

Rendimento del sistema educativo italiano e disuguaglianza sociale

LAURA GIULIANI¹

1. Abbandono scolastico e qualità del sistema educativo

Le politiche educative, nel corso del Novecento, sono state il motore dello sviluppo economico, sociale e culturale di tutte le democrazie occidentali. L'istruzione obbligatoria, accompagnata dalla progressiva estensione e differenziazione dell'offerta di servizi formativi, ha giocato un ruolo fondamentale nei processi di crescita e di mobilità sociale.

Oggi, però, è del tutto evidente che il diritto allo studio non è sufficiente – da solo – a garantire le medesime opportunità fra i cittadini.

Secondo i dati ISTAT 2020, le condizioni delle famiglie italiane sono peggiorate rispetto a quelle già aggravate dalla crisi economica e occupazionale del 2008-2009. Ciò riporta prepotentemente a galla il tema della disuguaglianza sociale, che nel nostro Paese – più che in altri contesti europei – assume le vesti di una disuguaglianza generazionale, territoriale e per titolo di studio.

Nonostante gli indiscussi progressi realizzati rispetto a tutti i benchmark comunitari e ai principali indicatori utilizzati per stimare il livello di istruzione della popolazione, sul piano comparativo, l'Italia resta fra i paesi europei che presenta i valori più elevati di abbandono formativo precoce, i valori più bassi di scolarizzazione e, più in generale, livelli di istruzione che hanno significative ricadute sulle prospettive di inserimento nel mercato del lavoro e sulle prospettive di guadagno. E l'aumento della disuguaglianza sociale viene a configurarsi sempre più come divario intergenerazionale a svantaggio dei giovani, non solo sotto il profilo della distribuzione del reddito ma, più in generale, dell'accesso sostanziale all'insieme delle opportunità educative, lavorative e partecipative.

La strategia dell'investimento sociale sostenuta dall'Unione Europea comprende la lotta all'abbandono precoce degli studi, un fenomeno di grande complessità, in grado di incidere più di ogni altro sul rendimento complessivo del sistema educativo.

¹ Ricercatrice INAPP - Struttura Sistemi e Servizi formativi.

In tutti i paesi europei, i livelli di performance dei sistemi educativi vengono principalmente valutati attraverso i tassi di partecipazione delle varie fasce di età della popolazione ai percorsi di istruzione/ formazione, e per lo più misurati in termini di numero di allievi che completano un determinato percorso di studi.

In questa prospettiva, l'abbandono scolastico 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 giovani².

La lotta all'abbandono precoce degli studi, in ambito comunitario, ha assunto un carattere di priorità, dapprima nel quadro della strategia europea per l'occupazione del 1997 e poi nel quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione del 2009. Il suo contenimento è assunto così a parametro di riferimento europeo della strategia ET 2020, sotto forma di riduzione del "tasso di abbandono prematuro di istruzione e formazione" al di sotto della soglia del 10%. Questo *benchmark* viene misurato attraverso l'indicatore europeo "*Early Leaving from Education and Training*" (ELET), che identifica l'abbandono prematuro degli studi 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 negli stati membri dai rispettivi istituti nazionali di statistica³. L'ELET viene calcolato rapportando il numero di questi giovani al totale della popolazione della medesima fascia di età. Si tratta pertanto di un indicatore condiviso di abbandono degli studi, che permette di quantificare il fenomeno in relazione agli obiettivi formativi raggiunti da ciascun paese, nonché di realizzare un'analisi comparativa fra gli stessi.

Indiscutibilmente utile a fini statistici, l'ELET sconta un'intrinseca debolezza sul piano predittivo. La sua quantificazione attraverso il titolo di studio rappresenta un vantaggio, in quanto permette di misurare l'abbandono in modo indi-

² 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 BALDACCINI 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).

³ Il nostro Paese contribuisce alla rilevazione del tasso di abbandono prematuro di istruzione e formazione attraverso l'Indagine Continua sulle Forze di Lavoro, curata da ISTAT.

pendente dagli anni richiesti dai vari paesi europei per l'assolvimento degli obblighi di legge. Tuttavia, il riferimento a un *target* di individui almeno maggiorrenni ne costituisce un limite, in quanto non permette di elaborare azioni di intervento sui giovani a rischio, quando si trovano ancora all'interno dell'iter formativo previsto dagli obblighi di legge.

Il *benchmark* europeo appena definito si riferisce chiaramente alla concezione "normativa" della dispersione formativa, che nell'accezione più ristretta del termine coincide con la fuoriuscita definitiva e prematura dei giovani dai percorsi di istruzione e formazione previsti dagli obblighi di legge, vigenti entro un determinato contesto sociale. In questa accezione, la dispersione si identifica con il concetto di "abbandono degli studi", qualificandosi secondo le regolamentazioni proprie di ciascun paese⁴.

La Commissione Europea ha stimato in circa 5 milioni il numero di giovani che in tutta Europa abbandona prematuramente gli studi, esponendosi al rischio di deprivazione, disoccupazione ed esclusione sociale (*European Commission*, 2016) e all'incirca in 35,2 miliardi di euro, corrispondenti al 2,25% del PIL, il rilevante costo sociale che ne deriva per l'Italia, in termini di spesa pubblica, tenendo conto solo del mancato reddito e non di tutte le varie voci di spesa riconducibili all'abbandono precoce (*Eurofound*, 2014).

Di qui la tensione delle istituzioni europee verso l'investimento in capitale umano, con l'obiettivo di promuovere l'inclusione nel sistema educativo di ogni cittadino nelle diverse fasi della vita e l'accrescimento individuale dell'insieme di skills necessarie sia per continuare a beneficiare dell'esperienza formativa (*lifelong education*) sia per accedere, permanere o reinserirsi nel mercato del lavoro.

Si è già accennato al fatto che l'abbandono scolastico rappresenta il fenomeno capace di esercitare il maggiore impatto sul rendimento complessivo di ogni sistema educativo.

Uno sguardo ai principali indicatori della strategia europea nel settore dell'istruzione e della formazione rende evidente come la dispersione formativa costituisca il perno attorno a cui ruotano tutti i principali parametri di riferimento della strategia ET 2020 (cfr. Tab. 1).

⁴ In Italia, come noto, gli obblighi di legge in materia di Istruzione e Formazione Professionale richiamano in particolare la nozione di diritto-dovere (DDIF), come declinata all'art. 1 del d.lgs. n. 76/2005. Il DDIF: «si esercita per almeno dodici anni o comunque sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, e si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, oltre che nell'apprendistato».

Tabella 1 - *Indicatori della strategia ET 2020*

Alcuni parametri di riferimento	Italia	Media UE
Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni)	14,5%	10,6%
Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni)	27,8%	40,7%
% di quindicenni con risultati insufficienti in:	Letture	21,0%
	Scienze	23,3%
	Matematica	23,2%
Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (25-64 anni)	8,1%	11,1%
Educazione e cura della prima infanzia (ECEC) (dai 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico)	95,1%	95,4%

Se la possibilità di conseguire un diploma di istruzione terziaria, così come quella per i quindicenni di acquisire un livello minimo di competenze di base, è direttamente connessa all'abbandono prematuro degli studi, anche l'apprendimento permanente degli adulti e l'educazione della prima infanzia sono strettamente collegati alla dispersione, in quanto il primo si sostanzia in un'azione di costante aggiornamento delle skills, di fatto difficilmente fruibile da chi non ha di, mentre il secondo (come si approfondirà in seguito), è ormai ritenuto un fattore di prevenzione rispetto al rischio di insuccesso scolastico e di abbandono.

Per tutte le ragioni anzi dette, il tasso di abbandono precoce degli studi è annoverabile fra gli indicatori di risultato, atti a misurare la qualità di un sistema educativo, pur tenendo presente che il rendimento complessivo di quest'ultimo non dipende solo dalla sua "qualità", ma anche dall'influenza che su di esso esercitano gli altri sotto-sistemi sociali (economico, politico e culturale), nonché dal complicato intreccio di relazioni che si sviluppa fra l'uno e gli altri⁵.

Spostando l'attenzione dal piano normativo al piano fenomenologico, l'abbandono degli studi appare come l'esito di un lungo processo di disaffezione del giovane dall'istituzione educativa, radicato nell'esperienza dell'insuccesso formativo. Non a caso, in un'accezione meno specifica, per dispersione si intende l'insieme delle manifestazioni delle irregolarità del percorso formale di studio, in grado di prolungarne l'iter e/o di precluderne il completamento, come l'assenza protratta, l'interruzione della frequenza di un corso prima del suo termine, il basso rendimento, la bocciatura, la non ammissione agli esami (Morgagni, 1998).

Per spiegare l'insuccesso formativo sono stati chiamati in causa diversi fattori, ponendo l'accento, a seconda degli studiosi, tanto su quelli endogeni o

⁵ Si pensi, a titolo esemplificativo, alle interessanti chiavi di lettura di tipo sistemico offerte dalla demografia, per interpretare le fragilità della società italiana e i suoi "rendimenti decreascenti" in ogni settore (cfr. LIVI BACCI M., 2005; ROSINA A., 2020).

esogeni all'istituzione scolastica, quanto su quelli individuali, più strettamente legati alle caratteristiche genetiche e psicologiche del soggetto.

Il ricorso al termine "dispersione", in luogo di "mortalità scolastica", nell'ambito dei documenti ufficiali varati dai Ministri dell'Istruzione della Comunità Europea, nel corso negli anni Ottanta, sottende il riconoscimento che l'insuccesso scolastico e in particolare la scelta di abbandonare gli studi è il risultato dell'inestricabile groviglio di una pluralità di fattori individuali e sociali (Batini F., Bartolucci M., 2016).

La tipologia di dispersi elaborata da Morrow (1986), nello stesso periodo, rispecchia questo approccio multifattoriale al problema della dispersione. Lo studioso, focalizzandosi soprattutto sulle determinanti del fenomeno, individua ben cinque categorie analitiche: *push-out* (i cacciati dalla scuola, ovvero gli studenti indesiderabili che l'istituzione scolastica cerca attivamente di allontanare in quanto ingestibili); *disaffiliated* (coloro che non provano o hanno perso attaccamento verso la scuola); *education mortalities* (gli studenti incapaci di portare a termine il percorso di studi), *capable drop-out* (studenti con capacità adeguate rispetto ai programmi scolastici ma non altrettanto adeguatamente socializzati alle richieste della scuola), *stop-out* (giovani che abbandonano temporaneamente gli studi, per poi rientrare nel sistema educativo).

Le determinanti della dispersione chiamano, quindi, in causa non solo le caratteristiche individuali e quelle della famiglia di origine, ma anche tutta una serie di condizioni legate alle risorse presenti nel territorio: qualità e quantità dell'offerta educativa (nonché di servizi e strutture culturali), opportunità del mercato locale del lavoro⁶ e capitale sociale, inteso come un insieme di valori civici (in primis fiducia, solidarietà e tolleranza)⁷.

Ed è proprio l'intreccio fra tutte queste variabili oggettive e soggettive di differente natura, che trascinano con sé l'influenza di fattori di disuguaglianza derivanti dal contesto sociale, economico, culturale e dallo stesso sistema educativo, a conferire all'abbandono scolastico un carattere di grande complessità. Questo spiega perché, a dispetto delle attività istituzionali di monitoraggio e

⁶ Vale forse la pena di ricordare che gli effetti attesi della relazione fra istruzione e mercato del lavoro non sono univoci, nel senso che maggiori opportunità di inserimento professionale potrebbero anche rappresentare un incentivo per abbandonare gli studi, in favore di un'attività lavorativa.

⁷ La teorizzazione del concetto di capitale sociale, come densità delle relazioni fra soggetti individuali e collettivi, residenti in un determinato contesto territoriale, si deve a COLEMAN (1990), ma è PUTNAM (1993) che ne sottolinea l'importanza dei fattori sociali e culturali per lo sviluppo locale, attraverso una suggestiva spiegazione delle differenze nel rendimento istituzionale delle regioni italiane e del Mezzogiorno in particolare, a partire dalla loro dotazione di capitale sociale.

della varietà di studi pregevoli al riguardo, l'abbandono degli studi resti un fenomeno assai difficile da fronteggiare sul piano delle politiche pubbliche.

Esiste dunque una relazione significativa non solo fra dispersione e rendimento del sistema educativo, ma anche fra quest'ultimo e lo sviluppo sociale, economico e politico del contesto entro il quale è agito.

In altri termini, l'abbandono degli studi evoca due questioni del tutto cruciali per le democrazie occidentali: il problema della disuguaglianza nelle opportunità a livello individuale e il problema di un deficit di sviluppo economico, a livello di sistema-paese.

Il tema della disuguaglianza chiama in causa il nesso fra istruzione e mobilità sociale, riconosciuto da un'ampia letteratura sociologica e politologica, mentre il tema della crescita economica chiama in causa la relazione fra capitale umano e sviluppo economico, sottolineata, in particolare, dalla letteratura economica⁸.

Se oggi la dispersione formativa costituisce una questione nevralgica per le politiche europee, lo si deve al suo impatto con questi due grandi temi, che un excursus essenziale della letteratura in argomento aiuterà a mettere a fuoco.

2. Una breve rassegna della letteratura sulle scelte educative dei giovani

Esiste un'ampia letteratura teorica di tipo economico, sociologico e politologico, sviluppatasi alla fine degli anni Sessanta, che, a partire dal riconoscimento del ruolo fondamentale dell'istruzione nel promuovere la mobilità sociale, ha messo in luce la rilevanza economica e sociale del sotto-sistema educativo per lo sviluppo del sistema sociale nel suo complesso, rimarcando, attraverso il concetto di capitale umano, che sono proprio le "skills" a generare circuiti virtuosi per gli attori sociali⁹.

⁸ Il filo rosso che lega le differenti teorie sulla crescita endogena, nate a partire dagli anni Ottanta con Lucas e Romer, è l'assunto secondo cui sussiste un forte nesso fra capitale umano, inteso come insieme di skills, e sviluppo economico di un paese. I dati empirici, tuttavia, non confermano sempre questa teoria.

⁹ La letteratura, chiaramente, non ha sottaciuto neppure le forme di disfunzione strutturale e culturale del sistema educativo, fra cui un posto di primo piano spetta alla 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 un'analisi del caso italiano, che chiama in causa le politiche connesse all'autonomia scolastica e i suoi controversi effetti, si rinvia al lavoro di Giancola, 2010.

Una gran mole di studi empirici ha avallato, nel tempo, 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. In particolare, maggiori e migliori opportunità educative risultano positivamente correlate a condizione occupazionale, livello retributivo e soddisfazione rispetto alla propria esistenza, mentre la prematura fuoriuscita dal sistema educativo sembra, per contro, foriera 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 teorica e le ricerche sul campo sembrano suggerire l'esistenza di uno stretto nesso fra partecipazione al sistema educativo, sviluppo economico, sviluppo scientifico e tecnologico, nonché coinvolgimento degli individui nei processi partecipativi in generale. In questa prospettiva, la dispersione formativa si staglia come questione che va direttamente a incidere sull'equa distribuzione, fra i cittadini, di ogni tipo di risorsa (economica, culturale, sociale, civica e politica), e il tasso di abbandono viene a rappresentare un indicatore della capacità di un sistema sociale di "liberare" o "comprimere" le sue potenzialità di sviluppo (economico, scientifico e culturale in senso lato).

Gli studiosi, come noto, concordano nel ritenere che la spinta alla mobilità sociale in Europa, impressa nel secondo dopoguerra dai sistemi educativi e dai sistemi di Welfare, si sia esaurita già alla fine degli anni Ottanta, riportando a galla il peso dell'appartenenza di classe come freno alle dinamiche di mobilità intergenerazionale (cfr. Atkinson, 2015, Ferrera, M., 2020).

Resta invece aperto il dibattito su quali siano i fattori maggiormente in grado di incidere sulle scelte educative dei giovani e sul loro rendimento scolastico.

Nella letteratura sociologica si possono distinguere due grandi filoni di studi, sulla base della preminenza assegnata al background familiare¹⁰ o all'agire razionale dell'individuo, come variabile esplicativa delle opzioni scolastiche dei giovani e degli esiti delle stesse.

¹⁰ Per background familiare si intende l'insieme delle risorse economiche, culturali e sociali di cui un individuo dispone in base alla famiglia di origine, identificate nella letteratura come "capitale economico", "capitale culturale" e "capitale sociale": il primo è connesso all'appartenenza di classe sociale; il secondo al livello di istruzione dei genitori e alla disponibilità di beni che incorporano significati culturali (come libri); il terzo al tessuto di relazioni sociali. La forza dell'influenza del background familiare sulle scelte educative e sulle performance dei giovani, rispetto alle variabili legate al sistema scolastico (come la qualità degli insegnanti, la dimensione della classe e le risorse finanziarie destinate alla scuola), è stata sottolineata, fra i primi, da Coleman nel 1966.

In gran parte delle teorie e delle ricerche che pongono l'accento sull'importanza della famiglia di origine nel determinare le scelte di vita del giovane, le istituzioni educative non sono in grado di colmare le disuguaglianze radicate nelle condizioni sociali, economiche e culturali di partenza, configurandosi essenzialmente come luoghi di riproduzione delle stesse (Bourdieu, 1966; Bourdieu e Passeron, 1972).

Una spiegazione, se non convincente quanto meno suggestiva, della relazione positiva, mai sconfessata dalla ricerca empirica, fra classe sociale di appartenenza e successo negli studi è offerta da Bourdieu, ricorrendo al concetto, già in uso nella filosofia aristotelica e tomista, di "habitus", inteso come quelle disposizioni durevoli che ogni individuo apprende fin dall'infanzia. Se i figli appartenenti a classi agiate hanno rendimenti e carriere scolastiche superiori a quelli delle classi meno agiate è dovuto a un insieme di privilegi sociali, ovvero il fatto che la famiglia di origine trasmette ai figli un certo "capitale culturale", in termini di conoscenze e valori, e un certo "ethos" di classe, come insieme di atteggiamenti verso la cultura. Queste differenze culturali di partenza, in cui si riflettono lo stile, il gusto e lo spirito delle classi agiate, vengono spesso legittimate dalle istituzioni educative come doti naturali degli studenti, anziché essere interpretate come il frutto delle disuguaglianze sociali.

Per contro, gli studi che pongono l'accento sull'attore razionale fanno dipendere il successo o l'insuccesso formativo dalle capacità e dalla volontà dell'individuo, che valuta costi e benefici in relazione a ogni tipo di possibile scelta (cfr. Boudon, 1979).

Nella ricerca su "*L'ineguaglianza delle opportunità*", Boudon sottolinea come non sia sufficiente cogliere il rapporto fra condizioni socio-economiche della famiglia, tipologia di scuole frequentate e rendimento scolastico, in quanto le scelte individuali sono inevitabilmente l'esito di un processo in cui intervengono anche spinte volontaristiche, che spiegano le variazioni riscontrabili, a parità di condizioni sociali.

In Italia sono state condotte varie analisi, che hanno contribuito a mettere in luce i diversi aspetti dell'abbandono scolastico e soprattutto le sue specificità di contesto, con elementi di continuità e discontinuità, rispetto alle due principali impostazioni appena illustrate.

I Rapporti di ricerca IARD degli anni Ottanta e Novanta sulla condizione giovanile in Italia, oltre a individuare alcune costanti del fenomeno, come il fatto che l'abbandono degli studi sia più frequente fra i maschi rispetto alle femmine, nei ceti sociali inferiori rispetto a quelli superiori, nonché nelle regioni meridionali e insulari rispetto alle altre, hanno messo in evidenza che le scelte educative dipendono dall'ambiente familiare e che la variabile maggiormente esplicativa di tali scelte è il livello di istruzione dei genitori, più che la classe sociale ed economica di appartenenza.

Queste indagini hanno così avvalorato da un lato, l'idea che nel sistema educativo italiano si rispecchiassero le disuguaglianze sociali e, dall'altro, che la selezione scolastica, anziché basarsi sul merito, fosse in gran parte dipendente dalla stratificazione sociale esistente.

Una gran varietà di studi empirici, oltre ai rapporti IARD, ha rimarcato, nel tempo, la rilevanza della condizione della famiglia nell'influenzare tanto il percorso di studi (con particolare riferimento alla scelta del titolo da conseguire, al rendimento scolastico e alla probabilità di abbandono) quanto le modalità di ingresso nel mercato del lavoro. Le condizioni familiari di vantaggio o svantaggio tenderebbero, pertanto, a riprodursi, ostacolando lo sviluppo economico del nostro paese, e le istituzioni educative non sarebbero in grado di fungere da contrappeso alle disuguaglianze di partenza.

Larga parte della ricerca empirica ha insistito, in modo particolare, sul debole legame che si sarebbe stabilito, in Italia, fra partecipazione al sistema educativo e mobilità sociale, sottolineando come dapprima la scolarizzazione di massa e poi il successivo innalzamento dei livelli di istruzione non siano riusciti ad intaccare, in maniera robusta, la stratificazione sociale del nostro Paese, restando le origini familiari il fattore maggiormente determinante delle scelte formative dei giovani (cfr. Checchi D., 2010).

Dunque, sull'Italia graverebbe, più che in altri contesti europei, una disuguaglianza delle opportunità educative, legata al contesto sociale, economico e culturale della famiglia di origine, risultando l'ambiente familiare come la variabile in grado di influire maggiormente sul successo scolastico dei giovani, attraverso qualunque indicatore lo si misuri (livello di istruzione dei genitori, condizione professionale o reddito degli stessi, disponibilità di "beni culturali" fra le mura domestiche, dimensione o composizione del nucleo familiare).

In quest'ottica, alcune correlazioni positive, rimarcate da una pluralità di ricerche sul campo, come quella fra livello di istruzione e livello di reddito percepito da un individuo, lascerebbero aperto l'interrogativo se l'elevato livello di reddito dipenda effettivamente dall'elevato grado di istruzione conseguito o piuttosto dal reddito della famiglia di origine, che ha influito sul raggiungimento di un elevato grado di istruzione.

Anche il dato empirico relativo all'abbandono scolastico nella scuola secondaria superiore, più elevato negli Istituti Professionali, rispetto a quello registrato negli Istituti Tecnici e in particolare nei Licei¹¹ può essere letto come una

¹¹ In riferimento all'anno scolastico 2016/2017, la filiera dei licei ha registrato mediamente una percentuale di abbandono complessivo pari all'1,8%, contro il 4,3% rilevata fra gli Istituti Tecnici e il 7,7% fra gli Istituti Professionali (MIUR, 2019).

conferma della rilevanza della famiglia nelle opzioni scolastiche e nel successo formativo dei giovani, risultando la scelta dell'indirizzo di studi, come ribadito da diverse analisi, una variabile dipendente soprattutto dal livello di istruzione dei genitori. In altri termini, le famiglie tenderebbero ad auto-selezionarsi in base alla propria collocazione sociale, contribuendo a frenare i processi di mobilità intergenerazionale (cfr. Giancola, 2010).

Studi afferenti al campo della psicologia dello sviluppo e alle neuroscienze hanno scavato, in particolare, sul nesso fra povertà e sviluppo comportamentale del bambino, mostrando come le condizioni socio-economiche delle famiglie incidano, già nei primi tre anni di vita, sullo sviluppo cognitivo, sulla salute mentale ed emozionale dei bambini (cfr. Yoshikawa H. e altri, 2012).

Il riconoscimento dell'importanza del background familiare nel processo di sviluppo delle competenze cognitive e socio-emozionali in tenera età è alla base di una suggestiva teoria sugli effetti dell'investimento in capitale umano, proposta dal premio Nobel dell'economia James Heckman (2010). Secondo questo studioso, i benefici individuali associati all'investimento in capitale umano (maggiore occupabilità, maggiore reddito, migliori condizioni di salute, etc.), essendo regolati dal principio del rendimento marginale decrescente nel tempo degli investimenti, si riducono al crescere dell'età. Pertanto, interventi precoci di contrasto alla dispersione sarebbero più efficaci di interventi tardivi.

Nella stessa direzione si è mossa l'OCSE, sostenendo l'importanza di investire su un programma di 'Educazione e cura della prima infanzia' (ECEC, *Early Childhood Education and Care*), dopo aver riscontrato, attraverso un'ampia ricerca, che i bambini che partecipano a progetti educativi di qualità denotano una maggiore propensione a sviluppare, nel corso della vita, competenze di tipo trasversale, spendibili in ogni campo (scuola, mercato del lavoro, partecipazione sociale e politica). Non a caso, la lotta alla "povertà educativa", intesa come contesto di privazione economica, sociale, culturale e relazionale, è diventata una delle priorità dell'agenda europea, per prevenire il rischio di insuccesso scolastico e abbandono prematuro degli studi.

Più in generale, la rilevanza della famiglia di appartenenza e in particolare del livello di istruzione dei genitori nei processi di partecipazione al sistema educativo è stata confermata anche da vari rapporti istituzionali, fra cui il Rapporto BES dell'ISTAT-CNEL (2014).

Viceversa, la maggior parte degli studi empirici, in linea con le evidenze del famoso Rapporto Coleman del 1966¹², ha sconfessato una relazione significativa

¹² Il Rapporto Coleman d'oltre oceano (1966) mise in luce la maggiore rilevanza della socializzazione extrascolastica (nella famiglia e nel gruppo dei pari) per il rendimento degli studenti, rispetto alle variabili connesse all'istituzione educativa.

fra rendimento degli studenti e offerta scolastica, almeno laddove questa è stata per lo più misurata attraverso indicatori come il numero degli alunni per docente/classe e la spesa per studente (cfr. Krueger, 1999; Hanushek; 2003, Brunello e Checchi, 2005).

Tuttavia, è difficile mettere in dubbio che l'offerta didattica non eserciti un impatto sulle performance degli studenti e sulla scelta di abbandonare gli studi. In questa prospettiva potrebbe essere riportata al centro della ricerca anche la figura dell'insegnante – professionalità oggetto di pochi studi sistematici in Italia - in qualità di attore sociale dei processi di insegnamento-apprendimento di competenze cognitive e socio-emozionali, necessarie al successo formativo.

Focalizzandosi sul segmento dei dispersi, indagini *ad hoc* hanno contribuito ad aggiornare l'immagine convenzionale del giovane a rischio di abbandono, lasciando emergere anche un atteggiamento *school-free*, trasversale rispetto all'estrazione sociale della famiglia, in parte legato a un orientamento verso valori centrati sul lavoro piuttosto che sullo studio e in parte riconducibile a una sfiducia nel valore dei titoli di studio (cfr. ISFOL, 2012; Colombo M., 2013).

Altre indagini hanno soprattutto reso evidente che, oltre alla famiglia di origine, è il territorio, come insieme di opportunità legate al mercato locale del lavoro e come dotazione di capitale sociale, a rappresentare un ulteriore fattore determinante nell'espore i giovani al rischio di abbandono.

L'indagine OCSE-PISA, ad esempio, ha sottolineato la disuguaglianza territoriale nell'ambito del nostro Paese, a svantaggio delle regioni del Mezzogiorno, anche in riferimento alla dotazione individuale delle competenze di base, indispensabili sia per restare all'interno del percorso formativo, sia per ascendere ai livelli superiori della carriera scolastica e formativa.

D'altro canto, non sono mancate ricerche *ad hoc* e rapporti istituzionali che hanno messo in rilievo come, sempre in alcune zone del Mezzogiorno, i giovani che abbandonano gli studi risultino anche quelli coinvolti in comportamenti devianti e illegali (cfr. Il Rapporto della Commissione VII della Camera dei Deputati, 2014).

Tanto la rilevanza dei fattori sociali quanto la rilevanza dei fattori individuali nella scelta di abbandonare gli studi (famiglia, qualità percepita del rapporto con insegnanti e compagni di classe, motivazioni personali) è stata ribadita dai più recenti Rapporti dell'Istituto Toniolo sulla condizione giovanile in Italia, editi annualmente a partire dal 2013.

Da qualunque prospettiva si osservi il fenomeno – di tipo sistemico-strutturale o di tipo individualistico – l'abbandono formativo appare, in ultima analisi, come un mix di fattori ascrittivi, scelte individuali, fattori di contesto e fattori di ordine situazionale.

3. I differenziali di rendimento del sistema educativo italiano

La strategia globale di lotta all'abbandono degli studi, promossa dall'Unione Europea con la *Raccomandazione sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, nel 2011, ha individuato tre tipologie di misure: a) di prevenzione, orientate a creare le precondizioni necessarie al successo formativo e a limitare il peso dei condizionamenti strutturali; b) di intervento, mirate a supportare target di studenti in difficoltà; c) di compensazione, tese a offrire, a chi è già fuoriuscito dal sistema educativo, opportunità alternative di conseguire il titolo di studio necessario all'assolvimento degli obblighi di legge.

In risposta alle indicazioni comunitarie, il nostro Paese ha adottato strategie nazionali di lotta all'abbandono precoce, mirate in particolare al rafforzamento della vocazione professionalizzante del sistema di Istruzione e Formazione Professionale nel suo complesso, attraverso processi di riforma dell'ordinamento dell'Istruzione, l'istituzionalizzazione della filiera IeFP e l'introduzione del sistema duale.

Le strategie nazionali implementate hanno indubbiamente arginato il fenomeno della dispersione in Italia. Gli annuali Rapporti di Monitoraggio curati da ISFOL/INAPP sulla filiera IeFP hanno messo in luce come il consolidamento del sistema ordinamentale dell'Istruzione e della Formazione Professionale sia andato di pari passo con il rafforzamento della sua strategica funzione di "seconda opportunità" per i giovani più fragili sotto il profilo del disagio scolastico.

D'altro canto, il nostro Paese, nell'ultimo decennio, ha compiuto significativi progressi nella riduzione del tasso di abbandono precoce, misurato attraverso l'indicatore europeo (ELET).

La serie storica dei dati di fonte Eurostat mostra che l'ELET, negli ultimi vent'anni, è sceso dal 25,1% del 2000 al 18,6% del 2010, per attestarsi al 13,5% nel 2019.

Tuttavia l'Italia continua a collocarsi agli ultimi posti della graduatoria europea (preceduta solo da Spagna, Malta, Romania e Bulgaria), mentre variabili come il genere, la condizione di straniero e l'area geografica di residenza si rivelano assai più discriminanti che altrove.

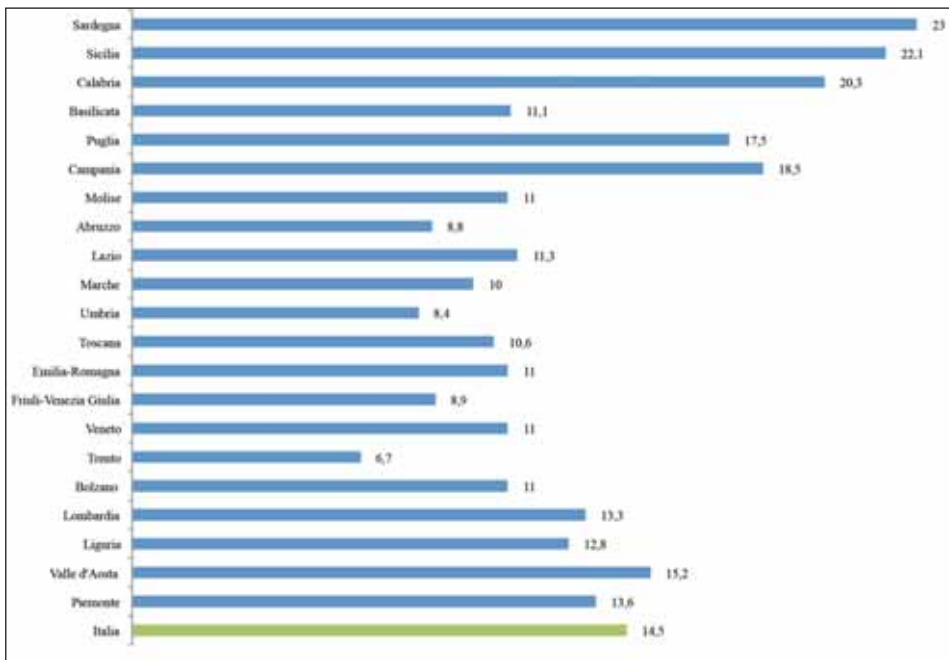
Tanto la variabile di genere quanto l'origine migratoria posizionano l'Italia fra gli stati europei in cui si rilevano le maggiori disparità fra maschi e femmine (15,8% degli abbandoni fra i ragazzi contro 11,5% fra le ragazze, rispetto a una media europea del 12% per i maschi e dell'8,6% delle femmine) e fra nati all'estero e nati in Italia (32,3% dei primi contro 11,3% dei secondi, rispetto a una media europea del 19,9% per gli stranieri e del 9,2% dei nativi EU).

Sotto il profilo dell'appartenenza geografica la situazione italiana continua



Fonte: Eurostat 2020

Distribuzione ELET per regioni italiane (v.%), anno 2018



Fonte: ISTAT – RFL 2019

Focalizzando l'attenzione su indicatori diversi dal tasso di abbandono formativo, il rendimento del sistema educativo italiano non lascia meno a desiderare.

Il nostro Paese, a livello comparativo, presenta non solo valori più elevati di abbandono formativo ma anche valori più bassi di scolarizzazione della popolazione, accompagnati da significative ricadute sia sulle possibilità di ingresso nel mercato del lavoro sia su quelle di guadagno.

Per quanto attiene i tassi di scolarizzazione, sono due i principali indicatori attraverso cui viene misurato il livello di istruzione della popolazione: la quota di diplomati riscontrabile fra i giovani-adulti, identificati nella fascia di età fra i 25 e i 64 anni, e la quota di laureati fra i giovani, identificati nella fascia di età fra i 30 e i 34 anni.

Secondo i dati ISTAT 2020 (riferiti all'annualità 2019), gli italiani-adulti che risultano in possesso di almeno un diploma di scuola secondaria di secondo grado sono il 62,1%, contro il valore medio del 78,4% degli europei della stessa fascia di età. E i loro tassi di occupazione variano in funzione del titolo di studio, risultando minimi, tanto in Italia quanto in Europa, fra coloro che sono in possesso al massimo della licenza media (lo scarto fra laureati e coloro che hanno il titolo della licenza media è di quasi 30 punti percentuali).

Sensibili differenze rispetto alla media europea permangono anche in relazione agli indicatori di scolarizzazione dei giovani (coloro che rientrano nella fascia di età 30-34 anni). Nel nostro Paese, risultano diplomati circa 3 giovani su 4, contro una media europea pari all'84%, e la forbice si allarga considerando i laureati, che in Italia si attestano solo al 27,6% contro il 40,3% della media europea.

Altri indicatori di scolarizzazione dei più giovani confermano un divario fra i risultati di apprendimento degli studenti italiani rispetto a quelli della media degli studenti europei. Per quanto attiene le competenze di base, l'indagine PISA 2018 sui quindicenni posiziona l'Italia fra i grandi paesi europei con risultati medi inferiori, mentre i test INVALSI somministrati a livello nazionale sullo stesso target evidenziano differenze nelle performance legate al territorio e alla tipologia di filiera formativa: minore rendimento scolastico, in generale, nelle regioni del Mezzogiorno, e nell'ambito degli Istituti Professionali rispetto agli Istituti Tecnici e soprattutto ai Licei.

Anche le possibilità di guadagno vengono a dipendere dai livelli di istruzione.

L'indagine comunitaria sui redditi e le condizioni di vita (Eu-Silc) conferma che il reddito di coloro che sono in possesso al più della licenza media è nettamente inferiore a quello percepito dai diplomati, con un divario che cresce ulteriormente, considerando quello percepito dai laureati.

Strettamente connesse ai titoli di studio risultano, inoltre, le diverse opportunità nell'accesso alla tecnologia e nelle abilità digitali, che stanno giocando un ruolo importante nell'aumentare la povertà educativa e la disuguaglianza sociale.

Cercando di soppesare gli effetti sociali innescati dal repentino e massivo ricorso ai servizi web dettato dall'emergenza Covid-19, l'Indagine Multiscopo Aspetti della vita quotidiana (ISTAT, 2020) ha stimato nel 24,2% la quota di famiglie che si sono trovate totalmente prive di internauti, risultando le più svantaggiate quelle composte, oltre che da soli anziani, da persone il cui più alto titolo di studio era costituito proprio dalla licenza media.

Questi dati spingono a ritenere che l'esito complessivo dell'intreccio fra processi economico-politici, processi demografici di lunga durata e crisi occupazionale post-Covid potrebbe essere un ulteriore incremento della disuguaglianza sociale in ambito comunitario e nazionale.

4. Qualche considerazione conclusiva

I processi di differenziazione tipici delle società postmoderne che hanno investito i sistemi educativi europei si sono indiscutibilmente tradotti, a livello individuale, in una "potenziale" crescita delle *chances* formative, a sostegno della occupabilità e dell'inclusione sociale, ma, a livello collettivo, in un ulteriore sistema di stratificazione sociale, basato sull'acquisizione di *skills*.

In altri termini, il possesso o meno di competenze, come fattore sempre più discriminante nelle varie sfere dell'agire sociale, viene oggi a costituire terreno fertile sia per il rafforzamento delle tradizionali forme di disuguaglianza, segmentate soprattutto in base al background socio-economico, a quello culturale e all'area geografica di residenza, sia per l'innesto di nuove forme di disuguaglianza, segmentate anche su base generazionale, come quella relativa al possesso di competenze digitali.

La persistenza di non poche zone ancora in ombra della dispersione formativa rappresenta un elemento di grande criticità per la progettazione e l'implementazione di politiche di contrasto al fenomeno. Se sul piano della quantificazione, l'abbandono formativo in Italia resta ad oggi sottostimato, a causa dell'impossibilità di utilizzare in modo integrato e sistematico le informazioni contenute nelle varie banche dati di livello nazionale e regionale, sotto il profilo dell'analisi più squisitamente qualitativa il cantiere è aperto.

In questi anni le istituzioni europee hanno promosso un nuovo modello di Welfare, orientato a spostare il baricentro delle politiche da misure ex post di tutela dei cittadini (sostegno al reddito, pensioni, etc.) a politiche volte a prevenire situazioni di disagio sociale, potenziando le competenze dei cittadini.

Ma gli effetti sui livelli di occupazione legati all'attuale emergenza globale per Covid-19, così come è accaduto con le politiche economiche di austerità che hanno contrassegnato l'ultimo decennio di crisi economica, rischiano di compromettere la capacità delle istituzioni di investire, di fatto, in capitale umano.

Il Rapporto Annuale dell'ISTAT 2020, fotografando la situazione del Paese attraverso i principali indicatori economici e sociali riferiti al 2019, sottolinea il peggioramento delle condizioni delle famiglie italiane rispetto alla crisi occupazionale esplosa nel 2008-2009, rimarcando l'aumento delle disuguaglianze territoriali, generazionali e per titolo di studio.

Anche le nuove forme di disuguaglianza fra le famiglie, come l'accesso a internet e il possesso di adeguate competenze digitali, è riconducibile non solo a fattori generazionali, ma anche a fattori sociali, con particolare riguardo al livello di istruzione.

Tenendo conto del fatto che le istituzioni educative sono state costrette a ricorrere alla didattica a distanza e, più in generale, della riorganizzazione online di molti servizi alla persona (fra cui quelli di tipo sanitario), è del tutto evidente che le diverse opportunità nell'accesso alla tecnologia e nelle abilità digitali, correlate ai titoli di studio, stanno giocando un ruolo importante nell'aumentare la povertà educativa e la disuguaglianza sociale.

La letteratura teorica di tipo economico, sociologico e politologico, corroborata da una ricca varietà di studi empirici, considera l'abbandono precoce degli studi come un fattore in grado di restringere il campo delle opzioni degli individui, concorrendo in modo determinante a varie forme di marginalizzazione sociale, durante le fasi successive della vita. Per questa ragione, le molteplici implicazioni della dispersione formativa, in termini di disuguaglianza nelle opportunità per i cittadini, richiedono un'attenta riflessione sulle azioni di policy da attivare, per prevenire e arginare il fenomeno.

Per accrescere il rendimento del sistema educativo senza rinunciare al valore dell'equità sociale, queste azioni di policy non possono prescindere dal tenere in debita considerazione le differenti condizioni di partenza degli individui, ovvero la rilevanza del background familiare nelle scelte educative dei giovani.

Alcuni studiosi sostengono che tanto le azioni di contrasto alla dispersione sugli allievi a rischio di abbandono quanto le azioni sui giovani già fuoriusciti dai percorsi abbiano minore probabilità di successo degli interventi di tipo preventivo in età pre-scolare (Heckmann, 2010). Mentre le prime possono fare leva quasi esclusivamente su pratiche educative capaci di stimolare la motivazione all'apprendimento (sul piano emotivo, cognitivo e comportamentale), i secondi, attenuando quei fattori di disagio strutturale connessi al background familiare, sarebbero in grado di promuovere lo sviluppo delle abilità cognitive e socio-emozionali (autostima, determinazione, etc.), necessarie al successo formativo.

In buona sostanza, azioni preventive in età precoce avrebbero non solo un maggiore rendimento di quelle tardive, in termini di costi-benefici, ma renderebbero più equo lo stesso sistema educativo, incapace – da solo – di ridurre le differenti condizioni di partenza degli allievi.

Chiaramente, contrastare la povertà educativa in età prescolare, secondo questo approccio, implica una complessa strategia, tesa a mettere in sinergia diverse politiche pubbliche (educative, sociali e del lavoro), da destinare alle famiglie svantaggiate sul piano socio-economico e culturale: attività di istruzione e formazione degli adulti, interventi di sostegno al reddito, servizi sociali, abitativi e di assistenza sanitaria, servizi di cura della prima infanzia, nonché azioni di supporto all'inserimento o ricollocazione nel mercato del lavoro.

Anche gli strumenti di conciliazione per il bilanciamento fra carichi di lavoro dei genitori e carichi di cura dei figli dovrebbero entrare nel novero delle azioni di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione formativa. Proprio questi strumenti fungerebbero, peraltro, da supporto alla parità di genere, all'innalzamento della partecipazione femminile al mercato del lavoro e, non ultimo, all'incremento demografico, rappresentando un massiccio investimento nelle nuove generazioni, di cui il nostro Paese ha urgente bisogno.

Bibliografia minima di riferimento

- ARGENTIN G., *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Bologna, il Mulino, 2018.
- 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.
- BALLARINO G. - CHECCHI D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, il Mulino, 2006.
- 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
- BATINI F. - BARTOLUCCI, M., *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- BELFIELD C., *The Cost of Early School-leaving and Scholl Failure*, in <http://siteresources.worldbank.org>, 2008.
- BESOZZI E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma
- BESOZZI E. - COLOMBO M. - SANTAGATI M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- BONINI E. (2012), *Scuola e disuguaglianze: una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, FrancoAngeli, Milano
- BRUNELLO G. e DE PAOLA, M. (2013), *The Costs of Early Scholl Leaving in Europe*, EENEE Analytical Report, n. 17, Brussels
- BUSEMEYER M.R. - TRAMPUSCH C. (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford, Oxford UP, 2012.

- CAMERON, S. - J. HECKMAN (1998), *Life cycle schooling and dynamic selection bias: models and evidence for five cohorts of American males*, Journal of Political Economy, 106: 262-333
- CARD. D. - A. B. KRUEGER (1996), *School resources and student outcomes: An overview of the literature and new evidence from North and South Carolina*, Journal of Economic Perspectives, 10: 31-50
- CHECCHI D., *La diseguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- CHECCHI D., *Da dove vengono le competenze scolastiche?*, Stato e Mercato, 72, pp. 413-453, 2004.
- CHECCHI D., *Immobilità diffusa*, Bologna, Il mulino, 2010.
- CINGOLANI P. - PREMAZZI V., *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*, Torino, FIERI, 2016.
- COBALTI A. - SCHIZZEROTTO A., *La mobilità sociale in Italia. L'influenza dei fattori di diseguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- COLOMBO M., *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e Pensiero, 2017.
- COLOMBO M., *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in "Scuola Democratica", n. 2, pp. 411-424, 2015.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategia in quattro casi nazionali*, in "Scuola democratica", 2, pp. 387-394, 2015.
- COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson, 2010.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and Benchmarks*, 2009.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della commissione EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM(2010).
- COMMISSIONE EUROPEA, *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).
- COMMISSIONE EUROPEA D.G. ISTRUZIONE E CULTURA, "Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica: un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico. Messaggi strategici", 2015 106.
- 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, 2011.
- COMMISSION, *Memorandum on Lifelong Learning*, 2000.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017. Italia (novembre 2017)*.
- COMMISSIONE VII CAMERA DEI DEPUTATI, *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, 2014.
- 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, 2011.
- ESPING-ANDERSEN G. - J. MESTRES, *Ineguaglianza delle opportunità ed ereditarietà sociale*, Stato e Mercato, 67: 123-151, 2003.
- 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, 2016.

- 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, 2013.
- EUROPEAN PARLIAMENTARY RESEARCH SERVICE, EUROBAROMETRO, *European Youth in 2016*, May 2016
- FERRARI OCCHIONERO M. - NOCENZI M. (a cura di), *I giovani e le sfide del futuro*, Roma, Aracne, 2011.
- HANUSHEK E., *Measuring investment in education*, Journal of Economic Perspectives, 10: 9-30, 1996.
- HUTCHINSON J. - KETTLEWELL K., *Education to employment: complicated transition in a changing world*, in "Educational Research", LVII, 2, pp. 113-120, 2015.
- GRIMALDI E. - ROMANO T. - SERPIERI R., *I discorsi della dispersione*, Napoli, Liguori, 2011.
- INVALSI, *OCSE-PISA 2012. Rapporto nazionale. Le competenze in matematica, lettura e scienze degli studenti quindicenni italiani*, Roma, 2013.
- ILO, Report III. Report of the Conference, 19th International Conference of Labour Statisticians, Geneva, 2-11 October 2013, 2014.
- 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, *Noi Italia. 100 Statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma, 2015.
- ISTAT, Rapporto Annuale, Roma, 2020.
- LANDRI P. - MACCARINI A., *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- LODIGIANI R., SANTAGATI M., "Offrire nuove chance a chi si è perso per strada", in Zanfrini L. (a cura di), *Lavoro, innovazione sociale, solidarietà*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 23-33, 2017.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, "La dispersione scolastica: una lente sulla scuola", 2000.
- MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma, 2018.
- MIUR, "La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017", Ufficio Statistica e Studi, Roma, 2017.
- MIUR, *Focus: la dispersione scolastica*, Roma, 2013.
- MONTI P. - PELLIZZARI M., *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, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD publishing, 2012.
- OECD, *Strategia per le Competenze dell'OCSE - Sintesi del Rapporto: Italia*, 2017.
- PANDOLFI L., *Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?* in "Lifelong Lifewide Learning", 13(30), pp. 52-64, 2017.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006 (2006/965/CE.)
- REGINI M., *Modelli di capitalismo. Le risposte europee alla sfida della globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- ROSINA A. et al., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- SALVINI A. - RUGGIERO F., "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. - BARONE C., *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2006.
- 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.
- YOSHIKAWA H. et al., *The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention*, «American Psychologist», 67, pp. 272-284, 2012.