

Indagine sul fenomeno della dispersione formativa: presidio e studio preliminare

Luglio 2018

Il presente contributo è stato realizzato da Inapp in qualità di Organismo intermedio del PON SPAO con il contributo del FSE 2014-2020; Azione 10.1.8 – “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell’abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazione a livello territoriale)”; Ambito di attività: 1

Autori: Emmanuele Crispolti (cap.1 e 8), Laura Giuliani (Introduzione, cap. 2 e Conclusioni), Paola Paniccio (cap. 5 e par. 6.1), Emma Robbio (cap. 4, 7 e 9), Annamaria Sergi (cap. 3 e par. 6.2)

Elaborazioni statistiche: Alessandra Calpini (cap. 5 e 6), Pasquale Di Padova (par.6.1), Annamaria Sergi (par.6.2)

INDICE

| | |
|--|-----------|
| Introduzione | <i>4</i> |
| Parte I - La dispersione formativa: significati e indicatori | |
| 1. Aspetti terminologici e concettuali della dispersione | <i>6</i> |
| 2. Gli indicatori europei per la quantificazione del fenomeno: vantaggi e limiti delle definizioni operative di ELET e NEET | <i>11</i> |
| 3. ELET, uno degli indicatori del Benessere Equo e Sostenibile (BES) per andare oltre il PIL | <i>19</i> |
| 4. Alcune cause della dispersione formativa | <i>23</i> |
| Parte II - La dispersione in cifre: un'analisi dei dati europei e italiani | |
| 5. La dispersione in Europa | <i>30</i> |
| 6. La dispersione in Italia | <i>40</i> |
| 6.1. Un'analisi della dispersione attraverso i dati rilevati dall'indagine sulle Forze Lavoro | |
| 6.2. Un'analisi della dispersione attraverso i dati rilevati dall'indagine EU-SILC sui consumi delle famiglie | |
| Parte III – Le politiche antidispersione in Europa e in Italia | |
| 7. Le politiche antidispersione dell'Unione Europea | <i>54</i> |
| 8. Le politiche antidispersione in Italia | <i>59</i> |
| Conclusioni - L'informazione che manca, l'indagine che serve: le ragioni della ricerca | <i>64</i> |
| Bibliografia e sitografia | <i>68</i> |

Introduzione

La dispersione formativa è un termine chiave nell'esercizio interpretativo dei meccanismi di funzionamento del sistema educativo, non a caso al centro del dibattito pubblico ogni qual volta si discuta di riforme istituzionali. Sia nell'accezione di sommatoria di tutte le irregolarità del percorso formativo (interruzione della frequenza di un corso prima del suo termine, bocciatura, assenza prolungata, non ammissione agli esami), sia nell'accezione più specifica di fuoriuscita definitiva e prematura dai percorsi di istruzione e formazione previsti dagli obblighi di legge, costituisce, difatti, uno dei problemi sociali più rilevanti in ambito comunitario e nazionale.

Si tratta di un fenomeno multidimensionale *ab origine*, in quanto risultante dell'effetto combinato di variabili oggettive, quali il *background* socio-economico e culturale, il rendimento scolastico e l'area geografica di residenza, e variabili soggettive, quali la percezione rispetto alla scuola e al rapporto con gli insegnanti, l'autopercezione rispetto alle capacità, alle inclinazioni e alle motivazioni personali. L'intreccio fra questi variabili di differente natura, che trascinano con sé l'influenza di fattori di disuguaglianza derivanti dal contesto sociale, economico, culturale e dallo stesso sistema educativo, conferisce alla dispersione un carattere di estrema complessità.

Ciò spiega perché, a dispetto delle attività istituzionali di monitoraggio e della grande varietà di studi pur pregevoli, la dispersione formativa resti, ad oggi, un fenomeno largamente sconosciuto sotto diversi aspetti. Tale quadro di incertezza rende ancora più complicato cercare di distinguere ciò che caratterizza la dispersione in generale da ciò che costituisce la sua specificità, all'interno di un determinato contesto sociale.

Di qui le difficoltà di definire efficaci linee di intervento, per contrastare e ridurre i tassi di abbandono formativo, entro i diversi sistemi educativi, nonché di collocare le misure anti-dispersione perseguite da ciascun paese, nell'ambito di una strategia di sistema, operando in sinergia con le altre politiche pubbliche per i giovani (le politiche formative, le politiche attive del lavoro e le politiche sociali).

L'orientamento verso un *welfare* della conoscenza, già condiviso dalla maggior parte dei paesi OCSE, seppure entro paradigmi e approcci differenziati, ha trovato uno spazio privilegiato nell'ambito dell'Unione europea, sostanziandosi in strategie mirate alla crescita e al rafforzamento qualitativo dei sistemi educativi dei paesi membri, nella prospettiva dell'inclusione sociale.

In questa direzione, le strategie italiane di lotta all'abbandono precoce sono state, finora, orientate soprattutto al rafforzamento della vocazione professionalizzante del sistema di istruzione e formazione professionale nel suo complesso, attraverso processi di riforma dell'ordinamento dell'Istruzione Professionale (di cui il Decreto legislativo n. 61/2017 è la veste più recente), l'istituzionalizzazione della filiera IeFP (i cui percorsi sono diventati ordinamentali nel 2010/2011 dopo una lunga fase di sperimentazione) e la recente introduzione del cosiddetto "sistema duale", a rafforzamento del raccordo fra istruzione, formazione e lavoro.

L'intento generale di questo studio è quello di raccogliere una ricca base di dati sull'abbandono scolastico e formativo in Italia, attraverso una grande indagine campionaria, con l'obiettivo di esplorare in profondità il profilo del giovane "disperso", nonché le ragioni e le dinamiche che presiedono e accompagnano la fuoriuscita dei giovani dal sistema educativo. Focalizzandosi sul *target* dei dispersi, la ricerca si propone, quindi, di gettare luce sugli attori sociali, sulle istituzioni, sugli ambienti educativi e sulle condizioni che facilitano, o, all'opposto, ostacolano il successo formativo.

Restituire un quadro sullo stato della dispersione formativa in Italia, alla luce delle trasformazioni normative e socio-economiche che hanno investito il nostro Paese, con inevitabili effetti sul piano della domanda e su quello dell'offerta di competenze, non è però il solo scopo di questa ricerca.

La sua specifica finalità è quella di offrire un contributo all'analisi e alla riflessione circa paradigmi teorici, approcci metodologici e percorsi istituzionali, utili per mettere in campo efficaci strategie di contrasto alla dispersione formativa, in sinergia con le politiche attive del lavoro e le politiche sociali.

Il lavoro presentato in queste pagine costituisce "lo studio preliminare sul fenomeno della dispersione formativa". Pertanto, gli otto capitoli che seguono possono essere considerati propedeutici alla lettura complessiva del fenomeno, che sarà indagato, sul piano metodologico, integrando il tradizionale impianto della *survey* con l'approccio qualitativo basato sulle interviste.

Tale studio è strutturato in tre parti, ciascuna delle quali cerca di ricostruire il quadro della dispersione formativa, attraverso l'analisi di tre dimensioni fondamentali dell'oggetto della ricerca.

Nella prima parte si tenta di discutere criticamente tanto le questioni teoriche legate alla concettualizzazione del fenomeno quanto le questioni metodologiche ed empiriche connesse all'utilizzo degli indicatori per la sua quantificazione, nonché una breve disamina sulle evidenze relative alle principali cause/spiegazioni.

Nella seconda parte si analizzano i dati più recenti rilevati dalle indagini di settore (LFS e EU-SILC), restituendo lo scenario di riferimento entro il quale si colloca l'abbandono precoce in Italia e una prima chiave interpretativa sulle variabili discriminanti del fenomeno.

La terza parte è dedicata alla ricostruzione degli approcci e delle politiche di contrasto alla dispersione, sollecitate dall'Unione Europea e concretamente implementate nel nostro Paese, mettendone in luce fattori di forza, elementi di criticità e prospettive di intervento.

Parte I - La dispersione formativa: significati e indicatori

1. Aspetti terminologici e concettuali della dispersione?

Parlare di dispersione formativa significa fare riferimento non ad un solo fenomeno ma ad un insieme di fenomeni, non sempre univocamente definiti. Partendo dall'esperienza empirica, ciascuno ha ben chiaro che un giovane 18enne iscritto al quinto anno di un percorso di istruzione secondaria superiore che ottiene buoni risultati scolastici va considerato come stabilmente inserito in un percorso formativo. Sul versante opposto, il suo coetaneo che, senza aver conseguito alcuna qualifica, non è iscritto ad alcun percorso è facilmente classificabile come "disperso". Tra questi due estremi, intuitivamente collocabili, esistono una serie di situazioni più sfumate, per le quali risulta più difficile definire il discrimine tra "dentro o fuori". Concetti quali "obbligo di istruzione" o "obbligo formativo" o sigle quali "ESL, ELET, NEET, *drop-out*" possono essere utili strumenti di lettura di un fenomeno e di una realtà. D'altra parte, un uso poco attento di tali termini rischia di trasformarli, come talvolta avviene, in semplici slogan dal significato mutevole. Questa opacità dei concetti non è ammissibile quando si ragiona in un'ottica di individuazione di misure e politiche da attuare e risulta indispensabile focalizzare con precisione i target di riferimento.

Per ragionare su questo, bisogna distinguere tra gli aspetti formali e quelli sostanziali. Gli aspetti formali fanno riferimento principalmente agli obblighi di legge. In Italia vigono due tipi di obblighi che prendono il nome di "obbligo di istruzione" e "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione". Visivamente, potremmo immaginarli come due cerchi concentrici, il più grande riferito al diritto-dovere ed il più piccolo all'obbligo di istruzione.

L'**Obbligo di istruzione**¹ prevede che un ragazzo sia inserito nei canali formativi per 10 anni (da 6 a 16 anni). Tale obbligo viene assolto al termine del secondo anno di uno dei percorsi di secondo ciclo dell'istruzione (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali) o del primo biennio di IeFP. Completata la frequenza al primo biennio, il 16enne riceve un certificato di assolvimento dell'obbligo di istruzione. La logica è che, completati i primi due anni, i ragazzi hanno acquisito competenze adeguate a consentire loro di esercitare efficacemente i diritti di cittadinanza attiva. Sono quindi in condizione di partecipare attivamente alla vita sociale e politica della propria comunità e di compiere scelte consapevoli poiché possiedono le competenze necessarie a comprendere i fenomeni e la realtà che li circonda.

L'obbligo di istruzione è tuttavia definito dalla normativa un obbligo "non terminale" nel senso che, una volta assolto si è adempiuto al primo step ma non è stato completato l'iter formativo che

¹ Legge 27 dicembre 2006, n. 296; Decreto MPI-MLPS 22 agosto 2007, n. 139

prosegue nelle more di un secondo obbligo di legge, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Il **diritto-dovere all'istruzione e alla formazione**² definisce l'obbligo complessivo che vige nel nostro Paese rispetto alla formazione del singolo individuo. Il diritto-dovere comprende un arco di 12 anni (dai 6 ai 18 anni d'età) ed il suo assolvimento si realizza con l'acquisizione di una qualifica IeFP di durata triennale, un diploma IeFP quadriennale o un diploma quinquennale nei percorsi dell'istruzione secondaria superiore. Al più presto, il diritto-dovere può dunque essere assolto a 16 anni, con l'acquisizione di una qualifica triennale. Analogamente a quanto avviene per l'obbligo di istruzione, il diritto-dovere termina in ogni caso al compimento del diciottesimo anno d'età, anche qualora non sia stata conseguita alcuna qualifica. In quest'ultimo caso, il giovane è "prosciolto" senza aver adempiuto all'obbligo, nel senso che egli non può essere costretto a proseguire l'iter formativo per raggiunti limiti d'età.

Qual è il senso di questa geometria di obblighi concentrici così poco intuitiva? Esso va ricercato nella complessa stratificazione delle intenzioni normative e nei compromessi della loro attuazione ultima. Nelle intenzioni, infatti, l'obbligo di istruzione, sovrapponendosi al diritto-dovere già esistente, mirava a differenziare un biennio di natura scolastica, maggiormente connotato dalla formazione su competenze di base, rispetto ai percorsi professionalizzanti della formazione professionale. Ma, una volta che il dibattito istituzionale ha portato a determinare la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione anche all'interno del sistema IeFP, questa distinzione è venuta a cadere ed anzi la comunanza del biennio tra percorsi scolastici e sistema IeFP ha introdotto un elemento di unitarietà comune a tutti i percorsi formativi "post-secondaria di primo grado".

Passando dalla normativa agli **aspetti terminologici e lessicali**, va osservato che, per definire i soggetti coinvolti dal fenomeno della dispersione formativa, sono stati e sono tuttora utilizzati diversi termini, che riguardano varie tipologie di soggetti. Va detto fin da subito che anche le definizioni presenti in letteratura evidenziano scarsa univocità. Nel trattarne si è scelto di tralasciare le fonti meno significative ed utilizzare esclusivamente quelle più autorevoli.

Il più antico di questi, termine "**drop-out**", era già in voga negli anni '70 per indicare chi era "caduto fuori" del percorso formativo, riferendosi a coloro che erano usciti prematuramente o presentavano forti discontinuità curricolari.

Successivamente sono stati introdotti termini più specifici, primo tra i quali "**Early School Leavers (ESL)**", utilizzato dalla Commissione UE ed Eurostat per indicare coloro che sono usciti dai percorsi scolastici "precocemente". Il termine ESL indica i 18-24enni che non hanno completato, la *upper secondary education* ("secondaria superiore") e non sono inseriti in percorsi formativi di

²Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76

istruzione e formazione, con riferimento alle ultime quattro settimane precedenti l'indagine³. Si tratta di una terminologia che fa riferimento ad un benchmark (indicatore consolidato a livello europeo) rispetto al quale è stabilita una soglia percentuale minima che gli Stati membri dell'Unione devono puntare a raggiungere entro il 2020, nella fattispecie corrispondente ad un massimo del 10% della popolazione di riferimento.

La più recente introduzione del termine *“Early Leaver from Education and Training (ELET)”*, non ha fatto altro che allargare il concetto ai percorsi di istruzione e formazione⁴, superando un pensiero scuola-centrico (presente quindi non solo nel nostro Paese) con una idea di formazione dell'individuo, inclusiva anche dei percorsi professionalizzanti, caratterizzati da una maggiore presenza della componente *work based learning* rispetto a quelli dell'istruzione generalista.

Un altro gruppo di riferimento è invece fotografato dall'acronimo *“NEET (Neither in Employment, Education or Training)”* che si riferisce a giovani che non sono occupati né inseriti all'interno di percorsi di istruzione e formazione (sempre considerando le 4 settimane precedenti l'indagine)⁵. Il concetto di NEET chiama in causa non il semplice mancato raggiungimento del titolo di studio ma piuttosto la “inattività” dei giovani che risultano fuori da qualsiasi canale formativo e lavorativo. In questo caso le varianti, a seconda dei soggetti che effettuano le rilevazioni e delle scelte effettuate dai diversi Paesi, sono prevalentemente due. La prima riguarda l'inclusione o meno tra i *NEET* di coloro che sono impegnati in corsi di formazione non formale (non riconosciuti a livello nazionale o regionale) ed informale (di breve durata, quali corsi di informatica, inglese, cucina, ecc.).

La seconda concerne la fascia d'età: se Eurostat ed Istat includono i 15-34enni⁶ (articolandoli in diversi possibili sottoinsiemi), la fascia d'età maggiormente presa in considerazione dagli stessi Istituti è relativa ai 15-29enni⁷. Altre volte si ragiona a partire dal benchmark e si fa quindi riferimento ai 18-24enni⁸. In altri casi ancora il riferimento è ai ragazzi compresi tra 15 e 24 anni⁹ ed in altri, infine, tra i 20 ed i 34 anni¹⁰.

In Italia, per descrivere il mancato completamento del percorso formativo (anche in relazione alla traduzione dei termini inglesi sopracitati) si parla di “dispersione” o di **“abbandono”**. Quest'ultimo

³ Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

⁴ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training

⁵ [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_\(NEET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET))

⁶ http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_20&lang=en

⁷ Salvini A. e Ruggiero F. (2016), “I NEET, l'Europa e il caso italiano”, pag. 9; Commissione UE 2017 “Relazione di monitoraggio del settore dell'Istruzione e della Formazione”

⁸ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_statistics_at_regional_level#Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training_.28NEETs.29

⁹ <https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/XVAtbA4rZV2QC3uqD7QA>

¹⁰ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

termine sembra indicare una definitiva interruzione e pare ventilare una almeno apparente intenzionalità, da parte del soggetto, di lasciare il percorso. Nella traduzione dei documenti di policy dell'Unione Europea, è stato introdotto (ed ha preso piede) il termine "abbandono precoce", sebbene, dal punto di vista concettuale, questa definizione risulti ridondante, in quanto l'abbandono definisce la rinuncia a perseguire un obiettivo prima che sia stato raggiunto e quindi è, per se stesso, sempre precoce.

Il termine "**dispersione**" sembra invece tratteggiare un processo dai contorni più indefiniti, chiamando in causa un allontanamento connotato da minore volontarietà. Sembra inoltre sottintendere una lettura critica del sistema formativo che perde i suoi iscritti in quanto non sufficientemente in grado di mantenere la partecipazione di tutti e quindi, di fatto, almeno in parte responsabile dell'abbandono dei suoi utenti. Così come è avvenuto per gli omologhi di lingua inglese, al termine "dispersione scolastica" si sta progressivamente sostituendo quello di "dispersione formativa", semplicemente nell'ottica di considerare un più estensivo concetto di sistema formativo basato non esclusivamente sui percorsi scolastici. Questa maggior estensione concettuale rende quest'ultimo termine più indicato per comprendere tutti quei fenomeni che vedono svanire una parte, piccola o grande, dell'utenza senza che questa consegua un titolo al termine del percorso.

Queste brevi considerazioni sui termini utilizzati per descrivere il fenomeno già evidenziano l'esistenza di una serie di sfumature che lo connotano laddove, come si diceva, uno dei problemi riguarda proprio la difficoltà di tracciare, per le situazioni *borderline*, una linea di demarcazione tra "dentro o fuori i percorsi". La distinzione più importante non è infatti solo quella tra chi è formalmente iscritto e chi non lo è ma, all'interno del numero degli iscritti, tra coloro che partecipano stabilmente ed efficacemente ad un percorso formativo rispetto e chi, pur iscritto, non ha una presenza continuativa e/o non ottiene buoni risultati. È questo il caso degli allievi con un elevato tasso di assenze o incorsi in bocciature o acquisizione di debiti formativi. È del tutto evidente che questa seconda tipologia di dispersione risulta assai più difficile da inquadrare perché richiede la costruzione di indicatori che possano fotografare le diverse situazioni distinguendo quelle problematiche da quelle che rientrano nei limiti fisiologici.

Rimandando altrove una disamina approfondita sul tema, ci si limita qui ad osservare come un'attenta riflessione debba riguardare soprattutto queste situazioni-limite che collocano l'individuo in una zona d'ombra che rischia di essere l'anticamera della dispersione vera e propria. Si tratta allora di domandarsi: quali elementi possano discriminare l'efficace partecipazione o meno di un allievo al percorso formativo? In altri termini, quali indicatori (e quali soglie, cioè quali valori-limite) ci dicono se un soggetto è "dentro o fuori"? Ovviamente non ne esistono di validi a livello universale ma è necessario sceglierli sulla base dell'analisi dei fenomeni, ancorandosi ai due principali ambiti sopra citati: la partecipazione (presenza, partecipazione attiva alle attività, ecc.) ed i risultati raggiunti (nella singola annualità e nell'ambito del curriculum formativo). Sia infatti una partecipazione insufficiente che il mancato raggiungimento di un adeguato livello di risultati

determinano un rischio di caduta più elevato, sia di tipo “volontario” (abbandono dei percorsi) che rispetto ad eventuali bocciature. È rispetto a questi casi che si rende maggiormente necessario ripensare un sistema antidispersione che risulti capace di identificarli ed intervenire tempestivamente, nella considerazione che quanto più è breve il tempo che intercorre tra la manifestazione del sintomo ed il momento dell’intervento tanto più sono alte le possibilità di successo dell’azione di recupero e reinserimento.

2. Gli indicatori europei per la quantificazione del fenomeno: vantaggi e limiti delle definizioni operative di ELET e NEET

La misurazione dei fenomeni costituisce la parte più impegnativa della ricerca, in quanto implica l'operativizzazione dei concetti a cui si ricorre (cioè la loro trasformazione in variabili) e la scelta del metodo di rilevazione dei dati.

Ma l'utilizzo di concetti, variabili e indicatori, come noto, non è mai esente da limiti analitici ed epistemologici.

Per questa ragione, si cercherà ora di approfondire la conoscenza critica dei principali concetti/indicatori, oggi in uso in Europa, per l'analisi dell'abbandono scolastico e formativo, anche al fine di una migliore comprensione circa le scelte operate nell'elaborazione del disegno di ricerca, in relazione al metodo e agli strumenti tecnici di raccolta delle informazioni.

Nell'ambito della letteratura internazionale non è possibile rintracciare una definizione univoca di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, in quanto i sistemi educativi e gli obblighi di legge ad esso inerenti differiscono da paese a paese. L'Unione Europea ha pertanto elaborato un costrutto/indicatore condiviso di abbandono, che permette di misurare il fenomeno in relazione agli obiettivi formativi raggiunti da ciascun paese, nonché di realizzare un'analisi comparativa fra gli stessi.

Il concetto di "*Early Leaving from Education and Training*" (*ELET*), che ha preso il posto della precedente classificazione "*Early School Leavers*", identifica l'abbandono prematuro dei percorsi di istruzione e formazione con la percentuale di giovani (residenti) di età compresa fra i 18 e i 24 anni, che risultano in possesso del solo diploma di istruzione secondaria di primo grado o ad esso inferiore e non partecipano ad attività di istruzione e/o formazione professionale nelle quattro settimane precedenti l'indagine "*Labour Force Survey*" (*LFS*), condotta nei 28 stati membri dai rispettivi istituti nazionali di statistica e alla quale l'Italia contribuisce con l'Indagine Continua sulle Forze di Lavoro curata dall'ISTAT¹¹.

Questo indicatore viene calcolato rapportando il numero di giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione al totale della popolazione della medesima fascia di età.

¹¹ L'Indagine LFS costituisce, ad oggi, la fonte più completa per l'elaborazione degli indicatori relativi al settore educativo ed è da essa che si ricavano le stime ufficiali comunicate a Eurostat, per monitorare il posizionamento di ogni Stato membro rispetto agli obiettivi comunitari, fissati per l'ambito dell'istruzione e della formazione. Per quanto riguarda l'ELET, l'Istat ricorre alla seguente definizione: "Quota di popolazione tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato studio e formazione con al massimo un titolo secondario inferiore (nella Classificazione internazionale sui livelli di istruzione corrisponde, fino al 2013, ai livelli 0-3C short della Isced 1997, e, dal 2014, ai livelli 0-2 della Isced 2011). Tale indicatore, nel sistema di istruzione/formazione italiano, equivale alla percentuale dei 18-24enni che non ha titoli superiori alla licenza media, non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi di almeno 2 anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative" (ISTAT, 2017).

L'*ELET* così definito viene a coincidere con il *benchmark* comunitario relativo alla riduzione del tasso di abbandono precoce, rilevato in modo omogeneo fra i paesi membri, attraverso l'indagine LFS.

La popolazione di riferimento - i giovani nella fascia di età 18-24 anni - viene pertanto individuata sulla base di due condizioni:

- il mancato possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore (diploma) oppure di una qualifica professionale, in qualità di titoli o qualificazioni previsti come soglie minime per l'assolvimento degli obblighi formativi di legge, nella maggior parte dei paesi europei;
- il mancato coinvolgimento in percorsi di istruzione o formazione professionale, nelle quattro settimane che precedono la rilevazione.

Quindi, la quantificazione della dispersione mediante l'*ELET* avviene in riferimento a un *target* di individui che hanno almeno la maggiore età e al titolo di studio da essi conseguito. Da questa operazione derivano indiscutibili vantaggi e inevitabili limiti euristici.

La quantificazione attraverso il titolo di studio rende questo indicatore utile per l'analisi comparativa, in quanto permette di misurare l'abbandono in modo netto, ovvero in modo indipendente dagli anni richiesti dai vari paesi europei per l'assolvimento degli obblighi formativi. Per contro, l'*ELET* chiaramente non si presta a misurare la "dispersione" in senso lato, intesa come sommatoria delle differenti irregolarità di percorso formativo a cui il giovane può andare incontro (interruzione della frequenza di un corso prima del suo termine, bocciatura, assenza prolungata, non ammissione agli esami).

Il fattore di vulnerabilità, tuttavia, risiede soprattutto nel riferimento a un *target* di individui almeno maggiorenni. Poiché la misurazione del fenomeno abbraccia un periodo del ciclo di vita dei giovani, in generale successivo a quello in cui l'evento "abbandono" si verifica, il ricorso a questo indicatore preclude la possibilità di intervenire con specifiche misure anti-dispersione sui soggetti a rischio, quando si trovano ancora all'interno del sistema educativo e formativo. La sua grande utilità a fini statistici cede così il passo a un'intrinseca debolezza sul piano predittivo. In altri termini, l'*ELET*, intercettando individui che, per ragioni anagrafiche, non sono più in età di obbligo di istruzione/formazione, si rivela uno strumento potenzialmente utile per progettare politiche compensative, ma non certo per indirizzare verso il *target* dei dispersi azioni specifiche di prevenzione e/o di recupero.

A questo tradizionale indicatore dell'abbandono formativo oggi si affianca un altro costrutto di carattere politico-sociale, divenuto un termine guida per le politiche dell'Unione Europea, la cui denominazione di *NEET [(Youth) Not (engaged in) Employment, Education (and) Training]* costituisce una concettualizzazione "non mediata" del fenomeno a cui ci si riferisce, ovvero la sua "definizione operativa" (Salvini A. e Ruggiero F., 2016, p. 8).

Ormai diventato un punto di riferimento nelle politiche di sostegno all'inclusione sociale dei giovani e in particolare di quelle a supporto dei percorsi di transizione scuola-lavoro, l'indicatore in questione misura la quota di popolazione giovanile ricompresa nella fascia di età 15-29 anni, che, nelle quattro settimane antecedenti la rilevazione operata attraverso l'indagine *Labour Force Survey*, si trova in una delle seguenti condizioni: non occupata o economicamente inattiva e non coinvolta in attività formali di tipo educativo o formativo¹².

Il cosiddetto “*neet rate*” è dato dal rapporto fra le persone che risultano in una delle condizioni predette e la popolazione di riferimento per la medesima classe di età, a cui si sommano le non risposte (Eurostat, 2016).

In analogia a ELET, il *neet rate* è considerato quanto meno un'approssimazione della quota di giovani maggiormente esposti al rischio di esclusione dal mercato del lavoro e marginalizzazione sociale più in generale, con tutte le conseguenze negative a livello individuale e collettivo. Per questa ragione il monitoraggio sistematico della popolazione giovanile attraverso questo indicatore è diventato parte della strategia per l'occupazione e lo sviluppo “Europa 2020”, promossa dall'Unione Europea al fine di elaborare politiche comuni di sostegno all'occupabilità dei giovani¹³.

Sebbene nella maggior parte dei paesi europei i tassi di NEET siano calcolati sulla base della fascia di età 15-29 anni, alcuni paesi fra cui l'Italia hanno sovente realizzato analisi su un *target* più esteso (15-34), in considerazione del fatto che sono proprio i meno giovani a risultare maggiormente esposti al rischio di esclusione prolungata dal mercato del lavoro e di povertà.

Il *neet rate* ha senza dubbio il vantaggio di rimarcare le difficoltà che i giovani incontrano nella transizione scuola-lavoro. Tali difficoltà chiamano in causa alcune disfunzioni strutturali del mercato del lavoro, particolarmente evidenti nel sistema italiano, come il fenomeno del cosiddetto “*skill mismatch*” (il disallineamento fra le competenze possedute e il tipo di professione svolta), e il fenomeno del *qualification mismatch* (il disallineamento fra qualifica posseduta e mansione ricoperta nell'ambito di un'occupazione)¹⁴.

Inoltre, il *neet rate* ha un altro vantaggio non trascurabile sotto il profilo interpretativo del difficile accesso dei giovani al mercato del lavoro: soppesando l'incidenza percentuale dei giovani che si trovano al di fuori del mondo professionale rispetto alla popolazione della stessa classe di età non rischia di sottovalutare la quota potenziale di forza lavoro inutilizzata, come di fatto accade per il

¹² A partire dal 2010, l'Istat ha adottato la definizione di NEET dell'Eurostat, in luogo di quella dell'OCSE, escludendo dall'aggregato i giovani che hanno svolto, nelle quattro settimane precedenti l'indagine LFS, attività formative di tipo “non formale”. Ad oggi L'ISTAT definisce come *NEET* la “Percentuale di persone di 15-29 anni né occupate né inserite in un percorso di istruzione o formazione sul totale delle persone di 15-29 anni (Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro, 2017).

¹³ Vale la pena ricordare che il pacchetto di misure note come “Garanzia per i giovani”, approvato dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2013, è stato introdotto nei 28 paesi membri con l'esplicito intento di ridurre il numero di giovani rientranti nella categoria dei NEET.

¹⁴ Gli effetti di tali fenomeni assumono le duplici vesti di *overskilling* e *over-qualification*, o *under-skilling* e *under qualification*, coinvolgendo, nel nostro Paese, rispettivamente il 14% e il 9% della forza lavoro (cfr. Monti, Pellizzari, 2016).

tasso di disoccupazione giovanile, calcolato come quota di giovani senza un'occupazione sul totale della popolazione giovanile che risulta economicamente attiva.

Anche in questo caso l'indiscussa utilità di questo indicatore per l'analisi di alcuni degli aspetti più problematici della condizione giovanile, non lo rende meno vulnerabile sul piano concettuale, e, quindi, metodologico, con inevitabili ricadute sulle *policies* elaborate in base ai suoi presupposti¹⁵.

Sotto il profilo euristico, la debolezza più evidente – peraltro comune a ELET – risiede nell'incapacità di individuare, distinguere e conseguentemente mettere a fuoco la pluralità delle situazioni che inducono i giovani a entrare e fuoriuscire dalle condizioni prese in esame. Ciò che risulta inafferrabile, in altri termini, è proprio la dimensione processuale di “ingresso” e di “fuoriuscita” dalle predette condizioni, che fa parte delle biografie individuali.

Diversi studi sulla condizione giovanile hanno evidenziato come una situazione assimilabile a quella di *NEET*, da parte dei giovani europei, possa essere anche spiegata con la scelta transitoria di attendere opportunità formative o occupazionali maggiormente coerenti con le proprie aspirazioni e competenze.

Le scienze sociali in particolare, da tempo, evidenziano come la transizione all'età adulta stia attraversando un profondo mutamento, che aumenta la complessità di interpretazione della realtà giovanile. La prospettiva dell'incertezza riguardo al futuro, diventata un dato antropologico per le giovani generazioni, accresce la reversibilità delle scelte, rendendo ardua la possibilità di classificare l'agire dell'individuo, che viene a configurarsi come il prodotto variabile delle molteplici combinazioni fra dimensioni psicologiche, dimensioni relazionali, condizioni materiali garantite dalla famiglia e condizioni offerte dal territorio di residenza (cfr. Ferrari Occhionero M., Nocenzi, M., 2011, Hutchinson J., Kettlewell K., 2015).

Nell'orizzonte dell'incertezza, la transizione all'età adulta appare come un percorso difficilmente lineare e piuttosto accidentato, costellato da una pluralità di scelte e soluzioni differenziate, anche transitorie e non definitive, attraverso cui prendono forma complessi processi di costruzione dell'identità personale e sociale del giovane. All'interno di questo paradigma, la condizione di *NEET* non può più essere spiegata meramente in termini di deprivazione (materiale e/o culturale) e marginalizzazione sociale, seppure restino robuste e risultino perfino rafforzate, soprattutto nel nostro Paese, le tante forme di disuguaglianza nelle opportunità educative dei giovani, dovute all'influenza discriminante di variabili quali l'area geografica di residenza, lo *status* di allievo straniero, la condizione socio-economica della famiglia di origine e il livello di istruzione dei genitori.

Lungo questa direttrice, del resto, già il Rapporto *Eurofound* del 2012 aveva messo in luce come nell'ambito della popolazione *NEET* coesistano, in realtà, categorie di giovani molto diverse fra loro, non necessariamente riconducibili a caratteri di marginalità sociale: al fianco dei “non

¹⁵ Per un'analisi critica del concetto di *NEET* e della sua applicazione nel nostro Paese, si rinvia a Salvini e Ruggiero (2016), “*INEET, l'Europa e il caso italiano*”, a cura del Centro di Studi Europei dell'Università di Salerno.

occupati”, “non disponibili al lavoro” e “non coinvolti nella ricerca di un lavoro” sono emersi “coloro in cerca di opportunità” e i “*NEET* volontari”. Così nel Rapporto Eurofound del 2016 i ricercatori hanno approfondito lo studio della popolazione *NEET*, pervenendo a una ulteriore disarticolazione del concetto, fondata sull’individuazione di ben sette categorie, in grado di dar conto di differenti situazioni, altrimenti schiacciate entro lo stesso termine: “*re-entrants; short-term unemployed; long-term unemployed; unavailable due to illness and disability; unavailable due to family responsibilities; discouraged workers; other inactive*”¹⁶.

Si tratta, quindi, di un concetto estremamente plastico, nonché piuttosto controverso, peraltro poco utile negli studi comparativi, a fronte di contesti nazionali differenziati per sistemi educativi e condizioni del mercato del lavoro. Gli inevitabili limiti, chiaramente, non ne mettono in discussione la sua significatività in termini assoluti, ma piuttosto ne circoscrivono il campo di interpretazione: “misurare la popolazione di giovani che, per differenti ragioni e motivazioni, non stanno accumulando capitale umano attraverso canali formali come la partecipazione al mercato del lavoro e ai processi formativi (Eurofound, 2016, 28).

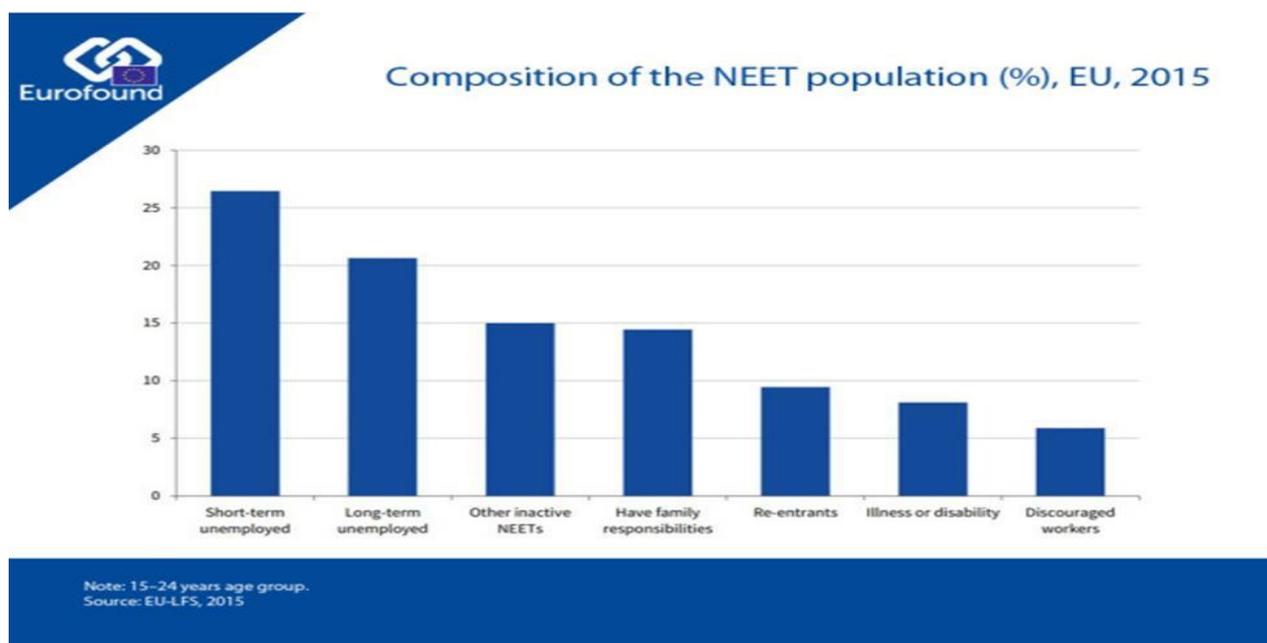
Tenendo sullo sfondo queste coordinate teoriche e metodologiche, ci sono almeno due aspetti degni di nota per quanto riguarda la popolazione *target* dei *NEET*: la sua diversa distribuzione in base al genere e l’incidenza della variabile istruzione. Per quanto riguarda il primo aspetto, va segnalato che il fenomeno dei *NEET*, fra gli *over 20*, coinvolge più le donne che gli uomini, a dimostrazione del forte e persistente squilibrio di genere che caratterizza molti paesi europei, fra cui l’Italia, dovuto all’intreccio fra fattori strutturali, connessi ai processi di segregazione femminile rispetto al mercato del lavoro, e fattori culturali, legati a processi di auto-segregazione femminile, come la maggiore disponibilità delle donne a occuparsi della cura familiare.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, va rimarcato che bassi livelli di istruzione risultano fortemente correlati alla probabilità di diventare *NEET* (in Italia tre volte superiore rispetto ai giovani con un livello intermedio di istruzione).

Pare inoltre sussistere una forte correlazione tra dispersione formativa e inattività sul piano occupazionale, ossia uno stretto nesso fra *ELET* e *NEET*, nel senso che chi abbandona precocemente i percorsi di studio e formazione sembra avere maggiore probabilità di entrare a fare parte della categoria degli inattivi (cfr. Baggio et al., 2015).

¹⁶ Senza indugiare sulla descrizione di queste categorie, per cui si rinvia allo stesso Rapporto Eurofound 2016, in questa sede vale la pena sottolineare che i ricercatori sono pervenuti a tale riclassificazione della popolazione *NEET*, sfruttando, in prevalenza, le variabili di tipo socio-demografico già rintracciabili nel protocollo standardizzato delle interviste, utilizzato da *Labour Force Survey*.

Figura 2.1 - Distribuzione della popolazione di NEET per attività occupazionale anno 2015 (val. %)



Fonte: Eurostat 2015

In tutta Europa, si stima che siano circa 5 milioni i giovani che abbandonano prematuramente gli studi, esponendosi al rischio di deprivazione, disoccupazione ed esclusione sociale (*European Commission, 2016*), con un rilevante costo sociale in termini di spesa pubblica, che per il nostro Paese si aggira intorno al 2,25% del PIL, corrispondente a circa 35,2 miliardi di euro (*Eurofound, 2014*)¹⁷.

La lotta all'abbandono precoce è assurta così a priorità strategica in ambito comunitario. La riduzione del "tasso di abbandono prematuro di istruzione e formazione" al di sotto della soglia del 10%, misurato attraverso l'*ELET*, costituisce uno specifico obiettivo formativo della Strategia di Lisbona per il 2020.

L'analisi della serie storica dei dati di fonte Eurostat relativa al periodo 2010-2016, pur evidenziando marcate differenze fra i paesi UE 28, conferma in generale un *trend* positivo di contrazione dell'abbandono.

In questo solco si colloca l'Italia, che ha senza dubbio registrato significativi progressi in direzione dell'obiettivo comunitario: nel 2000 l'*ELET* era pari al 25.1%, mentre nel 2016 cala al 13.8%, approssimandosi alla media europea del 10,7%. Sul piano comparativo, però, il nostro Paese continua a collocarsi fra quelli che presentano i valori più elevati di abbandono formativo precoce e in cui risultano particolarmente discriminanti la variabile di genere, la condizione di straniero e l'appartenenza geografica.

¹⁷ Si tratta comunque di una stima che tiene in considerazione soltanto il costo sociale legato al mancato reddito e non tutte le varie voci di spesa pubblica riconducibili all'abbandono formativo precoce, non essendo stata ancora definita, a livello europeo, una procedura di calcolo accreditata.

La variabile di genere e l'origine migratoria posiziona l'Italia fra gli Stati europei in cui si rilevano le maggiori disparità fra maschi e femmine (16,1% degli abbandoni fra i ragazzi contro 11,3% fra le ragazze) e fra nati all'estero e nati in Italia (30% dei primi contro 15% dei secondi).

Sotto il profilo dell'appartenenza geografica, invece, la situazione interna all'Italia si rivela molto eterogenea a livello regionale e ancora contrassegnata dalle ataviche disuguaglianze territoriali fra il Mezzogiorno e il resto del Paese: il tasso di abbandono precoce si attesta su quote di gran lunga al di sopra del valore medio in alcune regioni meridionali e supera addirittura il 20% nelle regioni insulari¹⁸.

Le disparità territoriali fra Nord e Sud della penisola, del resto, sono evidenti anche con riguardo ad altri obiettivi formativi considerati strategici a livello europeo, come la percentuale di quindicenni con risultati insufficienti nelle competenze di base (lettura, matematica e scienze), misurati nell'ambito del programma di valutazione internazionale degli studenti (PISA), promosso dall'OCSE.

Per quanto riguarda il *target* dei dispersi, l'abbandono scolastico si concentra nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, interessando la fascia di età ricompresa fra i 14/15-16/17 anni e in misura maggiore i frequentanti degli istituti professionali di Stato (IP), rispetto a quelli degli istituti tecnici, artistici e soprattutto dei licei, che occupano il fanalino di coda (MIUR, 2017).

Secondo i dati Eurostat (2016), l'Italia risulta anche il Paese europeo con il più alto tasso di *NEET*, nella fascia di età 15 - 24 anni (19,9% contro la media europea del 11,5%). In generale, si tratta di una popolazione a prevalenza femminile, con bassi livelli di istruzione e in cui si rispecchia la geografia della disoccupazione italiana, con le percentuali più elevate osservabili nel Mezzogiorno e nelle Isole. Inoltre, come messo in luce dal Rapporto sulla condizione giovanile in Italia (2014), i *NEET* italiani, rispetto ai loro coetanei, nutrono meno fiducia nelle istituzioni, incluse quelle del sistema educativo, e risultano meno motivati sul piano psicologico e meno soddisfatti della propria esistenza.

A ciò va aggiunto che il panorama italiano, a livello comparativo, si configura problematico anche rispetto ad altri indicatori e parametri socio-economici. Secondo i dati Istat, riferiti al primo bimestre del 2018, il tasso di disoccupazione giovanile resta uno dei più alti in Europa e addirittura oltre il doppio della media del Vecchio Continente (31,7% contro 15,6%).

Altro triste primato concerne il tasso di persone a rischio di povertà ed esclusione sociale. Tale quota è stimata in circa il 28,7% della popolazione italiana (Eurostat, 2015), ma l'indice di "povertà relativa", elaborato dall'Istat sulla base dei dati dell'indagine sulle spese per consumi delle famiglie, sottolinea come a versare in tale condizione siano i più giovani (Istat, 2016).

¹⁸ Il recente "Indice di povertà educativa" (Savethechildren Italia, 2014), calcolato sulla base di indicatori scolastici ed extrascolastici, ha evidenziato in particolare come il problema della dispersione sia particolarmente accentuato nei seguenti contesti regionali: Campania, Puglia, Calabria, Sicilia, Molise, Abruzzo e Sardegna.

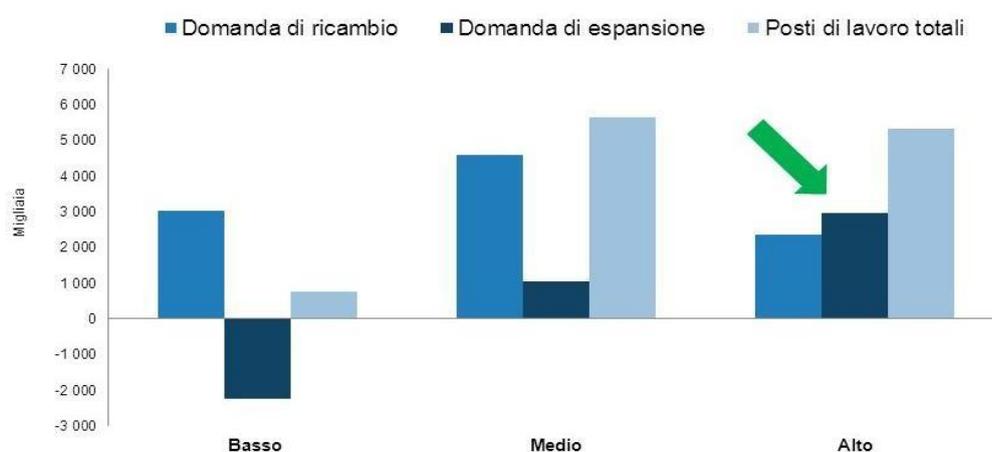
Il quadro appena delineato spiega l'attenzione istituzionale – comunitaria e nazionale – verso la dispersione, nelle sue diverse accezioni.

Tabella 2.1 - Indicatori della strategia ET 2020

| Alcuni parametri di riferimento ¹⁹ | Italia | Media UE | |
|--|------------|----------|-------|
| Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni) | 13,8% | 10,7% | |
| Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni) | 26,2% | 39,1% | |
| % di quindicenni con risultati insufficienti in: | Letture | 21,0% | 19,7% |
| | Scienze | 23,3% | 22,2% |
| | Matematica | 23,2% | 20,6% |
| Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (25-64 anni) | 8,3% | 10,8% | |
| Educazione e cura della prima infanzia (ECEC) (dai 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico) | 96,2% | 94,8% | |

Fonte: Eurostat 2016

Figura 2.2 - Stime sulle opportunità di lavoro in Italia per livello di istruzione nel periodo 2013-2015, anno 2012 (val. ass.)



Fonte: CEDEFOP, Job opportunities: Skills forecast, 2013-2025

Livello di istruzione

Basso = Elementare e secondaria inferiore

Medio = Secondaria superiore e post-secondaria non terziaria (ISCED 3-4)

Alto = Terziaria (ISCED 5-6)

skills.oecd

Better Skills, Better Jobs, Better Lives

Fonte: Cedefop 2012

¹⁹ Per un'analisi dettagliata della collocazione del nostro Paese rispetto all'insieme degli indicatori chiave e parametri di riferimento della strategia ET 2020, si rinvia alla Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione, curata dalla Commissione Europea (novembre 2017).

3. ELET, uno degli indicatori del Benessere Equo e Sostenibile (Bes) per andare oltre il Pil

L'“uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione” è uno dei dodici indicatori del Benessere Equo e Sostenibile (BES) che, dal 2018, affiancheranno gli indicatori macroeconomici (Pil, inflazione, disavanzo e debito) nel documento di programmazione economica del nostro Paese (Def) e consentiranno di valutare l'impatto delle decisioni pubbliche sui cittadini, in termini di benessere collettivo e di sostenibilità.

La necessità di individuare indicatori alternativi, complementari o integrativi al Pil²⁰ per misurare il benessere ed il progresso civile e sociale di una collettività, nonché di ridefinire il concetto stesso di benessere, è da tempo ampiamente condivisa dal mondo accademico e politico. Già a partire dagli anni sessanta, la validità di questo indicatore come misura del livello di soddisfazione dei bisogni e dell'equivalenza tra Pil e benessere è stata dibattuta e messa in discussione.

Le numerose iniziative promosse in ambito internazionale e nazionale hanno stimolato un interesse sempre più diffuso sul tema e la consapevolezza che al benessere complessivo delle persone concorrano una pluralità di variabili, non riconducibili esclusivamente ad aspetti economici. Il conseguente dibattito si è incentrato sulla necessità di elaborare indicatori in grado di misurare il livello del benessere in una accezione che coinvolga anche altre dimensioni, quali la diseguaglianza e la sostenibilità economica sociale e ambientale.

Negli anni '90, il Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo (Undp) adottò l'Indice di sviluppo umano (ISU o HDI - Human Development Index), per confrontare il grado di sviluppo di singoli paesi rispetto a tre dimensioni (aspettativa di vita, reddito, accesso all'istruzione). È il primo tentativo di costruire un indicatore multidimensionale che tenesse conto di variabili non esclusivamente monetarie.

A partire dal 2004, i Forum mondiali su “Statistica, conoscenza e politica” organizzati dall'Ocse²¹ diedero un impulso decisivo alla formulazione di nuovi indici del benessere, ma soprattutto ebbero il merito di coinvolgere nella condivisione del concetto di benessere non solo gli esperti, ma diversi attori sociali. Con la «Dichiarazione di Istanbul» del 2007²² e il lancio del “Progetto Globale sulla misura del progresso nelle società” si affermava la necessità e l'impegno di “misurare e promuovere il progresso delle società dei sistemi nazione in tutte le sue dimensioni e nell'appoggiare iniziative a livello nazionale”.

²⁰ Le principali critiche al Pil, che “esprime il valore complessivo dei beni e servizi finali prodotti all'interno di una nazione in un certo arco di tempo, solitamente un anno”, riguardano i seguenti aspetti: non rileva la redistribuzione della ricchezza e il reddito; non tiene conto dei costi sociali derivanti dalla crescita economica come i danni ambientali.

²¹ Prima edizione (Palermo, 2004) su “Key Indicators”. Seconda edizione (Istanbul, 2007) su “Measuring and Fostering the Progress of Societies”. Terza edizione (Busan, 2009) su “Charting progress, building visions, improving life”.

²² Firmata dalla Commissione europea, dall'Ocse, dall'Organizzazione dei Paesi islamici, dalle Nazioni Unite, e dalla Banca mondiale dall'Ocse, dalle Nazioni Unite, dalla Banca Mondiale.

Nella stessa direzione si collocano la Comunicazione su “GDP and Beyond” (settembre 2009) della Commissione Europea, e, a livello nazionale, il Rapporto Stiglitz²³ (settembre 2009), redatto dalla commissione di esperti guidata da premi Nobel dell’economia (Stiglitz, Sen e Fitoussi), istituita dal Presidente francese Sarkozy nel 2008. Tale Rapporto non ha definito un nuovo indicatore, ma, formulando una serie di raccomandazioni, ha ribadito la necessità di creare sistemi di misurazione che “spostino l’enfasi dalla produzione economica a quella del benessere delle persone”. Le dimensioni individuate dalla Commissione Stiglitz-Sen-Fitoussi sono: benessere materiale, salute, istruzione, lavoro e tempo libero, pubblica amministrazione, relazioni personali e sociali, ambiente, insicurezza fisica ed economica.

Nel 2011, dopo anni di intensa attività nella ricerca di un indice che potesse monitorare l’andamento della qualità di vita, l’Ocse, nell’ambito della *Better Life Initiative*, ha elaborato il *Better Life Index*, uno strumento web interattivo che consente di calcolare l’indice di benessere nazionale - rispetto a undici dimensioni considerate essenziali per il raggiungimento del benessere - e di compararlo con quello degli altri Paesi aderenti. Il *Better Life Index* è uno strumento costruito sulla base delle preferenze espresse dai cittadini dei Paesi membri Ocse. Ciascun utente può, in base alla propria percezione, attribuire un peso diverso a ciascuno degli undici ambiti considerati: abitazione, reddito, lavoro, partecipazione civile, istruzione, ambiente, impegno civile, salute, soddisfazione personale, sicurezza, rapporto vita/lavoro. La caratteristica che contraddistingue il *Better Life Index* è proprio quella di coinvolgere direttamente le persone nella definizione degli indici.

Sempre nel 2011, il Comitato del sistema statistico europeo (ESSC) ha recepito le raccomandazioni del Rapporto Stiglitz, in occasione della costituzione dello *Sponsorship Group* su “Misurare il progresso, il benessere e lo sviluppo sostenibile”. Gli Stati membri UE hanno così inserito nella Strategia “Europa 2020” l’obiettivo di andare oltre il Pil, affidando al Sistema statistico europeo (SSE) l’attuazione delle raccomandazioni sulla misurazione della qualità della vita, prospettiva delle famiglie e aspetti distributivi di reddito, consumi e ricchezza, sostenibilità ambientale.

Con un approccio in parte diverso, le Nazioni Unite hanno individuato gli Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals, SDG) che rientrano nella *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* adottata al vertice ONU del 2015. Si tratta di un piano d’azione sottoscritto dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU, con il quale hanno assunto l’impegno entro il 2030 di perseguire obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo: la lotta alla povertà, l’eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico. L’*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* ed i relativi *Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs)* sono stati approvati con la risoluzione intitolata “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile”, entrata in vigore il 1° gennaio 2016. I singoli Stati si sono impegnati nella realizzazione dei nuovi Obiettivi di sviluppo adottando “strategie nazionali di sviluppo sostenibile”, come quella approvata dal nostro Paese nel dicembre 2017.

²³ <http://www.comitatoscientifico.org/temi%20SD/documents/Il%20Rapporto%20Stiglitz.pdf>

A livello nazionale, nel 2010 l'Istat e il Cnel, sulla base dell'esperienza internazionale, ma tenendo conto delle peculiarità italiane, hanno avviato un processo di collaborazione con l'obiettivo di individuare un complesso di indicatori capaci di rappresentare il benessere collettivo nel nostro Paese, che ha portato al varo del BES.

Il Comitato Istat-Cnel, Comitato di indirizzo sulla misura del progresso della società italiana, cui hanno partecipato oltre agli esperti dei due istituti anche rappresentanze delle parti sociali e della società civile, ha definito innanzitutto le dodici dimensioni del benessere, i "domini". Successivamente, per rappresentare ciascuna delle dimensioni del BES sono stati individuati circa 130 indicatori, organizzati secondo i seguenti domini monetari e non monetari: benessere economico; salute; istruzione e formazione; lavoro e conciliazione dei tempi di vita; relazioni sociali; politica e istituzioni; sicurezza; benessere soggettivo; paesaggio e patrimonio culturale; ambiente; innovazione ricerca e creatività; qualità dei servizi²⁴.

L'Italia, ponendosi all'avanguardia in Europa e tra gli Stati del G7, è il primo Paese che, con la riforma della legge di bilancio del 2016²⁵, ha previsto a livello normativo l'inserimento degli indicatori BES nel ciclo di programmazione economica, rendendoli vincolanti, al pari del Pil, ai fini della definizione degli strumenti di programmazione e valutazione della politica economica nazionale. Tale riforma ha stabilito che in un apposito allegato al Def venga riportato un monitoraggio ed una previsione dell'evoluzione degli indicatori selezionati dal Comitato BES (presieduto dal ministro dell'Economia e delle Finanze e composto dal Presidente dell'ISTAT e dal Governatore della Banca d'Italia e da due esperti della materia di comprovata esperienza scientifica), nel triennio di riferimento.

In via sperimentale, nel Def 2017 è stato inserito un sottoinsieme di quattro dei dodici indicatori approvati con decreto nel 2017: reddito medio disponibile aggiustato pro capite; indice di disuguaglianza del reddito disponibile; tasso di mancata partecipazione al lavoro; indicatore delle emissioni di CO₂. Nel 2018²⁶, oltre ai precedenti sopraelencati, è stato preso in considerazione il set completo di indicatori selezionati, che comprendono: indice di povertà assoluta; speranza di vita in buona salute alla nascita; eccesso di peso; uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione; rapporto tra tasso di occupazione delle donne di 25-49 anni con figli in età prescolare e delle donne senza figli; indice di criminalità predatoria; indice di efficienza della giustizia civile; indice di abusivismo edilizio.

Come anticipato, per il dominio "istruzione e formazione" è stato selezionato l'indicatore "uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione", così definito "*Percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più il diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media), che non è in*

²⁴ Annualmente, a partire dal 2013, l'analisi dettagliata degli indicatori è pubblicata nel Rapporto Bes dell'Istat.

²⁵ Legge 4 agosto 2016, n. 163.

²⁶ http://www.dt.mef.gov.it/export/sites/sitodt/modules/documenti_it/analisi_programmazione/documenti_programmatici/def_2018/Allegato_6_-_Indicatori_di_benessere_equo_e_sostenibile.pdf

*possesso di qualifiche professionali regionali ottenute in corsi con durata di almeno 2 anni e non frequenta né corsi di istruzione né altre attività formative*²⁷.

Tale indicatore è la misura target della strategia “Europa 2020” che prevede di ridurre il tasso di abbandono scolastico e formativo al di sotto del 10% a livello Europeo entro il 2020 (obiettivo declinato a livello nazionale al 16%).

²⁷ Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro.

4. Alcune cause della dispersione formativa

La dimensione diversificata e multifattoriale della dispersione formativa rende complessa l'analisi delle cause e l'individuazione delle politiche d'intervento volte a contrastare il fenomeno dispersivo. I fattori che determinano, infatti, il prodursi della dispersione formativa appaiono di natura ed origine differente e possono determinarsi in diversi contesti: vita personale o sociale dello studente; ambito educativo e sistema scolastico. Inoltre, lo studio dei caratteri della dispersione non può prescindere dall'analisi del paesaggio educativo, fortemente mutato negli ultimi anni, entro il quale avviene il fallimento formativo e a cui sono strettamente legati gli interventi di contrasto al fenomeno. I profondi cambiamenti di natura demografica ed antropologica²⁸ hanno, difatti, radicalmente modificato lo scenario educativo influenzando il ruolo dei suoi protagonisti ossia genitori, ragazzi, docenti ed educatori. Ai fattori di cambiamento si sono progressivamente aggiunti potenti fattori di crisi che, nella manifestazione dei massimi contesti di esclusione, hanno prodotto una diffusa povertà multidimensionale, definita oggi "povertà educativa"²⁹, nella quale i bambini e gli adolescenti appaiono maggiormente colpiti.

L'analisi dei fattori causanti la dispersione si sviluppa sullo sfondo del complesso e variegato materiale prodotto da studi statistici e teorici sul fenomeno che distingue le variabili determinanti la dispersione in cause esogene, endogene e personali. In particolare, nelle cause *esogene*, sono stati individuati il livello di sviluppo economico³⁰, l'ambiente familiare³¹ e gli orientamenti culturali

²⁸ I bambini e i ragazzi italiani di oggi hanno:

- un'aspettativa di vita molto più lunga che in passato (*ISTAT, Rapporto annuale 2017*);
- genitori molto meno giovani di un tempo e tra i più vecchi del pianeta (*ISTAT, Natalità e fecondità della popolazione residente 2016*);
- hanno meno fratelli di quanti ne hanno avuti i loro genitori e nonni;
- vivono circondati da pochi coetanei e molti adulti e vecchi (*ISTAT 2017*);
- rischiano la povertà nelle famiglie più numerose;
- vanno a scuola con coetanei di culture molte diverse (*MIUR, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*).

²⁹ Con tale espressione si identifica "la privazione, da parte dei bambini e degli adolescenti, della possibilità di apprendere, sperimentare e sviluppare liberamente capacità, talenti e aspirazioni". Un'ampia letteratura mostra l'esistenza di un legame tra il fallimento scolastico, nella sua più ampia accezione e la povertà materiale. Questa condizione, rappresenta il substrato su cui cresce la povertà educativa. Sebbene il fallimento scolastico possa coinvolgere anche persone che hanno una condizione economica e sociale non disagiata, la maggior parte di coloro che sono considerati poveri dal punto di vista educativo, provengono da contesti sociali caratterizzati da povertà e, spesso, da ignoranza e degrado. La povertà educativa risulta particolarmente insidiosa per la minaccia che rappresenta all'acquisizione delle competenze, allo sviluppo delle capacità legate all'essere (motivazione, autostima, aspirazioni, ecc.) e alla sfera relazionale-sociale (interazione con gli altri e benessere individuale e collettivo). I suoi effetti si proiettano oltre l'età adolescenziale, compromettendo non solo il presente di un soggetto ma anche il suo futuro. Un ragazzo educativamente povero oggi, infatti, sarà molto probabilmente un adulto con difficoltà domani. Nell'accezione multidimensionale della povertà educativa è insito anche il rischio della trasmissione intergenerazionale: la privazione di possibilità educative di una generazione origina nuova povertà materiale e, di rimando, nuova povertà educativa. Come in un circolo vizioso, la povertà educativa e la povertà economica si alimentano vicendevolmente. *Save the Children "La lampada di Aladino" (2014)*.

³⁰ Al basso tenore di vita si accompagnano elevati tassi di abbandono. Pertanto, anche la combinazione sottosviluppo e degrado ambientale, produce una forte spinta ad uscire dal sistema formativo.

³¹ Nelle famiglie povere il valore della formazione è, sovente, fortemente sottovalutato.

dominanti³²; in quelle *endogene*, si identificano, invece, il malfunzionamento del sistema scolastico³³ e gli approcci didattici del corpo docente³⁴; nei motivi *personali*, infine, sono racchiusi tutti quegli aspetti di natura caratteriale quali la mancanza di motivazione, la bassa autostima, le difficoltà relazionali che espongono lo studente al rischio di abbandono.

Tra le determinanti esaminate dalla letteratura emerge che il livello di sviluppo socio economico rappresenta lo zoccolo duro della dispersione formativa ossia la variabile di fondo che influenza maggiormente il fenomeno dispersivo. Molti studi confermano, infatti, l'esistenza di una stretta correlazione tra la dispersione scolastica e la condizione socio economica e culturale della famiglia. Secondo la Commissione europea tale legame influenza, più di tutti gli altri fattori, il rischio di abbandono precoce. Difatti, statisticamente, l'identikit del giovane disperso è riconducibile a studenti provenienti da famiglie con un basso livello socioeconomico costituite da genitori disoccupati, con scarso livello d'istruzione³⁵ e basso reddito familiare o appartenenti a gruppi sociali vulnerabili come i migranti, con una percentuale di maschi³⁶, coinvolti nell'abbandono, maggiore rispetto alla femmine. Nello svantaggio sociale ed economico, il capitale culturale³⁷, incide fortemente sul successo formativo. Pertanto, gli studenti provenienti da famiglie di basso livello socioeconomico e culturale portatori, quindi, di minor capitale culturale, sono indotti³⁸ ad abbandonare gli studi o ad intraprendere percorsi formativi di basso profilo sociale e culturale. I fattori di rischio degli studenti portatori di un capitale culturale differente, accompagnati dal sentimento di inadeguatezze, dal senso di inferiorità, di deprivazione e di scarsa autostima, favoriscono l'autoeliminazione di tali studenti dal sistema formativo. Anche alcune caratteristiche proprie dello svantaggio economico quali l'assenza di opportunità di miglioramento e di crescita, insieme alla staticità di deprivazione materiale e culturale che ne deriva, favoriscono il rischio d'abbandono, incidendo negativamente sulla spinta motivazionale allo studio e sull'atteggiamento del giovane nei confronti della scuola. In questi casi, quest'ultima, viene percepita come obbligo imposto dal sistema e non come strumento di conoscenza e, quindi, di emancipazione.

Nella variabile socio economica sussistono, inoltre, anche fattori strettamente legati alla famiglia quali l'instabilità del nucleo familiare, la mono genitorialità, la salute fisica e mentale, la violenza domestica ai quali, i numerosi studi sulla diversificazione articolata delle cause d'insuccesso formativo, attribuiscono una forte incidenza sui fattori di rischio formativo.

³² Che attribuiscono valore al denaro piuttosto che all'istruzione.

³³ Come la carenza strutturale delle scuole; i problemi di natura organizzativa e finanziaria delle istituzioni scolastiche.

³⁴ Caratterizzati, spesso, dall'adozione di metodologie d'insegnamento, tradizionali ed accademici, che prescindono dalle specifiche esigenze degli studenti.

³⁵ In particolare è il grado di istruzione della madre ad essere associato ad un maggiore rischio di dispersione. In generale si è riscontrato che i genitori con un basso livello d'istruzione son meno efficaci nello sviluppare il capitale culturale dei figli (OCSE, 2012).

³⁶ Le ricerche nazionali ed internazionali confermano che gli studenti maschi sono più propensi all'abbandono precoce rispetto alle studentesse, Tale tendenza suggerisce il forte legame tra genere e risultati scolastici nei quali le ragazze tendono ad ottenere risultati migliori dei ragazzi (OCSE, 2012).

³⁷ Per capitale culturale si intende quell'insieme complesso formato da educazione familiare, esperienze culturali extrascolastiche, relazioni umane, valori, motivazioni personali.

³⁸ La scuola, in questo contesto, trattando gli studenti come se fossero tutti portatori dello stesso capitale culturale, favorisce il rischio di abbandono e la riproduzione delle disuguaglianze sociali.

Sul fenomeno della dispersione formativa anche l'origine degli alunni incide in maniera significativa sul rischio d'abbandono. Tra gli ELET, infatti, gli alunni stranieri³⁹ rappresentano la percentuale maggioritaria. L'alto rischio di dispersione nei giovani stranieri è legato, prevalentemente, all'uso di approcci educativi e metodi di insegnamento non sufficientemente adeguati per rispondere ai bisogni degli studenti migranti e ai fenomeni di discriminazione razziale o etnica che, spesso, si verificano negli istituti scolastici dove tali studenti vivono la loro esperienza formativa. Nell'analisi di tale fenomeno, inoltre, è opportuno considerare che nella condizione di marginalità e di scarsa inclusione sociale in cui vivono gli studenti stranieri⁴⁰, l'istruzione e l'educazione, diventano fattori secondari rispetto al bisogno primario di sostentamento. Questo comporta la mancata frequenza dei servizi educativi prescolari, la difficoltà di accesso ad un'istruzione di buon livello e la mancanza di sostegno da parte dei genitori nel lavoro didattico.

Tra i fattori facilitanti la dispersione alcuni riguardano direttamente il sistema d'istruzione e formazione e comprendono: la ripetenza, la segregazione nell'istruzione, la scelta obbligata e precoce degli indirizzi di studio, il passaggio all'istruzione secondaria superiore, le istituzioni scolastiche e gli insegnanti. Alla luce del forte impatto che tali fattori esercitano sull'abbandono precoce appare, tuttavia, opportuno soffermarsi sull'analisi degli elementi che li caratterizzano. Relativamente alla ripetenza⁴¹, il presupposto alla base di tale strumento è la convinzione che, ripetere lo stesso anno di corso, offra l'opportunità di colmare le lacune accumulate nel corso del tempo e di acquisire le conoscenze necessarie per proseguire con profitto la carriera scolastica. Gli esiti delle diverse ricerche condotte sull'utilità della ripetenza nel miglioramento delle prestazioni scolastiche hanno evidenziato, invece, gli effetti ampiamente negativi della ripetenza che si riscontrano nella regressione qualitativa degli apprendimenti, nel malessere socio emotivo, nel rifiuto scolastico e nell'abbassamento dell'autostima. Tali conseguenze, allontanano lo studente dalla scuola, aumentano la possibilità di comportamenti a rischio, di disuguaglianza sociali e la probabilità di abbandono precoce. È opportuno evidenziare, inoltre, l'alto costo finanziario, sia per gli studenti sia per la società, che la ripetenza comporta⁴².

Un altro fattore di rischio d'abbandono è rappresentato dalla segregazione nell'istruzione. Sebbene le questioni socioeconomiche siano la causa principale di segregazione nell'istruzione essa può essere determinata sia dalle procedure di selezione presenti all'interno del sistema educativo sia dalla tendenza di certi gruppi sociali a vivere in aree differenti. In particolare, la segregazione nell'istruzione si verifica quando la scuola adotta approcci selettivi in base ai risultati di

³⁹ In termini di minoranze etnico-culturali, i nomadi rom sono quelli maggiormente esposti a rischio in quanto presentano il più alto tasso di abbandono scolastico e maggiori difficoltà di integrazione all'interno della scuola.

⁴⁰ Soprattutto negli immigrati di prima generazione.

⁴¹ La ripetenza è lo strumento attraverso il quale lo studente viene trattenuto nella stessa classe fino al conseguimento del livello di apprendimento adeguato per la prosecuzione degli studi. Nella logica della ripetenza, l'apprendimento viene concepito come accumulo di informazioni piuttosto che come una costruzione integrata di conoscenze, abilità e competenze.

⁴² Nell'ambito di questi costi i sistemi scolastici devono sostenere le spese per l'anno aggiuntivo di istruzione fornito agli studenti ripetenti; il sistema economico subisce le conseguenze del rimandato ingresso degli studenti sul mercato del lavoro; la spesa dei servizi pubblici (come la sanità e i servizi sociali) aumenta nel fronteggiare le conseguenze della mancata formazione.

apprendimento; quando l'accesso ai percorsi formativi viene limitato solo a coloro che hanno conseguito alte votazioni in precedenti ordini scolastici; quando la valutazione del rendimento scolastico non tiene conto dei contesti economici e sociali di provenienza degli studenti spesso svantaggiati. La segregazione sociale delle scuole dipende, invece, dalla tendenza di alcuni gruppi sociali a vivere in apposite aree, solitamente dislocate nelle periferie delle grandi città urbane o in quartieri degradati. In queste circostanze, gli studenti sono portati ad iscriversi nelle scuole territorialmente più vicine selezionando gli indirizzi scolastici in base all'appartenenza sociale. Tuttavia, indipendentemente dalla causa, l'effetto esercitato dalla segregazione sui sistemi scolastici e sugli studenti è notevole⁴³. Infatti, nelle scuole in cui è fortemente concentrata la presenza di studenti provenienti da contesti socio economici svantaggiati, si riscontrano i maggiori rischi di comportamentali e di devianza con conseguenze di esclusione e d'abbandono.

Forti rischi di abbandono si verificano anche nella pratica della scelta obbligata e precoce degli indirizzi di studio con la quale gli studenti vengono separati in percorsi di istruzione, generale o professionale, in base ai risultati di apprendimento e condotti a differenti prospettive educative e di carriera. A svantaggio dei fautori della differenziazione precoce dei percorsi di istruzione⁴⁴, la ricerca ha dimostrato che la separazione dello studente, avvenendo prima dello sviluppo completo delle competenze necessarie per esprimere il proprio potenziale e, non tenendo conto del carattere evolutivo dell'apprendimento, ha un impatto fortemente negativo su tali studenti che vengono inseriti in percorsi non rispondenti al loro potenziale e alle loro aspirazioni. In queste condizioni di livellamento verso il basso, gli studenti vivono un'esperienza di apprendimento negativa che mina l'autostima e la motivazione ed ostacola l'acquisizione e lo sviluppo di conoscenze e competenze. La differenziazione precoce, inoltre, può innescare un circolo vizioso sia negli insegnanti che negli studenti. I primi, infatti, possono avere aspettative minori nei confronti degli studenti inseriti in gruppi di risultati scarsi, dando per scontato la loro incapacità di raggiungere alti livelli di apprendimento. Per i secondi, invece, il rischio è quello di conseguire bassi risultati di apprendimento con la conseguente limitazione dello sviluppo di competenze complesse. Tale limite, inoltre, è aggravato dalla convinzione da parte degli studenti che i risultati conseguiti siano comunque di alto livello e funzionali ad assicurare il successo in futuri percorsi di formazione e di lavoro.

Un altro elemento di criticità nel fenomeno dispersivo è rappresentato dal passaggio all'istruzione secondaria superiore che, secondo le ricerche, non si adatta sufficientemente ai bisogni degli studenti e non tiene conto dei loro livelli di formazione iniziale. La maggior parte degli abbandoni si verifica, infatti, nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. I problemi scolastici che, nello specifico, determinano l'insuccesso formativo e favoriscono l'abbandono riguardano

⁴³ L'effetto della segregazione socioeconomica sulla composizione della popolazione studentesca all'interno di una scuola è così potente che persino uno studente medio è più incline alla dispersione in una scuola con alti tassi di ELET rispetto a un istituto formativo con tassi di ELET più modesti.

⁴⁴ Che sostengono sia più produttivo per l'apprendimento far parte di classi formate da alunni con conoscenze e capacità simili.

principalmente: la difficoltà di adattamento a nuove metodologie di insegnamento; lo svolgimento di attività ripetitive e nozionistiche che non incentivano la partecipazione e la responsabilità degli alunni; i carichi di lavoro eccessivi; la difficoltà dello studente nel costruire una relazione educativa positiva con gli insegnanti; la perdita di interesse per le discipline di studio o per l'indirizzo scelto. In tale contesto, la strutturazione del curriculum e dell'offerta formativa, coinvolgendo e trattenendo i giovani nei percorsi di istruzione, esercita un ruolo molto importante per ridurre il rischio di abbandono. Le recenti riforme ordinamentali volte a curvare la didattica scolastica nella prospettiva del curriculum per competenze riflettono, per l'appunto, l'esigenza di personalizzare i percorsi di apprendimento e di diversificare i percorsi di studio, al fine di ridurre le probabilità di abbandono.

Un altro limite strutturale importante che contribuisce a far aumentare il rischio di abbandono formativo è la rigidità dei sistemi scolastici nel permettere il passaggio degli studenti da un percorso di studio all'altro (liceale, tecnico o professionale). Tale inflessibilità, impedisce agli studenti di cambiare o iniziare un altro percorso formativo laddove si sviluppa la consapevolezza di aver scelto un corso di studi sbagliato o di essere attratti da interessi formativi diversi. Infatti, la mancata equivalenza tra i diversi indirizzi, l'impossibilità di riconoscimento dei percorsi già svolti scoraggiano coloro che, pur interessati al conseguimento di una qualifica o un diploma, non hanno potuto capitalizzare quanto appreso in precedenza. Ne consegue, per gli studenti, la perdita motivazionale necessaria per finire il programma iniziato o per continuare gli studi dopo l'istruzione obbligatoria.

Tra i motivi volti a favorire o limitare l'abbandono precoce troviamo anche le condizioni del mercato del lavoro che possono influenzare le scelte degli studenti nel rimanere a scuola o nell'abbandonarla. I dati europei sull'occupazione ci segnalano che i giovani con un basso grado di istruzione hanno molte meno probabilità di trovare un lavoro rispetto a quelli che hanno completato i livelli di istruzione. Maggiore è il livello di istruzione dei giovani, dunque, maggiori sono le possibilità di trovare un lavoro. Tuttavia, le condizioni del mercato del lavoro possono anche influenzare le decisioni personali relative all'abbandono precoce fungendo da fattore «frenante» o «trainante». Di fatti, elevate opportunità lavorative o la presenza di mercati di lavoro regionali o stagionali come il turismo o l'edilizia possono indurre i giovani ad abbandonare precocemente la scuola per migliorare, spesso, la situazione economica della famiglia o soddisfare l'esigenza di indipendenza. Allo stesso modo, alti livelli di disoccupazione, possono influenzare le decisioni degli studenti a non terminare gli studi data l'alta probabilità di rimanere disoccupati.

Nello studio delle cause della dispersione s'impone la riflessione sulle istituzioni scolastiche che mette in crisi il modello costituzionale della scuola, luogo per eccellenza di riproduzione della conoscenza. In particolare, le strutture formative appaiono incapaci di farsi carico dell'impegno emotivo dell'apprendimento e del superamento degli svantaggi materiali o immateriali di cui sono portatori gli studenti a rischio di abbandono. La considerazione prevalente che emerge dall'analisi delle storie di vita degli studenti è quella di una scuola non sufficientemente dotata di strumenti pedagogici e didattici, essenziali per intervenire nel processo di formazione e d'identità del giovane

a rischio di abbandono, impossibilitata ad operare con chi ha un capitale culturale differente privo, quindi, di adeguate motivazioni o valori necessari per sostenere l'esperienza scolastica. Ne consegue l'immagine di una scuola inadeguata ad offrire proposte didattiche stimolanti e sfidanti per incoraggiare i giovani a rimanere nella formazione e ad esprimere una adeguata attenzione alle particolari individualità, bisognose di specifiche esigenze, proponendo modelli culturali, esistenziali e relazionali non rispondenti ai bisogni, alle aspirazioni, alle esigenze e agli interessi dei destinatari. È in questo scarto tra scuola e cultura giovanile che si alimentano i fattori di disagio e di rischio formativo, alimentati dagli effetti delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione che propongono linguaggi, modelli e culture difformi da quella scolastica. Tali effetti, creando un mondo virtuale e irreale, provocano una diffusa incapacità di concentrazione e un insofferenza all'impegno e favoriscono, inoltre, la tendenza ad un apprendimento superficiale e sfuggente. L'affermarsi di queste nuove abitudini impone la necessità di un adeguamento da parte delle istituzioni scolastiche a nuovi metodi di insegnamento che favoriscano l'orientamento degli studenti verso nuovi percorsi di apprendimento.

In questo contesto analitico, la figura dell'insegnante assume un ruolo di fondamentale importanza nella valutazione dei rischi di abbandono soprattutto per il suo valore sociale che, purtroppo, risente oggi di una condizione di malessere legata al declino nel prestigio, nella modesta retribuzione, nella precarietà, nella forte distanza tra le richieste di una società sempre più complessa e le condizioni effettive in cui il lavoro del docente si svolge. Da parte degli studenti si registra, spesso, un'incapacità relazionale dei docenti che si manifesta nella incapacità, nella scarsa disponibilità alla comprensione degli alunni e nel disinteresse ai loro problemi. Il segnale evidente di questa incomprendimento è la relazione problematica tra docente-allievo che, di sovente, è causa principale di cattivi risultati e di conseguente abbandono. Pertanto, per arginare il rischio di dispersione è necessario che i docenti acquisiscano maggiori competenze relazionali e psicologiche, fondamentali per il raggiungimento del successo educativo, soprattutto nelle situazioni di disagio e di svantaggio sociale. Molti di essi, fermi sulla dimensione cognitiva del ruolo della scuola, sottovalutano la dimensione educativa e relazionale della formazione scolastica che si gioca nella sfera relazionale e rende possibile la comunicazione, quindi, il passaggio e l'appropriazione della conoscenza.

L'analisi illustrata sulle determinanti della dispersione evidenzia i numerosi fattori di rischio d'abbandono e i diversi fronti su cui è necessario intervenire per combattere il fenomeno della dispersione formativa che si presenta, sempre più, come un complesso problema di giustizia e di equità sociale. Gli elevati costi sociali ed economici derivanti dalla dispersione richiedono una visione sistemica ed un orientamento strategico delle politiche dell'*education* che deve coinvolgere politiche ed azioni su più livelli. In tale contesto, l'intero sistema dell'*education* è chiamato in causa per affrontare le sfide necessarie a favorire la diffusione di un'adeguata istruzione e formazione nonché il conseguimento di un maggior grado di conoscenze e competenze al fine di superare le crisi, competere nel mondo globale, migliorare le condizioni di vita lavorativa ed esistenziale di un

numero sempre più crescente di persone che vivono in condizioni di rischio di abbandono ed esclusione sociale.

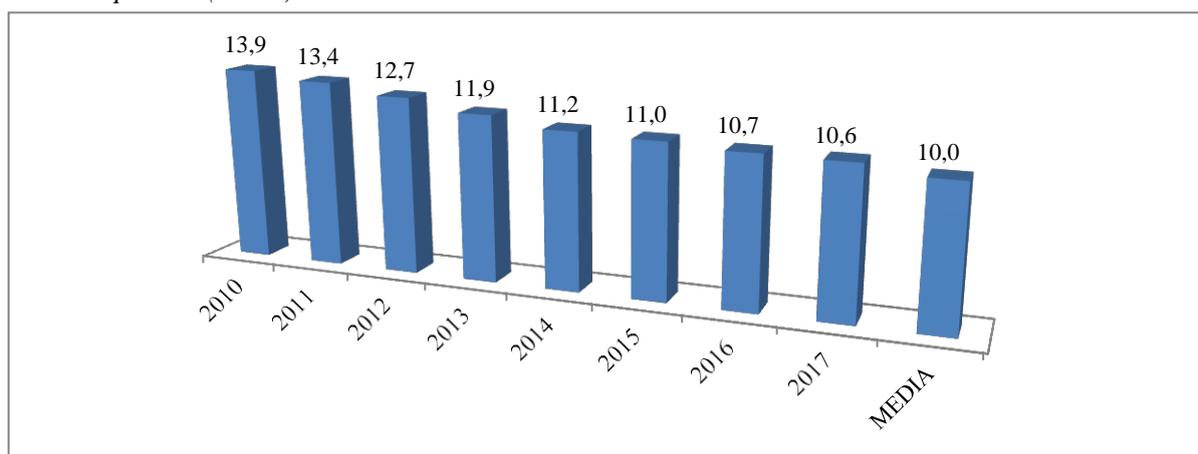
Parte II - La dispersione in cifre: un'analisi dei dati europei e italiani

5. La dispersione in Europa

La strategia Europa 2020, il programma dell'UE per la crescita e l'occupazione per il decennio in corso, ha proposto per l'obiettivo istruzione la riduzione del tasso di abbandono scolastico e formativo al di sotto del 10% e che ciascun paese ha tradotto in obiettivo nazionale per verificarne i propri progressi.

Nel periodo 2010-2017, il tasso medio di abbandono nei paesi UE mostra un trend in miglioramento, seppur debole, con un decremento complessivo di 3,3 punti percentuali ed un decremento annuale progressivamente più modesto a partire dal 2015 (figura 5.1).

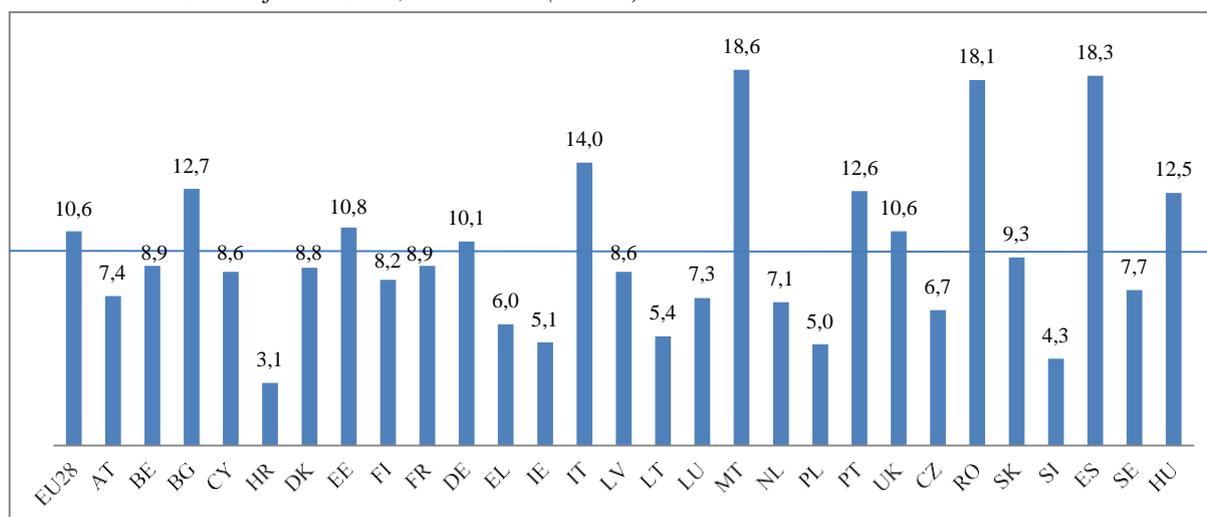
Figura 5.1 - Early Leavers from Education and Training (ELET), serie storica 2010-2017 media UE nei 28 paesi – (val %)



Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT 2017 - Labour force survey

Secondo i dati forniti da Eurostat, fra i Paesi membri ben 18 hanno già raggiunto il target europeo (figura 5.2). Sono prossimi al raggiungimento del benchmark la Germania (10,1%), il Regno Unito (10,6%) e l'Estonia (10,8%). I Paesi che invece hanno ancora un tasso di abbandono piuttosto alto sono Malta al 18,6%, Spagna al 18,3%, Romania al 18,1% e Italia al 14%. Raggiungono i valori più bassi a livello europeo la Croazia con il 3,1% (anche se in aumento rispetto agli anni precedenti) e la Slovenia con il 4,3%.

Figura 5.2 - Popolazione tra i 18 e i 24 con al più il diploma di scuola media inferiore e fuori dal sistema di istruzione e formazione, anno 2017 (val. %)



Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017 - Labour force survey

La variazione dell'abbandono scolastico e formativo in un tempo dato (2010-2017) a livello di singolo paese, evidenzia in linea generale un trend in riduzione per buona parte degli stati dell'Unione (tabella 5.1). Il paese che ha conseguito il maggiore risultato è il Portogallo con un differenziale pari a -15,7%. Questo paese pur partendo da una situazione molto difficile con un tasso di abbandono nel 2010 pari al 28,3%, è riuscito attraverso le proprie politiche e azioni ad avvicinarsi al benchmark europeo con un tasso pari al 12,6% nel 2017. Segue la Spagna con un differenziale pari a -9,9%, ma con un tasso di abbandono che nel 2017 permane ancora alto (18,3%). La diminuzione del tasso di abbandono per la Grecia e l'Irlanda (rispettivamente -7,5% e -6,8%) ha consentito loro di scendere al di sotto del benchmark europeo. In linea generale, la lotta contro l'abbandono scolastico e formativo attuata all'interno di ciascun paese ha consentito a nove nazioni, che nel 2010 si trovavano sopra soglia, di raggiungere e scendere anche al di sotto del benchmark europeo nel 2017.

In sei paesi invece si è registrato un incremento del tasso di abbandono. La Slovacchia, ad esempio, ha incrementato il proprio differenziale del +4,6%, pur mantenendosi ancora sotto la soglia del 10%.

Più preoccupante, benché contenuto, l'incremento della Bulgaria (+0,1%) e Ungheria (+1,7%) in quanto, in presenza di un tasso di abbandono superiore al 10%, vedono allontanarsi la possibilità di raggiungere l'obiettivo posto dall'Unione europea nel 2020.

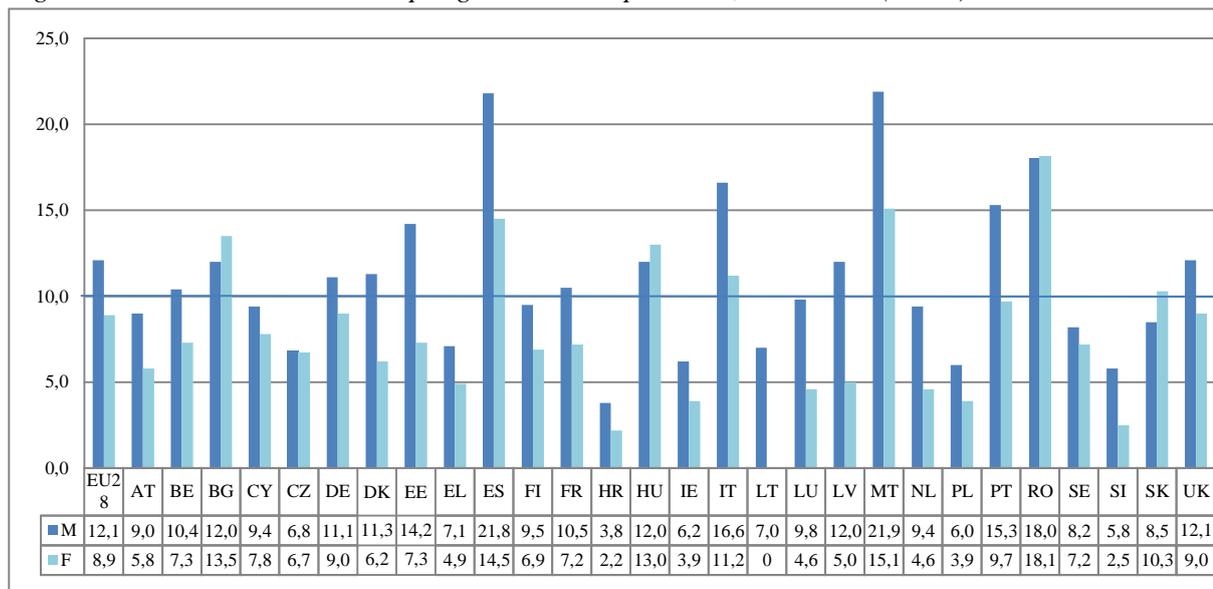
Tabella 5.1 - Variazione degli abbandoni scolastici e formativi tra il 2010 e il 2017 (val %)

| Paesi EU28 | 2010 | 2017 | Differenza |
|-----------------|------|------|------------|
| Portogallo | 28,3 | 12,6 | -15,7 |
| Spagna | 28,2 | 18,3 | -9,9 |
| Grecia | 13,5 | 6,0 | -7,5 |
| Irlanda | 11,9 | 5,1 | -6,8 |
| Malta | 23,8 | 18,6 | -5,2 |
| Italia | 18,6 | 14,0 | -4,6 |
| Lettonia | 12,9 | 8,6 | -4,3 |
| Regno Unito | 14,8 | 10,6 | -4,2 |
| Cipro | 12,7 | 8,6 | -4,1 |
| Francia | 12,7 | 8,9 | -3,8 |
| Belgio | 11,9 | 8,9 | -3,0 |
| Olanda | 10,0 | 7,1 | -2,9 |
| Lituania | 7,9 | 5,4 | -2,5 |
| Danimarca | 11,0 | 8,8 | -2,2 |
| Finlandia | 10,3 | 8,2 | -2,1 |
| Croazia | 5,2 | 3,1 | -2,1 |
| Germania | 11,8 | 10,1 | -1,7 |
| Romania | 19,3 | 18,1 | -1,2 |
| Austria | 8,3 | 7,4 | -0,9 |
| Slovenia | 5,0 | 4,3 | -0,7 |
| Polonia | 5,4 | 5,0 | -0,4 |
| Estonia | 11,0 | 10,8 | -0,2 |
| Bulgaria | 12,6 | 12,7 | 0,1 |
| Lussemburgo | 7,1 | 7,3 | 0,2 |
| Svezia | 6,5 | 7,7 | 1,2 |
| Ungheria | 10,8 | 12,5 | 1,7 |
| Repubblica Ceca | 4,9 | 6,7 | 1,8 |
| Slovacchia | 4,7 | 9,3 | 4,6 |

Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017 - Labour force survey

Sul versante della disaggregazione per genere (figura 5.3), nel 2017, l'abbandono riguarda prevalentemente la popolazione maschile. A livello di media europea, invece la dispersione al femminile ha già raggiunto il benchmark previsto per il 2020, mentre solo in sette paesi la popolazione femminile che abbandona i percorsi scolastici e formativi è superiore al target europeo, tra queste Romania (18,1%), Malta (15,1%), Spagna (14,5%), Bulgaria (13,5%), Ungheria (13,0%), Italia (11,2%) e Slovacchia (10,3%). Ben più grave è la situazione sul versante maschile, dove si rilevano quattordici paesi con una percentuale al di sopra del target europeo con valori che vanno dal 21,9% di Malta al 10,4% del Belgio.

Figura 5.3 - Percentuali di ELET per genere nei 28 paesi UE, anno 2017 (val %)



Nota: Lituania dato non disponibile relativamente agli ELET femmine
 Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT 2017 - Labour force survey

Il tasso di dispersione evidenzia che, a parte i dati mancanti o non attendibili per la popolazione straniera (tabella 5.2), solo in tre paesi la loro percentuale è più bassa rispetto ai nativi e questi sono l’Olanda (6,6%), l’Irlanda (4% ma non attendibili) e il Regno Unito (9,5%). Negli altri paesi, laddove rilevato, tale percentuale è sempre più alta rispetto ai nativi, con punte al di sopra del 20% come in Germania (23,1%) o addirittura del 30%, come in Spagna (31,9%) e in Italia (30,1%).

La media europea evidenzia comunque una sproporzione tra nativi e stranieri pari circa a +10% in sfavore degli stranieri. Le difficoltà linguistiche, le condizioni socio economiche delle famiglie di origine, le possibilità di accesso alle informazioni sui percorsi di istruzione e formazione possono considerarsi elementi sfavorevoli che alimentano tale sproporzione.

Tabella 5.2 - Popolazione straniera tra i 18 e i 24 con al più il diploma di scuola media inferiore e fuori da sistema di istruzione e formazione, anno 2017 (val %)

| Paesi | Nativi EU | Totale Stranieri |
|--------------------------|------------|------------------|
| Unione Europea 28 | 9,6 | 19,4 |
| Austria | 5,3 | 18,4 |
| Belgio | 7,9 | 16,4 |
| Bulgaria | 12,8 | - * |
| Croazia | 3,1* | - * |
| Cipro | 5,7 | 18,1 |
| Repubblica Ceca | 6,7 | 9,5* |
| Danimarca | 8,8 | 9,3* |
| Estonia | 10,9 | - * |
| Finlandia | 7,9 | 15,2* |
| Francia | 8,3 | 15,5 |
| Germania | 8,1 | 23,1 |
| Grecia | 5,4 | 16,9 |
| Ungheria | 12,5 | - * |
| Irlanda | 5,3 | 4* |
| Italia | 12 | 30,1 |
| Lettonia | 8,6 | - * |
| Lituania | 5,4 | - * |
| Lussemburgo | 6,8 | 8,2* |
| Malta | 18,4 | - * |
| Olanda | 7,1 | 6,6 |
| Polonia | 5 | - * |
| Portogallo | 12,5 | 13,9 |
| Romania | 18,1 | - |
| Slovacchia | 9,3 | - * |
| Slovenia | 4,2 | - * |
| Spagna | 15,6 | 31,9 |
| Svezia | 6,2 | 15,5 |
| Regno Unito | 10,8 | 9,5 |

Note: - dato non rilevabile; * dato non attendibile

Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017

La spesa per l'istruzione e formazione nei paesi dell'UE rappresenta circa il 10% della spesa pubblica, anche se con significative differenze a livello di singolo paese (tabella 5.3). Il confronto tra le annualità rilevate mostra a livello di media europea un differenziale negativo di -0,3% di spesa in meno rispetto al 2010.

Nel 2016, lo stato che percentualmente ha investito una maggiore quota di spesa pubblica in istruzione e formazione è Cipro con il 15,6%, lo Stato che investe meno invece è l'Italia con il 7,9%. La tabella offre anche un altro spunto di riflessione individuando la variazione della spesa nel tempo. In undici stati, la spesa è aumentata con punte di +5% in Irlanda e +2,5% in Romania, mentre in diciassette stati si registra una contrazione tra questi il Regno Unito con il -2,4% e il Portogallo con il -2,9% mostrano le flessioni maggiori.

Tabella 5.3 - *Variazione della percentuale di Spesa pubblica per istruzione e educazione sulla spesa totale nei paesi EU28, anni 2010 e 2016 (val. %)*

| Paesi | 2010 | 2016 | Differenza |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------------|
| Unione Europea | 10,5 | 10,2 | -0,3 |
| Portogallo | 13,7 | 10,8 | -2,9 |
| Regno Unito | 13,6 | 11,2 | -2,4 |
| Estonia | 16,3 | 14,6 | -1,7 |
| Lussemburgo | 13,0 | 11,5 | -1,5 |
| Croazia | 11,6 | 10,2 | -1,4 |
| Finlandia | 12,0 | 10,8 | -1,2 |
| Italia | 8,8 | 7,9 | -0,9 |
| Cipro | 16,4 | 15,6 | -0,8 |
| Slovenia | 13,2 | 12,4 | -0,8 |
| Ungheria | 11,2 | 10,5 | -0,7 |
| Slovacchia | 9,9 | 9,3 | -0,6 |
| Francia | 10,0 | 9,6 | -0,4 |
| Spagna | 9,8 | 9,5 | -0,3 |
| Repubblica Ceca | 11,6 | 11,3 | -0,3 |
| Bulgaria | 9,9 | 9,8 | -0,1 |
| Lituania | 15,2 | 15,1 | -0,1 |
| Polonia | 12,1 | 12,1 | 0,0 |
| Austria | 9,7 | 9,8 | 0,1 |
| Germania | 9,2 | 9,5 | 0,3 |
| Danimarca | 12,6 | 12,9 | 0,3 |
| Malta | 13,7 | 14,1 | 0,4 |
| Olanda | 11,7 | 12,2 | 0,5 |
| Svezia | 12,8 | 13,4 | 0,6 |
| Grecia | 7,8 | 8,6 | 0,8 |
| Belgio | 11,2 | 12,0 | 0,8 |
| Lettonia | 13,7 | 14,7 | 1,0 |
| Romania | 8,3 | 10,8 | 2,5 |
| Irlanda | 7,1 | 12,1 | 5,0 |

Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017

Riguardo la disaggregazione di coloro che, nel 2017, hanno abbandonato i percorsi di istruzione e formazione per condizione occupazionale, è interessante evidenziare le condizioni lavorative di coloro che vivono in un paese il cui tasso di abbandono è superiore al benchmark europeo. In almeno 5 paesi la percentuale più alta riguarda gli occupati con punte del 13,9% su un tasso di abbandono del 18,6% a Malta (tabella 5.4).

La disoccupazione ha invece percentuali più alte nei restanti 7 paesi con punte del 10,1% in Spagna e 9,6% dell'Italia. Nell'ulteriore disaggregazione relativa alle connotazioni della disoccupazione in inattivi o coloro che cercano lavoro spiccano le alte percentuali di inattivi in tre paesi dell'est europeo come la Bulgaria (5,9%), la Romania (5%) e l'Ungheria (3,7%).

Tabella 5.4 - Abbandono prematuro dell'istruzione e della formazione per condizione lavorativa, anno 2017 (val. %)

| Paesi | Popolazione | Occupati | Disoccupati | | |
|-----------------|-------------|----------|-------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| | | | Totale | Persone che vorrebbero lavorare | Persone che non vogliono lavorare |
| EU28 | 10,6 | 4,7 | 5,9 | 3,7 | 2,2 |
| Austria | 7,4 | 3,7 | 3,7 | 2,7 | 1,0 |
| Belgio | 8,9 | 3,9 | 5,0 | 3,0 | 2,0 |
| Bulgaria | 12,7 | 3,8 | 8,9 | 3,0 | 5,9 |
| Cipro | 8,6 | 3,9 | 4,7 | 2,2 | 2,5 |
| Repubblica Ceca | 6,7 | 3,2 | 3,5 | 1,2 | 2,3 |
| Germania | 10,1 | 4,8 | 5,3 | 3,3 | 2,0 |
| Danimarca | 8,8 | 4,3 | 4,5 | 2,6 | 1,9 |
| Estonia | 10,8 | 7,2 | 3,6 | 1,9 | 1,6 |
| Grecia | 6,0 | 2,3 | 3,8 | 2,4 | 1,4 |
| Spagna | 18,3 | 8,2 | 10,1 | 7,9 | 2,2 |
| Finlandia | 8,2 | 3,4 | 4,8 | 2,5 | 2,3 |
| Francia | 8,9 | 3,0 | 5,8 | 3,9 | 2,0 |
| Croazia | 3,1 | 0,8 | 2,2 | 1,6 | 0,7 |
| Ungheria | 12,5 | 5,4 | 7,1 | 3,4 | 3,7 |
| Irlanda | 5,1 | 1,5 | 3,6 | 1,6 | 2,0 |
| Italia | 14,0 | 4,4 | 9,6 | 7,1 | 2,5 |
| Lituania | 5,4 | 2,2 | 3,3 | * | 1,9 |
| Lussemburgo | 7,3 | 3,9 | 3,4 | 3,3 | * |
| Lettonia | 8,6 | 4,6 | 4,0 | 2,4 | 1,6 |
| Malta | 18,6 | 13,9 | 4,7 | 3,4 | 1,3 |
| Olanda | 7,1 | 4,4 | 2,7 | 1,5 | 1,2 |
| Polonia | 5,0 | 2,0 | 2,9 | 1,4 | 1,5 |
| Portogallo | 12,6 | 7,5 | 5,1 | 4,0 | 1,1 |
| Romania | 18,1 | 9,4 | 8,7 | 3,7 | 5,0 |
| Svezia | 7,7 | 4,3 | 3,4 | 1,7 | 1,7 |
| Slovenia | 4,3 | 2,0 | 2,3 | 1,0 | 1,3 |
| Slovacchia | 9,3 | 2,7 | 6,7 | 3,0 | 3,6 |
| Regno Unito | 10,6 | 5,8 | 4,8 | 2,4 | 2,4 |

Note: *dato non attendibile

Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017

Le periferie e le aree rurali sono le parti di territorio con le percentuali più alte in quasi la totalità degli stati, ad esclusione di Malta (25,1%), Belgio (12,2%) e Italia (14,8%) che hanno i tassi più alti di abbandono nelle città (tabella 5.5).

Per quel che riguarda le periferie, la Spagna è lo stato con la percentuale di abbandoni più alta (21,6%), mentre per le aree rurali sono alcuni paesi dell'est a registrare il numero di abbandoni più alto come Bulgaria (27,5%), Romania (27,1%) e Ungheria (17,9%).

Tabella 5.5 - Distribuzione degli ELET per grado di urbanizzazione, anno 2017 (val. %)

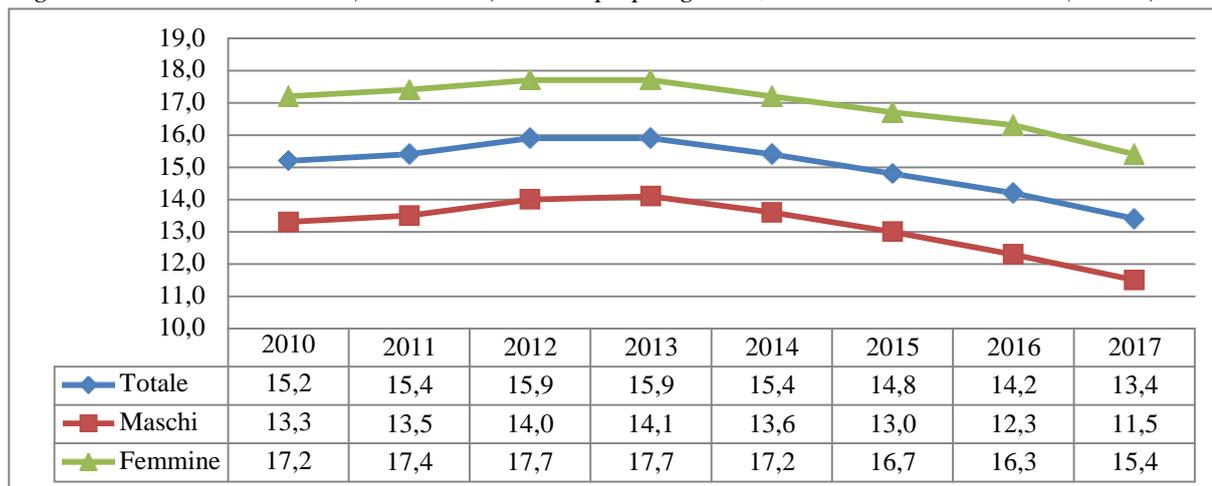
| Paese | Totale | Città | Periferie | Aree rurali |
|-----------------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Unione Europea | 10,6 | 9,7 | 11,7 | 10,9 |
| Austria | 7,4 | 8,4 | 9,5 | 4,9 |
| Belgio | 8,9 | 12,2 | 7,4 | 8,0 |
| Bulgaria | 12,7 | 3,9 | 13,8 | 27,9 |
| Croazia | 3,1 | 1,6 | 3,0 | 4,0 |
| Cipro | 8,6 | 7,2 | 11,6 | 7,8 |
| Repubblica Ceca | 6,7 | 5,5 | 8,2 | 6,3 |
| Danimarca | 8,8 | 5,9 | 10,3 | 11,6 |
| Estonia | 10,8 | 6,6 | 15,5 | 13,4 |
| Finlandia | 8,2 | 7,0 | 8,8 | 10,1 |
| Francia | 8,9 | 8,1 | 11,0 | 8,7 |
| Germania | 10,1 | 10,3 | 10,7 | 8,5 |
| Grecia | 6,0 | 3,8 | 6,1 | 11,2 |
| Ungheria | 12,5 | 6,8 | 11,7 | 17,9 |
| Irlanda | 5,1 | 4,6 | 5,4 | 5,2 |
| Italia | 14,0 | 14,8 | 13,6 | 13,0 |
| Lettonia | 8,6 | 4,8 | 8,0 | 12,3 |
| Lituania | 5,4 | * | * | 8,8 |
| Lussemburgo | 7,3 | * | 10,1 | 5,4 |
| Malta | 18,6 | 25,1 | 12,2 | * |
| Olanda | 7,1 | 6,6 | 8,1 | 7,0 |
| Polonia | 5,0 | 4,1 | 5,5 | 5,2 |
| Portogallo | 12,6 | 12,2 | 12,4 | 14,9 |
| Romania | 18,1 | 4,5 | 17,5 | 27,1 |
| Slovacchia | 9,3 | 4,0 | 9,3 | 10,9 |
| Slovenia | 4,3 | 4,5 | 5,8 | 3,0 |
| Spagna | 18,3 | 15,5 | 21,6 | 20,8 |
| Svezia | 7,7 | 6,5 | 7,7 | 9,7 |
| Regno Unito | 10,6 | 10,4 | 11,6 | 9,3 |

Note: *dato non attendibile

Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017

L'andamento a livello europeo del tasso di NEET nel periodo 2010-2017 disaggregato per genere evidenzia per entrambi una flessione passando per un picco nel 2013 pari a 14,1% per i maschi e il 17,7% per le femmine (figura 5.4). La riduzione a livello europeo nel periodo indicato è pari a -1,8% per entrambi i generi e rispetto al tasso di abbandono degli ELET dove si registra una maggiore presenza maschile, per i NEET si caratterizza invece per essere a prevalenza femminile con una differenza tra i generi di quasi quattro punti percentuali. La crisi economica e finanziaria a partire dal 2008 ha inciso sull'aumento di coloro che si sono trovati in condizione di disoccupazione e non inserimento in un percorso di istruzione e formazione, scoraggiandone il reinserimento, con particolare aggravio per la componente femminile.

Figura 5.4 - Media di NEET (15-29 anni) in Europa per genere, serie storica 2010-2017 (val. %)



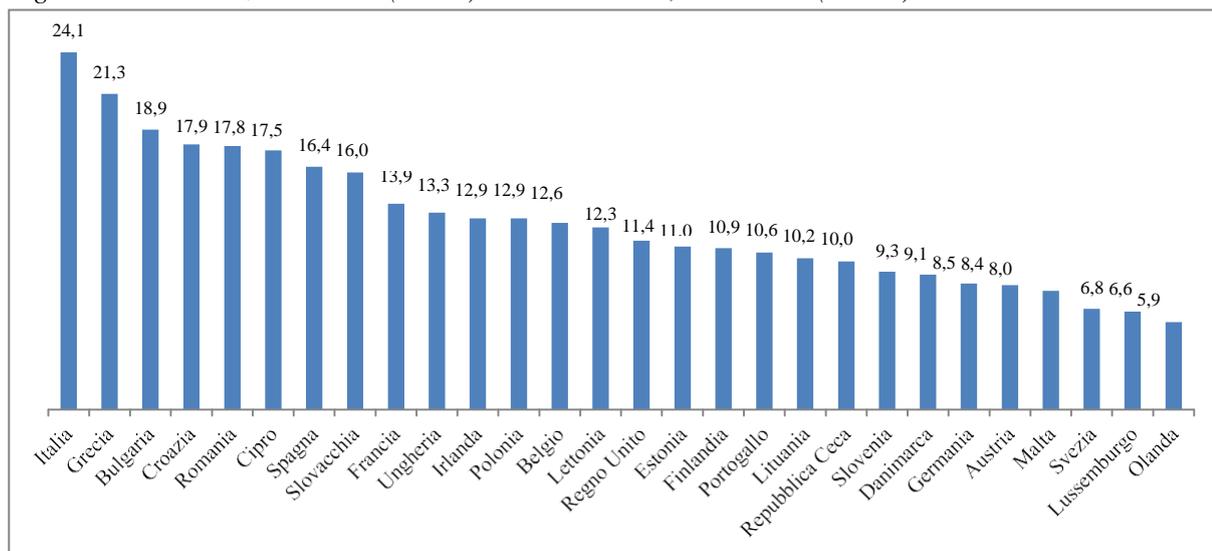
Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT 2017

Tra lo stato con la maggiore percentuale, l'Italia con il 24,1%, e quello con la minore, l'Olanda con il 5,9%, passano quasi 20 punti percentuali. Questa ampia variazione sottolinea come a livello di ogni singolo stato la situazione dei NEET sia molto diversificata rispetto alla media europea che invece si attesta al 13,4% (figura 5.5).

I paesi che nel 2017 si collocano al di sopra del 20% sono l'Italia e la Grecia. Al di sopra della media europea troviamo la Croazia (17,9%), la Romania (17,8%), Cipro (17,5%), la Spagna (16,4%), la Slovacchia (16%) e la Francia (13,9%).

L'Olanda, il Lussemburgo (6,5%) e la Svezia (6,8%) registrano invece il tasso più basso di NEET.

Figura 5.5 Distribuzione NEET (15-29) nei Paesi UE28, anno 2017 (val. %)

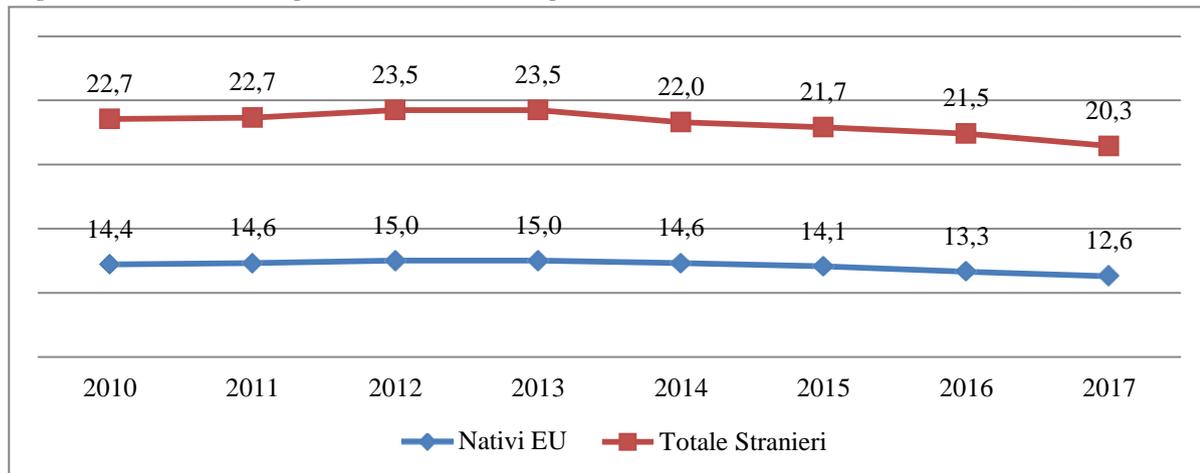


Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT 2017

Appare subito evidente la disuguaglianza tra nativi e stranieri (figura 5.6). Anche in questo caso, come nella figura dedicata al genere, si evidenzia un trend in flessione ma con percentuali che quasi raddoppiano per gli stranieri (dal 22,7% del 2010 al 20,3% del 2017) rispetto ai nativi (dal 14,4% al 12,6%).

Il picco in questo caso si registra nelle due annualità 2012 e 2013 che vedono gli stranieri al 23,5% e i nativi al 15%.

Figura 5.6 - Media europea di NEET (15-29) per Paese di nascita, serie storica 2010-17 (val %)



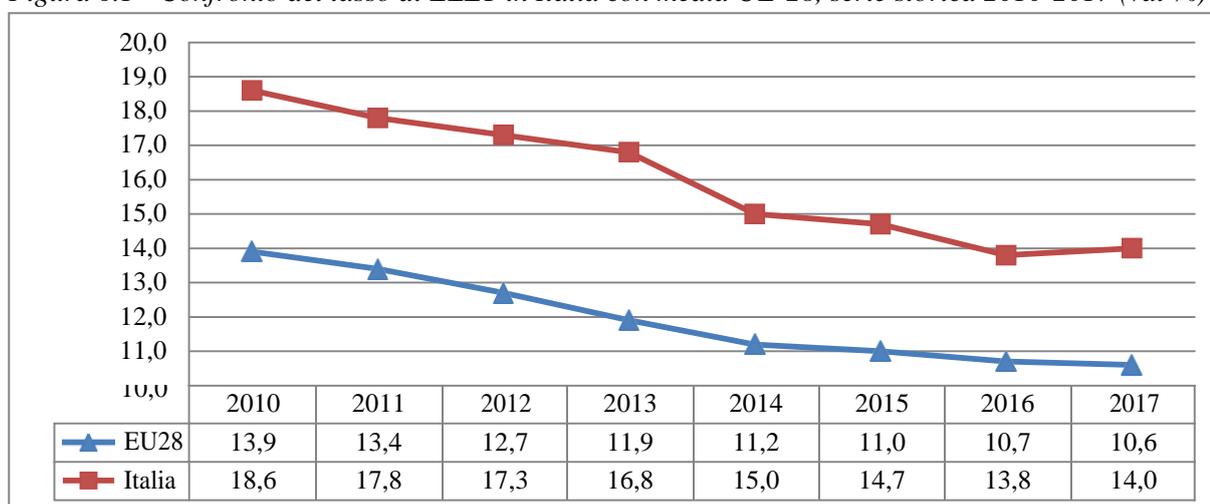
Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017

6. La dispersione in Italia

6.1 Un'analisi della dispersione attraverso i dati dell'indagine sulle forze lavoro sulla dispersione

Il tasso di abbandono scolastico e formativo in Italia pur mantenendosi su valori lontani dal benchmark europeo, ha registrato un notevole decremento nel tempo, passando dal 18,6% del 2010 al 14% del 2017 (figura 6.1). Tuttavia negli anni tra il 2010 e il 2014, a livello nazionale si registra un abbattimento maggiore pari a -3,6%, mentre dal 2015 ha rallentato la propria decrescita subendo un'inversione di tendenza dal 13,8% al 14% in controtendenza rispetto alla media europea.

Figura 6.1 - Confronto del tasso di ELET in Italia con media UE-28, serie storica 2010-2017 (val %)

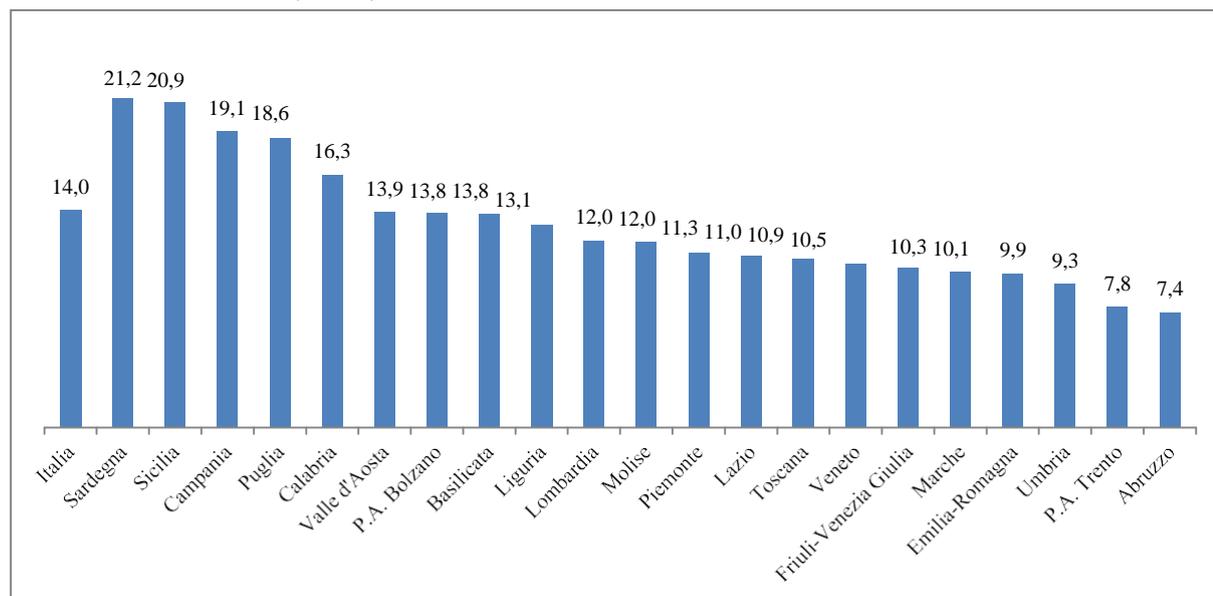


Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT-ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

Nel 2017, l'abbandono scolastico e formativo disaggregato per regione evidenzia come le percentuali più alte si collocano al Sud con il 21,2% della Sardegna, il 20,9% della Sicilia, il 19,1% della Campania, il 18,6% della Puglia e il 16,3% della Calabria (figura 6.2). Si trovano invece in una condizione prossima al raggiungimento del benchmark europeo la Toscana, il Veneto, il Friuli Venezia Giulia e le Marche con percentuali tra il 10 e l'11%.

Al di sotto e in linea con l'obiettivo europeo si collocano l'Emilia Romagna (9,9%), l'Umbria (9,3%), la Provincia Autonoma di Trento (7,8%) e l'Abruzzo (7,4%).

Figura 6.2 - Abbandoni scolastici e formativi della popolazione tra i 18-24 anni in Italia a livello regionale, anno 2017 (val.%)



Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT-ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

In linea generale, il trend del tasso di abbandono tra il 2010 e il 2017, mostra una riduzione per tutte le regioni ad esclusione della Calabria che invece registra un +0,2% (tabella 6.1).

A fronte di un differenziale a livello nazionale di -4,6%, alcune regioni hanno registrato delle percentuali di abbattimento del tasso di abbandono molto significativi, tra queste la Valle d'Aosta, la Toscana, il Piemonte e la Lombardia.

Come già evidenziato, altre regioni hanno raggiunto il benchmark europeo già dal 2017, mentre 5 regioni del Centro Nord sono prossime a raggiungerlo con percentuali tra il 10 e l'11% (Piemonte, Veneto, Marche, Lazio e Friuli Venezia Giulia).

Infine 4 regioni del Sud, pur avendo apprezzato un tasso di abbandono con un differenziale tra il -2 e il -5%, sono ancora lontane dall'obiettivo europeo e sono la Puglia, la Sicilia, la Campania e la Sardegna che registrano tassi superiori al 18%.

Tabella 6.1 - Riduzione degli abbandoni scolastici e formativi tra il 2010 e il 2017 in Italia per regioni (val.%)

| | 2010 | 2017 | Differenza |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|
| Italia | 18,6 | 14,0 | -4,6 |
| Bolzano | 22,6 | 13,8 | -8,7 |
| Valle d'Aosta | 21,3 | 13,9 | -7,5 |
| Toscana | 17,5 | 10,9 | -6,7 |
| Piemonte | 17,6 | 11,3 | -6,3 |
| Lombardia | 18,0 | 12,0 | -5,9 |
| Abruzzo | 13,1 | 7,4 | -5,7 |
| Veneto | 15,5 | 10,5 | -5,0 |
| Puglia | 23,6 | 18,6 | -5,0 |
| Emilia-Romagna | 14,8 | 9,9 | -4,9 |
| Marche | 14,8 | 10,1 | -4,8 |
| Sicilia | 25,6 | 20,9 | -4,7 |
| Campania | 23,2 | 19,1 | -4,1 |
| Trento | 11,8 | 7,8 | -4,0 |
| Umbria | 12,9 | 9,3 | -3,6 |
| Liguria | 16,1 | 13,1 | -3,0 |
| Sardegna | 23,6 | 21,2 | -2,3 |
| Lazio | 13,0 | 11,0 | -2,0 |
| Friuli-Venezia Giulia | 12,1 | 10,3 | -1,8 |
| Molise | 13,4 | 12,0 | -1,4 |
| Basilicata | 15,0 | 13,8 | -1,3 |
| Calabria | 16,0 | 16,3 | 0,2 |

Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

La tabella 6.2 evidenzia come l'abbandono scolastico e formativo sia un fenomeno prettamente maschile e si focalizzi in molte regioni del Sud. Il peso di tale fenomeno ha percentuali superiori al 20% in Sardegna, Sicilia, Puglia, Calabria e Campania.

Solo due regioni hanno raggiunto l'obiettivo europeo già nel 2017 e sono l'Umbria e l'Abruzzo. Tutte le altre regioni si collocano tra il 20 e il 10 % confermando che l'abbandono è una questione che riguarda prevalentemente i maschi, il cui tasso a livello nazionale è del 16,6%.

Sul versante femminile, la situazione è di gran lunga migliore. Il tasso di abbandono a livello nazionale è all'11,2% quindi al di sopra del 10%, tuttavia vi si approssima e, anche a livello di singola regione, risulta in linea generale molto meno preoccupante rispetto alla condizione maschile. Undici regioni sono già nel 2017 al di sotto del 10% tra queste il Molise (9,9%) mentre le altre regioni si attestano prevalentemente tra il 7 e l'8% con l'esclusione della Provincia Autonoma di Trento e le Marche che invece hanno raggiunto un tasso pari al 5%.

Due regioni invece registrano un tasso di abbandono al femminile ancora lontano dal 10% e sono la Campania con il 17,7% e la Sicilia con il 17,4%, mentre si approssimano a raggiungerlo, la Valle d'Aosta (11,8%), la Basilicata (11,5%), il Veneto (10,7%) e la Calabria (10,4%).

Tabella 6.2 - Abbandoni scolastici e formativi della popolazione tra i 18-24 anni in Italia a livello regionale disaggregati tra maschi e femmine (ELET), anno 2017 (val.%)

| Territorio | totale | femmine | maschi |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|
| Italia | 14,0 | 11,2 | 16,6 |
| Sardegna | 21,2 | 15,6 | 26,3 |
| Sicilia | 20,9 | 17,4 | 24,3 |
| Campania | 19,1 | 17,7 | 20,3 |
| Puglia | 18,6 | 13,6 | 23,3 |
| Calabria | 16,3 | 10,4 | 21,8 |
| Valle d'Aosta | 13,9 | 11,8 | 15,9 |
| <i>P.A. Bolzano</i> | 13,8 | 13,0 | 14,6 |
| Basilicata | 13,8 | 11,5 | 15,9 |
| Liguria | 13,1 | 13,5 | 12,7 |
| Lombardia | 12,0 | 8,2 | 15,6 |
| Molise | 12,0 | 9,9 | 13,9 |
| Piemonte | 11,3 | 7,6 | 14,7 |
| Lazio | 11,0 | 8,4 | 13,4 |
| Toscana | 10,9 | 8,6 | 13,0 |
| Veneto | 10,5 | 10,7 | 10,4 |
| Friuli-Venezia Giulia | 10,3 | 7,3 | 13,1 |
| Marche | 10,1 | 5,0 | 14,8 |
| Emilia-Romagna | 9,9 | 8,7 | 11,1 |
| Umbria | 9,3 | 8,5 | 10,0 |
| <i>P.A. Trento</i> | 7,8 | 5,0 | 10,4 |
| Abruzzo | 7,4 | 7,7 | 7,1 |

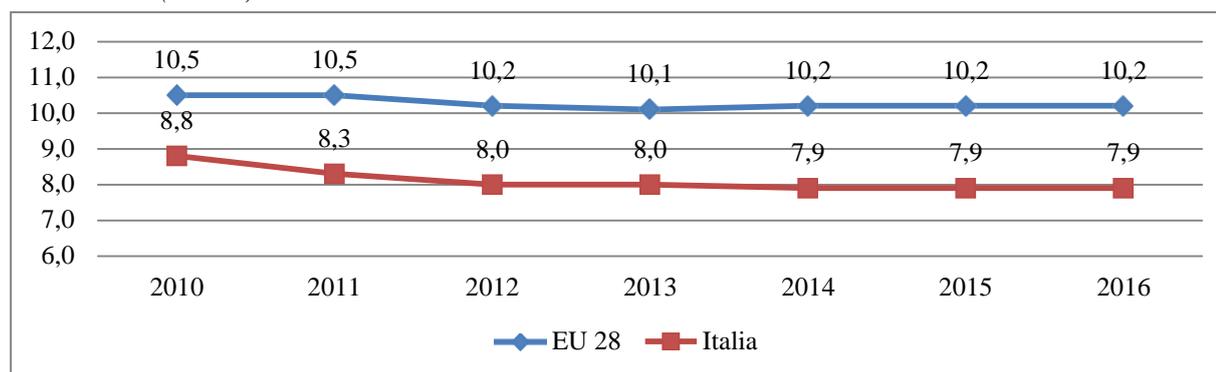
Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT-ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

Il confronto tra la spesa pubblica in istruzione e formazione a livello europeo e quella italiana evidenzia uno scarto al ribasso di circa 2,3 punti percentuali nel 2016 (figura 6.3).

Il trend registra per entrambe una contrazione ma con delle differenze. La spesa in Istruzione e formazione a livello europeo pur avendo subito una piccola contrazione negli anni 2011 e 2012 è poi tornata a crescere, ma l'esiguo scarto tra il 2010 e il 2016 (-0,3%) evidenzia una sostanziale stabilità dell'investimento in Istruzione e formazione.

La situazione italiana vede invece una decrescita del proprio investimento, molto più importante negli anni tra il 2010 e il 2012, quasi di un punto percentuale per poi mantenersi stabile negli anni successivi. Tuttavia come già segnalato, l'Italia a livello europeo si colloca all'ultimo posto per investimento in Istruzione e formazione rispetto alla spesa pubblica complessiva.

Figura 6.3 - Spesa pubblica per istruzione e educazione su spesa totale in Italia – serie storica 2010 - 2016 (val. %)



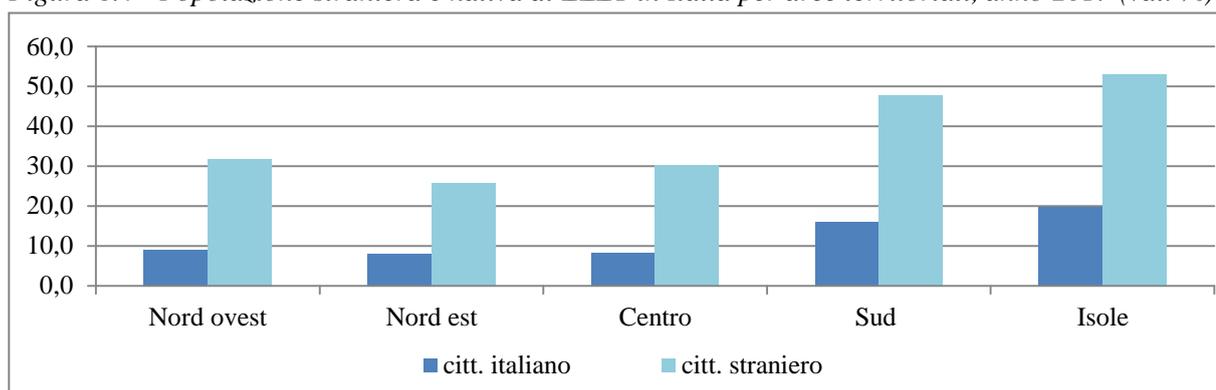
Elaborazioni INAPP su dati Eurostat 2017

In Italia, come mostra la figura 6.4, sono penalizzati prevalentemente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani. L'aggregazione per aree geografiche evidenzia grandi differenze percentuali che per la maggior parte hanno valori pressoché triplicati in sfavore degli stranieri.

Inoltre nelle aree del Centro e del Nord, i nativi raggiungono percentuali già al di sotto del benchmark europeo, mentre gli stranieri non solo si posizionano al di sopra ma con percentuali allarmanti tra il 25,8 e il 31,8% con punte del 44,4% in Liguria e del 34,1% nel Lazio.

Più complessa e preoccupante è la situazione del Sud e delle Isole dove il fenomeno dell'abbandono tocca punte del 52,9% per gli stranieri e del 19,8% per i nativi localizzati entrambi nell'area relativa alle Isole. Tuttavia anche nel Sud si registrano dati allarmanti con punte di oltre il 60% per gli stranieri in Basilicata e Calabria.

Figura 6.4 - Popolazione straniera e nativa di ELET in Italia per aree territoriali, anno 2017 (val. %)



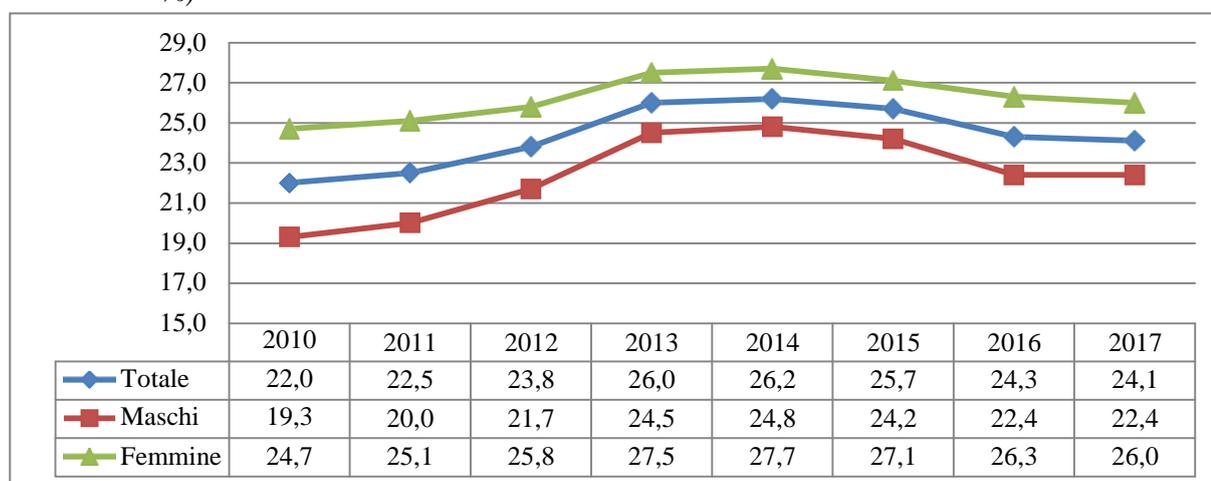
Elaborazioni INAPP su dati EUROSTAT-ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

L'incidenza del tasso dei NEET disaggregato per genere all'interno di una serie storica che va dal 2010 al 2017 (figura 6.5) mostra dei dati in contro tendenza rispetto agli ELET. In questa fascia di età si registra da un lato un aumento nel tempo del tasso dei NEET, passando dal 22% del 2010 al

24,1% del 2017 e dall'altro la prevalenza femminile che rispetto al maschile segna una differenza pari a +3,6 punti percentuali nel 2017.

La figura evidenzia come il 2014 sia stato l'anno nel quale si sono registrati i valori più alti per i NEET e come a partire dal 2015 tali valori abbiano cominciato lentamente a decrescere; tuttavia si tratta di valori ancora molto al di sopra del 20% sia a livello nazionale che disaggregato per genere evidenziando come la crisi economica stia ancora fortemente pesando nel nostro paese rispetto alla capacità dei giovani di ricollocarsi all'interno di un percorso lavorativo e di studio, a tal punto da attribuire all'Italia il primato del tasso di NEET in Europa.

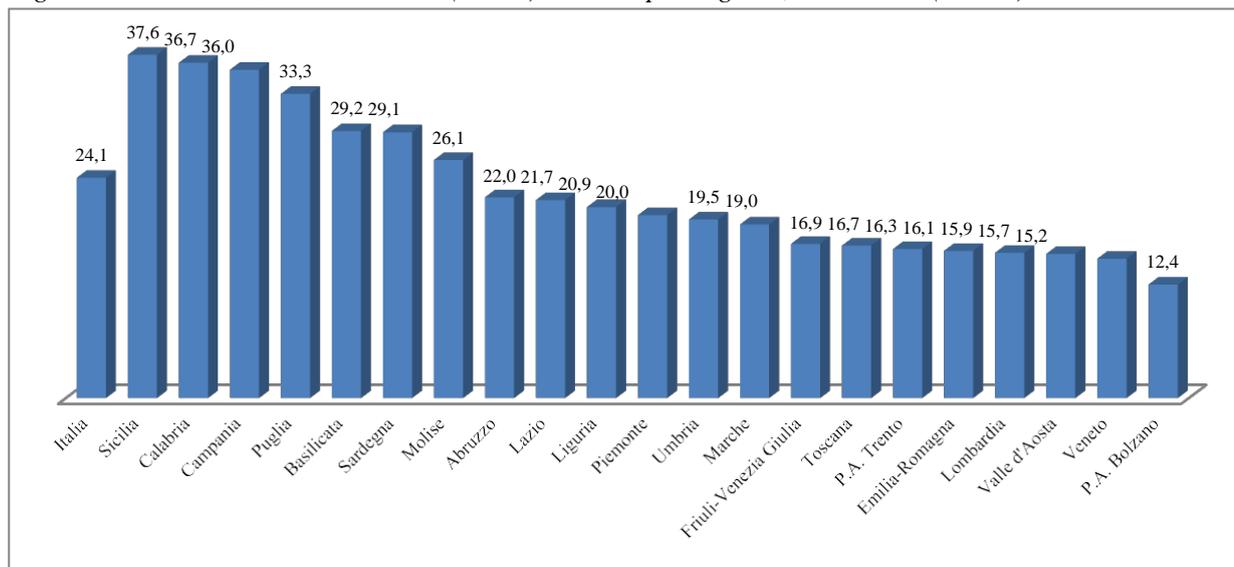
Figura 6.5 - Incidenza del tasso di NEET nei i giovani tra i 15 e i 29 in Italia, serie storica 2010-2017 (val. %)



Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

L'analisi della distribuzione dei NEET nel 2017 a livello regionale (figura 6.6) consente di individuare le aree geografiche dove questo fenomeno è più presente. Risulta subito evidente che è nelle regioni del mezzogiorno che la presenza dei NEET concentra le percentuali più alte di cui alcune addirittura ben al di sopra del 30% come la Sicilia, la Calabria, la Campania e la Puglia. A questi dati si contrappongono quelli delle 8 regioni del Centro Nord che pur attestandosi su valori ancora alti hanno percentuali al di sotto del 17%, di gran lunga più basse se non dimezzate rispetto a quelle del Sud e delle Isole, come ad esempio il Veneto con il 15,2% e la Provincia Autonoma di Bolzano con il 12,4%.

Figura 6.6 - Distribuzione dei NEET (15-29) in Italia per regione, anno 2017 (val. %)

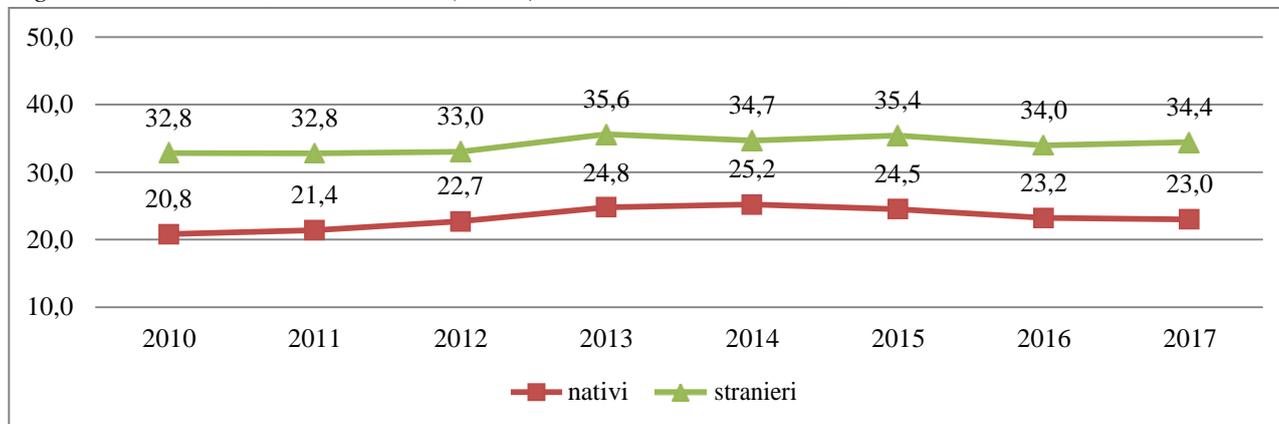


Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

Rispetto al 2010, il tasso dei NEET in Italia ha subito una crescita di circa 2 punti percentuali sia per quel che riguarda i nativi che gli stranieri (figura 6.7). Si tratta di percentuali preoccupanti perché si attestano sopra il 20% nel 2017 e precisamente il 34,4% per gli stranieri e il 23% per gli italiani. Ciò evidenzia come in un periodo di crisi economica e finanziaria globale, le categorie a forte rischio di emarginazione siano le più colpite e in questo caso incida sulla numerosità di coloro che sono scoraggiati e non sono interessati ne ad entrare nel mercato del lavoro ne ad investire sulla loro formazione.

È da segnalare che, sebbene con lentezza, la situazione va migliorando, dal 2014 infatti, si registra una lenta decrescita di poco più di 2 punti percentuali per i nativi e poco più di un punto percentuale per gli stranieri.

Figura 6.7 - Distribuzione dei NEET (15-29) nativi e stranieri in Italia, serie storica 2010-2017



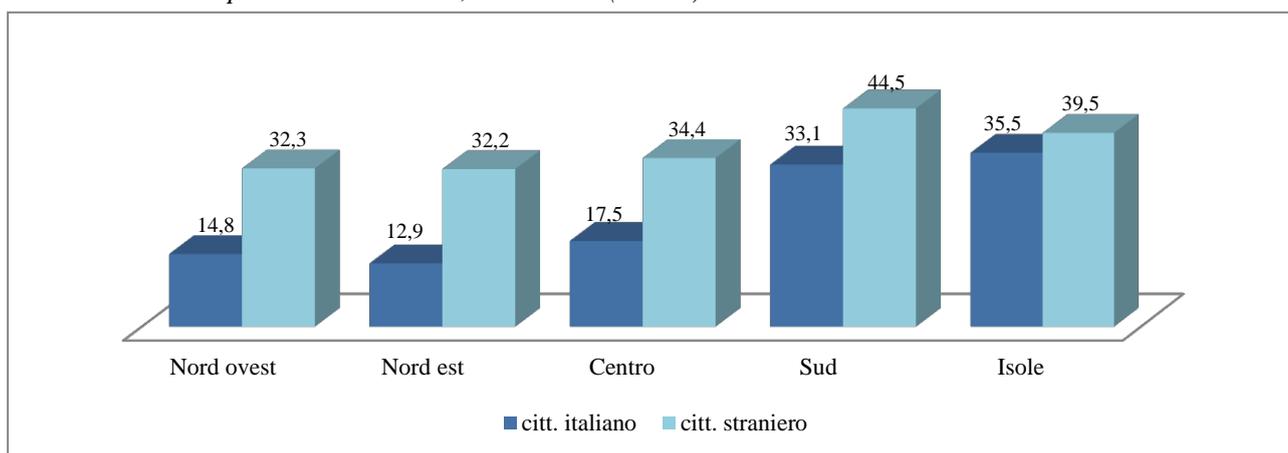
Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

Rispetto a quanto riscontrato per gli ELET, l'analisi in base alla cittadinanza non comporta le medesime differenze ma registra dati preoccupanti sia per i nativi che per gli stranieri (figura 6.8).

Il tasso dei NEET stranieri nel Centro e nel Nord tendenzialmente duplica quello dei nativi, mentre al Sud e nelle Isole la differenza tende a diminuire, con un differenziale che si attesta a poco più del 10% nel Sud e al 4% nelle Isole, ma in presenza di percentuali piuttosto alte per entrambe le tipologie di soggetti.

È evidente, che si tratta di un fenomeno trasversale che colpisce la fetta di popolazione più debole (soprattutto straniera) ma che ha delle considerevoli percentuali anche fra i cittadini italiani, basti pensare al 20,9% del Lazio, al 19,9% dell'Abruzzo e al 17,4% del Piemonte, ma è soprattutto nel Mezzogiorno che la situazione peggiora considerevolmente con punte del 37,2% in Sicilia e del 35,8% in Calabria.

Figura 6.8 - Distribuzione della popolazione straniera e nativa di NEET nei i giovani tra i 15 e i 29 anni in Italia per aree territoriali, anno 2017 (val. %)



Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine sulle Forze di Lavoro 2017

62 Un'analisi della dispersione attraverso i dati rilevati dall'indagine EU-SILC sui consumi delle famiglie

I dati dell'indagine Eu-Silc⁴⁵ consentono di analizzare in che misura e quali fattori caratterizzanti le condizioni socio-economiche delle famiglie influenzino maggiormente il fenomeno della dispersione scolastica e formativa.

⁴⁵ L'Indagine europea sui redditi e le condizioni di vita delle famiglie condotta dall'ISTAT (EU SILC, "European Union Statistics on Income and Living Conditions") è l'indagine statistica istituita con Regolamento del Parlamento europeo n. 1177/2003, allo scopo di fornire informazioni per statistiche comparative sulla distribuzione del reddito e l'inclusione sociale a livello nazionale ed europeo. La popolazione di riferimento per le statistiche Eu-silc in Italia, è costituita da un campione di circa 29 mila famiglie, residenti in circa 640 Comuni italiani. Le principali informazioni rilevate dall'ISTAT si riferiscono alle famiglie ed alle caratteristiche fondamentali dei suoi componenti, che abbiano almeno 16 anni. Sulla base di tali informazioni, l'Unione europea calcola gli indicatori ufficiali per la definizione e il monitoraggio degli obiettivi di politica economico-sociale perseguiti dalla Strategia Europa 2020.

A tal fine, sono state messe in correlazione informazioni relative ad un campione di ragazzi di età compresa tra i 18 e i 24 anni - suddivisi in due sottogruppi: 18-24, 20-24 anni – che rientra nella definizione di “disperso”⁴⁶, con una selezione di variabili riferite al capofamiglia, quali la fascia di reddito equivalente⁴⁷, l’area geografica di residenza, il livello di istruzione, la situazione occupazionale (occupato/non occupato), la cittadinanza (italiana o straniera, ma non la distinzione tra provenienza UE o extra-UE).

Si è rilevata una scarsa significatività dei dati relativi alla fascia di età 17-19 anni per tutte le variabili analizzate. D’altra parte, considerando che fino ai 18/19 anni i ragazzi sono ancora nella fascia d’età del diritto-dovere all’istruzione, potrebbero non aver conseguito un titolo di studio superiore alla licenza media e frequentare ancora corsi di istruzione o altre attività formative, è naturale che il numero assoluto di dispersi risulti molto vicino a quello della popolazione di riferimento. Pertanto, sono oggetto di analisi solo i dati relativi ai sottogruppi sopramenzionati.

Tali dati esprimono non i valori assoluti, ma l’incidenza percentuale di un gruppo con determinate caratteristiche rispetto alla popolazione di riferimento che ha le stesse caratteristiche: ad esempio, l’incidenza del fenomeno nel gruppo di dispersi con stesso livello di istruzione e stessa fascia di reddito equivalente del capofamiglia sulla popolazione di ragazzi con le medesime caratteristiche.

Esaminando la correlazione tra queste due variabili (tabelle 6.3 e 6.4), emerge che la concentrazione più alta di dispersi si colloca nei nuclei il cui capofamiglia ha un più basso reddito ed un più basso livello di istruzione: nella fascia di reddito inferiore a 10.000 euro, la percentuale di dispersi è pari a più della metà della popolazione di riferimento (54,4% per la fascia 18-24 e 53,1% per la fascia 20-24 anni).

Entrambe le variabili, come prevedibile, hanno un’influenza considerevole sulla distribuzione di dispersi, ma, tra le due, il titolo di studio sembra avere un peso maggiore. Osservando l’andamento della percentuale di dispersi emerge che a parità di titolo di studio del capofamiglia, all’aumentare della fascia di reddito il valore si riduce progressivamente. Analogamente, a parità di fascia di reddito, al crescere del livello di istruzione la percentuale diminuisce - e si stabilizza tra diploma e laurea - ma la progressività della riduzione al di sotto dei 10.000 euro è molto più elevata. Questa tendenza trova conferma nell’osservazione della percentuale complessiva di dispersi nella fascia 18-24, che, qualora si consideri il titolo di studio più basso, risulta pari al 48,6% (circa la metà di tutta

⁴⁶ L’indicatore utilizzato per misurare il fenomeno della dispersione in ambito europeo è quello degli *early school leavers* (ESL), definito come giovani in età 18-24 anni che abbandonano precocemente gli studi, che hanno concluso al massimo la scuola secondaria di primo grado e non frequenta scuole o corsi di formazione. In Italia, l’indicatore è definito come la quota di giovani tra i 18 ai 24 anni in possesso della sola licenza media e che non frequenta corsi scolastici, né svolge attività formative di durata superiore ai 2 anni.

⁴⁷ Il Reddito equivalente familiare permette di tener conto dell’effetto delle economie di scala e di rendere confrontabili i livelli di reddito di famiglie di diversa ampiezza. “Le scale di equivalenza sono utilizzate nelle indagini statistiche per uniformare unità di analisi eterogenee (ad esempio consumi e redditi delle famiglie) mediante l’utilizzo di appropriati coefficienti di correzione. (...) La scala di equivalenza in uso nelle indagini Eu-Silc, come da Regolamento comunitario, è la cosiddetta Ocse modificata. Essa assegna il valore di 1 al primo componente adulto del nucleo familiare; si aggiunge 0,5 per ogni adulto in più e 0,3 per ciascun minore (individui di età inferiore ai 14 anni) presente nella famiglia.” (ISTAT, Rapporto annuale 2018. *La situazione del Paese*, p. 330).

la popolazione di riferimento), a fronte di un 39,8%, nel caso si tenga conto della sola fascia di reddito più bassa. Il fenomeno risulta ancora più evidente per i 20-24enni, dove le percentuali dei due estremi sono pari al 43,8% a fronte del 29,7%.

Tabella 6.3 - Distribuzione dei dispersi per fasce di reddito equivalente della famiglia e livello di istruzione del capofamiglia (18-24 anni)

| Fasce di reddito equivalente | Titolo di studio del capofamiglia | | | | | Totale |
|------------------------------|-----------------------------------|-----------------|---------|-------------|----------------------------|--------|
| | fino alla Licenza elementare | Media inferiore | Diploma | Laurea/AFAM | Specializzazione/Dottorato | |
| < 10.000 | 54,4 | 43,2 | 28,2 | 28,8 | | 39,8 |
| 10.001 - 20.000 | 46,7 | 36,9 | 28,3 | 17,3 | 27,7 | 31,8 |
| 20.001 - 30.000 | 37,1 | 36,2 | 19,2 | 21,4 | 16,3 | 25,0 |
| oltre 30.000 | | 15,7 | 14,0 | 26,8 | 10,6 | 17,3 |
| Totale | 48,6 | 38,6 | 25,1 | 22,1 | 18,1 | 31,7 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Tabella 6.4 - Distribuzione dei dispersi per fasce di reddito equivalente della famiglia e livello di istruzione del capofamiglia (20-24 anni)

| Fasce di reddito equivalente | Titolo di studio del capofamiglia | | | | | Totale |
|------------------------------|-----------------------------------|-----------------|---------|-------------|------------------|--------|
| | fino alla Licenza elementare | Media inferiore | Diploma | Laurea/AFAM | Specializzazione | |
| < 10.000 | 53,1 | 32,9 | 15,4 | 16,1 | | 29,7 |
| 10.001 - 20.000 | 40,4 | 22,0 | 13,7 | 7,9 | 21,3 | 18,2 |
| 20.001 - 30.000 | 23,7 | 30,2 | 3,3 | 10,2 | 6,0 | 13,9 |
| oltre 30.000 | | 16,6 | 1,9 | 11,0 | 4,4 | 7,2 |
| Totale | 43,8 | 27,3 | 10,8 | 10,4 | 10,5 | 19,6 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Rispetto all'andamento geografico del fenomeno, in tutte le macro-aree la percentuale di dispersi è più concentrata nelle fasce di reddito più basse. Tuttavia, la variazione del tasso di dispersione al crescere del reddito è territorialmente molto differenziata: molto marcata al Sud e, pur se in misura minore, nel Nord-Ovest. Considerando la fascia di reddito più bassa e quella più alta, infatti, la percentuale di dispersi si riduce sensibilmente al Sud (dal 37,9% al 7,1% nella fascia 18-24 e dal 30,0% al 2,6% nella fascia 20-24), in misura significativa nel Nord-Ovest (dal 49,6% al 19,3% nella fascia 18-24 e dal 38,2% al 7,3% nella fascia 20-24), mentre nelle altre aree, in particolar modo nelle Isole, la diminuzione è trascurabile.

Osservando le percentuali di dispersi nella fascia di reddito più bassa, colpisce l'alta incidenza del fenomeno rilevata nel Nord-Ovest, rispetto a tutte le altre aree (rammentando che si tratta di incidenza percentuale e non di valori assoluti, che risultano molto contenuti). Questo dato si potrebbe spiegare come effetto di una condizione di forte disagio sociale associato ad una scarsa cultura dell'istruzione, in un contesto in cui il tenore di vita medio e i redditi medi sono i più elevati d'Italia e che al contempo offre maggiori possibilità occupazionali per i ragazzi.

Tabella 6.5 - Distribuzione dispersi per classe di Reddito equivalente e area territoriale (18-24 anni)

| Aree territoriali | Fasce di reddito equivalente | | | | Totale |
|-------------------|------------------------------|-----------------|-----------------|--------------|--------|
| | < 10.000 | 10.001 - 20.000 | 20.001 - 30.000 | oltre 30.000 | |
| Nord ovest | 49,6 | 31,2 | 34,8 | 19,3 | 34,1 |
| Nord est | 39,2 | 31,3 | 20,7 | 17,3 | 27,6 |
| Centro | 35,5 | 35,2 | 27,6 | 18,6 | 32,4 |
| Sud | 37,9 | 28,9 | 8,7 | 7,1 | 29,4 |
| Isole | 40,9 | 33,7 | 21,6 | 27,8 | 36,2 |
| Italia | 39,8 | 31,8 | 25,0 | 17,3 | 31,7 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Tabella 6.6 - Distribuzione dispersi per classe di Reddito equivalente e area territoriale (20-24 anni)

| Aree territoriali | Fasce di reddito equivalente | | | | Totale |
|-------------------|------------------------------|-----------------|-----------------|--------------|--------|
| | < 10.000 | 10.001 - 20.000 | 20.001 - 30.000 | oltre 30.000 | |
| Nord ovest | 38,2 | 18,0 | 22,3 | 7,3 | 21,2 |
| Nord est | 23,8 | 12,5 | 10,2 | 8,2 | 12,6 |
| Centro | 20,9 | 20,2 | 15,3 | 6,7 | 18,0 |
| Sud | 30,0 | 17,5 | 0,9 | 2,6 | 20,3 |
| Isole | 32,8 | 23,8 | 13,0 | 15,9 | 26,9 |
| Italia | 29,7 | 18,2 | 13,9 | 7,2 | 19,6 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Il titolo di studio del capofamiglia ha un'influenza molto significativa nel Mezzogiorno e nel Centro (soprattutto nella fascia 20-24), è invece poco rilevante nelle regioni del Nord. La variazione del tasso di dispersione è particolarmente consistente al Sud (dal 54,7% al 12,7%, nella fascia 18-24, e dal 54,1% al 4,5% nella fascia 20-24), in relazione sia ai titoli di studio bassi, che medio/alti.

Tabella 6.7 - Distribuzione dispersi per titolo di studio del capofamiglia e area territoriale (18-24 anni)

| Aree territoriali | Titolo di studio del capofamiglia | | | | | Totale |
|-------------------|-----------------------------------|-----------------|---------|-------------|----------------------------|--------|
| | fino alla licenza elementare | Media inferiore | Diploma | Laurea/AFAM | Specializzazione/Dottorato | |
| Nord ovest | 42,2 | 41,3 | 27,8 | 30,1 | 29,7 | 34,1 |
| Nord est | 41,5 | 29,3 | 26,5 | 22,9 | 21,6 | 27,6 |
| Centro | 44,1 | 41,8 | 24,9 | 25,6 | 24,8 | 32,4 |
| Sud | 54,7 | 36,9 | 21,4 | 12,7 | 7,0 | 29,4 |
| Isole | 51,8 | 43,9 | 25,7 | 12,6 | | 36,2 |
| Italia | 48,6 | 38,6 | 25,1 | 22,1 | 18,1 | 31,7 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Tabella 6.8 - Distribuzione dispersi per titolo di studio del capofamiglia e area territoriale (20-24 anni)

| Aree territoriali | Titolo di studio del capofamiglia | | | | | Totale |
|-------------------|-----------------------------------|-----------------|---------|-------------|--------------------------------|--------|
| | fino alla licenza elementare | Media inferiore | Diploma | Laurea/AFAM | Specializzazione/ Dottorato | |
| Nord ovest | 25,2 | 30,3 | 10,7 | 21,9 | 21,0 | 21,2 |
| Nord est | 26,2 | 14,5 | 10,9 | 7,4 | 13,9 | 12,6 |
| Centro | 44,9 | 26,4 | 10,9 | 6,0 | 14,4 | 18,0 |
| Sud | 54,1 | 26,2 | 11,7 | 4,5 | | 20,3 |
| Isole | 46,5 | 37,0 | 7,9 | 9,7 | | 26,9 |
| Italia | 43,8 | 27,3 | 10,8 | 10,4 | 10,5 | 19,6 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Il fattore occupazionale ha una forte influenza sulla distribuzione dei dispersi solo nella fascia di reddito più bassa, sembra non incidere affatto al crescere del reddito, soprattutto superata una certa soglia (oltre i 30.000 euro), probabilmente perché in queste famiglie la fonte principale di reddito non proviene da attività lavorative.

Tabella 6.9 - Distribuzione dispersi per fasce di reddito equivalente e per situazione occupazionale della famiglia (18-24 anni)

| Fasce di reddito equivalente | Stato occupazionale capofamiglia | | |
|------------------------------|----------------------------------|--------------|--------|
| | occupato | non occupato | Totale |
| < 10.000 | 37,6 | 43,5 | 39,8 |
| 10.001 - 20.000 | 31,2 | 34,2 | 31,8 |
| 20.001 - 30.000 | 25,2 | 24,0 | 25,0 |
| oltre 30.000 | 17,3 | 17,5 | 17,3 |
| Totale | 30,2 | 36,5 | 31,7 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Tabella 6.10 - Distribuzione dispersi per fasce di reddito equivalente e per situazione occupazionale della famiglia (20-24 anni)

| Fasce di reddito equivalente | Stato occupazionale capofamiglia | | |
|------------------------------|----------------------------------|--------------|--------|
| | occupato | non occupato | Totale |
| < 10.000 | 24,0 | 37,8 | 29,7 |
| 10.001 - 20.000 | 17,7 | 20,2 | 18,2 |
| 20.001 - 30.000 | 13,3 | 17,2 | 13,9 |
| oltre 30.000 | 7,0 | 8,0 | 7,2 |
| Totale | 17,1 | 27,6 | 19,6 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

La cittadinanza dei ragazzi sembra avere un impatto maggiore rispetto al livello di istruzione familiare, soprattutto per la classe di età 20-24. Al tempo stesso, è evidente il netto svantaggio dei

ragazzi stranieri con un capofamiglia che ha un basso titolo di studio (95,5% a fronte di un 40,5% di ragazzi nativi), rispetto al caso di un capofamiglia con un livello di istruzione elevato (37,4% a fronte di un 9,0% nella classe 20-24).

Tabella 6.11 - Distribuzione dispersi per titolo di studio del capofamiglia e per cittadinanza dei dispersi (18-24 anni)

| Titolo di studio del capofamiglia | Cittadinanza dei dispersi | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--------------------|--------|
| | dispersi nativi | dispersi stranieri | Totale |
| fino alla licenza elementare | 46,0 | 69,9 | 48,6 |
| Media inferiore | 36,5 | 69,9 | 38,6 |
| Diploma | 23,6 | 44,8 | 25,1 |
| Laurea/AFAM | 20,8 | 50,3 | 22,1 |
| Specializzazione/Dottorato | 17,3 | 37,4 | 18,1 |
| Totale | 29,8 | 57,6 | 31,7 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Tabella 6.12 - Distribuzione dispersi per titolo di studio del capofamiglia e per cittadinanza dei dispersi (20-24 anni)

| Titolo di studio del capofamiglia | Cittadinanza dei dispersi | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--------------------|--------|
| | dispersi nativi | dispersi stranieri | Totale |
| fino alla licenza elementare | 40,5 | 95,5 | 43,8 |
| Media inferiore | 25,8 | 53,7 | 27,3 |
| Diploma | 9,8 | 27,5 | 10,8 |
| Laurea/AFAM | 10,2 | 15,5 | 10,4 |
| Specializzazione/Dottorato | 9,0 | 37,4 | 10,5 |
| Totale | 18,3 | 43,2 | 19,6 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Il forte peso della cittadinanza risulta evidente anche dalla correlazione tra cittadinanza dei ragazzi e quella del capofamiglia. Le alte percentuali di dispersione riscontrate per i ragazzi stranieri con capofamiglia straniero potrebbero essere connesse ad un processo di integrazione recente, quindi alle maggiori difficoltà legate a barriere culturali, linguistiche, alla scarsa conoscenza del sistema scolastico, che caratterizzano gli stranieri di prima generazione. Il ragazzo italiano con capofamiglia straniero rientra verosimilmente nella seconda generazione, in questo caso gli ostacoli all'integrazione sono stati superati, per cui la dispersione è presente, ma in misura inferiore.

Si nota inoltre una seppur lieve prevalenza di dispersi nativi femmine in famiglie con capofamiglia straniero, per le quali il processo di integrazione potrebbe essere più complesso, a differenza dei dispersi stranieri nella stessa tipologia di famiglia, dove prevalgono i maschi.

Tabella 6.13 - Distribuzione dispersi per cittadinanza e genere dei dispersi e cittadinanza del capofamiglia (18-24 anni)

| Cittadinanza e genere dei dispersi | | Cittadinanza del capofamiglia | | Totale |
|---------------------------------------|---------|-------------------------------|------------------------|--------|
| | | capofamiglia nativo | capofamiglia straniero | |
| disperso nativo | maschio | 31,3 | 43,9 | 31,4 |
| | femmina | 27,7 | 55,5 | 28,1 |
| disperso straniero | maschio | 33,8 | 62,2 | 58,5 |
| | femmina | 18,9 | 61,0 | 56,4 |
| Totale | | 29,5 | 60,1 | 31,7 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Tabella 6.14 - Distribuzione dispersi per cittadinanza e genere dei dispersi e cittadinanza del capofamiglia (20-24 anni)

| Cittadinanza e genere dei dispersi | | Cittadinanza del capofamiglia | | Totale |
|---------------------------------------|---------|-------------------------------|------------------------|--------|
| | | capofamiglia nativo | capofamiglia straniero | |
| disperso nativo | maschio | 20,8 | 34,6 | 20,9 |
| | femmina | 15,3 | 36,4 | 15,6 |
| disperso straniero | maschio | 18,2 | 52,1 | 46,9 |
| | femmina | 11,5 | 43,1 | 37,5 |
| Totale | | 18,1 | 46,2 | 19,6 |

Fonte: Elaborazioni INAPP su dati ISTAT – Indagine EU-SILC

Parte III – Le politiche antidispersione in Europa e in Italia

7. Le politiche antidispersione dell’Unione Europea

Il peso esercitato dal costo del fallimento formativo sulle possibilità di sviluppo, sulla coesione sociale e sulla partecipazione democratica⁴⁸ ha indotto i decisori europei a fornire indicazioni volte a combattere la dispersione formativa divenute cornice delle buone politiche pubbliche e delle pratiche di contrasto al fenomeno della dispersione.

Le conseguenze delle ricadute economico sociali⁴⁹ del fenomeno dell’abbandono precoce sono state oggetto di attenzione e riflessione europea fin dai tempi della firma del Trattato di Maastricht (1992) sul funzionamento dell’Unione europea. Secondo l’articolo 165 del Trattato, *"l'Unione contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità, incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione"*. Mentre, l’articolo 166, stabilisce che *"l'Unione attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri"*.

L’affermarsi e il dilagarsi, nei paesi dell’euro zona, della grave crisi economica e finanziaria, nonché lo sviluppo progressivo di termini “chiave” quali la società della conoscenza, il capitale umano e l’apprendimento permanente, hanno portato il dibattito europeo a riflettere sulla dimensione degli effetti dell’abbandono formativo e, ad elaborare, nel 2000, una Strategia europea⁵⁰ per l’occupazione e la formazione, volta a colmare le lacune del modello di crescita e a creare le condizioni per favorire una crescita più intelligente, sostenibile e solidale⁵¹. Con la formulazione della Strategia di Lisbona inizia un percorso nel quale la formazione e l’istruzione diventano elementi portanti di sviluppo, di un’economia maggiormente competitiva, con obiettivi misurabili quantitativamente e riguardanti la dispersione scolastica e gli apprendimenti di giovani ed adulti in

⁴⁸ L’abbandono precoce costituisce un ostacolo alla crescita economica, alla produttività, allo sviluppo occupazionale, al miglioramento della condizione di vita personale e sociale di un individuo con conseguenti problematiche nell’ambito della dimensione psicologica ed esistenziale; l’abbandono scolastico limita lo sviluppo di competenze non cognitive ed attitudini che influenzano le scelte nella partecipazione alla vita pubblica, politica e civile; alimenta povertà, marginalità ed esclusione sociale. *The cost of Early Scholl-leaving and scholl failure. Belfield. (2008).*

⁴⁹ Sul piano economico un disperso ha un costo in termini sia di danno emergente (la spesa sostenuta dalle finanze pubbliche per istruirlo non raggiunge lo scopo) sia di lucro cessante (la società non potrà avvalersi di un cittadino più istruito e competente); sul piano sociale il disperso ha maggiori difficoltà di inserimento lavorativo, meno professionalizzabile e impiegabile, ha maggiori probabilità di essere esposto al lavoro sommerso, alle attività illegali ed è maggiormente bisognoso di costosi interventi socio-assistenziali. *Audizione Camera dei deputati VII Commissione cultura, scienza e istruzione (2014).*

⁵⁰ Nel 2000 i Capi di Stato e di Governo dell’Unione Europea, nell’ambito di un ampio programma di riforme economiche noto come “Strategia di Lisbona”, assumono l’ambizioso obiettivo di *“fare dell’Unione l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*.

⁵¹ *Intelligente* grazie ad investimenti efficaci nell’istruzione, nella ricerca e nell’innovazione; *sostenibile* grazie alla scelta a favore di un’economia a basse emissioni di CO₂; *inclusiva* focalizzata sulla creazione di posti di lavoro e sulla riduzione della povertà.

età lavorativa. Difatti, l'ampio programma di riforme previste dalla Strategia coinvolge diverse aree d'intervento ed include le politiche sociali e i settori che maggiormente incidono nella costruzione di un'economia basata sulla conoscenza e nella modernizzazione di un modello sociale europeo. In tale scenario, la Strategia delinea un quadro e segna un percorso nel quale, l'apprendimento assume un ruolo strategico⁵², la formazione e l'istruzione diventano parte integrante delle politiche economiche e sociali, nonché elementi portanti dello sviluppo economico, con obiettivi misurabili quantitativamente e riguardanti diversi settori tra cui la dispersione scolastica e l'apprendimento permanente. I benchmark di sviluppo della strategia, fissati dal Consiglio di Istruzione nel 2003 ed intesi come livelli di riferimento della performance media europea, stabiliscono, infatti, i parametri per: contenere il fenomeno dell'abbandono scolastico indicando una percentuale media non superiore al 10%; aumentare, almeno del 15%, il totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie; consentire, almeno all'85% della popolazione ventiduenne, di completare un ciclo di istruzione secondaria superiore; contenere, al di sotto del 20%, la fascia di studenti che hanno insufficienti capacità di lettura; favorire lifelong education, stabilendo un livello medio di partecipazione almeno al 12.5% della popolazione adulta in età lavorativa compresa tra 25 e 64 anni.

L'esito poco incoraggiante delle verifiche periodiche condotte nei Paesi per valutare i risultati dell'attuazione della strategia, aggravato dalla particolare e sfavorevole congiuntura economica, ha mostrato l'eccessiva ambiziosità degli obiettivi fissati. Nel 2010, quindi, la Commissione europea ridefinisce gli obiettivi, da raggiungere entro il 2020, all'interno di un nuovo programma di crescita, quello dell'"Europa 2020", in continuità e rilancio dell'agenda di Lisbona. Nell'elaborazione della nuova strategia, viene rafforzata l'idea di un'economia globale basata sulla conoscenza, confermato il ruolo chiave dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento, identificati nuovi obiettivi strategici a lungo termine⁵³, riconsiderati alcuni benchmark ed introdotti nuovi obiettivi tra cui: la riduzione del tasso di dispersione scolastica dal 15% ad un valore inferiore al 10%; l'espansione dell'istruzione superiore dal 31% al 40%⁵⁴; l'estensione della prescolarità ad almeno il 95% dei bambini dai 4 anni all'inizio della scuola dell'obbligo; la riduzione, al di sotto del 10%, della quota di abbandoni precoce dell'istruzione e della formazione⁵⁵ e della quota dei giovani con prestazioni

⁵² Concepito come condizione che deve accompagnare la vita delle persone ai fini della promozione della cittadinanza attiva e dell'occupabilità (*Commission Memorandum on Lifelong Learning, 2000*).

⁵³ Rendere l'apprendimento permanente e la mobilità una realtà concreta; migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva; incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

⁵⁴ Si tratta della percentuale di popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni che ha completato con successo l'istruzione superiore: dai corsi post-diploma (IFTS) alla laurea, master e dottorato (livelli 5 e 6 della classificazione ISCED, Eurostat, UOE).

⁵⁵ Si tratta della percentuale di popolazione dai 18 ai 24 anni che ha terminato soltanto l'istruzione secondaria inferiore o che ha un grado di istruzione ancor più basso e non prosegue gli studi o una formazione (Eurostat/Indagine sulle forze lavoro).

insufficienti in lettura matematica e scienze al di sotto del 15%⁵⁶; la partecipazione, ad almeno il 15% degli adulti, alla formazione permanente⁵⁷.

I benchmark individuati, strettamente collegati ai sistemi scolastici e formativi, connessi alla dispersione scolastica, all'istruzione e formazione, volti ad estendere l'educazione e a trattenere maggiormente gli individui all'interno della formazione, rispecchiano l'esigenza di un riformismo del sistema formativo europeo necessario per garantire la crescita, l'occupabilità, la qualità del capitale umano, la promozione della cittadinanza attiva nonché l'attuazione concreta di una società democratica ed inclusiva.

Con il rilancio della strategia inizia un'intensa collaborazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione nell'ambito della quale, ciascun paese, è responsabile del proprio sistema di istruzione e formazione e la politica dell'unione svolge il compito di sostenere gli interventi nazionali e di affrontare le grandi sfide comuni. Questa vigorosa cooperazione sfocia nella creazione di un forum (ET2020) europeo di collaborazione per lo scambio delle migliori pratiche, la raccolta e la diffusione di informazioni e soluzioni, nonché per le consulenze e le misure di sostegno volte ad elaborare riforme strategiche che definiscono, a livello europeo, strumenti ed orientamenti politici. Si definiscono, quindi, politiche orientate a sostenere la scolarizzazione attraverso proposte operative e di indirizzo coinvolgenti sistemi ed azioni su più livelli. In tal senso, si orienta l'elaborazione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 28 giugno 2018 che, fornendo precise indicazioni sulle politiche da attuare per la riduzione dell'abbandono scolastico⁵⁸, evidenzia e suggerisce l'adozione di tre tipologie di misure all'interno delle quali sono racchiuse le strategie globali per combattere l'abbandono. Misure di: *prevenzione*, tese ad affrontare i problemi strutturali che possono causare l'abbandono precoce; *intervento*, volte a migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione combattendo le difficoltà degli studenti al manifestarsi dei segni premonitori ed offrendo un sostegno mirato ai singoli allievi o ai gruppi a rischio; *compensazione*, destinate a coloro che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione, mirano a creare nuove opportunità di studio, utili, per ottenere l'acquisizione della qualifiche che non hanno potuto ottenere.

⁵⁶ I risultati PISA sono considerati insufficienti quando non raggiungono almeno il secondo livello nella scala di competenze dei tre ambiti fondamentali: lettura, matematica e scienze. (OCSE/PISA).

⁵⁷ La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006 (2006/965/CE) otto key competencies per l'apprendimento permanente: (1) comunicazione nella lingua madre, (2) comunicazione in più lingue straniere; (3) competenze in matematica e competenze di base di scienza e tecnologia; (4) competenza digitale, (5) imparare a imparare; (6) competenze sociali e civiche; (7) spirito di iniziative ed imprenditorialità; (8) consapevolezza ed espressione culturale.

⁵⁸ La Raccomandazione sottolinea la necessità di combattere l'abbandono scolastico nel quadro delle politiche e dei programmi messi in atto con il sostegno della Commissione e degli Stati membri conformemente all'art.9 del Trattato di Maastricht sul funzionamento dell'Unione europea in base al quale l'Unione, nelle sue politiche e nelle sue azioni, "tiene conto delle esigenze connesse con la promozione di un elevato livello di occupazione, la garanzia di un'adeguata protezione sociale, la lotta contro l'esclusione sociale e un elevato livello di istruzione, formazione e tutela della salute umana". Consiglio d'Europa (2011), Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico del 28 giugno 2011.

Le macro misure indicate mirano, conformemente al metodo aperto di coordinamento e al principio di sussidiarietà, allo sviluppo di strategie europee globali basate su una forte integrazione tra istruzione e formazione professionale di qualità e alla cooperazione tra i diversi settori sociali ed economici coinvolti dal fenomeno dell'abbandono (occupazione, affari economici, sociali, sanità cultura, politiche giovanili)

Nel quadro delineato dalla Raccomandazione sulle politiche globali per ridurre l'abbandono scolastico, il Consiglio, attraverso l'attività congiunta della Commissione⁵⁹, invita gli Stati membri ad individuare i principali fattori che portano all'abbandono scolastico, monitorandone l'evoluzione a livello nazionale, regionale e locale, per elaborare misure mirate ed efficaci; a definire e ad attuare politiche globali e intersettoriali contro l'abbandono scolastico, in funzione delle rispettive situazioni nazionali. In particolare, la Raccomandazione, individua azioni di dettaglio da realizzare a livello paese ed azioni da promuovere all'interno delle istituzioni scolastiche. Per quanto riguarda le azioni di dettaglio da compiere a livello regionale o territoriale le principali indicazioni prevedono: rilevazioni quantitativo-qualitative costanti ed aggiornate delle cause determinanti il rischio di abbandono⁶⁰; rilevazioni e monitoraggi campionari sui livelli di apprendimento degli alunni per l'identificazione preventiva degli studenti a rischio di abbandono scolastico; la raccolta sistematica dei dati sull'abbandono precoce⁶¹ da incrociare con i dati sull'insuccesso scolastico⁶²; la rilevazione dei dati di follow up dei giovani che hanno lasciato prematuramente l'istruzione e la formazione; l'individuazione di obiettivi nazionali inerenti l'abbandono; la riforma dei sistemi educativi di istruzione e formazione professionale, compreso l'apprendimento non formale; la rilevazione dei contesti di segregazione e di disuguaglianza nei sistemi di istruzione e formazione; il ricorso alle opportunità di finanziamento offerte dagli strumenti dell'Unione europea; la predisposizione di piani nazionali per la formazione dei docenti con la diffusione di buone pratiche tra gli operatori scolastici e i vari settori interessati dal fenomeno dell'abbandono; la realizzazione di progetti e ricerche sull'abbandono scolastico attraverso la costituzione di partenariati.

Per quanto riguarda, invece, le azioni da realizzare all'interno delle istituzioni scolastiche il Consiglio raccomanda di: valorizzare gli spazi di decisionalità ed intervento previsti dall'autonomia

⁵⁹ Nella Raccomandazione il Consiglio invita la Commissione ad appoggiare le azioni intraprese a livello nazionale: monitorando l'evoluzione della situazione negli Stati membri e promuovendo gli scambi di informazioni e di buone pratiche tra di essi; promuovendo le politiche di riduzione dei tassi di abbandono scolastico in tutte le attività gestite dalla Commissione che sono dirette all'infanzia e alla gioventù e favorendo la cooperazione intersettoriale; con studi, ricerche comparative e progetti di cooperazione. *Consiglio d'Europa (2011), Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico del 28 giugno 2011.*

⁶⁰ Per mettere in atto politiche realistiche ed efficaci in rapporto ai costi è necessario disporre di dati aggiornati sul fenomeno (tassi di abbandono, passaggi tra livelli di istruzione, assenteismo, elusione dell'obbligo scolastico) che permettano un'analisi a livello locale, regionale e nazionale. *Consiglio d'Europa (2011), Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico del 28 giugno 2011.*

⁶¹ La raccolta di informazioni dovrebbe permettere di analizzare le principali ragioni dell'abbandono scolastico per i vari gruppi di studenti, scuole, tipi di istituti di istruzione o di formazione, comuni o regioni *Consiglio d'Europa (2011), Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico del 28 giugno 2011.*

⁶² Per definire con più precisione gli interventi da adottare può essere utile incrociare i dati sugli abbandoni e i dati socioeconomici, come pure raccogliere e analizzare informazioni sulle ragioni che spingono i giovani ad abbandonare la scuola e sulle loro prospettive professionali. *Consiglio d'Europa (2011), Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico del 28 giugno 2011.*

scolastica in materia di governance, progettazione curriculare e metodologie didattiche per combattere il fenomeno dell'abbandono; pianificare gli interventi di miglioramento dei risultati di apprendimento; prevedere la formazione in servizio e lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e docenti sui temi dell'abbandono scolastico; promuovere iniziative volte a diffondere la cultura dell'accoglienza e della collaborazione tra alunni, genitori, famiglie e personale, al fine di rafforzare la fiducia dei giovani verso la scuola, aumentando la loro motivazione ad apprendere; predisporre strumenti e procedure per rilevare i primi segni di disimpegno verso la scuola; pianificare le attività extra curricolari; personalizzare l'apprendimento attraverso percorsi di alternanza scuola lavoro, istruzione domiciliare; attivare sportelli di ascolto per prevenire il disagio giovanile e l'abbandono; predisporre interventi di reinserimento scolastico attraverso il riconoscimento di conoscenze, abilità e competenze acquisite attraverso i contesti di apprendimento formale, non formale ed informale; elaborare ed utilizzare modelli di certificazione delle competenze acquisite in uscita dall'istruzione obbligatoria e dalla scuola secondaria superiore.

L'impulso dato dalla Raccomandazione del Consiglio nel coadiuvare gli Stati membri nei loro sforzi diretti a individuare e a combattere le cause dell'abbandono scolastico, mostra il forte impegno profuso dalle istituzioni europee nelle azioni volte a contrastare la dispersione formativa che permette, oggi, di affrontare il fenomeno dell'abbandono precoce in maniera più consapevole. La forte pressione esercitata dagli organi dell'Unione Europea e dalle agenzie che operano per conto dell'Unione ha provocato, difatti, un sensibile innalzamento dei livelli di attenzione da parte di tutti i governi che hanno favorito lo sviluppo di politiche ad ampio raggio ed elaborato strategie d'azione basate sulla comune consapevolezza di dovere affrontare la problematica secondo la prospettiva della prevenzione⁶³. Inoltre, essendo maturata negli ambienti economici e politici la coscienza del costo della dispersione, molti Stati, spinti dai richiami internazionali e dalle linee di finanziamento europee⁶⁴, hanno attivato interventi anti dispersione applicando misure d'intervento di tipo "puntuale". La riaffermazione di un sostegno culturale e politico all'approccio dell'investimento sociale in materia di welfare, il ricco dibattito europeo attorno ai pilastri della Strategia europea nonché la ritrovata attenzione istituzionale verso la dispersione formativa, mostrano l'affermarsi di una logica di intervento politico più preventivo ed inclusivo e meno emergenziale rispetto al passato. Tuttavia, ulteriori sforzi si rilevano necessari al fine di superare differenze e scostamenti, tutt'ora esistenti, per tutelare un numero ancora rilevante di giovani che si trovano a rischio di formazione e di conseguente esclusione sociale e professionale.

⁶³ Prevenzione (ex ante) sui gruppi a rischio; di intervento (o «riduzione del danno») per chi sta ancora dentro l'esperienza formativa; di riparazione o compensazione (ex post) per offrire una seconda chance a chi è fuori dalla formazione.

⁶⁴ I fondi strutturali europei hanno esercitato un impulso notevole nella concretizzazione di azioni volte a contrastare la dispersione formativa, permettendo alle scuole di usufruire di ingenti cifre investite nella realizzazione di progetti che hanno contribuito alla riduzione costante degli early school leaver. Il crescere del volume totale dei progetti e del numero delle scuole coinvolte dimostra la grande mobilitazione di interventi, iniziative ed azioni frutto delle politiche dei fondi strutturali.

8. Le politiche antidispersione in Italia

La dispersione costituisce storicamente in Italia un fenomeno caratterizzato da numeri significativi e soprattutto da grandi disparità territoriali. I tassi di dispersione hanno sempre presentato valori assai differenti nelle diverse aree del Paese, con una penalizzazione evidente delle aree del Sud e delle Isole, laddove alcuni dei territori del centro nord, ed in particolare del nord-est, da tempo presentano valori in linea con la media dell'Unione Europea. A fronte di questa morfologia del fenomeno, vanno distinte due tipologie di intervento. La prima riguarda la realizzazione di **progetti mirati**, localizzati presso specifiche città o territori, volti a recuperare numeri più o meno rilevanti di giovani rimasti fuori dai percorsi. La seconda riguarda le cosiddette **azioni di sistema**, mirate a creare meccanismi stabili di contrasto o di anticipazione del fenomeno, con l'obiettivo di mettere a regime tali dispositivi, in modo che l'utenza fuoriuscita o a rischio di abbandono venisse continuamente intercettata e reinserita nei percorsi formativi.

Nel primo caso, quello dei "progetti speciali", sono state realizzate significative esperienze, soprattutto nelle zone a più alto tasso di dispersione formativa (quartiere Scampia di Napoli, quartiere Zen di Palermo, ecc.) ma anche in alcune città del Nord, comunque colpite dal fenomeno (ad esempio Torino). Si tratta di progetti che hanno avuto carattere di occasionalità, a partire dall'utilizzazione di specifici fondi. Si pensi, ad esempio all'iniziativa comunitaria Occupazione-Youthstart, che, attraverso il Fondo Sociale Europeo, ha finanziato, tra gli anni 1995 e 2000, rilevanti iniziative a carattere innovativo, rivolte al recupero ed al reinserimento di giovani sotto i 20 anni nei percorsi formativi e lavorativi, ponendo le basi, tra l'altro, per la costruzione di alcuni dei principali sistemi formativi e di recupero del nostro Paese (ad esempio il progetto Janus della Regione Emilia-Romagna). Queste tipologie di interventi spaziano, quindi dal piccolo al grande, dal locale (città o quartieri) al territoriale (interregioni), dal piccolo progetto pilota al grande progetto innovativo pluriennale.

Per quanto riguarda il livello di sistema, è a partire dal 1999 che si è arrivati alla definizione di politiche antidispersione che assumono carattere normativo. L'art. 68 della legge 144/1999 istituiva l'obbligo formativo fino a 18 anni, con l'acquisizione, a livello minimo, di una qualifica biennale rilasciata dalle Regioni (i percorsi biennali di qualifica che hanno poi costituito il primo gradino del sistema IeFP). Ma tale norma non si limitava a questo, bensì strutturava un sistema articolato stabile di contrasto alla dispersione, fondato sulla **tripartizione "informazione-orientamento-tutorato"**.

Questo triplice livello di intervento si basava sulla costruzione di sistemi di anagrafi regionali in grado di monitorare le presenze dei singoli allievi nei tre canali formativi previsti (scuola, formazione, apprendistato) e sul ruolo forte dei riformati Servizi per l'Impiego che, negli intenti del legislatore, andavano trasformandosi da uffici di collocamento in agenzie per l'impiego. In questo contesto, gli operatori dei Centri erano incaricati, tra l'altro, di individuare i minori al di fuori dei tre

canali ed avviare con essi azioni di informazione ed orientamento, elaborando un iter di rientro nei percorsi formativi e lavorativi che sarebbe dovuto essere tutorato dagli operatori stessi.

Lo strumento principale di questo dispositivo antidispersione era costituito quindi dai **sistemi anagrafici locali**. A partire da quell'atto normativo, molte Amministrazioni regionali hanno avviato la costruzione di sistemi anagrafici locali che prevedevano l'acquisizione di dati dalle scuole (per gli studenti iscritti a scuola), dai Centri di Formazione Professionale (per gli iscritti corsi regionali di qualifica) e dagli stessi Centri per l'Impiego (per gli apprendisti). Purtroppo anche l'elaborazione di questa strumentazione non ha visto una implementazione uniforme sul territorio nazionale ed anzi ha visto crescere i divari territoriali a seconda del grado di complessità territoriale (creare un'anagrafe in Campania, Lombardia e Lazio non è come farlo a Trento, Bolzano o in Valle d'Aosta) e dell'efficienza delle diverse "macchine amministrative".

Il risultato, dal punto di vista della costruzione delle anagrafi, è stato una crescita assolutamente diseguale con esempi di buone prassi (le anagrafi di Pisa, Genova, della Regione Piemonte e molte altre) e territori completamente "scoperti" (praticamente tutto il Sud e Isole e parte del Centro-Nord). Purtroppo, nel corso del tempo, anche laddove i sistemi erano stati creati, non sempre sono stati adeguatamente mantenuti e sviluppati e questo ha accresciuto l'incompletezza del sistema. La successiva evoluzione del processo ha visto l'attivazione, a più riprese, di un sistema anagrafico nazionale che ha avuto un parziale compimento con l'anagrafe nazionale dello studente a cura del MIUR.

A questo sistema doveva affiancarsi quello costituito dall'integrazione delle diverse anagrafi regionali, contenente informazioni sullo stato formativo di tutta la popolazione in età di obbligo di legge. Ad oggi, tuttavia, nonostante il grande lavoro compiuto sul fronte dei sistemi anagrafici locali e dell'anagrafe nazionale degli studenti, non risulta operativo su tutto il territorio nazionale un sistema informativo integrato completo, in grado di segnalare tempestivamente il nominativo del giovane uscito dai percorsi formativi. Ciò sia a causa della compresenza di molteplici opportunità formative (scuola, IeFP ed apprendistato) facenti capo a diversi soggetti gestori delle informazioni (MIUR, MLPS, Regioni, Centri di formazione, scuole, ecc.), sia al mancato completamento delle informazioni e ad una *governance* talvolta frastagliata dei diversi sistemi; in ultimo alla complessa gestione delle norme sulla *privacy*, una applicazione forse troppo stringente delle quali ha determinato numerosi stop nel processo di costruzione del sistema informativo.

Il secondo passaggio era affidato, come detto, ai **Servizi per l'Impiego**, che, a partire dai sistemi anagrafici, erano chiamati ad intercettare i giovani fuori dai percorsi e costruire con essi i percorsi di rientro nei canali scolastico-formativi-lavorativi, monitorandoli. Anche in questo caso, i risultati raggiunti nei diversi territori sono stati significativamente diversi. Laddove le macchine amministrative erano più organizzate e, paradossalmente, proprio dove le situazioni erano meno complesse, gli effetti sono stati più importanti. In Toscana, ad esempio, il meccanismo dei recuperi ha spesso funzionato, migliorando le performance di una Regione che certamente non risultava, in partenza, tra quelle con un maggior tasso di dispersione formativa. Viceversa, laddove il fabbisogno

era più marcato, non si sono registrati i miglioramenti sperati. Come la riforma dei Servizi per l'Impiego sia risultata largamente incompiuta, nonostante gli sforzi, è poi storia nota.

Al di là del differente grado di raggiungimento dei risultati nelle varie regioni, due sono i principali meriti che vanno riconosciuti alla norma sull'obbligo formativo in termini antidispersione. Il primo è aver ideato un **sistema organizzato**, efficiente sulla carta, che ha costituito il modello di riferimento per tutti i successivi interventi. Una fase di lavoro accurato di informazione ed orientamento ai giovani in uscita dalla scuola secondaria di primo grado ed alle loro famiglie (nonché rivolto a tutti coloro che affrontano difficoltà nei percorsi scolastici e formativi) appare uno strumento ineludibile per minimizzare il numero di scelte sbagliate effettuate dai ragazzi all'ingresso nel secondo ciclo rispetto ai propri desideri, alle proprie aspettative ed ai propri talenti. È noto infatti che il tasso di caduta nel primo anno della secondaria superiore è ancora troppo alto, soprattutto con riferimento agli Istituti professionali, anche a seguito di scelte formative effettuate talvolta senza la necessaria consapevolezza. È chiaro che solo un adeguato orientamento in uscita dalla scuola media ed in ingresso nel percorso del secondo ciclo può consentire di affrontare con maggiore consapevolezza un nuovo percorso formativo, adatto alle caratteristiche e soprattutto ai desideri ed alle aspettative del singolo individuo.

Dal punto di vista del monitoraggio dei percorsi dei singoli individui, lo strumento informativo ideale continua inoltre a sostanziarsi in un sistema anagrafico che, partendo dal codice fiscale dell'allievo, possa registrarne la presenza all'interno dei sistemi (scuola, IeFP, apprendistato), monitorandone il percorso e gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi. Questo sistema di banche dati dovrebbe prevedere l'acquisizione di comunicazioni tempestive da parte dei soggetti istituzionali responsabili, che dovrebbero registrare i segnali di rischio (assenze, bocciature, ripetuti cambi, ecc.), volti a consentire la tempestiva attivazione della rete di protezione, attraverso colloqui individuali, supporto psicologico, *empowerment*, ecc. Tutto questo nell'ottica di prevenire il momento dell'abbandono vero e proprio.

Il secondo indiscutibile merito consiste nell'aver promosso la **formazione professionale come strumento di recupero** dei giovani usciti dai percorsi formativi. Dei tre canali formativi previsti dalla norma, infatti, è stato proprio quello relativo ai percorsi biennali di qualifica a costituire il vero punto di riferimento dei giovani che faticavano nei percorsi scolastici. L'incremento delle iscrizioni ai percorsi regionali di qualifica ha contribuito a promuovere la progressiva strutturazione della filiera IeFP, un sistema formativo a valenza nazionale ma fortemente ancorato alle specificità dei mercati locali. La fase sperimentale, avviata nel 2003-04, è approdata a sistema ordinamentale del secondo ciclo nell'a.f. 2010-11.

La costruzione del repertorio nazionale (22 figure in esito ai percorsi triennali e 21 figure per il diploma di quarto anno), con relativi standard delle competenze tecnico-professionali nonché la definizione degli standard delle competenze di base quale bagaglio individuale necessario a

garantire agli allievi l'esercizio dei diritti di cittadinanza attiva, accanto alle grandi capacità professionalizzanti della filiera, hanno condotto ad un notevole successo del sistema IeFP. Il costante incremento delle iscrizioni ha visto, nell'a.f. 2015-16, superare il valore di 322 mila iscritti (dei quali oltre 144 mila dei quali nei Centri accreditati, più di 158 mila nelle scuole in sussidiarietà integrativa e quasi 20 mila nella modalità complementare)⁶⁵. Ma questa crescita delle iscrizioni si è collocata, in buona parte, in un bacino di utenza costituito, per oltre il 50%, da ragazzi che arrivano con il peso di precedenti insuccessi formativi. A partire da un target svantaggiato, il sistema IeFP è riuscito a qualificare una percentuale di iscritti al primo anno che (sempre nell'a.f. 2015-16) è andato dal 73% dei Centri accreditati al 56% dei corsi realizzati in sussidiarietà integrativa, operando, di fatto, come efficace strumento di recupero ed inclusione sociale.

Se dunque i sistemi anagrafici non sono ancora arrivati a sistema nazionale completo di censimento dello stato formativo della popolazione e i Centri per l'impiego hanno progressivamente abdicato alle funzioni che venivano loro attribuite nella norma del 1999, **il sistema della IeFP ha costituito, in questi anni, il principale argine al fenomeno della dispersione formativa**, recuperando quote rilevanti di giovani che provenivano da insuccessi scolastici o avevano abbandonato i percorsi. Ciò è avvenuto grazie a numerosi fattori, primo tra i quali l'equilibrio tra formazione professionalizzante e sviluppo delle competenze di base, con la prospettiva, per gli utenti, di un inserimento occupazionale a breve termine. Questa scelta si è rivelata ancor più vincente in un periodo in cui la crisi economica ed occupazionale ha indotto molti a rinunciare ad investimenti in formazione di più lunga durata.

Questi successi sono stati ottenuti in misura maggiore dai Centri accreditati di quanto non sia avvenuto per le scuole con i percorsi IeFP realizzati in regime di sussidiarietà integrativa e complementare⁶⁶. Ciò si deve, prima di tutto, ad una specifica attenzione rivolta agli allievi da parte dei Centri di Formazione Professionale accreditati che si sostanzia nella realizzazione di una serie di misure di supporto: azioni di orientamento, accompagnamento e socializzazione, LARSA (Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti) percorsi di recupero degli apprendimenti e arricchimento curricolare. Inoltre, anche l'ampio ricorso a metodologie didattiche partecipative e la stretta connessione con il lavoro (contatti con le imprese in un'ottica di *placement* e monte ore di formazione in azienda e di laboratorio), hanno contribuito a garantire in questi anni la possibilità di ricostruire la motivazione all'apprendimento e all'autorealizzazione anche in soggetti che non presentavano, in partenza, un orientamento all'obiettivo particolarmente solido.

⁶⁵ “La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere - a.f. 2015-16”, Inapp Luglio 2018

⁶⁶ Può essere utile ricordare brevemente le caratteristiche delle due tipologie di offerta in regime di sussidiarietà: sussidiarietà integrativa gli studenti iscritti ai percorsi quinquennali possono conseguire al terzo anno una delle 22 qualifiche professionali corrispondente all'indirizzo frequentato: nei percorsi svolti in sussidiarietà complementare, invece, gli studenti possono conseguire, all'interno delle istituzioni scolastiche, i titoli di qualifica professionale triennale e di diploma quadriennale dei percorsi di IeFP. A tal fine, gli Istituti attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi di IeFP.

Metodologie didattiche attive, lavoro per progetti, stage nelle aziende, supporto agli apprendimenti ed alla socializzazione hanno costituito in questi anni (e continuano a farlo) un pacchetto di servizi assai efficace nel sostenere la partecipazione dei ragazzi che presentano difficoltà, risultando al contempo di particolare *appeal* anche per i più performanti. In tal modo il sistema IeFP si è connotato in questi anni come l'unica vera politica antidispersione del Paese in grado di conseguire risultati su vasta scala ed in misura abbastanza trasversale ai diversi territori.

Conclusioni

L'informazione che manca, l'indagine che serve: le ragioni della ricerca

Chi sono, oggi, i giovani che non riescono a portare a termine il percorso di studio e formazione previsto dal sistema educativo italiano? E quale è il loro profilo sociale rispetto alla popolazione giovanile in generale?

Quali sono i fattori – oggettivi e soggettivi - che impediscono il successo scolastico e formativo, pesando sulla decisione di fuoriuscire prematuramente dal sistema educativo? E quali esperienze forgiando, positivamente o negativamente, il rapporto con le istituzioni educative?

Quali sentieri percorre il giovane disperso, una volta abbandonato l'*iter* formativo e quali difficoltà incontra lungo la strada della transizione al lavoro?

Sono questi alcuni quesiti di fondo sulle caratteristiche e sulle traiettorie della dispersione in Italia, che questa ricerca si propone di affrontare, con l'obiettivo di supportare il bagaglio di conoscenze non solo utili ma necessarie per affinare interventi e iniziative contro l'abbandono scolastico e formativo.

La rilevanza economica e sociale del sistema educativo, come fonte di produzione delle competenze, è stata ampiamente riconosciuta dalla letteratura europea di tipo economico, sociologico e politologico degli ultimi trent'anni, che ne ha messo in luce gli indiscutibili benefici per gli attori sociali, pur disvelandone, al contempo, le varie forme di disfunzione strutturale e culturale⁶⁷.

Senza eludere la complessità delle relazioni fra i sotto-sistemi sociali, è evidente che la capacità del sistema educativo di sviluppare il capitale umano in una logica di apprendimento continuo sia strettamente connessa tanto al tasso di partecipazione delle diverse fasce di età della popolazione alle specifiche filiere formative quanto al completamento dei percorsi formativi da parte dei singoli.

Esiste ormai un consistente numero di rapporti e di ricerche che sottolinea sia i potenziali benefici collegati alla partecipazione al sistema educativo, sia le possibili conseguenze negative dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, sul piano individuale e collettivo (Belfield, 2008, Nevala *et al.*, 2011, Rapporti CEDEFOP).

Se maggiori e migliori opportunità educative risultano positivamente correlate a *status* occupazionale, livello retributivo e soddisfazione rispetto alla propria esistenza, un *deficit* personale

⁶⁷ Fra le disfunzioni del sistema educativo, un posto di primo piano è occupato dalla cosiddetta "segregazione formativa" fra scuole (nella duplice veste di grado di omogeneità sociale riscontrabile all'interno delle singole istituzioni educative e grado di disomogeneità sociale fra le stesse), ben documentata sia dai Rapporti INVALSI, sia da ricerche *ad hoc* (cfr. Serpieri e Grimaldi, 2013; Colombo e Santagati, 2014). Per una interessante analisi del caso italiano, che chiama in causa le politiche connesse all'autonomia scolastica e ai suoi effetti controversi, si rinvia al lavoro di Giancola, 2010.

di *skills*, dovuto all'abbandono precoce, sembra per contro foriero di tutta una serie di problemi personali, con inevitabili ricadute sulla società: difficoltà più elevata nell'inserimento o reinserimento lavorativo, con effetti negativi sull'economia e costi sociali legati al mancato reddito; accresciuta esposizione al rischio di marginalizzazione sociale, accompagnata da varie forme di disagio e altrettanti costi sociali (si pensi a quelli legati alla salute); riduzione dei livelli di fiducia nelle istituzioni, nonché radicalizzazione politica (soprattutto negli immigrati).

In altri termini, la letteratura in argomento suggerisce la sussistenza di un inscindibile nesso fra sistema educativo, sviluppo economico, sviluppo scientifico e tecnologico, nonché coinvolgimento degli individui nei processi partecipativi in generale.

La dispersione formativa, in questa prospettiva, rappresenta una sorta di “fenditura” del sistema educativo ed è per questa ragione che l'Unione Europea investe da tempo in azioni di *policy* a livello comunitario e regionale, finalizzate a contrastare il fenomeno dell'abbandono, ad accrescere la partecipazione e il rendimento degli individui al sistema di istruzione e formazione, e a operare miglioramenti strutturali nella transizione scuola-lavoro dei giovani.

Sebbene i modelli di formazione delle competenze restino prerogativa degli stati nazionali, la crescente rilevanza delle politiche europee ha di fatto forgiato un “paradigma comune”, in esito a processi diversi, ma assai prossimi, come quello di Bologna, relativo all'istruzione universitaria, e quello di Copenhagen, relativo alla formazione tecnico-professionale⁶⁸.

Entro un modello condiviso di *welfare* della conoscenza, l'attenzione istituzionale nei confronti del problema della dispersione e il monitoraggio specifico dell'abbandono precoce, attraverso indicatori comuni, non sono ancora riusciti, tuttavia, a fronteggiare la complessità dell'analisi del fenomeno, che resta inevitabilmente in chiaro e scuro, nei diversi contesti nazionali.

In Italia, indagini *ad hoc*, tese in particolare a esplorare le cause del *disengagement* nei confronti dello studio, hanno contribuito ad aggiornare l'immagine convenzionale del giovane a rischio di abbandono, lasciando emergere anche un atteggiamento *school-free*, in gran parte connesso alla sfiducia nel valore dei titoli di studio; un modello riscontrabile per lo più fra coloro che sperimentano una serie di insuccessi scolastici, indipendentemente dall'estrazione sociale (cfr. ISFOL, 2012; Colombo M., 2013).

La letteratura italiana sui giovani conferma sia la rilevanza delle motivazioni personali sia il ruolo fondamentale giocato dalla famiglia nelle varie opzioni riguardo l'istruzione e la formazione e dunque anche nella concreta possibilità di perseguire il successo formativo e portare a termine il percorso di studi, rimarcando altresì l'importanza del vissuto soggettivo all'interno delle istituzioni educative (cfr. Rapporto Giovani, 2016). La centralità delle relazioni nell'ambito della scuola

⁶⁸ Per una discussione critica sui due principali paradigmi economico-politici del “capitale umano” e dello “sviluppo umano”, sottesi alle politiche europee in materia di istruzione e formazione professionale, si rinvia a Baldacci M. (2014), mentre per una tipologia analitica dei differenti modelli di formazione professionale, che caratterizzano i principali paesi avanzati, si rinvia a Busemeyer e Trampusch (2012).

secondaria di primo e secondo grado è ribadita, in particolare, proprio dal nesso fra la qualità percepita del rapporto con gli insegnanti e con i compagni di classe e il rischio di abbandono precoce degli studi (Triani P. e Mesa D., 2016, pp. 23-52).

Sul piano della quantificazione, invece, l'abbandono precoce dei giovani italiani, soggetti agli obblighi di legge in materia di istruzione e formazione⁶⁹, resta senza dubbio sottostimato. Per una corretta misurazione di questo *target*, occorrerebbe difatti partire dalla platea degli individui in diritto-dovere, ricorrendo alle anagrafi dei Comuni (e/o a quelle del Servizio Sanitario Nazionale), per poi confrontare questa popolazione con i dati raccolti a livello ministeriale (il MIUR attraverso le scuole) e a livello territoriale (le Regioni attraverso i sistemi per la formazione professionale e i sistemi per il lavoro). Ma l'impossibilità di utilizzare in modo integrato e sistematico le informazioni contenute nelle varie banche dati, di livello nazionale e regionale, rende di fatto alquanto ardua questa operazione.

Ad ogni modo, sul piano analitico, il *target* dei dispersi continua a configurarsi come sfuggente anche sotto il profilo della classificazione/profilatura e questo aspetto rappresenta un fattore di indiscutibile criticità per la progettazione di politiche di contrasto alla dispersione nel nostro Paese.

Poiché la conoscenza puntuale del fenomeno costituisce la *conditio sine qua non* per riflessioni e scelte mirate di *policy*, questo studio si propone di raccogliere una ricca base di dati sulla "dispersione" in Italia, mediante una grande indagine campionaria.

Sul piano metodologico, la ricerca utilizzerà l'impianto della *survey* insieme all'approccio qualitativo basato sulle interviste. L'indagine, pertanto, si focalizzerà sul *target* dei dispersi, con i seguenti obiettivi specifici:

- identificare le caratteristiche di questo segmento dell'universo giovanile, ai fini di una classificazione ed eventuale stratificazione dello stesso;
- comprendere le determinanti della dispersione, cercando di individuare e soppesare gli effetti delle variabili oggettive e soggettive sulla "scelta" di fuoriuscire dal sistema educativo;
- comprendere le dinamiche della dispersione, attraverso la ricostruzione di alcuni aspetti delle biografie individuali, utili per elaborare idonee misure di contrasto alla dispersione.

Lungo queste direttrici, si analizzeranno le scelte fondamentali operate dal *target* dei dispersi, rispetto al percorso di istruzione, formazione e lavoro, la dimensione del vissuto individuale

⁶⁹ Nel nostro Paese, gli obblighi di legge previsti in materia di istruzione e formazione professionale richiamano la nozione di diritto-dovere (DDIF), come declinato dall'art. 1 del d.lgs. n. 76/2005. Nella vigente cornice normativa, il conseguimento di una qualifica triennale nella filiera dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP) rappresenta il requisito minimo per adempiere agli obblighi di legge previsti, da cui risulta prosciolto il giovane al compimento della maggiore età, indipendentemente dal fatto che abbia completato uno dei seguenti percorsi formativi: un percorso di istruzione secondaria superiore nelle filiere dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali, un percorso di istruzione e formazione professionale nella filiera IeFP o un percorso formativo connesso a un contratto di apprendistato di primo livello.

all'interno dell'istituzione educativa e i significati attribuiti alle esperienze maturate durante l'*iter* formativo, incluse le relazioni con gli insegnanti e i compagni di classe.

L'indagine, dunque, mira in particolare non solo a mettere in luce il “profilo” del giovane disperso e i fattori che contribuiscono a determinare l'abbandono, ma anche a raggruppare la popolazione di riferimento in gruppi sociali omogenei, verso cui indirizzare le politiche di recupero più adeguate.

A causa della mancata interoperabilità fra le banche dati esistenti, la scelta relativa alla struttura dell'universo di riferimento per l'indagine ricade sull'indicatore che funge da *benchmark* europeo della riduzione del tasso di abbandono formativo. L'universo dei giovani “dispersi” sarà pertanto circoscritto alla quota di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni, in possesso al massimo del diploma di istruzione secondaria di primo grado e non coinvolto in attività di istruzione e/o formazione professionale, secondo la definizione condivisa, in ambito comunitario, di “*Early Leaving from Education and Training*” (ELET)⁷⁰.

L'ipotesi generale sottesa alla presente ricerca è che specifiche azioni di *policy* contro la dispersione, progettate alla luce di una migliore conoscenza del fenomeno, siano in grado di influire sulla scelta soggettiva di abbandonare definitivamente il percorso formativo e di condizionare/modificare non solo le modalità di coinvolgimento e partecipazione dei giovani al sistema educativo, ma anche la percezione e la rappresentazione sociale delle istituzioni scolastiche e formative.

Tenendo conto della grande difficoltà di raggiungere il *target* dei dispersi, l'auspicio è che l'elevata numerosità del campione e l'ampia gamma dei temi che saranno indagati possano risultare effettivamente utili non solo per migliorare la conoscenza scientifica del fenomeno ma anche e soprattutto per la formulazione e attuazione di *policy* adeguate a prevenire l'abbandono precoce dei giovani a rischio.

⁷⁰ Tale indicatore, nell'ambito del sistema italiano di istruzione e formazione professionale è attualmente declinato dall'ISTAT come “percentuale dei 18-24enni che non ha titoli superiori alla licenza media, non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi di almeno 2 anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative” (ISTAT, 2017).

Bibliografia e sitografia

Bibliografia

- Agnoli M.S. (2015), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani NEET*, Milano, Franco Angeli.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano.
- Ballarino G. (2013), *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Studi e approfondimenti IRPET.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Franco Angeli, Milano
- Baggio *et al.*, (2015), *Not in Education, Employment, or Training Status Among Young Swiss Men. Longitudinal Associations With Mental Health and Substance Use*, in “Journal of Adolescent Health” 56, pp. 238-243
- Beck V. (2015), *Learning providers' work with NEET young people*, in “Journal of Vocational Education & Training”, LXVII, 4, pp. 482-496.
- Belfield, C. (2008), *The Cost of Early School-leaving and Scholl Failure*, in <http://siteresources.worldbank.org>
- Brunello G. e De Paola, M. (2013), *The Costs of Early Scholl Leaving in Europe*, EENEE Analytical Report, n. 17, Brussels.
- Busemeyer M.R. e Trampusch C. (2012) (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford UP, Oxford.
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*. Franco Angeli, Milano
- Cascioli, R. (2011), *I NEET. Disparità territoriali e il difficile ingresso dei giovani italiani nel mercato del lavoro*, in *La rivista delle Politiche sociali*, 3, pp. 61-81.
- Cedefop (2018), *Developments in vocational education and training policy in 2015-17: Italy*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies, in <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vetpolicy-developments-italy-2017>
- Colombo M. (2015), *Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in “Scuola democratica”, 2, pp. 411- 424
- Colombo M. (2015), *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategia in quattro casi nazionali*, in “Scuola democratica”, 2, pp. 387-394

- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson.
- Colombo M. e Santagati, M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli
- Commissione europea (2005), *Comunicazione al Consiglio europeo di primavera. Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della strategia di Lisbona*, Lussemburgo.
- Commissione delle Comunità europee (2009), *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and Benchmarks*.
- Commissione europea (2010), *Comunicazione della commissione EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM(2010).
- Commissione europea (2014), *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Bilancio della strategia di Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM(2014)
- Commission (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*.
- Commissione Europea (2017), *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017*. Italia (novembre 2017)
- Commissione VII Camera dei Deputati (2014), *Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica*, Resoconto stenografico n. 2, seduta di mercoledì 22/01/14, Roma.
- Consiglio d'Europa (2011), *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01
- Consiglio d'Europa (2011), *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*.
- Conclusioni del Consiglio sulla riduzione dell'abbandono scolastico e sulla promozione del successo scolastico del 15/12/2015(2015/C 417/05).
- Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Luxemburg, Publications Office of the European Union
- Eurofound (2015), *Social inclusion of young people*, Luxemburg, Publications Office of the European Union
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators on Early Leaving from Education and Training in Europe – 2016*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

- European Commission (2013), *Towards Social Investment for Growth and Cohesion – Including Implementing the European Social Fund 2014-2020*, Brussels, 20/2/2013, COM(2013) 83 final
- European Parliamentary Reserch Service, Eurobarometro, *European Youth in 2016*, May 2016
- Ferrari Occhionero M., Nocenzi M. (2011), a cura di, *I giovani e le sfide del futuro*, Roma, Aracne
- Hutchinson J., Kettlewell K. (2015), *Education to employment: complicated transition in a changing world*, in “Educational Research”, LVII, 2, pp. 113-120.
- Grimaldi, E., Romano T. e Serpieri R. (2011), *I discorsi della dispersione*, Napoli, Liguori
- INVALSI (2013), *OCSE-PISA 2012. Rapporto nazionale. Le competenze in matematica, lettura e scienze degli studenti quindicenni italiani*, Roma
- ILO (2014), Report III. Report of the Conference, 19th International Conference of Labour Statisticians, Geneva, 2-11 October 2013
- ISFOL (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall’analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, a cura di Crispolti E., Spigola C. e Stroppa S., Roma, ISFOL Occasional Papers, n. 5, novembre
- ISTAT (2015), *Noi Italia. 100 Statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma.
- ISTAT (2017), *Rapporto Annuale*, Roma.
- Landri, P. (2014), *Standard, dati e performance. La governance del sistema scolastico italiano in tempi di crisi*, in *Scuola democratica*, 1, pp. 73-96
- MIUR (2013), *Focus: la dispersione scolastica*, giugno, Roma
- MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell’a.s. 2015/2016 e nel passaggio all’a.s. 2016/2017*
- Monti P., Pellizzari M. (2016), *Skill Mismatch and Labour Shortage in the Italian Labour Market*, IGIER
- Nevala, A.M. et al. (2011). *Reducing early leaving from education and training in the EU*. European Parliament, Brussels
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD publishing
- OECD (2017), *Strategia per le Competenze dell’OCSE - Sintesi del Rapporto: Italia*
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006 (2006/965/CE.)
- Regini M. (2000), *Modelli di capitalismo. Le risposte europee alla sfida della globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari

- Rosina A. *et al.* (2016), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino
- Salvini A. e Ruggiero F. (2016), “*I NEET, l’Europa e il caso italiano*”, working papers a cura del Centro di Studi Europei dell’Università di Salerno, in <http://www.paperscse.unisa.it>
- Santagati, M., (2015) *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, in *Scuola democratica*, n. 2
- Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell’istruzione*, il Mulino, Bologna
- Savethechildren Italia (2014), *La lampada di Aladino. L’indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma
- Traini P. e Mesa D. (2016), *Promossa ma potrebbe fare di più. La scuola come istituzione formativa e come ambiente educativo secondo i giovani*, in *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino

Sitografia

- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training
- [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_\(NEET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET))
- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_statistics_at_regional_level#Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training_.28NEETs.29
- http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_20&lang=en
- <https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/XVAtbA4rZV2QC3uqD7QA>
- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training
- <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>