



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE ECONOMICHE ED AZIENDALI
"M. FANNO"

CORSO DI LAUREA IN ECONOMIA

PROVA FINALE

**"LA DIMENSIONE DELL'ABBANDONO PRECOCE
DELL'ISTRUZIONE"**

RELATORE:

CH.MO/A PROF./SSA Lorenzo Rocco

LAUREANDO/A: Maria Chiara Bettella

MATRICOLA N. 2000857

ANNO ACCADEMICO 2022 - 2023

Dichiaro di aver preso visione del “Regolamento antiplagio” approvato dal Consiglio del Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali e, consapevole delle conseguenze derivanti da dichiarazioni mendaci, dichiaro che il presente lavoro non è già stato sottoposto, in tutto o in parte, per il conseguimento di un titolo accademico in altre Università italiane o straniere. Dichiaro inoltre che tutte le fonti utilizzate per la realizzazione del presente lavoro, inclusi i materiali digitali, sono state correttamente citate nel corpo del testo e nella sezione ‘Riferimenti bibliografici’.

I hereby declare that I have read and understood the “Anti-plagiarism rules and regulations” approved by the Council of the Department of Economics and Management and I am aware of the consequences of making false statements. I declare that this piece of work has not been previously submitted – either fully or partially – for fulfilling the requirements of an academic degree, whether in Italy or abroad. Furthermore, I declare that the references used for this work – including the digital materials – have been appropriately cited and acknowledged in the text and in the section ‘References’.

Firma (signature) 

Sommario

“LA DIMENSIONE DELL’ABBANDONO PRECOCE DELL’ISTRUZIONE”	1
CAPITOLO 1: ANALISI DELLA LETTERATURA	5
Definizione e introduzione del tema	5
Le conseguenze e i costi dell’abbandono scolastico	7
<i>Costi privati: guadagni e occupazione</i>	7
<i>Costi fiscali: gettito fiscale e benefici assistenziali</i>	10
<i>Costi fiscali e sociali: criminalità</i>	11
<i>Costi sociali: salute</i>	12
Politiche per contrastare tale fenomeno	13
<i>Politiche generali</i>	14
CAMBIAMENTI NELLA DURATA DELLA SCUOLA DELL’OBBLIGO	14
CAMBIAMENTI NEGLI INPUT EDUCATIVI: LA DIMENSIONE DELLE CLASSI.....	14
CAMBIAMENTI NEGLI INPUT EDUCATIVI: IL CONTENUTO E LA STRUTTURA DELL’INSEGNAMENTO	15
<i>Politiche mirate</i>	16
TRASFERIMENTI MONETARI CONDIZIONATI	16
RISORSE AGGIUNTIVE PER LE SCUOLE CON BAMBINI SVANTAGGIATI.....	17
<i>Strategie programmatiche</i>	18
PROGRAMMI SUPPLEMENTARI	18
PROGRAMMI ALTERNATIVI.....	18
<i>Strategie sistemiche</i>	19
CAPITOLO 2: CASE-STUDY (Italia vs Svezia)	20
Analisi dei dati	20
<i>Tassi di abbandono scolastico</i>	20
<i>Disoccupazione</i>	23
<i>Benefici assistenziali</i>	26
<i>Investimento nell’istruzione</i>	28
Cause e conseguenze delle divergenze.....	29
<i>Sistema scolastico</i>	29
<i>Tasse universitarie e sussidi allo studio</i>	32
<i>Politiche implementate</i>	35
CONCLUSIONE	38
BIBLIOGRAFIA	40

ABSTRACT

Il fenomeno dell'abbandono scolastico è considerato problematico nei paesi di tutto il mondo, perché la mancanza di istruzione e formazione ha gravi conseguenze sia per l'individuo che non completa la propria istruzione, che per la società nel suo insieme. Progettare politiche adeguate per contrastarlo è un compito difficile. In questo documento esaminiamo i principali costi dell'abbandono scolastico precoce per gli individui e le società e analizziamo diverse politiche attuate che si prevede influenzino gli abbandoni scolastici precoci. Successivamente, confrontiamo la realtà italiana e quella svedese, al fine di individuare le principali differenze relative all'intensità di tale fenomeno.

CAPITOLO 1: ANALISI DELLA LETTERATURA

Definizione e introduzione del tema

Il fenomeno dell'abbandono scolastico ("ESL", Early School Leaving), percepito come conseguenza di un'inefficienza dei sistemi educativi, è considerato problematico nei paesi di tutto il mondo, perché la mancanza di istruzione e formazione ha gravi conseguenze sia per l'individuo che non completa la propria istruzione, che per la società nel suo insieme.

L'istruzione è un fattore determinante per le possibilità di vita degli adulti nelle società occidentali. I giovani con titoli di studio più elevati hanno maggiori probabilità di accedere a un'occupazione di alta qualità e di ricevere livelli salariali più elevati subito dopo aver lasciato la scuola, e questi vantaggi persistono nella vita adulta. Inoltre, gli adulti più istruiti hanno vantaggi sociali più ampi, incluso un migliore stato di salute (Smyth e McCoy, 2009). (González-Rodríguez et al., 2019)

Ai fini del nostro studio, volto ad analizzare i costi dell'abbandono scolastico in Europa, è anzitutto necessario definire cosa si intende per "abbandono scolastico", o "abbandono precoce dell'istruzione". Già il termine "precoce", che significa prematuro, lo colloca immediatamente all'interno di un presunto corso di vita "normale", e implica l'incapacità di effettuare correttamente una transizione chiave; e questa "transizione fallita", tende ad essere vista come il culmine di una serie di processi (esperienze personali e condizioni sociali) piuttosto che come un singolo evento. (Roger Dale, 2010)

In particolare, per indicare questo fenomeno, vengono utilizzate diverse definizioni e terminologie, che dipendono dal campo di ricerca, dall'obiettivo politico e dall'obiettivo principale di preoccupazione. Fergusson et al. (2005, 1) definiscono l'abbandono scolastico come "il risultato di un lungo processo di disimpegno e alienazione che può essere preceduto da forme meno gravi di ritiro come l'assenteismo scolastico e l'insuccesso dei corsi", concentrandosi così sul graduale disimpegno dalla scuola. Kim et al. (2015, 337) lo definiscono in riferimento a "studenti che hanno lasciato la scuola per motivi quali il ritiro, l'espulsione o l'esonero dalla scuola superiore per limite di età", riferendosi quindi ad aspetti come l'espulsione o il limite di età. DeWitte et al. (2013, 14) lo definiscono come "abbandonare l'istruzione senza ottenere una credenziale minima (il più delle volte un diploma di istruzione secondaria superiore)", concentrandosi sull'ottenimento di una qualche forma di qualifica/accreditamento. Inoltre, Kritikos e Ching (2005, 11) parlano dell'abbandono scolastico in relazione a "giovani che lasciano la scuola prima dell'età legale per la fine della scuola o che lasciano la scuola con qualifiche formali limitate o assenti". Si considerano talvolta anche altri criteri importanti, tra

cui il mancato completamento dell'istruzione secondaria superiore, il completamento della scuola dell'obbligo, il conseguimento di qualifiche o certificati di fine studi, il conseguimento delle qualifiche richieste per la partecipazione a ulteriori studi e il conseguimento di qualifiche necessarie per l'accesso a un'ampia gamma di opportunità del mercato del lavoro per sostenere le possibilità di vita. Queste definizioni mostrano quanto possano essere diversi gli approcci a tale fenomeno, dalle cause alle conseguenze. (González-Rodríguez et al., 2019)

Con particolare riferimento all'Europa, i paesi dell'UE hanno adottato una varietà di approcci diversi per fornire una definizione di abbandono scolastico (Commissione europea, EACEA, Euridice e Cedefop 2014): in Spagna, Germania, Estonia, Grecia e Austria, si parla di "abbandono scolastico" quando uno studente lascia la scuola senza ottenere un certificato di istruzione obbligatoria; d'altra parte, nei Paesi Bassi, tale fenomeno è definito come quando uno studente non ottiene un certificato secondario superiore; in paesi come l'Irlanda o la Scozia, le credenziali non sono al centro della definizione dell'abbandono scolastico, poiché quest'ultima si concentra su coloro che abbandonano la scuola non appena raggiungono l'età in cui possono lasciare l'istruzione obbligatoria (Commissione europea, EACEA, Euridice e Cedefop 2014). (González-Rodríguez et al., 2019)

Da un punto di vista quantitativo, risulta evidente, quindi, la difficoltà nel misurare questo fenomeno così complesso. Per definizione, qualsiasi indicatore è una riduzione del fenomeno misurato. Sono stati proposti diversi metodi di misurazione: ad esempio, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO) e l'Istituto di statistica (UIS 2012, 34), concentrandosi sull'istruzione primaria, hanno definito l'abbandono scolastico come "100% meno il tasso di sopravvivenza fino all'ultimo anno dell'istruzione primaria"; L'Ufficio statistico dell'UE (Eurostat), concentrandosi sull'istruzione secondaria, definisce l'abbandono scolastico in relazione ad una "persona di età compresa tra 18 e 24 anni che ha completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore e non è coinvolta in un'ulteriore istruzione o formazione" (EUROSTAT 2019a). Nel 2009, il 14,4% della popolazione europea (UE-27) era in questa condizione, con alcuni paesi vicini alla soglia del 10% (Austria, Germania, Belgio, Paesi Bassi, Svezia, Cechia, Polonia e Slovenia) e altri paesi molto lontani da questa soglia (Spagna, Portogallo, Italia, e – in qualche modo sorprendentemente – Norvegia e Islanda). (González-Rodríguez et al., 2019) L'OCSE, definendo l'abbandono scolastico come "il mancato completamento dell'istruzione e formazione secondaria superiore, indipendentemente dal fatto che l'istruzione sia obbligatoria o non obbligatoria nel paese studiato", suggerisce, come appropriato strumento di misura, il "tasso di completamento", definito come "la proporzione di nuovi iscritti al livello di istruzione specificato che completano con successo una prima qualifica; è calcolato come rapporto tra il numero di studenti che conseguono una

prima qualifica e il numero di iscritti al livello 'n' anni prima, dove 'n' è il numero di anni di studio a tempo pieno necessari per ottenere quella qualifica” (OCSE, 2010c). Questa definizione, tuttavia, non include gli studenti che completano la scuola secondaria superiore in un secondo momento. (Lyche, 2010)

Le conseguenze e i costi dell'abbandono scolastico

Quali sono i costi individuali e sociali dell'abbandono scolastico? In un'economia senza attriti, in cui gli individui sono liberi di scegliere il proprio livello di istruzione ottimale e gli effetti della scelta individuale non si ripercuotono sulla società in generale, questa domanda ha poco senso: il livello di istruzione che ognuno di noi sceglie o ha scelto è ottimale sia privatamente che socialmente. In pratica, tuttavia, le economie e le società sono tutt'altro che prive di attriti e la scelta ottimale può essere frenata dalla presenza di vincoli di credito - sia a breve che a lungo termine - e da altri attriti di mercato. Molti considerano l'abbandono scolastico come un grave fenomeno economico e sociale che ha importanti conseguenze sia sui singoli che sulla società.

I costi dell'abbandono scolastico e i benefici dell'istruzione possono essere classificati come privati, fiscali e sociali (Belfield 2008 e Psacharopoulos 2007). I benefici privati comprendono gli aumenti attesi in termini di reddito e ricchezza, il miglioramento della salute e dell'aspettativa di vita e una maggiore soddisfazione per tutta la vita; da questi benefici vanno sottratti i costi privati aggiuntivi, che comprendono le tasse per l'istruzione. I vantaggi fiscali includono un aumento dei pagamenti delle tasse, una minore dipendenza dai trasferimenti governativi, un minor affidamento sui programmi sanitari del governo e una riduzione delle spese per la giustizia penale. Se il governo sovvenzionasse l'istruzione, i costi pubblici dell'istruzione aggiuntiva (sussidi per l'istruzione) dovrebbero essere sottratti dai benefici attesi. I benefici sociali, infine, includono le esternalità della produttività, il valore sociale di una salute migliore e i guadagni derivanti dalla riduzione della criminalità. (Brunello & De Paola, 2014)

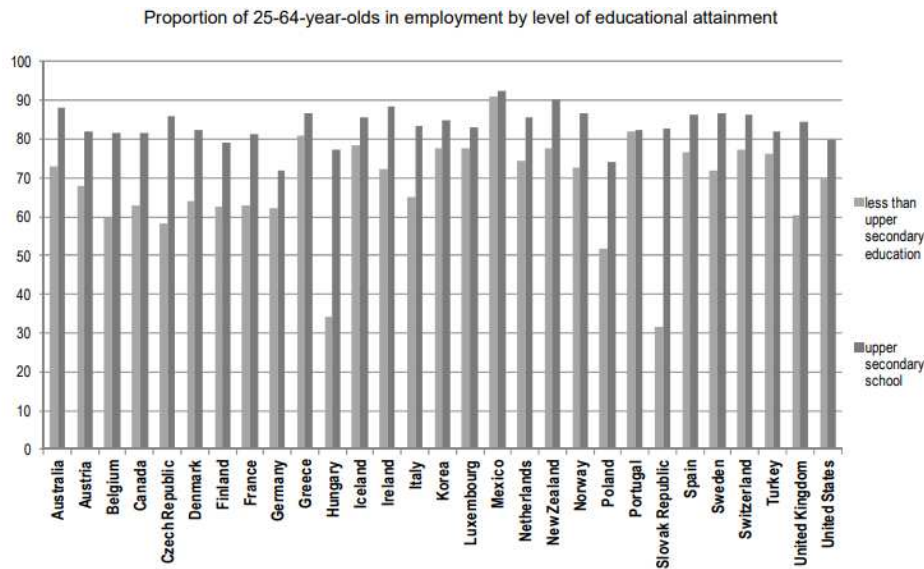
Nella prossima sezione analizziamo più nel dettaglio l'incidenza dell'abbandono scolastico su quattro principali outcome socio-economici: guadagni e occupazione, gettito fiscale e benefici assistenziali, criminalità e salute.

Costi privati: guadagni e occupazione

L'abbandono scolastico in genere riduce i guadagni nel corso della vita e porta a un aumento dell'incidenza e della durata della disoccupazione; inoltre, le persone sotto qualificate hanno maggiori probabilità di precarietà del lavoro e sono solitamente limitate a lavori con meno

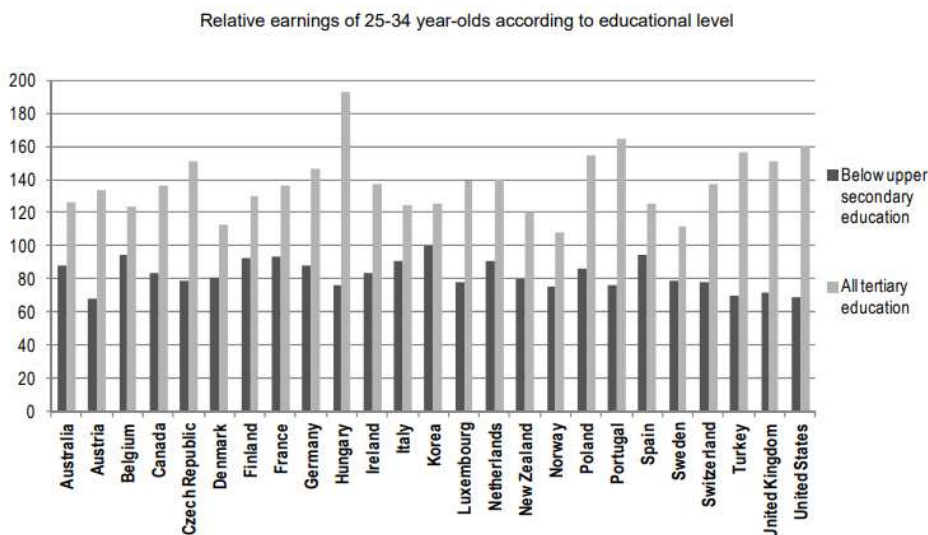
requisiti accademici, come in agricoltura, allevamento o costruzione. I seguenti grafici mettono in evidenza alcune di queste considerazioni: la figura 1 mostra i tassi di occupazione per livello di istruzione (inferiore o superiore al livello secondario superiore) negli individui tra i 25 e i 64 anni, mentre la figura 2 mostra i guadagni relativi in base al livello di istruzione nei giovani tra i 25 e i 34 anni. (Lyche, 2010)

Figura 1



Source: OECD (2009), *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*, OECD, Paris

Figura 2



Source: OECD (2009), *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*, OECD, Paris

Uno studio interessante che valuta i ritorni privati e fiscali dell'istruzione in alcuni paesi europei è De la Fuente e Jimeno (2009), che considerano nelle loro stime i costi espliciti della scolarizzazione sostenuti dall'agente rappresentativo in ciascun paese, il suo costo opportunità sotto forma di mancato reddito da lavoro e di esperienza lavorativa persa, e la variazione

prevista dei futuri redditi da lavoro al netto delle imposte e dei benefici sociali derivanti sia da salari più elevati che da maggiori probabilità di occupazione. La colonna (1) della tabella 1 riporta per ciascun paese europeo le stime dei ritorni privati a scuola. La scolarizzazione risulta essere un investimento allettante: per la maggior parte dei paesi, il rendimento privato della scolarizzazione oscilla tra il 7,5% e il 10% ed è pari all'8,8% per l'ipotetico paese medio UE. La colonna (2) della tabella 1 riporta invece il tasso di recupero stimato sulla spesa per l'istruzione, definito come la percentuale del costo diretto dell'istruzione che viene recuperato dall'aumento del gettito fiscale e dai risparmi sui pagamenti dell'assicurazione sociale. Questo tasso è negativo per la Svezia, inferiore al 100% in Austria, Danimarca, Francia, Grecia, Italia, Paesi Bassi e Portogallo e superiore al 100% in Belgio, Finlandia, Germania, Irlanda, Spagna e Regno Unito.

Tabella 1

Paese	Tasso di ritorno dopo le tasse per un ulteriore anno di scuola	Tassi di recupero sulla spesa educativa
Austria	8,52%	37,50%
Belgio	7,47%	108,58%
Danimarca	7,99%	12,93%
Finlandia	9,98%	154,93%
Francia	8,63%	93,96%
Germania	9,13%	139,15%
Grecia	9,18%	84,64%
Irlanda	11,03%	201,31%
Italia	8,44%	82,99%
Olanda	6,95%	37,98%
Portogallo	10,30%	57,08%
Spagna	7,50%	126,63%
Svezia	4,28%	-26,07%
UK	12,25%	115,21%

Fonte: De la Fuente e Jimeno (2009).

Queste stime, tuttavia, potrebbero risentire della distorsione da variabili omesse. Una vasta letteratura ha affrontato questo problema, nel tentativo di identificare le fonti di variazione esogena nel livello di istruzione. Vi è un crescente consenso in questa letteratura sul fatto che una vera fonte di variazione esogena provenga dai cambiamenti nelle riforme della scuola dell'obbligo o nelle leggi sull'abbandono scolastico minimo (si veda ad esempio Oreopoulos 2006). Quando vengono utilizzate queste riforme, i rendimenti medi stimati sono tipicamente più elevati. (Brunello & De Paola, 2014)

Elenchiamo ora tre studi che hanno approfondito il costo dell'abbandono scolastico rispetto al diploma di scuola superiore o universitario. Per ogni studio, discutiamo brevemente i principali risultati. (Brunello & De Paola, 2014)

Studio di Oreopoulos (2006): stima l'effetto causale dell'istruzione sui guadagni, separatamente per Stati Uniti, Canada e Regno Unito, utilizzando la variazione tra coorti e stati nell'età minima per l'abbandono scolastico. Deriva i profili di età-guadagno dall'età di 15 anni all'età di 64 anni. Stima che l'aumento medio del valore attuale di reddito derivante dalla permanenza di un anno in più a scuola sia di 131.130 dollari (2010 US dollari) negli Stati Uniti, 104.521 dollari in Canada e 152.346 dollari nel Regno Unito. I guadagni calcolati da un anno in più di scuola superiore risultano superare di molte volte i guadagni persi.

Studio di Anspal et al. (2011): Anspal et al., hanno condotto uno studio molto dettagliato sul costo dell'insuccesso scolastico in Estonia, tenendo in considerazione anche i rischi di disoccupazione. Lo studio estone chiarisce che trascurare la sostanziale differenza nei rischi di disoccupazione vissuti da individui con istruzione diversa può portare a una grossolana sottostima dei costi monetari dell'abbandono scolastico.

Studio dell'EFILWC (Fondazione Europea per il Miglioramento delle Condizioni di Vita e di Lavoro) sui "NEET": questo studio esamina i costi economici sostenuti dalle persone che non sono occupate, istruite o formate (NEET, Not in Education, Employment or Training), utilizzando un set di dati a livello europeo, l'Indagine europea sul reddito e sulle condizioni di vita (EUSILC). Questo set di dati, in primo luogo, si basa su un questionario comune e armonizzato in più di 20 stati europei; in secondo luogo, include informazioni cruciali per la stima dei costi dell'abbandono scolastico: guadagni lordi e netti, contributi previdenziali – comprese le indennità di disoccupazione – e stato del mercato del lavoro; in terzo luogo, copre il periodo dal 2005 al 2011. Utilizzando l'ondata di EUSILC del 2008, questo studio stima i costi delle risorse per essere un NEET per 26 paesi europei. Tali costi sono ottenuti confrontando le risorse annue disponibili per i NEET con le risorse disponibili per determinati individui abbinati, che differiscono dai loro solo per titolo di studio e per abilità e caratteristiche non osservabili. I costi medi stimati sono pari a 7.184 dollari l'anno (prezzi 2010) nell'UE26, con un massimo di 15.220 dollari in Olanda e un minimo di 1.267 dollari in Romania. Poiché i NEET differiscono dai loro corrispondenti individui con un'istruzione superiore non solo per il minor tempo trascorso a scuola ma anche per abilità non osservate, è probabile che queste stime rappresentino un limite superiore ai costi reali se i NEET hanno in media capacità inferiori rispetto a quelle elevate dei diplomati. (Brunello & De Paola, 2014)

Costi fiscali: gettito fiscale e benefici assistenziali

Nel suo studio sui costi e i benefici dell'abbandono scolastico, Psacharopoulos 2007, classifica il mancato gettito fiscale come costo fiscale. Poiché coloro che abbandonano prematuramente la scuola guadagnano in media meno nel corso della vita, contribuiscono anche meno alla

società in termini di imposte sul reddito. Quando sono disponibili i dati sui guadagni lordi e netti, come nel set di dati EUSILC, il mancato gettito fiscale può essere calcolato come la differenza tra i guadagni lordi e netti a vita. In media in tutti i paesi dell'OCSE, i lavoratori a tempo pieno che hanno raggiunto un livello di istruzione universitario (cosiddetto “terziario”), nel 2020, guadagnano tra il 20% e il 40% in più rispetto a quelli con un livello secondario superiore. Questo vantaggio di guadagno aumenta all'88% tra quelli con un master, un dottorato o un titolo equivalente. (OECD, 2022)

Inoltre, poiché è più probabile che coloro che abbandonano prematuramente la scuola siano disoccupati o esclusi dalla forza lavoro, in genere ricevono trasferimenti più elevati dal governo, sotto forma di, per esempio, indennità di disoccupazione, e altri pagamenti sociali. Nel suo studio sui NEET, la Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro (2012), considera questi trasferimenti come oneri di finanza pubblica, definiti come benefici ricevuti dai NEET, superiori a quelli ricevuti da individui con almeno un'educazione secondaria. Questi costi includono: indennità di disoccupazione, indennità di reversibilità, indennità di malattia, indennità di invalidità, indennità legate all'istruzione e, quando i regimi pensionistici non sono interamente finanziati dai beneficiari, dovrebbero essere incluse anche le prestazioni pensionistiche finanziate con risorse pubbliche.

Costi fiscali e sociali: criminalità

Belfield 2008 classifica gli effetti dell'istruzione sulla criminalità in benefici fiscali – riduzione delle spese per la giustizia penale – e benefici sociali – guadagni per la società derivanti dalla riduzione della criminalità. Ci sono diversi motivi per cui l'istruzione può avere un effetto sulla criminalità. Machinen et al. 2011, considera i seguenti tre canali: effetti sul reddito, disponibilità di tempo e pazienza o avversione al rischio. L'istruzione aumenta i ritorni del lavoro legittimo, aumentando i costi opportunità del comportamento illegale; inoltre, aumentando i salari, la scolarizzazione rende più costoso il tempo trascorso fuori dal mercato del lavoro. In aggiunta, il tempo dedicato all'istruzione riduce il tempo disponibile per partecipare ad attività criminali. L'educazione, poi, può anche influenzare la pazienza e l'avversione al rischio degli individui (vedi Lochner e Moretti 2004): è probabile che gli individui più pazienti o più avversi al rischio attribuiscono un peso maggiore alla possibilità di future punizioni e future perdite di reddito derivanti dalla detenzione. Questi argomenti suggeriscono che coloro che possono guadagnare di più hanno meno probabilità di commettere crimini.

Costi sociali: salute

Ci sono molti possibili canali attraverso i quali l'istruzione può migliorare la salute, tra cui: riduzione dello stress, migliore processo decisionale e raccolta di informazioni, maggiore probabilità di avere un'assicurazione sanitaria, lavoro più sano, quartieri e coetanei migliori, comportamenti salutari (come non fumare, non bere, non mangiare cibi ad alto contenuto calorico e non astenersi dall'esercizio fisico) (vedi Lochner 2011). Alcuni dei benefici per la salute associati all'istruzione superiore vanno all'individuo e altri alla società. Nella società moderna, diversi costi sanitari sono sostenuti dai governi, spesso coinvolti nell'erogazione dei servizi sanitari. Migliorando la salute, una migliore e maggiore istruzione ha il potenziale di ridurre i costi della sanità pubblica.

Come sostenuto da Muenning 2007, tuttavia, due effetti compensativi possono limitare i risparmi attribuibili ad un maggiore livello d'istruzione. In primo luogo, le persone più istruite utilizzano i servizi sanitari pubblici in modo più intensivo, ad esempio perché effettuano lo screening più frequentemente; in secondo luogo, vivono più a lungo, e quindi hanno bisogno di servizi sanitari per un periodo di vita più prolungato. La presenza di questi fattori compensativi implica che è difficile definire i risparmi di sanità pubblica associati ad un maggiore livello d'istruzione.

Un recente studio che copre sette paesi europei (Austria, Repubblica Ceca, Danimarca, Inghilterra, Francia, Italia e Paesi Bassi), di Brunello et al. 2013, utilizza le variazioni tra paesi e tra coorti nell'istruzione obbligatoria per stimare l'effetto causale dell'istruzione sulle cattive condizioni di salute dichiarate. Scoprono che un anno in più di scolarizzazione riduce la probabilità di cattive condizioni di salute da 4 a 8,5 punti percentuali per le femmine e da 5 a 6,4 punti percentuali per i maschi.

Complessivamente, tuttavia, la letteratura empirica esistente è inconcludente: alcuni ritengono che l'istruzione migliori la salute e riduca la mortalità - vedi ad esempio Mazumder 2008 per gli Stati Uniti, Arendt 2005 per la Danimarca, Kempter et al. 2011 per i maschi tedeschi, Van Kippersluis et al. 2011 per i Paesi Bassi e Silles 2011 per il Regno Unito; altri trovano effetti piccoli o nulli – vedi per esempio Clark e Royer 2010, e Oreopoulos 2007.

Per concludere questa sezione volta ad analizzare i principali costi socio-economici dovuti al fenomeno dell'abbandono scolastico precoce, possiamo affermare che la recente letteratura economica ha evidenziato che i benefici dell'istruzione sono ampi, non solo perché migliorano le prospettive occupazionali, i salari e la soddisfazione sul lavoro, ma anche perché, da un lato, portano a decisioni più informate che riguardano la salute, il matrimonio, la genitorialità e la

pensione, e dall'altro, influiscono sulle abilità e attitudini non cognitive individuali, come l'avversione al rischio, la pazienza e la motivazione, che influenzano le scelte economiche. (Brunello & De Paola, 2014)

In particolare, a breve termine, l'abbandono scolastico può essere associato a disoccupazione immediata, lavori precari e poco retribuiti e difficoltà nell'ottenere un posto nella formazione professionale (Wößmann e Schütz, 2006). Nel medio termine, l'abbandono scolastico è fortemente associato a costi "sociali" (disgregazione sociale, aumento della domanda sul sistema sanitario e minore coesione sociale) e costi "economici" (minore produttività, minori entrate fiscali e maggiori pagamenti di welfare) (SWP Commissione Europea, 2008b; Psacharopoulos, 2007). A lungo termine, l'abbandono scolastico costituisce un enorme spreco di potenziale per lo sviluppo sociale ed economico. (Roger Dale, 2010)

Politiche per contrastare tale fenomeno

Con riferimento al contesto europeo, un calcolo basato sul presupposto che l'individuo che abbandona precocemente l'istruzione abbia una produttività inferiore del 6% rispetto a quelli che abbandonano qualificati e, utilizzando la cifra del 23% di abbandoni non qualificati del 2005, suggerisce che l'abbandono scolastico, in quell'anno, sia costato all'economia europea una perdita di produttività dell'1,4% (Commissione europea, 2006, documento di lavoro del personale), confermando come l'ESL comporti costi molto elevati per le economie nazionali. (Roger Dale, 2010)

L'ampia percezione che l'abbandono scolastico prematuro influenzi in modo significativo sia la società che gli individui, ha indotto i responsabili politici a progettare politiche che cerchino di affrontare il problema. Ridurre l'abbandono scolastico a meno del 10% della popolazione interessata entro il 2020 era un obiettivo principale della strategia Europa 2020 e uno dei cinque punti di riferimento del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (Commissione europea 2010). Disegnare politiche d'intervento adeguate, per contrastare l'abbandono scolastico è, tuttavia, un compito difficile che richiede l'identificazione dei nessi causali e la valutazione dei costi e dei benefici attesi. L'abbandono scolastico precoce è il risultato di molteplici fattori, quali la mancanza di capacità, il basso rendimento scolastico percepito dal mercato del lavoro, la forte attualizzazione dei benefici futuri, l'ambiente sociale povero e l'influenza dei pari; di conseguenza, gli interventi volti a ridurre questo fenomeno devono affrontare diversi aspetti. Poiché gestire tutti questi fattori insieme è particolarmente

difficile, molte politiche esistenti tendono a concentrarsi solo su alcuni. (Brunello & De Paola, 2014)

Esaminiamo ora una serie di politiche che dovrebbero influenzare la percentuale di abbandoni scolastici, seguendo, in primo luogo, la distinzione tra politiche generali - come i cambiamenti nell'età minima per l'abbandono scolastico e le risorse scolastiche disponibili- e politiche mirate (Brunello & De Paola, 2014); e, successivamente, la classificazione in strategie programmatiche e strategie sistemiche (Rumberger, 2001).

Politiche generali

CAMBIAMENTI NELLA DURATA DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

Le leggi sulla scuola dell'obbligo stabiliscono un numero minimo di anni di istruzione che un individuo dovrebbe completare prima di lasciare la scuola o un'età minima per terminare la scuola. Queste leggi sono diffuse in Europa (vedi Murtin e Viarengo 2011). Numerosi studi hanno stimato l'effetto dell'aggiunta di un anno di istruzione obbligatoria sul livello di istruzione medio dei paesi europei. Brunello et al. 2009, rivedono alcuni di questi studi per l'Europa continentale (occidentale) e mostrano che l'effetto medio stimato è vicino a 0,3 anni di scolarizzazione.

CAMBIAMENTI NEGLI INPUT EDUCATIVI: LA DIMENSIONE DELLE CLASSI

Gli effetti delle risorse dedicate all'istruzione, sul rendimento degli studenti, sono una preoccupazione centrale nel dibattito economico e politico sulle politiche educative. A partire dal controverso Coleman Report, uno studio commissionato dal Department of Health, Education, and Welfare degli Stati Uniti a metà degli anni Sessanta per valutare la disponibilità di pari opportunità educative, molti studi empirici hanno indagato gli effetti della dimensione delle classi, dell'esperienza di insegnamento, delle caratteristiche dei pari e delle risorse scolastiche disponibili sui risultati degli studenti. Tuttavia, i risultati ottenuti sono tutt'altro che conclusivi. I risultati principali del rapporto Coleman, che mostrano che gli input nella scolarizzazione hanno effetti trascurabili sul rendimento degli studenti, sono stati confermati dall'influente indagine di Hanushek del 1986, il quale conclude che non sembra esserci una relazione forte e sistematica tra le risorse scolastiche, e in particolare la dimensione della classe, e il rendimento degli studenti; tuttavia, gli stessi risultati sono stati smentiti da Krueger 2003, che, al contrario, documenta un'associazione positiva tra risorse, dimensioni della classe e risultati.

E' evidente come le stime degli effetti di una variazione nella dimensione delle classi siano afflitte da seri problemi di identificazione, che possono indurre a stime distorte. Quando si tenta

di valutare l'effetto di un intervento come una riduzione delle dimensioni della classe sul rendimento degli studenti, i ricercatori in genere non sono in grado di osservare tutti gli altri fattori confondenti che entrano nel processo di apprendimento degli studenti, tra cui l'impegno degli studenti, il sostegno della famiglia o la qualità dell'insegnamento.

Più recentemente, tuttavia, alcuni studi hanno esaminato in modo esplicito gli effetti della dimensione della classe sul livello di istruzione. Fredrickson et al. 2013, utilizzando dati molto ricchi provenienti dalla Svezia e la variazione esogena nella dimensione della classe indotta da una regola sulla dimensione massima della classe, mostra che la riduzione della dimensione della classe di un alunno durante gli ultimi tre anni della scuola primaria aumenta gli anni di scolarizzazione di 0,05 anni. Riferiscono che le classi più piccole aumentano la probabilità di avere una laurea di 0,8 punti percentuali, migliorano i punteggi dei test cognitivi e aumentano i guadagni tra i 27 e i 42 anni.

In sintesi, la maggior parte degli studi fatti concorda sul fatto che la riduzione delle dimensioni delle classi può avere un effetto positivo, anche se relativamente limitato, sul livello di istruzione. Esiste meno accordo sui costi e sui benefici stimati di una politica che riduce la dimensione della classe nella fase iniziale, con alcuni studi che rilevano che i benefici sono inferiori ai costi e altri studi che trovano il contrario.

CAMBIAMENTI NEGLI INPUT EDUCATIVI: IL CONTENUTO E LA STRUTTURA DELL'INSEGNAMENTO

L'abbandono scolastico è spesso correlato a un cattivo rendimento scolastico. Di conseguenza, i programmi che tentano di migliorare le prestazioni degli studenti possono anche indurre gli individui a rimanere più a lungo nell'istruzione. È risaputo che un fattore chiave nel determinare il rendimento degli studenti è la qualità degli insegnanti.

Alla fine degli anni '90, in Inghilterra sono stati introdotti due programmi con l'obiettivo di migliorare l'insegnamento dell'alfabetizzazione e della matematica nelle scuole primarie. All'inizio, questi programmi sono stati implementati solo in poche città, ma sono stati successivamente estesi a livello nazionale come "Strategia nazionale per l'alfabetizzazione" e "Strategia nazionale per la matematica" (rispettivamente nel 1998 e nel 1999). Questi programmi hanno cercato di migliorare la qualità dell'insegnamento fornendo un'istruzione più mirata e una gestione della classe più efficace. Ad esempio, è stata introdotta un'ora giornaliera di alfabetizzazione suddivisa in 10-15 minuti di lettura o scrittura per l'intera classe, 10-15 minuti di sessione per l'intera classe sull'elaborazione delle parole (fonetica, ortografia e vocabolario) e sulle frasi (grammatica e punteggiatura), 25-30 minuti di attività di gruppo guidate (su aspetti di scrittura o lettura), e una sessione plenaria al termine per rivisitare gli

obiettivi della lezione. Machinen et al. 2004 valutano gli effetti dell' "ora di alfabetizzazione": i risultati mostrano che questa ha prodotto un miglioramento di 2-3 punti percentuali nelle capacità di lettura e inglese dei bambini della scuola primaria coinvolti nel programma. Gli autori stimano i costi per alunno del programma a £ 25,52 all'anno e il valore attuale scontato dei benefici nell'intervallo da £ 1.918 a £ 4.995, suggerendo che la polizza ha avuto un guadagno molto alto.

Politiche mirate

Gli studenti a rischio di abbandono scolastico mostrano caratteristiche facilmente identificabili, tra cui basso reddito, genitori scarsamente istruiti e bassi tassi di frequenza scolastica. Le politiche che tentano di modificare le scelte individuali dei soggetti a rischio sono rivolte direttamente agli alunni o alle scuole. In questa sezione esaminiamo alcune di queste politiche, definite per questo "mirate", implementate in diversi paesi.

TRASFERIMENTI MONETARI CONDIZIONATI

L'utilizzo dei così detti "cash transfer" condizionati per migliorare il rendimento degli studenti sta diventando una pratica comune nei sistemi educativi di diversi paesi. Ad esempio, in Colombia, i programmi FA (Familias en Acción) e PACES (Programa de Ampliación de Cobertura de Educación Secundaria) hanno assegnato rispettivamente dei voucher agli studenti delle scuole primarie e secondarie per incoraggiare la frequenza e il rendimento (Angrist, Bettinger, Bloom, Re e Kremer 2002). In Messico, il programma di incentivi finanziari PROGRESA offriva pagamenti in contanti alle famiglie per aumentare l'iscrizione e la frequenza scolastica (Schultz 2004).

Poiché molti di questi programmi sono stati implementati seguendo un disegno sperimentale (gli studenti sono stati assegnati in modo casuale a un gruppo di trattamento e a un gruppo di controllo), i loro effetti sono stati valutati in modo piuttosto approfondito. Emerge che i trasferimenti di denaro condizionati funzionano bene nell'aumentare le presenze e le iscrizioni, specialmente nei paesi in via di sviluppo (Angrist et al. 2006).

Tra i programmi attuati nei paesi europei, particolarmente rilevante è l'Earnings Maintenance Allowance (EMA). Questo progetto è stato sperimentato in Inghilterra nel 1999 prima dell'implementazione nazionale. La popolazione target era composta da alunni che avevano completato l'ultimo anno di istruzione obbligatoria, nel 1999. Il programma intendeva modificare il costo opportunità dell'istruzione pagando un sussidio per i giovani di età compresa tra 16 e 18 anni provenienti da famiglie a basso reddito che sono rimasti nell'istruzione a tempo pieno dopo la scuola dell'obbligo. Il sussidio poteva essere richiesto per un massimo di due anni

(o tre, per i giovani con bisogni educativi speciali) e poteva essere utilizzato per frequentare qualsiasi forma di programma educativo post-16 a tempo pieno. Bonus aggiuntivi venivano pagati per la frequenza regolare (al termine di un periodo di frequenza regolare, lo studente riceveva £50 o £80) e per il superamento degli esami. La strategia utilizzata da Dearden e coautori per valutare questa politica si basa su tecniche di corrispondenza che abbinano ogni individuo del campione di trattamento ad un individuo simile del campione di controllo utilizzando un ampio insieme di caratteristiche individuali. Le variabili di esito considerate sono: tempo pieno di istruzione, inattività e lavoro. Gli autori rilevano che l'EMA ha avuto un effetto positivo e significativo sull'istruzione post-obbligatoria, con un aumento di 6,7 punti percentuali nella percentuale di individui provenienti da famiglie a reddito basso che completano due anni di istruzione post-obbligatoria (dal 54,3% prima del trattamento al 61,0% dopo il trattamento). Anche i tassi di inattività e di occupazione sono diminuiti rispettivamente di tre e 1,5 punti percentuali. L'analisi costi-benefici condotta in questo studio suggerisce che i benefici del programma supererebbero i costi se gli studenti che rimangono due anni in più a scuola - e quindi che completano l'istruzione secondaria superiore - registrassero un aumento reale dei guadagni futuri superiore al 6,2-7,7%.

RISORSE AGGIUNTIVE PER LE SCUOLE CON BAMBINI SVANTAGGIATI

In questa sezione riportiamo sinteticamente i risultati di uno studio di valutazione che prende in considerazione un programma realizzato nel Regno Unito, con l'obiettivo di dedicare risorse aggiuntive alle scuole con alunni svantaggiati.

In Inghilterra, la così detta "eccellenza nelle città (EiC)" è stata introdotta nel settembre 1999 per incoraggiare la partecipazione all'istruzione superiore nelle scuole delle aree più svantaggiate del paese, che ricevevano, in questo modo, risorse extra per cercare di migliorare gli standard. Il programma originale è stato ampliato nel tempo e ora copre circa un terzo di tutte le scuole secondarie (statali). Le caratteristiche principali del programma EiC erano: l'impiego di "tutori dell'apprendimento" per aiutare gli studenti a superare problemi educativi o comportamentali; la fornitura di "unità di sostegno all'apprendimento" per fornire programmi di insegnamento e sostegno a orario ridotto per alunni difficili; un "programma dotato e di talento" per fornire un sostegno extra al 5-10% degli alunni di ciascuna scuola. Machin e McNally 2012 valutano l'impatto della politica EiC nelle scuole secondarie: gli autori ritengono che EiC abbia contribuito sia a un migliore apprendimento, in termini di punteggi più alti in matematica (sebbene non in inglese), sia a una maggiore frequenza scolastica degli alunni. L'analisi costi-benefici suggerisce che i benefici attesi da EiC sono di circa 0,02 anni di scolarizzazione e circa £ 400 nel corso della vita (assumendo un tasso di rendimento per un

anno di istruzione dell'8% e profili salariali lineari). Questi benefici attesi sono vicini ai costi della polizza.

Strategie programmatiche

Esistono due approcci programmatici alla prevenzione dell'abbandono scolastico. Il primo approccio è quello di fornire servizi supplementari agli studenti all'interno di un programma scolastico esistente, il secondo approccio consiste nel fornire un programma scolastico alternativo all'interno di una scuola esistente (“scuola all'interno della scuola”) o in una struttura separata (“scuola alternativa”).

PROGRAMMI SUPPLEMENTARI

Un esempio è rappresentato dall' "Achievement for Latinos through Academic Success", o programma ALAS (Gándara, Larson, Mehan e Rumberger, 1998). ALAS è stato sviluppato, implementato e valutato come un programma di intervento pilota per servire al meglio studenti a rischio in una scuola media povera, nell'area di Los Angeles dal 1990 al 1995. Il programma si rivolgeva specificamente a due gruppi di studenti ad alto rischio: studenti soggetti alla cosiddetta “educazione speciale” e altri studenti che, a causa di scarso rendimento scolastico, comportamento scorretto e basso reddito, erano a maggior rischio di fallimento scolastico. Il programma pilota ha servito due coorti, per un totale di 77 studenti soggetti ad un’“educazione speciale” e una coorte di 46 studenti ad alto rischio. Gli studenti partecipanti che hanno ricevuto il programma di intervento, in concomitanza con il normale programma scolastico, per tutti e tre gli anni, sono rimasti nella scuola di destinazione. La strategia di intervento progettata includeva i seguenti interventi specifici: potenziamento delle capacità di problem-solving dei ragazzi nell'ambito delle interazioni sociali, attività di riconoscimento personale, monitoraggio intensivo delle presenze, frequenti feedback degli insegnanti rivolti a genitori e studenti, consigli rivolti ai genitori su come orientare correttamente il comportamento dei figli, integrazione dei bisogni scolastici e domestici con servizi alla comunità. Tuttavia, i risultati, mettendo in evidenza come il programma avesse successo solo mentre gli studenti ricevevano tale intervento, con effetti che non perduravano dopo la sua conclusione, dimostrano che, a livello secondario, gli sforzi di prevenzione dell'abbandono devono essere continui.

PROGRAMMI ALTERNATIVI

Questi programmi generalmente forniscono un programma educativo completo, ma alternativo rispetto a quello che si trova negli istituti comprensivi tradizionali, e tendono ad offrire una quantità di servizi di supporto maggiori rispetto a quelli che si trovano nei programmi

complementari. Tuttavia, creare programmi alternativi di successo presenta una serie di sfide: i programmi possono avere difficoltà ad attrarre studenti a causa delle percezioni negative da parte di studenti e genitori che tali scuole raccolgano studenti “problematici” e simboleggino il fallimento del sistema scolastico tradizionale (Dynarski & Gleason, 1998); inoltre, a causa della loro scarsa considerazione, tali programmi trovano spesso difficile competere per le risorse con i programmi scolastici tradizionali.

Strategie sistemiche

Le soluzioni sistemiche hanno il potenziale per ridurre l'abbandono scolastico di un numero molto elevato di studenti migliorando alcuni dei fattori ambientali, nelle famiglie, nelle scuole e nelle comunità, che contribuiscono al comportamento di abbandono. Tuttavia, i cambiamenti sistemici sono estremamente difficili da realizzare perché essi comportano cambiamenti fondamentali nel modo in cui le istituzioni lavorano individualmente e all'interno del sistema in cui sono. Nonostante la difficoltà di apportare tali modifiche, ci sono esempi di effettivi cambiamenti istituzionali, in particolare scolastici, che hanno avuto successo. Un esempio ben noto è la Central Park East Secondary School (CPESS), di New York City (van Heusden Hale, 2000). La scuola iscrive 450 studenti delle scuole pubbliche dai gradi 7 a 12, la maggior parte dei quali provengono da famiglie a basso reddito e hanno rendimenti medio-bassi, i costi per studente sono gli stessi di una scuola superiore pubblica, viene offerta un'educazione intellettualmente rigorosa e creativa normalmente associate con le scuole private d'élite, il rendimento degli studenti viene regolarmente valutato, le classi sono piccole, con una media di 20 studenti, la giornata è organizzata in periodi di due ore, consentendo a insegnanti e studenti abbastanza tempo per impegnarsi in un lavoro concentrato su aree specifiche, e oltre ai corsi interdisciplinari di preparazione all'università, la scuola offre tirocini orientati alla carriera. Secondo il co-direttore del CPESS, Brigette Belletiere, quattro pratiche specifiche supportano il successo della scuola: articolazione e mantenimento di una chiara vision e mission che il personale svolge, definizione degli obiettivi in linea con la vision, assegnazione di risorse didattiche per mantenere la dimensione della classe piccola, fornire tempo per lo sviluppo professionale continuo e integrato nel lavoro. I dati sui risultati degli studenti documentano il successo della scuola: solo il 5% degli studenti abbandonano l'istruzione durante gli anni del liceo e oltre il 90% si iscrive al college.

CAPITOLO 2: CASE-STUDY (Italia vs Svezia)

Abbiamo finora esaminato i principali costi dell'abbandono scolastico precoce per gli individui e le società e analizzato alcune politiche, attuate da diversi paesi, che si prevede influenzino gli abbandoni scolastici precoci.

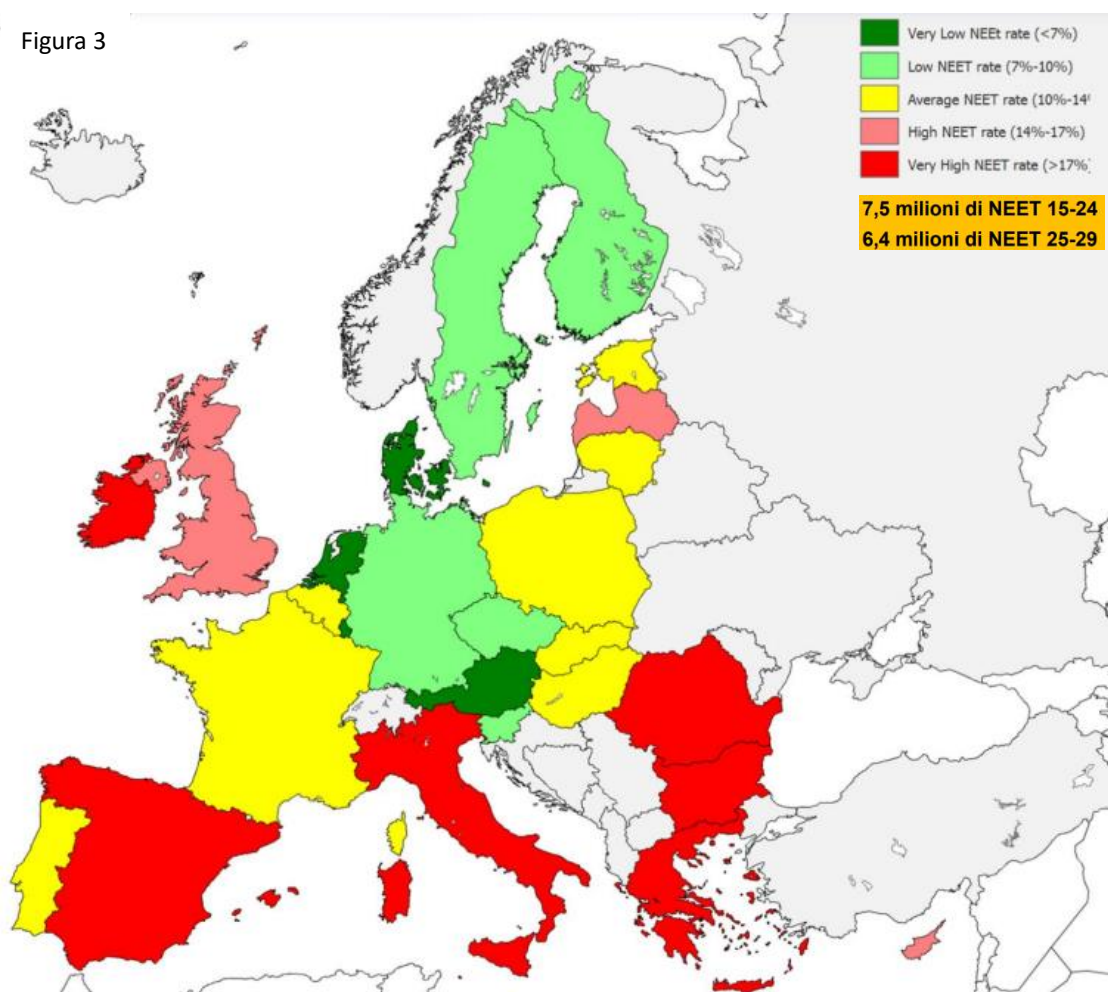
Confrontiamo ora la realtà svedese con quella italiana, al fine di individuare le principali differenze, relative all'intensità e all'impatto di tale fenomeno sull'economia dei paesi in questione, e al modo in cui viene affrontato.

Analisi dei dati

Tassi di abbandono scolastico

Come precedentemente accennato, molti degli studenti soggetti all'abbandono precoce dell'istruzione vengono definiti "NEET" (Not in Education, Employment or Training); operativamente identificati come giovani disoccupati o inattivi, che non frequentano istruzione e formazione, secondo la definizione dell'ILO (Organizzazione Internazionale del Lavoro). Rappresentano una fetta di popolazione eterogenea: non accumulano capitale umano tramite canali formali, hanno maggiore probabilità di raggiungere scarsi risultati lavorativi durante la loro vita, sono più inclini a stili di vita pericolosi, sono più facilmente soggetti a problemi di salute fisica e mentale. La figura 3 mostra la distribuzione di questi individui nell'Europa del 2011, espressa come percentuale degli individui tra i 15 e i 29 anni: è possibile notare una maggiore presenza nell'Europa orientale, occidentale e meridionale, mentre emerge una minore concentrazione nelle zone centro-settentrionali. (Eurofound, 2012)

Figura 3

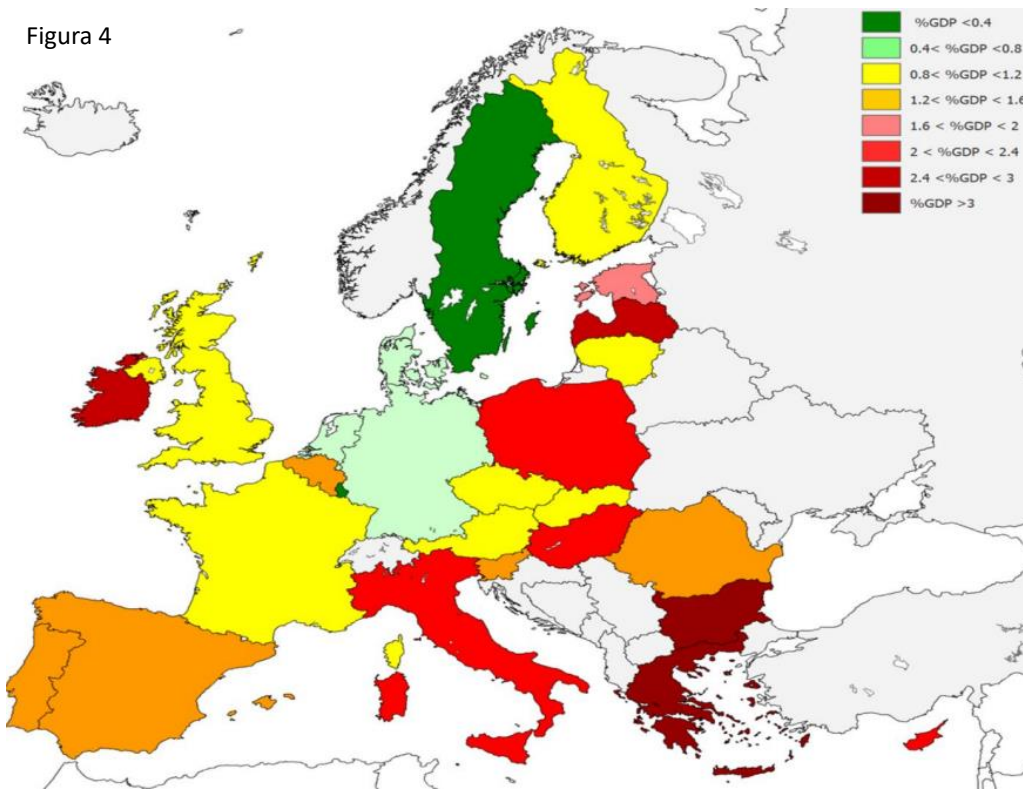


Fonte: (Eurofound, 2012)

Lo status di NEET può portare a un'ampia gamma di condizioni sociali negative, come disaffezione, isolamento, lavoro precario e sottopagato, criminalità e problemi di salute mentale e fisica. Ciascuno di questi risultati ha un costo a sé stante, ne consegue che essere NEET non è solo un problema per l'individuo ma anche per le società e le economie nel loro insieme.

Uno studio di Eurofound, ha stimato che nel 2011, in Europa, i NEET sono costati ai contribuenti degli Stati membri una perdita annuale di 153 miliardi di euro, quasi 3 miliardi di euro a settimana, con dei costi maggiori sostenuti dai paesi dell'Europa sud-orientale, come l'Italia e dei costi minori sostenuti dai paesi centro-settentrionali, tra cui la Svezia (figura 4). (Eurofound, 2012)

Figura 4

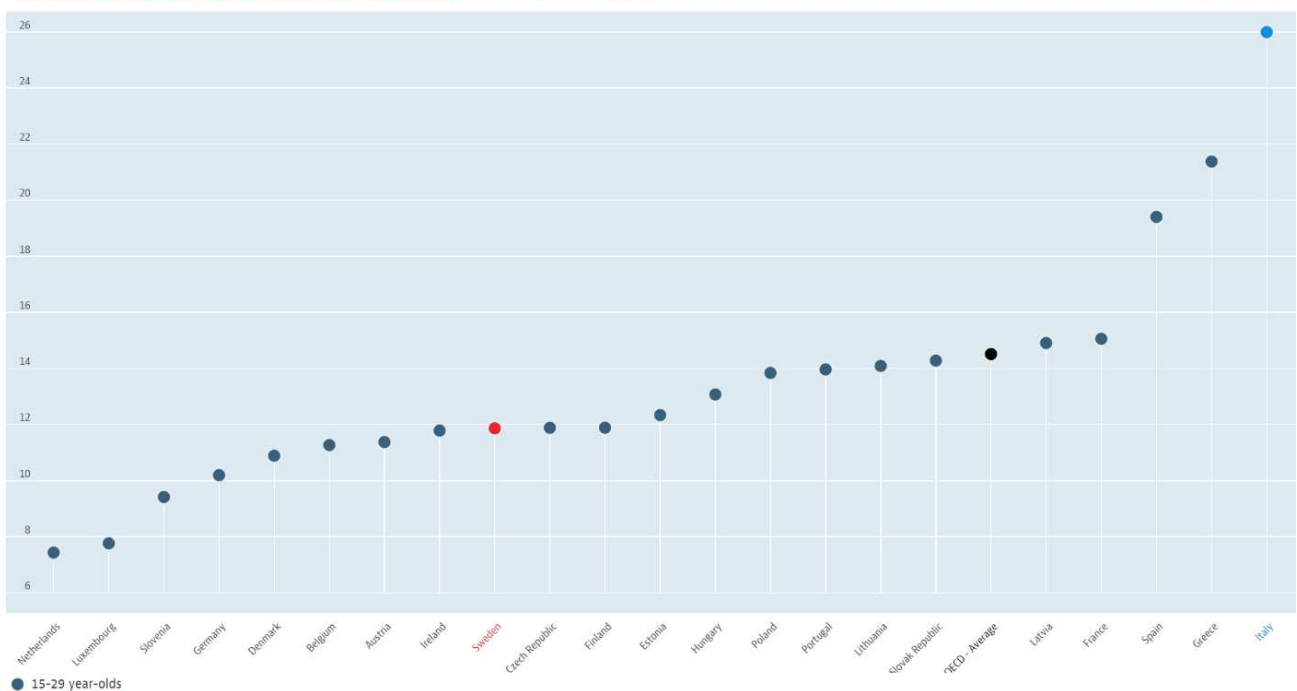


Fonte: (Eurofound, 2012)

Concentrandoci sul confronto tra Italia e Svezia, e considerando dati più recenti, forniti dall'OECD, notiamo come il numero di giovani classificati come NEET, sia ancora oggi notevolmente maggiore in Italia: circa il 26% dei giovani tra i 15 e i 29 anni, di gran lunga superiore al 12 % della Svezia (figura 5).

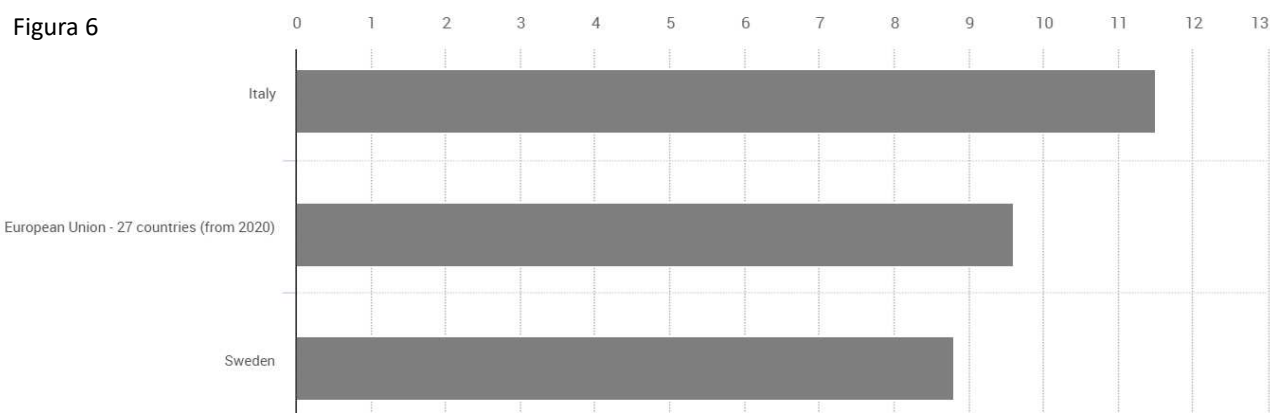
Figura 5

Youth not in employment, education or training (NEET) 15-29 year-olds, % in same age group, 2021 or latest available



Fonte: database Oecd, youth not in employment, education or training (NEET), from 15 to 29, 2021

Questi dati sostengono i risultati che emergono dalla figura 6, secondo cui l'attuale tasso di abbandono scolastico, nei giovani tra i 18 e i 24 anni, è più elevato in Italia (11,4%), che in Svezia (8,7%, inferiore alla media europea, pari circa a 9,6%).



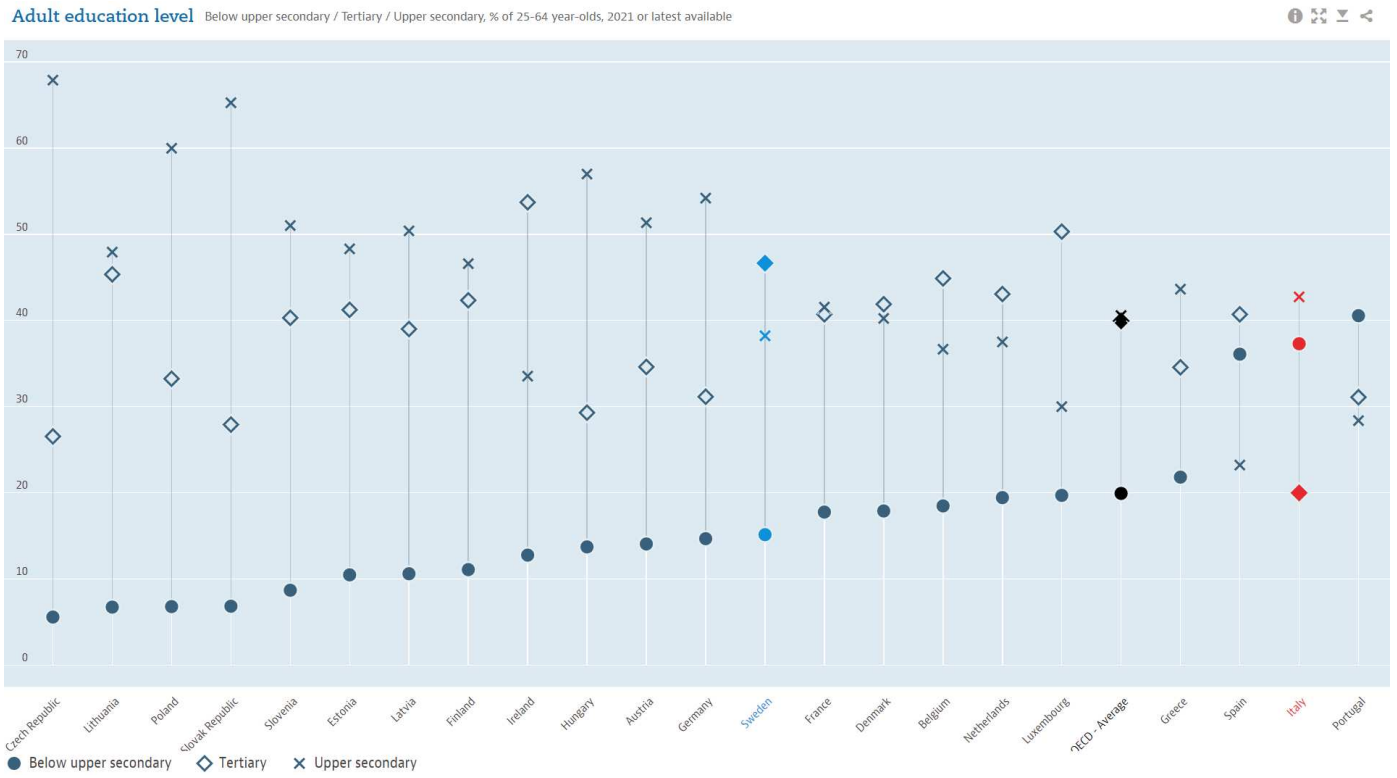
Fonte: database Eurostat, % of early leavers from education and training, from 18 to 24, 2022

Disoccupazione

Nella sezione del primo capitolo dedicata all'analisi dei costi dell'abbandono scolastico, è emerso come tra questi vi sia un maggior rischio di disoccupazione per le persone caratterizzate da un livello di istruzione inferiore.

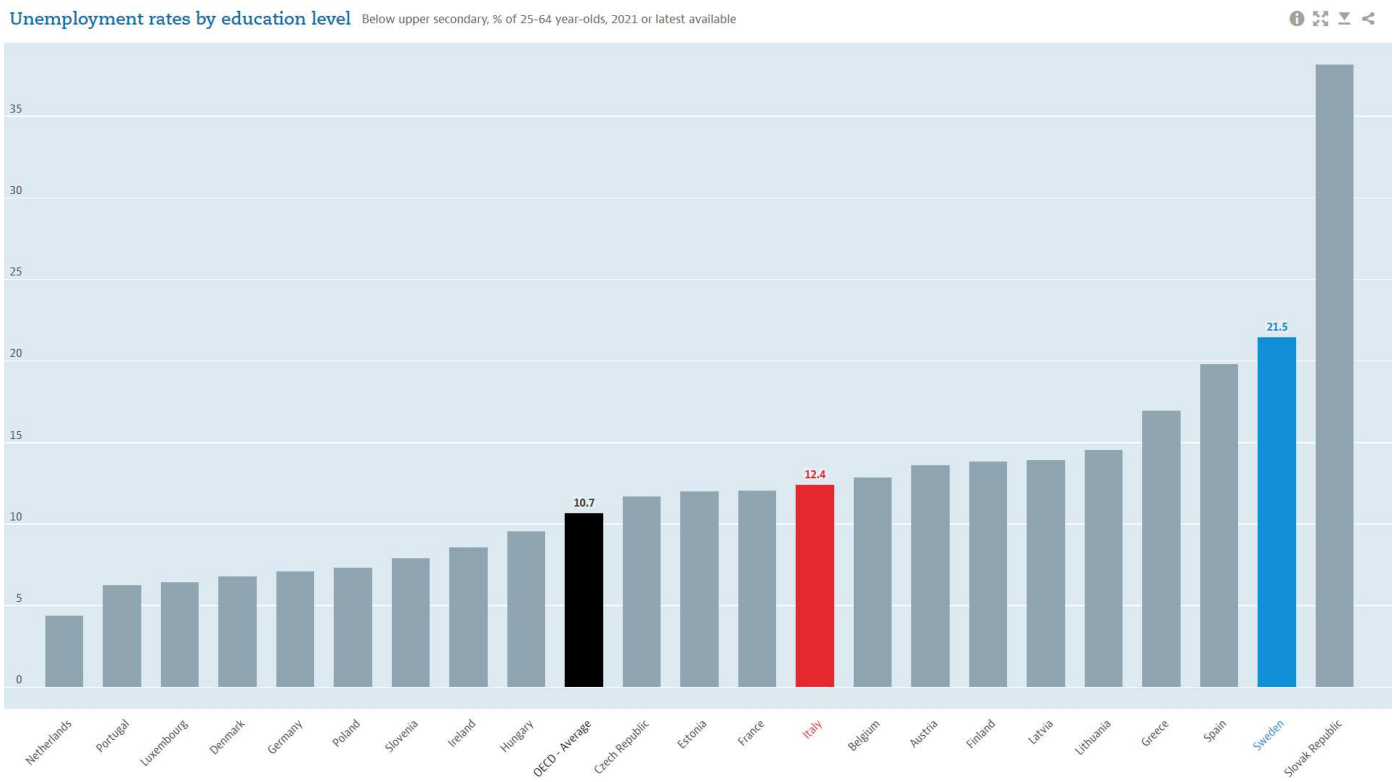
Di seguito, osserviamo prima la classificazione degli individui tra i 25 e i 64 anni per livello di istruzione, in Europa, focalizzandoci sui dati relativi a Italia e Svezia (figura 7); e analizziamo poi i livelli di disoccupazione per livello d'istruzione, sempre in relazione alla popolazione europea della medesima fascia d'età (figure 8-9-10).

Figura 7



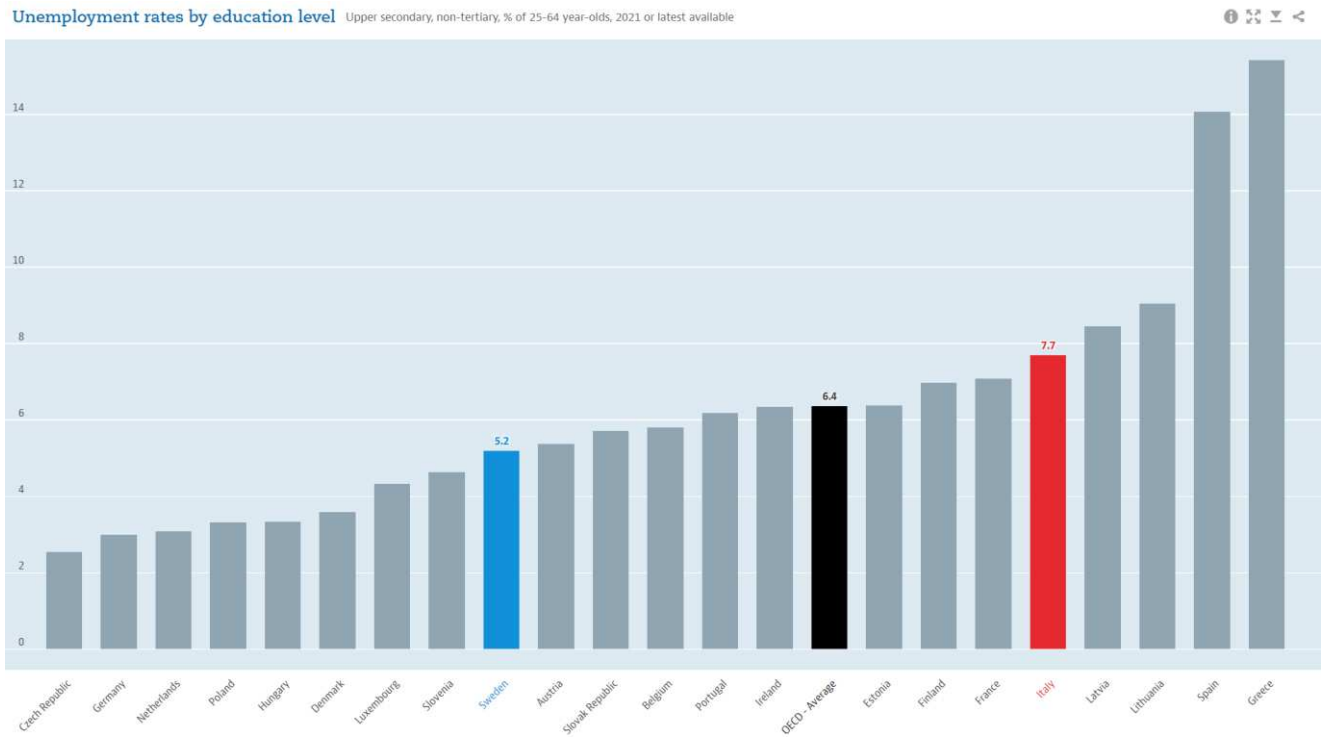
Fonte: database Oecd, adult education level, from 25 to 64, 2021

Figura 8



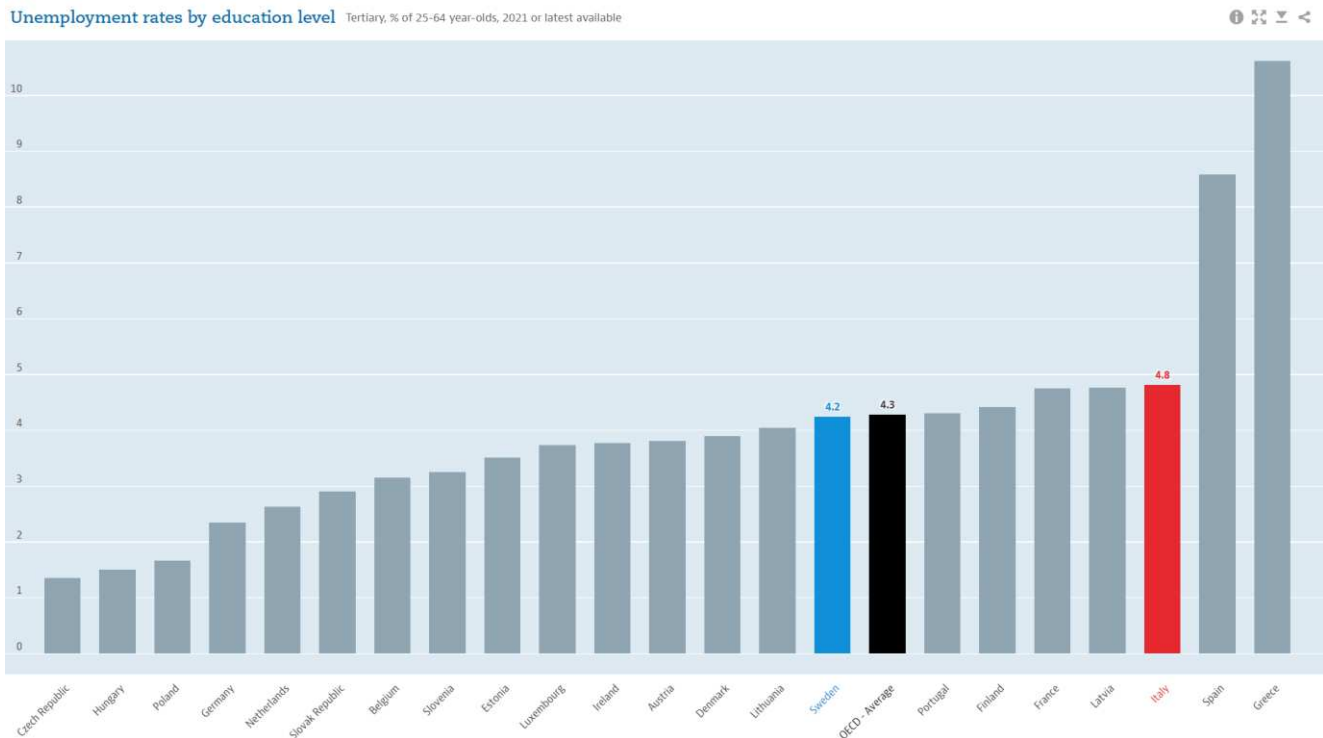
Fonte: database Oecd, unemployment rates by education (below upper secondary), from 25 to 64, 2021

Figura 9



Fonte: database Oecd, unemployment rates by education (upper secondary-non tertiary), from 25 to 64, 2021

Figura 10



Fonte: database Oecd, unemployment rates by education (tertiary), from 25 to 64, 2021

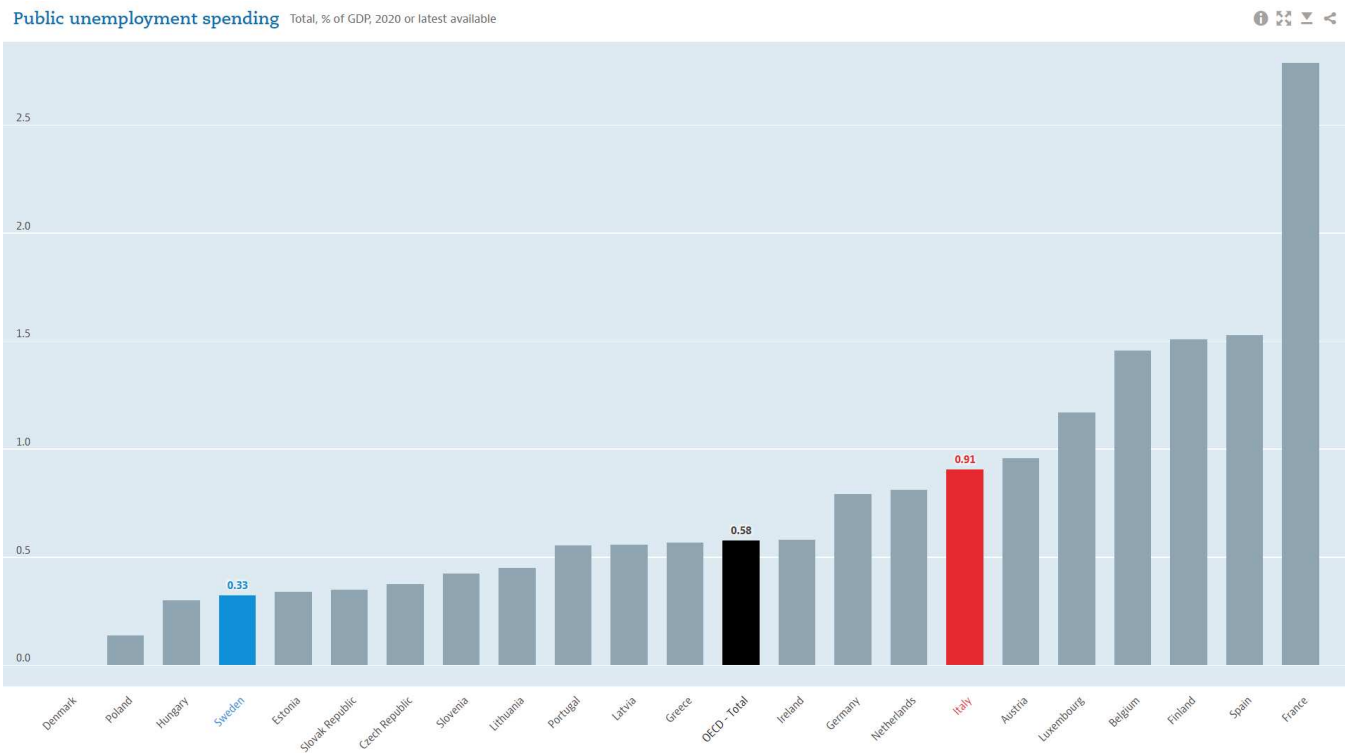
Possiamo fare le seguenti conclusioni: sia in Italia che in Svezia il livello di disoccupazione degli individui in età lavorativa tende a diminuire con l'aumentare del livello di istruzione di questi ultimi (per gli individui che hanno un livello di istruzione inferiore a quello secondario

superiore il tasso di disoccupazione è pari a 12,4% in Italia e 21,5% in Svezia; superiore a quello relativo agli individui che invece concludono gli studi secondari superiori, pari a 7,7% in Italia e 5,2% in Svezia; superiore, a sua volta, a quello relativo agli individui che proseguono con gli studi universitari, pari a 4,8% in Italia e 4,2% in Svezia) (figure 8-9-10). Tuttavia, come emerge dalla figura 7, mentre in Svezia è più elevata la percentuale di individui tra i 25 e 64 anni che hanno proseguito, nel loro percorso scolastico, con gli studi universitari (47% in Svezia, 20% in Italia), in Italia, sono maggiori le percentuali di chi si è limitato a concludere gli studi secondari superiori o non li ha conclusi (rispettivamente, 43% e 37% in Italia, 39% e 15% in Svezia). Ne consegue che, da questo punto di vista, l'Italia soffre maggiormente l'impatto dell'abbandono precoce dell'istruzione.

Benefici assistenziali

Come abbiamo sottolineato nel primo capitolo, parlando dei costi dell'abbandono scolastico, risulta più probabile che coloro che abbandonano prematuramente la scuola siano disoccupati o esclusi dalla forza lavoro, e un'importante conseguenza di ciò è che, in genere, questi individui ricevono trasferimenti più elevati dal governo, sotto forma di, per esempio, indennità di disoccupazione, indennità di reversibilità, indennità di malattia, indennità di invalidità e indennità legate all'istruzione ecc. La figura 11 evidenzia l'entità totale della spesa pubblica per la disoccupazione (definita come spesa in denaro per compensare la disoccupazione, che include le indennità di licenziamento da fondi pubblici, nonché il pagamento delle pensioni ai beneficiari prima che raggiungano l'età pensionabile standard, se tali pagamenti sono effettuati perché i beneficiari sono disoccupati o per altri motivi di politica del mercato del lavoro), espressa in percentuale del PIL, nel 2020, dei paesi considerati. E' evidente come tale spesa sia molto maggiore in Italia (0,9% del PIL del 2020, pari a circa $0,9\% \times 1661$ miliardi = circa 15 milioni di euro), in confronto allo 0,3% svedese (pari a circa $0,3\% \times 489$ miliardi = circa 1,5 milioni di euro).

Figura 11



Fonte: database Oecd, public unemployment spending, % of GDP, 2020

Tuttavia, è opportuno capire, quantitativamente, quanta parte della spesa pubblica per la disoccupazione sia effettivamente legata alla disoccupazione causata dal fenomeno dell'abbandono precoce dell'istruzione.

In particolare, in Italia, i dati Istat dicono che, nel 2020, i giovani dai 18 ai 24 anni, che hanno abbandonato prematuramente gli studi, e la cui condizione professionale era quella di disoccupati, sono 115 mila. Considerando, nell'anno 2020: il totale dei disoccupati, pari a 2257 mila; la spesa pubblica per la disoccupazione in percentuale del pil, pari a 0,9% (circa 15 milioni di euro); il totale dei disoccupati la cui condizione professionale è dovuta all'aver abbandonato precocemente gli studi, pari a 115 mila; allora, la spesa pubblica per la disoccupazione legata, in particolare, al fenomeno dell'abbandono scolastico risulta essere circa 764 mila euro.

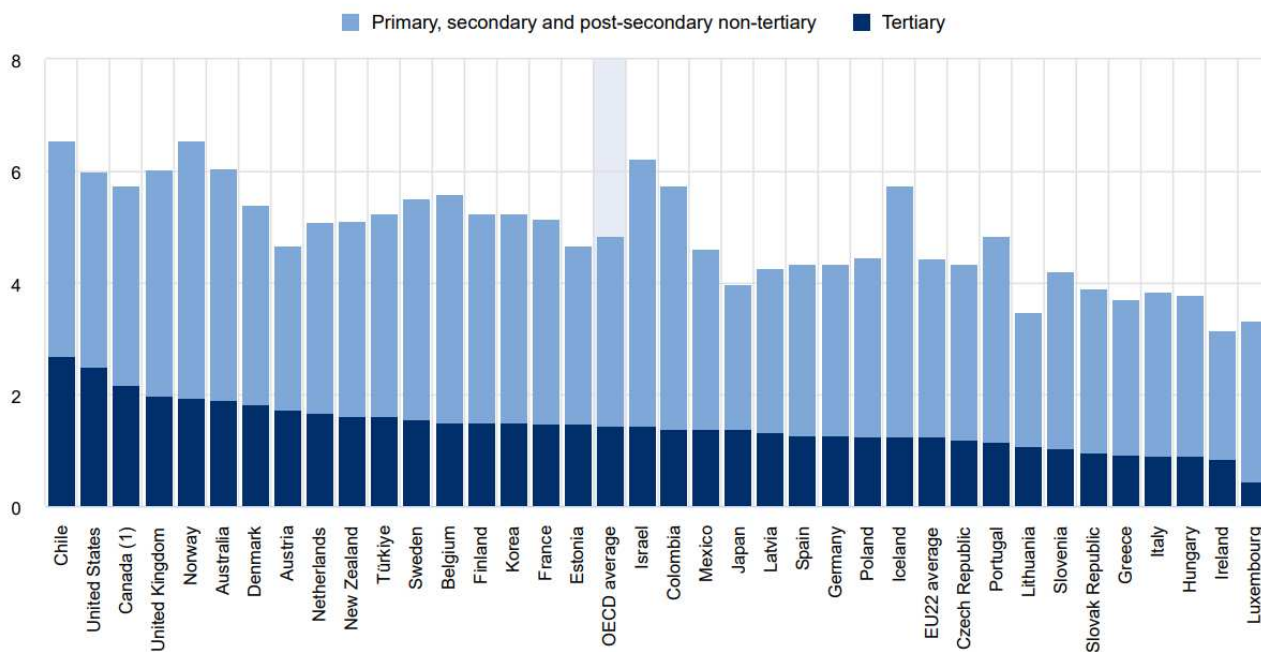
In relazione alla Svezia, invece, i medesimi dati nel 2020, forniti da Ekonomifakta.se, risultano essere i seguenti: il totale dei disoccupati, pari a 459 mila; la spesa pubblica per la disoccupazione in percentuale del pil, pari a 0,3% (circa 1,5 milioni di euro); il totale dei giovani disoccupati la cui condizione professionale è dovuta all'aver abbandonato precocemente gli studi, pari a 157 mila circa; ne consegue che la spesa pubblica per la disoccupazione legata, in particolare, al fenomeno dell'abbandono scolastico risulta essere circa 513 mila euro.

Investimento nell'istruzione

Nel 2019, i paesi dell'OCSE hanno speso in media 17560 \$ per studente all'anno a livello terziario, media che è guidata da valori elevati in alcuni paesi, raggiungendo oltre 25.000 \$ in Lussemburgo, Norvegia, Svezia, Regno Unito e Stati Uniti; il 63% della spesa totale per gli istituti universitari va ai servizi di base (ad es. stipendi degli insegnanti, edifici scolastici, materiale didattico e amministrazione), il 33% ad attività di ricerca e sviluppo (R&S) e il 4% a servizi accessori (es. pasti e trasporti). Tra il 2012 e il 2019, questa spesa è cresciuta in media dell'1,4% all'anno in termini reali, mentre il numero di studenti è aumentato solo dello 0,3% all'anno. Ciò ha comportato un aumento medio della spesa per studente nell'istruzione terziaria dell'1,0% all'anno. (OECD, 2022)

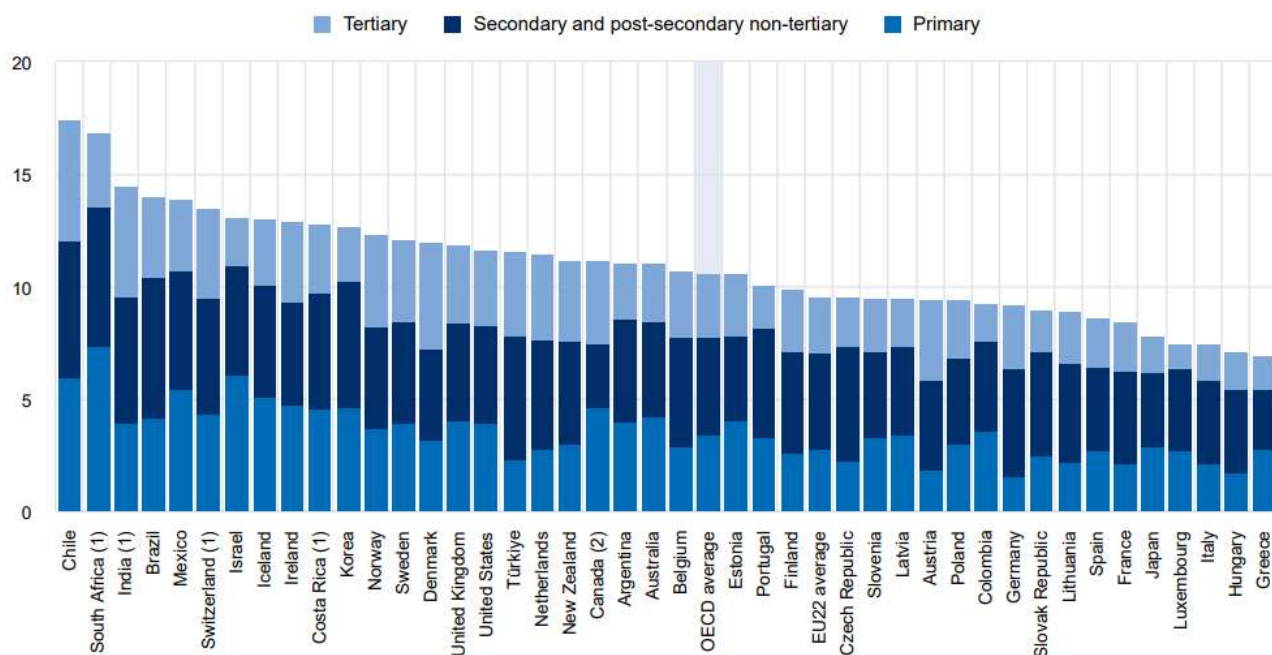
Da questi dati possono essere tratte le seguenti conclusioni: da un lato, il maggior investimento nel settore dell'istruzione da parte di un paese, può tradursi in maggior interesse e cura nei confronti di questo settore, e può rappresentare, quindi, l'intento, del paese considerato, a combattere il fenomeno dell'abbandono scolastico; dall'altro lato, tuttavia, maggiori investimenti, come quelli che caratterizzano la Svezia, nel confronto con l'Italia (figure 12-13), si traducono anche in maggiori perdite, nello scenario di una diffusione di tale fenomeno.

Figura 12



Fonte: Oecd, Total expenditure on educational institutions as a share of GDP (2019), in %

Figura 13



Fonte: Oecd, Total public expenditure on education as a percentage of total government expenditure (2019), in %

Cause e conseguenze delle divergenze

Sistema scolastico

Per la maggior parte delle persone, la transizione dalla giovinezza all'età adulta è una fase durante la quale si passa dalla scuola dell'obbligo all'istruzione superiore o al lavoro. Il numero di giovani che non lavorano, non studiano o non seguono una formazione (NEET) può essere considerato un indicatore del livello di fallimento in relazione a questa transizione e, in Europa, negli ultimi anni è stata rivolta una crescente attenzione a questo gruppo (Eurofound, 2012). Tra i motivi: l'elevato tasso di disoccupazione giovanile, il fatto che la transizione dalla giovinezza all'età adulta è diventata sempre più complessa (ad es. Billari e Liefbroer, 2010; Roberts, 2009), il legame rilevato tra un debole attaccamento al mercato del lavoro da giovane adulto e il rischio di una successiva esclusione sociale. Essere NEET non è un problema a sé stante, ma ci si aspetta che sia associato a una serie di esiti negativi sia nel breve e il più lungo termine. Di conseguenza, è importante identificare i fattori di rischio associati al diventare NEET.

Esiste una vasta letteratura sul tema della transizione scuola-lavoro. In breve, la ricerca comparativa tende ad analizzare i percorsi educativi e i risultati sul mercato del lavoro, nel contesto delle differenze istituzionali tra i sistemi educativi e le istituzioni del mercato del lavoro di diversi paesi (Smyth et al., 2001).

Analizziamo di seguito le principali differenze tra i sistemi scolastici svedese e italiano.

I paesi scandinavi condividono molte caratteristiche per quanto riguarda la natura del welfare state, delle istituzioni del mercato del lavoro e dei sistemi educativi. In particolare, la formazione professionale sul posto di lavoro sotto forma di apprendistato occupa una posizione di rilievo nel sistema della scuola secondaria superiore.

Il sistema scolastico svedese è strutturato diversamente da quello italiano: da 1 a 5 anni frequentano la scuola dell'infanzia; a 6 possono frequentare (frequenza facoltativa) una classe "pre-scolare", all'interno degli istituti d'istruzione obbligatoria, che fornisce loro le basi dell'istruzione elementare; dai 7 ai 16 anni frequentano la scuola dell'obbligo, suddivisa in nove livelli (corrispondenti agli anni che in Italia vengono dedicati all'istruzione primaria e secondaria inferiore); dai 16 ai 19 anni possono proseguire con gli studi secondari superiori, e successivamente con quelli universitari.

In particolare, in Svezia, il sistema educativo superiore si basa su programmi scolastici che prevedono anche percorsi professionali, i "cosiddetti sistemi duali", caratterizzati da un equilibrato alternarsi di momenti di formazione in aula e momenti di formazione professionale svolti in luoghi di lavoro regolari, spesso utilizzando contratti di apprendistato. Nel luglio 2011 è stata definita una nuova struttura dei percorsi scolastici secondari superiori: 18 programmi nazionali, di cui 12 professionali, tutti della durata di tre anni. I programmi si distinguono l'uno dall'altro per i loro profili, come specializzazioni in materie artistiche, scienze naturali, sanità, edilizia, ecc. L'idea è di elevare lo status e il livello di ambizione per i programmi professionali e dare a tutti gli alunni la possibilità e l'interesse di proseguire gli studi. In pratica, i giovani possono scegliere tra i 18 programmi nazionali che di solito sono ulteriormente caratterizzati da una serie di specializzazioni locali, ad esempio un programma nelle scienze sociali potrebbe specializzarsi in economia aziendale in una variante locale. I 12 programmi professionali comprendono almeno 15 settimane di pratica lavorativa. Conseguenza di questa struttura scolastica è che il 42% degli studenti prosegue con gli studi universitari entro i 25 anni.

La realtà empirica dimostra che i sistemi duali di questo tipo hanno successo in termini di transizione scuola-lavoro (Smyth et al., 2001). Questi sistemi educativi, che generano competenze specifiche e forti legami tra l'istruzione e il mercato del lavoro, sono legati alla presenza di quelli che sono definiti mercati del lavoro occupazionali forti (vale a dire mercati del lavoro in cui la formazione è fornita all'interno del sistema educativo e le competenze acquisite sono riconosciute dai datori di lavoro) (si veda, ad esempio, Gangl, 2001). Si dice anche che inviino chiari segnali ai potenziali datori di lavoro sulla produttività dei lavoratori (Breen, 2005; Müller e Shavit, 1998). La teoria della segnalazione sostiene che non è tanto il capitale umano acquisito da un particolare percorso formativo che migliora le possibilità di un

laureato sul mercato del lavoro, ma piuttosto il segnale che invia ai potenziali datori di lavoro sulle capacità e sulla produttività del laureato in questione (vedi Connelly et al., 2011 per una recensione recente). La ricerca sociologica implica che sono proprio quei sistemi educativi che generano competenze specifiche (piuttosto che generali) e in cui esistono stretti legami con i datori di lavoro, che inviano i segnali più chiari sulla produttività di chi cerca lavoro (confronta Bol e Van de Werfhorst, 2011; Breen, 2005; Müller e Shavit, 1998). (Bäckman et al., 2015)

Inoltre, l'obiettivo principale della politica educativa svedese è quello di sviluppare la Svezia come nazione leader della conoscenza con la popolazione attiva più istruita del mondo. Si ritiene che ciò possa essere raggiunto attraverso vari mezzi: l'internazionalizzazione dell'istruzione a tutti i livelli, incoraggiando l'imprenditorialità e sottolineando l'uguaglianza di opportunità, contrastando così le scelte di studio basate sul genere (Finansdepartementet, 2004: 35-36).

All'inizio del 1900 l'1,5% di ogni gruppo di età continuava a frequentare il livello d'istruzione secondario superiore; negli anni '70 la percentuale era salita al 70%; negli anni '90, tra l'87 e il 90% dei giovani svedesi iniziava i programmi secondari superiori e oggi oltre il 98% continua a frequentarli. La crescita del settore educativo è stata senza precedenti: può essere confrontata con le cifre medie dei paesi OCSE che rivelano che quasi il 70% di ogni gruppo di età procede, nel suo percorso scolastico, con gli studi secondari superiori (The National Agency for Education, 2004a). (Hultgren, 2009)

Risultano evidenti alcune differenze rilevanti con il sistema scolastico italiano: l'importanza attribuita ai sistemi duali in Svezia, che hanno l'obiettivo di sostenere e facilitare i ragazzi nella fase di transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro, risulta molto più debole, e talvolta assente, in Italia, dove i programmi scolastici sono spesso troppo teorici; tuttavia ci sono anche altri fattori che rendono l'educazione nel paese scandinavo più stimolante e attrattiva: il materiale scolastico è gratuito (dai libri, ai quaderni, alle penne, ecc. ... tutti strumenti forniti dalla scuola agli studenti), mentre in Italia questo tipo di spesa è a carico delle famiglie; la valutazione numerica e la bocciatura non sono previste fino all'età di 13 anni (ci sono solo giudizi qualitativi, espressi con le lettere), mentre in Italia, queste pratiche caratterizzano gli istituti scolastici fin dal livello primario.

Fattori questi, che portano a comprendere alcune ragioni che motivano la maggiore efficienza del paese scandinavo nel tentativo di contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

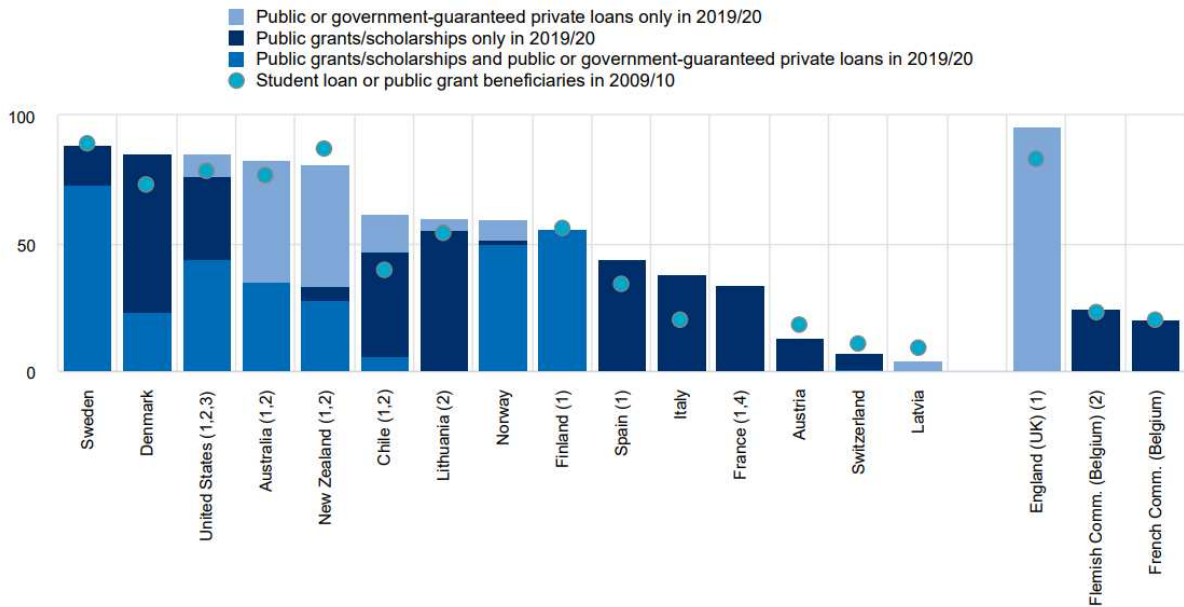
Tasse universitarie e sussidi allo studio

Analizziamo ora le differenze tra Svezia e Italia con particolare riferimento all'istruzione cosiddetta terziaria: quali costi devono sostenere gli studenti in questa fascia d'età per poter proseguire gli studi, e quali sono le modalità in cui sono/non sono sostenuti finanziariamente.

I paesi dell'OCSE si dividono in tre gruppi diversi quando si tratta di tasse universitarie e sostegno finanziario diretto agli studenti dell'istruzione terziaria: nessuna tassa universitaria e sostegno finanziario elevato agli studenti; tasse universitarie elevate e sostegno finanziario elevato; e tasse universitarie basse o moderate e sostegno finanziario mirato per una quota minore di studenti.

Il sostegno pubblico agli studenti e alle loro famiglie può essere un modo per incoraggiare la partecipazione all'istruzione, finanziando indirettamente anche gli istituti scolastici. I governi dell'OCSE sostengono i costi della vita o dell'istruzione degli studenti attraverso varie combinazioni di prestiti, sovvenzioni o borse di studio. Nella maggior parte dei paesi senza tasse universitarie a livello di laurea, gli studenti tendono a ricevere un sostegno finanziario per le spese di soggiorno sotto forma sia di prestiti che di borse di studio o sovvenzioni. Nei paesi con tasse universitarie basse o moderate, meno della metà degli studenti riceve un sostegno finanziario e coloro che lo fanno lo ricevono principalmente solo sotto forma di borse di studio. In particolare, per esempio, in Australia, Danimarca, Inghilterra, Nuova Zelanda, Svezia e Stati Uniti, almeno l'80% degli studenti nazionali riceve nel 2019/20 un sostegno finanziario pubblico sotto forma di prestiti agli studenti, borse di studio o sovvenzioni, mentre questa quota scende tra il 34% e il 44% in Francia, Italia e Spagna (in questi paesi ed economie, il sostegno finanziario pubblico si rivolge a gruppi selezionati di studenti, come quelli provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico). Come precedentemente detto, quando si confrontano i sistemi di sostegno finanziario degli studenti dell'istruzione terziaria con il livello delle tasse universitarie addebitate agli studenti nazionali, spiccano chiaramente tre gruppi di paesi: quelli con tasse universitarie basse o nulle e un elevato sostegno finanziario agli studenti (Danimarca, Finlandia e Svezia); quelli con tasse universitarie elevate e un elevato sostegno finanziario agli studenti (Australia, Cile, Inghilterra, Lituania, Nuova Zelanda e Stati Uniti); e quelli con tasse universitarie basse o moderate e sostegno finanziario mirato ricevuto da meno del 50% degli studenti dell'istruzione terziaria (Austria, Belgio, Francia, Italia e Spagna) (figura 14).

Figura 14



Fonte: Oecd, Share of national tertiary education students enrolled full-time and receiving public financial support (2009/10 and 2019/20), in %

Inoltre, i criteri di ammissibilità per sovvenzioni pubbliche o borse di studio variano da paese a paese. Le borse di studio basate sul reddito, assegnate sulla base del fabbisogno finanziario, sono il sistema più comune e sono in vigore in più di due terzi dei paesi per i quali sono disponibili i dati; inoltre, circa la metà dei paesi offre borse di studio basate sul merito. Le borse di studio possono operare contemporaneamente, quindi 10 dei 26 paesi con dati assegnano borse di studio sia basate sul merito che basate sul reddito. Al contrario, i sistemi di borse di studio universali (vale a dire disponibili per tutti i nuovi iscritti all'istruzione terziaria) sono rari e forniti solo in sei paesi: quattro paesi nordici (Danimarca, Finlandia, Norvegia e Svezia) dove non sono previste tasse universitarie.

Anche la quantità di denaro ricevuta o presa in prestito varia notevolmente da un paese all'altro. Tra i paesi OCSE e altri partecipanti con dati disponibili, l'importo medio di prestiti privati pubblici o garantiti dal governo che gli studenti dell'istruzione terziaria prendono in prestito ogni anno varia da 2 900 \$ per studente in Lettonia a oltre 11 900 \$ in Inghilterra (Regno Unito) e nei paesi scandinavi (dove le lezioni sono gratuite e i prestiti finanziano il costo della vita degli studenti). Da un lato, i sostenitori dei prestiti agli studenti sostengono che i prestiti trasferiscono parte del costo dell'istruzione superiore a coloro che ne beneficiano maggiormente – i singoli studenti – riflettendo gli elevati ritorni privati derivanti dal completamento dell'istruzione terziaria. D'altra parte, però, i prestiti agli studenti sono talvolta meno efficaci delle borse di studio nell'incoraggiare gli studenti a basso reddito ad accedere all'istruzione terziaria, e possono avere effetti negativi sia sugli studenti che sui governi se un gran numero

di studenti non è in grado di rimborsare i prestiti. Tuttavia, gli studenti spesso beneficiano di condizioni speciali sui loro prestiti pubblici o su prestiti privati garantiti dal governo, ad esempio nei tassi di interesse, nei sistemi di rimborso o nei meccanismi di remissione/condono. I governi spesso introducono queste condizioni speciali per ridurre il costo dei prestiti agli studenti. In tal modo, i governi si assumono una parte considerevole del costo e si assumono il rischio di prestare agli studenti, che possono quindi accedere al capitale a un costo inferiore a quello di mercato. Poiché la struttura dei tassi di interesse offerti agli studenti, sia per i prestiti pubblici che per quelli privati, differisce in una certa misura da un paese all'altro, i confronti tra paesi dei tassi di interesse offerti sui prestiti pubblici devono essere trattati con cautela. I governi utilizzano una varietà di strategie per ridurre l'onere finanziario per gli studenti, compresa la riduzione dei tassi di interesse prima e/o dopo la fine degli studi. Alcuni paesi non applicano alcun interesse sui prestiti, mentre altri collegano il tasso di interesse a indici che sono inferiori ai tassi di mercato, come il costo del debito pubblico o un indice di inflazione. Esistono due tipi principali di prestiti agli studenti: prestiti a rimborso fisso e prestiti a reddito condizionato. In un sistema di prestito a rimborso fisso, gli studenti sono obbligati a rimborsare il prestito entro un periodo prestabilito, indipendentemente dalla loro situazione finanziaria dopo gli studi. Al contrario, nei sistemi di prestito condizionati dal reddito, il rimborso è subordinato al raggiungimento di una soglia di reddito del mutuatario e include la remissione del debito dopo un certo periodo di tempo. Entrambi i sistemi comportano dei costi per il governo che garantisce il rimborso del prestito. Tuttavia, il potenziale onere finanziario per il governo è più incerto con i prestiti condizionati al reddito, poiché questi dipendono dalla capacità dei laureati di trovare lavoro e guadagnare un reddito superiore alla soglia minima per il rimborso. In Svezia, per esempio, è adottato un sistema di prestito a rimborso fisso. Gli studenti subiscono una maggiore pressione, poiché devono rimborsare i loro prestiti entro un periodo prestabilito, ma, bisogna tenere in considerazione che le tasse universitarie dei paesi che utilizzano questo sistema sono solitamente basse o inesistenti. Nei paesi in cui gli studi terziari comportano tasse universitarie basse o nulle, infatti, il debito alla laurea sarebbe in genere inferiore rispetto ai paesi con tasse universitarie elevate, poiché i prestiti agli studenti sono principalmente necessari solo per coprire le spese di soggiorno degli studenti. (OECD, 2022)

Politiche implementate

La maggior parte dei paesi/regioni europei hanno promosso diverse iniziative per identificare le persone che hanno lasciato istruzione e formazione, e strategie contro l'abbandono scolastico precoce. (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014)

Parlando della Svezia, abbiamo potuto evidenziare, fino ad ora, le principali e notevoli differenze con l'Italia, in relazione alla struttura del sistema scolastico, alle modalità con cui gli studenti vengono sostenuti finanziariamente durante il loro percorso di studi, all'importanza attribuita al settore dell'istruzione in generale, al quale vengono destinati importanti investimenti. Questa visione positiva del paese scandinavo viene confermata se cerchiamo alcune pratiche concrete che si dimostrano efficienti nel tentativo di fermare, o rallentare, il fenomeno dell'abbandono precoce dell'istruzione; un esempio è rappresentato dall'esistenza, nel paese nordico, di regole specifiche relative alla dimensione massima delle classi. Come abbiamo potuto approfondire nel capitolo 1 (nella sezione "politiche generali"), infatti, esistono studi che hanno esaminato in modo esplicito gli effetti della dimensione della classe sul livello di istruzione, tra cui, quello, sopracitato, di Fredrickson et al. 2013, che, analizzando il sistema scolastico svedese, mostra come la riduzione della dimensione della classe di un alunno durante gli ultimi tre anni della scuola primaria contribuisce ad aumentare, seppur in maniera limitata, gli anni di scolarizzazione, e come classi più piccole aumentino la probabilità degli studenti di studiare fino al conseguimento di una laurea.

Per quanto riguarda gli interventi in Italia, invece, uno studio dell'università degli studi di Milano (2014), approfondisce il fenomeno dell'abbandono scolastico in Italia, analizzando, in particolare, alcuni interventi volti a contrastarlo, attuati in quattro città: Milano, Roma, Napoli e Palermo. Riportiamo di seguito le principali osservazioni svolte e le conclusioni. Lo studio pone in evidenza come oltre il 60% dei progetti attivati si focalizza su interventi finalizzati all'integrazione delle attività curricolari per il contrasto del basso rendimento, il 46,7% è legato ad attività ludico-laboratoriali per rendere migliore il clima scolastico, il 35,7% organizza azioni di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita, il 32% comprende attività integrative che prevedono l'utilizzo delle nuove tecnologie e il 27% prevede il coinvolgimento delle famiglie degli studenti. Tenendo in considerazione i diversi ordini di scuola, come differenza più significativa emerge che nelle scuole secondarie di I grado, a differenza di quelle di II grado, si promuovono maggiormente quei progetti legati ad attività ludico-laboratoriali, con l'obiettivo di migliorare il clima scolastico e la qualità delle relazioni. In generale, sono progetti che durano

nell'80% dei casi al massimo un anno scolastico; in particolare, un quarto dura meno di un quadrimestre e il 56% più di un quadrimestre e fino a un anno scolastico.

Considerando alcuni aspetti gestionali dei progetti considerati, è emersa una tendenza 'solipsistica' nella gestione di questi interventi: il 50% dei progetti viene realizzato in totale autonomia dalle scuole, soprattutto a Roma e Milano (aree territoriali che infatti non prevedono bandi di finanziamento in cui la partnership tra scuole ed enti del Terzo settore è una condizione di partecipazione). Una più evidente tendenza a gestire i progetti in modo collaborativo con altri soggetti del territorio caratterizza, invece, la zona metropolitana di Napoli, dove gli interventi gestiti in autonomia dalle scuole sono ridotti, e lasciano maggiore spazio ai progetti realizzati insieme al MIUR e alla Direzione regionale o con altre scuole consorziate in rete o ancora con il Terzo settore. Tale maggiore collaborazione con il MIUR è probabilmente dovuta agli investimenti che attraverso i Fondi strutturali e il PON (Piano Operativo Nazionale) vengono fatti soprattutto nelle zone del sud; ciononostante, non si riscontra per Palermo un'analogia presenza di partnership con il Ministero.

Un progetto su due viene attivato solo perché sostenuto esclusivamente da fonti finanziarie esterne, il 35% sulla base dei soli Fondi d'Istituto. Il restante 16% combina le due tipologie di fonti finanziarie. Tra i progetti cofinanziati, il 68% riceve risorse dal MIUR, il 18% da Enti locali. In alcune zone di Napoli e, parzialmente, di Palermo, è significativa la quota di progetti finanziati soltanto dall'esterno, in particolare dai Fondi strutturali gestiti tramite il Piano Operativo Nazionale dal Ministero. A Milano e Roma si registrano, invece, più frequentemente quote di finanziamento provenienti da enti locali e una qualche forma di contribuzione da parte delle famiglie.

Sono sempre numerose le difficoltà nelle quali lavorano gli operatori e gli esperti del contrasto alla dispersione scolastica. A Roma, Napoli e Palermo è condivisa l'idea che il problema principale sia la mancanza di fondi. Anche a Milano non ci sono così tante risorse economiche alle quali fare riferimento, tuttavia, risulta più forte la presenza di un servizio di supporto gratuito e basato sulla volontarietà degli operatori.

È, inoltre, necessario immaginare e promuovere interventi che non rispondano solo alle emergenze di situazioni contingenti, ma che - al contrario - siano in grado di promuovere la prevenzione del fenomeno in una prospettiva di protezione del minore e quindi dei suoi diritti. Questo potrebbe essere realizzato tenendo in considerazione che manca una conoscenza specifica del fenomeno, non solo nelle città oggetto di indagine, ma più in generale nel contesto territoriale nazionale, e per tale motivo sarebbe opportuno prevedere una mappatura e un monitoraggio costante del fenomeno (attraverso studi e raccolte dati sia quantitativi che qualitativi). Bisognerebbe poi cercare di pensare a dei programmi esecutivi specifici. Sarebbe

utile, per esempio, organizzare attività di orientamento di tipo diacronico, ovvero capaci di accompagnare il minore durante l'intero percorso formativo, in modo da poterlo accompagnare nel continuo potenziamento delle proprie capacità e nel suo percorso di ricerca motivazionale. È ampiamente condivisa, poi, l'importanza per la scuola di prevedere delle attività alternative alle tradizionali lezioni frontali. Alcuni strumenti utilizzabili sono i laboratori, in differenti forme (teatrali, musicali, multimediali, di fotografia, di disegno, visione di film e di documentari, produzione di brevi video, ecc.), le attività sportive, i giochi di ruolo e le simulazioni, la scrittura creativa. Con riferimento alle classi superiori, si concorda su come potrebbe essere utile che il sistema formativo rafforzi le attività di tirocinio, ma che soprattutto individui percorsi di stage aderenti con le esigenze della realtà, intesa sia come vera richiesta del mondo del lavoro sia come aspirazione degli stessi giovani studenti. Trasversale è poi la convinzione bisognerebbe garantire continue attività di formazione per gli insegnanti: l'aggiornamento dei docenti può svolgere una duplice funzione: in parte, motiva e rafforza i docenti e in parte permette di rispondere alle esigenze che si determinano nel tempo e nei rapidi cambiamenti sociali odierni; in particolare, la loro formazione non dovrebbe focalizzarsi solo sul rinnovamento dei contenuti trasmessi, ma anche sulle metodologie di insegnamento.

È chiara poi l'importanza di dare risposte ad hoc e di pensare a progetti mirati, consapevoli che contrastare la dispersione scolastica vuol dire considerare molteplici elementi più generali, fortemente legati alle relazioni sociali e alla crescita degli individui.

I costi della dispersione scolastica segnano a lungo termine la società stessa: chi non si forma non avrà strumenti per interpretare la realtà, per scegliere con maggiore consapevolezza, per apportare un contributo nella costruzione del vivere sociale; la mancanza di formazione non di rado segna anche il percorso di vita di molti giovani, che nella vulnerabilità possono con maggiore facilità scivolare in percorsi illeciti, malavitosi e di sfruttamento. (Checchi Daniele, 2014)

CONCLUSIONE

L'obiettivo di questo studio era quello di analizzare il fenomeno dell'abbandono precoce dell'istruzione, da un punto di vista generale prima, e considerando la sua intensità in relazione ad alcuni paesi europei poi.

Nell'introdurre l'argomento, è emerso come esistano differenti definizioni, che possono, di conseguenza, portare a differenti risultati in termini di analisi delle cause e conseguenze del fenomeno; per comodità, ci siamo concentrati sulla definizione fornita dall'OCSE, secondo cui l'abbandono scolastico è classificato come il mancato completamento dell'istruzione e formazione secondaria superiore, indipendentemente dal fatto che l'istruzione sia obbligatoria o non obbligatoria nel paese studiato. Successivamente è stata svolta un'analisi di quello che può essere l'impatto di questo fenomeno sull'economia di un paese, definendo alcuni tra costi privati, fiscali e sociali. In particolare, abbiamo approfondito le seguenti conseguenze: l'abbandono scolastico in genere incide negativamente sul tasso di disoccupazione di un paese; gli individui che abbandonano l'istruzione tendono a guadagnare in media di meno rispetto a chi prosegue gli studi, riducendo, dunque, i contributi in termini di imposte sul reddito; maggior rischio di disoccupazione implica maggiore probabilità di ricevere trasferimenti dallo stato in termini di benefici assistenziali, che si traduce in maggiori risorse pubbliche spese; la riduzione degli anni di istruzione può, infine, incidere negativamente sul livello di criminalità degli individui e sul loro stato di salute. Infine, per concludere la prima sezione di questo studio, abbiamo esaminato, alcune politiche proposte e/o attuate, da diversi paesi, per contrastare questo fenomeno, seguendo due differenti classificazioni: politiche generali e politiche mirate; politiche programmatiche e sistemiche. E' stato premesso, tuttavia, che la definizione precisa ed efficiente di politiche di questo tipo, risulta, nella pratica, molto complicata, poiché richiede di tenere in considerazione molti e differenti fattori, spesso difficili da gestire contemporaneamente.

La seconda sezione del nostro studio, invece, ha avuto l'obiettivo di verificare, nel concreto, il fenomeno dell'abbandono scolastico, in termini di dimensione e impatto, in due paesi europei: Italia e Svezia. In un primo momento abbiamo riportato dati che testimoniano la maggiore incidenza e diffusione del fenomeno sul territorio italiano, tra cui: la diffusione di giovani classificabili come NEET; l'impatto quantitativo dell'abbandono scolastico sui livelli nazionali di disoccupazione; i costi sostenuti dai due paesi per sostenere la disoccupazione (indennità di disoccupazione, ecc.); gli investimenti dedicati al settore dell'istruzione in generale. Successivamente, siamo andati a motivare le differenze che emergono tra i due paesi considerati, facendo riferimento ai sistemi scolastici, ai programmi di sostegno finanziario

(esenzione dal pagamento delle tasse e sussidi allo studio), e ad alcune politiche concretamente implementate nei due paesi.

BIBLIOGRAFIA

OECD, 2022. Education at a Glance 2022. 235-328.

GONZALEZ-RODRIGUEZ D., VLEIRA M., VIDAL J., 2019. Factors that influence early school leaving: a comprehensive model.

BACKMAN O., et al., 2015. Early school leaving in Scandinavia: Extent and labour market effects.

BRUNELLO G., DE PAOLA M., 2014. The costs of early school leaving in Europe.

CHECCI D., 2014. LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore.

EU COMMISSION/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP, 2014. Tackling early leaving from education and training in Europe : strategies, policies and measures.

SALVATORE L. (EUROFOUND), 2012. The situation of Young NEETs in Europe: characteristics, costs and policy responses.

EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS, 2021. NEETs Young People not in Employment, Education or Training: Characteristics, Costs and Policy Responses in Europe.

DALE R., 2010. EARLY SCHOOL LEAVING Lessons from research for policy makers.

LYCHE C., 2010. Taking on the Completion Challenge: a literature review on policies to prevent dropout and early school leaving.

OECD, 2009. Education at a Glance 2009. 118-152.

HULTGREN F., 2009. Approaching the future : a study of Swedish school leavers' information related activities.

DE LA FUENTE A., JIMENO J., 2009. The private and fiscal returns to schooling in the European Union. 1319–1360.

PSACHAROPOULOS G., 2007. The costs of school failure: A feasibility study, European Expert Network on Economics of Education (EENEE) for the European Commission.

BINGLEY P., JENSEN M.V., WALKER I., 2005. The effects of school class size on length of post-compulsory education: some cost-benefit analysis.

RUMBERGER R., 2001. Why Students Drop Out of School and What Can be Done.

Figura 1: OECD, 2009. Education at a Glance 2009

Figura 2: OECD, 2009. Education at a Glance 2009

Figura 3: SALVATORE L. (EUROFOUND), 2012. The situation of Young NEETs in Europe: characteristics, costs and policy responses

Figura 4: SALVATORE L. (EUROFOUND), 2012. The situation of Young NEETs in Europe: characteristics, costs and policy responses

Figura 5: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> (oecd database)

Figura 6: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14_custom_6137521/default/bar?lang=en (eurostat database)

Figura 7: <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm> (oecd database)

Figura 8: <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rates-by-education-level.htm> (oecd database)

Figura 9: <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rates-by-education-level.htm> (oecd database)

Figura 10: <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rates-by-education-level.htm> (oecd database)

Figura 11: <https://data.oecd.org/socialexp/public-unemployment-spending.htm> (oecd database)

Figura 12: OECD, 2022. Education at a Glance 2022

Figura 13: OECD, 2022. Education at a Glance 2022

Figura 14: OECD, 2022. Education at a Glance 2022

RINGRAZIAMENTI

Ai miei genitori, che mi hanno permesso di iscrivermi all'università,

In particolare, al mio papà, che mi ha ispirato nella scelta di questa facoltà, e che rappresenta per me la prova che con impegno, determinazione e gentilezza si può arrivare in alto; e alla mia mamma, che non ha mai smesso di studiare, dimostrandomi che lo studio non è solo fatica ma è soprattutto ricchezza, e ad ogni abbraccio alla fine di un esame;

Ai miei fratelli e alle mie sorelle, che hanno subito la mia ansia durante i periodi di sessione, accettandomi e sopportandomi com'ero;

In particolare, a Benedetta, che mi ha sempre incoraggiata a credere in me e alla strada che stavo percorrendo;

A Davide, che mi ha insegnato a vivere l'università con il giusto equilibrio di ansia e leggerezza, che ogni giorno mi regalava motivi per sorridere e per rendermi conto che in qualche modo ce la si fa sempre, che era sempre il primo a credere in me, a lui e alle sue partite a scacchi durante le lezioni, ai suoi "ragazze, ci siamo?", ai tragitti per accompagnarlo a prendere la corriera, ai passaggi in macchina per andare a fare gli esami, agli immancabili pranzi in mensa, ai cin cin di succhetto, ai baci rubati ogni tanto, agli abbracci di conforto a fine giornata, alla sua confortante serenità;

Ai miei nonni, Oriella e Adriano, perché le camere della loro casa sono state la migliore aula studio che potessi mai desiderare, e a tutte le preghiere che hanno fatto per me;

Ai miei nonni Renzo e Nives, che con la loro esperienza e saggezza mi hanno sempre dato consigli utili, ai messaggi e alle chiamate per dirmi quanto erano fieri di me e dei miei risultati;

A Chiara, la prima persona che ho conosciuto quando ho iniziato l'università, fedele compagna di corso, con la quale ho sempre condiviso preoccupazioni e gioie, a lei, ai suoi post-it colorati, ai suoi "raga non ho pagato il parcheggio", alle sue corse in palestra nelle pause tra una lezione e l'altra, hai suoi caffè americani, ai suoi outfit sempre perfetti, alle sessioni di studio insieme;

A Sara, che mi ha sempre trasmesso serenità, perché mi bastava guardarla per sorridere, a lei e ai suoi viaggi in treno, alla sua pasta nel contenitore termico, alla sua tranquillità, ai suoi "raga esco 15 min prima sennò perdo il treno", alla sua compagnia in aula studio;

A Pietro e Federico, che sono arrivati solo al terzo anno ma che sono stati fin da subito una compagnia divertente, sempre capaci di smorzare la tensione e di sdrammatizzare nei momenti giusti;

Ai pranzi in mensa, sempre un momento di gioia, spesso la motivazione della giornata, in particolare alla pasta al ragù, al cous cous alle verdure, al merluzzo impanato, alla polpa di frutta, al budino al cioccolato, ai caffè, ai cornetti durante i mesi estivi; alla cioccolata con 4 zuccheri delle macchinette; alle focacce e alla puccia con la cotoletta "Da Francesco";

Alle passeggiate lungo il Piovego;

Alla mia bici rosa, fedele compagna di viaggio;

A Gaia, con la quale ho condiviso le tappe del mio percorso, che mi ha sempre ascoltata e sostenuta con affetto;

Alle colleghe con cui ho avuto la fortuna di lavorare durante il periodo di stage, a Lisa, Annamaria, Simonetta e Monica, che mi hanno sempre fatto credere nelle mie capacità e competenze, ai caffè in pausa, ai pranzi in compagnia;

Grazie per avermi accompagnata in questo percorso, siete tutti nel mio cuore.