

La dispersione formativa: concettualizzazione e indicatori per l'analisi del fenomeno.

EMMANUELE CRISPOLTI¹, LAURA GIULIANI²

1. Obblighi di legge ed aspetti terminologici e concettuali

Il fenomeno della dispersione formativa³ è un oggetto di grande complessità, che coinvolge un'ampia serie di problematiche sociali ed individuali che stanno alla base dell'evento dell'abbandono dei percorsi formativi. Da questo punto di vista, molto si è dibattuto su quanto le cause dell'uscita dai percorsi vadano ascritte ad una scelta individuale e quanto alla responsabilità degli attori istituzionali. Il concetto di "esclusione dai percorsi" e il principio del "non uno di meno" tendono ad attribuire alle istituzioni la principale responsabilità del mancato completamento dell'iter formativo, in misura maggiore, ovviamente, nel caso di giovani minori di 18 anni. In altri termini, l'accentuazione non è sulla scelta consapevole di un ragazzo di lasciare i percorsi ma sulla incapacità del sistema di istruzione di consentire ai giovani di completare positivamente l'iter formativo. In quest'ottica, è compito delle istituzioni educative favorire la partecipazione, individuando e ponendo in essere tutte le strategie necessarie per assicurare a ciascuno il successo formativo, sia in termini di formazione del singolo, sia in vista di un suo proficuo e duraturo inserimento professionale.

Altri punti di osservazione tendono ad assegnare maggiore enfasi alla scelta consapevole del soggetto che lascia i percorsi. In ogni caso, anche laddove si ammetta la possibilità di una scelta libera e consapevole, appare difficile non attribuire alle istituzioni il compito di promuovere tutte le azioni possibili a

¹ Ricercatore INAPP.

² Ricercatore INAPP.

³ Si preferisce qui parlare di "dispersione formativa", privilegiando una maggiore estensione del concetto rispetto a quello di "dispersione scolastica", poiché quest'ultimo termine sembra riferirsi all'abbandono solo considerando i percorsi dell'istruzione mentre, come è noto, il sistema educativo italiano prevede il completamento degli obblighi di legge relativi alla formazione dell'individuo, dopo il primo ciclo, anche all'interno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

contrasto dell'abbandono, consapevoli delle gravi conseguenze che tale evento comporta, sia nell'immediato, che in prospettiva futura. Non si possono infatti ignorare gli effetti negativi, non solo dal punto di vista della formazione personale del singolo, ma anche in termini di costo sociale ed economico per la collettività (rischi di devianza, criminalità, costi sanitari, assistenziali, mancate contribuzioni, ecc.), che risulterà certamente assai superiore, in definitiva, rispetto al costo finanziario di misure volte a favorire il recupero ed il reinserimento sociale dell'individuo.

Un altro elemento di complessità del fenomeno dispersione riguarda la possibilità di inquadrarlo con precisione. Infatti, parlare di dispersione formativa significa riferirsi non solo ad un evento ma ad un insieme di eventi, non sempre univocamente definiti, di cui risultano chiari solo, per così dire, i contorni esterni. Partendo dall'esperienza empirica, infatti, appare per tutti condivisibile che un giovane 17enne iscritto al quarto anno, ad esempio, di un liceo linguistico o di un istituto tecnico di informatica e telecomunicazioni che ottiene buoni risultati vada considerato come solidamente inserito in un percorso formativo mentre, sul versante opposto, un coetaneo senza qualifica non impegnato in alcun iter formativo sia da considerare "disperso". Tra questi due estremi, di facile interpretazione, esiste una linea continua che presenta una molteplicità di situazioni dai contorni assai più sfumati, per le quali risulta più difficile definire il discrimine tra "dentro o fuori".

Per cercare di mettere a fuoco con maggiore precisione le situazioni meno definite, si può ricorrere all'aiuto di due punti di riferimento: da un lato gli obblighi di legge attualmente vigenti nel nostro Paese che non costituiscono solo obblighi legali ed amministrativi ma che, evidentemente, rappresentano la politica formativa del Paese. D'altro canto, i concetti espressi dalla terminologia in uso nelle norme e nel dibattito pedagogico ci forniscono un importante ancoraggio per concentrare l'attenzione sulle problematiche più rilevanti. Infatti, i principi di "obbligo di istruzione", o quello precedentemente in uso di "obbligo formativo", così come i termini espressi dai termini sintetizzati nelle sigle "ESL, ELET, NEET, *drop-out*", ecc. possono essere utili strumenti di lettura di un fenomeno e di una realtà. Proprio per questo, va scongiurato il rischio di un uso poco attento di tali parole, con la possibilità che si trasformino in vuoti slogan dal significato mutevole. Per identificare obiettivi chiari e definire politiche formative concrete, appare necessario chiarire i "termini della questione".

Cominciamo ad esaminare gli aspetti formali degli obblighi di legge oggi vigenti nel nostro Paese: in Italia ne esistono due tipi che prendono il nome di "obbligo di istruzione" e "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione". Il primo risulta essere un sottoinsieme del secondo, tale che possono essere immaginati graficamente come due cerchi concentrici.

L'Obbligo di istruzione⁴ riguarda l'inserimento per 10 anni dei ragazzi tra 6 e 16 anni all'interno dei percorsi di istruzione e, al termine del primo ciclo, anche entro i percorsi dell'Istruzione e della Formazione Professionale. L'assolvimento di tale obbligo si realizza infatti 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, lo studente riceve un certificato di assolvimento dell'obbligo di istruzione. La logica sottesa è che, completati i primi due anni, i ragazzi possiedano le competenze necessarie a comprendere i fenomeni e la realtà che li circonda, così da essere in grado di esercitare i diritti di cittadinanza attiva partecipando attivamente alla vita sociale e politica della propria comunità. L'obbligo di istruzione è tuttavia definito dalla normativa un obbligo "non terminale" nel senso che, una volta assolto, si considera adempiuto solo il primo step di un più lungo iter formativo. Il suo completamento è previsto nel secondo obbligo di legge, chiamato "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione".

Il **diritto-dovere all'istruzione e alla formazione**⁵ definisce l'obbligo complessivo che vige nel nostro Paese rispetto alla formazione dell'individuo, comprendendo un arco di 12 anni (dai 6 ai 18 anni d'età) che termina con il conseguimento di una qualifica IeFP di durata triennale o di un diploma quinquennale nei percorsi dell'istruzione secondaria superiore. Ciò significa che i primi ragazzi, in ordine di tempo, ad assolvere il diritto-dovere sono coloro che acquisiscono una qualifica triennale in IeFP, seguiti da chi acquisisce un diploma di maturità. Qualora un giovane non abbia completato alcun percorso al compimento del diciottesimo anno d'età, egli è comunque prosciolto dal diritto-dovere (senza aver adempiuto l'obbligo), nel senso che la legge non prevede la possibilità di prescrivere la prosecuzione dell'iter formativo a causa dei raggiunti limiti d'età.

Come si vede, questa architettura di obblighi concentrici risulta piuttosto complessa e assai poco intellegibile (soprattutto per ragazzi, genitori e, più in generale, tutti i non addetti ai lavori). Il senso di tale complessità risiede nella stratificazione delle intenzioni normative e nei compromessi della loro attuazione. Nelle intenzioni, infatti, l'obbligo di istruzione, sovrapponendosi al già esistente diritto-dovere, mirava a differenziare un biennio che si sarebbe dovuto realizzare esclusivamente all'interno dei percorsi di istruzione. Diversamente, il dibattito istituzionale ha portato a determinare la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione anche all'interno del sistema IeFP. Di conseguenza, non solo la distinzione è venuta a cadere ma anzi la comunanza del biennio tra percorsi scolastici e sistema IeFP ha introdotto un elemento di unitarietà comune a tutti i percorsi formativi

⁴ Legge 27 dicembre 2006, n. 296; Decreto MPI-MLPS 22 agosto 2007, n. 139.

⁵ Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76.

“post-secondaria di primo grado”. A questo punto risultava chiaro, qualora non lo fosse ancora stato, che anche i percorsi IeFP dovevano affiancare alla vocazione professionalizzante una grande attenzione alle competenze di base per la formazione dell’individuo, alle competenze trasversali ed alle competenze chiave di cittadinanza.

Incidentalmente, questa descrizione evidenzia, di suo, che una semplificazione normativa sarebbe auspicabile per rendere più trasparente a tutti (utenti, famiglie, docenti, ecc.) il disegno delle politiche formative nazionali.

Il secondo punto di riferimento per cercare di cogliere appieno un fenomeno, quello della dispersione formativa, che, apparentemente univoco, rischia invece di non esserlo affatto, è costituito dagli aspetti terminologici e lessicali.

Per definire i soggetti coinvolti dal fenomeno della dispersione formativa, sono stati e sono tuttora utilizzati diversi termini, con significati ed accentuazioni differenti. Il più vecchio di questi, “*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.

Più tardi sono stati introdotti termini specifici, anche a seguito dell’evoluzione degli studi e dei dibattiti che hanno portato ad individuare, nelle politiche dell’Unione Europea, la problematica dell’abbandono come uno dei principali ostacoli allo sviluppo economico e sociale della collettività. “*Early School Leavers (ESL)*” è stato adottato dalla Commissione UE ed Eurostat per indicare i giovani prematuramente usciti dai percorsi scolastici. Precisamente, 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 istruzione e formazione, con riferimento alle ultime quattro settimane precedenti la rilevazione *Labour Force Survey*⁶ (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’ISTAT. 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.

Successivamente, si è preferito sostituire il termine di ESL con “*Early Leaver from Education and Training (ELET)*”, per allargare il concetto ai percorsi di istruzione e formazione⁷, con l’obiettivo di superare un pensiero scuola-centrico

⁶ 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.

⁷ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training

(evidentemente non appannaggio esclusivo del nostro Paese) con una idea di formazione dell'individuo che includesse anche i percorsi professionalizzanti, caratterizzati da una maggiore presenza della componente *work based learning* rispetto a quelli dell'istruzione generalista.

Diverso è invece il focus del termine "NEET" (per "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 quattro settimane precedenti l'indagine)⁸. Il concetto di *Neet* chiama in causa la situazione di inattività dei giovani fuori da qualsiasi canale formativo e lavorativo. In questo caso il rischio di diversa interpretazione, a seconda dei ricercatori o delle scelte strategiche effettuate dai diversi Paesi, riguarda prevalentemente due aspetti. Il primo è l'inclusione o meno tra i *Neet* di coloro che sono impegnati in corsi di formazione non formale (quindi non riconosciuti dal sistema educativo nazionale) ed informale (di breve durata, quali corsi di informatica, inglese, cucina, ecc.). Il secondo si riferisce alla fascia d'età presa a riferimento: se Eurostat ed Istat includono i 15-34enni⁹ (articolandoli in diversi possibili sottoinsiemi), la fascia d'età sulla quale gli stessi Istituti appuntano maggiormente la loro attenzione riguarda i 15-29enni¹⁰. Altre volte tuttavia si ragiona a partire dal *benchmark*, riferendosi quindi ai 18-24enni¹¹; in altri casi ancora il riferimento è ai ragazzi compresi tra 15 e 24 anni¹² e talvolta, infine, alla fascia 20-34 anni¹³. Questa (apparente?) confusione si spiega in parte considerando che il concetto di *Neet* non si riferisce ad una specifica categoria di persone ma identifica una condizione individuale; di conseguenza il termine viene di volta in volta riferito a differenti classi d'età, a seconda del diverso obiettivo d'indagine. Certamente il contesto è sempre quello delle fasce giovanili (sia pur nella loro diversa estensione, a seconda dei contesti) poiché il concetto è legato soprattutto al tema dell'inattività di categorie in età lavorativa in connessione con il rischio di sottoutilizzo e perdita di potenziale delle risorse umane.

⁸ [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))

⁹ http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en

¹⁰ SALVINI A. - F. RUGGIERO, "I NEET, l'Europa e il caso italiano", Commissione UE 2017 "Relazione di monitoraggio del settore dell'Istruzione e della Formazione", 2006, pag. 9.

¹¹ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-ex-played/index.php?title=Education_and_training_statistics_at_regional_level#Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training_28NEETs.29

¹² <https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/XVAtbA4rZV2QC3uqD7QA>

¹³ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

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”. L’accentuazione di questo ultimo termine sembra essere su una definitiva interruzione dell’iter formativo e la parola sembra ventilare una qualche intenzionalità del soggetto di lasciare il percorso. In particolare, nella traduzione dei documenti di policy dell’Unione Europea, è stato introdotto e viene utilizzato il termine “abbandono precoce”, sebbene, dal punto di vista concettuale, questa definizione appaia ridondante, in quanto il concetto di abbandono implica la rinuncia a perseguire un obiettivo prima che sia stato raggiunto e, di conseguenza, qualsiasi abbandono è, per se stesso, sempre precoce.

Il termine “dispersione scolastica” sembra risultare più ampio e meno definito, chiamando in causa un allontanamento che non è necessariamente connotato da volontarietà. In questo senso, parrebbe sottendere una lettura critica del sistema educativo che perde alcuni dei suoi iscritti in quanto non in grado di sostenerne la partecipazione. Analogamente a quanto accaduto 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 svolti a scuola. La maggior estensione concettuale rende il termine “dispersione” più indicato per comprendere tutti quei fenomeni che vedono svanire una parte, piccola o grande, dell’utenza senza aver conseguito un titolo al termine del percorso.

Emerge da queste brevi considerazioni, la difficoltà di catturare un fenomeno dai contorni sfumati, molto chiaro, come si diceva in apertura, solo nelle sue manifestazioni più evidenti. Quel che appare difficile è tracciare una linea di demarcazione tra “dentro o fuori i percorsi” per le situazioni *borderline*. La distinzione non può essere infatti solo quella formale tra chi è iscritto e chi non lo è. Di fatto la reale distinzione è, all’interno del novero degli iscritti, tra coloro che sono “efficacemente” inseriti in un percorso formativo e chi, pur iscritto sulla carta, non ha, di fatto, una presenza continuativa o non raggiunge risultati sufficienti. È questo, ad esempio, il caso degli allievi con un elevato tasso di assenze o incorsi in plurime bocciature. Chiaramente questa seconda tipologia di dispersione è assai più difficile da inquadrare perché richiede la costruzione di indicatori in grado di fotografare le diverse situazioni distinguendo quelle problematiche da quelle che rientrano nei limiti fisiologici.

Riteniamo che un’attenta riflessione debba riguardare soprattutto queste situazioni-limite in cui l’individuo si trova 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 di uno studente al percorso formativo da una situazione di rischio. In altri termini, quali indicatori (e quindi quali soglie, cioè quali valori-limite) ci dicono se un soggetto è “dentro o fuori”, sapendo che non esistono indicatori validi in assoluto ma che vanno costruiti a partire

dall'analisi dei fenomeni. Si può comunque affermare che la scelta degli indicatori vada ancorata ai due ambiti principali: la partecipazione (presenza, coinvolgimento nelle attività, ecc.) ed i risultati raggiunti (nella singola annualità e nell'ambito del curricolo formativo).

La costruzione di un sistema antidispersione in grado di promuovere la partecipazione ed il successo formativo di tutti gli utenti passa attraverso la capacità di costruire indicatori efficaci che consentano di individuare i casi di rischio così da intervenire tempestivamente, poiché, come è noto, quanto più breve è il tempo di intervento dopo la manifestazione del problema tanto più elevata è l'efficacia delle misure di supporto e dell'azione di reinserimento.

Va qui sottolineato che, sebbene, strategie e politiche antidispersione non siano nuove nel nostro Paese¹⁴, in questi anni il sistema della IeFP ha costituito il principale argine al fenomeno, recuperando quote rilevanti di giovani che provenivano da insuccessi scolastici o avevano abbandonato i percorsi. Ciò è avvenuto grazie a numerosi fattori vincenti, riguardanti, in sintesi, la capacità della filiera di dare risposta alla domanda di molti giovani di acquisire una formazione professionalizzante che non trascurasse lo sviluppo delle competenze di base per il diritto alla cittadinanza attiva, consentendo al contempo di puntare ad 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.

2. Gli indicatori europei per l'analisi della dispersione

La "dispersione formativa", come si è detto, è un concetto non solo carico di diversi significati ma anche un oggetto di ricerca molto complesso sul piano analitico. Indipendentemente dalle accezioni con cui è possibile ricorrere al termine, infatti, dal punto di vista fenomenologico, si configura come il prodotto dell'effetto combinato di una pluralità di variabili oggettive e soggettive (*background* socio-economico e culturale, rendimento scolastico, area geografica di residenza, percezione rispetto alla scuola e al rapporto con gli insegnanti, autopercezione rispetto alle capacità, alle inclinazioni e alle motivazioni personali). Ed è l'intreccio fra questi fattori di differente natura, che trascinano con sé l'influenza di fattori di disuguaglianza derivanti dal contesto sociale, economico, culturale e dallo stesso sistema educativo,

¹⁴ La norma che istituiva l'obbligo formativo infatti (art. 68 della Legge 144/1999), attraverso la tripartizione informazione-orientamento-tutorato, promuoveva l'avvio di un sistema di anagrafi regionali che potessero controllare le presenze dei singoli allievi nei percorsi formativi e dare l'avvio alle necessarie azioni di recupero, affidate agli operatori dei centri per l'Impiego, all'epoca in fase di piena riorganizzazione.

a conferire 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 profili (quantificazione, classificazione/stratificazione sociale e spiegazione delle sue determinanti), tanto a livello nazionale quanto a livello comunitario. Di qui le difficoltà di progettare e implementare efficaci azioni di *policy* sui giovani a rischio, per ridurre i tassi di abbandono, nonché di collocare le misure di contrasto perseguite, nell'ambito di una strategia di sistema, operando in sinergia con le altre politiche pubbliche destinate ai giovani (le politiche formative, le politiche attive del lavoro e le politiche sociali).

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 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 con 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 europea di tipo economico, sociologico e politologico degli ultimi trent'anni 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'orientamento verso un *welfare* della conoscenza ha trovato uno spazio privilegiato nell'ambito dell'Unione europea, sostanziandosi in strategie finalizzate a ridurre 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 giovani¹⁵. Dietro la spinta di Organismi internazionali

¹⁵ In questa sede si trascende dai modelli teorici sottesi alle politiche europee in materia di istruzione e formazione professionale. Per una discussione critica sui due paradigmi economico-politici del "capitale umano" e dello "sviluppo umano", oggi prevalenti nel campo dell'Istruzione e della Formazione Professionale, si rinvia a Baldacci M. (2014).

quali l'OCSE e l'Unione Europea, le politiche educative dei Paesi membri hanno così posto una crescente attenzione verso meccanismi di misurazione della *performance*. Tuttavia, la misurazione dei fenomeni sociali è operazione complessa, che implica l'operativizzazione dei concetti a cui si ricorre, ossia la loro trasformazione in variabili. E l'utilizzo di concetti, variabili e indicatori, come noto, non è mai esente da limiti analitici ed epistemologici.

Si è precedentemente esaminato il quadro dei termini utilizzati nonché degli obblighi di legge vigenti nel nostro Paese. Si cercherà ora di guardare più da vicino i principali indicatori in uso a livello europeo per la quantificazione dell'abbandono formativo e più in generale per lo studio della condizione giovanile, al fine di comprendere meglio alcuni dei vantaggi e degli inevitabili limiti sottesi alle definizioni operative dei concetti.

Nell'ambito della letteratura internazionale, come già messo in luce, 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 – “*Early Leaving from Education and Training*” (ELET), che permette di misurare il fenomeno in relazione agli obiettivi formativi raggiunti da ciascun Paese, nonché di realizzare un'analisi comparativa fra gli stessi. Tale costrutto 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)¹⁶.

L'ELET 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. L'indicatore 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.

¹⁶ 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 ad 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).

La popolazione di riferimento – i giovani nella fascia di età 18-24 anni – viene pertanto individuata sulla base di due condizioni: a) 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; b) il mancato coinvolgimento in percorsi di istruzione o formazione professionale, nelle quattro settimane che precedono la rilevazione.

Da tale definizione operativa 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 (assenza protratta, bocciatura, ecc.).

Tuttavia, è soprattutto il riferimento a un *target* di individui almeno maggiorenni a costituire il fattore di vulnerabilità di questo indicatore. Poiché la misurazione del fenomeno abbraccia un periodo del ciclo di vita dei giovani, per lo più successivo a quello in cui l'evento "abbandono" si verifica, il ricorso a questo indicatore preclude la possibilità di intervenire con specifiche misure di prevenzione sui soggetti a rischio, quando si trovano ancora all'interno del sistema educativo.

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 poco spendibile per elaborare specifiche azioni di prevenzione o recupero, da destinare ai giovani a rischio, quando si trovano ancora all'interno del sistema educativo.

A questo tradizionale indicatore dell'abbandono formativo oggi si affianca un altro costruito 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. – F. Ruggiero, 2016, p. 8).

Ormai 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 formativo. Di norma le analisi statistiche

vengono effettuate, disarticolando la fascia di età considerata in tre raggruppamenti: 15-19 anni; 20-24 anni; 25-29 anni. 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 giovani¹⁷.

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).

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 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 metodologico, con inevitabili ricadute sulle *policies* elaborate in base ai suoi presupposti¹⁸.

¹⁷ 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*. Nella maggior parte dei Paesi europei i tassi di *Neet* sono calcolati sulla base della fascia di età 15-29 anni, ma alcuni Paesi, fra cui l’Italia, hanno sovente realizzato analisi addirittura 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.

¹⁸ Per un’analisi critica del concetto di *NEET* e della sua applicazione nel nostro Paese, si rinvia a Salvini e Ruggiero (2016), “*I NEET, l’Europa e il caso italiano*”, a cura del Centro di Studi Europei dell’Università di Salerno.

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, sottolineano 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. Entro questo paradigma, la condizione di *Neet* non può essere meramente spiegata 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 occupati”, “non disponibili al lavoro” e “non coinvolti nella ricerca di un lavoro”, sono difatti 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 too family responsibilities; discouraged workers; other inactive*”.

Si tratta, quindi, di un concetto/indicatore estremamente plastico, per alcuni aspetti controverso e poco utile negli studi comparativi, a fronte di contesti nazionali differenziati per sistemi educativi e condizioni del mercato del lavoro. Chiaramente, gli inevitabili limiti 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 dei *Neet*: la sua diversa distribuzione in base al genere e l’incidenza della variabile istruzione. Per quanto concerne 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 attiene il secondo aspetto, va rimarcato che bassi livelli di istruzione risultano fortemente correlati alla probabilità di diventare *Neet*. 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 pare avere maggiore probabilità di entrare a fare parte della categoria degli inattivi (cfr. Baggio et al., 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 (circa 35,2 miliardi di euro). 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.

Nell’ambito del generale *trend* positivo di contrazione dell’abbandono formativo registrato in ambito comunitario, l’Italia, dal 2000 ad oggi, ha compiuto notevoli progressi. Basti pensare che l’*ELET* è sceso dal 25,1% del 2000 al 14% del 2017, approssimandosi alla media europea del 10,6% (Eurostat, 2017).

Sul piano comparativo, però, il nostro Paese si posiziona fra quelli che presentano i valori più elevati di abbandono precoce e in cui risultano particolarmente discriminanti la variabile di genere, la condizione di straniero e l'appartenenza geografica. La variabile di genere e l'origine migratoria collocano l'Italia fra gli Stati europei in cui si rilevano le maggiori disparità fra maschi e femmine (16,6% degli abbandoni fra i ragazzi contro 11,2% fra le ragazze) e fra nati all'estero e nati in Italia (30,1% contro 12%). 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 insulari¹⁹.

Secondo i dati Eurostat (2017), l'Italia risulta anche il Paese europeo con il più alto tasso di *Neet* (24,1% contro la media europea del 13,4%). 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 dai Rapporti sulla condizione giovanile in Italia, 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.

Purtroppo, anche altri indicatori e parametri socio-economici restituiscono un quadro problematico della realtà italiana. 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, ma l'indice di "povertà relativa", elaborato sulla base dei dati dell'indagine sulle spese per consumi delle famiglie, sottolinea come a versare in tale condizione siano i più giovani (Istat, 2017).

¹⁹ L'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. 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.

Tenendo conto di questo scenario e del fatto che la crescita delle competenze degli individui costituisce una leva fondamentale per lo sviluppo dei sistemi sociali e di una cittadinanza attiva, si comprende perché il fenomeno della dispersione sia destinato ad assurgere a una delle principali sfide che le istituzioni di ciascun Paese, a ogni livello di Governo, sono chiamate a raccogliere nel prossimo futuro.

Bibliografia

- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- BALLARINO G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Studi e approfondimenti IRPET, 2013.
- BAGGIO ET AL., *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, 2015, pp. 238-243.
- BECK V., *Learning providers' work with NEET young people*, in "Journal of Vocational Education & Training", LXVII, 4, 2015, pp. 482-496.
- BELFIELD, C. (2008), *The Cost of Early School-leaving and Scholl Failure*, in <http://siteresources.worldbank.org>.
- BRUNELLO G. – M. DE PAOLA, *The Costs of Early Scholl Leaving in Europe*, EENEE Analytical Report, n. 17, Brussels, 2013.
- CEDEFOP, *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>, 2018.
- OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD publishing, 2012.
- COLOMBO M., *Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in "Scuola democratica", 2, 2015, pp. 411- 424.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategia in quattro casi nazionali*, in "Scuola democratica", 2, 2015, pp. 387-394.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson, 2010.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017. Italia* (novembre 2017).
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01.
- EUROFOUND, *Exploring the diversity of NEETs*, Luxemburg, Publications Office of the European Union, 2016.
- EUROFOUND, *Social inclusion of young people*, Luxemburg, Publications Office of the European Union, 2015.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *Structural Indicators on Early Leaving from Education and Training in Europe – 2016*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION, *Towards Social Investment for Growth and Cohesion – Including Implementing the European Social Fund 2014-2020*, Brussels, 20/2/2013, COM(2013) 83 final.

- FERRARI OCCHIONERO M. - M. NOCENZI, a cura di, *I giovani e le sfide del futuro*, Roma, Aracne, 2011.
- HUTCHINSON J. - K. KETTLEWELL, *Education to employment: complicated transition in a changing world*, in "Educational Research", LVII, 2, 2012, pp. 113-120.
- INVALSI, *OCSE-PISA 2012. Rapporto nazionale. Le competenze in matematica, lettura e scienze degli studenti quindicenni italiani*, Roma, 2013.
- ISFOL, *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 2012.
- ISTAT, Rapporto Annuale, Roma, 2017.
- LANDRI P., *Standard, dati e performance. La governance del sistema scolastico italiano in tempi di crisi*, in *Scuola democratica*, 1, 2014, pp. 73-96.
- MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*.
- MONTI P. - M. PELLIZZARI, *Skill Mismatch and Labour Shortage in the Italian Labour Market*, IGIER, 2016.
- NEVALA, A.M. ET AL., *Reducing early leaving from education and training in the EU*. European Parliament, Brussels, 2011.
- OECD, *Strategia per le Competenze dell'OCSE - Sintesi del Rapporto: Italia*, 2017.
- ROSINA A. ET AL., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino.
- SALVINI A. - F. RUGGIERO, "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>, 2016.
- SANTAGATI, M., *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, in *Scuola democratica*, n. 2., 2015.
- SCHIZZEROTTO A. - C. BARONE, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2016.
- SAVETHECHILDREN ITALIA, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014.