

**Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e
dispersione scolastica**

Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica

Dott.ssa Cristina Freguja

**Direttrice del Dipartimento per le statistiche sociali e
demografiche**

**7ª Commissione permanente
(Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica,
spettacolo e sport)
del Senato della Repubblica**

7 ottobre 2025

Indice

Introduzione	4
1. Il livello di istruzione in Italia e il confronto con l'Europa	4
2. I servizi educativi per l'infanzia	5
3. Dispersione, abbandono e NEET	6
4. Misurare la povertà educativa: l'attività della Commissione Istat nel 2023-2026	10
 Documentazione:	
- Allegato statistico	16

Introduzione

In questa audizione verrà fornito un quadro conoscitivo utile ai lavori della Commissione su un tema da diverso tempo oggetto di attenzione da parte dell'Istituto. In particolare, verranno analizzati i principali indicatori di vulnerabilità educativa nelle diverse fasi dell'infanzia e dell'adolescenza. Il documento illustra anche l'attività condotta dalla Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa, istituita presso l'Istat nel 2023.

Come vedremo, i dati segnalano la persistenza di importanti criticità nel nostro sistema di formazione, mettendo in luce la necessità di migliorare i processi formativi in quantità, qualità ed equità. Ogni bambino e ragazzo ha il diritto di sviluppare abilità e competenze, coltivare i propri talenti e le relazioni con gli altri, realizzare le proprie aspirazioni; la mancanza di tali opportunità influenza fortemente la crescita e il benessere personale e si traduce, per la società nel suo complesso, in bassi livelli di capitale umano e di produttività, inattività diffusa, incremento dei costi di tutela e, dunque, ridotti livelli di coesione sociale.

1. Il livello di istruzione in Italia e il confronto con l'Europa

Nel 2024, in Italia, il 66,7% delle persone di 25-64 anni ha almeno una qualifica o un diploma secondario superiore, quota di 13,8 punti percentuali inferiore alla media europea (80,5%): si tratta di un *gap* particolarmente significativo, poiché questo titolo di studio è considerato il livello di formazione minimo indispensabile per una partecipazione al mercato del lavoro con un potenziale di crescita professionale. Tra le donne la quota raggiunge il 69,4%, mentre si ferma al 64% tra gli uomini; i livelli più bassi si osservano nel Mezzogiorno, in particolare in Campania (58,5%), Puglia (56,9%), Sardegna (56,8%) e Sicilia (56,1%).

L'Italia risulta in ritardo rispetto agli altri Paesi europei anche con riferimento all'istruzione terziaria della popolazione più giovane: nel 2024, i 25-34enni in possesso di un titolo di studio terziario sono il 44,1% nell'Ue27 e il 31,6% in Italia; quote più elevate si osservano nel Nord (33,6% nel Nord-ovest e 35,7% nel Nord-Est), le più basse nel Mezzogiorno (26,9% nel Sud e 23,7% nelle Isole). Ai divari territoriali, si sommano quelli di genere: in questa stessa classe di età, le donne laureate sono il 38,5%, contro il 25% di uomini; inoltre, analizzando congiuntamente genere e territorio di residenza, la quota dei laureati varia tra il 42,6% delle donne al Nord e il 21,1% degli uomini nel Mezzogiorno.

Nonostante i miglioramenti registrati negli anni, l'Italia continua a collocarsi nelle posizioni di coda della graduatoria dei paesi europei sia per la quota di persone con almeno il diploma (solo Spagna e Portogallo mostrano valori più bassi) sia per quella dei giovani laureati (solo la Romania presenta un valore inferiore).

2. I servizi educativi per l'infanzia

I primi anni di vita dei bambini sono fondamentali perché è in questa fase che avviene più dell'80% dello sviluppo neuronale, influenzando la personalità, le competenze cognitive, socio-emotive e fisiche che si acquisiranno nel corso della vita. Per questo è necessario garantire che tutti i bambini abbiano la possibilità di sviluppare le proprie abilità, intervenendo molto precocemente con risorse e strumenti adeguati. In quest'ottica, il ruolo dei servizi per l'infanzia è centrale, soprattutto per bambini che nascono in contesti familiari e sociali svantaggiati.

Nel nostro Paese, i dati mostrano importanti criticità del sistema di offerta di questi servizi, soprattutto riguardo al segmento di popolazione da 0 a 3 anni. Si riscontrano, infatti, una carenza strutturale di servizi educativi per la prima infanzia rispetto al potenziale bacino di utenza e una distribuzione profondamente disomogenea sul territorio nazionale che continua a penalizzare molte regioni del Sud.

Nell'anno educativo 2022/2023 sono attivi 14.031 servizi per la prima infanzia¹, con oltre 366mila posti autorizzati (poco meno della metà dei quali a titolarità pubblica). Per effetto di un lieve incremento dell'offerta e del calo delle nascite, continua la graduale riduzione del gap tra numero dei potenziali utenti dei servizi educativi per la prima infanzia e i posti disponibili, anche se tra i territori rimangono differenze consistenti. Dal 2019/20 al 2022/23 il tasso di copertura dei posti rispetto ai residenti sotto i 3 anni è passato dal 27,1% al 30%, risultando tuttavia ancora molto al di sotto della media italiana nel Mezzogiorno (con l'unica eccezione della Sardegna), soprattutto in Campania (13,2%), Sicilia (13,9%) e Calabria (15,7%). Valori superiori al 40% si registrano in Umbria (46,5%), Emilia-Romagna (43,1%), Valle d'Aosta (43%), Provincia Autonoma di Trento (41,2%) e Toscana (40,7%). Di fatto, la partecipazione dei bambini (0 -2 anni) ai servizi educativi per la prima infanzia ricalca la geografia delle disponibilità delle strutture sul territorio italiano.

Il ricorso al nido d'infanzia riguarda soprattutto i bambini con i genitori occupati: nel biennio 2023-2024, quasi il 60% del totale dei bambini iscritti al nido sono figli di *dual earner*. Nel caso in cui entrambi i genitori (o l'unico genitore nel caso di famiglie

¹ Si veda il [Report sui servizi educativi per l'infanzia in Italia - Anno 2023/2024](#).

mono-genitoriali) risultino occupati, il tasso di iscrizione è quasi il 60%; se almeno uno dei genitori (o l'unico) non è occupato il valore quasi si dimezza. Inoltre, nel 2023-2024, risultavano iscritti al nido il 49,3% dei bambini con genitori almeno laureati, il 33,0% di quelli con genitori con un diploma superiore e il 22,1% di figli di genitori con al massimo l'obbligo scolastico: il rapporto tra i primi e gli ultimi è oltre il doppio.

Nonostante l'aumento degli utilizzatori del servizio, permangono rilevanti differenziali socio-economici nella fruizione; l'iscrizione dei bambini al nido è intesa, infatti, come uno strumento di conciliazione tra vita lavorativa e attività di cura delle famiglie, piuttosto che un primo passo nel sistema educativo. Mentre tra i bambini in famiglie con più alto reddito la frequenza raggiunge il 45%, tra quelli in famiglie caratterizzate da condizioni di svantaggio economico, dalla presenza di un genitore in condizione di inattività o con cittadinanza straniera i tassi di frequenza del nido sono decisamente inferiori, diventando particolarmente bassi quando il bambino vive in famiglie a rischio di povertà o di esclusione sociale. D'altra parte, i criteri utilizzati per la formulazione delle graduatorie delle domande di iscrizione al nido fanno riferimento alla condizione lavorativa dei genitori e la probabilità di accedere al servizio aumenta se entrambi i genitori del bambino lavorano. Le altre condizioni (ad es. lo svantaggio economico della famiglia) sono prese in considerazione per le graduatorie solamente da una piccola minoranza di comuni.

Arrivati all'età di 4-5 anni, la quasi totalità dei bambini è inserita nei percorsi educativi: nell'anno scolastico 2023/2024, la quota dei bambini che hanno frequentato la scuola dell'infanzia o il primo anno di scuola primaria sale al 95% (era 92,8% nel 2020/2021), con valori più bassi osservati al Centro (92,5%) e più alti al Sud (98%).

3. *Dispersione, abbandono e NEET*

I low performer tra gli studenti iscritti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado

La conclusione della scuola secondaria di primo grado è il punto di arrivo del primo ciclo scolastico obbligatorio e gli elementi di vulnerabilità educativa presenti in questa fase del percorso di studio possono essere intercettati attraverso la valutazione delle competenze. Dal 2018 le prove Invalsi valutano, in particolare, le competenze in italiano e matematica raggiunte dagli iscritti al terzo anno delle scuole secondarie di primo grado.

Nell'anno scolastico 2024/2025, la quota di studenti che non raggiungono la sufficienza (i cosiddetti *low performer*) è pari al 41,4% per l'italiano e al 44,3% per la matematica. A livello territoriale la variabilità è marcata: la quota dei *low performer* per le competenze alfabetiche è più bassa in Umbria (32,7%) e Valle d'Aosta (34,1%), per le competenze numeriche nella Provincia autonoma di Trento (32,5%) e, di nuovo, in Umbria (33,6%). La Sicilia, con il 53,3% di *low performer* in lettura, è la regione con le più alte quote di studenti con scarse competenze alfabetiche insieme a Calabria (50,8%) e Sardegna (49,1%); le stesse regioni presentano anche i livelli più alti di studenti con competenze numeriche insufficienti (in Sicilia al 62%, in Calabria al 59,5% e in Sardegna al 57,9%).

Molte sono le differenze di genere e di provenienza. Nelle competenze matematiche la quota di ragazze che non raggiungono la sufficienza è superiore a quella maschile (47,3%, contro il 41,4% dei maschi), mentre per le competenze alfabetiche la situazione si inverte: il 45,9% dei ragazzi non raggiunge la sufficienza, contro il 36,7% delle ragazze. Particolarmente marcata è la differenza tra le competenze dei ragazzi nati in Italia da genitori italiani (nativi) e gli stranieri di prima e di seconda generazione²; differenza che può esser considerata anche come misura della capacità d'integrazione del sistema scolastico. Il 75% dei ragazzi nati all'estero non raggiunge la sufficienza alfabetica e il 67,6% quella numerica; i risultati dei ragazzi nati in Italia da genitori stranieri sono leggermente migliori, sia per quanto riguarda la lettura (57,2% di insufficienti) sia la matematica (52,6%), mentre la quota di studenti nativi che non raggiungono la sufficienza scende al 37,0% per le competenze alfabetiche e al 41,4% per le competenze numeriche.

Il rischio di dispersione implicita tra gli studenti iscritti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado

Dai risultati Invalsi relativi alle competenze in italiano, matematica e inglese (*reading e listening*) degli studenti del terzo anno della scuola secondaria di primo grado, è possibile ottenere una misura di "rischio di dispersione implicita"³, ossia una misura del rischio di non riuscire a rimanere nel percorso scolastico dopo l'obbligo (che arriva fino ai 16 anni), di ripetere gli anni di studio, di non recuperare o addirittura di vedere accentuate le proprie lacune.

² Rispettivamente ragazzi nati all'estero da genitori immigrati e ragazzi nati in Italia da genitori immigrati.

³ Si fa riferimento al "rischio di dispersione implicita" se lo studente consegue traguardi lontani da quelli attesi dopo otto anni di scuola, ossia si ferma al livello 1 o al livello 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiunge il livello A2 in entrambe le parti della prova di Inglese (*reading e listening*).

Nell'anno scolastico 2024/2025, il 12,3% degli studenti e delle studentesse del terzo anno della scuola secondaria di primo grado è a rischio di dispersione implicita; la quota è diminuita rispetto al 16,6% dell'anno scolastico 2020/2021, a seguito dei buoni risultati raggiunti nelle prove di inglese. Sicilia (23,6%), Calabria (21,2%) e Sardegna (20,7%) presentano i valori più elevati.

Il rischio di dispersione scolastica implicita è superiore tra i maschi rispetto alle femmine (13,8%, +3 punti percentuali rispetto alle femmine) ed è più elevato tra gli studenti di prima generazione immigrata (22,5%) rispetto sia agli studenti italiani (11,6%) sia a quelli di seconda generazione (10,4%). Se si considera il background socio-economico della famiglia⁴, il rischio di dispersione scolastica implicita risulta più che doppio tra coloro che provengono da una famiglia svantaggiata.

La dispersione scolastica esplicita: gli early leavers tra i 18-24enni

A partire dalla scuola secondaria di secondo grado, quando inizia il percorso formativo non obbligatorio, è possibile misurare anche il fenomeno della dispersione scolastica esplicita. In questo ambito, uno degli indicatori più utilizzati è quello che misura la quota di individui, tra i 18 e i 24 anni, con al massimo il diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media), che non sono inseriti in un percorso di istruzione o formazione (i cosiddetti *early leavers*). Nel 2024, tale condizione riguarda il 9,8% dei 18-24enni, un valore che negli ultimi anni risulta in progressiva diminuzione e che ha raggiunto un livello molto prossimo al target proposto dall'Unione europea per il 2030, pari al 9%.

Nonostante tra il 2023 e il 2024 il calo di questo indicatore (0,7 punti percentuali) sia stato più marcato per i maschi e nelle ripartizioni meridionali, permane un *gap* marcato a svantaggio dei ragazzi (12,2% contro il 7,1% delle ragazze) e dei residenti nel Mezzogiorno (12,4% contro l'8,4% del Nord).

I ragazzi con cittadinanza straniera si trovano in una condizione molto più sfavorevole rispetto ai cittadini italiani (24,3% contro l'8,5%) e la quota di giovani che concludono precocemente il percorso di studio tra coloro che vivono nelle grandi città è sopra la media (10,9%).

L'abbandono scolastico è fortemente influenzato dal livello di istruzione dei genitori. Quasi un quarto (22,8%) dei giovani 18-24enni con genitori aventi al massimo la

⁴ Lo status socio-economico-culturale della famiglia può essere misurato tramite l'indice standardizzato ESCS (Economic, Social and Cultural Status) che integra l'informazione su diversi aspetti della famiglia (quali ad es. titolo di studio o professione dei genitori piuttosto che il possesso di beni materiali quali il PC). Per approfondire si veda: https://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf.

licenza media ha abbandonato gli studi prima del conseguimento di una qualifica o un diploma, quota che scende al 5,3% se almeno un genitore ha un titolo secondario superiore e all'1,2% quando almeno un genitore è laureato.

La dispersione implicita tra gli studenti della scuola secondaria di secondo grado

Al fenomeno della dispersione scolastica esplicita si aggiunge quello della dispersione implicita che, per la scuola secondaria di secondo grado, è misurata dalla quota di studenti che, pur avendo completato il ciclo, non raggiungono i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola (alla fine dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado⁵). In termini di competenze di base (comprensione della lingua scritta, della matematica e dell'inglese), questi giovani si trovano in una condizione non molto differente da quella di chi ha abbandonato la scuola, presentando un altrettanto elevato rischio di marginalità sociale.

Dal 2019 le prove Invalsi permettono di fornire una quantificazione della dispersione implicita. In Italia, nell'anno scolastico 2024/2025, l'8,7% degli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado rientra nella definizione di dispersione implicita. Si tratta di una quota in calo rispetto agli anni precedenti, dopo il picco del 9,8% dell'anno scolastico del 2020/2021; il fenomeno segue il noto gradiente territoriale, con valori più contenuti al Nord e al Centro rispetto al Mezzogiorno (si raggiunge il 15,9% in Sardegna e il 17,6% in Campania).

La dispersione scolastica implicita è più frequente tra i ragazzi (10,7%, +4 punti percentuali rispetto alle ragazze) e tra coloro che hanno avuto almeno un anno di ritardo scolastico (18,2%). Nei licei se ne conta una quota più ridotta (3,9%) rispetto agli istituti tecnici (10,8%) e, soprattutto, agli istituti professionali (22,8%). La quota tra gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate è quasi doppia rispetto agli studenti delle altre famiglie.

Il fenomeno dei NEET

Il calo della quota di ragazzi in dispersione esplicita osservato dal 2021, unito all'incremento del tasso di occupazione giovanile, ha determinato la diminuzione della quota di giovani non più inseriti in un percorso scolastico/formativo e non

⁵ Nello specifico, per dispersione scolastica implicita si intende la quota di studenti che al termine della scuola secondaria di secondo grado hanno acquisito competenze di italiano e di matematica non superiori a quelle degli studenti della seconda classe dello stesso ciclo e che raggiungono al massimo il livello d'inglese previsto al termine della scuola secondaria di primo grado.

impegnati in un'attività lavorativa, i cosiddetti NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*).

Nel 2024, sul totale dei 15-29enni, la quota di NEET è del 15,2% (erano il 23,7% nel 2020), ma supera il 20% in Calabria (26,2%), Sicilia (25,7%), Campania (24,9%) e Puglia (21,4%); tra le giovani donne continua a essere più alta (16,6%) rispetto agli uomini (13,8%).

4. Misurare la povertà educativa: l'attività della Commissione Istat nel 2023-2026

Nell'ultimo decennio il tema della povertà educativa ha ricevuto un'attenzione crescente nei contesti accademici, politici, legislativi e mediatici; tuttavia, non sono ancora disponibili nel Sistema Statistico Nazionale una definizione e un set di indicatori statistici condivisi.

Per questo, nel 2023 l'Istat ha istituito una Commissione scientifica inter-istituzionale con l'obiettivo di definire e misurare la povertà educativa e individuare le aree territoriali su cui intervenire prioritariamente e indirizzare gli investimenti. La Commissione, che concluderà i lavori a gennaio 2026, è composta da oltre 50 membri provenienti dal mondo accademico e da enti e organizzazioni nazionali e internazionali tra cui Invalsi, Unicef, World Bank, Unesco, Save the Children, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Banca d'Italia, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, Fondazione Con i Bambini, Anci, Inps, Cnr, Collegio Carlo Alberto e numerose università. Si tratta, dunque, di uno spazio ampiamente condiviso di confronto, studio e analisi del fenomeno.

Nello svolgimento dei lavori, la Commissione ha seguito un approccio incentrato sull'accezione più ampia che la parola "educazione" assume nel vocabolario italiano, allargando lo sguardo alla pluralità di aspetti che qualificano la povertà educativa e non limitandosi al mancato raggiungimento di obiettivi di istruzione scolastica, come invece avviene per la misura della *educational poverty* di impronta anglosassone.

L'educazione, infatti, oltre a includere l'istruzione (intesa come l'insieme di conoscenze, abilità e saperi disciplinari):

- i. agisce nell'ambito di comportamenti, abitudini e atteggiamenti rivolti verso obiettivi socialmente condivisi;
- ii. presuppone la crescita della persona nella relazione con l'altro e la società;
- iii. contempla la formazione come processo di crescita culturale, sociale e personale.

Nel corso del 2024, l'attività realizzata dalla Commissione ha registrato avanzamenti importanti nella definizione del framework concettuale, sia in termini di consolidamento teorico sia in termini di applicazione empirica.

Nonostante il tema della povertà educativa sia rilevante a ogni età, la Commissione ha dedicato particolare attenzione all'infanzia e all'adolescenza, le fasi in cui viene costituito gran parte del capitale umano e sociale di un individuo. La povertà educativa nella prima fase della vita è, del resto, spesso associata alle forme di povertà (educativa, economica, ecc.) e di esclusione sociale che si manifestano in età adulta.

La Commissione ha scelto come target di popolazione i bambini e ragazzi fino ai 19 anni (non limitandosi dunque strettamente ai minori) con l'obiettivo di osservare l'intero percorso scolastico fino alla conclusione della scuola secondaria di secondo grado.

La povertà educativa è un fenomeno multidimensionale complesso, frutto del contesto familiare, economico e sociale, strettamente connesso alle opportunità offerte dalla comunità educante (che include, oltre alla famiglia e la scuola, le associazioni e tutti gli altri attori che contribuiscono attivamente alla formazione e alla crescita dei bambini e dei ragazzi). Per tale motivo, si è contestualmente considerata la povertà nelle risorse e la povertà negli esiti, sviluppando un framework concettuale articolato in 2 domini (risorse ed esiti appunto), 5 dimensioni e 14 sottodimensioni. Il prospetto che segue (Prospetto 1) offre una visione di insieme dei domini e delle dimensioni rilevanti nella misurazione della povertà educativa.

Prospetto 1 - Quadro concettuale di misurazione della povertà educativa

	Domini	Dimensioni	Sotto dimensioni
Povertà educativa	Risorse	Contesto familiare	Status socio-economico e culturale Abitazione e beni materiali Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori
		Contesto scolastico	Offerta di servizi educativi Adeguatezza dei servizi educativi Fruizione dei servizi educativi
		Contesto territoriale, sociale e culturale	Luogo di vita Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e ragazzi
	Esiti	Competenze cognitive	Alfabetiche, numeriche, linguistiche Digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza
		Competenze personali e sociali	Relazionali Emotive Interazione fiduciaria Regolarità del percorso scolastico

Fonte: Commissione inter-istituzionale istituita dall'Istat per la misura della povertà educativa

Il primo dominio attiene alle *risorse* educative/culturali rinvenibili nella comunità di riferimento (famiglia, scuola, luoghi di apprendimento e aggregazione, ecc.) e nelle opportunità che tali risorse offrono in termini di esperienze utili alla crescita personale.

Il secondo dominio riguarda invece gli *esiti* intesi come acquisizione di competenze cognitive e personali-sociali che consentono all'individuo di crescere e sviluppare le relazioni con gli altri, coltivare i propri talenti ed esercitare attivamente e con consapevolezza il diritto di cittadinanza.

Ciascuno dei due domini è articolato in dimensioni; il dominio delle risorse distingue tre dimensioni (quella familiare, quella scolastica, e quella territoriale, sociale e culturale in cui i bambini e i ragazzi vivono) e il dominio degli esiti ne distingue due (le competenze di natura cognitiva da quelle personali-sociali).

Ciascuna dimensione è a sua volta articolata in sotto dimensioni. Tra le risorse familiari si considera lo status socio-economico e culturale, la disponibilità di beni materiali e la condizione dell'abitazione e anche le relazioni, la partecipazione sociale e culturale dei genitori; tra le risorse scolastiche sono state considerate l'offerta di servizi educativi, l'adeguatezza dei servizi didattici e dell'ambiente scolastico e anche l'effettivo utilizzo dei servizi educativi; tra le risorse socio-culturale, si considerano le caratteristiche del luogo in cui i bambini e i ragazzi vivono (in termini di presenza ad es. di strutture culturali come biblioteche e musei, di spazi verdi urbani, ecc.) e la fruizione dei bambini e ragazzi, in termini di relazioni, partecipazione sociale e culturale (ad esempio lettura di libri, uso della biblioteca, pratica sportiva, frequenza degli incontri con gli amici, ecc.).

Sul fronte degli esiti, le competenze cognitive alfabetiche, numeriche, linguistiche sono state distinte da quelle digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza. La dimensione delle competenze personali e sociali si articola in: competenze relazionali, le competenze emotive, l'interazione fiduciaria e la regolarità del percorso scolastico.

La Commissione ha individuato un primo ampio set di indicatori, alcuni già calcolabili grazie alle basi dati rese disponibili dai diversi enti del Sistema Statistico Nazionale, altri che, in prospettiva, potranno essere elaborati utilizzando nuove fonti o rilevazioni ad hoc. Restano infatti importanti gap informativi da colmare, in particolare rispetto alle competenze personali-sociali. A tal fine, in collaborazione con l'Impresa Sociale Con i Bambini, sono stati inseriti nell'“Indagine su bambini e ragazzi” dell'Istat nuovi quesiti ispirati al modello Ocse-Pisa.

L'esercizio esplorativo di misurazione, pubblicato a maggio 2024 nel Rapporto Annuale dell'Istat⁶, calcola in via sperimentale due indici compositi, uno per la dimensione degli esiti scolastici e l'altro per la dimensione delle risorse educative (per gli indicatori utilizzati si veda il Prospetto 2). Attraverso tali indici è stato possibile mappare il territorio italiano, evidenziando le aree più svantaggiate (Figura 4 dell'Allegato statistico). Il livello territoriale utilizzato è rappresentato dall'incrocio tra le 19 regioni e le province autonome di Trento e Bolzano con il grado di urbanizzazione⁷, per un totale di 62 unità territoriali di analisi⁸.

I risultati delle sperimentazioni rivelano un'articolazione territoriale del fenomeno complessa con zone caratterizzate da particolari criticità, soprattutto nel Mezzogiorno, ma anche in alcune aree del Nord.

Per quanto riguarda la dimensione degli esiti, si osserva una polarizzazione importante: da un lato, Veneto, Marche e soprattutto Umbria, dove tutti i comuni, a prescindere dal grado di urbanizzazione, mostrano un evidente vantaggio, con valori dell'indice più basso rispetto alla media nazionale; dall'altro, la Sardegna, dove si osserva un forte svantaggio in tutti i comuni della regione. Anche Sicilia e Calabria mostrano una situazione difficile su tutto il territorio, ma con una intensità minore e diversa tra di loro. In Sicilia sono le Città che mostrano valori più elevati, mentre in Calabria sono i Sobborghi e le Zone rurali a essere in condizioni di maggiore difficoltà.

Tra le regioni che presentano valori peggiori rispetto alla media nazionale si collocano anche Piemonte e Liguria. In Liguria, questo accade in tutti i contesti territoriali, mentre in Piemonte lo scostamento si concentra nelle aree montane e rurali. Criticità si rilevano anche per la fascia appenninica dell'Emilia-Romagna e nelle aree montane della Lombardia.

Rispetto a quanto emerso per la dimensione degli esiti, l'analisi della distribuzione dell'indicatore composito relativo alla carenza di risorse mostra nel complesso del

⁶ Si veda il [Capitolo 4](#) del Rapporto Annuale 2024. Si veda anche l'aggiornamento presentato in occasione della [Conferenza Nazionale di Statistica](#).

⁷ La classificazione del grado di urbanizzazione (Degurba) dei Comuni è prevista nel Regolamento (Ue) 2017/2391 del Parlamento europeo e del Consiglio (Tercet) e nel Regolamento di esecuzione (Ue) 2019/1130. La classificazione è stata aggiornata nel 2018 in seguito della pubblicazione da parte di Eurostat del Methodological manual on territorial typologies (Eurostat, 2018). Dal 2011 la classificazione distingue tre livelli: 1) "Città" o "Zone densamente popolate"; 2) "Piccole città e sobborghi" o "Zone a densità intermedia di popolazione"; 3) "Zone rurali" o "Zone scarsamente popolate". Nel nostro Paese, i Comuni classificati come Zone rurali rappresentano il 63,8% dei Comuni totali e in essi vive il 17,0% della popolazione; le Piccole città e sobborghi costituiscono il 33,0% dei Comuni e vi risiede il 47,8% della popolazione; nelle Città, che rappresentano il 3,2% dei Comuni, vive il 35,3% della popolazione.

⁸ In Valle d'Aosta non è presente il livello 1 (Città o Zone densamente popolate) della classificazione del grado di urbanizzazione.

territorio nazionale un minore livello di diseguaglianza, ma anche situazioni più diversificate a seconda del grado di urbanizzazione.

Fatta eccezione per la Sicilia, dove su tutto il territorio regionale si rileva una grande carenza di risorse, nel resto delle regioni il grado di urbanizzazione incide molto sul livello dell'indice.

In Calabria, seppure per tutti i territori si osservi una carenza di risorse superiore alla media nazionale, lo svantaggio è più accentuato nelle Zone rurali rispetto ai Sobborghi e, soprattutto, alle Città, che presentano valori dell'indice in linea con la media nazionale. All'opposto, in Campania sono le Città che presentano situazioni problematiche in termini di risorse. Tra le regioni del Mezzogiorno, per le Città della Basilicata e della Sardegna, i valori dell'indice denotano una minore carenza di risorse.

Al Centro-Nord la situazione è complessivamente migliore. Nelle Città, la carenza di risorse è infatti più bassa rispetto alla media nazionale. Anche in queste aree del Paese, però, si notano diseguaglianze a seconda del grado di urbanizzazione. Le Zone rurali del Nord-ovest e del Nord-est, compresa l'area appenninica dell'Emilia-Romagna, sono penalizzate.

Fa eccezione il Friuli-Venezia Giulia, dove, sempre rispetto alla media nazionale, si osserva una bassa carenza di risorse in tutto il territorio regionale, indipendentemente dal grado di urbanizzazione dei comuni.

I territori che presentano valori più bassi dell'indice e, quindi, una migliore dotazione di risorse sono tutte le Città della Toscana, e, nel Sud, l'Aquila e le due Città della Basilicata, già menzionate.

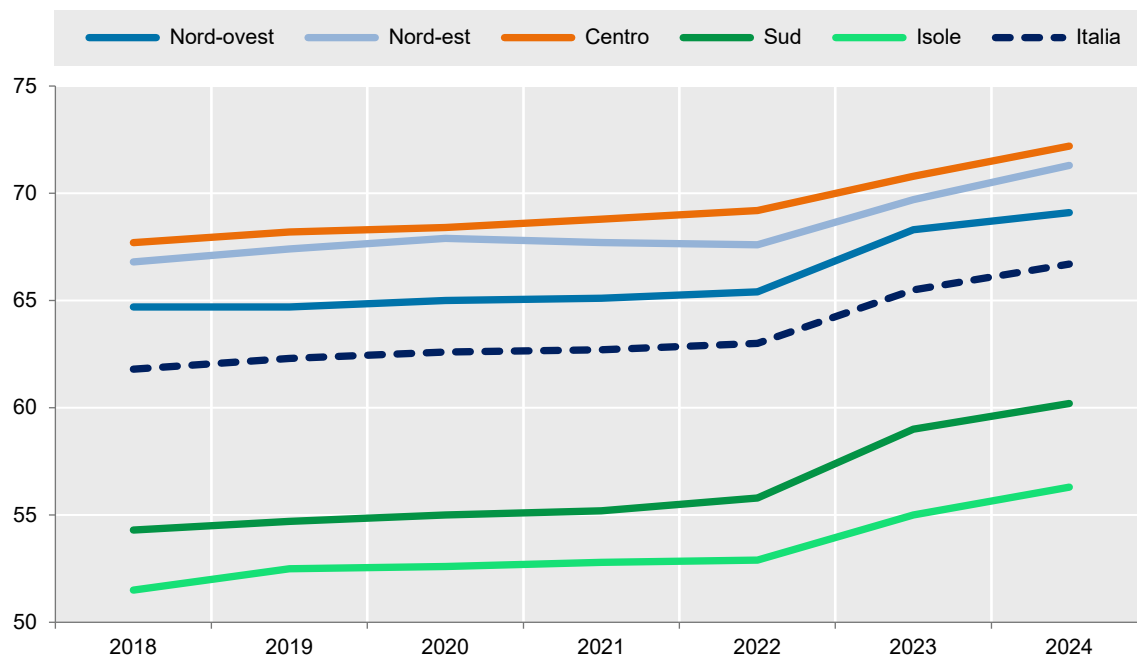
Prospetto 2 - Gli indicatori sugli esiti e le risorse utilizzati un primo esercizio esplorativo di misurazione della povertà educativa

SOTTODIMENSIONE	INDICATORE
Contesto familiare	RESIDENTI (quota di 0-19 anni): con entrambi i genitori con bassa istruzione (al massimo la licenza secondaria inferiore); con entrambi i genitori non occupati; stranieri nati all'estero
Contesto scolastico	SCUOLE NON ACCESSIBILI (quota di) per alunni con disabilità motoria; per alunni con cecità e ipo-visione; per alunni con sordità; SCUOLE (quota di): con classi vuote; con sovraffollamento; senza mensa (esclusa secondaria II grado); senza palestra; senza aula informatica. POSTI ASILI NIDO (per 100 bambini 0-2 anni). INSEGNANTI (quota di) di sostegno, selezionati dalle liste curriculari. NON ISCRITTI (quota di) a tempo pieno infanzia, primaria, secondaria I grado. TASSO NON ISCRIZIONE alla scuola di infanzia (3-5 anni)
Contesto territoriale	ISTITUZIONI NON PROFIT sportive (per 10 mila abitanti 0-19 anni). EVENTI CULTURALI (per 100 abitanti 0-19 anni). RESIDENTI (quota di 0-19 anni): che vivono in Comune senza almeno una Biblioteca con spazi o attività per bambini/ragazzi; che vivono in Comune senza almeno un Museo con spazi o attività per bambini/ragazzi
Competenze cognitive	STUDENTI (quota di) in dispersione implicita: quinto anno della scuola primaria; terzo anno della secondaria I grado; quinto anno della secondaria II grado. ABBANDONI SCOLASTICI e PLURI-RIPETENZE dei diplomati scuola secondaria I grado (a.s. 2016/2017). TASSO DI NON AMMISSIONE scuola secondaria I grado e secondaria II grado

Fonte: Istat, Rapporto Annuale 2024

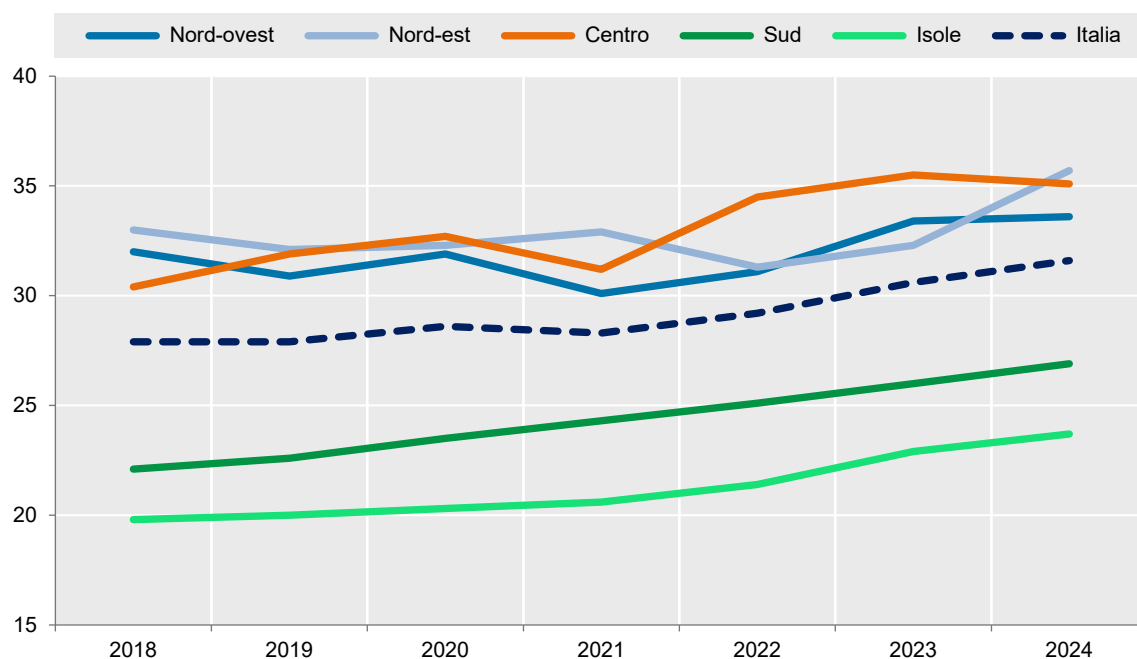
Allegato statistico

Figura 1 - Persone di 25-64 anni che hanno conseguito almeno il diploma di scuola secondaria di secondo grado per ripartizione geografica. Anni 2018-2024
(valori percentuali sul totale della popolazione di riferimento)



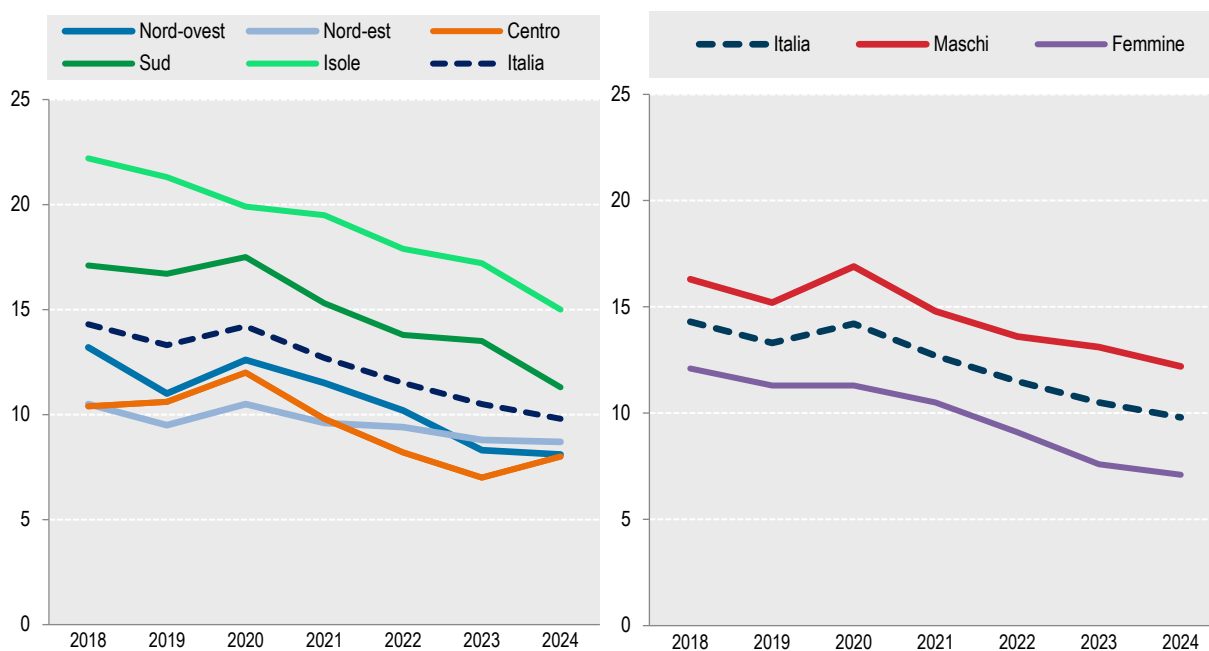
Fonte: Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro

Figura 2 - Persone di 25-34 anni che hanno conseguito un titolo di studio terziario per ripartizione geografica. Anni 2018-2024
(valori percentuali sul totale della popolazione di riferimento)



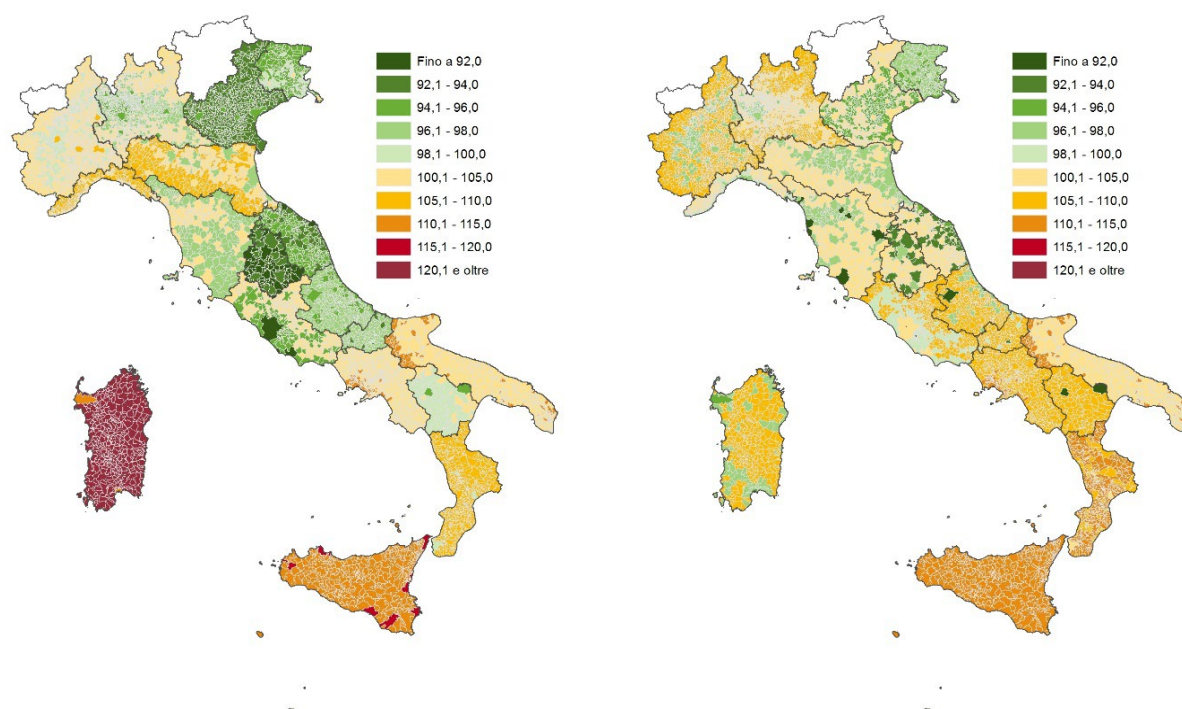
Fonte: Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro

Figura 3 - Giovani tra i 18 e i 24 anni che escono precocemente dal sistema di istruzione e formazione per ripartizione geografica e sesso. Anni 2018-2024
(valori percentuali sul totale della popolazione di riferimento)



Fonte: Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro

Figura 4 - Indice composito per la difficoltà negli esiti (sinistra) e per la carenza di risorse (destra) per comune (a)



Fonte: Istat, Rapporto Annuale 2024

(a) Le mappe sono ottenute assegnando lo stesso valore dell'indice composito a tutti i comuni di una stessa regione aventi il medesimo grado di urbanizzazione. I valori per Trentino-Alto Adige/Südtirol e Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste non sono disponibili.

GIOVANI E ABBANDONO FORMATIVO

**DISPERSIONE DI COMPETENZE
E TALENTI NECESSARI AL PAESE**

a cura di

Emmanuele Crispolti

Laura Giuliani

L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro. Nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'Isfol e vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, l'Ente ha un ruolo strategico – stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 – nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro del Paese. L'Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. È Organismo Intermedio del Programma nazionale Giovani, donne e lavoro 2021-2027 del FSE+, delegato dall'Autorità di Gestione all'attuazione di specifiche azioni (Piano Inapp 2023-2026), ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS che conduce l'indagine European Social Survey. L'attività dell'Inapp si rivolge a una vasta comunità di stakeholder: ricercatori, accademici, mondo della pratica e policymaker, organizzazioni della società civile, giornalisti, utilizzatori di dati, cittadinanza in generale.

Presidente: *Natale Forlani*

Direttore generale: *Loriano Bigi*

Riferimenti

Corso d'Italia, 33

00198 Roma

Tel. + 39 06854471

www.inapp.gov.it

La collana Inapp Report è curata da Pierangela Ghezzi.



INAPP

GIOVANI E ABBANDONO FORMATIVO

DISPERSIONE DI COMPETENZE
E TALENTI NECESSARI AL PAESE

a cura di

Emmanuele Crispolti

Laura Giuliani

Il Rapporto presenta le principali evidenze di un'indagine campionaria sul fenomeno della dispersione formativa in Italia, avviata nell'ambito dell'operazione 10.1.8.1. del Piano Inapp OI 2018-2023 FSE PON SPAO, conclusasi a marzo 2023.

L'indagine, inserita nel Piano statistico nazionale (IAP-00018), è stata realizzata in partenariato con Istat.

Gruppo di lavoro:

per l'Inapp: Laura Giuliani (coordinamento tecnico-scientifico dell'indagine), Alessandra Calpini, Emmanuele Crispolti, Valentina Gualtieri, Aldo Rosano, Annamaria Sergi

per l'Istat: Raffaella Cascioli (coordinamento tecnico-scientifico dell'indagine), Claudia De Vitiis, Epifania Fiorello, Nicoletta Pannuzi, Luciana Quattrociocchi, Valentina Talucci

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di *peer review* interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Inapp.

Testo a cura di *Emmanuele Crispolti e Laura Giuliani*

Autori: *Alessandra Calpini* (parr. 2.3, 3.3); *Raffaella Cascioli* (cap. 6, Nota metodologica); *Emmanuele Crispolti* (cap. 5, Conclusioni); *Claudia De Vitiis* (Nota metodologica); *Epifania Fiorello* (Nota metodologica); *Laura Giuliani* (Introduzione, capp. 1, 2, 4, parr. 3.1, 3.2, 3.4, Conclusioni)

Elaborazioni statistiche a cura di *Alessandra Calpini* (capp. 3, 4, 5) e *Raffaella Cascioli* (cap. 6)

Coordinamento editoriale: *Valeria Cioccolo e Paola Piras*

Testo chiuso a luglio 2024

Pubblicato a ottobre 2024

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente.

Alcuni diritti riservati [2024] [INAPP]

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione – Non Commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Italia License.
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISSN 2533-1795

ISBN 978-88-543-0346-1

Indice

Introduzione	7
---------------------	----------

Parte I - Il disegno della ricerca

1 Dispersione formativa: concettualizzazione del fenomeno e prospettiva analitica	17
1.1 Il quadro di riferimento concettuale	17
1.2 Cenni sulle cause dell'abbandono formativo	19
1.3 La prospettiva analitica	21
2 La domanda di ricerca, gli obiettivi e la metodologia dell'indagine	25
2.1 La domanda di ricerca	25
2.2 Gli obiettivi dello studio	26
2.3 La metodologia dell'indagine	28

Parte II - I risultati dell'indagine

3 Dalle caratteristiche demografiche al profilo sociale dei giovani dispersi	35
3.1 Introduzione	35
3.2 Le caratteristiche demografiche dei dispersi	36
3.3 Lo stato civile e lo stato di convivenza	41
3.4 La rilevanza del background familiare	44
4 Il percorso formativo e il nesso fra rendimento scolastico e dispersione	55
4.1 L'abbandono del percorso formativo e i risultati scolastici	55
4.2 Le ripetenze	61
4.3 La frequenza dell'asilo nido e della scuola materna	64

5	Le motivazioni dell'abbandono	67
5.1	Premessa	67
5.2	I principali motivi di abbandono	68
5.3	Lavoro vs interesse allo studio?	71
5.4	L'autopercezione di inefficacia formativa	72
5.5	La critica alla scuola	74
5.6	Un confronto con i non dispersi sulle difficoltà incontrate a scuola	77
6	La relazione con il mercato del lavoro	83
6.1	Premessa	83
6.2	Andamento temporale e confronto internazionale dei tassi di occupazione degli ELET	84
6.3	La condizione occupazionale dei giovani dispersi	85
6.4	Il confronto fra il collettivo dei dispersi e quello dei non dispersi	93
6.5	Un'analisi multivariata della probabilità di occupazione dei dispersi e dei non dispersi	97
6.6	Alcune considerazioni di sintesi	100
	Riflessioni conclusive	103
	Appendice: Nota metodologica	115
	Bibliografia	121

Introduzione

Il concetto di *dispersione formativa* racchiude in sé fenomeni diversi, che spaziano dall'irregolarità/discontinuità con cui un giovane affronta il percorso formale di studi alla interruzione dell'iter formativo previsto dagli obblighi di legge (Morgagni 1998). In questa accezione, la dispersione ricomprende varie manifestazioni: l'evasione dall'obbligo per mancata iscrizione ai percorsi del secondo ciclo; l'assenza prolungata; la frequenza irregolare; il basso profitto; i debiti formativi; le ripetenze; la fuoriuscita anticipata dal percorso formativo; il conseguimento del titolo senza il raggiungimento di adeguate competenze (la cosiddetta 'dispersione implicita'); il proscioglimento dall'obbligo formativo senza l'acquisizione del titolo al compimento della maggiore età.

L'abbandono precoce, sotto il profilo fenomenologico, rappresenta la manifestazione più dirompente del disagio in cui versano studentesse e studenti. L'interruzione del percorso di studi mette a nudo un processo di disaffezione dall'istituzione formativa (Colombo 2010), le cui cause non sono mai univoche, bensì rintracciabili in una pluralità di fattori di tipo individuale, scolastico ed extrascolastico, variamente intrecciati fra loro. Ognuno di questi fattori intercetta le condizioni di disuguaglianza che caratterizzano i diversi contesti di cui il giovane è partecipe (familiare, culturale, economico, sociale, scolastico e territoriale).

D'altro canto, le opportunità educative degli individui possono essere minate da altri fattori, in grado di colpire in modo trasversale tutti i gruppi sociali, quali la malattia, la disabilità o altri eventi particolarmente perturbativi della struttura familiare.

Questa intrinseca complessità della dispersione formativa rende tale fenomeno un oggetto di analisi costitutivamente sfuggente sul piano conoscitivo e di difficile approccio sul piano strategico delle politiche pubbliche.

Il nesso fra livelli di istruzione e vantaggi individuali e collettivi, come noto, trova ampio riscontro in un'ampia letteratura scientifica (sociologica, economica e

politologica), suffragata da una ricchissima varietà di studi di carattere empirico e dagli indicatori sociali ed economici della statistica. L'investimento soggettivo nei processi di apprendimento delle competenze gioca un ruolo chiave nella promozione delle opportunità concrete degli individui, della qualità della loro vita e nelle prospettive di mobilità sociale ascendente, indipendentemente dagli effetti esercitati nell'ambito della sfera economica (Sen 1994). Allo stesso tempo, crea un circuito virtuoso per il progresso economico, scientifico e tecnologico del sistema sociale nel suo complesso, nonché per la tenuta della democrazia.

In questa prospettiva, la dispersione formativa non si pone solo come un freno alle condizioni di sviluppo della comunità sociale, ma anche come un problema di disuguaglianza nell'accesso all'insieme delle opportunità e delle risorse materiali e simboliche, legate all'investimento soggettivo nei processi di apprendimento (occupazione, reddito, opportunità di carriera, prestigio sociale, tutela della salute, soddisfazione rispetto alla propria esistenza ecc.). In questo senso, la dispersione formativa ha una sua centralità nei processi di riproduzione della disuguaglianza sociale; una disuguaglianza che oggi è a svantaggio dei giovani e che colpisce più duramente quelli 'deboli' sotto il profilo delle credenziali educative. Basti pensare che il tasso di occupazione giovanile per chi ha abbandonato gli studi – gli *Early Leaving from Education and Training* – è pari al 39,0% contro il 57,7% di chi ha conseguito un titolo di studio secondario superiore e raggiunge il 74,6% fra i 20-34enni che hanno acquisito un livello di istruzione terziaria entro tre anni dal conseguimento del titolo (Istat 2023).

In altri termini, un giovane che interrompe precocemente gli studi si ritrova ad affrontare le sfide della vita con un bagaglio leggero di competenze e questo lo espone al rischio di deprivazione e marginalità sociale, connesso in particolare – ma non solo – a minore occupabilità, minori prospettive di guadagno e maggiore precarietà dei rapporti di lavoro, entro un sistema produttivo sempre più complesso rispetto alla domanda di lavoro qualificata (cfr. Inapp *et al.* 2024).

Gli svantaggi individuali connessi al possesso di bassi livelli di qualificazione e/o scarse competenze sono peraltro accompagnati non solo da rilevanti costi sociali in termini di spesa pubblica (sussidi al reddito, prestazioni sanitarie, servizi sociali di varia natura), ma anche dall'erosione di risorse non economiche molto preziose per una cittadinanza attiva e responsabile, come la fiducia nelle istituzioni e la propensione alla partecipazione civica e politica. Del resto, l'idea della promozione del capitale umano, da lungo tempo al cuore delle politiche europee nel campo dell'istruzione e della formazione, rappresenta un tentativo di contemperare le

esigenze di competitività del sistema produttivo con quelle di riduzione delle disuguaglianze sociali, che minano la coesione sociale (Ciarini e Giancola 2016). Per questa ragione, la riduzione del tasso di abbandono degli studi, individuata come una priorità già nell'ambito della strategia europea per l'occupazione del 1997, rappresenta da lungo tempo uno dei principali benchmark comunitari delle politiche di indirizzo di settore (Lisbona 2000, ET 2020), oggi incardinato nell'ambito dell'Agenda ONU 2030, nonché oggetto specifico di una serie di misure di investimento nell'ambito del PNRR.

La quantificazione dell'abbandono precoce, in ambito comunitario, prevede il ricorso al concetto di *Early Leaving from Education and Training* (ELET), elaborato dalle istituzioni europee per monitorare il fenomeno in modo omogeneo fra i Paesi membri. La traduzione operativa di questo costrutto, sotto forma di indicatore statistico, coincide con la percentuale di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni, che, al momento della rilevazione, si dichiara in possesso di un titolo di studio non superiore al diploma di istruzione secondaria di primo grado (licenza media) e non coinvolto in attività formative (di tipo formale e non formale), nelle quattro settimane precedenti l'indagine Labour Force Survey (LFS), condotta nei 27 stati membri dai rispettivi istituti nazionali di statistica. Questo indicatore internazionale è calcolato rapportando il numero di giovani che abbandonano precocemente gli studi al totale della popolazione residente, appartenente alla stessa fascia di età. I relativi titoli di studio, nel sistema di classificazione internazionale sui livelli di istruzione ISCED 2011, corrispondono ai livelli 0-2 (Educazione della prima infanzia, Istruzione primaria e Istruzione secondaria inferiore).

Pur registrando un trend di costante riduzione del tasso di abbandono, l'Italia ad oggi resta, sul piano comparativo, fra i Paesi contraddistinti da valori più elevati di ELET, da valori più elevati di giovani che non studiano e non lavorano (NEET) e da valori più bassi dei livelli di istruzione della popolazione, con significative differenze di genere (a sfavore dei maschi), di territorio (a sfavore di alcune aree del Mezzogiorno) e di estrazione socioeconomica e culturale, legate al background di origine familiare e migratorio.

Nel 2021, anno di rilevazione della presente indagine, il tasso di ELET in Italia era pari al 12,7% (517mila giovani); una quota più alta rispetto al valore medio europeo del 9,7% (UE27), che posizionava il nostro Paese agli ultimi posti della graduatoria (preceduto solo da Spagna con il 13,3% e Romania con il 15,3%). L'Italia deteneva anche il primato dei Neet con circa 2 milioni di individui nella fascia di età 15-29 anni, pari al 23,1% di giovani italiani rispetto a un valore medio europeo inferiore di circa 10 punti percentuali.

Inoltre, la quota di individui in possesso di almeno un titolo di istruzione secondaria superiore (stimata nella fascia di età 25-64 anni) e la quota di giovani con istruzione terziaria (stimati nella fascia di età 30-34 anni) si attestava su valori significativamente inferiori a quelli medi registrati a livello europeo: per i diplomati il 62,7% rispetto al 79,3%; per i laureati il 26,8% rispetto al 41,6% (Istat 2022).

Più in generale, tutti i principali indicatori di scolarizzazione della popolazione segnalano un cronico ritardo del sistema italiano di istruzione e formazione, sotto il profilo dell'efficacia e della capacità inclusiva, rispetto al contesto europeo. Ciò rende del tutto evidente che la scolarizzazione di massa, l'allargamento della partecipazione ai processi formativi e il prolungamento del tempo trascorso in classe dagli studenti non riescono a fungere da robusto volano per le legittime attese di mobilità sociale e di crescita del nostro Paese.

Sotto questo profilo, il fenomeno della dispersione formativa rappresenta un tema sfidante per le politiche educative – e non solo – proprio perché interroga i policy makers insieme alla comunità scientifica sulle modalità più appropriate per accrescere la partecipazione e l'efficacia del sistema educativo, in una prospettiva di equità sociale e di capacità inclusiva, capace di agevolare l'effettivo accesso, da parte degli individui, all'insieme delle opportunità legate al coinvolgimento nei processi di apprendimento delle competenze, sostanzinando il diritto costituzionalmente garantito all'istruzione e alla formazione.

In quest'ottica, il tema della dispersione formativa non si pone solo come problema di adeguatezza del sistema educativo, ma anche come questione della tenuta della coesione sociale e dunque della sostenibilità economico-sociale del sistema democratico nel suo complesso.

L'indagine Inapp sul fenomeno della dispersione formativa ha posto al centro della ricerca le ragazze e i ragazzi che hanno interrotto precocemente gli studi, con lo scopo di approfondire la conoscenza delle ragioni che sostanziano l'abbandono, partendo dalla convinzione che il punto di vista dei destinatari delle politiche educative debba rappresentare una sorta di passaggio obbligato per tutti coloro che si occupano, a vario titolo, di istruzione e formazione (decisori politici, attori istituzionali e operatori di settore).

Obiettivo privilegiato dello studio è stato quello di esplorare le caratteristiche sociali, gli atteggiamenti, le motivazioni, le disposizioni e le propensioni dei giovani intervistati, aventi un valore esplicativo rispetto alla scelta dell'abbandono precoce, al fine di individuare un insieme di fattori di rischio, in grado di co-determinare il fenomeno dell'abbandono, e il peso relativo dei fattori presi in esame.

I risultati presentati nelle pagine che seguono sono alcune delle principali evidenze emerse dall'indagine campionaria, realizzata in collaborazione con l'Istat.

L'indagine è stata disegnata su due campioni indipendenti: un primo campione rappresentativo della popolazione di dispersi e un secondo campione di non dispersi (concepito come campione di controllo), entrambi selezionati a partire dai dati raccolti da Istat, nel periodo 2014-2018 attraverso la Rilevazione sulle Forze di Lavoro (RFL), e individuati in base all'accezione internazionale di Early leaving from Education and Training (ELET). Il campione dei dispersi ha incluso tutti gli individui che, in occasione della quarta intervista prevista dall'indagine RFL, avevano un'età compresa fra i 18 e i 24 anni e altresì dichiarato di essere in possesso al massimo della licenza media e di non essere coinvolti in attività formative. Il campione dei non dispersi è stato estratto a partire da quello degli individui che, sempre in occasione della quarta intervista prevista dall'indagine RFL, avevano un'età compresa tra i 18 e i 24 anni e avevano dichiarato di essere in possesso di almeno un titolo di istruzione secondaria superiore o, se in possesso di un titolo di studio inferiore, di essere inseriti in un percorso formativo.

La fase della rilevazione sul campo ha previsto la realizzazione di circa 5.000 mila interviste in retrospettiva (2.500 dispersi e 2.500 non dispersi), effettuate con tecnica faccia a faccia. La rilevazione è stata condotta sull'intero territorio nazionale, nel periodo gennaio-giugno 2021, utilizzando come strumento di raccolta delle informazioni un questionario strutturato ad ampio spettro. In considerazione delle annualità di selezione dei campioni (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018) e del periodo di realizzazione delle interviste (primo semestre 2021), i giovani appartenenti ai due collettivi, al momento della rilevazione, avevano un'età compresa fra i 20 e i 32 anni. Sulla base del disegno campionario, l'indagine ha permesso innanzitutto di fornire, a distanza di alcuni anni (da circa 2 a 7 a seconda dell'annualità della Rilevazione di Forze Lavoro), una stima quantitativa del rischio, per gli individui classificati come dispersi in RFL, di non rientrare nel sistema di istruzione e formazione; una probabilità che si è rivelata altissima (solo il 3% dei giovani che aveva abbandonato precocemente gli studi ha successivamente conseguito un titolo di istruzione secondaria superiore).

A partire da questa evidenza empirica e abbracciando la prospettiva teorico-analitica delle 'contingenze multiple' (Giancola 2009), l'indagine ha tentato di mettere a fuoco i principali fattori di rischio, capaci di influenzare l'abbandono precoce, allo scopo di offrire spunti di riflessione sulle politiche più adeguate per arginare il fenomeno.

Il Report è strutturato in due parti e complessivamente articolato in sei capitoli. La prima parte è dedicata alla presentazione del disegno della ricerca. Nel primo capitolo, ricorrendo alla letteratura sul tema, si tratteggia il quadro di riferimento concettuale del fenomeno della dispersione e le principali questioni sociali ad esso collegate, si accenna alle cause dell'abbandono precoce e si chiarisce la prospettiva teorico-analitica ed empirica entro cui si colloca l'indagine. Nel secondo capitolo viene esplicitata la domanda di ricerca, vengono delineati gli obiettivi perseguiti dallo studio e viene definito l'oggetto di indagine.

Nella seconda parte vengono illustrati i principali risultati dell'indagine. Nel terzo capitolo si presentano le caratteristiche socio-demografiche del collettivo di ragazze e ragazzi fuoriusciti anticipatamente dal sistema di istruzione e formazione, mettendo in evidenza gli svantaggi relativi al genere, al background familiare e migratorio, nonché al territorio. Nel quarto capitolo si esplora la relazione fra dispersione ed esiti scolastici, ricostruendo le caratteristiche dell'esperienza formativa, dalla scuola media fino al momento dell'abbandono (regolarità/irregolarità del percorso scolastico, voti conseguiti alla licenza media, autopercezione del rendimento scolastico, frequenza della scuola pre-obbligo). Nel quinto capitolo si indagano i motivi dell'abbandono formativo, dando voce ai protagonisti, sulla base di una batteria di domande tese a esplorare una pluralità di fattori (scolastici ed extrascolastici, contestuali e situazionali), in grado di ostacolare il successo formativo, di compromettere la qualità percepita dell'esperienza scolastica e di esercitare un peso significativo sulla 'scelta' di abbandonare gli studi. Infine, nel sesto capitolo, si approfondisce il nesso fra abbandono formativo e transizione al lavoro, esaminando la condizione occupazionale dei giovani dispersi e le caratteristiche del loro inserimento nel sistema produttivo, con una lente di ingrandimento sulle differenze di genere.

Avvalendosi anche del prezioso confronto con il collettivo di controllo dei non dispersi, gli esiti delle analisi empiriche permettono di affrontare, per ogni capitolo, un'area tematica e di approfondire i seguenti aspetti: l'influenza dell'origine sociale della famiglia sull'abbandono precoce degli studi (cap. III); la rilevanza del rendimento scolastico nel mitigare il peso del background familiare (cap. IV); la tipologia di fattori individuali e sociali associati al malessere degli studenti che decidono di interrompere gli studi (cap. V); la ricaduta del possesso di bassi livelli di istruzione e di competenze nella relazione con il mercato del lavoro e nelle prospettive occupazionali, a svantaggio soprattutto della componente femminile (cap. VI).

Le evidenze scaturite dalla ricerca offrono così una serie di spunti per riflettere criticamente sulle principali questioni evocate dal problema della dispersione formativa, sull'influenza di alcune variabili (individuali e sociali) associate all'abbandono precoce, sul loro inestricabile intreccio, nonché sulle strategie e le pratiche potenzialmente utili per prevenire e contrastare il fenomeno, a garanzia dell'uguaglianza delle opportunità per tutte le ragazze e i ragazzi.

Parte I

Il disegno della ricerca

1 Dispersione formativa: concettualizzazione del fenomeno e prospettiva analitica

1.1 Il quadro di riferimento concettuale

La dispersione formativa, sul piano semantico, evoca la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità dei giovani (Ministero della Pubblica istruzione 2000), che deriva dal processo di fuoriuscita anticipata dai percorsi formativi, a detrimento delle opportunità dei singoli e delle potenzialità di sviluppo dell'intera collettività. Ed è con questo significato che il termine 'dispersione' è iniziato a circolare nell'ambito dei documenti ufficiali dei Ministri dell'Istruzione della Comunità europea, nel corso degli anni Ottanta, in sostituzione di 'mortalità scolastica'.

La diffusione del termine dispersione racchiudeva in sé un mutamento di prospettiva nel guardare al fenomeno: il disagio formativo, l'insuccesso scolastico e l'abbandono del percorso non potevano più essere considerati come il mero effetto dell'azione selettiva delle istituzioni educative, ma dovevano essere interpretati anche come la risultante di variabili individuali, in parte riconducibili alla dimensione psicologica e biografica del soggetto e in parte ai condizionamenti socioeconomici e culturali. In altre parole, ricorrendo al termine 'dispersione' in luogo di 'mortalità scolastica' si riconosceva che il problema dell'abbandono non si pone solo come inadeguatezza degli studenti rispetto alle richieste della scuola, ma anche come incapacità delle istituzioni educative di rispondere efficacemente ai bisogni dei giovani.

Oggi, nell'uso corrente del termine 'dispersione scolastica e formativa', si possono distinguere due accezioni: una più accademica, maggiormente utilizzata nel dibattito scientifico, e una più discorsiva, prevalentemente utilizzata nel dibattito pubblico.

La prima si riferisce alle svariate manifestazioni (assenza protratta, basso rendimento, bocciatura, interruzione del percorso), in grado di determinare

l'irregolarità e/o la discontinuità del percorso formale di studi (Morgagni 1998). In questa accezione accademica, il termine dispersione abbraccia i tanti significati con cui, oggi, viene utilizzato nel discorso pubblico: da quello più circoscritto dell'abbandono precoce, come esito finale del processo di disinvestimento individuale rispetto allo studio, a quello più ampio di inadeguata acquisizione delle competenze, anche in presenza del conseguimento del titolo (la cosiddetta 'dispersione implicita', misurata attraverso l'esito delle prove nazionali Invalsi di matematica, italiano e inglese).

Nell'accezione più ristretta del termine, il fenomeno dispersione resta invece circoscritto all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, previsti dagli obblighi di legge in materia.

Il concetto di *Early Leaving from Education and Training* (ELET), il costrutto elaborato dalle istituzioni europee per quantificare e monitorare il fenomeno, si basa proprio su tale accezione, declinata come mancato raggiungimento di un livello di istruzione corrispondente al livello 3 – istruzione secondaria superiore – della Classificazione Internazionale dei titoli di studio ISCED 2011. Ciò permette il confronto diretto fra i Paesi membri, indipendentemente dalla durata dell'obbligo scolastico previsto dai diversi sistemi europei.

L'indicatore statistico di riferimento, regolarmente diffuso dall'Istat e da Eurostat, è calcolato sui dati dell'European Labour Force Survey – un'indagine europea armonizzata e condotta dagli istituti nazionali di statistica dei vari Paesi – rapportando il numero di giovani fra i 18 e i 24 anni, con al più un livello di istruzione secondario inferiore (livelli 0-2 della ISCED 2011) al numero di giovani residenti nella stessa fascia di età.

Il collettivo degli ELET nel nostro Paese fa riferimento ai giovani in possesso al più del diploma di istruzione secondaria di I grado (licenza media), che non hanno qualifiche professionali regionali di primo livello (durata almeno biennale¹) e che non sono stati coinvolti in attività formative (di tipo formale e non formale), nelle quattro settimane precedenti l'indagine. È sulla base di questa concettualizzazione e operativizzazione che sono stati selezionati i due campioni dell'indagine.

Sotto il profilo fenomenologico, l'abbandono anticipato degli studi è la risultante di un processo di disaffezione del giovane dall'istituzione educativa, che si traduce

¹ Le qualifiche professionali regionali di primo livello sono considerate tra i criteri di determinazione del collettivo degli ELET qualora conseguite prima dell'anno 2014. A partire dal 2010/2011- anno della messa a regime del sistema di leFP – nel nostro Paese la soglia minima per l'assolvimento degli obblighi formativi di legge è il conseguimento di una qualifica professionale di durata triennale.

in un disimpegno generalizzato (*disengagement*), in grado di investire non solo il mondo scolastico e formativo, ma tutti i mondi vitali del giovane (Colombo 2010). Questo processo è determinato dall'intreccio di dinamiche soggettive e di dinamiche collegate ai contesti di cui il giovane fa parte (familiare, culturale, economico, sociale, educativo e territoriale), ognuno dei quali trascina inevitabilmente con sé le condizioni di disuguaglianza che lo caratterizzano.

1.2 Cenni sulle cause dell'abbandono formativo

Per spiegare l'abbandono formativo, la letteratura sul tema ha individuato diversi fattori, ognuno dei quali può essere considerato come una concausa rispetto alla scelta dell'abbandono e mai un elemento singolarmente sufficiente a determinarlo, sebbene tale 'scelta' non escluda comunque la volontà del giovane coinvolto². Fra le cause dell'abbandono, si possono annoverare fattori di tipo individuale, scolastico ed extra-scolastico.

I fattori di tipo individuale e soggettivo sono riconducibili alle caratteristiche psicologiche dell'individuo ed hanno a che fare con i livelli di autostima, di motivazione/demotivazione all'apprendimento, di resilienza o fragilità della personalità.

I fattori di tipo scolastico chiamano in causa i modelli relazionali fra studente e insegnanti e fra studente e gruppo classe, i modelli didattici, valutativi e comunicativi adottati dai docenti, i modelli organizzativi dei percorsi formativi, la dimensione e la composizione delle classi, la presenza/funzionamento di reti di sostegno interne alla scuola, l'adeguatezza delle strutture scolastiche e formative, la spesa per studente, nonché una serie di caratteristiche riferibili agli insegnanti, come l'età media degli stessi (in Italia più elevata di quella registrata in altri Paesi), la loro stabilità presso una stessa istituzione formativa, il tasso di femminilizzazione che caratterizza le scuole (Argentin 2018), la qualità degli insegnanti, quale elemento di contingenza connesso al contesto e all'offerta formativa di indiscutibile rilevanza per la motivazione dello studente e per i risultati di apprendimento, seppure difficilmente controllabile sul piano empirico (Benadusi e Giancola 2021).

² Per una rassegna aggiornata delle teorie, delle indagini empiriche, nonché dell'impatto delle politiche educative e sociali sul sistema educativo italiano, si rinvia a Benadusi e Giancola (2021).

I fattori di tipo extrascolastico possono essere di tipo individuale e sociale, di tipo ascritto, contestuale e situazionale. Fra questa eterogeneità, sono due i fattori a cui la letteratura sul tema assegna particolare rilevanza: le condizioni di sviluppo del territorio e il background di origine familiare.

Dalle condizioni di sviluppo del territorio vengono a dipendere un'ampia gamma di risorse differenziate, come opportunità occupazionali, capitale sociale, un'offerta formativa più o meno ampia e diversifica, strutture culturali (biblioteche, musei ecc.) e servizi di welfare (diffusione di asili nido e di scuole pubbliche di qualità per i bambini in età prescolare, tempo pieno, trasporto scolastico, luoghi di aggregazione per i giovani ecc.).

Dal background di origine familiare vengono a dipendere un insieme di risorse fondamentali di natura economica, sociale, culturale e simbolica, che combinandosi con risorse di tipo socio-emozionali e affettive (autostima, determinazione ecc.), determinano una differente condizione di partenza degli individui, che influisce sul rendimento scolastico e il successo formativo (Ermish e Francesconi 2001). La rilevanza delle caratteristiche della famiglia di appartenenza chiama dunque in causa eventuali svantaggi in termini di: basso status socioeconomico legato alla condizione lavorativa e alla professione dei genitori; basso livello di scolarizzazione degli stessi; numero maggiore dei figli che può limitare la capacità di spesa e di tempo libero da dedicare a questi ultimi (Hanushek e Woessmann 2006; Heckman 2009).

Le condizioni di sviluppo del territorio da un lato e il background di origine familiare dall'altro continuano ad esercitare, tuttora, una peculiare influenza nel nostro Paese (Shavit e Blossfeld 1993; Esping-Andersen 2003; Ballarino e Checchi 2006; Istat 2020; 2021b).

Oggi la lotta alla povertà educativa, legata a contesti familiari di privazione economica, sociale, culturale e relazionale, rappresenta una delle priorità dell'agenda comunitaria nel campo del contrasto alla dispersione formativa. Il premio Nobel dell'economia James Heckman (2009), a partire dal riconoscimento dell'importanza delle caratteristiche della famiglia nel processo di sviluppo delle competenze cognitive e socio-emozionali in tenera età, ha proposto una suggestiva teoria sugli effetti dell'investimento in capitale umano. Secondo Heckman, anche i benefici individuali collegati all'investimento in capitale umano, come la maggiore occupabilità, le maggiori opportunità di guadagno e le migliori condizioni di salute, sarebbero regolati dal principio del rendimento marginale decrescente degli investimenti, associato al fattore tempo. Alla luce di questo presupposto, lo

studioso sostiene che azioni di policy precoci sui bambini a rischio di dispersione sarebbero più efficaci di quelle tardive sugli adolescenti. Lungo la stessa direttrice, peraltro, si è mosso l'OCSE con il suo programma di Educazione e cura della prima infanzia (ECEC, *Early Childhood Education and Care*), dopo aver registrato, attraverso un'indagine su larga scala, che i bambini coinvolti in progetti educativi di qualità hanno una maggiore propensione a sviluppare quelle competenze di tipo trasversale – come imparare ad imparare – che sono strategiche in ogni campo e in ogni sfera dell'agire sociale, nel corso dell'intera esistenza.

1.3 La prospettiva analitica

Nella prospettiva del sistema educativo, la dispersione formativa rappresenta una sorta di fenditura dello stesso; il fenomeno in grado di minarne, più di ogni altro, il suo rendimento complessivo, compromettendone efficacia, inclusività e qualità. La partecipazione e il completamento dell'iter previsto dagli obblighi di legge rappresenta, difatti, un prerequisito necessario per acquisire livelli minimi e adeguati nelle competenze di base, per accedere ai livelli di istruzione superiore e per fruire al meglio delle attività di aggiornamento professionale, nel corso della vita. In questo senso, la dispersione formativa è la sintassi profonda di ogni sistema educativo.

In una prospettiva più ampia, che guarda al soggetto in rapporto alla comunità nel suo complesso, è evidente che la dispersione formativa ha un significativo impatto sociale ed economico, a livello individuale e collettivo, ed è fonte di disuguaglianza sociale. Informazioni di fonte Eurostat e Istat, insieme ad indagini comunitarie e nazionali, confermano le implicazioni – empiricamente osservabili – delle disuguaglianze educative sulla stratificazione sociale.

Fra gli ELET (18-24enni), i tassi di occupazione sono più bassi tanto in Italia quanto in Europa: nel nostro Paese il tasso si attesta al 39,0% contro il 57,7% di chi ha conseguito un titolo secondario superiore e raggiunge il 74,6% fra i 20-34enni che hanno conseguito un titolo di studio terziario da non più di tre anni (Istat 2023). Anche i livelli retributivi sono più bassi (EU-Silc 2021), mentre i tempi di ingresso nel sistema produttivo più lunghi (quasi 5 anni per i giovani nella fascia di età 18-34 anni in possesso della sola licenza media e circa 11 mesi per chi è in possesso di un diploma di laurea (Pastore *et al.* 2021). Inoltre, il rischio di diventare NEET è più elevato (Istat 2021b); l'inattività nei confronti del lavoro più diffusa (Istat

2021b); la frequenza di rapporti di lavoro a termine più alta (Inapp *et al.* 2024; Inapp *et al.* 2022a); la sicurezza sui luoghi di lavoro meno garantita (Istat 2021b). Fra gli ELET risulta inferiore anche la propensione alla ricerca e alla fruizione di percorsi di apprendimento e di aggiornamento delle competenze, da adulti, nella logica del lifelong learning (Istat 2021b); l'accesso alla tecnologia (Istat 2020); la capacità di tutelare il proprio benessere (in termini di salute fisica e psicologica, di soddisfazione per il proprio lavoro e per la propria esistenza in generale), così come quella di intrecciare relazioni sociali, di partecipare alla vita delle istituzioni democratiche e delle altre iniziative della società civile (Istat 2021b).

L'abbandono precoce degli studi si configura, quindi, come uno svantaggio individuale, che espone il giovane ai rischi della disoccupazione, della deprivazione e dell'esclusione sociale; rischi che possono sfociare in varie forme di disagio sociale, fino a ricomprendere comportamenti devianti e di microcriminalità, come documentato sia da rapporti istituzionali sia da ricerche ad hoc sugli adolescenti residenti in alcune aree del Mezzogiorno³. Ed è in questo senso che le disuguaglianze educative contribuiscono a tracciare il perimetro delle opportunità reali degli individui, la qualità della loro esistenza e le loro prospettive di emancipazione, venendo a rappresentare una delle principali determinanti della stratificazione sociale, rispetto alla quale l'abbandono formativo è uno dei meccanismi centrali di riproduzione della disuguaglianza sociale.

Tenendo conto della letteratura in materia e delle evidenze empiriche, un paradigma teorico come quello delle 'contingenze multiple' (Giancola 2009) appare pienamente coerente con la finalità di questa indagine. Tale modello teorico considera le scelte formative, compresa quella dell'abbandono, come il prodotto dell'effetto congiunto di una rete di vincoli legati a fattori ascrivibili, dell'impatto di fattori esogeni condizionanti e di opportunità legate all'agire razionale dell'individuo, secondo il calcolo costi-benefici-rischi rispetto a contesti e situazioni che il soggetto si trova ad affrontare.

Collocando questa indagine all'interno di tale prospettiva teorico-analitica si ha l'opportunità di leggere alcune dinamiche sociali relative al *target* della ricerca, alla luce degli assetti che scaturiscono dalle relazioni fra un mix di variabili di

³ L'esposizione effettiva a rischi di marginalità sociale dipende, poi, da un insieme di fattori, fra cui hanno particolare rilievo quelli esogeni al sistema educativo: lo svantaggio socio-economico e culturale della famiglia di origine, che esercita un peso sulle scelte educative dei giovani (dagli indirizzi nella scuola secondaria superiore a quella dell'abbandono), e il territorio di residenza, con le sue diverse opportunità di accesso al mondo del lavoro, ai servizi pubblici ecc.

diversa natura, prese in esame, contemperando l'esigenza di tenere in debita considerazione l'influenza sull'abbandono di condizionamenti di vario tipo con l'esigenza di riconoscere che ogni azione dell'individuo è anche il frutto di una scelta razionale.

In questo modo il fenomeno multidimensionale della dispersione formativa può essere opportunamente affrontato su differenti piani analitici, nell'ottica di raccogliere le tante sfide che pone in tema di politiche giovanili: quella di accrescere il rendimento del sistema di istruzione e formazione professionale in termini di efficacia ed equità, riducendo disuguaglianze sociali e divari esistenti; quella di integrare le politiche educative con le politiche sociali, includendo in quest'ultime le politiche per la famiglia e per la salute; quella di agevolare la transizione dall'istruzione al mercato del lavoro, intervenendo sulla sostenibilità delle specifiche configurazioni dei sistemi formativi e dei sistemi per il lavoro, a garanzia dell'effettività del diritto all'istruzione e alla formazione e dell'accesso all'insieme delle opportunità ad esso collegate.

2 La domanda di ricerca, gli obiettivi e la metodologia dell'indagine

2.1 La domanda di ricerca

Esistono pregevoli studi sul fenomeno della dispersione condotti in Italia (Colombo 2010; Isfol *et al.* 2012), ma le indagini *ad hoc* sul *target* dei dispersi sono poche, anche per le difficoltà di raggiungere, attraverso un'indagine complessa come quella campionaria, i giovani che abbandonano precocemente gli studi.

Peraltro, esiste, nel nostro Paese, un problema di quantificazione del fenomeno (probabilmente sottostimato), a causa delle difficoltà di integrare adeguatamente le varie banche dati di livello nazionale e regionale e quindi dell'impossibilità di utilizzare in modo integrato e sistematico le informazioni in esse contenute⁴.

Di tale quantificazione, si occupa l'Istat, ricorrendo al concetto europeo di *Early Leaving from Education and Training* e alla sua declinazione operativa, che permette di fornire una stima dell'abbandono precoce in Italia, anche in un'ottica comparativa di monitoraggio rispetto alla prossimità al *benchmark* comunitario di riduzione del fenomeno⁵.

⁴ Per una corretta misurazione dell'universo in questione, occorrerebbe partire dalla platea degli individui soggetti all'obbligo di istruzione/diritto-dovere, ricorrendo alle anagrafi dei Comuni e/o a quelle del Servizio Sanitario Nazionale, per poi confrontare questa popolazione con i dati raccolti a livello ministeriale dal MIM, attraverso le scuole, e a livello territoriale dalle Regioni, attraverso i sistemi informativi per la formazione professionale e quelli per il lavoro. A questo scopo, l'Istat sta lavorando alla messa a punto di un Registro tematico su istruzione e formazione (RTIF).

⁵ La riduzione dell'abbandono precoce è stata individuata come una priorità comunitaria, 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 contrasto alla fuoriuscita anticipata dal percorso di studi costituisce uno dei principali parametri di riferimento comunitari per una crescita intelligente, equa e sostenibile, la cui soglia è stata ridotta dal 10% nell'ambito della Strategia ET 2020 al 9% nell'ambito dell'Agenda 2030.

Tenendo conto della regolamentazione vigente in Italia in materia di istruzione e formazione, i giovani che possono essere considerati dispersi coincidono con quanti non si sono iscritti a un percorso di istruzione secondaria superiore o lo hanno interrotto prima di conseguire il relativo titolo di studio (diploma o qualifica di leFP), risultando in possesso al massimo del titolo della licenza media⁶.

La domanda di ricerca da cui ha preso le mosse questa indagine sul fenomeno della dispersione formativa è: perché un giovane abbandona precocemente gli studi? Quali sono le motivazioni, i problemi e le dinamiche alla base della scelta individuale di fuoriuscire definitivamente e prematuramente dal percorso formale di studi?

Si tratta di un quesito a cui è difficile rispondere, per l'intrinseca complessità del fenomeno. L'abbandono formativo, difatti, si configura come la risultante della combinazione di una pluralità di fattori di differente natura, che è difficile isolare e soppesare.

Sotto il profilo euristico, l'attività maggiormente problematica è proprio quella di riuscire a individuare, distinguere e conseguentemente mettere a fuoco la pluralità delle situazioni che influiscono sulla decisione di abbandonare gli studi.

È questa, del resto, la ragione per cui il fenomeno della dispersione resta, per certi versi, un oggetto di ricerca inafferrabile sul piano conoscitivo e, conseguentemente, di difficile approccio sul piano strategico delle politiche pubbliche di prevenzione e di contrasto.

2.2 Gli obiettivi dello studio

Gli obiettivi privilegiati dell'indagine campionaria sono stati quelli di esplorare le caratteristiche sociali, gli atteggiamenti, le motivazioni, le disposizioni e le propensioni, aventi un valore esplicativo rispetto alla scelta di abbandonare gli studi, allo scopo di cercare di individuare un insieme di fattori di rischio, in grado di codeterminare il fenomeno dell'abbandono precoce e il loro peso relativo.

⁶ Il conseguimento di almeno una qualifica triennale di istruzione e formazione professionale, in Italia, rappresenta il livello minimo di scolarizzazione necessario per assolvere agli obblighi di legge in materia, secondo il dettato del D.Lgs. n. 76/2005, che disciplina la nozione di diritto-dovere. Dagli obblighi di legge in materia di istruzione e formazione risulta comunque proscioltto il giovane al compimento della maggiore età, indipendentemente dal fatto che abbia completato il percorso formativo entro il quale è inserito.

I quesiti di fondo che hanno guidato il lavoro di ricerca e a cui si tenterà di rispondere, attraverso l'illustrazione dei dati raccolti, sono i seguenti:

- chi sono i giovani che non riescono a portare a termine il percorso di studio e formazione previsto dal sistema educativo italiano?
- che tipo di iter formativo hanno sperimentato, prima di abbandonare gli studi?
- come hanno vissuto il periodo di formazione e quali difficoltà hanno incontrato a scuola?
- quali fattori di tipo individuale e sociale, connessi al contesto scolastico ed extrascolastico, hanno maggiormente condizionato il successo formativo e hanno principalmente influito sulla decisione di abbandonare gli studi?
- quali sentieri sono stati intrapresi, una volta abbandonato precocemente il percorso formativo, lungo la strada della transizione al lavoro?

Negli ultimi anni, la pandemia e la recessione economica globale hanno, da un lato, accentuato i divari esistenti (generazionali, di genere e territoriali) e, dall'altro, generato nuove forme di disuguaglianza e vulnerabilità, soprattutto nell'ambito del mercato del lavoro (basti pensare alla differenza fra chi ha potuto lavorare a distanza e coloro che non hanno potuto ricorrere a tale modalità).

Il peggioramento delle condizioni delle famiglie italiane, documentato dai Rapporti annuali dell'Istat (2020; 2021b; 2022), si è accompagnato a un calo degli apprendimenti delle competenze di base (Invalsi 2022), in conseguenza del massivo ricorso alla didattica a distanza.

L'aumento della cosiddetta dispersione implicita, ovvero della quota di allievi che non raggiungono un livello adeguato di competenze in tutte le discipline di base testate (italiano, matematica e inglese), anche a fronte del conseguimento di un determinato titolo di studio, ha interessato soprattutto gli studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati sul piano socioeconomico e culturale, penalizzati sia in riferimento al possesso di dispositivi tecnologici per l'accesso a internet che al possesso di adeguate competenze digitali.

La crescita delle disuguaglianze educative fra gli studenti si è sovrapposta ad altri divari che connotano da lungo tempo il nostro Paese; primo fra tutti quello territoriale, a svantaggio del Mezzogiorno.

Secondo i dati del Rapporto Invalsi 2023, il calo degli apprendimenti registrato durante la pandemia si è arrestato con la ripresa della didattica in presenza, ma i traguardi minimi nelle competenze di base restano, comunque, al di sotto dei

valori pre-pandemici, soprattutto a svantaggio degli allievi con un background familiare più debole.

Nonostante il trend in costante diminuzione del tasso di abbandono precoce⁷, la fotografia della popolazione studentesca italiana relativa al 2021 – anno di rilevazione della presente indagine – resta preoccupante. Il tasso di abbandono precoce si attesta al 12,7%, con picchi che interessano alcune regioni del Mezzogiorno (in particolare Sicilia con il 21,1%, seguita da Puglia con il 17,6%, Campania con il 16,4% e Calabria con il 14%).

Se si legge congiuntamente il dato sul tasso di ELET monitorato dall'Istat (12,7%) con quello relativo al tasso di dispersione implicita monitorato dall'Invalsi (2022) (9,7%), emerge che più di uno studente su 5 (il 22,5%) si trova in una condizione di fragilità rispetto agli apprendimenti: nel primo caso perché ha abbandonato il percorso formativo prima di conseguire un titolo di istruzione secondaria di II grado; nel secondo caso perché, pur avendo portato a termine il percorso, non ha acquisito il livello minimo delle competenze di base.

Questi dati invitano a riflettere sul fatto che, oggi come ieri, il sistema scolastico e formativo fatica – da solo – a configurarsi come il luogo privilegiato dello sviluppo delle capacità e dei talenti di una quota rilevante di giovani. Lavorare per garantire pari opportunità a tutte le studentesse e studenti, indipendentemente dall'origine sociale della famiglia, è una questione di democrazia ed equità, ma anche il presupposto per rimuovere un freno alle potenzialità di sviluppo economico del nostro Paese.

2.3 La metodologia dell'indagine

Per definire operativamente l'oggetto di indagine – i giovani dispersi – si è ricorsi alla concettualizzazione e alla declinazione operativa di ELET.

Il disegno della ricerca ha contemplato la costruzione di due distinti campioni di dispersi e di non dispersi, identificati in base al concetto di ELET e individuati a partire dai dati raccolti dall'Istat attraverso la rilevazione continua sulle forze di lavoro, nel periodo 2014-2018.

⁷ Il tasso ELET è ulteriormente sceso dal 12,7% rilevato nel 2021 all'11,5% rilevato nel 2022 e al 10,5% rilevato nel 2023 (Istat 2022; 2023; 2024a).

Nel campione rappresentativo della popolazione di dispersi sono stati inclusi tutti i ragazzi che, in occasione della quarta intervista prevista dall'indagine RFL (cosiddetti 'quarti uscenti'), avevano un'età compresa fra i 18 e i 24 anni e avevano dichiarato di essere in possesso al massimo della licenza media e di non essere coinvolti in attività formative, nelle 5 annualità di RFL considerate (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).

A questo campione di dispersi, *focus* dell'indagine, è stato affiancato un altro campione rappresentativo della popolazione di non dispersi, estratto a partire dal campione dei giovani che, in occasione della quarta intervista prevista dall'indagine RFL e in riferimento alle stesse annualità (2014-2018), avevano un'età compresa fra i 18 e i 24 anni e avevano dichiarato di essere in possesso di almeno un titolo di istruzione secondaria superiore o, in alternativa, se in possesso di un titolo di studio inferiore, di essere inseriti in un percorso formativo.

Il campione di non dispersi è stato concepito come campione di controllo, con cui effettuare confronti di carattere generale, utili a verificare l'eventuale diversa struttura associativa di alcune variabili con la condizione di 'disperso' e con quella di 'non disperso' (ad esempio il background familiare).

Il campione teorico era di circa 5.000 mila giovani (2.500 dispersi e 2.500 non dispersi). La fase della rilevazione sul campo ha previsto la realizzazione di interviste in retrospettiva, effettuate con tecnica faccia a faccia, mediante l'ausilio di un sistema CAPI. La rilevazione è stata condotta sull'intero territorio nazionale, nel periodo gennaio-giugno 2021, utilizzando come strumento di raccolta delle informazioni un questionario strutturato ad ampio spettro⁸.

Sono state effettuate 2063 interviste fra i dispersi e 2522 interviste fra i non dispersi (cfr. tabella 2.1).

Poiché i due campioni, come meglio specificato nella nota metodologica, sono stati trattati come indipendenti, dalle analisi sono stati esclusi coloro che hanno cambiato condizione fra il momento della rilevazione Istat nelle annualità 2014-2018 e l'anno 2021 di rilevazione della presente indagine, non essendo metodologicamente corretto farli confluire nel campione complementare. Si tratta di 167 soggetti che nel 2014-2018 risultavano dispersi e che nel 2021 non sono più tali e di 76 soggetti che sono dispersi solo nel 2021⁹.

⁸ Il questionario è stato articolato con percorsi binari per dispersi e non.

⁹ La logica sottesa alla costruzione dei due campioni di dispersi e non dispersi attribuisce a questo studio empirico le caratteristiche di un'indagine di ritorno (*follow-up*), rispetto ad eventuali cambiamenti di stato che possono essere intervenuti, nel tempo intercorso fra l'intervista realizzata da Istat nelle annualità dal

I risultati presentati nel Report si basano, dunque, su 1896 interviste fra i dispersi e 2446 interviste fra i non dispersi; i primi appartenenti al campione dei dispersi e per i quali non si è osservato il successivo conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore né l'iscrizione a percorsi formativi; i secondi appartenenti al campione di non dispersi e per i quali non vi è stato un successivo abbandono di un percorso scolastico/formativo prima del conseguimento di un titolo secondario superiore.

L'ammontare degli esclusi dalle analisi è quindi decisamente contenuto: solo il 9% di coloro che in RFL risultavano dispersi nel 2021 dichiara di aver ripreso un percorso di formazione (il 3% ha conseguito un titolo di studio superiore alla licenza media e il 6% è coinvolto in un'attività formativa di tipo formale o non formale) e solo il 3% circa dei non dispersi in RFL nel 2021 dichiara di aver abbandonato il percorso scolastico/formativo senza conseguire un titolo di studio secondario superiore.

Tali evidenze mostrano come, anche a distanza di alcuni anni, le probabilità per un disperso di riprendere gli studi, così come per un non disperso di interromperli, siano piuttosto basse.

In altri termini, un giovane che abbandona anticipatamente il sistema di istruzione e formazione, per le più svariate ragioni, ha – di fatto – bassissime chances di rientrare, in una fase successiva, in un percorso formale di studi, conseguendo un titolo di istruzione superiore e acquisendo le relative competenze (di base, trasversali e tecnico-professionali).

Questo dato di partenza avvalorava di per sé il problema della dispersione, perché mette chiaramente in luce come la condizione di disperso sia difficilmente reversibile: l'abbandono formativo si configura come una strada a senso unico per la maggior parte dei giovani che la imbocca, una scelta di cui rischiano di pagare un prezzo sociale non indifferente nel corso della vita.

2014 al 2018 e l'intervista effettuata dall'Inapp, nel 2021. Fissato il tempo 't' come momento in cui l'individuo è intervistato dall'Inapp e il tempo 't-k' come momento in cui lo stesso individuo è stato precedentemente intervistato da Istat, possono presentarsi tre diverse casistiche nei due gruppi di dispersi e non dispersi: a) individui identificati da Istat come dispersi al tempo 't-k' che non risultano più come tali al tempo 't' (è questo il caso di chi dichiara di aver conseguito successivamente al tempo 't-k' un titolo di studio di istruzione secondaria o di essere iscritto a un percorso formativo); b) individui identificati da Istat come non dispersi al tempo 't-k' che risultano dispersi al tempo 't' (è questo il caso di chi si dichiarava coinvolto in un'attività formativa al tempo 't-k' ma che al tempo 't' non si dichiara più tale e non ha conseguito un titolo di istruzione secondaria superiore); c) individui identificati da Istat come dispersi e non dispersi al tempo 't-k', che risultano ugualmente tali al tempo 't' (è questo il caso della permanenza di stato).

Gli individui su cui sono state raccolte le informazioni (tenuto conto delle annualità di selezione dei due campioni e del periodo di realizzazione delle interviste) sono nati fra il 1989 e il 2000, e, al momento della rilevazione, avevano un'età compresa fra i 20 e i 32 anni.

Tali giovani, dispersi e non dispersi rispondenti alla rilevazione, sono rappresentativi di una popolazione residente in Italia, nel 2021, pari rispettivamente a 941.684 individui e 6.399.947 individui.

L'indagine, pertanto, restituisce informazioni ottenute a partire da basi di dati individuali (micro-dati) forniti da Istat, con il pregio di aver raggiunto – non senza limiti e difficoltà legate anche alla sovrapposizione del periodo di rilevazione con la crisi sanitaria da Covid-19 – un numero rappresentativo della popolazione dei giovani che, nel nostro Paese, hanno abbandonato precocemente gli studi.

Tabella 2.1 Dati relativi al campione di dispersi e non dispersi

Disperso/Non disperso RFL-Istat	Condizione 2021	Osservazioni	Stime	%
Disperso	Persone disperse in RFL che <i>non hanno</i> successivamente conseguito un titolo superiore e <i>non si sono</i> iscritte a percorsi formativi	1.896	941.684	91%
Disperso	Persone disperse in RFL che <i>hanno</i> successivamente conseguito un titolo superiore o <i>si sono</i> iscritte a percorsi formativi	167	89.588	9%
Totale		2.063	1.031.272	100%
Non disperso	Persone non disperse in RFL che <i>non hanno</i> successivamente abbandonato un percorso scolastico/formativo prima del conseguimento di un titolo secondario superiore	2.446	6.399.947	97%
Non disperso	Persone non disperse in RFL che <i>hanno</i> successivamente abbandonato un percorso scolastico/formativo senza conseguire un titolo secondario superiore	76	226.499	3%
Totale		2.522	6.626.446	100%

Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Parte II

I risultati dell'indagine

3 Dalle caratteristiche demografiche al profilo sociale dei giovani dispersi

3.1 Introduzione

Le principali evidenze scaturite dall'indagine campionaria aprono uno spazio mirato all'approfondimento di diverse aree tematiche, strettamente connesse alla questione sociale della dispersione formativa. In questo capitolo di apertura alla presentazione dei risultati della ricerca, si descriveranno, innanzitutto, le caratteristiche demografiche del campione di giovani dispersi, allo scopo di scattare una prima istantanea di questo spaccato dell'universo giovanile, osservato dopo qualche anno dall'interruzione anticipata del percorso formale di studi.

Come noto, l'abbandono precoce, in Italia, assume le stesse caratteristiche riscontrate negli altri sistemi educativi europei, con una peculiare capacità discriminante di alcune variabili di tipo ascrittivo e di contesto (genere, origine sociale della famiglia, background migratorio e area geografica di residenza), ribadita – nel lungo periodo – da indagini nazionali e internazionali (Rilevazione continua sulle forze di lavoro dell'Istat, Rapporti Invalsi, OCSE-PISA, PIAAC e Inapp-PLUS), da Rapporti istituzionali del Ministero dell'Istruzione sulla dispersione (2013, 2019a) e dagli Studi dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA 2022), nonché da ricerche ad hoc sulla condizione giovanile in Italia (Cavalli e De Lillo 1993; Buzzi *et al.* 1997 e 2007; Istituto Giuseppe Toniolo 2016 e 2019).

Nel nostro Paese, le costanti del fenomeno possono essere riassunte in una propensione all'abbandono sistematicamente più elevata per le seguenti categorie di soggetti: i maschi rispetto alle femmine; i figli di genitori poco scolarizzati (indipendentemente dal ceto) e di bassa estrazione socio-culturale; gli stranieri o comunque i figli di genitori immigrati da Paesi extra comunitari; i giovani residenti in alcune aree del Mezzogiorno. Quindi, se in linea teorica, la fotografia dei giovani dispersi relativa al 2021 non può che rispecchiare un profilo del target di studio, già noto alla letteratura sul

tema, le informazioni raccolte attraverso questa indagine offrono l'opportunità di arricchire tale profilo, con dati tesi ad esplorare specifici aspetti della condizione degli intervistati, riferiti sia al momento retrospettivo dell'abbandono del percorso formativo, sia al momento successivo della rilevazione. La raccolta e l'elaborazione delle informazioni riguardo questi peculiari aspetti costituiscono il valore aggiunto dello studio presentato in questo Report; un valore peraltro rafforzato dalla possibilità di effettuare alcuni confronti di carattere generale con i dati relativi al campione di controllo dei non dispersi.

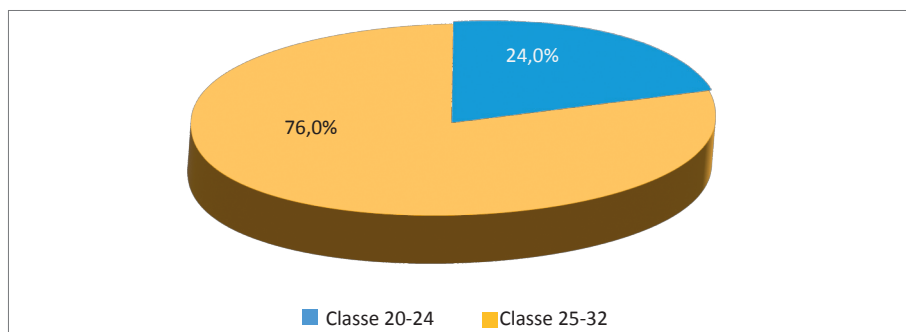
Per iniziare a tracciare, a grandi linee, il profilo sociale dei giovani dispersi, si prenderà, dunque, in esame la distribuzione di alcune variabili fondamentali, in grado di dare conto delle principali caratteristiche demografiche degli intervistati: età; genere; area geografica di residenza; background migratorio e background familiare, quest'ultimo stimato attraverso il livello di istruzione, la condizione occupazionale e la posizione professionale dei genitori. Tale descrizione sarà affiancata dall'analisi della distribuzione degli intervistati per ulteriori variabili – lo stato civile e lo stato di convivenza – ritenute importanti per delineare un primo affresco dei giovani dispersi, anche in un'ottica di confronto con alcuni fenomeni sociali, che investono la condizione giovanile più in generale (ad esempio la lunga permanenza nella famiglia di origine).

3.2 Le caratteristiche demografiche dei dispersi

La presente indagine ha preso in considerazione le informazioni derivanti da interviste retrospettive, condotte su un campione di giovani, che in virtù dei criteri metodologici di individuazione precedentemente descritti, hanno un'età ricompresa fra i 20 e i 32 anni. Il trattamento della variabile anagrafica, a fini meramente descrittivi, è stato limitato alla suddivisione del collettivo dei giovani dispersi, per comodità d'analisi, in due classi di età (20-24 anni e 25-32 anni). La figura 3.1 permette di evidenziare una larga prevalenza di giovani over 25 (76% rispetto al 24% di coloro che, al momento della rilevazione, hanno un'età inferiore)¹⁰.

¹⁰ Per quanto attiene l'influenza della variabile anagrafica sulle dinamiche dell'abbandono, giova ricordare che l'evidenza statistica di fonte ministeriale (MIUR 2019b), colloca la gran parte delle interruzioni precoci del percorso formale di studi nel primo biennio di frequenza della scuola secondaria superiore (inclusa la filiera leFP), in corrispondenza di un'età media dello studente ricompresa fra i 14 e i 16 anni. Non a caso il PNRR Istruzione ha previsto lo stanziamento di 500 milioni, per contrastare la dispersione scolastica,

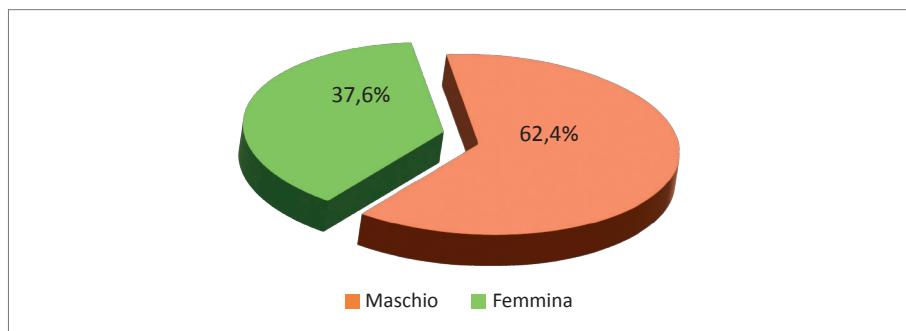
Figura 3.1 Distribuzione dei dispersi per classi di età (composizione %)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

La distribuzione dei dispersi per genere (cfr. figura 3.2) mostra il marcato divario fra femmine e maschi nella propensione ad abbandonare gli studi, in sfavore di quest'ultimi: i giovani dispersi risultano infatti in gran parte maschi (62,4% rispetto al 37,6% di femmine). Si tratta di una macro-tendenza europea di lungo periodo, al pari di altre significative differenze, a svantaggio dei ragazzi nella partecipazione al sistema educativo, che trovano conferma anche attraverso questa indagine, come si vedrà in seguito, in relazione al rendimento scolastico e, nell'ambito del campione di controllo dei non dispersi, al raggiungimento di elevati livelli di istruzione.

Figura 3.2 Distribuzione dei dispersi per genere (composizione %)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

attraverso interventi destinati alla fascia di età 12-18 anni, mediante assegnazione diretta di risorse alle scuole di primo e secondo grado, selezionate sulla base delle situazioni di criticità emerse dalle prove Invalsi (Invalsi 2022), relativamente ai risultati di apprendimento degli studenti.

Come noto, lo svantaggio nell'istruzione dei maschi, rilevabile in tutti gli indicatori di scolarizzazione, è di segno opposto al loro vantaggio occupazionale nel mercato del lavoro, dove, al contrario, resta notevole il divario di genere a sfavore delle femmine.

In altri termini, le ragazze sono più istruite e più performanti nei percorsi di formazione dei ragazzi, ma soffrono di una maggiore fragilità occupazionale, relativamente all'accesso e alla permanenza nel mercato del lavoro, nonché alla stabilità contrattuale e ai livelli salariali, che, combinandosi con una disuguaglianza nella divisione dei compiti familiari, esercita un peso sul cosiddetto 'inverno demografico' che sta investendo il nostro Paese¹¹.

Alcuni studiosi (Borgna e Struffolino 2017) hanno avanzato l'ipotesi di ricondurre le persistenti differenze di genere nella propensione all'abbandono degli studi a fattori di attrattività dei mercati locali del lavoro, quanto meno nelle aree del Paese caratterizzate da maggiori opportunità occupazionali. La possibilità concreta o percepita di trovare un lavoro, in altre parole, rappresenterebbe un incentivo ad abbandonare precocemente gli studi, soprattutto per i maschi, agevolati nell'inserimento nel sistema produttivo.

Un'altra spiegazione di tipo sociologico della relazione fra genere e partecipazione al sistema di istruzione e formazione, forse meno suggestiva della prima ma non meno convincente, chiama in causa i diversi modelli di socializzazione a cui sono esposti i maschi e le femmine: quest'ultime sarebbero maggiormente spinte ad adattarsi ad aspettative di desiderabilità sociale, anche in riferimento alle richieste della scuola (Gasperoni 1997).

Queste differenze di genere avvalorano l'attività di ricerca esplorativa sui fattori (oggettivi e soggettivi), capaci di influire sul rischio di dispersione formativa.

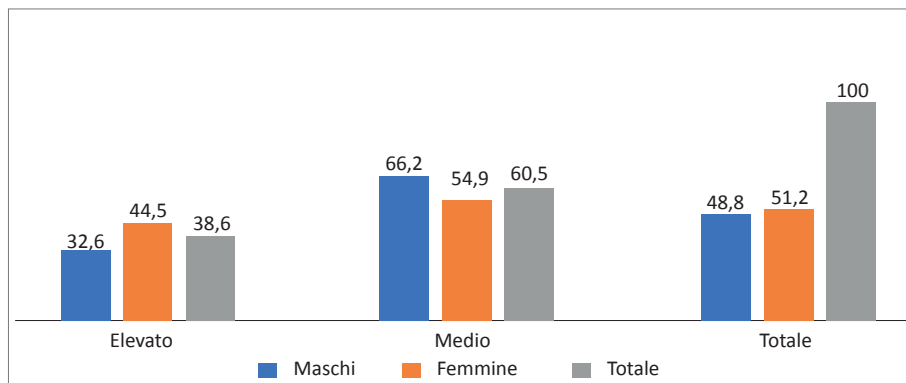
Il divario fra maschi e femmine nella partecipazione al sistema educativo può essere apprezzato, prendendo in considerazione il conseguimento di elevati titoli di studio, nell'ambito del collettivo di controllo dei non dispersi. Tale collettivo di giovani si distribuisce fra una quota maggioritaria (60,5%) di coloro che hanno conseguito un titolo di studio secondario superiore e una quota minoritaria (38,6%) di coloro che hanno conseguito un titolo di studio terziario¹². Ma la differenza

¹¹ Ormai da decenni, nei paesi avanzati, si riscontra un tasso di natalità più alto proprio laddove il tasso di occupazione femminile nel mercato del lavoro e la divisione dei compiti di cura familiare sono più elevati (cfr. Saraceno 2022; Rosina 2021).

¹² Nel grafico 3.3. non è rappresentata la percentuale dello 0,9%, costituita da coloro che sono in possesso della sola licenza media, ma vengono comunque ricompresi in questo gruppo, coerentemente alla definizione

a vantaggio delle femmine nel raggiungere un elevato livello di scolarizzazione (almeno un diploma di laurea) è di circa 12 punti percentuali (cfr. figura 3.3).

Figura 3.3 Distribuzione dei non dispersi per livello di istruzione e genere (composizione %)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Un'altra costante del fenomeno dell'abbandono precoce è che i giovani stranieri interrompono prima di quelli italiani il percorso formale di studi e, più in generale, restano confinati in livelli di scolarizzazione mediamente più bassi.

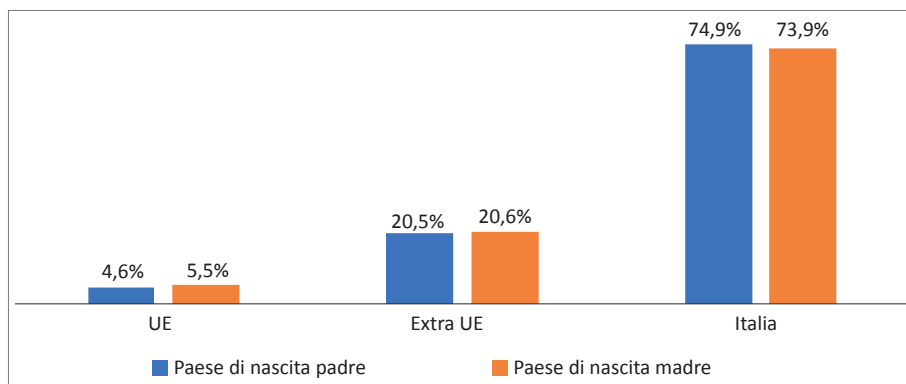
La distribuzione del campione di dispersi per Paese di origine dei genitori o background migratorio (figura 3.4) permette di osservare che circa 1 su 5 dei giovani fuoriusciti prematuramente dal sistema di istruzione e formazione hanno almeno un genitore nato in un Paese al di fuori della comunità europea (oltre il 20% senza distinzione fra padre e madre), confermando la capacità discriminante che l'appartenenza a culture extra comunitarie è in grado di esercitare sulla dispersione formativa¹³. In altri termini, il divario culturale gioca un ruolo in termini

di ELET, in quanto si sono dichiarati coinvolti in attività formative (di tipo formale e non formale), al momento della rilevazione.

¹³ Si è scelto di soppesare l'influenza del background migratorio attraverso il Paese di nascita dei genitori anziché mediante il Paese di nascita dell'intervistato, ritenendo il primo indicatore maggiormente utile per sostanziare la capacità discriminante sull'abbandono dell'appartenenza a un'etnia extra-comunitaria. Per le elaborazioni statistiche si è tenuto conto delle risposte fornite alla domanda 'quale è il paese di nascita dei tuoi genitori', che permetteva di optare fra 'nati in Italia' e 'nati all'estero'. Le informazioni relative a questi ultimi sono state poi ulteriormente elaborate, considerando le risposte fornite sulla specificazione del Paese estero di nascita. Tale operazione ha permesso di distinguere i genitori – padre e madre singolarmente rilevati – in individui nati in paesi UE da quelli nati in paesi extra UE, ottenendo in questo modo la distribuzione dei giovani dispersi per Paese di origine dei genitori o background migratorio.

di opportunità educative, a partire dalle competenze linguistiche e dalle effettive chance di socializzazione e di integrazione sociale per i giovani immigrati e le loro famiglie.

Figura 3.4 Distribuzione dei dispersi per Paese di origine dei genitori



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

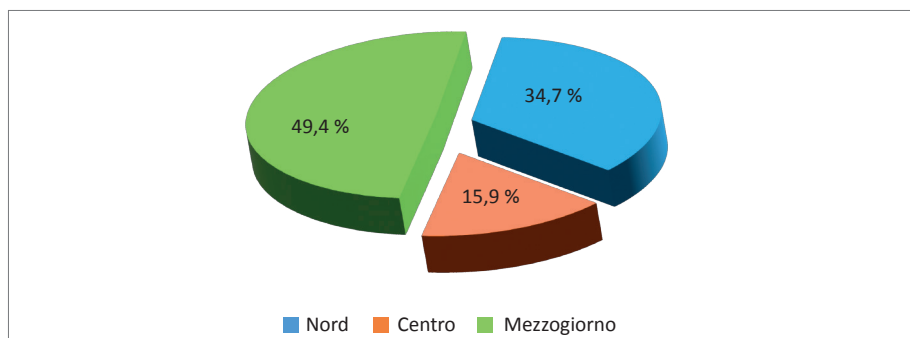
Anche la dimensione territoriale, come noto, gioca un ruolo chiave nella partecipazione ai processi formativi, nel nostro Paese, chiamando in causa i divari territoriali fra il Mezzogiorno e il Centro-Nord della penisola, in termini di servizi educativi, servizi di welfare, opportunità occupazionali e capitale sociale. Mentre i dati Istat mettono costantemente in luce l'influenza di tale dimensione sui tassi di abbandono, indagini nazionali come quella dell'Invalsi sul target dei quindicenni e indagini su larga scala come quelle internazionali OCSE-PISA e OECD-PIAAC (rispettivamente su studenti quindicenni e sulla popolazione di giovani e adulti dai 15 ai 64 anni) evidenziano l'esistenza di importanti *gap* territoriali a svantaggio del Mezzogiorno, riguardo ai risultati di apprendimento delle competenze di base¹⁴. L'analisi della distribuzione dei dispersi per le tre macroaree geografiche di residenza (figura 3.5) permette di osservare la grande eterogeneità interna che contraddistingue l'Italia, sul piano dell'abbandono formativo, legata a storiche condizioni di disuguaglianza sociale e di differenti opportunità fra il Mezzogiorno,

¹⁴ Ricerche ad hoc e rapporti istituzionali mettono, inoltre, in rilievo come in alcune zone del Mezzogiorno i giovani che abbandonano gli studi risultino anche quelli coinvolti in comportamenti devianti ed illegali (Camera dei Deputati 2014).

dove si ritrova quasi la maggioranza dei giovani dispersi (il 49,4%), e il resto della penisola (il 15,9% dei dispersi nel Centro e il 34,7% nel Nord). Le differenze territoriali, come noto, rispecchiano la diversa velocità con cui si è sviluppato, nel secondo dopo guerra, il settore industriale e dei servizi in Italia: più rapida nel Centro-Nord rispetto al Mezzogiorno, con conseguente maggiore richiesta di lavoro qualificato e, a cascata, più rapida diffusione delle istituzioni scolastiche e innalzamento dei livelli di scolarizzazione.

Alcuni studiosi associano tutt'oggi il problema della dispersione formativa nel Mezzogiorno alla minore e disomogenea diffusione territoriale dell'istruzione tecnica e professionale nel Sud: spesso le opzioni dei giovani in uscita dalla scuola media sarebbero prevalentemente polarizzate fra l'iscrizione ad un liceo (con la prospettiva dell'università e di una probabile mobilità occupazionale verso le regioni del Nord) e la non prosecuzione degli studi, soprattutto per gli studenti provenienti da famiglie di bassa estrazione sociale e con uno scarso rendimento scolastico (Panichella 2022).

Figura 3.5 Distribuzione dei dispersi per macro-area geografica di residenza (Nord, Centro, Mezzogiorno)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

3.3 Lo stato civile e lo stato di convivenza

Prendendo in considerazione la distribuzione dei dispersi per stato civile (figura 3.6) e per stato di convivenza (figure 3.7 e 3.8), emergono comportamenti già ampiamente documentati dalle indagini sulla condizione giovanile e da quelle di fonte demografica: la scelta di sposarsi o unirsi civilmente riguarda solo una

minoranza del campione (17,3%), sebbene 1 giovane su 3 abbia dato vita a un proprio nucleo familiare (il 32,9% dichiara di convivere con il partner/famiglia). Lasciare la famiglia di origine, dunque, non significa approdare al matrimonio oppure ad una unione civile, oggi regolamentata, ma dare vita a coppie di fatto. Ciò a ulteriore testimonianza dei mutamenti sociali intervenuti nelle società avanzate dell'Occidente negli ultimi decenni, non solo in relazione al declino di alcuni tradizionali riti di passaggio, quale quello di sposarsi, ma anche in riferimento alla perdita del 'valore simbolico dell'unione della coppia', come costitutivo del nucleo familiare, nonostante il recente allargamento dei diritti civili in questa direzione.

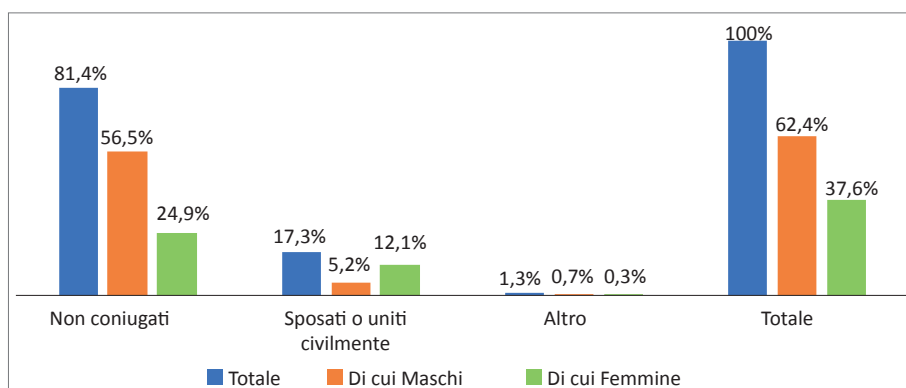
In coerenza con il processo di prolungamento della transizione dei giovani allo status di adulto (fenomeno ormai diffuso e caratterizzante l'Italia, al pari di quanto si registra nei Paesi del Sud Europa), la convivenza con i genitori coinvolge una larga quota dei giovani dispersi (59,8%), con una netta prevalenza dei maschi sulle femmine (68,7% contro 45,1%), sebbene in misura complessivamente inferiore a quella riscontrabile nel campione di controllo dei non dispersi (72,8%).

La lettura socio-demografica dell'allungamento delle fasi di transizione all'età adulta (un tempo scandite dall'ingresso nel mondo del lavoro, dalla formazione di un proprio nucleo familiare distinto da quello della famiglia di origine e dalla genitorialità) chiama in causa un cambiamento radicale delle modalità di appropriarsi della condizione di adulto, da parte del giovane (cfr. Del Boca e Rosina 2009). Non si tratterebbe della mera tendenza a procrastinare alcune scelte di vita verso un'età anagrafica più elevata, per assecondare esigenze, bisogni e/o aspettative individuali (completare gli studi, trovare un lavoro stabile, reddito e magari coerente con il proprio percorso formativo), bensì della strutturazione di percorsi esistenziali contrassegnati da flessibilità e reversibilità delle scelte e inevitabilmente condizionati da diversi fattori di ordine culturale (orientamenti di valore) e di ordine strutturale (sistemi di welfare, sistema educativo, mercato del lavoro, mercato delle abitazioni e origine sociale della famiglia).

In questo processo di de-standardizzazione del corso di vita, la famiglia di origine svolge evidentemente un ruolo del tutto cruciale, soprattutto nel nostro Paese, non solo e non tanto per il modello familistico, che lo caratterizza (al pari di Grecia, Spagna e Portogallo), ma anche e soprattutto per la funzione di ammortizzatore sociale che di fatto riveste di fronte alle difficoltà di accesso al mercato del lavoro e alla rete a maglie larghe dei servizi di welfare, insieme all'attenuamento del conflitto intergenerazionale (Sgritta 2002).

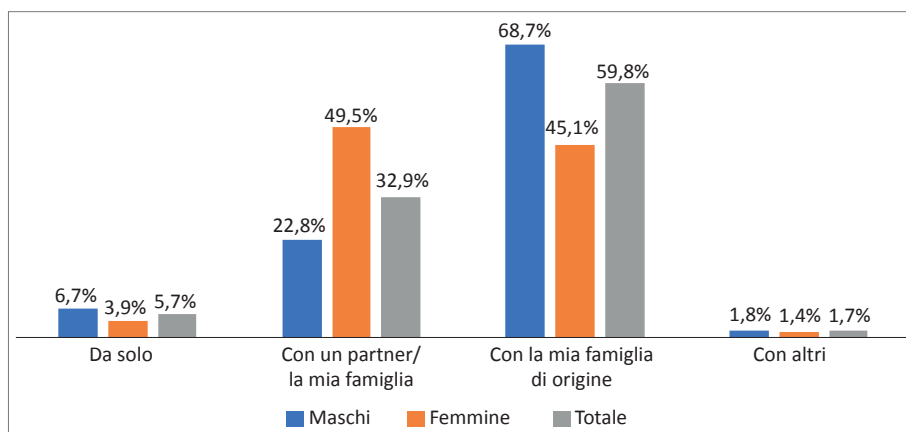
Se è indiscutibile che essere giovani oggi, più di ieri, significa vivere in una dimensione di incertezza riguardo al proprio futuro (non meritevole di un giudizio di indolenza e immaturità), resta lecito interrogarsi sugli effetti che una lunga permanenza nella famiglia di origine e il dilazionamento di scelte fondamentali possono esercitare, in riferimento al nesso fra conquista dell'autonomia e conseguente assunzione di responsabilità.

Figura 3.6 Distribuzione dei dispersi per stato civile e per genere



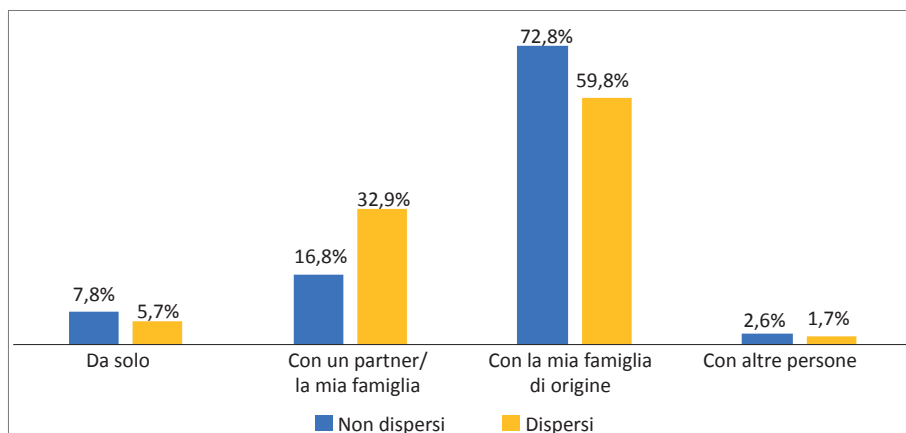
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 3.7 Distribuzione dei dispersi per stato di convivenza e per genere



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 3.8 Lo stato di convivenza. Un confronto fra dispersi e non dispersi



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

3.4 La rilevanza del background familiare

Secondo un ricco filone di studi interessato al tema della mobilità intergenerazionale, che trova riscontro nei dati della statistica ufficiale, la famiglia di origine costituisce la variabile di tipo ascrivibile più influente sulle scelte educative dei giovani, soprattutto per quanto riguarda il nostro Paese (Shavit e Blossfeld 1993; Esping-Andersen 2003; Ballarino e Checchi 2006; Istat 2020; 2021b).

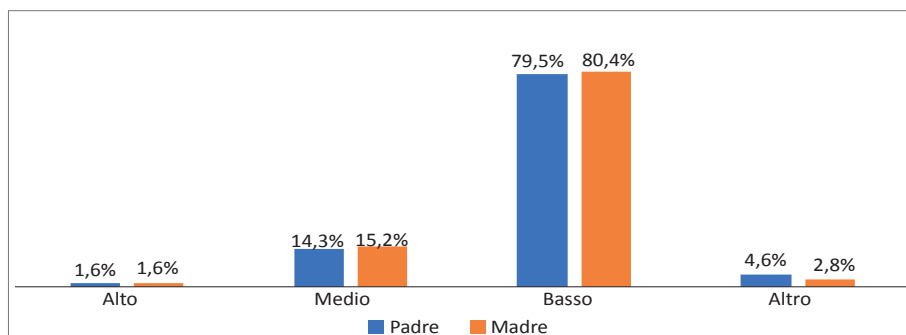
Al background familiare sono riconducibili una varietà di risorse fondamentali per il giovane e il suo percorso di integrazione nei processi educativi e nei processi sociali in generale: risorse di tipo affettivo e socio-emozionale come autostima e determinazione, di grande importanza per lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso il processo di apprendimento, in termini di motivazione e orientamento al risultato; risorse economiche e simboliche; risorse di tipo culturale e sociale. L'influenza del background familiare sulle scelte educative dei giovani è generalmente stimata, sul piano empirico, attraverso due variabili: il livello di istruzione dei genitori, quale approssimazione del capitale socio-culturale, e la loro condizione occupazionale/professionale, quale approssimazione del capitale socioeconomico. La variabile 'livello di istruzione dei genitori' è ritenuta dalla letteratura la più influente fra le due, rispetto al processo di apprendimento e alle scelte formative del giovane, ma dalla condizione occupazionale e professionale dei genitori vengano a dipendere risorse economiche

fondamentali, sia per supportare gli studi, in caso di scarso rendimento scolastico, sia per sostenere i costi finanziari derivanti dall'investimento nell'istruzione. Per queste ragioni, l'analisi si focalizzerà su entrambe le variabili.

La figura 3.9 esemplifica la distribuzione del collettivo dei dispersi per livello di istruzione dei genitori, permettendo di focalizzare l'attenzione su un'altra costante del fenomeno dell'abbandono, dalle rilevanti implicazioni sul piano della stratificazione sociale: la relazione di 'continuità' fra il basso livello di scolarizzazione dei genitori e quello dei figli, che conferma la disuguaglianza nelle opportunità educative legata al capitale culturale della famiglia di origine. Larghissima parte dei dispersi (circa 8 su 10) hanno genitori con un basso titolo di studio (al massimo la licenza media), risultando residuale la quota di quelli con genitori in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore (15,2% di madri e 14,3% di padri) e del tutto marginale la quota di quelli con genitori in possesso di titoli di istruzione terziaria (1,6% per entrambi i genitori)¹⁵.

L'evidenza di questa fortissima relazione di continuità fra genitori e figli rispetto al conseguimento dei titoli di studio e ai livelli di istruzione/competenze raggiunti pare così corroborare l'influenza delle condizioni di svantaggio, legate allo status socioeconomico e culturale della famiglia di origine, quale dato ampiamente documentato dalla letteratura scientifica sul tema.

Figura 3.9 Distribuzione del collettivo dei dispersi per livello di istruzione dei genitori



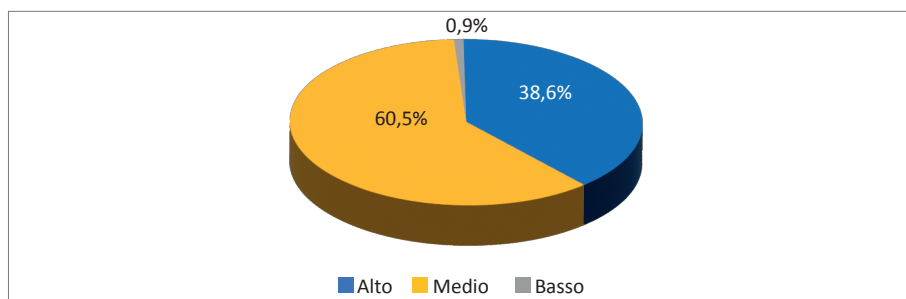
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

¹⁵ Legenda per livelli di istruzione

- Alto: titolo di studio terziario (Laurea o post laurea).
- Medio: titolo di studio secondario superiore (diploma quinquennale di scuola secondaria di secondo grado o qualifica professionale triennale di scuola secondaria superiore o qualifica di IeFP).
- Basso: Licenza media, licenza elementare e senza titolo.
- Altro: 'non sa/non risponde' sommate alle risposte relative a titoli di studio conseguiti all'estero di cui non si può stabilire l'equivalenza in Italia.

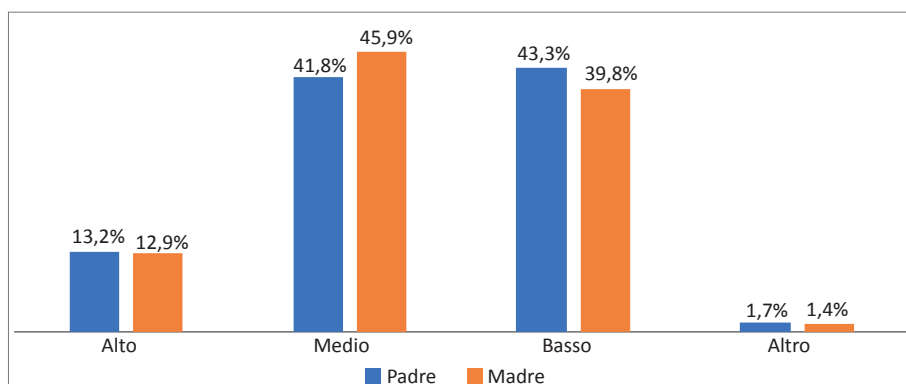
Per approfondire il nesso fra livello di istruzione della famiglia di origine e prospettive di vita dei giovani, si è preso in considerazione il livello di istruzione raggiunto dai non dispersi, confrontandolo con quello raggiunto dai loro genitori (cfr. figure 3.10 e 3.11). Dal confronto si evince chiaramente che i giovani non dispersi sono complessivamente più scolarizzati e qualificati dei propri genitori (il 60,5% ha conseguito un diploma di istruzione secondaria e il 38,6% un diploma di laurea), insieme al fatto che una rilevante quota di essi proviene da famiglie con un basso titolo di studio (sono in possesso al più della licenza media il 43,3% dei padri e il 39,8% delle madri).

Figura 3.10 Distribuzione dei non dispersi per livello di istruzione



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 3.11 Distribuzione dei non dispersi per livello di istruzione genitori



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Per cercare di comprendere meglio l'influenza del background socio-culturale della famiglia di origine rispetto alle possibilità di conseguire elevati titoli di studio, si è allora tentato di indagare come dispersi e non dispersi si distribuiscano per livello di istruzione raggiunto dalla madre (cfr. tabella 3.1).

Tabella 3.1 Disuguaglianze educative per titolo di studio della madre. Un confronto fra dispersi e non dispersi

Condizione rispetto ai titoli di studio	Madre con al più la Licenza media	Madre con almeno il Diploma
Giovani che hanno abbandonato (dispersi)	80,4%	16,8%
Giovani con diploma (60,5% dei non dispersi)	48,5%	49,9%
Giovani con laurea (38,6% dei non dispersi)	25,8%	73,1%

Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

La tabella 3.1 mostra nitidamente l'associazione fra titoli di studio conseguiti dai figli – dispersi e non dispersi – e livelli di istruzione raggiunti dal genitore.

Una larghissima maggioranza dei giovani che hanno abbandonato gli studi (l'80,4%) ha il genitore con un basso livello di istruzione (al più la licenza media), rispetto a una minoranza (16,8%) di coloro che hanno il genitore con un titolo di studio corrispondente almeno al diploma di istruzione secondaria superiore.

Analogamente, fra i non dispersi che hanno conseguito un titolo di studio terziario, è significativamente maggiore la quota di giovani che hanno la madre con almeno un livello di istruzione secondaria superiore, rispetto alla quota di chi ha la madre con un basso titolo di studio (73,1% contro 25,8%).

La tabella 3.2 permette di osservare il rischio di abbandono fra i dispersi in relazione al titolo di studio conseguito dalla madre¹⁶.

¹⁶ Il rischio di abbandono per i dispersi è stato calcolato rapportando i casi favorevoli ai casi possibili, ovvero rapportando il numero di giovani che hanno abbandonato gli studi con madre in possesso al più della licenza media a tutti i giovani – dispersi e non – con madre in possesso dello stesso livello di istruzione.

Tabella 3.2 Chances di mobilità intergenerazionale per i giovani dispersi

Chances di mobilità intergenerazionale	Madre con al più la Licenza media	Madre con almeno il Diploma
Rischio di abbandono per i dispersi	23,3%	7,1%

Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Il rischio di abbandono – elevato nel caso di giovani con la madre in possesso della sola licenza media (23,3%) – si riduce drasticamente al crescere del livello di istruzione del genitore, interessando meno di 1 su 10 ragazze e ragazzi con madri che hanno conseguito almeno un titolo di studio corrispondente al diploma di istruzione secondaria superiore (7,1%).

In altri termini, i dati della tabella, da un lato ribadiscono l'influenza del background familiare nelle opportunità educative dei giovani, largamente documentata dalle ricerche empiriche sul tema¹⁷, e, dall'altro, suggeriscono che la mobilità intergenerazionale interessa prevalentemente gli strati sociali più scolarizzati della popolazione.

Ciò rappresenta un invito a riflettere sul fatto che l'aumento della scolarizzazione, nel nostro Paese, si connota ad oggi come processo più lento rispetto al trend riscontrato in altri contesti europei forse proprio perché non interessa, in modo omogeneo, tutti gli strati sociali della popolazione.

I risultati dell'analisi fin qui compiuta, confermano, quindi, il forte valore predittivo sull'abbandono formativo delle risorse socio-culturali legate all'ambiente familiare, stimate attraverso la variabile 'livello di istruzione dei genitori'.

Ma quale è la relazione fra la condizione occupazionale e professionale dei genitori e la scelta di fuoriuscire anticipatamente dal percorso formale di studi? Osservando

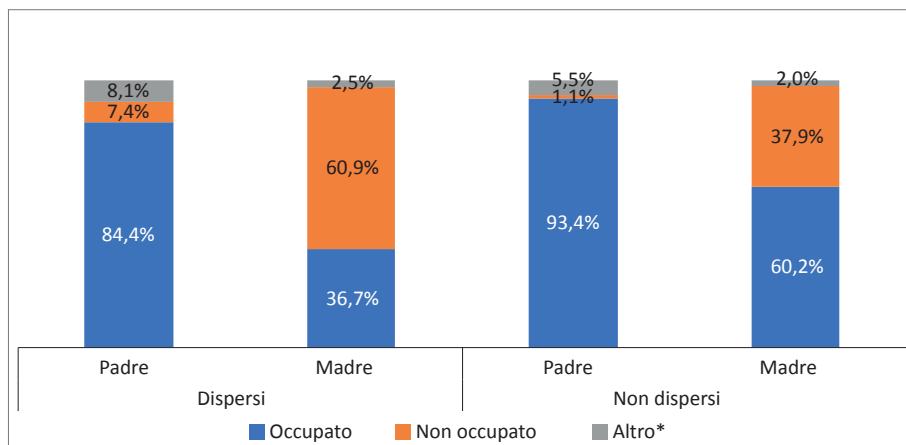
¹⁷ Nel corso degli anni Novanta del secolo scorso, l'influenza dell'origine sociale della famiglia nelle opportunità educative dei giovani è stata suffragata anche da una grande indagine internazionale, condotta in chiave comparativa confrontando paesi molto differenti fra loro per organizzazione politica ed economica, inclusa l'Italia (cfr. Shavit e Blossfeld 1993). L'ambiente familiare e in particolare il livello di istruzione dei genitori esplica la sua influenza anche attraverso la 'scelta' delle filiere del secondo ciclo (Licei, IT, IP e leFP), agendo, a monte, come meccanismo di 'autoselezione sociale' da parte delle famiglie, e, a valle, come meccanismo di una certa 'segregazione fra tipologie di filiere formative' (cfr. Benadusi e Giancola 2021). I genitori in possesso di titoli di studio elevati spingono i figli a iscriversi presso i Licei, mentre i genitori in possesso di titoli di studio medio-bassi a iscriversi negli Istituti Tecnici, negli Istituti Professionali o nei percorsi di leFP. Nelle filiere del secondo ciclo, peraltro, i test Invalsi registrano livelli di performance degli studenti, in termini di risultati di apprendimento delle competenze di base dei quindicenni, differenziati in base alla tipologia di filiera (più alti presso i Licei e meno performanti presso gli IT e soprattutto gli IP). Tali differenze trovano conferma anche nelle indagini internazionali OCSE-PISA e PIAAC.

le figura 3.12 e 3.13, che esemplificano le informazioni sullo status occupazionale e professionale dei genitori quando gli intervistati avevano 14 anni, si ottiene ulteriore conferma della rilevanza del background familiare rispetto alla scelta, da parte del giovane, di abbandonare precocemente gli studi.

Il confronto fra dispersi e non dispersi mette in luce importanti differenze occupazionali dei genitori, che investono soprattutto la componente femminile, a svantaggio dei dispersi: quando gli intervistati avevano 14 anni, erano inoccupati il 7,4% dei padri dei dispersi contro l'1,1% di quelli dei non dispersi e il 60,9% delle madri dei dispersi contro il 37,9% di quelle dei non dispersi. Questo dato sul basso tasso di occupazione femminile, che generalmente colpisce le madri poco istruite (per lo più nel Mezzogiorno), non può non comportare ricadute sul versante delle opportunità culturali, a cui la povertà educativa si riconnette¹⁸. Focalizzando l'attenzione sulla condizione professionale dei genitori, ricodificata in base alla legenda del grafico 3.13 su 3 livelli (professionalità bassa, media e medio-alta), risulta ancora più evidente come i giovani fuoriusciti prematuramente dal sistema formativo, rispetto al gruppo di controllo dei non dispersi, provengono da un contesto familiare di svantaggio sul piano socioeconomico: quando gli intervistati avevano 14 anni, erano inquadrati in professioni a basso reddito il 37,3% dei padri dei dispersi contro il 16,9% dei padri dei non dispersi e il 20,4% delle madri dei dispersi contro il 13,5% delle madri dei non dispersi.

¹⁸ In questa sede si fa riferimento al concetto di 'povertà educativa' per identificare lo stato di privazione culturale a cui vanno incontro i minori (dalla tenera età all'adolescenza) appartenenti a famiglie di basso livello socio-economico e culturale, così come declinato da Save the Children, una delle più grandi ONG internazionali, impegnata nella tutela dei minori, attraverso un lavoro di rete con le organizzazioni operanti sui territori nazionali (cfr. Save the Children 2020). Essendo un concetto strettamente connesso alla povertà economica, la povertà educativa esemplifica le minori opportunità di apprendimento collegate allo stato di povertà materiale delle famiglie, che depotenzia lo sviluppo delle capacità e dei talenti personali; un tema divenuto centrale nel dibattito contemporaneo, a causa dell'incremento della povertà assoluta, legato al ciclo di crisi economico-finanziarie e all'emergenza pandemica (cfr. Istat 2023; 2024b), nonché del calo degli apprendimenti registrato dalle prove Invalsi 2021, soprattutto a carico dei minori appartenenti a famiglie svantaggiate (cfr. Invalsi 2022).

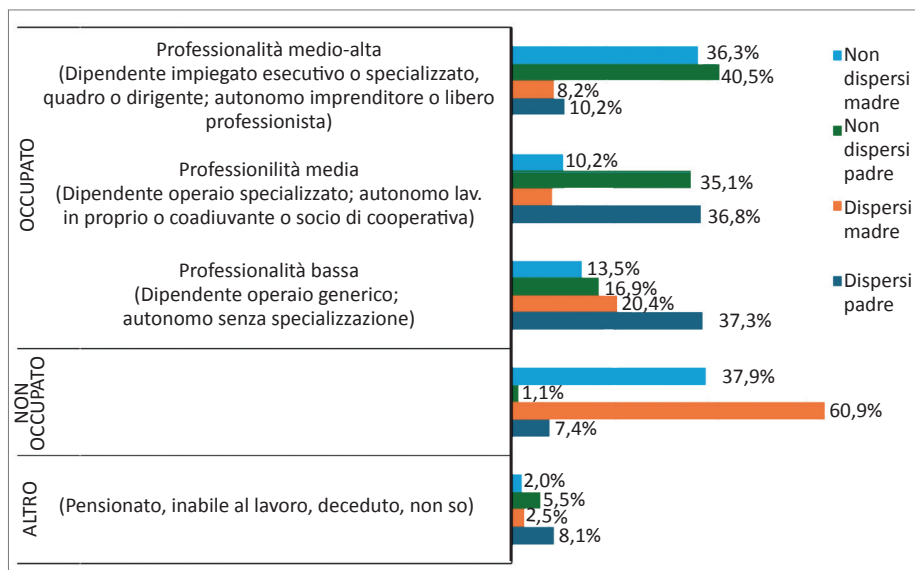
Figura 3.12 Condizione occupazionale dei genitori quando l'intervistato aveva 14 anni. Un confronto fra dispersi e non dispersi



Nota*: Altro: Pensionato, Inabile al lavoro, Deceduto, Non so

Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 3.13 Posizione lavorativa dei genitori quando l'intervistato aveva 14 anni. Un confronto fra dispersi e non dispersi



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Per arricchire l'analisi sulle caratteristiche della famiglia di origine, si è cercato di esplorare l'influenza di ulteriori variabili di prossimità di un contesto economico e culturale favorevole al processo di apprendimento, come la presenza di libri in ambito domestico, oltre ai test scolastici, quando gli intervistati avevano 14 anni¹⁹. I libri, difatti, nonostante l'evoluzione della tecnologia e l'ampio ricorso alla letteratura on line, rappresentano, tutt'oggi, una delle categorie di beni maggiormente in grado di 'incorporare' il capitale culturale della famiglia: la loro presenza in casa, pertanto, può essere considerata un'approssimazione della concreta disponibilità di accesso, da parte del minore, a risorse fondamentali di supporto al processo di apprendimento, così come la lettura degli stessi, in ogni fase della vita, può essere ritenuta un'approssimazione del capitale culturale dell'individuo e della sua potenziale disponibilità a fruire di percorsi di aggiornamento delle competenze da adulto, in una logica di life long learning.

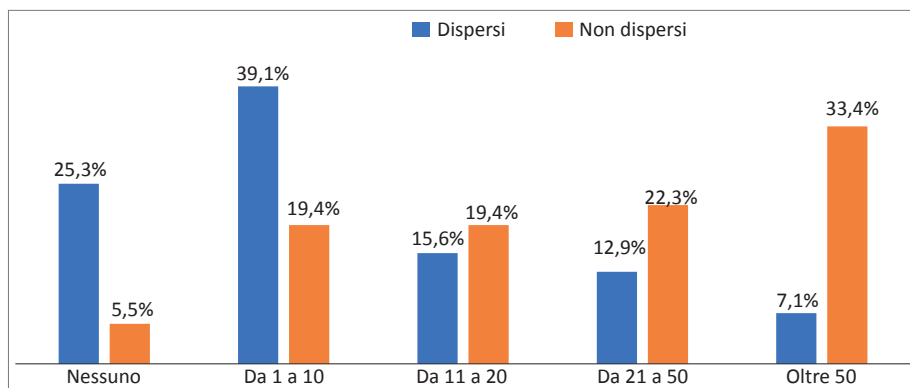
Le figure 3.14 e 3.15 esemplificano le differenze riscontrate fra i due gruppi target dell'indagine, mettendo chiaramente in luce l'enorme divario fra dispersi e non dispersi, sia in riferimento alla provenienza da un contesto socioeconomico e culturale favorevole ai processi di apprendimento, sia in riferimento alle possibili ricadute di tale contesto nella vita dei giovani intervistati, stimate attraverso il coinvolgimento nella lettura di libri, nell'ultimo anno della rilevazione.

Circa 2 giovani dispersi su 3 (il 64,4%) provengono da un contesto familiare 'povero' di opportunità educative/culturali: il 25,3% dichiara che in casa non era presente nessun libro e la maggioranza relativa (39,1%) che non ne erano presenti più di 10. Per contro, 1 giovane 'non disperso' su 3 (il 33,4%) si colloca all'estremo opposto per quantità di libri presenti in ambito domestico (oltre 50), mentre solo 1 su 4 pare essere stato confinato in un contesto familiare di svantaggio rispetto al processo di apprendimento (il 5,5% di chi dichiara che in casa i libri erano del tutto assenti e il 19,4% di chi dichiara che ne erano presenti al massimo 10).

¹⁹ Nell'ambito di ricerche nazionali e internazionali sul tema (indagini Invalsi e OCSE-PISA), il possesso di alcuni beni materiali (libri, pc, Internet a casa, scrivania per studiare, camera personale) è ritenuto uno degli strumenti più affidabili per stimare il benessere economico e culturale dello studente, rientrando a pieno titolo – insieme al livello di istruzione e alla condizione occupazionale dei genitori – nella composizione dell'indicatore statistico ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*). Tale indicatore è stato costruito proprio allo scopo di soppesare l'influenza dell'ambiente familiare sul processo formativo, al fine di comprendere meglio, per differenza, quale possa essere il valore aggiunto del sistema educativo rispetto allo sviluppo delle competenze degli studenti. In altri termini, l'ESCS è uno strumento per stimare il cosiddetto 'risultato contestualizzato' degli studenti, utile per la valutazione dell'efficacia delle istituzioni scolastiche e per la pianificazione di interventi di riduzione dei divari territoriali a svantaggio del Mezzogiorno, con riguardo agli esiti degli apprendimenti.

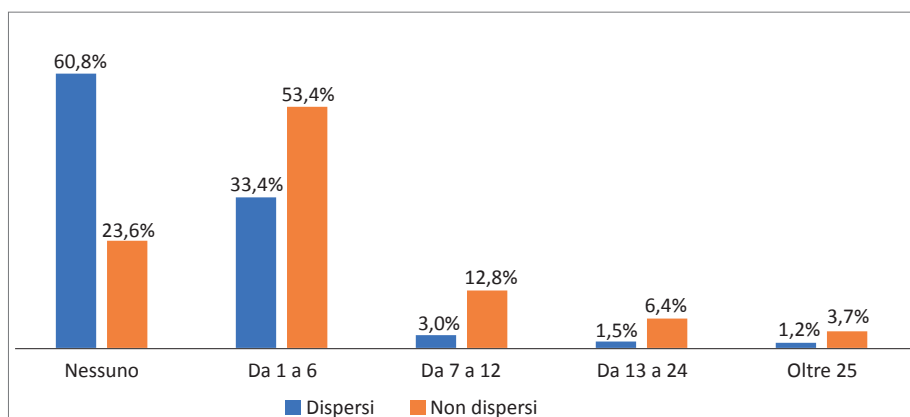
La distribuzione degli intervistati per quantità di libri letti nell'ultimo anno rispecchia ed amplifica le differenze fra dispersi e non dispersi appena illustrate, in riferimento alle caratteristiche della famiglia di origine. Per lo più provenienti da un contesto familiare di povertà di opportunità educative, larga parte dei giovani dispersi dichiara di non aver letto nessun libro (il 60,8%), mentre la maggioranza assoluta dei non dispersi (53,4%) di averne letti da 1 a 6, sebbene siano circa 1 su 4 a dichiarare di non averne letti neppure uno.

Figura 3.14 Libri presenti in casa nella famiglia di origine. Un confronto fra dispersi e non dispersi



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 3.15 Quantità di libri letti nell'ultimo anno. Un confronto fra dispersi e non dispersi



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

I dati complessivamente presentati, pertanto, avvalorano l'idea che le condizioni ascritte di partenza degli individui costituiscano, tuttora, robusti meccanismi generativi della disuguaglianza nelle opportunità educative. L'origine sociale della famiglia è in grado di prefigurare il destino degli individui anche nelle società avanzate come la nostra e le scelte di vita, al pari delle preferenze soggettive, non sono indipendenti dall'insieme di risorse culturali, economiche e sociali, di cui l'individuo dispone alla nascita.

Tenuto conto che i minori di 16 anni, nel nostro Paese, costituiscono la fascia di popolazione con la più alta incidenza di povertà assoluta, aggravatasi nell'ultimo decennio, soprattutto nel Mezzogiorno e a spese di bambine/i e ragazze/i stranieri²⁰, questa indagine costituisce un ulteriore invito a riflettere sul ruolo che le politiche educative e il sistema di Welfare possono (e dovrebbero) esercitare, per ripristinare un circuito virtuoso fra istruzione, sviluppo (economico, scientifico e tecnologico) e partecipazione (sociale e politica), in funzione di società più ricche di opportunità individuali e meno inique; *conditio sine qua non* della mobilità intergenerazionale.

²⁰ In base all'indice di deprivazione materiale e sociale specifico per i minori, concordato a livello europeo e rilevato da Istat attraverso un modulo ad hoc dell'Indagine Eu-Silc 2021, in Italia, risulta in una condizione di deprivazione il 13,5 per cento dei minori di 16 anni (oltre 1 milione di individui), il 20,1% dei quali collocati nel Mezzogiorno, il 5,7% nel Centro e l'11,9% nel Nord, con un valore 3 volte superiore per gli stranieri residenti in Italia rispetto ai minori con genitori italiani.

L'indice in questione (costruito sulla base di 17 indicatori, di cui 12 relativi al minore e cinque relativi alla famiglia) ribadisce anche la rilevanza del titolo di studio dei genitori, come proxy dei livelli di reddito e delle condizioni sociali dell'ambiente familiare, che si riverberano nelle condizioni di vita dei figli: nel 2021 la deprivazione materiale e sociale dei minori coinvolge il 3% dei figli di genitori con almeno una laurea rispetto al 33,9% dei figli di genitori con al massimo la licenza media (cfr. Istat 2024b, 128-130).

4 Il percorso formativo e il nesso fra rendimento scolastico e dispersione

4.1 L'abbandono del percorso formativo e i risultati scolastici

Si è appena illustrato come le probabilità di abbandonare gli studi risultino fortemente connesse con l'origine sociale della famiglia, avvalorando la persistenza di una disuguaglianza nelle opportunità educative, a cui sono associati, in generale, livelli occupazionali e reddituali più svantaggiosi.

Su questa disuguaglianza, ampiamente documentata dalla ricerca empirica, interviene un'altra variabile, strettamente intrecciata con l'origine sociale della famiglia: il rendimento scolastico degli studenti.

Restano una minoranza i giovani provenienti da un contesto familiare svantaggiato, che riescono a conseguire un buon rendimento scolastico: un dato confermato, nel tempo, sia da indagini nazionali (cfr. Ballarino e Checchi 2006; Invalsi 2022; 2023), sia dalle rilevazioni Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei diplomati (Istat 2015), sia da indagini su larga scala come OCSE PISA e PIACC. I giovani appartenenti a famiglie dotate di scarse risorse culturali, economiche e sociali risultano generalmente meno capaci di rispondere alle richieste delle istituzioni formative, sia perché risultano poco attrezzati sul piano dei repertori linguistici e dei codici comportamentali, sia perché sperimentano un numero limitato di attività culturali di tipo extra-scolastico, collegate ai livelli di istruzione, ai livelli di reddito e agli ambienti sociali frequentati dai genitori²¹.

²¹ L'influenza dello status socio-economico della famiglia d'origine sugli esiti formativi, oltre che professionali, dei figli è stata più recentemente documentata dal Rapporto Inapp-PLUS 2023 (Inapp *et al.* 2024). Sul piano della ricerca empirica, è stato Coleman (1990) uno dei primi studiosi d'oltre oceano a porre l'accento sulla rilevanza della socializzazione familiare per il rendimento scolastico dello studente, rispetto ai fattori di tipo scolastico. Ma in campo sociologico un gran numero di indagini condotte in paesi molto diversi fra loro ne hanno ribadito l'importanza, al pari di ricerche commissionate dal Ministero della Pubblica istruzione, nel nostro Paese, fin dagli anni Novanta. Poiché il nesso fra rendimento scolastico e origine sociale della famiglia è stato generalmente riscontrato fra coloro

Per mettere a fuoco le caratteristiche del percorso formativo, nonché aspetti e manifestazioni del disagio formativo e/o sociale dei giovani dispersi – qualunque siano le concause –, sono state prese in considerazione le risposte fornite ai seguenti quesiti:

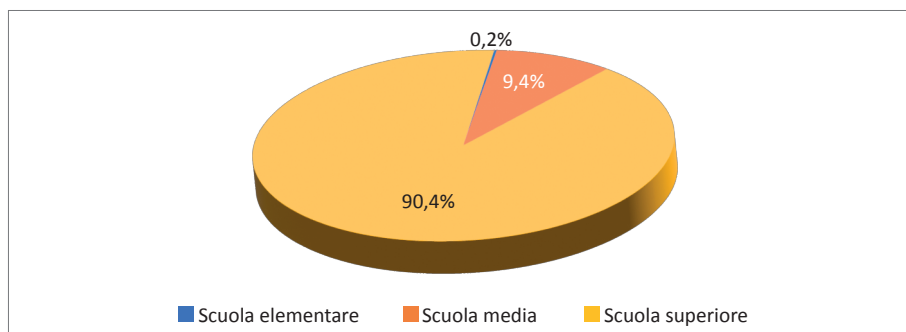
1. il momento di interruzione definitiva del percorso formativo, per comprendere dove si è collocato l'abbandono degli studi rispetto ai cicli scolastici;
2. il voto finale conseguito alla licenza media, come variabile di prossimità del bagaglio di competenze con cui lo studente è approdato ai percorsi del secondo ciclo;
3. l'autopercezione del proprio rendimento scolastico rispetto alle competenze di base di italiano e matematica, come variabile di controllo rispetto alla precedente (voto conseguito alla licenza media);
4. l'eventuale esperienza di ripetenza, come segno tangibile delle difficoltà riscontrare nel processo di apprendimento;
5. la frequenza dell'asilo nido e della scuola materna, in qualità di variabili ritenute dalla letteratura in grado di attenuare eventuali fattori di disagio legati al background familiare.

Il momento di interruzione del percorso formativo, in linea con quanto rilevato dai rapporti istituzionali del MIUR, per larghissima parte dei dispersi del campione (90,4%) si colloca durante la frequenza della scuola secondaria di secondo grado (inclusi i percorsi di leFP di competenza regionale)²². Solo una minoranza di essi (9,4%) abbandona gli studi durante la frequenza della scuola secondaria di primo grado (cfr. figura 4.1).

che hanno genitori con livelli di istruzione medio-alti, la ricerca empirica ha avvalorato il fatto che sia soprattutto il titolo di studio dei genitori a costituire il fattore familiare in grado di influenzare maggiormente il successo negli studi, rispetto alle altre variabili connesse all'origine sociale, come il reddito o il tipo di occupazione dei genitori. Una spiegazione, se non convincente quanto meno suggestiva, di questa relazione positiva fra classe sociale di appartenenza e successo negli studi, non ancora sconfessata dalla ricerca empirica, è offerta da Bourdieu. Il sociologo francese ricorre al concetto di 'habitus', già in uso nella filosofia aristotelica e tomista, per descrivere quelle disposizioni durevoli che ogni individuo apprende, anche inconsapevolmente, fin dall'infanzia, all'interno del proprio contesto familiare. Se i figli appartenenti a classi agiate avessero avuto rendimenti e carriere scolastiche superiori a quelli delle classi meno agiate, ciò sarebbe dovuto al 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 verrebbero spesso legittimate dalle istituzioni educative come doti naturali degli studenti, anziché essere interpretate come privilegi sociali. In questa prospettiva, le istituzioni educative non sarebbero in grado di colmare le disuguaglianze radicate nelle condizioni di partenza (cfr. Bourdieu e Passaron 1970).

²² Le evidenze statistiche dei Rapporti istituzionali di fonte MIUR (2019a) sono che l'abbandono formativo si concentra nei primi due anni di frequenza del secondo ciclo del sistema educativo, quando l'allieva/o ha un'età compresa, all'incirca, fra i 14 ei 16 anni.

Figura 4.1 Distribuzione dei dispersi per ciclo scolastico di abbandono



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Spostando l'attenzione dal momento dell'abbandono al rendimento scolastico, i giovani dispersi confermano ampiamente il tradizionale profilo attribuito allo studente droup out: il percorso formativo risulta accidentato, costellato di insuccessi e difficoltà, che minano l'acquisizione delle competenze necessarie a proseguire gli studi, la motivazione individuale e, più in generale, il processo di integrazione nell'istituzione educativa.

Prendendo in considerazione la distribuzione degli intervistati per il voto finale conseguito alla licenza media, risulta del tutto evidente che la gran parte dei giovani dispersi approda ai percorsi della scuola secondaria di secondo grado con un bagaglio abbastanza leggero sul piano delle competenze, in cui si rispecchiano divari di genere e divari territoriali (cfr. figure 4.2, 4.3 e 4.4).

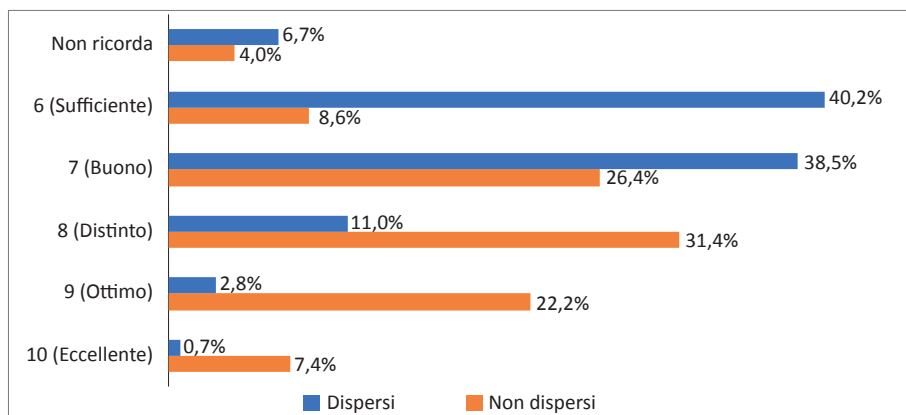
Il confronto con il gruppo di controllo dei non dispersi, che provengono da famiglie mediamente più scolarizzate e con una migliore posizione nel mercato del lavoro, è quasi impietoso: circa 8 dispersi su 10 si distribuiscono fra quanti hanno conseguito una valutazione bassa (sufficiente per il 40,2%) o appena superiore ad essa (buono per il 38,5%)²³, laddove oltre il 60% dei non dispersi dichiara di aver conseguito una valutazione elevata (distinto per il 31,4%, ottimo per il 22,2% ed eccellente per il 7,4%).

Significative anche le differenze di performance fra maschi e femmine in favore di quest'ultime (dichiarano di aver conseguito la licenza media con la sufficienza il 45,6% dei maschi rispetto al 31,2% delle femmine) e le differenze territoriali a

²³ Vale la pena considerare che la valutazione bassa è probabilmente sottostimata dal valore non trascurabile di chi dichiara di 'non ricordare' il voto (6,7%).

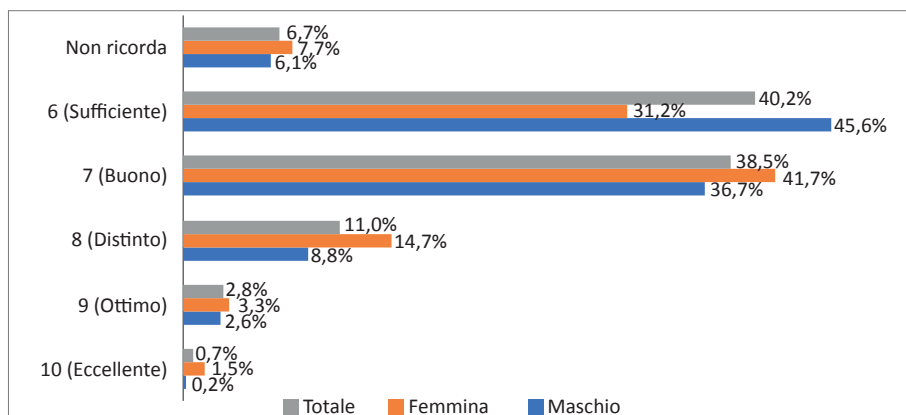
svantaggio dei residenti nel Sud della penisola (dove si ritrova oltre il 50% di coloro che hanno dichiarato di aver ottenuto la licenza media con la sola sufficienza (cfr. figura 4.4).

Figura 4.2 Voto conseguito alla licenza media. Un confronto fra dispersi e non dispersi



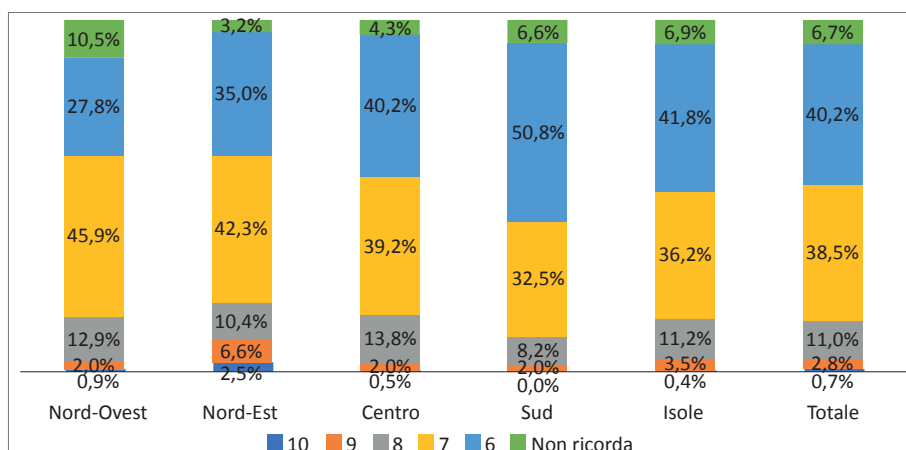
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 4.3 Distribuzione dei dispersi per voto finale conseguito alla licenza media e per genere



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

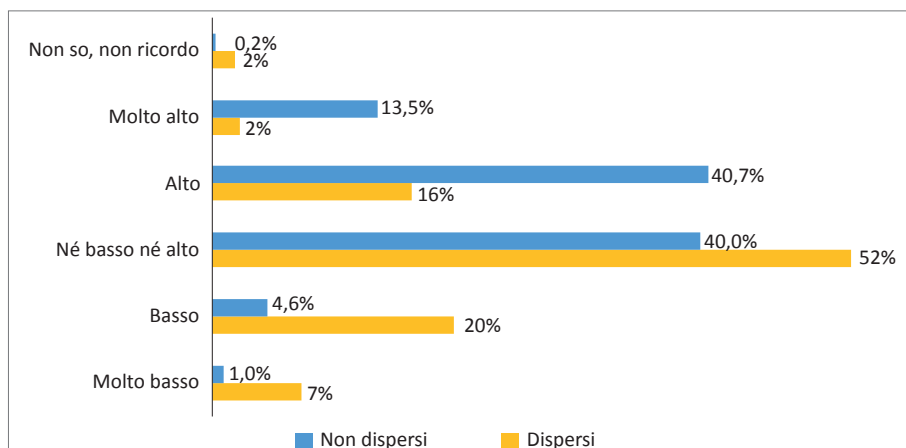
Figura 4.4 Distribuzione dei dispersi per voto conseguito alla licenza media e per aree geografiche



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

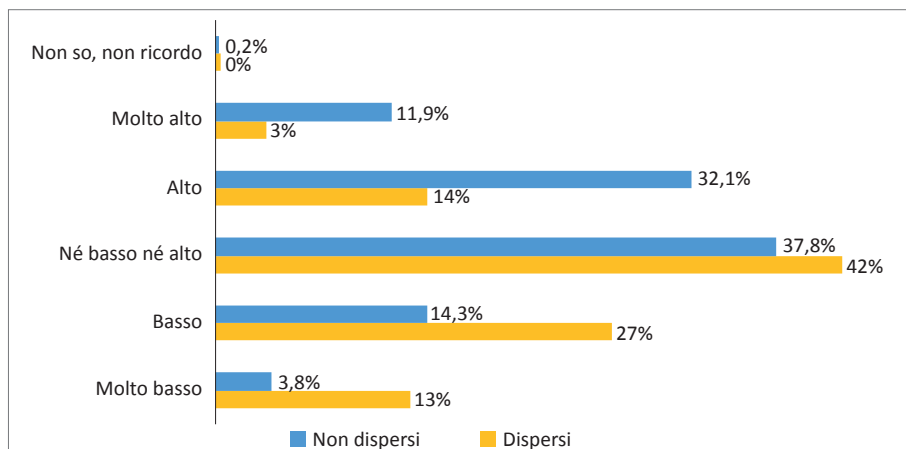
Prendendo in esame l'autopercezione degli intervistati rispetto al proprio rendimento scolastico nelle competenze di base, attraverso le risposte fornite alla domanda 'Come classifichereesti il tuo rendimento scolastico in italiano e matematica?', si ottiene conferma delle difficoltà incontrate dai giovani dispersi nel processo di apprendimento, con particolare riferimento alle competenze linguistiche (cfr. figure 4.5 e 4.6).

Figura 4.5 Autopercezione del rendimento scolastico in italiano. Un confronto fra dispersi e non dispersi



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 4.6 Autopercezione del rendimento scolastico in matematica. Un confronto fra dispersi e non dispersi

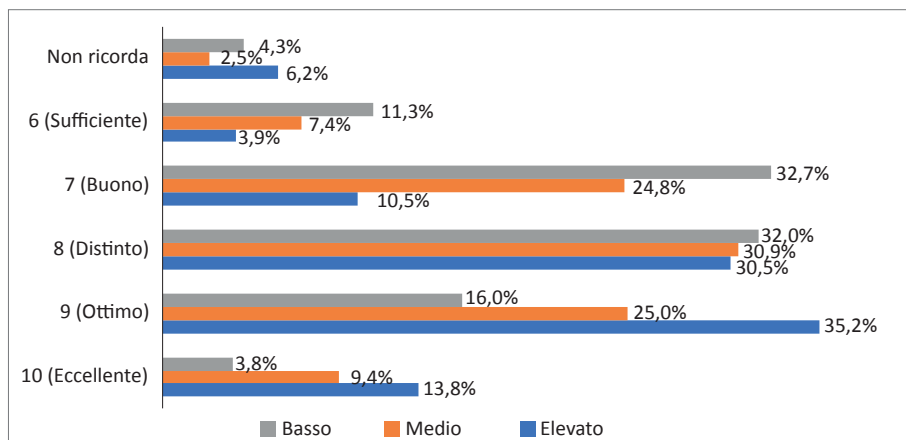


Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

In analogia con la distribuzione degli intervistati relativa al voto conseguito alla licenza media, quella riguardo all'autopercezione del rendimento scolastico mette in luce il divario fra dispersi e non dispersi nel raggiungimento di buoni risultati: a classificare come 'alto' il proprio rendimento scolastico sono, rispettivamente, in italiano il 40,7% dei non dispersi contro il 16,3% dei dispersi e in matematica il 32% dei non dispersi contro il 14% dei dispersi.

Ricordando che una quota rilevante del campione dei non dispersi proviene comunque da famiglie con un basso titolo di studio (il 43,3% dei padri e il 39,8% delle madri sono in possesso della sola licenza media), si è provato a verificare la relazione fra il rendimento scolastico di questi giovani e il livello di istruzione dei loro genitori, incrociando la variabile 'voto conseguito alla licenza media' con la variabile, 'livello di istruzione del padre'. L'esito di questa operazione, esemplificato dalla figura 4.7, ribadisce due aspetti. Innanzitutto, trova conferma il fatto che l'origine sociale della famiglia interviene sul rendimento scolastico dei figli, risultando gli esiti migliori (da ottimo a eccellente) strettamente correlati a più elevati livelli di istruzione dei genitori. L'altro aspetto meritevole di attenzione, seppure atteso, è che i non dispersi con genitori poco istruiti conseguivano, comunque, buoni risultati a scuola: circa 1 su 3 ha ottenuto la licenza media con una valutazione medio-alta (distinto) e solo una minoranza (l'11,3%) ha ottenuto la stessa con una valutazione bassa (sufficiente).

Figura 4.7 Distribuzione dei non dispersi per voto conseguito alla licenza media e per livello di istruzione del padre



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Questi dati, pertanto, avvalorano l'idea che un buon rendimento scolastico incoraggia l'impegno nell'istruzione anche per chi proviene da un contesto familiare svantaggiato. Se restare all'interno del sistema educativo è agevole per studenti che raggiungono, senza difficoltà, il successo formativo, anche per genitori poco scolarizzati e con scarse risorse economiche investire nell'istruzione dei figli, che dimostrano elevate performance scolastiche, può configurarsi come una 'scelta razionale' (cfr. Boudon 1979), fondata sul calcolo fra costi e benefici attesi, nel futuro, rispetto a prospettive occupazionali, livelli retributivi, posizione sociale, soddisfazione della vita ecc. Il rendimento scolastico, dunque, struttura la disuguaglianza fra gli studenti, mitigando l'influenza dell'origine sociale della famiglia: basse performance alimentano una propensione a fuoriuscire dal sistema di istruzione e formazione, mentre elevate performance alimentano una propensione a permanere all'interno dello stesso, indipendentemente dalle risorse del contesto familiare di provenienza.

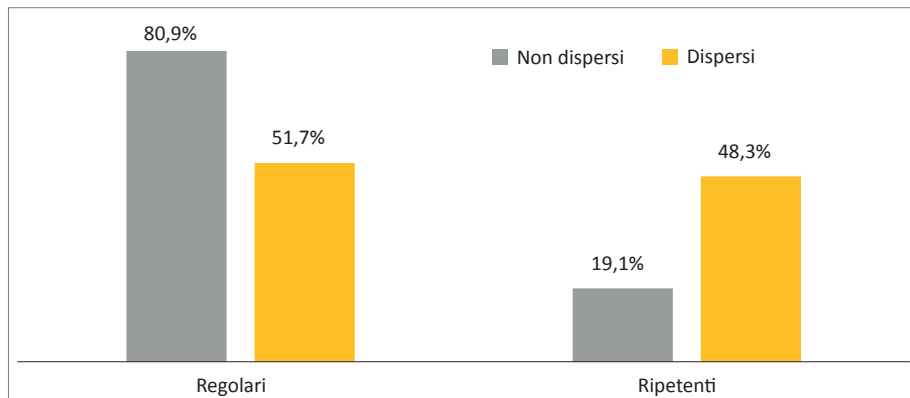
4.2 Le ripetenze

Dopo aver considerato gli esiti scolastici conseguiti nella scuola secondaria di primo grado e l'autopercezione rispetto al proprio rendimento scolastico, si prenderà in esame l'eventuale esperienza della bocciatura, come conclamata evidenza delle

difficoltà incontrate nel processo di apprendimento, ai fini del raggiungimento delle competenze minime richieste dal percorso formativo. Se la fuoriuscita definitiva dal percorso già avviato rappresenta la manifestazione più grave del disagio formativo dello studente, la ripetenza dell'anno scolastico, in qualità di giudizio complessivamente insufficiente rispetto al profitto scolastico atteso, può essere considerata come una stigmatizzazione dell'insuccesso formativo del giovane, in grado di erodere l'autostima, la motivazione allo studio e il senso di appartenenza all'istituzione educativa.

Considerando la distribuzione dei dispersi per l'eventuale esperienza di bocciatura (cfr. figura 4.8), il profilo già parzialmente tracciato del giovane disperso ne esce rafforzato, rispetto alle evidenze precedentemente descritte. Si tratta, difatti, di giovani con un percorso formativo accidentato alle spalle, fortemente segnato da pregressi insuccessi formativi: l'esperienza di almeno una ripetenza durante l'iter formativo compiuto (dalla scuola elementare fino al momento dell'interruzione definitiva del percorso), coinvolge quasi la metà degli stessi (il 48,3%), contro il 19,1% del campione di controllo dei non dispersi.

Figura 4.8 Esperienza della ripetenza. Un confronto fra dispersi e non dispersi



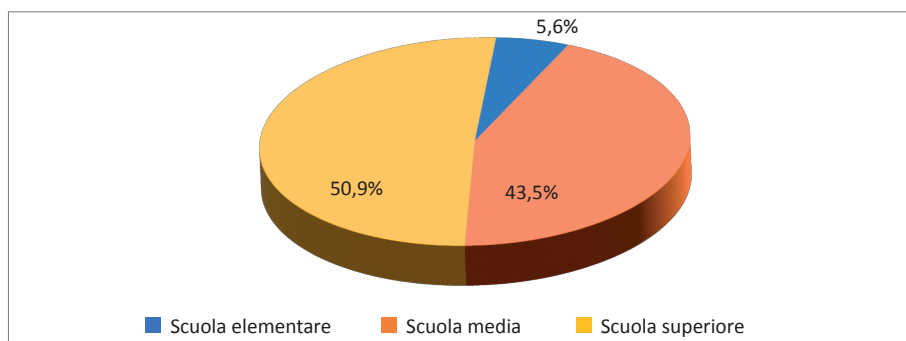
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Peraltro, i giovani dispersi sperimentano l'insuccesso formativo senza soluzione di continuità, durante i cicli scolastici, cumulando difficoltà e *deficit* di competenze nei processi di apprendimento. Guardando al ciclo scolastico di ripetenza (figura 4.9), si evince chiaramente che la bocciatura per almeno 1 anno ha investito circa la metà del campione dei dispersi (50,9%) durante la frequenza della scuola secondaria di

secondo grado (periodo in cui si verifica l'interruzione del percorso per larghissima parte degli intervistati) e una quota rilevante del campione (il 43,5%) anche durante la frequenza della scuola secondaria di primo grado.

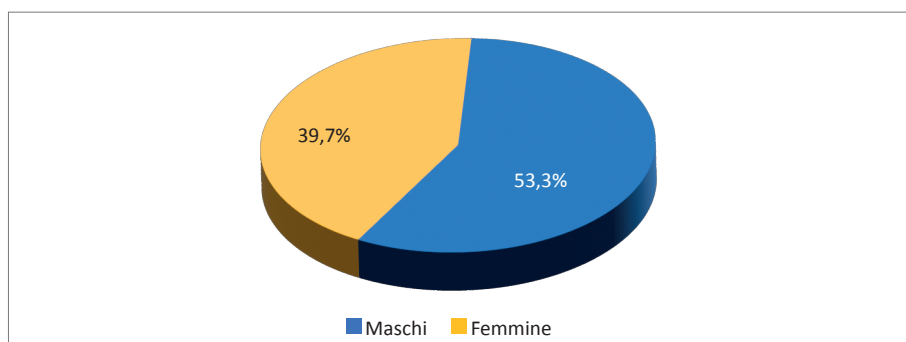
Vale inoltre la pena di evidenziare il divario di genere che si rileva anche in riferimento a questa grave esperienza di disagio formativo: la ripetenza coinvolge in misura maggiore i maschi rispetto alle femmine (+13,6%), a ulteriore prova di una più acuta difficoltà dei primi nel rapportarsi con l'ambito scolastico (cfr. figura 4.10).

Figura 4.9 Distribuzione dei dispersi 'ripetenti', per ciclo scolastico di bocciatura



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 4.10 Distribuzione dei dispersi 'ripetenti', per genere



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

4.3 La frequenza dell'asilo nido e della scuola materna

Si sono già esaminati diversi aspetti relativi alla trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze educative. La letteratura sul tema di matrice sociologica è solita distinguere fra 'effetti primari' e 'effetti secondari' del background familiare (Boudon 1979). I primi sono riconducibili ai processi di socializzazione familiari, capaci di determinare le prime differenze di natura cognitiva e motivazionale, che si amplificano nelle fasi successive della vita. I secondi hanno a che fare con le scelte educative e formative delle famiglie, negoziate con i figli, che riguardano la prosecuzione degli studi e la tipologia di filiera a cui iscriversi²⁴. Essendo gli effetti primari sugli apprendimenti quelli in grado di generare le prime disuguaglianze fra gli individui, nonché di cumularsi e ingigantirsi nel tempo, esiste un largo consenso da parte della letteratura scientifica nel ritenere che le politiche educative più efficaci siano gli interventi precoci di cura nei riguardi dei bambini di età ricompresa fra 0 e 3 anni (scuola della prima infanzia), ovviamente in continuità con quelli dedicati ai bambini in età pre-scolare (dai 4 ai 6 anni)²⁵. Approcci diversi (neuroscienze, psicologia dello sviluppo, sociologia dell'educazione ed economia) sono, difatti, concordi nel ritenere che la partecipazione scolastica precoce e di qualità dei bambini provenienti da contesti familiari svantaggiati possa costituire una delle ricette più efficaci per supportare l'individuo nel successo formativo e scongiurare l'abbandono degli studi, con i conseguenti rischi di marginalità sociale²⁶.

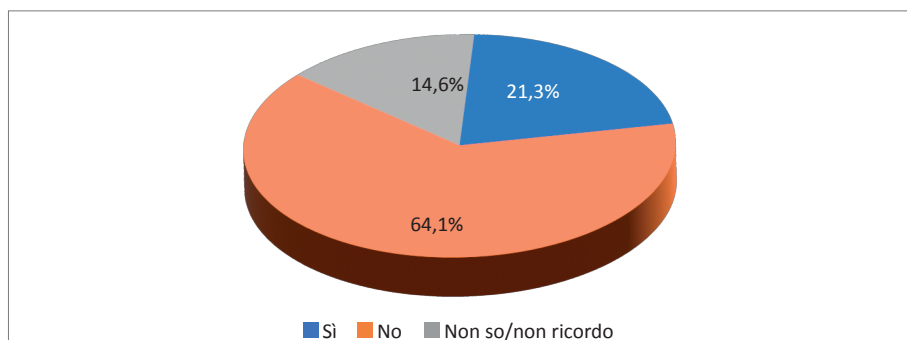
²⁴ Mentre gli effetti primari sono mediati dal rendimento scolastico, gli effetti secondari che determinano le scelte formative risultano meno dipendenti dalle performance degli studenti. La ricerca empirica, difatti, ha mostrato che le scelte formative degli studenti provenienti da un contesto socio-familiare svantaggiato – a parità di performance scolastiche – sono meno ambiziose di quelle effettuate dagli studenti con genitori di elevata estrazione sociale (Jackson 2013).

²⁵ Si ricorda che il coinvolgimento pre-obbligo dei bambini con 4 anni o più nei processi di apprendimento (scuola dell'infanzia) è stato individuato come uno degli obiettivi della strategia europea (Early childhood education and care), per configurare sistemi educativi nazionali di qualità, inclusivi e sostenibili. Sul tema dell'educazione e della cura della prima infanzia la Commissione Europea ha adottato specifiche risoluzioni e l'OECD ha elaborato Rapporti ad hoc (2000; 2006).

²⁶ Diversi studi hanno mostrato una relazione significativa fra la frequenza di percorsi prescolastici (asili nido e scuole dell'infanzia) e benefici sul piano cognitivo e motivazionale, soprattutto a vantaggio dei bambini appartenenti a famiglie poco istruite e di bassa estrazione sociale (cfr. Heckman 2009; Del Boca 2014; Cebolla-Boado *et al.* 2016). Non a caso, la rilevanza di una scolarizzazione di qualità della prima infanzia, sulla scorta del modello dei paesi scandinavi, è da tempo al centro del dibattito europeo sulla costruzione di un nuovo Welfare State, per i suoi effetti non solo educativi ma anche economici e sociali, fra cui l'incremento dell'occupazione femminile (cfr. Esping-Andersen 2003; Morel 2013; García *et al.* 2020).

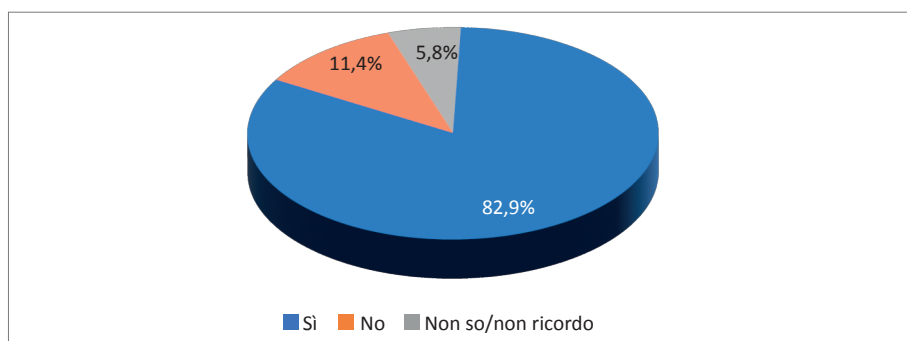
Osservando la distribuzione dei dispersi per la frequenza di percorsi pre-obbligo scolastico (figure 4.11, 4.12 e 4.13), emerge il seguente quadro: solo all'incirca 1 su 5 degli intervistati dichiara di aver frequentato un asilo nido per almeno 1 anno (21,3%), sebbene siano almeno 8 su 10 a dichiarare una partecipazione regolare alla scuola dell'infanzia (82,9%), con un ampio coinvolgimento per l'intero ciclo triennale (76,1%).

Figura 4.11 Distribuzione dei dispersi per frequenza di un asilo nido per almeno 1 anno



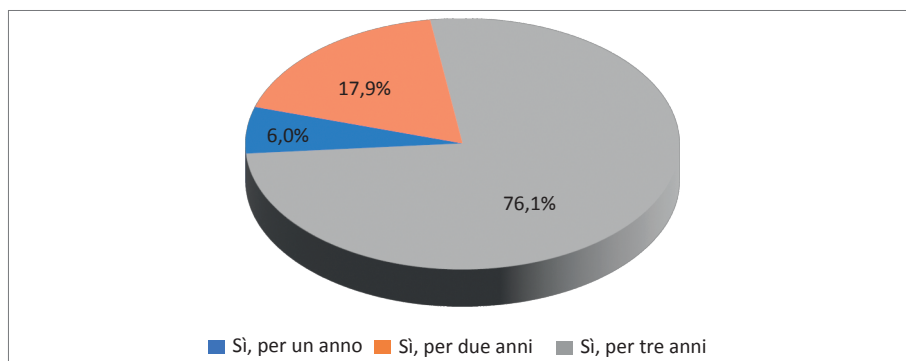
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 4.12 Distribuzione dei dispersi per frequenza regolare della scuola dell'infanzia



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 4.13 Distribuzione dei dispersi per numero di anni di frequenza della scuola dell'infanzia



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

L'evidenza della bassa frequenza della scuola della prima infanzia, a fronte dell'estesa e regolare partecipazione ai percorsi educativi della scuola materna, sembra coerente con il fatto che, nel nostro Paese, l'offerta di servizi pubblici preposti alla cura dei bambini da 0 a 3 anni (asili nido) è carente, peraltro proprio nelle aree dove la povertà educativa e la dispersione formativa risultano più diffuse (alcune regioni del Mezzogiorno, alcune periferie urbane del Centro-Nord e le cosiddette Aree interne). Ciò significa che dai benefici di servizi educativi precoci, potenzialmente in grado di mitigare gli effetti primari del background familiare, restano esclusi proprio coloro che ne avrebbero maggiormente bisogno (i minori appartenenti a contesti familiari svantaggiati, inclusi i figli degli immigrati). Per quanto attiene l'offerta degli asili nido, nel territorio, vale inoltre la pena di ricordare che, ad oggi, risulta prevalentemente legata alla condizione occupazionale della madre, con grave pregiudizio per l'occupabilità di tutte le donne che desiderano inserirsi nel mercato del lavoro. In altri termini, i servizi educativi per la prima infanzia sono stati finora considerati prioritariamente come uno strumento di conciliazione vita-lavoro, ma potrebbero essere concepiti, a pieno titolo, sia come strumenti per colmare il gap di genere nelle opportunità occupazionali, sia come strumenti per accrescere le opportunità educative dei bambini appartenenti alle famiglie più svantaggiate, fronteggiando la povertà educativa²⁷.

²⁷ Il PNRR ha destinato specifiche risorse per ampliare l'offerta dei servizi pubblici preposti alla cura della prima infanzia, in particolare nel Mezzogiorno, dove risulta altrettanto carente il 'tempo pieno' con il conseguente arricchimento di un'offerta extracurriculare; ulteriore strumento non solo di conciliazione fra la responsabilità della cura dei figli e la vita lavorativa, ma anche di potenziale valorizzazione dell'occupabilità femminile.

5 Le motivazioni dell'abbandono

5.1 Premessa

L'analisi delle motivazioni degli abbandoni costituisce, ovviamente, un aspetto centrale nell'ambito di questa indagine. Si tratta di informazioni la cui acquisizione è sempre molto delicata perché chiamano in causa vissuti personali e dinamiche psicologiche molto complesse. In sede di progettazione, il tentativo è stato dunque di proporre item il più possibile lineari e poco equivocabili, nella consapevolezza che il quadro delle problematiche che si andava a ricostruire era di natura soggettiva, basato sull'auto percezione degli intervistati.

Per approfondire i fattori di rischio in grado di codeterminare l'abbandono precoce degli studi, è stato chiesto agli intervistati di indicare, su una scala da 1 (per nulla influente) a 4 (molto influente), il grado di influenza sulla decisione di interrompere gli studi, esercitato da un'ampia gamma di variabili considerate.

I numerosi items relativi alla domanda 'Tra i fattori elencati, indica quanto ha influito ciascuno di essi sulla decisione di interrompere gli studi' erano riconducibili ai seguenti ambiti principali:

- difficoltà e problemi oggettivi, quali la mancanza di corsi o scuole nella zona di abitazione, la difficoltà di raggiungere le sedi, l'inefficacia di un tentativo di iscrizione;
- il disinteresse verso il percorso formativo e verso i contenuti della formazione. Questo aspetto è stato esplorato con items molto espliciti quali 'non mi piaceva studiare', 'a scuola mi annoiavo', 'avevo altri interessi', 'volevo svolgere un'attività pratica', 'le materie non mi interessavano' ecc.
- l'attribuzione, nelle cause dell'abbandono, di responsabilità alle istituzioni scolastiche e ai docenti. Sono stati in questo caso proposti item quali 'la scuola non mi ha consentito di esprimere le mie capacità', 'la scuola era

troppo impegnativa', 'non ho trovato che mi aiutasse a superare le difficoltà'. In quest'ambito rientravano anche le difficoltà emerse con i docenti, la rigidità delle regole scolastiche o l'inadeguatezza delle strutture fisiche disponibili.

- la percezione di una inadeguatezza personale riferita soprattutto al percorso formativo, con affermazioni relative alla scarsità dei risultati ottenuti, alla mancanza di un metodo di studio o alla capacità di seguire i programmi, fino a difficoltà di apprendimento, difficoltà organizzative, insuccessi scolastici e una incapacità di rispondere alle aspettative delle famiglie.
- un ambito limitrofo a quello del senso di inadeguatezza, ma con una maggiore profondità in termini di disagio individuale, indagava difficoltà personali meno legate agli aspetti scolastici e di natura più psicologica e relazionale, prevedendo item quali 'provavo un grande senso di disagio personale', 'avevo problemi personali', accanto a sofferenze derivanti dalle relazioni con i compagni di classe.
- un ulteriore ambito esplorava l'influenza negativa di parenti e amici nei confronti del percorso formativo attraverso due item molto diretti.
- un ultimo blocco si riferiva a motivazioni legate al desiderio o all'esigenza di trovare un lavoro.

Infine, due item esploravano problemi di natura orientativa 'non avevo informazioni sulle scuole e sui corsi della zona' e difficoltà motivazionali 'non ritenevo che studiare mi avrebbe aiutato nella vita'.

L'analisi per genere restituisce una certa simmetria nelle risposte di uomini e donne: dieci delle prime undici motivazioni risultano essere le stesse, sia pure in un ordine gerarchico differente. Una delle principali differenze consiste invece nella quantità di fattori indicati come motivazioni dell'abbandono, dato che il numero di cause segnalate dai maschi supera di gran lunga quello espresso dalle ragazze. Gli uomini evidenziano dunque una pluralità di motivazioni, mentre le coetanee identificano in maniera più puntuale le cause dell'abbandono, circoscrivendo i fattori influenti ad un perimetro più limitato di cause.

5.2 I principali motivi di abbandono

L'analisi delle risposte fornite alla domanda sulle cause dell'abbandono evidenzia, in primo piano, le motivazioni che possono essere ricondotte a forme di disinteresse nei confronti dei percorsi formativi intrapresi.

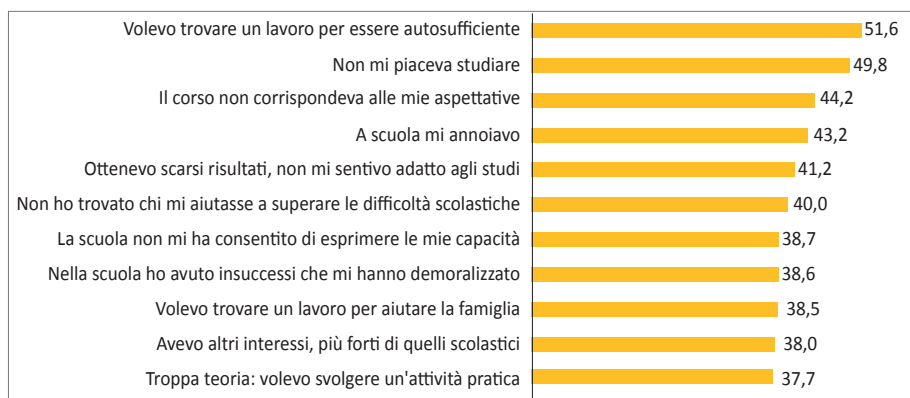
Prendendo in considerazione i soli items a cui i giovani dispersi hanno attribuito maggiore rilevanza sulla decisione di interrompere gli studi (quelli associati a una frequenza > di 40) e collocandoli in ordine decrescente sulla base del totale delle risposte ‘abbastanza + molto’, emerge chiaramente come un atteggiamento di disinteresse verso lo studio sia fra i fattori più rilevanti dell’abbandono (cfr. figure 5.1, 5.2 e 5.3).

Figura 5.1 Distribuzione percentuale dei rispondenti maschi agli items sui motivi dell’abbandono (abbastanza+molto)



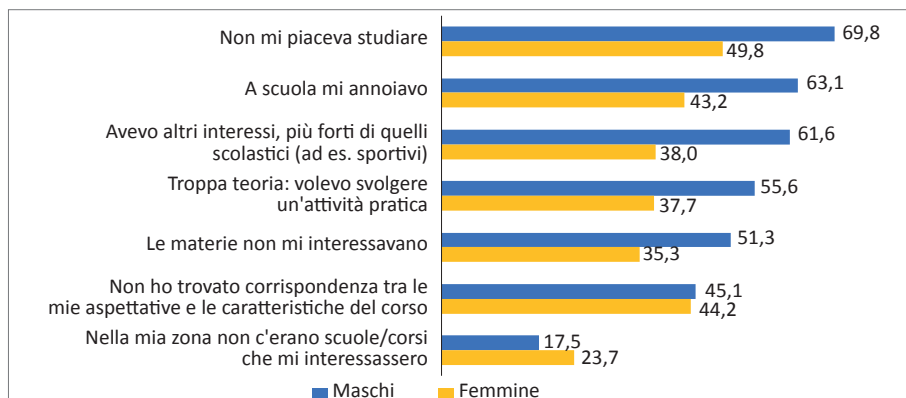
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 5.2 Distribuzione percentuale dei rispondenti femmine agli items sui motivi dell’abbandono (abbastanza+molto)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Figura 5.3 Distribuzione percentuale dei rispondenti agli items relativi al 'disinteresse nello studio (abbastanza+molto)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Delle 11 motivazioni prese in esame, 6, nel caso dei ragazzi, e 5, nel caso delle ragazze, riguardano questo ambito. Per gli uomini, il primo motivo in assoluto si riferisce all'item 'non mi piaceva studiare', indicato dal 70% dei maschi. Questa ragione è al secondo posto per le donne. Seguono, con un ordine diverso per genere, 'a scuola mi annoiavo', 'il corso non corrispondeva alle mie aspettative', 'avevo altri interessi, più forti di quelli scolastici', 'troppa teoria: volevo svolgere un'attività pratica', 'le materie non mi interessavano' (quest'ultima motivazione 'solo' dodicesima nella graduatoria delle ragazze). Sono soprattutto gli uomini a rappresentare queste cause. La motivazione nell'affrontare un percorso di studi che appare ai ragazzi come impegnativo è bassa: la noia, il disinteresse verso lo studio e verso le materie trattate costituiscono un disincentivo notevole nello sforzo di apprendere. Le ragazze riferiscono anche molto la mancata corrispondenza del corso prescelto rispetto alle aspettative, evidenziando un problema di orientamento o comunque di scarsa consapevolezza della scelta compiuta.

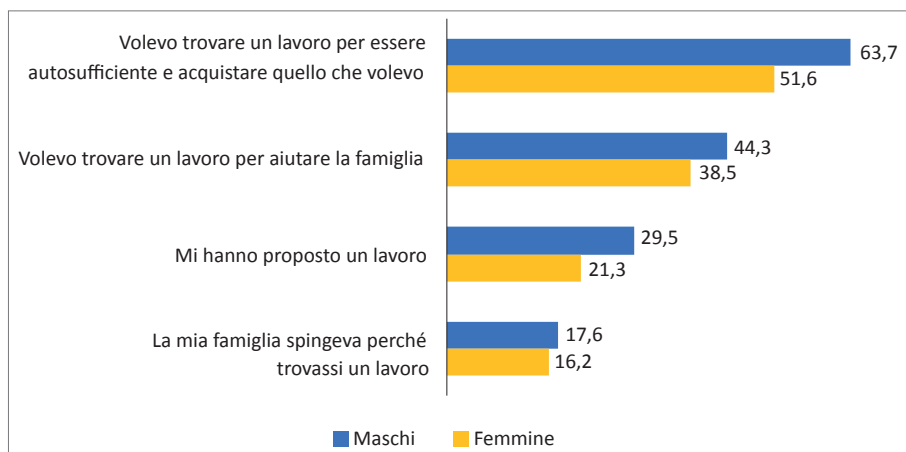
Uno degli snodi chiave di questo disinteresse può forse essere individuato nell'indicazione 'troppa teoria: volevo svolgere un'attività pratica' per una generazione (quella dei 18-24enni all'epoca dell'intervista 20-32enni) cresciuta in costante compagnia di *device* che offrono risposte in tempo reale a qualsiasi domanda e la cui cifra è spesso quella di ritmi veloci, poca attitudine alla pazienza e alla curiosità nei confronti dell'approfondimento dei contenuti. Se questo aspetto può essere accentuato, nelle giovani generazioni, dalle loro abitudini all'immediatezza delle soluzioni, va detto che anche in altri tempi le

indagini qualitative hanno evidenziato l'esigenza dei giovani di riscontrare un'immediata applicazione pratica delle competenze acquisite e il disagio di una formazione che appare spesso troppo teorica.

5.3 Lavoro vs interesse allo studio?

L'altro ambito importante è quello relativo al lavoro: 'volevo trovare un lavoro per essere autosufficiente' è la prima causa per le donne e la seconda per gli uomini, mentre 'volevo trovare un lavoro per aiutare la famiglia' è comunque fra i primi 11 motivi (cfr. figura 5.4). E sembrerebbe trattarsi prevalentemente di una scelta individuale, perché l'importanza attribuita alla spinta della famiglia in questo senso ('La mia famiglia spingeva perché trovassi un lavoro') è indicata da meno del 17% dei giovani che hanno abbandonato gli studi, così come piuttosto bassa è la percentuale di coloro che segnalano una concausa derivante da una proposta di lavoro (30% degli uomini e 21% delle donne). Sembra quindi essere il richiamo ad una esigenza di indipendenza personale il motore dell'abbandono, alla ricerca di un'autonomia desiderata e in alcuni casi necessaria per contribuire alla gestione familiare, ma sempre attraverso una scelta personale o che almeno viene percepita come tale.

Figura 5.4 Distribuzione percentuale dei rispondenti agli items relativi al 'lavoro' (abbastanza+molto)



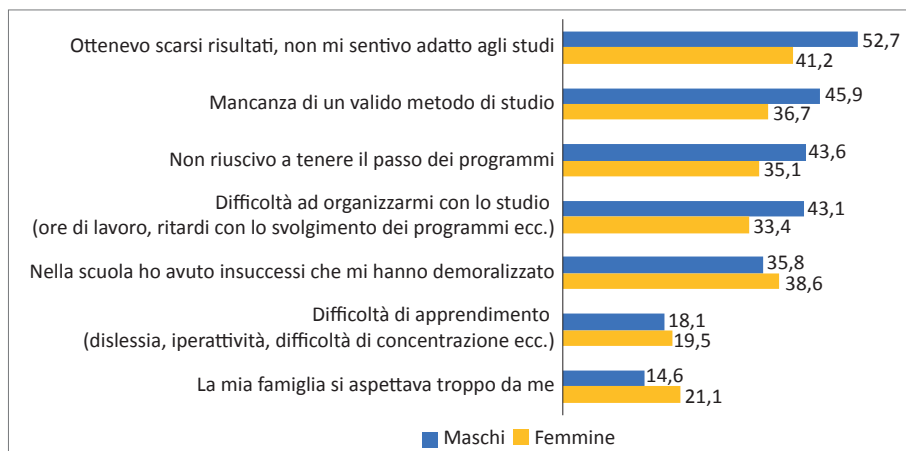
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

In effetti, osservando il dato relativo alla condizione lavorativa dei genitori (cfr. par. 3.4 del cap. 3), appare piuttosto evidente l'esigenza dei giovani dispersi di contribuire all'economia familiare, quanto meno attraverso una indipendenza economica personale. Il tasso di occupazione delle madri dei giovani che hanno abbandonato è pari al 36%, contro il 60% di quelle dei giovani che hanno completato i percorsi. Sui padri lo scarto è minore (84% dei padri occupati tra i dispersi contro il 92% dei padri dei non dispersi) ma è evidente come questa disparità non possa non aver influito in modo decisivo nell'esigenza di lasciare gli studi per acquisire un introito stabile.

5.4 L'autopercezione di inefficacia formativa

Il terzo ambito più rappresentato nelle risposte può essere ricondotto ad una percezione soggettiva di inadeguatezza personale verso le richieste della scuola (cfr. figura 5.5).

Figura 5.5 Distribuzione percentuale dei rispondenti agli items relativi alla 'inadeguatezza personale' (abbastanza+molto)



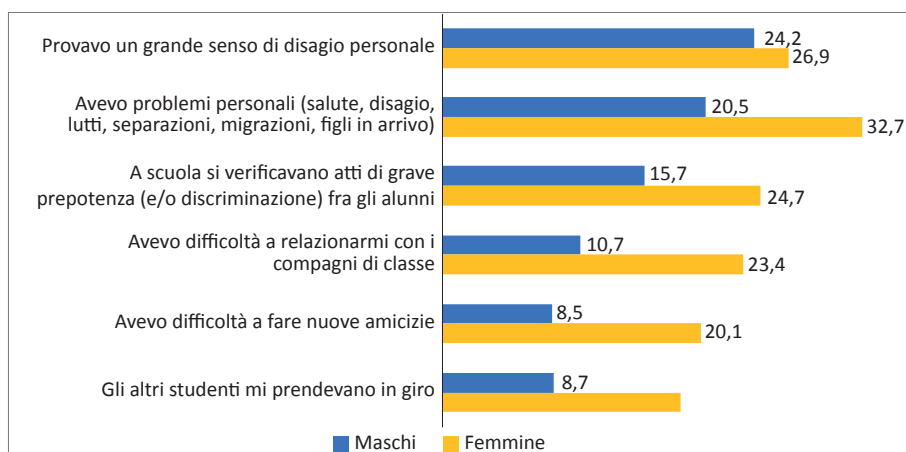
Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Al quinto posto della graduatoria delle ragazze e al sesto di quella dei ragazzi si trova infatti 'ottenevo scarsi risultati, non mi sentivo adatto/a agli studi', mentre al nono posto per gli uomini (dodicesimo per le donne) la 'mancanza di un valido

metodo di lavoro'. A poca distanza, segue l'incapacità di tenere il passo con i programmi 'non riuscivo a tenere il passo dei programmi' e la demotivazione legata ad insuccessi scolastici 'nella scuola ho avuto insuccessi che mi hanno demotivato'. È chiaro che il disinteresse e il senso di inadeguatezza sono aspetti fortemente complementari in un gioco di causa-effetto spesso interscambiabile. Non a caso il tema dell'*empowerment*, ovvero della autoconsapevolezza delle proprie risorse e capacità e della motivazione che tale consapevolezza genera, costituisce un volano fondamentale che i processi formativi più efficienti cercano di sfruttare al massimo per attivare un circuito virtuoso di apprendimento/consapevolezza/soddisfazione/motivazione/apprendimento. Nel caso dei giovani dispersi, il processo che rischia di attivarsi è inverso: mancato apprendimento/sfiducia/demotivazione/disinvestimento. Si tratta di due 'ruote' che girano in direzione opposte e la cui inerzia, nel bene e nel male, è particolarmente forte. Attivare il circuito virtuoso in fase iniziale è probabilmente più facile che arrestare quello vizioso in corso d'opera, perché in quel caso si tratta di smontare un copione e cercare faticosamente di ricostruire una fiducia e un interesse che si sono persi durante il cammino.

A fronte di una presenza comunque robusta di risposte che afferiscono all'ambito della percezione dell'inadeguatezza personale rispetto alle richieste dell'istituzione formativa, si può osservare che tale percezione sfocia solo in un numero più limitato di casi in un vero e proprio disagio individuale. Solo un giovane su quattro, infatti, risponde a uno degli item più espliciti, citando tra le concause 'un grande sentimento di disagio personale'. Si tratta di un ambito in cui la differenza di genere appare molto evidente. Nel caso delle femmine, le problematiche legate al disagio individuale registrano infatti punteggi significativamente più alti che per i maschi. Non si tratta di valori elevatissimi; tuttavia, sia l'item che richiama espressamente una condizione di difficoltà individuale (provavo un grande senso di disagio personale), sia quelli che, indicando una grave difficoltà di relazione con i compagni, inducono a pensare ad un forte disagio di socializzazione 'a scuola si verificavano atti di grave prepotenza/discriminazione fra gli alunni', 'avevo difficoltà a relazionarmi con i compagni di classe', 'avevo difficoltà a fare nuove amicizie', 'gli altri studenti mi prendevano in giro' risultano assai più decisivi per le ragazze, fino ad arrivare all'indicazione (ancorché inevitabilmente generica) di 'problemi personali', espressa dal 33% delle giovani, casistica che può includere eventi gravi o meno gravi riguardanti la salute, il disagio psicologico, lutti, separazioni, migrazioni, figli in arrivo (cfr. figura 5.6).

Figura 5.6 Distribuzione percentuale dei rispondenti agli items relativi al 'disagio' (abbastanza+molto)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Soprattutto il peso di una condizione di disagio nei rapporti con i pari sembra essere appannaggio femminile. La dimensione emotiva sembra quindi giocare, in generale, un ruolo abbastanza limitato ma certamente più importante per le ragazze. Da questo punto di vista, sviluppare una socializzazione positiva che determini un buon rapporto con gli insegnanti, e soprattutto con i pari, risulta indubbiamente una delle leve principali per mantenere all'interno dei percorsi formativi i ragazzi/e anche nei momenti di maggiore difficoltà scolastica e personale, rafforzando un senso di appartenenza ad un gruppo e ad a comunità educativa.

In ogni caso, pur non riscontrandosi percentuali elevate di giovani che vivono uno stato di profondo disagio, resta una condizione generale di sfiducia che permane, sia nel caso si attribuisca questo senso di inadeguatezza alle proprie risorse sia che lo si imputi a difficoltà oggettive o alle eccessive aspettative degli altri.

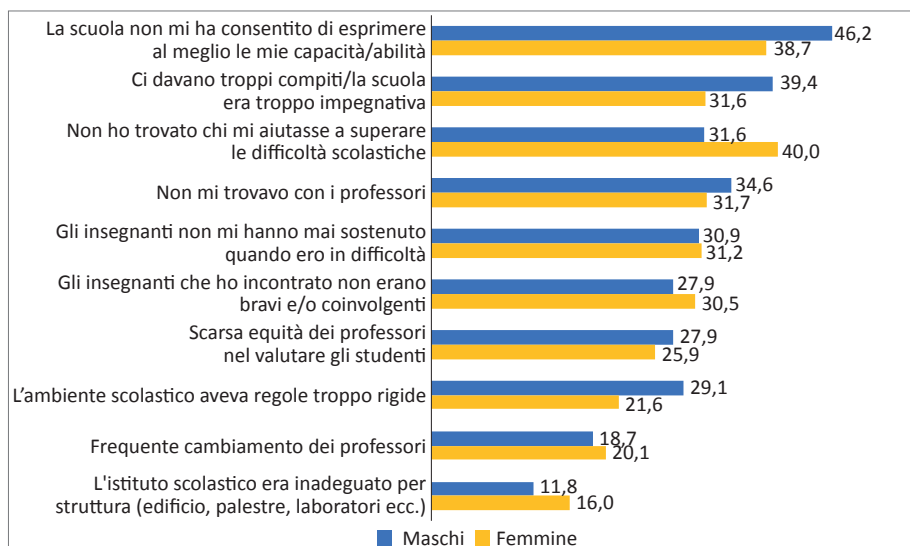
5.5 La critica alla scuola

In questa cornice, l'attribuzione delle responsabilità dell'abbandono alla scuola e agli insegnanti non sembra essere predominante (cfr. figura 5.7).

L'unico item, fra quelli che raccolgono le maggiori percentuali di rispondenti, condiviso da ragazze e ragazzi riguarda 'la scuola non mi ha consentito di

esprimere al meglio le mie capacità/abilità' (indicato dal 46% di maschi e dal 39% delle femmine). Tra il 30 e il 40% degli intervistati afferma che la scuola era troppo impegnativa e che non andava d'accordo con i professori e attribuisce agli insegnanti poca capacità di coinvolgerli, scarsa attenzione a sostenerli nei momenti di difficoltà e scarsa equità nei giudizi. In coerenza con quanto osservato sopra, sono soprattutto le ragazze ad evidenziare una problematica nel 'non aver trovato nessuno che mi aiutasse a superare le difficoltà scolastiche' (40%, corrispondente alla sesta causa di abbandono più citata dalle ragazze). Il dato conferma la maggiore sofferenza delle donne nelle difficoltà relazionali e nel non sentirsi supportate, ribadita dal dato sull'item 'nella scuola ho avuto insuccessi che mi hanno demoralizzato', più influente per le femmine (all'ottavo posto della graduatoria) che per i maschi (al tredicesimo posto). Più bassi invece i valori riferiti a difficoltà di natura oggettiva riguardanti l'ambiente scolastico (frequente cambiamento dei professori e inadeguatezza delle strutture).

Figura 5.7 Distribuzione percentuale dei rispondenti agli items relativi alla 'responsabilità della scuola' (abbastanza+molto)



Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Le altre motivazioni esplorate riguardavano: la mancanza di informazioni sull'offerta formativa (Non avevo informazioni sulle scuole/corsi della zona) e problemi oggettivi di accesso ai percorsi scolastici ('Nella mia zona non c'erano

scuole/corsi', 'Raggiungere la scuola era difficoltoso', 'Ho provato ad iscrivermi ma non mi hanno preso'); l'influenza negativa della famiglia e degli amici ('La mia famiglia dava poca importanza allo studio', 'I miei amici mi hanno consigliato di abbandonare gli studi'). Queste motivazioni risultano avere un peso trascurabile nell'opinione di coloro che hanno abbandonato gli studi, essendo indicate come concause dell'abbandono da una percentuale di rispondenti che oscilla fra il 5 e il 20% (cfr. tabella 5.1).

Tabella 5.1 Distribuzione percentuale dei rispondenti agli items relativi a 'mancanza di informazioni sull'offerta formativa', 'problemi oggettivi di accesso ai percorsi scolastici' e 'influenza negativa della famiglia e degli amici' (abbastanza+molto)

Ambito	Item	Maschi	Femmine	Totale
Influenza parenti e amici	La mia famiglia dava poca importanza allo studio	15,1	17,2	15,8
	I miei amici mi hanno consigliato di abbandonare gli studi	7,3	7,9	7,5
Problemi oggettivi	Nella mia zona non c'erano scuole/corsi	14,4	20,0	16,4
	Raggiungere la scuola era difficoltoso	13,1	14,8	13,7
	Ho provato ad iscrivermi ad un corso/scuola ma non c'erano posti sufficienti/non mi hanno preso	5,4	9,9	7,0
Orientamento	Non avevo informazioni sulle scuole/corsi della zona	10,7	13,5	11,7

Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

È stato infine considerato l'item 'Non ritenevo che studiare mi avrebbe aiutato, nella vita/contano di più il caso e la fortuna', segnalato come molto o abbastanza importante dal 35,4% degli intervistati (38% tra i maschi e 30% tra le femmine), valori tutto sommato relativamente alti rispetto agli altri ma che certamente contribuiscono a confermare la rilevanza di un quadro di demotivazione legato anche ad una visione fatalistica della vita, dove il caso e gli eventi sembrano contare di più rispetto all'impegno e al merito.

In sintesi, la responsabilità dell'abbandono è attribuita dai giovani dispersi del campione ad un insieme di concause, principalmente ascrivibili al disinteresse verso lo studio e il percorso formativo che si stava svolgendo e al desiderio di lavorare per essere indipendenti. Sul versante del disinteresse, pesa evidentemente

un mutato rapporto tra individuo e apprendimento che influenza, ancor più che in passato, il vissuto delle nuove generazioni. La letteratura pedagogica ha da tempo evidenziato le difficoltà che i metodi di insegnamento tradizionali, principalmente basati sulla lezione frontale in aula, incontrano, nel riuscire a coinvolgere gli studenti, a riscuoterne l'attenzione, ad accenderne la curiosità e a stimolarli alla ricerca personale. L'impressione è che l'evoluzione della didattica, la crescente adozione di modalità interattive (peraltro progressiva e limitata ad alcuni contesti), lo sforzo compiuto dal corpo insegnante verso l'interdisciplinarietà e la realizzazione di materiali didattici assai più accattivanti di quelli che venivano prodotti in passato per supportare l'apprendimento, non siano ancora sufficienti a catturare l'interesse dei discenti. Al contrario, a fronte di questo sforzo evolutivo della didattica, il bersaglio sembra ancora allontanarsi, poiché le modalità con le quali le giovani generazioni si rapportano alle informazioni e, in ultima analisi, alla conoscenza, si distanziano sempre più dall'approccio verso un sapere organizzato, logico e sequenziale, presentandosi come un processo più simile a un bombardamento disordinato di dati e informazioni in cui, ancor più della memoria, contano le capacità di selezionare criticamente, organizzare, collocare e ordinare le informazioni. Da questo punto di vista, la fase di necessaria sedimentazione per passare dall'acquisizione delle informazioni alla costruzione di un insieme ordinato di conoscenze appare la fase più complessa da affrontare proprio per la scarsa attitudine delle nuove generazioni a 'fermarsi a pensare'.

Ma sulla scelta di abbandonare i percorsi formativi sembra aver contato molto anche un senso di inadeguatezza delle proprie capacità rispetto alle richieste della scuola, sia che la responsabilità degli 'scarsi risultati' si attribuisca a sé stessi oppure all'incapacità della scuola e degli insegnanti di valorizzare gli studenti. Emerge, da parte dei giovani che hanno abbandonato, una bassa autovalutazione di sé, di fronte ad ostacoli che non si sentono in grado di superare. Ed emerge anche, soprattutto dalle ragazze, una richiesta di aiuto insoddisfatta, rivolta sia alla scuola che alla famiglia e, più in generale, alla comunità di appartenenza.

5.6 Un confronto con i non dispersi sulle difficoltà incontrate a scuola

Nella lettura delle cause dell'abbandono, particolarmente interessante appare il confronto con le risposte espresse ad un'altra domanda 'Quando frequentavi la

scuola secondaria di primo e secondo grado, quali sono state le principali difficoltà che hai incontrato?', da parte dei giovani appartenenti al gruppo di controllo (i non dispersi), i quali, sebbene abbiano acquisito un titolo, evidenziano, comunque, di avere incontrato difficoltà importanti nel corso dell'iter formativo. Tale confronto è reso possibile dal fatto che, in fase di predisposizione del questionario, si è scelto di prevedere un elenco di item relativo alle difficoltà corrispondente a quello sui motivi dell'abbandono, ad eccezione di tre dei quattro item riguardanti il lavoro e quello sul sistema valoriale, casistiche riferibili solo a situazioni di interruzione dei percorsi. Nonostante questo, è chiaro che si tratta di un accostamento empirico, che può comunque offrire qualche luce su alcune somiglianze che sembrano caratterizzare i due gruppi.

Tra i maschi, le difficoltà incontrate dai giovani non dispersi non sembrano differire molto dalle principali cause di abbandono degli studi, additate dai giovani dispersi: 7 delle 11 problematiche espresse dai 'titolati' sono anche tra le prime 11 cause di abbandono identificate dai dispersi. L'ambito dominante è anche in questo caso quello del disinteresse verso lo studio. Questa volta in cima alla graduatoria c'è l'item 'Troppa teoria: volevo svolgere un'attività pratica', seguito da 'Non mi piaceva studiare'.

Tra le difficoltà di chi ha conseguito un titolo sono maggiormente indicati gli item riferiti alla inadeguatezza della scuola: 'La scuola non mi ha consentito di esprimere al meglio le mie capacità/abilità' è in terza posizione mentre tra i maschi dispersi era in ottava. La critica si appunta sugli insegnanti ('Scarsa equità dei professori nel valutare gli studenti', 'Non mi trovavo con i professori', 'Gli insegnanti non mi hanno mai sostenuto quando ero in difficoltà', 'Gli insegnanti che ho incontrato non erano bravi e/o coinvolgenti'). Tra queste difficoltà, i non dispersi segnalano anche la propria inadeguatezza rispetto alle richieste della scuola, come quella rispetto al metodo di studio e la difficoltà di auto organizzarsi.

A fronte di un successo formativo comunque conseguito, questi ragazzi attribuiscono più alla scuola che a loro stessi la responsabilità degli ostacoli incontrati, evidenziando, nei confronti della scuola e degli insegnanti, un atteggiamento più sfavorevole di chi non ha completato il percorso. Si tratta di un atteggiamento forse ascrivibile, sia ad una maggiore capacità critica che alle superiori aspettative riposte nel futuro. Essi sembrano infatti evidenziare che 'ce l'hanno fatta' ugualmente, anche se le materie di studio e gli insegnanti non erano riusciti ad accendere il loro interesse ed attivare la loro motivazione.

Tabella 5.2 Principali difficoltà incontrate dai non dispersi durante la frequenza alla scuola secondaria di primo e secondo grado (MASCHI)

1	Troppa teoria: volevo svolgere un'attività pratica
2	Non mi piaceva studiare
3	La scuola non mi ha consentito di esprimere al meglio le mie capacità/abilità
4	Avevo altri interessi, più forti di quelli scolastici (ad es. sportivi)
5	Mancanza di un valido metodo di studio
6	Scarsa equità dei professori nel valutare gli studenti
7	A scuola mi annoiavo
8	Non mi trovavo con i professori
9	Difficoltà ad organizzarmi con lo studio (ore di lavoro, ritardi con lo svolgimento dei programmi ecc.)
10	Gli insegnanti non mi hanno mai sostenuto quando ero in difficoltà
11	Gli insegnanti che ho incontrato non erano bravi e/o coinvolgenti

Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

La notevole somiglianza tra le difficoltà incontrate dai ragazzi che, pur faticando, hanno completato i percorsi, e le cause dell'abbandono nel gruppo dei dispersi, sembra evidenziare una certa concomitanza di problematiche che porrebbero i due gruppi di maschi (chi ha abbandonato e chi ha conseguito un titolo) in condizioni abbastanza simili, durante la frequenza ai percorsi scolastici.

Si sarebbe potuto ipotizzare che un ruolo importante potesse essere giocato anche da eventi traumatici imprevisti ma questo non sembra trapelare dalla composizione delle risposte di chi ha lasciato.

Nel caso delle femmine la situazione appare invece maggiormente differenziata tra coloro che hanno abbandonato e le ragazze che sono riuscite a conseguire un titolo; infatti, solo 4 delle prime 11 criticità di chi ha completato il percorso corrispondono agli item indicati dalle ragazze che hanno abbandonato. Al primo posto nella graduatoria delle difficoltà si trova la 'Scarsa equità dei professori nel valutare gli studenti' (addirittura 23esima nella graduatoria delle giovani dispersi); seguono gli insuccessi demotivanti e il disinteresse verso la 'troppa teoria' (quest'ultima sì, una costante). Queste prime tre sono di gran lunga le maggiori difficoltà incontrate nel percorso. C'è poi nuovamente, come per i maschi, l'attribuzione di aspetti di criticità alle istituzioni scolastiche e formative: 6 delle prime 11 problematiche citate afferiscono all'ambito scolastico e soprattutto agli insegnanti, verso i quali le ragazze titolate si manifestano particolarmente critiche.

Tabella 5.3 Principali difficoltà incontrate dai non dispersi durante la frequenza alla scuola secondaria di primo e secondo grado (FEMMINE)

1	Scarsa equità dei professori nel valutare gli studenti
2	Nella scuola ho avuto insuccessi che mi hanno demoralizzato
3	Troppa teoria: volevo svolgere un'attività pratica
4	La scuola non mi ha consentito di esprimere al meglio le mie capacità/abilità
5	Mancanza di un valido metodo di studio
6	Ci davano troppi compiti/la scuola era troppo impegnativa
7	Frequente cambiamento dei professori
8	Non mi trovavo con i professori
9	Difficoltà ad organizzarmi con lo studio (ore di lavoro, ritardi con lo svolgimento dei programmi ecc.)
10	Gli insegnanti che ho incontrato non erano bravi e/o coinvolgenti
11	A scuola mi annoiavo

Fonte: elaborazione Inapp su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Sia fra i maschi che tra le femmine che sono riusciti a conseguire un titolo, pur incontrando difficoltà rilevanti, oltre ad una certa autocritica 'Mancanza di un valido metodo di studio', 'Difficoltà ad organizzarmi con lo studio', emerge la descrizione di ostacoli derivanti da una scuola non a misura di studenti. Nel caso delle ragazze, più del disinteresse, è la scarsa capacità della scuola di soddisfare le loro aspettative ad aver reso faticoso il percorso formativo.

Ciò che sembra entrare in gioco in maniera prepotente è l'esigenza di un supporto personale per superare le difficoltà di natura non solo didattica ma anche (forse soprattutto) relazionale. Quando il rapporto con i compagni e con i docenti non è buono la demotivazione cresce e il rischio che si decida di abbandonare si fa più consistente. È quindi in questo caso una rete di relazioni con i compagni e con gli insegnanti a poter essere più efficace nell'evitare il degenerare di una situazione di quotidiano disagio in una conclusione anticipata dei percorsi formativi. È del resto noto come soprattutto durante l'adolescenza la componente relazionale abbia un peso decisivo nella motivazione legata al sentirsi parte di una comunità in cammino, per qualsiasi tipo di percorso intrapreso, da quello amicale a quello formativo. Le forme che questa rete di protezione può assumere possono essere varie, dal rafforzamento del gruppo classe in termini di socializzazione al supporto individuale da parte di tutor e docenti. Ma ciò che va irrobustito è il senso di appartenenza ad un gruppo, di non essere soli, di potercela fare.

Oltre a questo, è plausibile che il rendimento scolastico costituisca un fattore decisivo nella scelta di abbandonare i percorsi o completarli (cfr. capitolo 4), sebbene questo fattore risulti pesante anche tra coloro che sono riusciti a completare il percorso, soprattutto nel caso delle femmine ('Ho avuto insuccessi che mi hanno demoralizzato' è il secondo item citato dalle ragazze che hanno acquisito un titolo).

Resta poi l'indicazione della troppa teoria. Questo forse è il vero nodo strategico, laddove la sensazione di un approccio troppo teorico rafforza, e rischia di farlo ancor più nelle generazioni più giovani, una perdita di senso degli sforzi che si stanno affrontando per apprendere, laddove non se ne riesca a vedere un'utilità immediata. È invece indispensabile che i giovani studenti possano riuscire ad attribuire un significato al lavoro che svolgono in aula quotidianamente, sia in termini di soddisfazione immediata che di utilità per il futuro. In entrambi i casi, un apporto fondamentale può essere dato dalle capacità di sperimentare a scuola un'applicazione pratica delle conoscenze apprese trasformandole in una nuova capacità acquisita di svolgere un compito concreto o risolvere un problema.

È l'approccio didattico per competenze, inteso come mobilitazione delle risorse personali (conoscenze, capacità, creatività, intuizione) per portare a termine un compito, a poter dare un contributo decisivo in questo senso. Questa concretizzazione di quanto appreso è certamente più facile da mettere in pratica nel caso di una formazione professionalizzante diretta a processi di lavoro applicati piuttosto che nel caso di un percorso mirato a formare un più ampio bagaglio culturale la cui applicazione comporta processi più complessi. Ma questo non significa che non si debba comunque cercare di offrire a chi è impegnato nel processo di apprendimento un riscontro quanto più possibile evidente di come ciò che si è imparato consenta di svolgere compiti o trovare soluzioni a problemi complessi, con l'obiettivo di poter rispondere a quella critica di 'troppa teoria' che i ragazzi impegnati in percorsi scolastici indicano come uno dei principali ostacoli alla loro voglia di apprendere.

6 La relazione con il mercato del lavoro

6.1 Premessa

In questo capitolo, vengono riportati i principali risultati in termini di condizione occupazionale e di rapporto con il mercato del lavoro desunti dall'indagine del 2021 sul collettivo dei giovani che nelle Rilevazioni sulle forze di lavoro Istat (RFL) degli anni 2014-2018 risultavano nella condizione di ELET. Tale collettivo è stato re-intervistato nell'indagine 2021 (l'età è quindi compresa tra i 20 e i 32 anni²⁸); questa re-intervista ha permesso di acquisire informazioni riguardo agli eventuali percorsi di studio e di lavoro intrapresi nel frattempo, alle difficoltà incontrate per l'inserimento nel mercato del lavoro, alle prospettive occupazionali e ai principali fattori individuali, sociali e familiari che possono aver prodotto disuguaglianze di opportunità.

Il capitolo si articola dunque in un approfondimento su ciascuno di questi temi e, grazie alla possibilità di comparare gli ELET con i NON ELET, è stato possibile anche trarre evidenze riguardo le differenze tra i due collettivi e la persistenza delle condizioni più sfavorevoli.

Il capitolo si chiude con un'analisi multidimensionale volta a individuare e misurare alcune tra le principali determinanti nella partecipazione al mercato del lavoro. La presentazione dei risultati dell'indagine viene anticipata da un sintetico quadro di riferimento che contestualizza, in un'ottica dinamica e di comparazione internazionale, la condizione occupazionale degli ELET.

²⁸ La distanza tra le indagini RFL e quella di ritorno del 2021 varia infatti da circa due anni (per gli individui intervistati nella RFL del 2018) ai circa sette anni (per gli individui intervistati nella RFL 2014).

6.2 Andamento temporale e confronto internazionale dei tassi di occupazione degli ELET

Sulla base dei dati della RFL (Istat 2021a), tra gli ELET il tasso di occupazione ha registrato un forte calo all'inizio della crisi economica mondiale (2009), che si è protratto nei cinque anni successivi: nel 2008 oltre la metà (51%) degli ELET era occupato, nel 2014 lo era meno di uno su tre (31,4%). La ripresa economica successiva si è riflessa in un miglioramento del tasso di occupazione degli ELET solo tre anni dopo, nel 2018, quando è salito al 33,6%; la crescita del tasso è proseguita anche nel 2019 (35,2%), si è arrestata nuovamente nel 2020 (32,9%), per effetto dell'impatto della pandemia Covid-19, per poi risalire nel 2021 e raggiungere nel 2022 il 39,0%, valore che resta di 12 punti inferiore a quello del 2008.

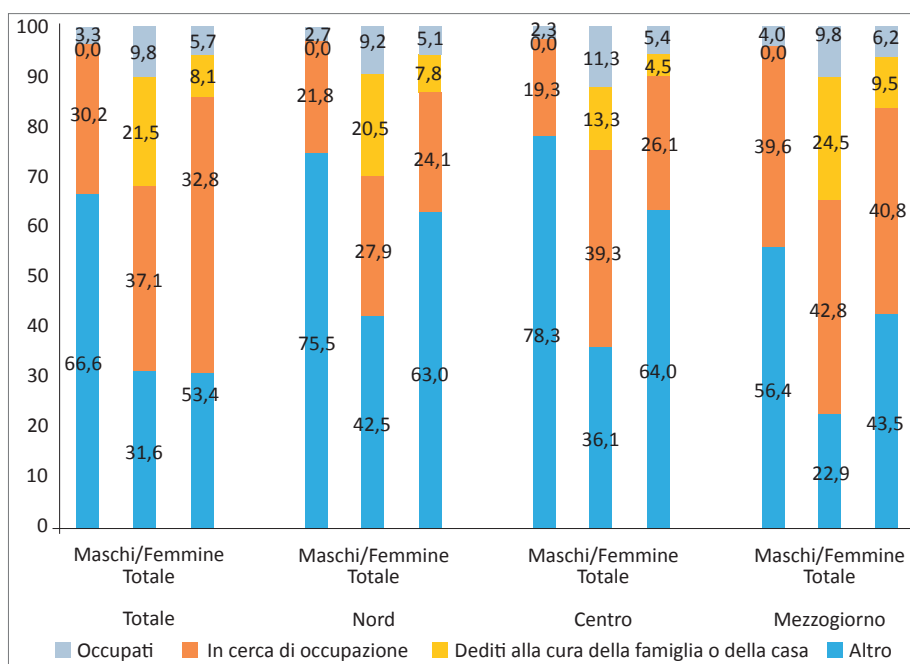
I tassi di occupazione dei 18-24enni che hanno abbandonato gli studi, già dopo pochi anni dall'uscita dal sistema formativo, sono significativamente inferiori a quelli dei coetanei che hanno conseguito un diploma, ma non derivano da uno scarso interesse a entrare nel mondo del lavoro quanto piuttosto dalla reale difficoltà a trovare un'occupazione. Il tasso di mancata partecipazione, cioè la quota di non occupati tra quanti sarebbero disponibili a lavorare, è infatti significativamente maggiore tra gli ELET rispetto ai diplomati.

Gli ELET italiani lavorano meno di quelli europei: in Italia, nel confronto con l'Europa, alla più elevata incidenza di giovani che abbandonano precocemente gli studi (11,5% contro 9,6% nel 2022), si associa una quota di occupati, tra questi, significativamente inferiore (39,0% contro 45,8%). Il differenziale è molto più ampio rispetto a quello che si osservava nel 2008, essendo aumentato fortemente durante la crisi economica – che in Italia ha determinato un calo occupazionale importante e generalizzato – ed essendosi protratto anche durante i primi anni della ripresa. Un gap importante con l'Europa – pari a 8,2 punti percentuali – si osserva anche nella quota di ELET che vorrebbero lavorare: in Italia si attesta al 42,6% a fronte del 34,4% in media europea.

6.3 La condizione occupazionale dei giovani dispersi

Nell'indagine di ritorno del 2021, solo il 53,4% dei dispersi si dichiara occupato²⁹ (figura 6.1), nonostante l'età relativamente avanzata – ormai compresa tra i 20 ed i 32 anni³⁰ - e il fatto di avere abbandonato gli studi da diversi anni³¹.

Figura 6.1 Condizione occupazionale dei dispersi per genere e ripartizione geografica (composizioni %)



Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

²⁹ In questo caso la definizione di occupato si basa sulla autodichiarazione della propria condizione da parte dell'intervistato; è quindi diversa da quella utilizzata nella RFL che, coerentemente con gli standard internazionali definiti dall'ILO, si basa sulle informazioni riferite alla settimana di riferimento (per approfondimenti, si veda <https://www.istat.it/it/archivio/253081>).

³⁰ La distanza tra le indagini RFL e quella di ritorno del 2021 varia infatti da circa due anni (per gli individui intervistati nella RFL del 2018) a circa sette anni (per gli individui intervistati nella RFL 2014).

³¹ I giovani che risultano ELET nella RFL hanno abbandonato gli studi, in media, circa 5-6 anni prima del momento dell'intervista. Nell'intervista del 2021, gli stessi giovani hanno una distanza dal momento dell'abbandono della scuola considerevolmente ampliata.

La quota varia dal 63-64% tra i residenti del Nord e del Centro³² e scende al 43,5% nel Mezzogiorno, riproponendo i divari geografici che caratterizzano l'occupazione in Italia; parallelamente, la quota di chi tra i dispersi è alla ricerca di lavoro passa dal 24,1% del Nord, al 26,1% del Centro, al 40,8% del Mezzogiorno.

La quota di occupate scende al 31,6% ed è circa la metà di quella maschile (66,6%); un divario di genere decisamente importante (35 punti) e superiore a quello che si osserva tra gli ELET (18-24 anni) della RFL condotta nel 2021 (pari a circa 20 punti percentuali) (Istat 2022). Il vantaggio femminile in termini di minori abbandoni scolastici precoci si annulla dunque per effetto della maggiore difficoltà delle donne a inserirsi e a permanere nel mondo del lavoro, traducendosi spesso in forme di esclusione sociale. Nonostante nel collettivo dei dispersi, il 21,5% delle donne si dichiara impegnata nella cura della famiglia e della casa, resta comunque evidente il loro difficile inserimento nel mercato del lavoro, essendo la quota di chi cerca lavoro superiore a quella maschile (37,1% contro 30,2%).

La quota di occupati è simile tra i dispersi nati in Italia e quelli nati all'Estero, per effetto della composizione di genere³³: sia per gli uomini sia per le donne, la quota di occupati è più elevata tra i nati all'estero (70,9% e 35,0% rispettivamente) rispetto ai nati in Italia (65,6% e 30,1%, rispettivamente).

Il background socioeconomico della famiglia di origine sembra essere un fattore determinante del fenomeno dell'abbandono scolastico, così come lo è rispetto ai risultati occupazionali, anche a parità di livello di istruzione raggiunto (Ballarino *et al.* 2016; Bloise e Raitano 2018; Franzini e Raitano 2018). In altre parole, il background familiare, dopo aver codeterminato il 'destino' del giovane rispetto al mondo dell'istruzione e della formazione, influenza anche le prospettive occupazionali e quindi la condizione occupazionale di coloro che hanno abbandonato precocemente gli studi.

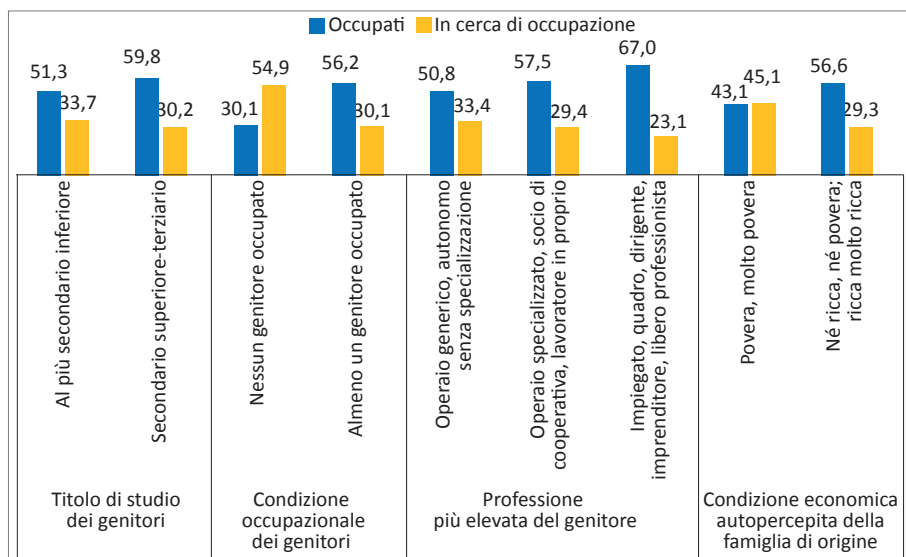
L'indagine di ritorno 2021 sembra confermare tale evidenza: se il livello di istruzione dei genitori dei dispersi è basso, lo è anche la quota dei dispersi occupati (figura 6.2). Infatti, tra coloro che hanno genitori con al massimo la licenza media la quota di occupati è del 51,3% e sale al 59,8% se almeno un genitore ha un titolo secondario superiore o terziario; anche la quota di donne che dichiarano di dedicarsi alla cura della famiglia e della casa tra chi ha genitori con al più un titolo secondario inferiore è quasi doppia (24,2%) di quella rilevata tra chi ha almeno un genitore con titolo medio-alto (12,7%).

³² La ripartizione geografica di residenza si riferisce al momento dell'intervista nella RFL.

³³ I nati in Italia sono in prevalenza maschi, mentre i nati all'estero hanno una distribuzione più equa tra maschi e femmine.

Ancora più evidente l'influenza del background familiare quando si osserva la condizione occupazionale dei genitori: la quota di occupati tra i dispersi che all'età di 14 anni avevano entrambi i genitori non occupati è pari al 30,1%, a fronte di un 56,2% tra gli altri dispersi; la quota di giovani in cerca di occupazione è invece rispettivamente del 54,9% e del 30,1%. Anche il profilo professionale del genitore sembra avere un'associazione con l'occupazione dei dispersi: se entrambi i genitori svolgevano professioni non qualificate (operaio generico, autonomo senza specializzazione) la quota di occupati è del 50,8%; sale al 57,5% se almeno un genitore era operaio specializzato, socio di cooperativa o lavoratore in proprio, raggiunge il 67,0% se impiegato, quadro, dirigente, imprenditore e libero professionista (33,4%, 29,4%, 23,1% le rispettive quote di giovani in cerca di occupazione). Infine, anche la condizione economica della famiglia di origine influenza i risultati occupazionali del giovane: tra coloro che dichiarano di aver vissuto, all'età di 14 anni, in una famiglia povera o molto povera (più di 1 disperso su 5) la quota di occupati è stimata al 43,1% e sale al 56,6% tra gli altri³⁴.

Figura 6.2 Condizione occupazionale dei dispersi per background socioeconomico della famiglia di origine (incidenze %)

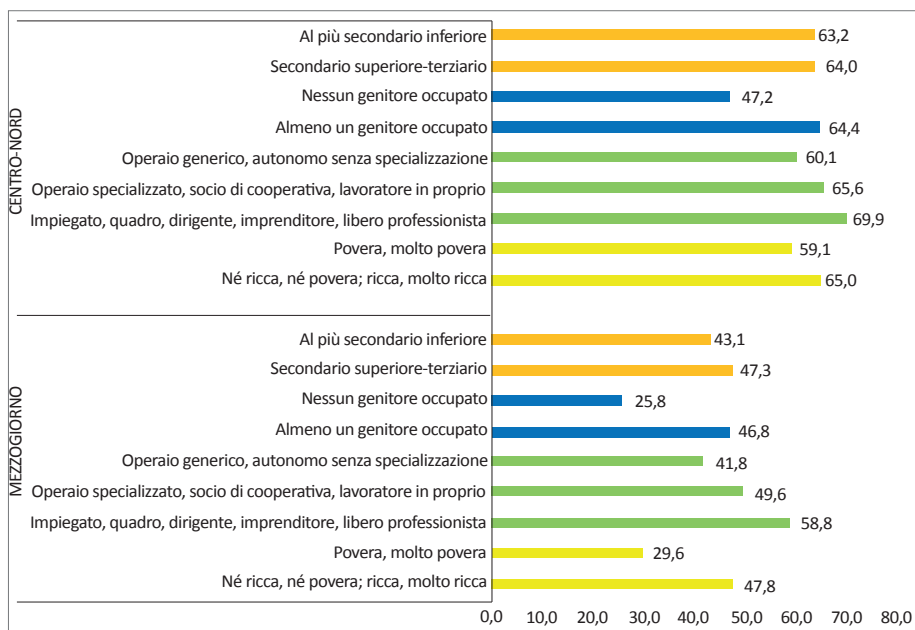


Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla dispersione formativa 2021

³⁴ All'intervistato viene chiesto come avrebbe definito la situazione economica della sua famiglia quando aveva 14 anni; nel collettivo degli ELET, la quota di coloro che hanno dichiarato una famiglia di origine ricca o molto ricca è alquanto limitata (pari al 2,4%).

Un'analisi più puntuale dell'influenza del background sui ritorni occupazionali richiede una stratificazione per ripartizione geografica di residenza³⁵ (figura 6.3). Nel Nord e nel Centro, le differenze occupazionali a seconda del titolo di studio dei genitori non risultano più statisticamente significative; mentre resta evidente il più esiguo tasso di occupazione di chi proviene da famiglie povere o in estrema povertà e di chi proviene da famiglie con entrambi i genitori occupati in professioni non qualificate o in condizione di non occupazione. L'influenza del background familiare sulla condizione occupazionale del giovane ELET resta fortemente determinante nel Mezzogiorno, dove le differenze sono tutte statisticamente significative; a rimarcare l'importanza del territorio nel contenere o accentuare gli effetti negativi di una condizione socioeconomica familiare svantaggiata.

Figura 6.3 Dispersi occupati per ripartizione geografica e background della famiglia di origine (titolo di studio dei genitori, condizione occupazionale e professionale dei genitori, condizione economica autopercepita della famiglia) (incidenze %)



Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

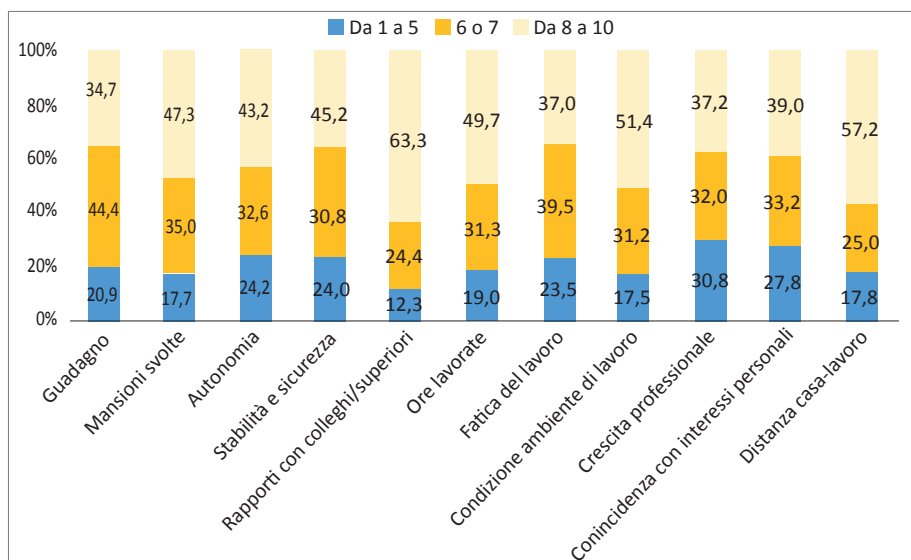
³⁵ Le caratteristiche della famiglia di origine prese a riferimento del background socio-economico sono correlate al territorio (in particolare, il titolo di studio e la condizione occupazionale e professionale dei genitori), così come fortemente correlata all'area geografica è la condizione occupazionale. Dunque, per misurare l'effettiva influenza della famiglia di origine su quest'ultima, è importante isolare l'effetto territoriale.

Per quanto riguarda i rapporti di lavoro, nel 2021, l'83% dei dispersi occupati è dipendente; tra questi, la quota di coloro che hanno un contratto a tempo indeterminato è pari al 67%. L'81,7% dei dispersi lavora a tempo pieno e un ulteriore 9,7% dichiara di essere in part-time involontario.

Le differenze di genere sono evidenti: il 60,1% delle donne ha un lavoro a tempo pieno a fronte dell'87,8% degli uomini; il 18,2% delle donne occupate è in part-time involontario a fronte del 7,3% degli uomini. La sottoccupazione femminile emerge anche nell'autodichiarazione della soddisfazione per la quantità di ore lavorate e per altri aspetti del lavoro, quali la possibilità di crescita professionale, la fatica, la stabilità, la sicurezza e il grado di autonomia.

La soddisfazione è stata misurata su una scala da 1 a 10, dove 1 corrispondeva alla minima soddisfazione e 10 alla massima. Più in generale, tutti i dispersi esprimono poca soddisfazione riguardo la crescita professionale e la coincidenza del lavoro svolto con i propri interessi (tre individui su dieci sono insoddisfatti) (figura 6.4); segue la fatica del lavoro, l'autonomia e la stabilità/sicurezza del lavoro (la soddisfazione è bassa per quasi un individuo su quattro). Infine, più di un disperso su cinque si dichiara insoddisfatto del trattamento economico e solo circa uno su tre (34,7%) è altamente soddisfatto.

Figura 6.4 Soddisfazione dei dispersi per il lavoro svolto (composizioni % dei punteggi forniti, su una scala da 1 a 10, dove 1 è la minima soddisfazione e 10 la massima)

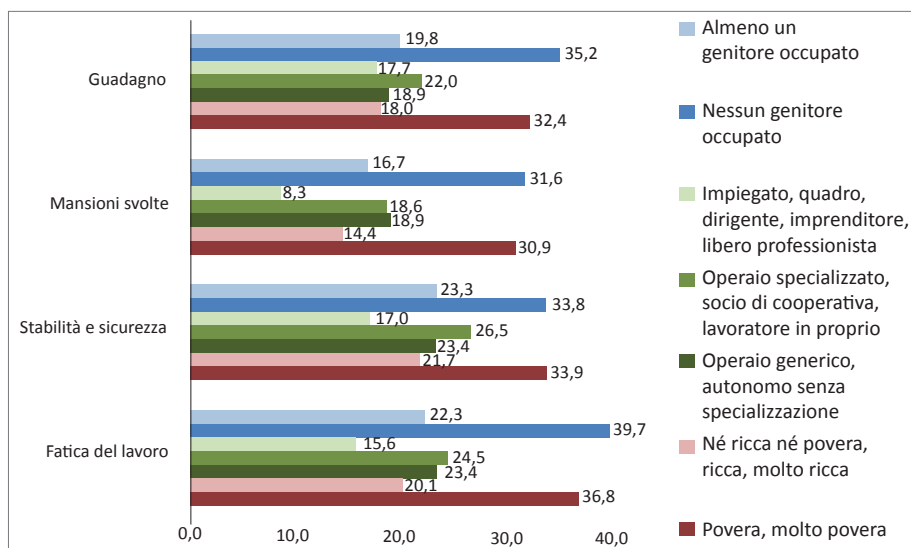


Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Anche rispetto alla soddisfazione per il lavoro svolto, il background della famiglia di origine sembra avere un forte impatto. I dispersi provenienti da famiglie con entrambi i genitori o l'unico genitore (presente in famiglia) non occupati/o registrano livelli di insoddisfazione marcatamente più elevati su ogni aspetto considerato, così come i dispersi provenienti da famiglie povere o molto povere. Il grado di soddisfazione è inoltre direttamente proporzionale alla qualifica professionale dei genitori e aumenta passando dai dispersi con genitori operai generici o autonomi senza specializzazione ai dispersi con genitori impiegati, quadri, dirigenti, imprenditori e liberi professionisti; questi ultimi appaiono inoltre particolarmente soddisfatti del proprio lavoro.

Nella figura 6.5 sono dettagliate alcune caratteristiche del lavoro particolarmente importanti per valutarne la qualità complessiva: il guadagno, le mansioni svolte, la stabilità/sicurezza del lavoro e la fatica per il lavoro. Tra coloro che provengono dalle famiglie più svantaggiate si trovano le quote relativamente più elevate di giovani la cui soddisfazione per il lavoro svolto è bassa e la differenza rispetto a coloro che provengono da contesti più agiati è decisamente marcata.

Figura 6.5 Quota di dispersi con un grado di soddisfazione insufficiente per alcune delle caratteristiche del lavoro svolto (valori dei punteggi da 1 a 5, in una scala da 1 a 10), per condizione occupazionale e professionale dei genitori e condizione economica autopercepita della famiglia di origine (incidenze %)

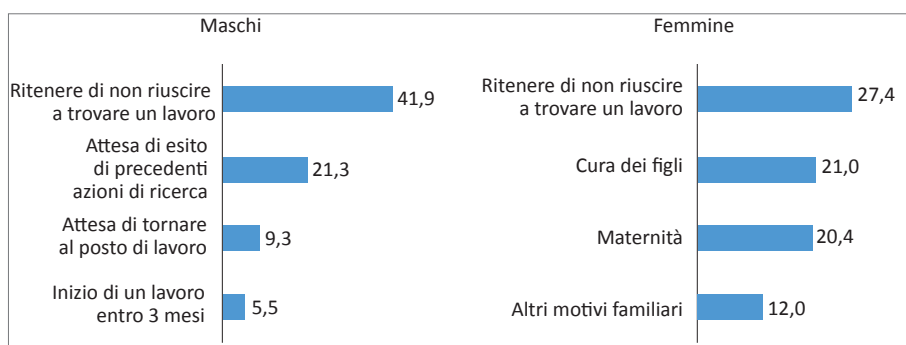


Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Il 75,7% dei dispersi non occupati dichiara di cercare lavoro (il 91,1% degli uomini e il 63,2% delle donne), ma nella metà dei casi (51,9%) non è stata fatta alcuna azione di ricerca nelle quattro settimane precedenti l'intervista (il 44,8% degli uomini e il 60,1% delle donne).

Per gli uomini, tra i principali motivi della ricerca non attiva di lavoro vi è il ritenere di non riuscire a trovarlo (nel 41,9% dei casi) o l'attesa dell'esito di precedenti azioni di ricerca (nel 21,3% dei casi); segue l'attesa di tornare al precedente posto di lavoro (9,3%) (figura 6.6). Anche per le donne il motivo più frequente è legato allo scoraggiamento e alla sfiducia nel riuscire a trovare un lavoro (27,4%), cui seguono ragioni di cura dei figli (21,0%), maternità (20,4%) e altri motivi familiari (12,0%). Per entrambi i collettivi, la quota di chi adduce altri motivi non supera il 5%.

Figura 6.6 Ragioni principali della non ricerca attiva di lavoro dei dispersi, per genere (incidenze %)

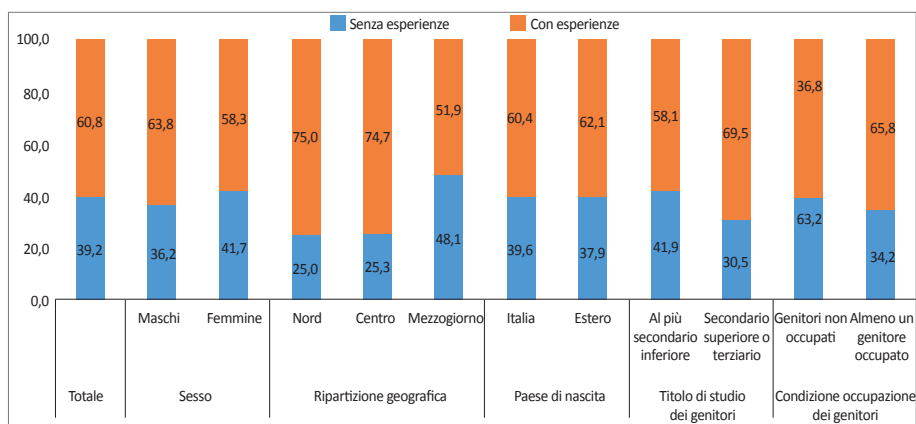


Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Tra i dispersi che hanno svolto azioni di ricerca di lavoro nelle quattro settimane precedenti l'intervista, l'azione più frequente è il rivolgersi a parenti, amici e conoscenti (65,9% dei rispondenti); uno su due ha cercato lavoro su Internet (51,0%) e più basse sono le quote di coloro che hanno fatto domanda di lavoro o hanno inviato un curriculum (35,7%), sostenuto un colloquio di lavoro o una selezione presso privati (21,5%), avuto contatti con un centro pubblico per l'impiego (16,6%), esaminato offerte di lavoro sui giornali (16,4%).

Tra i dispersi che dichiarano di non essere occupati, il 39,2% non ha mai svolto un lavoro³⁶; senza significative differenze di genere (36,2% dei maschi e il 41,7% nelle femmine) (figura 6.7) o rispetto al Paese di nascita (39,6% tra i nati in Italia, 37,9% tra i nati all'estero). Risulta invece decisamente significativa la differenza tra il Centro-Nord e il Mezzogiorno: un giovane su quattro (25%) è senza esperienze di lavoro a fronte di circa uno su due (48%).

Figura 6.7 Precedenti esperienze lavorative dei dispersi per sesso, ripartizione geografica, Paese di nascita, titolo di studio dei genitori, condizione occupazionale dei genitori (composizioni %)



Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

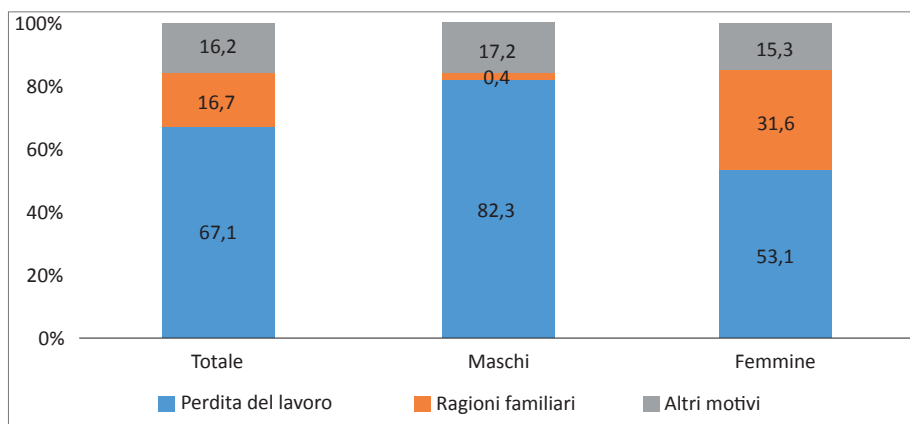
Guardando al background familiare, la mancanza di esperienze di lavoro raggiunge il 63,2% tra i dispersi che vivevano in una famiglia con nessun componente occupato, mentre scende al 34,2% tra gli altri; inoltre, la quota di dispersi senza esperienze di lavoro risulta più elevata tra coloro i cui genitori hanno un basso livello di istruzione (42%), scendendo al 30,5% tra chi ha genitori con medio-alto livello di istruzione; su questa differenza incide tuttavia la diversa composizione della popolazione per livello di istruzione sul territorio³⁷, tanto che perde di significatività quando osservata all'interno delle singole ripartizioni geografiche.

³⁶ L'indagine 2021 include tra le esperienze di lavoro anche i lavori puramente occasionali o le esperienze di lavoro non pagate (quale ad esempio il praticantato non retribuito); queste inclusioni differenziano la definizione di 'precedente esperienza lavorativa' rispetto a quella della RFL.

³⁷ La maggiore concentrazione di popolazione con basso livello di istruzione si trova nel Mezzogiorno dove molto più elevata è l'incidenza di giovani senza esperienze di lavoro.

Se si analizzano i dispersi non occupati con precedenti esperienze lavorative (il 60,8% dei non occupati), si osserva come la conclusione dell'ultimo lavoro è spesso dovuta alle difficoltà di permanenza nel mercato del lavoro. Il 67,1% ha terminato l'ultimo lavoro a causa di una delle seguenti ragioni: scadenza del contratto, licenziamento o mobilità (CIG), pandemia Covid-19 e correlate misure di emergenza sanitaria, chiusura o cessazione dell'attività, mancanza di lavoro (figura 6.8). Le ragioni familiari, di maternità e cura dei figli, rappresentano la ragione per cui si è conclusa l'esperienza lavorativa di quasi un terzo delle donne (31,6%).

Figura 6.8 Motivo per cui si è concluso l'ultimo lavoro dei dispersi per genere (composizioni %)



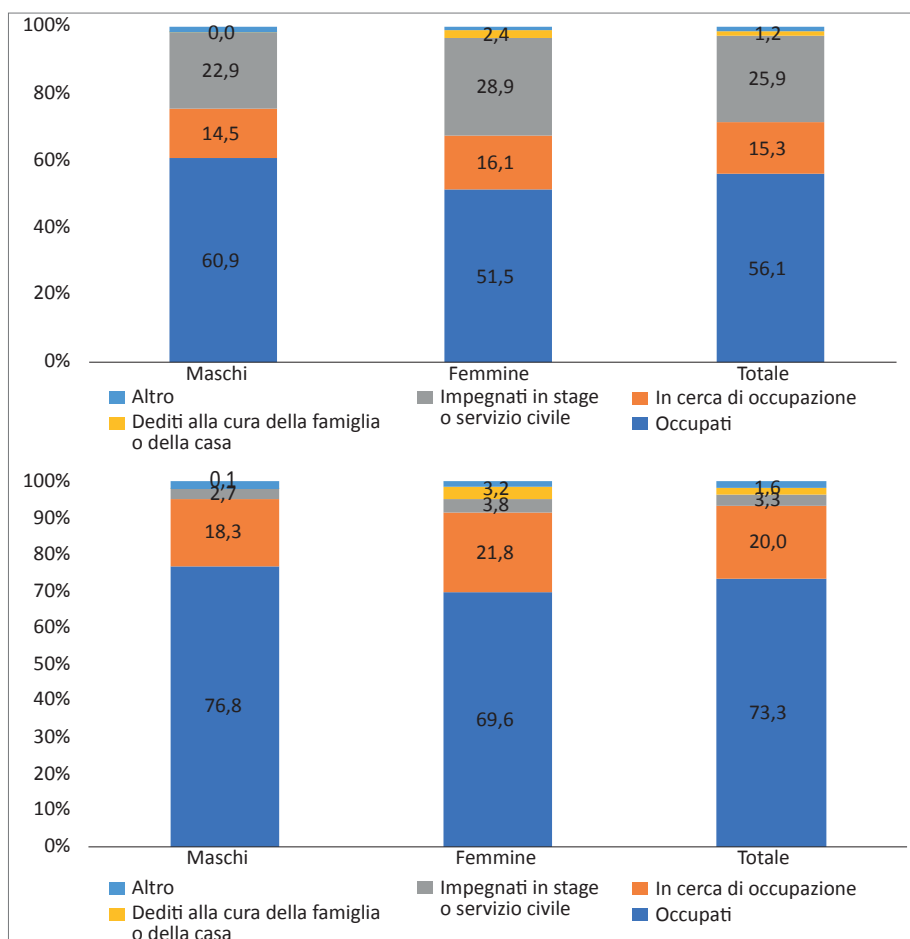
Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

6.4 Il confronto fra il collettivo dei dispersi e quello dei non dispersi

Nel 2021, la quota di occupati tra i non dispersi è pari al 56,1%, di poco superiore (+2,7 punti) a quella dei dispersi, che è pari al 53,4%; molto più contenuta (-17,5 punti) è invece la quota di chi è alla ricerca di lavoro, che si attesta al 15,3% (figura 6.9). Molti dei non dispersi (25,9%) risultano infatti impegnati in attività di studio, stage o tirocinio; evidenza coerente con le attese visto che si tratta di giovani in una fascia di età (20-32 anni) ancora caratterizzata da un'elevata presenza di studenti. Il confronto corretto dovrebbe dunque esser fatto depurando il collettivo dei non dispersi da chi è ancora in un percorso formativo e che per tale motivo è poco o per nulla

interessato ad entrare nel mercato del lavoro. Se dunque si escludono tali situazioni, la quota di occupati tra i non dispersi sale al 73,3%, indicando come l'aver conseguito almeno un diploma aumenti marcatamente le opportunità occupazionali, in una fase di vita fondamentale per porre solide basi per il futuro. Tra i non dispersi, è inoltre esigua (3,2%; -18,3 punti percentuali rispetto ai dispersi) la quota di donne che dedicano il loro tempo alla cura della famiglia o della casa, a sottolineare come la più lunga durata del percorso formativo e la maggiore partecipazione al mercato del lavoro, si associno a tempi di formazione di una nuova famiglia o di maternità posticipati.

Figura 6.9 Condizione occupazionale dei giovani non dispersi per genere (composizioni %; nella figura sotto, al netto di coloro ancora impegnati nello studio)

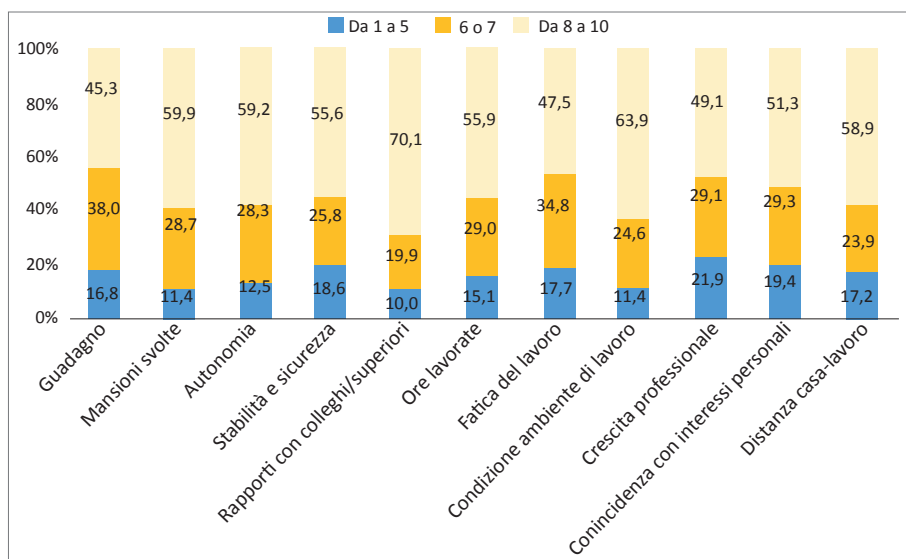


Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

L'80,5% dei non dispersi lavora a tempo pieno e l'8,6% dichiara di essere in part-time involontario. Differenze significative rispetto ai dispersi si riscontrano solamente per le donne: il 74,2% ha un lavoro a tempo pieno (contro il 60,1%) e il 10,9% delle occupate è in part-time involontario a fronte del 18,8%.

I non dispersi sono significativamente più soddisfatti del proprio lavoro rispetto ai dispersi (figura 6.10): solo due su dieci sono insoddisfatti della crescita professionale o per la mancata coincidenza con i propri interessi (tre su dieci tra i dispersi); meno di uno su cinque lo è della fatica e della stabilità/sicurezza del lavoro (poco meno di un individuo su quattro tra i dispersi); poco più di uno su dieci è insoddisfatto per la scarsa autonomia (poco meno di uno su quattro tra i dispersi). Infine, per quanto riguarda il guadagno il 45,3% dei non dispersi ha un elevato grado di soddisfazione, contro il 34,7% dei dispersi.

Figura 6.10 Soddisfazione dei non dispersi per il lavoro svolto (composizioni % dei punteggi forniti, su una scala da 1 a 10, dove 1 è la minima soddisfazione e 10 la massima)



Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

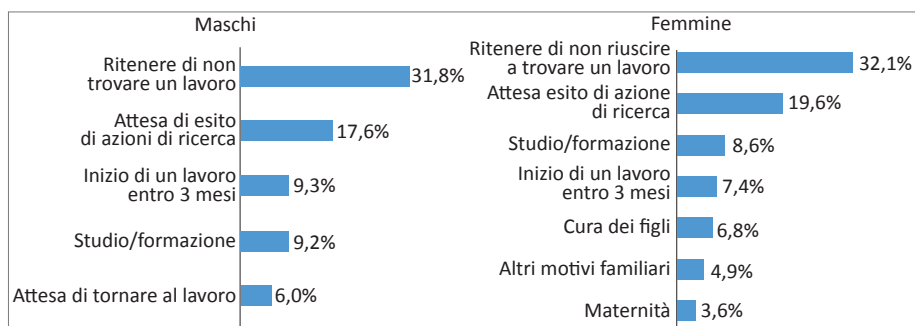
Tra i non dispersi a cercare lavoro è l'83,2% (l'84,7% degli uomini e l'82,0% delle donne), quota di 7,5 punti superiore a quella dei dispersi, senza rilevanti differenze per genere (contrariamente a quanto accade tra i dispersi). Un'altra importante differenza tra dispersi e non dispersi è la quota di coloro che dichiarano di cercare

lavoro senza avere fatto azione attiva di ricerca, molto più bassa (di 13,9 punti percentuali) tra i secondi e pari al 38%.

Per gli uomini, la ricerca non attiva è legata al ritenere di non trovare un lavoro nel 31,8% dei casi (-10 punti percentuali rispetto ai dispersi), all'attesa dell'esito di precedenti azioni di ricerca nel 17,6% (-3,7 punti), all'attesa di tornare al precedente lavoro nel 6% (-3,3 punti) (figura 6.11). A differenza dei dispersi, quote non irrilevanti si osservano per chi entro breve deve iniziare un lavoro (9,3%) o un percorso di formazione (9,2%).

Anche tra i non dispersi, il motivo più diffuso della non ricerca attiva di lavoro per le donne è il ritenere di non riuscire a trovare un lavoro (32,1%); ma, a differenza delle donne del collettivo dei dispersi, quote rilevanti sono anche in attesa di esiti di precedenti azioni di ricerca (19,6%) o di iniziare a breve un percorso di formazione (8,6%) o un nuovo lavoro (7,4%). La cura dei figli (6,8%), la maternità (3,6%) e gli altri motivi familiari (4,9%) sono invece motivi molto meno frequenti rispetto alle ELET, a conferma del dilazionamento dei tempi riguardo ad alcune scelte fondamentali.

Figura 6.11 Ragioni principali della non ricerca attiva di lavoro dei non dispersi per genere (incidenze %)



Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Rispetto al collettivo dei dispersi, tra i non dispersi che hanno effettuato azioni di ricerca di lavoro nelle quattro settimane precedenti l'intervista, è più bassa (di 20 punti rispetto ai dispersi) la percentuale di coloro che hanno utilizzato il canale informale dei parenti, amici e conoscenti (che si attesta al 45,8%) e più alta quella di coloro che hanno utilizzato i canali formali. In particolare, la percentuale di coloro che hanno cercato lavoro su Internet sale al 66,2% (+15,2 punti), quella di chi ha

fatto domanda di lavoro o inviato un curriculum cresce al 56% (+20,3 punti), quella di chi ha sostenuto un colloquio di lavoro o una selezione presso privati raggiunge il 30,0% (+8,5 punti) e si attesta al 20% quella di chi ha esaminato offerte di lavoro sui giornali (+3,6 punti).

Tra i non dispersi sono più alte anche le quote di chi è ricorso – facendo domanda o sostenendo prove - ai concorsi pubblici (18,5%, +14,2 punti), di chi ha avuto contatti con un centro pubblico per l'impiego (19%, +2,4 punti) o con un'agenzia per il lavoro (10,8%, +3,9 punti). In conclusione, la scelta di affidarsi alla rete informale si riduce molto all'aumentare del livello di istruzione, diventando praticabili altri canali di ingresso nel mercato del lavoro.

6.5 Un'analisi multivariata della probabilità di occupazione dei dispersi e dei non dispersi

A conclusione dell'analisi, per individuare e misurare l'associazione tra le principali caratteristiche fin qui analizzate e la condizione di occupazione dei giovani che hanno abbandonato gli studi precocemente³⁸, è stato stimato un modello di regressione logistica, prendendo in esame sia le caratteristiche individuali sia il background socioeconomico familiare. I valori, riportati nella tabella 6.1 per ciascuna delle variabili inserite nel modello, si riferiscono al rapporto di probabilità (*odds ratio*) e vanno interpretati come la variazione nella probabilità di un individuo di essere occupato dovuta all'avere una caratteristica diversa da quella base presa a riferimento.

A parità delle altre condizioni, la probabilità di esser occupato tra gli uomini è oltre quattro volte superiore a quella delle donne (*odds ratio* pari a 4,536); i giovani del Nord e del Centro hanno una probabilità di occupazione più che doppia rispetto a quelli del Mezzogiorno; la probabilità di essere occupati aumenta di oltre il 20% passando dalla fascia 20-24 a quella 25-32 (*odds ratio* pari a 1,272); il Paese di nascita non ha effetti al netto delle altre caratteristiche.

I giovani provenienti da una famiglia povera o molto povera hanno una probabilità di occupazione pari alla metà degli altri (*odds ratio* pari a 0,634) e anche quelli

³⁸ L'analisi empirica che segue non intende determinare nessi di causalità ma semplicemente evidenziare l'associazione tra la probabilità di essere occupato e le caratteristiche individuali e familiari. Il titolo di studio dei genitori non compare tra le variabili esplicative essendo fortemente associato alla condizione professionale.

provenienti da contesti familiari in cui entrambi i genitori non erano occupati hanno una probabilità di occupazione che è la metà di quella dei giovani con genitori impegnati in una professione a bassa qualifica (operaio generico, autonomo senza specializzazione) (*odds ratio* pari a 0,465). Al contrario, i giovani provenienti da famiglie i cui genitori ricoprivano ruoli professionali medio-alti (dirigenti, quadri, impiegati, imprenditori e liberi professionisti) hanno una probabilità di occupazione superiore di circa il 30% a quella dei giovani con genitore operaio generico o autonomo senza specializzazione.

Lo stesso modello logistico è stato stimato sul collettivo dei non dispersi escludendo ancora una volta coloro che sono nella condizione di studenti; rispetto a quello dei dispersi, è stata poi introdotta una specifica variabile dicotomica per distinguere i possessori di titolo secondario superiore da quelli con titolo terziario.

Come atteso, la probabilità di occupazione tra i laureati è più alta rispetto ai diplomati e la differenza tra le probabilità di uomini e donne è più contenuta, a conferma di come le disuguaglianze di genere in termini occupazionali si riducano al crescere dei livelli di istruzione. La ripartizione geografica di residenza resta l'unica altra variabile rilevante del modello stimato sui non dispersi; in particolare, i risultati escludono associazioni significative tra il background socioeconomico della famiglia di origine e la condizione occupazionale.

Tabella 6.1 Modelli di regressione logistica: probabilità di essere occupato – Anno 2021

	Modello sul collettivo dei dispersi				Modello sul collettivo dei non dispersi			
Variabili esplicative	Odds ratios	Limiti di confidenza al 95% di Wald		ProbChiSq	Odds ratios	Limiti di confidenza al 95% di Wald		ProbChiSq
SESSO								
Maschi	4,536	3,42	6,018	<0001	1,618	1,294	2,024	<0001
Femmine (<i>base</i>)								
ETÀ								
25-32	1,272	0,934	1,732	0,0445	1,146	0,893	1,47	0,2845
20-24 (<i>base</i>)								
RIPARTIZIONE GEOGRAFICA								
Nord	2,252	1,63	3,111	0,0005	3,148	2,452	4,042	<0001
Centro	2,199	1,454	3,326	0,0097	2,418	1,759	3,323	0,0397
Mezzogiorno (<i>base</i>)								
PAESE DI NASCITA								
Estero	1,021	0,711	1,467	0,8797	0,773	0,508	1,177	0,2307
Italia (<i>base</i>)								
TITOLO DI STUDIO								
Terziario	-	-	-	-	1,353	1,051	1,741	0,019
Secondario superiore (<i>base</i>)								
CONDIZIONE ECONOMICA AUTOPERCEPITA DELLA FAMIGLIA DI ORIGINE								
Povera, molto povera	0,634	0,488	0,824	0,0007	0,721	0,435	1,195	0,2045
Molto ricca, ricca, né ricca né povera (<i>base</i>)								
PROFESSIONE PIÙ ELEVATA DEI GENITORI								
Dirigente, quadro, impiegato, imprenditore, libero professionista	1,281	0,841	1,951	0,0024	1,24	0,896	1,715	0,1746
Operaio specializzato, autonomo, lavoratore in proprio, coadiuvante, socio di cooperativa	1,064	0,779	1,452	0,0444	1,251	0,902	1,737	0,152
Non occupati	0,465	0,283	0,756	<0001	0,832	0,444	1,559	0,2707
Operaio generico, autonomo senza specializzazione (<i>base</i>)								

Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

6.6 Alcune considerazioni di sintesi

I dati Istat desunti dalla Rilevazione sulle forze di lavoro indicano come i giovani 18-24enni usciti precocemente dagli studi abbiano maggiori difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro (Istat 2023). L'indagine 2021 mostra come tale difficoltà possa protrarsi anche in età più adulta, permanendo le minori opportunità occupazionali alle quali inevitabilmente si accompagnano minori capacità di sottrarsi a condizioni di disagio economico. In particolare, in una società con rapidi cambiamenti nel mercato del lavoro, alta mobilità lavorativa e forte innovazione tecnologica, coloro che abbandonano gli studi precocemente, dato il basso livello di istruzione e le scarse competenze, si trovano accomunati in una condizione di svantaggio per quanto riguarda i risultati occupazionali, sia in termini di ingresso e permanenza nel mercato del lavoro, sia in termini di qualità del lavoro e relativa soddisfazione. Lo scarso utilizzo di canali di ricerca formali, da un lato limitano l'accesso a occupazioni di buona qualità, più spesso frutto di ricerca attraverso canali formali (Istat 2018; Inapp 2022), dall'altro limitano la possibilità di poter individuare tra differenti opportunità lavorative la più consona alle proprie aspirazioni.

Tra i dispersi lo svantaggio si cumula con lo svantaggio: l'indagine conferma la rilevanza del background socioeconomico della famiglia di origine sul fenomeno dell'abbandono scolastico, ma anche sui risultati occupazionali dei giovani dispersi. In altre parole, dopo aver codeterminato il 'destino' del giovane rispetto al mondo dell'istruzione e della formazione, l'origine sociale estende la sua influenza anche alle prospettive occupazionali dei dispersi, diversificando i risultati in termini di condizione occupazionale, qualità del lavoro e soddisfazione lavorativa. Infatti, anche tra i dispersi, chi ha avuto una famiglia meno abbiente si trova in maggiore difficoltà e resta ancora più indietro in termini occupazionali rispetto a coloro che hanno potuto beneficiare di un background socio-familiare migliore. Peraltro, anche l'efficacia del ricorso ai canali informali nella ricerca di lavoro, modalità molto utilizzata dai dispersi, sembra dipendere dalle reti individuali e familiari, strettamente correlate allo status socioeconomico della famiglia di origine.

Similmente, crescere in un territorio più svantaggiato dal punto di vista economico e sociale, come il Mezzogiorno, deprime ulteriormente le già scarse opportunità occupazionali dei dispersi e potenzia l'effetto delle origini sociali, esacerbando ulteriormente le disuguaglianze.

Infine, lo svantaggio occupazionale nell'essere donna si accentua per i bassi livelli di istruzione, relegando molte giovani donne al ruolo di mogli e madri;

se nell'immediato ciò può rappresentare un rischio di esclusione sociale, nel medio-lungo periodo potrebbe sfociare in difficoltà economiche e in condizioni di deprivazione anche materiale a causa della mancata indipendenza economica il cui primo presupposto è avere un'occupazione.

Riflessioni conclusive

Il contesto globale di grave e perdurante crisi economico-finanziaria ha esacerbato, in Italia, i divari generazionali, di genere e territoriali, aumentando le difficoltà strutturali di accesso al mercato del lavoro per i giovani, le cui chances occupazionali, differenziate in base ai livelli di istruzione raggiunti, penalizzano coloro che hanno abbandonato precocemente gli studi.

La dispersione formativa si configura come una cartina di tornasole delle disuguaglianze sociali e dei principali nodi nevralgici che caratterizzano il nostro Paese: lo svantaggio di alcune aree del Mezzogiorno, dove più diffusa è la povertà (economica ed educativa) e dove si registrano sia tassi maggiori di abbandono precoce rispetto al resto della penisola, sia minori risultati di apprendimento delle competenze di base; lo svantaggio di studentesse e studenti con background migratorio, il cui tasso di abbandono è circa tre volte quello delle ragazze e dei ragazzi italiani; la persistenza di una relazione di continuità fra genitori e figli che abbandonano gli studi nel possesso di bassi livelli di istruzione (al massimo la licenza media), quale segno tangibile dell'influenza del background familiare; le maggiori fragilità sofferte dalla componente femminile nell'ambito del mercato del lavoro, nonostante le ragazze permangano più a lungo dei maschi nei circuiti formativi, raggiungano più elevati livelli di istruzione e risultino più performanti dei ragazzi, rispetto a tutti gli indicatori di scolarizzazione.

Una ricca letteratura scientifica di tipo economico, sociologico e politologico ha documentato, nel tempo, la rilevanza dei livelli di istruzione raggiunti e delle competenze acquisite, in tutte le sfere dell'agire sociale (dai rapporti economici nel mercato del lavoro alla partecipazione sociale e politica nella più ampia comunità sociale), confermando il ruolo delle disuguaglianze educative nella definizione del perimetro delle opportunità degli individui e nelle prospettive di mobilità sociale ad esse collegate.

Nell'ambito di questa cornice di riferimento, il lavoro di ricerca illustrato in questo Report ha perseguito l'obiettivo di contribuire ad approfondire la conoscenza del fenomeno della dispersione formativa e in particolare dell'abbandono precoce degli studi, con funzione di policy advice, a supporto del successo formativo, dell'innalzamento dei livelli di istruzione, delle competenze e dell'occupabilità dei giovani nel nostro Paese.

La ricerca ha cercato di intrecciare due diverse prospettive analitiche, complementari allo studio del fenomeno della dispersione: quella delle studentesse e degli studenti nel rapporto che intrattengono con le istituzioni formative e gli altri principali attori del sistema educativo (docenti e compagni di classe); quella dei giovani nel rapporto con la famiglia di origine e con il territorio, da cui vengono a dipendere una molteplicità di risorse (di tipo affettivo, culturale, economico e sociale), in grado di condizionare i risultati di apprendimento e la scelta di abbandonare precocemente gli studi.

Avvalendosi anche delle informazioni relative al gruppo di controllo (giovani in possesso di almeno un diploma di istruzione secondaria superiore), l'indagine ha permesso inoltre di esplorare il rapporto dei dispersi con il mercato del lavoro, a distanza di alcuni anni dalla fuoriuscita dal sistema di istruzione e formazione. L'ipotesi generale da cui ha preso le mosse lo studio è che, in un orizzonte economico e sociale di grande incertezza ormai strutturale, il conseguimento di elevati livelli di istruzione e l'acquisizione di adeguate competenze (di base, tecnico-professionali e trasversali) fungono – oggi più di ieri – come risorse individuali ineludibili, per fronteggiare la complessità e le tensioni sistemiche della *knowledge economy* (rapidi cambiamenti nelle attività produttive e nelle modalità organizzative del lavoro, esigenza di iperspecializzazione, economia digitale, flessibilità della domanda di lavoro ecc.).

Le principali evidenze, scaturite dalle analisi empiriche effettuate sui due target group (dispersi e non), confermano, innanzitutto, la persistenza di una robusta struttura di relazione fra abbandono precoce e condizioni di svantaggio legate al background familiare, come tratto profondo del nostro Paese.

Circa 8 giovani dispersi su 10 hanno genitori con un titolo di studio non più alto della licenza media e il rischio di abbandono si riduce drasticamente al crescere del livello di istruzione del genitore. Ciò ribadisce una sorta di 'ereditarietà' familiare per quanto concerne il confinamento di alcuni strati della popolazione in bassi livelli di istruzione, con conseguente scarsa mobilità intergenerazionale per la fetta meno scolarizzata.

Il confronto fra i due collettivi – dispersi e non dispersi – mette in luce anche importanti differenze occupazionali e nei livelli retributivi dei genitori, a svantaggio di coloro che hanno abbandonato gli studi, con riferimento al dato sulla inoccupazione (specialmente delle madri) e a quello sull'inquadramento in professioni a basso reddito.

Molti dei giovani dispersi, pertanto, crescono in un contesto familiare di svantaggio, che richiama l'attenzione sul tema della 'povertà educativa', ovvero sullo stato di privazione culturale a cui vanno incontro i figli di genitori poco scolarizzati e con scarso capitale economico, a causa delle minori opportunità di sperimentare, fin dalla tenera età, servizi culturali extrascolastici e, durante l'adolescenza, servizi educativi a supporto del processo di apprendimento, nel caso di un basso profitto scolastico.

La questione della povertà educativa trova conferma, analizzando ulteriori caratteristiche della famiglia di origine, come la presenza di libri in casa dei genitori e la propensione alla lettura degli stessi. La maggioranza dei dispersi (il 39,1%) dichiara che in casa dei genitori erano presenti pochi libri (non più di 10) e 1 disperso su 4 la totale assenza di libri, oltre ai testi scolastici.

La socializzazione all'interno di un ambiente familiare svantaggiato in termini di opportunità educative pare dispiegare i suoi effetti anche a distanza di anni, attraverso una bassa propensione dei dispersi alla lettura dei libri da adulti (il 60,8% dichiara di non aver letto nessun libro nel corso dell'anno di rilevazione dell'indagine).

Questi dati, nel loro complesso, riaffermano una forte associazione fra la scelta dell'abbandono e lo svantaggio di partenza, collegato all'insieme di risorse circolanti all'interno della famiglia di origine, avvalorando che il background familiare costituisce, fra le variabili di tipo ascrivibile, quella maggiormente influente sulle opzioni formative dei giovani, incluso l'abbandono (Shavit e Blossfeld 1993; Esping-Andersen 2003; Ballarino e Checchi 2006; Istat 2020; 2021a).

La rilevanza del contesto familiare rispetto alla scelta dell'abbandono riporta al centro la questione del carattere sostanzialmente iniquo del sistema educativo italiano. Se la scelta di interrompere precocemente gli studi dipende, in larga parte, dalla quantità/qualità delle risorse (culturali, economiche e sociali) a cui lo studente può attingere in seno alla famiglia, allora le istituzioni scolastiche possono riuscire solo in piccola parte a colmare le disuguaglianze di partenza.

In altri termini, le condizioni familiari di vantaggio o di svantaggio – in linea con un filone di studi che si è consolidato anche in Italia sulle orme dell'approccio di

Pierre Bourdieu (Bourdieu e Passeron 1970) – tenderebbero, oggi come ieri, a riprodursi, minando l'uguaglianza sociale delle opportunità per tutte le ragazze e i ragazzi, a danno di chi ha genitori meno scolarizzati e meno agiati sul piano economico (Checchi 2010; Romito 2016).

Anche la variabile 'profitto scolastico' si mostra strettamente intrecciata con l'origine sociale della famiglia. I giovani che hanno abbandonato gli studi si rispecchiano nel tradizionale profilo attribuito allo studente *droup out*. A partire dalla scuola media, il percorso formativo risulta accidentato e costellato di insuccessi scolastici, che minano la motivazione individuale, l'orientamento al risultato, l'acquisizione di un livello adeguato di competenze, e, più in generale, il processo di integrazione nell'istituzione educativa. L'esperienza di almeno una ripetenza lungo il percorso di apprendimento, fino al momento dell'abbandono, coinvolge quasi 1 disperso su 2 (il 48,3%), contro 1 giovane su 5 del collettivo di controllo (19,1%).

Sul piano del rendimento scolastico, il confronto con i non dispersi, provenienti da famiglie mediamente più scolarizzate e con una migliore posizione nel mercato del lavoro, risulta quasi impietoso. Circa 8 dispersi su 10 hanno conseguito la licenza media con una valutazione medio-bassa (il 40,2% con 6; il 38,5% con 7), laddove 6 giovani su 10 con almeno il diploma di scuola secondaria superiore hanno conseguito una valutazione elevata (il 31,4% con 8; il 22,2% con 9; il 7,4% con 10).

Degne di nota, per quanto attiene le studentesse e gli studenti che hanno abbandonato, anche le significative differenze negli esiti scolastici relativi al genere, in favore delle femmine (hanno conseguito la licenza media con la sola sufficienza il 45,6% degli studenti rispetto al 31,2% delle studentesse), nonché le differenze di performance a livello territoriale, a svantaggio del Mezzogiorno (dove si ritrova oltre il 50% di coloro che hanno dichiarato di aver ottenuto la licenza media con la valutazione più bassa).

L'analisi dei motivi dell'abbandono precoce dal punto di vista delle ragazze e dei ragazzi fuoriusciti anticipatamente dal sistema educativo rappresenta il core dell'indagine. Per approfondire le cause dell'abbandono, è stato chiesto ai dispersi di indicare il grado di influenza, sulla decisione di interrompere gli studi, esercitato da un'ampia gamma di fattori, già descritti in letteratura (Benvenuto *et al.* 2000). Tale analisi ha offerto la possibilità di allargare la prospettiva analitica agli atteggiamenti, alle motivazioni, alle disposizioni e alle propensioni dei giovani che hanno abbandonato gli studi, rispetto a una pluralità di dimensioni (individuali, sociali, scolastiche ed extrascolastiche), assunte come variabili (l'interesse per lo

studio, le difficoltà di apprendimento, gli orientamenti culturali dello studente e quelli dei genitori, il disagio legato a problemi personali e/o familiari, le relazioni con gli insegnanti e con i compagni di classe, il funzionamento dell'istituzione educativa, il desiderio o l'esigenza di trovare un'occupazione).

Fra i fattori maggiormente influenti sulla decisione di interrompere gli studi, sono emersi: il disinteresse verso lo studio, come disinvestimento generale rispetto all'ambito scolastico, accompagnato dal problema della noia; l'autopercezione di inefficacia formativa rispetto al processo di apprendimento, come senso di inadeguatezza in rapporto alle richieste dell'istituzione educativa e sentimento di sfiducia nella capacità di conseguire, attraverso l'impegno, il successo formativo; l'esigenza di trovare un lavoro, inteso sia come mezzo per raggiungere un'autonomia dai genitori che come strumento di sostegno economico per la famiglia di provenienza; la questione dell'organizzazione didattica dei percorsi formativi, troppo centrata sulla teoria e poco sull'attività pratica, che richiama l'attenzione sui diversi stili cognitivi degli allievi e sulla capacità dei processi di apprendimento di rispondere efficacemente alla domanda di senso dei ragazzi sull'utilità dell'impegno richiesto in aula.

Riaffiora così l'importanza della ridefinizione di efficaci strategie di insegnamento, all'insegna di una prospettiva educativa, fondata su una didattica e una valutazione degli apprendimenti per competenze, intese come un mix di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Approcci didattici, valutativi e organizzativi di questo tipo, ormai consolidati nell'ambito dei percorsi professionalizzanti della filiera lunga della formazione tecnico-professionale (IeFP, IFTS e ITS), sono difatti tesi a trasformare i saperi appresi in sapere agiti, attraverso la valorizzazione di ambienti di apprendimento mutuati dal mondo reale e/o situati in contesti di lavoro. Proprio in quanto orientati a una costruzione attiva di significati da parte dei discenti, potrebbero fungere da deterrente all'abbandono precoce, se trovassero una maggiore applicazione anche all'interno dei percorsi realizzati nelle istituzioni scolastiche.

Se l'abbandono precoce è l'esito di una disaffezione dallo studio, legata ad una perdita di significato della propria partecipazione al percorso formativo, è sul fronte della ricostruzione di una motivazione individuale (e collettiva del gruppo classe) che bisogna primariamente agire. Poiché il motore dell'apprendimento è costituito dalla curiosità, la percezione di astrazione dei contenuti formativi rischia di rendere il 'lavoro di apprendere' ancora più faticoso e meno stimolante, sotto il profilo della costruzione di significati. Approcci didattici, centrati sulla valorizzazione del

confronto con le esperienze e i problemi concreti, possono rappresentare efficaci modalità di intervento, in un'ottica di rimotivazione all'apprendimento, proprio per catalizzare l'attenzione e attivare meccanismi di individuazione di soluzioni personali.

Spostando l'attenzione sui risultati di apprendimento e dunque sul conseguimento di livelli minimi nelle competenze di base, in quelle tecnico-professionali e nelle competenze trasversali, la recente Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, relativa alle 'competenze chiave per l'apprendimento permanente', ha ribadito l'importanza delle competenze trasversali 'imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale' per lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e uno stile di vita sostenibile. Riecheggiando l'approccio delle capacitazioni dell'economista-filosofo Amartya Sen (1994) e della filosofa Martha Nussbaum (2012), sarebbero in particolare proprio questo tipo di competenze (variamente concettualizzate come *soft skills*, *life skills*, *non cognitive skills* ecc.), a giocare un ruolo cruciale per l'individuo nella capacità di 'navigare efficacemente' nei diversi contesti di vita. La valorizzazione delle competenze trasversali in ambito scolastico-formativo potenzierebbe negli allievi la capacità di integrarsi nel gruppo classe e nell'istituzione educativa, nonché quella di procedere con autonomia nel processo di apprendimento, reperendo informazioni e selezionandole ai fini del loro migliore utilizzo, sotto il profilo interpretativo. Considerando analogamente la condizione di adulto in riferimento alla sfera economica, il rafforzamento delle competenze trasversali accrescerebbe, per esempio, la capacità per l'individuo di interagire efficacemente con gli altri (superiori, colleghi, clienti), di riconoscerne i ruoli, e, al contempo, di lavorare in autonomia, creando soluzioni innovative anche nell'ottica di affrontare il cambiamento.

Mentre sul fronte delle competenze di base e di quelle tecnico-professionali, almeno nella filiera lunga, l'impianto concettuale/metodologico e i dispositivi strumentali di sistema (figure professionali, standard formativi e repertori) possono ritenersi consolidati, sul versante delle competenze chiave per l'apprendimento permanente il cantiere è ancora aperto, con sperimentazioni interessanti che si stanno realizzando nell'ambito delle filiere professionalizzanti (cfr. Inapp *et al.* 2023).

Garantire a tutti gli allievi il raggiungimento di livelli essenziali di competenze (di base, tecnico-professionali e trasversali), in esito all'iter formativo previsto dagli

obblighi di legge, rappresenta un'imponente sfida per le istituzioni scolastiche e formative, in funzione di una maggiore equità del sistema educativo. Si tratta, in questo caso, di una 'uguaglianza dei punti di arrivo', che prescinde dalle differenti condizioni di partenza e di appartenenza degli individui (Palumbo e Pandolfini 2016), su cui le evidenze di questa indagine campionaria ci invitano a tornare.

Tutte le principali motivazioni additate dai dispersi come rilevanti per la scelta di fuoriuscire dal sistema educativo esprimono, in modo netto, un disagio formativo vissuto e sofferto, che rappresenta il preludio dell'abbandono. Potrebbe pertanto non stupire che su tale disagio si innesti l'esigenza, fortemente sentita, di sganciarsi completamente dal mondo scolastico/formativo, per approdare al mondo del lavoro. Tuttavia, dietro la dichiarata volontà di trovare un'occupazione resta difficile non scorgere il peso delle condizioni socioeconomiche e culturali di svantaggio delle famiglie di origine. Larga parte dei genitori dei dispersi, difatti, risulta in possesso di bassi livelli di istruzione e inquadrata in professioni a basso reddito. Pertanto, 'la volontà di trovare un lavoro', tenendo conto del contesto familiare di bassa estrazione sociale, non può che apparire anche come una risposta a vincoli di tipo strutturale.

Guardato dalla prospettiva delle studentesse e degli studenti, il fenomeno dell'abbandono precoce appare così come l'esito di un processo di disaffezione dell'adolescente dal mondo scolastico-formativo, in cui intervengono – strettamente intrecciati fra loro – fattori di tipo soggettivo (come il disinteresse verso lo studio, le difficoltà e la sfiducia nelle proprie capacità di raggiungere il successo formativo), fattori più direttamente connessi al funzionamento delle istituzioni educative (di cui è esemplificativa la critica all'organizzazione didattica troppo teorica dei percorsi) e condizionamenti sociali che chiamano in causa, ancora una volta, la dotazione di capitale (economico, sociale e culturale) della famiglia di provenienza.

Peraltro, analizzando la relazione con il mercato del lavoro intrattenuta dai due collettivi (dispersi e non), l'indagine mostra come le ragazze e i ragazzi che hanno abbandonato precocemente gli studi permangano anche da adulti in una condizione di svantaggio, sia sul piano delle opportunità occupazionali, relativamente all'ingresso e alla permanenza nel sistema produttivo, sia su quello della qualità del lavoro e della relativa soddisfazione, a spese soprattutto delle donne.

La lettura integrata di questi dati riposiziona così al centro dell'attenzione un'altra questione di fondamentale importanza per accrescere l'equità del sistema educativo e ridurre le disuguaglianze sociali: garantire a tutte le ragazze e i ragazzi

– indipendentemente dalle diverse condizioni di partenza e di appartenenza – pari opportunità educative nel raggiungimento dei più elevati livelli di formazione possibili, tenendo conto delle peculiarità di ogni individuo (Benadusi e Giancola 2021). La questione, in questo caso, si riconnette al tema dei diritti individuali e in particolare al diritto all'istruzione e alla formazione, costituzionalmente garantito dall'art. 34 "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore (...) è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".

In estrema sintesi, le evidenze dell'indagine, in linea con la letteratura sul tema, rappresentano un invito a riflettere sull'importanza e sull'urgenza di prevenire e contrastare il fenomeno della dispersione formativa, intervenendo su più fronti e a diversi livelli, in una logica sistemica di interazione fra politiche educative, politiche del lavoro e politiche sociali.

In linea con le indicazioni della Commissione europea (European Commission *et al.* 2014), esiste un ampio ventaglio di azioni di policy, espressamente finalizzate a prevenire la dispersione, a intervenire sui giovani a rischio di abbandono oppure ad offrire loro una seconda opportunità, che possono essere considerate come il 'repertorio' delle pratiche sperimentate sul territorio dalle amministrazioni locali. Di questa pluralità di interventi, mirati ad attivare diverse forme di investimento nel potenziamento delle competenze, nell'inclusione formativa e sociale degli allievi, nel sostegno economico delle loro famiglie e nello sviluppo del capitale sociale territoriale, resta ancora molto difficile valutare l'efficacia (cfr. Inapp *et al.* 2022b). All'interno della comunità scientifica e della comunità internazionale, si è consolidato un ampio assenso sull'efficacia di alcune misure di carattere preventivo, ancora poco implementate in Italia: gli interventi destinati ai bambini in età prescolare. Considerata la natura dinamica del processo di apprendimento, servizi formativi precoci sarebbero in grado di attenuare gli svantaggi connessi al background familiare e di contrastare la povertà educativa, supportando lo sviluppo di abilità sotto il profilo cognitivo e motivazionale. Tali misure, oltre ad essere più efficaci, sarebbero peraltro meno costose di quelle tardive sugli adolescenti a rischio di abbandono, nonché in grado di trascinare con sé altri rilevanti effetti socioeconomici, come la crescita dell'occupazione femminile (cfr. Esping-Andersen 2003; Morel 2013; Heckman 2009; Del Boca 2014; García *et al.* 2020; Benadusi e Giancola 2021).

Nel nostro Paese, al contrario, i servizi pubblici preposti alla cura della prima infanzia (asili nido) rappresentano ad oggi un'offerta contenuta rispetto alla domanda delle

famiglie e fortemente disomogenea nel territorio, se non addirittura carente, soprattutto in alcune aree del Mezzogiorno, dove i tassi di dispersione formativa sono più elevati che altrove.

Da questo punto di vista, il PNRR rappresenta una grande opportunità, seppure tutta da verificare alla prova dei fatti, per un massiccio investimento in questa direzione. Uno degli obiettivi più ambiziosi del Piano è difatti quello di far leva sul potenziamento e la diffusione della copertura pubblica degli asili nido, per combattere i processi e i meccanismi in grado di riprodurre le disuguaglianze educative, legate al background socioeconomico dei minori e al territorio di residenza.

Previste dal PNRR, anche l'Investimento sul Sistema duale e il pacchetto di riforme degli Istituti tecnici e professionali, del sistema degli Istituti tecnici superiori (ITS) e del reclutamento del personale docente rappresentano, potenzialmente, strumenti strategici per rafforzare l'efficacia, la qualità e l'inclusività del sistema educativo italiano. L'intento riformatore è quello di accrescere l'appeal delle studentesse e degli studenti nei confronti delle istituzioni scolastiche e formative, offrendo ad adolescenti e giovani percorsi innovativi nei contenuti e nelle metodologie didattiche, in grado di rispondere ai bisogni emergenti dai continui cambiamenti in atto nella società e nel mercato del lavoro.

Più in generale, misure di carattere preventivo possono essere considerate tutte le policies atte ad aumentare il numero di filiere formative professionalizzanti e a favorire i passaggi da una filiera all'altra, a condizione che tali iniziative vadano di pari passo con il riconoscimento sociale di un'uguale dignità con i percorsi dell'istruzione; obiettivo tuttora non pienamente conseguito neppure dal canale della leFP, a distanza di molti anni dalla sua istituzionalizzazione, nonostante svolga un ruolo di primo piano nella lotta alla dispersione, offrendo un'alternativa formativa molto efficace anche nei confronti degli allievi più fragili sotto il profilo del background familiare e delle ambizioni scolastiche.

È chiaro, del resto, che la crescita quantitativa (nonché più omogenea sul territorio), dell'offerta educativa rivolta a minori e adolescenti non può essere sufficiente – da sola – a produrre i risultati attesi, se non si accompagna a una crescita qualitativa dei servizi, che include l'impiego di risorse umane con varie competenze e capacità complementari (di tipo progettuale, didattico, gestionale, organizzativo ecc.).

Sotto questo profilo, un'altra importante misura di tipo preventivo può essere ritenuta la formazione degli insegnanti, su cui occorre investire risorse finanziarie e rispetto alla quale occorre consolidare un'autorevole prassi all'interno delle

istituzioni educative del nostro Paese, valorizzando le competenze delle risorse umane impiegate, promuovendo la condivisione delle buone pratiche sperimentate e garantendo un lavoro maggiormente remunerato.

Altro grande tema, che può fungere da cerniera fra i diversi approcci alla dispersione (preventivi, di intervento in itinere e di reintegrazione), è senza dubbio l'orientamento. Come noto, in Italia, le scelte formative degli adolescenti in uscita dalla scuola media sono ancora fortemente mediate dall'origine sociale della famiglia (Checchi 2010), con ricadute negative sul tasso di abbandono precoce (fra i più alti in Europa) e sui livelli di istruzione/qualificazione raggiunti dai giovani (comparativamente più bassi di quelli registrati mediamente fra i giovani europei). Arricchire lo strumento dell'orientamento di contenuti formativi oltre che informativi, durante tutto l'iter di apprendimento e in modo particolare nella delicata fase di passaggio dalla scuola media al secondo ciclo, potrebbe aumentarne l'efficacia come misura preventiva, in favore di una scelta maggiormente consapevole verso le filiere e gli indirizzi della secondaria superiore, nonché potenzialmente coerente sia rispetto alle vocazioni soggettive, sia rispetto alla domanda di forza qualificata proveniente dal mercato del lavoro.

Inteso come strumento di rafforzamento della consapevolezza di sé (oltre che dei cambiamenti in atto nel sistema sociale e produttivo), l'orientamento potrebbe fungere anche da misura di intervento sui giovani a rischio di abbandono, con funzione di supporto nei momenti di grave disagio nell'esperienza scolastica.

Per agire sul terreno della prevenzione, le istituzioni educative dovrebbero essere in grado di individuare precocemente le studentesse e gli studenti a rischio, al fine di mettere in campo misure selettive rivolte a coloro che manifestano caratteristiche di vulnerabilità (individuale e/o sociale). Si tratta di una questione complessa, che chiama direttamente in causa diversi aspetti: le competenze professionali degli operatori di settore (docenti/formatori, tutor, orientatori e altri specialisti), la capacità di coinvolgimento delle famiglie degli allievi a rischio; la capacità (organizzativa e culturale) delle istituzioni educative di lavorare in rete con gli altri attori pubblici e privati del territorio (istituzioni locali, terzo settore e imprese).

In conclusione, ogni intervento teso a prevenire e contenere i fattori di rischio della dispersione, a causa della intrinseca complessità del fenomeno, rappresenta una sfida ai molteplici bisogni individualizzati delle allieve e degli allievi, sul piano cognitivo, emotivo, delle identità culturali e delle condizioni socioeconomiche di partenza. Parimenti, l'efficacia delle politiche educative dipende dalla combinazione di una pluralità di fattori, endogeni ed esogeni rispetto al sistema di istruzione e

formazione. Se, fra questi, sono impattanti i criteri (più o meno selettivi) scelti dai decisori pubblici per l’allocazione delle risorse finanziarie, resta strategica l’adozione – a livello centrale e territoriale – di una prospettiva di policy basata su approcci di tipo collaborativo e sull’integrazione delle politiche pubbliche, in un logica di rete fra attori istituzionali (Ministero dell’Istruzione e del merito, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell’Interno, Regioni, Comuni, istituzioni scolastiche e formative), attori economici, parti sociali, terzo settore e volontariato (Ripamonti 2022).

In questo orizzonte, le politiche educative sono sollecitate a ricercare un’efficace sinergia non solo fra i vari interventi di prevenzione e contrasto alla dispersione (cfr. AGIA 2022), ma anche rispetto ad ogni altro ambito di policy, integrandosi con politiche di sostegno al reddito per le famiglie più fragili, politiche attive del lavoro supportate da un’efficiente rete territoriale di servizi per l’impiego e l’articolata gamma di politiche sociali (abitative, sanitarie ed educative in favore dei minori), attuabili tramite i servizi sociali territoriali.

Appendice: Nota metodologica

La popolazione di interesse dell'Indagine sulla dispersione formativa condotta nel 2021 è costituita dagli individui che rientrano nella definizione internazionale di ELET. Il collettivo ELET è costituito da giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni non inseriti in un percorso di istruzione o formazione (né formale, né non formale) e che risultano in possesso al più di un titolo di studio secondario inferiore (titolo corrispondente ai livelli 0-2 del sistema di Classificazione internazionale sui livelli di istruzione ISCED 2011).

Tale collettivo non è identificabile in una lista esaustiva della popolazione generale, ma stimata tramite indagine campionaria. In Italia, la stima avviene attraverso la Rilevazione continua sulle forze di lavoro (RFL) dell'Istat, indagine campionaria condotta mediante interviste alle famiglie, il cui obiettivo primario è la stima dei principali aggregati dell'offerta di lavoro, occupati e disoccupati. Le principali caratteristiche della rilevazione, dagli aspetti metodologici alle definizioni delle variabili e degli indicatori, sono armonizzate a livello europeo, coerentemente con gli standard internazionali definiti dall'ILO. L'indagine coinvolge, ogni anno, oltre 250 mila famiglie residenti in Italia (per un totale di 600 mila individui) distribuite in circa 1.400 comuni italiani. Le famiglie da intervistare vengono estratte casualmente utilizzando l'Anagrafe Nazionale della Popolazione Residente (ANPR), secondo una strategia di campionamento volta a costruire un campione statisticamente rappresentativo della popolazione residente in Italia relativamente alle variabili oggetto d'indagine. Le famiglie rientranti nel campione RFL-Istat vengono intervistate 4 volte nell'arco di 15 mesi³⁹.

³⁹ Ulteriori informazioni sulla Rilevazione sulle forze di lavoro e il questionario utilizzato per la raccolta dei dati sono disponibili al seguente link: <http://www.istat.it/it/archivio/8263>.

Il disegno di campionamento dell'Indagine sulla dispersione formativa 2021 ha seguito una procedura di campionamento in due fasi, basata sull'utilizzo del campione dei rispondenti alla Rilevazione sulle forze di lavoro. Il collettivo di interesse, infatti, è stato individuato come sottocampione del campione di RFL, nel quale gli individui rispondenti sono definiti 'dispersi' o 'non dispersi' sulla base delle risposte a una serie di quesiti che permettono, per l'appunto, di identificarli rispettivamente come ELET o NON ELET.

Il disegno campionario utilizzato è innestato quindi sul disegno campionario della Rilevazione sulle forze di lavoro⁴⁰: il campione per la rilevazione 2021 è selezionato dall'insieme dei rispondenti della RFL. L'indagine è stata condotta prendendo in considerazione i quarti uscenti (i rispondenti alla quarta occasione di indagine) delle annualità della RFL dal 2014 al 2018. Obiettivo dell'indagine 2021 è stato di intervistare dopo un certo numero di anni i giovani in età 18-24 che al momento dell'indagine FL erano stati classificati come dispersi.

A questo collettivo è stato affiancato un campione di controllo di ragazzi non dispersi, selezionati dall'insieme dei rispondenti delle medesime annualità della RFL, ma risultati non dispersi. Tale campione è quindi rappresentativo dei ragazzi non dispersi secondo la definizione di Forze di Lavoro, pur rimanendo l'oggetto della rilevazione l'insieme dei ragazzi dispersi.

Per il collettivo dei dispersi si è stabilito di effettuare 2500 interviste. Poiché i dispersi erano in numerosità esigua nel campione RFL, si è stabilito di includere nel campione tutti i dispersi delle 5 annualità 2014-2018.

Un uguale numero di unità è stato selezionato casualmente dall'insieme dei rispondenti 'non dispersi' delle medesime annualità della RFL. Tale insieme è stato selezionato sulla base di un disegno stratificato per ripartizione geografica e sesso, utilizzando una metodologia di allocazione ottima multivariata e multi-dominio (Bethel 1989; Falorsi *et al.* 1998) che consente di ottenere la minima numerosità del campione che rispetta dei vincoli di errore campionario prefissati a livello dei domini di stima definiti. A tal fine è stato utilizzato il software MAUSS.

Nella tabella seguente è riportata la distribuzione del campione, teorico e realizzato, dei dispersi e dei non dispersi per ripartizione geografica.

⁴⁰ Per approfondimenti sul disegno campionario della RFL, cfr. Istat (2006).

Tabella 1. Numerosità del campione teorico e realizzato per stato di dispersione e ripartizione geografica

Ripartizione geografica	Campione teorico		Campione realizzato	
	Dispersi	Non dispersi	Dispersi	Non dispersi
Nord-Est	1.218	1.039	415	589
Nord-Ovest	850	954	229	482
Centro	767	791	288	476
Sud	1.558	1.152	666	680
Isole	1.161	484	465	295
Totale	5.554	4.420	2.063	2.522

Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Le stime prodotte dall'indagine sono stime di frequenze assolute e relative di variabili qualitative, riferite agli individui.

Le stime sono ottenute mediante uno stimatore di calibrazione, che è il metodo di stima adottato per la maggior parte delle indagini Istat sulle imprese e sulle famiglie.

Il principio su cui è basato ogni metodo di stima campionaria è che le unità appartenenti al campione rappresentino anche le unità della popolazione che non sono incluse nel campione. Questo principio viene realizzato attribuendo a ogni unità campionaria un peso che indica il numero di unità della popolazione rappresentate dall'unità medesima. Se, per esempio, a un'unità campionaria viene attribuito un peso pari a 30, allora questa unità rappresenta sé stessa e altre 29 unità della popolazione che non sono state incluse nel campione.

Per il calcolo dei pesi di riporto all'universo è stata seguita una procedura complessa strutturata in passi successivi, che hanno tenuto conto delle due fasi di campionamento, il campionamento per la RFL (che assegna ad ogni unità rispondente il peso di riporto all'universo sulla base del disegno campionario) e il campionamento per l'indagine 2021:

1. Calcolo del peso di seconda fase, pari a 1 per i dispersi (campionati tutti con certezza) e all'inverso della probabilità di inclusione di seconda fase per i non dispersi.
2. Definizione di un correttore della mancata risposta totale, separatamente per i dispersi e per i non dispersi, per far sì che i rispondenti all'indagine 2021 rappresentassero il campione teorico selezionato dalla RFL. Tale correttore, è stato definito, per ciascun collettivo, sulla base di un modello che utilizza come

variabili ausiliarie le variabili rilevate dall'indagine FL, note sia sui rispondenti che sui non rispondenti.

3. Calcolo del peso base mediante il prodotto tra: i) il peso finale attribuito all'unità campionata per la RFL, ii) il peso di seconda fase del passo 1 e iii) il correttore per mancata risposta totale del passo 3;
4. Riporto all'universo della popolazione italiana tra 20 e 32 anni mediante calibrazione rispetto ai totali noti riferiti al periodo della rilevazione, l'anno 2021.

La correzione del passo 2 è stata effettuata sulla base di un duplice modello logistico che ha stimato, sui dati della RFL riferiti al campione teorico, la propensione degli individui dispersi da un lato e non dispersi dall'altro a rispondere all'indagine Inapp, sulla base di alcune variabili di tipo socioeconomico rilevate sul file dei rispondenti alla RFL. I correttori utilizzati sono l'inverso delle probabilità predette da ciascun modello. La scelta dei due modelli è avvenuta confrontando le performance di diversi modelli⁴¹.

Nel passo 4, infine, è stata effettuata una unica calibrazione dei pesi per dispersi e non dispersi ottenuti al passo 3 rispetto a totali noti di popolazione al momento della rilevazione. Si è calibrato su totali a livello delle cinque ripartizioni geografiche (Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud, Isole), sesso e classi di età (20-24, 25-32). Tali totali sono stati desunti dai dati di popolazione stimati a marzo 2021, momento dell'indagine sulla dispersione formativa. Poiché i dati di riferimento utilizzati si riferiscono sia a popolazione in famiglia che in convivenza⁴², al fine di estrapolare la sola componente 'popolazione in famiglia', si è tenuto conto della percentuale

⁴¹ Il modello prescelto per i dispersi, sulla base della concordanza, considera le seguenti variabili ausiliarie: ripartizione geografica (Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud, Isole); regione; cittadinanza (italiano, straniero UE, straniero non UE); condizione occupazionale (occupato, disoccupato, inattivo); numero di disoccupati; titolo di studio (nessun titolo, elementare, media, qualifica professionale, diploma di maturità, diploma di accademia, diploma universitario, laurea primo livello, laurea specialistica, laurea 4-6 anni); titolo di studio del padre (fino alla licenza media, diploma, laurea e oltre); professione della madre (professioni qualificate, impiegati commercio e servizi, operai, professioni non qualificate); numero di figli (nessun figlio, 1 figlio, 2 figli, 3 figli o più).

Il modello per i non dispersi considera le seguenti variabili ausiliarie: ripartizione geografica (Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud, Isole); numero di disoccupati; numero di occupati; titolo di studio della madre (fino alla licenza media, diploma, laurea e oltre); condizione occupazionale della madre (occupato, disoccupato, inattivo); condizione occupazionale del padre (occupato, disoccupato, inattivo); luogo di nascita (in Italia, all'estero); numero di individui in famiglia tra 15 e 64 anni, numero di individui in famiglia di 15 anni e più.

⁴² Dalla popolazione di riferimento della Rilevazione sulle forze di lavoro sono invece esclusi i membri permanenti delle convivenze: ospizi, brefotrofi, istituti religiosi, caserme ecc.

della popolazione in famiglia stimata attraverso la Rilevazione sulle Forze di Lavoro riferita alla media di due trimestri disponibili più recenti (I e II 2021). Il dato di popolazione così ottenuto è stato poi decurtato del numero degli individui fuoriusciti dal collettivo nel corso degli anni, stimato attraverso tassi medi di compresenza nel periodo 2014-2018. È stata così ricostruita la popolazione in famiglia di età 20-32 al 2021 (7.657.718), corrispondente ai giovani in età 18-24 negli anni 2014-2018.

La procedura di calibrazione è stata svolta con il pacchetto ReGenesees (Zardetto 2015) implementato in ambiente R.

Come noto, le principali statistiche di interesse per valutare la variabilità campionaria delle stime prodotte da un'indagine sono l'errore di campionamento assoluto e l'errore di campionamento relativo, definite dalle seguenti espressioni:

$$\hat{\sigma}(\hat{Y}) = \sqrt{\hat{V}(\hat{Y})},$$

$$\hat{\varepsilon}(\hat{Y}) = \frac{\hat{\sigma}(\hat{Y})}{\hat{Y}}$$

Come è stato descritto nel paragrafo precedente, le stime prodotte dall'indagine sono state ottenute mediante uno stimatore di calibrazione in due passi sulla base di una funzione di distanza di tipo lineare. Poiché lo stimatore adottato non è funzione lineare dei dati campionari non è possibile ottenere una espressione analitica per la stima della varianza. Pertanto, si è utilizzato il metodo proposto da Woodruff che, ricorrendo all'espressione linearizzata in serie di Taylor, consente di ottenere la varianza di ogni stimatore non lineare calcolando la varianza dell'espressione linearizzata ottenuta. Tale metodologia di stima della varianza è implementata nel software generalizzato ReGenesees, che è stato utilizzato per la stima della varianza delle stime.

A partire dagli errori campionari è possibile costruire l'intervallo di confidenza che, con un prefissato livello di fiducia, contiene al suo interno il valore vero, ma ignoto, del parametro oggetto di stima. L'intervallo di confidenza è calcolato aggiungendo e sottraendo alla stima puntuale il suo errore campionario assoluto, moltiplicato per un coefficiente che dipende dal livello di fiducia; considerando il tradizionale livello di fiducia del 95%, il coefficiente corrispondente è 1,96.

Nella tabella 2, per alcuni degli indicatori presenti in questo report, sono riportate le stime puntuali e gli errori relativi ad esse associati.

Tabella 2. Errori relativi delle stime dei principali indicatori sul mercato del lavoro. Anno 2021

Dispersi	Stima puntuale	Limite inferiore intervallo di confidenza	Limite superiore intervallo di confidenza
CONDIZIONE OCCUPAZIONALE DICHIARATA (composizione%)			
Occupato	53,4	50,6	56,2
In cerca di occupazione	32,8	30,2	35,4
Impegnato in stage formativo o servizio civile	0,6	0,1	1,0
Dedito alla cura della famiglia o della casa	8,1	6,5	9,7
Altro	5,1	3,9	6,4
OCCUPATI (incidenza% nei seguenti sottogruppi)			
Maschi	66,6	63,4	69,8
Femmine	31,6	27,3	35,8
Titolo di studio dei genitori: al più secondario inferiore	51,3	48,1	54,5
Titolo di studio dei genitori: almeno secondario superiore	59,8	54,2	65,4
Condizione occupazionale dei genitori: nessun occupato	56,2	53,3	59,2
Condizione occupazionale dei genitori: almeno un occupato	30,1	22,1	38,1
Condizione economica della famiglia di origine: povera o molto povera	43,1	36,7	49,5
Condizione economica della famiglia di origine: né ricca né povera, ricca, molto ricca	56,6	53,5	59,7
TEMPO PIENO/TEMPO PARZIALE INVOLONTARIO (incidenza % tra gli occupati)			
Tempo pieno	81,7	78,8	84,6
Tempo parziale involontario	9,7	7,5	11,9
IN CERCA DI LAVORO (incidenza % tra i non occupati)	75,7	72,1	79,2
PRECEDENTI ESPERIENZE LAVORATIVE DEI NON OCCUPATI (incidenza %)	60,8	56,7	64,9
NON DISPERSI			
CONDIZIONE OCCUPAZIONALE DICHIARATA; AL NETTO DI CHI ANCORA IN ISTRUZIONE (composizione %)			
Occupato	73,3	71,0	75,5
In cerca di occupazione	20,0	18,0	22,1
Impegnato in stage formativo o servizio civile	3,3	2,2	4,3
Dedito alla cura della famiglia o della casa	1,6	0,9	2,3
Altro	1,8	1,2	2,5
IN CERCA DI LAVORO (incidenza % tra i non occupati; al netto di chi ancora in istruzione)	83,2	79,4	86,9

Fonte: elaborazione Istat su dati Indagine Inapp sulla Dispersione formativa 2021

Bibliografia

- Agia, (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta. Giugno 2022*, Roma, Autorità garante per l'Infanzia e l'adolescenza
- Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Bologna, il Mulino
- Ballarino G., Checchi D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, il Mulino
- Ballarino G., Barone C., Panichella N. (2016), Origini sociali e occupazione in Italia, *Rassegna italiana di sociologia*, 57, n. 1, pp. 103-134
- Bethel J. (1989), Sample Allocation in Multivariate Surveys, *Survey Methodology*, 15, n. 1, pp. 47-57
- Benadusi L., Giancola O. (2021), *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, Franco Angeli
- Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A. (2000), *Indagine sulla dispersione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia
- Bloise F., Raitano M. (2018), L'associazione fra caratteristiche dei padri e redditi da lavoro dei figli in Italia: è solo questione di istruzione?, *Argomenti. Rivista di economia, cultura e ricerca sociale*, n. 10, pp. 83-102
- Borgna C., Struffolino E. (2017), Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving in Italy, *Social Science Research*, 61, pp. 298-313
- Boudon R. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, trad it. (ed. or. 1973), Bologna, Zanichelli
- Bourdieu O., Passeron J.C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) (2007), *Rapporto giovani*, Bologna, il Mulino
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) (1997), *Giovani verso il Duemila. Quarto Rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino

- Camera dei Deputati (2014), *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione formativa*, Resoconto della Commissione 7a Cultura, scienza e istruzione, Roma
- Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) (1993), *Giovani anni 90. Terzo Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino
- Cebolla-Boado H., Radl J., Salazar L. (2016), Preschool Education as the Great Equalizer?, A Cross-Country Study into the Sources of Inequality in the Reading Competences?, *Acta Sociologica*, 60, n. 1, pp. 41-60
- Ciarini A., Giancola O. (2016), Le politiche educative in Italia: fra spinte esogene, cambiamenti endogeni e disuguaglianze persistenti, *Rivista delle Politiche Sociali/Italian Journal of Social Policy*, n. 2, pp. 61-80
- Checchi D. (2010), *Immobilità diffusa*, Bologna, il Mulino
- Coleman J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson
- Del Boca D. (2014), Perché investire nella prima infanzia, *Cittadini in crescita*, n. 2, Sezione Approfondimenti
- Del Boca D., Rosina A. (2009), *Famiglie sole. Sopravvivere con un welfare inefficiente*, Bologna, il Mulino
- Ermish J., Francesconi M. (2001), Family matters: impacts of family background on educational attainments, *Economica*, 68, pp. 137-156
- Esping-Andersen G. (2003), *Why we need a New Welfare State?*, Oxford, Oxford University Press
- European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*, Luxembourg, Publications Office of the European Union
- Falorsi P.D., Ballin M., De Vitiis C., Scepi G. (1998), Principi e metodi del software generalizzato per la definizione del disegno di campionamento nelle indagini sulle imprese condotte dall'Istat, *Statistica Applicata*, 10, n. 2, pp. 235-257
- Franzini M., Raitano M. (2018), I redditi da lavoro e le origini familiari, in Franzini M., Raitano M., *Il mercato rende diseguali? La distribuzione dei redditi in Italia*, Bologna, il Mulino, pp. 328-340
- García J.L., Heckman J.J., Leaf D.E., Prados M.J. (2020), Quantifying the lifecycle benefits of an influential early-childhood program, *Journal of Political Economy*, 128, n. 7, pp. 2502-2541

- Gasperoni G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Bologna, il Mulino
- Giancola O. (2009), *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti*, Napoli, Scripta Web
- Hanushek E., Woessmann L. (2006), Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries, *Economic Journal*, 116, pp. 63-76
- Heckman J.J. (2009), Lectio magistralis. Investing in our young people: lessons from Economics and Psychology, *Rivista internazionale di scienze sociali*, 117, n. 3-4, pp. 365-386
- Inapp (2022), *I canali di ingresso nel mondo del lavoro*, Inapp Policy Brief n. 29, Roma, Inapp
- Inapp, Bergamante F., Luppi M. (a cura di) (2024), *Rapporto PLUS 2023. Osservare le traiettorie del mercato del lavoro*, Roma, Inapp
- Inapp, Bergamante F., Mandrone E. (a cura di) (2022a), *Rapporto Plus 2022. Comprendere la complessità del lavoro*, Roma, Inapp
- Inapp, D'Arcangelo A., Giuliani L. (a cura di) (2022b), *Strategie nazionali e regionali di contrasto alla dispersione formativa*, Inapp Report n. 32, Roma, Inapp
- Inapp, Giovannini F., Santanicchia M. (2023), *Valutare competenze chiave nella leFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*, Inapp Report n. 35, Roma, Inapp
- Invalsi (2023), *Rapporto Invalsi 2023*, Roma, Invalsi
- Invalsi (2022), *Rapporto prove Invalsi 2022*, Roma, Invalsi
- Invalsi (2019), *Rapporto prove Invalsi 2019*, Roma, Invalsi
- Isfol, Crispolti E., Spigola C., Stroppa S. (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Isfol Occasional paper n. 5, Roma, Isfol
- Istat (2024a), *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*, Roma, Istat
- Istat (2024b), *Noi Italia 2024, 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma Istat <<https://noi-italia.istat.it/>>
- Istat (2023), Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, *Statistiche Report*, 6 ottobre, Roma, Istat
- Istat (2022), Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, *Statistiche Report*, 25 ottobre, Roma, Istat
- Istat (2021a), Ritorni occupazionali dell'istruzione, *Statistiche Report*, 23 dicembre, Roma, Istat

- Istat (2021b), *Rapporto annuale 2021. La situazione del Paese*, Roma, Istat
- Istat (2020), *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*, Roma, Istat
- Istat (2018), I canali di accesso al lavoro dei giovani laureati, in Istat, *Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese*, Roma, Istat, pp. 109-112
- Istat (2015), *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagine 2015*, Roma, Istat
- Istat (2006), Il disegno campionario della nuova indagine e la fase di estrazione, in Istat, *La rilevazione sulle forze di lavoro: contenuti, metodologie, organizzazione*, Metodi e norme n. 32, Roma Istat, cap. 4
- Istituto Giuseppe Toniolo (2019), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*, Bologna, il Mulino
- Istituto Giuseppe Toniolo (2016), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, il Mulino
- Jackson M. (2013), *Determined to Succeed? Performance, Choice and Education*, Stanford, Stanford University Press
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, Roma, MPI
- MIUR (2019a), *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma, MIUR
- MIUR (2019b), *Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e di formazione*, Roma, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica
- MIUR (2013), *Focus: la dispersione scolastica*, Roma
- Morel N. (2013), A Social Investment Strategy for the Knowledge-based Economy?, *Scuola democratica*, n. 3, pp. 631-650
- Morgagni E. (1998), *La dispersione scolastica in Italia: tendenze e interpretazioni*, Roma, Carocci
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità*, Bologna, il Mulino
- OECD (2006), *Starting Strong in Early Childhood Education and Care*, OECD Press, Paris
- OECD (2000), *Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris
- Palumbo M., Pandolfini V. (2016), Effetti perversi della valutazione e equità sociale: riflessioni sul Sistema nazionale di Valutazione, *Studi di sociologia*, LIV, n. 3, pp. 263-278
- Panichella N. (2022), Diseguaglianze territoriali e stratificazione sociale, *Rivista il Mulino*, n. 4, pp. 61-69
- Pastore F., Quintano C., Rocca A. (2021), Una riflessione sulla durata della transizione scuola-lavoro in Italia, *Scuola democratica*, n. 2, pp. 253-277

- Ripamonti E. (a cura di) (2022), *Costruire reti territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Linee Guida*, Roma, Save the Children Italia
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini e Associati
- Rosina A. (2021), *Crisi demografica. Politiche per un Paese che ha smesso di crescere*, Milano, Vita e Pensiero
- Save the Children (2020), *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma, Save the Children
- Saraceno C. (2022), Diseguaglianze insostenibili, *Rivista il Mulino*, n. 4, pp. 15-30
- Sen A.H. (1994), *La disuguaglianza*, Bologna, il Mulino
- Sgritta G.B. (a cura di) (2002), *Il gioco delle generazioni*, Milano, Franco Angeli
- Shavit Y., Blossfeld H.P. (eds.) (1993), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press
- Zardetto D. (2015), ReGenesees: an Advanced R System for Calibration, Estimation and Sampling Error Assessment in Complex Sample Surveys, *Journal of Official Statistics*, 31, n. 2, pp. 177-203

L'investimento soggettivo nei processi di apprendimento delle competenze gioca un ruolo chiave nello sviluppo delle opportunità concrete degli individui, nella promozione della qualità della loro esistenza e nelle prospettive di mobilità sociale ascendente. Al tempo stesso crea un circuito virtuoso per il progresso economico, scientifico e tecnologico, nonché per la tenuta della democrazia. Il tema della dispersione formativa si pone, quindi, sia come un problema di disuguaglianza individuale nell'accesso all'insieme delle opportunità e delle risorse materiali e simboliche, sia come un problema di coesione sociale.

Quali fattori condizionano, nel nostro Paese, la scelta degli adolescenti di abbandonare precocemente gli studi? Quale ruolo possono svolgere le politiche educative per rendere il sistema di istruzione e formazione più equo ed inclusivo, secondo il dettato costituzionale?

Grazie a un'indagine campionaria condotta su 5.000 giovani di tutto il territorio nazionale, il Report si interroga sulla relazione fra abbandono formativo e disuguaglianze sociali, dando voce alle loro opinioni e ai loro vissuti come studenti. Vengono così analizzati i fattori associati al malessere sofferto in aula; i condizionamenti sociali rispetto alla scelta di interrompere gli studi; le ricadute del possesso di bassi livelli di istruzione rispetto al bisogno dei giovani di integrarsi efficacemente nel sistema produttivo, speculare al bisogno di crescita della competitività del Paese.