo. 2008. Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience. *Economics of Education Review*, 5: 546-555.
- Fadiga Zanatta, A. 1976. *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino.
- ISMU. 2014. *Alunni con cittadinanza non italiana L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Quaderni Ismu 1/2014.
- Goldthorpe, J.H. 2007. *On Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Goldthorpe, J.H. 2014. The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics. *Rationality and Society*, 26 (3): 265-289.
- Hanushek, E. A. e L. Wössman. 2010. Education and economic growth, in D. J. Brewer e P. J. McEwan (eds.), *Economics of education*. Amsterdam: Elsevier.
- Linden, A. 2015. Conducting interrupted time series analysis for single and multiple group comparisons. *The Stata Journal*, 15: 480-500.
- Marzadro, S., e A. Schizzerotto. 2014. More stability than change. The effects of social origins on inequalities of educational opportunities across three Italian birth cohorts. *Scuola Democratica*, 2: 343-364.
- Miegge, M. 1971. Sviluppo capitalistico e scuola lunga. Una analisi delle tendenze della scuola in Italia sulla base dei materiali elaborati dalla sinistra extraparlamentare, *Inchiesta*, 1.
- Paci, M. 1974. *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Parsons, T. 1970. *Equality and inequality in modern societies*, in D. Laumann (eds.), *Theory and research for the 70's*. New York: Prentice Press.
- Schizzerotto, A. 1997. Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? *Polis*, 11 (3): 345-365.
- Schizzerotto, A. e C. Barone. 2006. *Sociologia dell'Istruzione*. Bologna, Il Mulino.

- Schizzerotto, A. e L. Vergolini. 2016. The Bologna Process in Italy. An analysis of its causal impact on university enrolments and its possible influence on inequalities of educational opportunities. *Mimeo*.
- Shavit, J. e K. Westerbeek. 1997. Istruzione e stratificazione in Italia: riforme, espansione e uguaglianza delle opportunità. *Polis*, 11 (1): 91-112.
- Spence, M. 1973. Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87: 355-374.
- Treiman, D. 1970. Industrialization and Social Stratification. *Sociological Inquiry*, 40: 207-234.
- Thurow, L. C. 1975. Generating Inequality: *Mechanisms of Distribution in the US Economy*. New York: Basic Books.
- Vertecchi, B. 2001. *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, Franco Angeli.
- Wilmoth, J.R., K. Andreev, D. Jdanov e D.A. Glej. 2007. *Methods Protocol for the Human Mortality Database*. Dati disponibili al link: <http://www.mortality.org/cgi-bin/hmd/country.php?cntr=ITA&level=1>.