

Revista EDUCADI, 2018, 3(1)

ENERO-JUNIO 2018 / ISSN 0719-7985 / VOL. 3 • NÚM. 1 • PÁGS. XX-XX
DOI XXXXXXX

La dispersione scolastica in Italia: un caso locale
The school drop-out in Italy: a local case

Marco Zurru

Università di Cagliari, Italia

RIASSUNTO: La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e pluridimensionale, che chiama in causa diversi fattori causali (scuola, famiglia, contesto socio-economico locale e studente) analizzabili con un modello di tipo sistemico-processuale, dove possono essere messi in rilievo effetti di azione e retroazione di ogni causa sulle altre e le strette interconnessioni tra di loro. L'obiettivo di questo lavoro è mettere in luce la ricchezza di tale approccio nell'analisi e comprensione delle dinamiche della dispersione scolastica all'interno di uno dei contesti locali più svantaggiati tra le regioni più povere del Sud Italia, la Sardegna. Accanto alla lettura dei diversi elementi che la dispersione include (ripetenze, ritardi, respinti, abbandoni), si sono messi in relazione gli indicatori di insuccesso scolastico con altre variabili interne ed esterne all'organizzazione "Scuola" attraverso una serie di interviste effettuate a testimoni privilegiati (insegnanti, dirigenti scolastici, collaboratori dei dirigenti, personale educativo di supporto, assistenti sociali). Il quadro che ne emerge consente di incominciare a disegnare alcune politiche di contrasto alla dispersione scolastica che, come lo stesso fenomeno, non possono che essere pensate "localmente".

PAROLE CHIAVE: Sud Italia, Scuole superiori, Dispersione scolastica, Approccio sistemico.

ABSTRACT: High school dropout is a complex and multidimensional phenomenon, which calls into question different causal factors (school, family, local socio-economic context and student) that can be analyzed with a systemic-procedural model, where action and reaction effects can be highlighted in their feedback of each case on the others and the close interconnections between them. The aim of this work is to highlight the richness of

this approach in the analysis and understanding of the dynamics High School dropout within one of the most disadvantaged local contexts among the poorest regions of Southern Italy, Sardinia. After reading the different elements that the phenomenon includes (repetitions, delays, rejected, dropout), we have linked the indicators of school failure with other internal and external School" organization variables, through a series of interviews to privileged witnesses (teachers, school managers, executive collaborators, supportive educational staff, social workers). What emerges allows us to start designing some policies to struggle high school dropout, which, like the same phenomenon, can only be thought "locally".

KEYWORDS: South Italy, High School, Dropout, Systemic Approach

1. INTRODUZIONE

La caratteristica fondamentale della dispersione scolastica è la sua complessità e pluridimensionalità (Colombo, 2010; European Commission, 2015; Santagati, 2015; Perone, 2006). Essa, infatti, comprende diversi eventi che impediscono il regolare svolgimento del percorso formativo istituzionalizzato: da quello dell'*evasione*, connesso al concetto di obbligo scolastico (che assume significati diversi nel tempo in ragione delle indicazioni normative di riferimento e delle aspettative sociali sull'istruzione e la formazione), a quello di *abbandono*, che riguarda l'interruzione prematura del percorso intrapreso senza conseguimento del titolo nella scuola secondaria post-obbligatoria; un fenomeno anch'esso storico, nel senso che non si può definire in assoluto ma è sempre relativo al concetto di scolarizzazione praticato da una certa società in un certo momento della sua storia.

A questi concetti di evasione e abbandono scolastico che si possono definire "relativi", in quanto variabili in relazione al contesto, si affiancano alcuni fenomeni "assoluti" che ne costituiscono il *core*: ripetenze, bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età regolare, basso rendimento, assolvimento formale dell'obbligo con qualità scadente degli esiti.

Oltre ad essere pluridimensionale, la dispersione è anche un fenomeno complesso e urgente, in quanto non è riducibile ad interpretazioni univoche di causa-effetto, ma analizzabile solo secondo un modello che rimandi a un approccio sistemico, alla realtà personale e sociale, ad una continua interazione tra condizioni interne ed esterne alla scuola, variamente intrecciate alle problematiche del vissuto minorile, correlandosi anche a disuguaglianze nel più vasto contesto sociale, economico e culturale, soprattutto su base locale. Infatti, come ricorda Santagati (2010), "il fenomeno dispersione scolastica, nella sua accezione più ampia che va dall'abbandono del ciclo formativo senza il conseguimento del diploma, alla bassa performance degli studenti durante il percorso formativo, fino alla esclusione dal mercato del lavoro, costituisce oltre che un tema classico degli studi sulle disuguaglianze formative, un problema nevralgico per le società occidentali che attraversano la più grave crisi congiunturale dall'ultima dopoguerra".

L'urgenza del fenomeno si evince sia dalla scelta dei *benchmarks* che hanno segnato la strategia di Lisbona e Europa 2020 (contenimento dell'*early school leaving* a meno del 10%; espansione dell'istruzione terziaria ad almeno il 40% per i 30-34enni e contenimento della fascia degli studenti con deficit di capacità di lettura a sotto il 5%), sia dal costante richiamo dei paesi UE ad una riforma del sistema formativo al fine di garantire un

adeguato *human capital* finalizzato ad ampliare i margini di crescita economica (European Commission, 2011; 2013).

Dal punto di vista della sociologia, il fenomeno della dispersione scolastica testimonia la trasformazione - a seguito dello sviluppo della scolarizzazione di massa avvenuto in Italia a metà degli anni '70 del secolo scorso - di alcuni problemi propri dell'istituzione scolastica e connessi agli esiti dei percorsi formativi (Besozzi, 2006; 2009; Colombo, 2010). Fino a questo periodo, infatti, avevano rilevanza i processi di selezione e differenziazione gerarchica tra i vari indirizzi della scuola superiore e fra le facoltà universitarie. In seguito, a partire dalla metà degli anni '80, il termine *dispersione* si sostituisce a quello di *selezione e mortalità scolastica*, andando ad assumere uno spettro molto più ampio di significati.

Alcuni studiosi attribuiscono questo passaggio lessicale alla particolare "morbidezza" del termine dispersione, che "veicolerebbe significati meno *cattivi* del termine selezione: esso, infatti, non evoca conflitti e intenzioni di individui o gruppi sociali ma sembra implicitamente rinviare all'ipotesi che la responsabilità principale degli insuccessi a scuola sia da ascrivere agli alunni e alle loro famiglie e non ai meccanismi selettivi dell'istituzione scolastica e dei suoi rappresentanti, o ad un mix di diversi fattori" (Clarizia e Spanò, 2008). Diversamente, in tempi più recenti, la dispersione scolastica è stata intesa come indicatore dell'efficacia e della qualità dell'offerta formativa, "poiché rappresenta l'indicatore sintetico di una serie di problemi e carenze dell'offerta formativa tra loro strettamente intrecciati. Secondo questo punto di vista, la dispersione scolastica è l'esito delle carenze specifiche dell'istituzione scolastica, della qualità del suo contesto macro-sistemico ma anche di quello micro-sistemico, territoriale e del singolo istituto" (Morgagni, 1998).

La dispersione, dunque, non si identifica unicamente con l'abbandono scolastico, ma sintetizza in sé un insieme di problematiche - irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissioni all'anno successivo, ripetenze, interruzioni - che possono avere come esito l'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico.

La ricerca sociologica recente, sondando le cause della dispersione e cercando di tracciare dei profili distinti dei giovani *drop-out*, ha messo bene in evidenza come alla base dei destini formativi dei ragazzi si collochino delle variabili specificatamente territoriali e quelle legate al capitale culturale dei propri genitori: "studenti di varie estrazioni sociali, dopo una serie di insuccessi, finiscono per aderire al modello di realizzazione *school-free*, sostenuto implicitamente anche da famiglie poco inclini ad investire nel pezzo di carta" (Colombo, 2015). Ma la caratteristica nuova e grave di tale processo è la stessa

rivendicazione dei giovani dell'abbandono come una vera e propria scelta a livello individuale (Colombo, 2013): "(...) non si sentono perciò vittime o emarginati (*pushed out*), bensì liberati dalla scuola" (ISFOL, 2012). Insomma, un vero e proprio consapevole percorso di smobilitazione e disinvestimento "(...) non appena l'esperienza dello studio presenta caratteri di difficoltà, disorganizzazione, rischio economico o mancanza di un ritorno in termini di successo personale. L'abbandono, in questi casi, è ritenuto più sostenibile da parte dello studente (anche universitario) rispetto al proseguimento" (Colombo, 2015).

Ciò deriva anche da un peculiare substrato culturale che si è sedimentato in Italia in questi ultimi decenni, soprattutto in quelle aree del Paese laddove la cultura del lavoro "fatta di concretezza, realizzazione economica immediata, ingegno applicato, utilitarismo ecc., ha fatto valere se stessa più della compagine scolastica, ripiegata sulla difesa di principi astratti e su uno scolasticismo conservativo" (Allulli, 2011).

Ma, al fondo del processo di abbandono rimangono specifiche cause da addebitare ai deficit e alle incapacità dell'istituzione scolastica, al volume di (in)competenze degli insegnanti nel gestire "situazioni complicate generate da alunni complicati", un sentimento "elitarista" di parte del corpo insegnante che tende a considerare il trattamento dell'alunno complicato e difficile come mansione estranea alla propria funzione, una carenza organizzativa di tipo sistemico e una assenza del tema all'interno delle priorità dell'agenda della scuola. In parte sono cause culturali e in parte strutturali: "perché risente dell'onda lunga della crisi di ruolo docente in Italia, una funzione che è progressivamente declinata nel prestigio, nel valore salariale e, ultimamente, anche nella stabilità occupazionale. La relazione con lo studente, e in particolare con l'adolescente, viene vissuta con crescente ansietà e disagio dagli insegnanti, che cercano mezzi per lo più individuali per affrontare situazioni critiche di disimpegno nello studio, conflitto e de-legittimazione del proprio ruolo di fronte a studenti e genitori" (Colombo, 2015).

Anche se una buona parte degli insegnanti si espongono dichiarandosi impreparati ad affrontare "lo studente che non vuole apprendere", anche se i segnali del problema sono gli stessi da sempre (aggressività verbale e fisica, ripetute assenze, costanti ritardi, etc.), gli stessi insegnanti sembrano non riuscire a coglierli in modo tempestivo, tradurli e – in opposizione – costruire strategie di contrasto adeguate. Così come – allo stesso modo – sembra essere assente la capacità (o volontà) di utilizzare proficuamente gli apprendimenti informali con la propria classe di studenti (Eshack, 2007).

L'altro problema di tipo strutturale che alimenta il processo di dispersione scolastica

sembra essere quello della stratificazione degli istituti scolastici in scuole forti e scuole deboli (Ball, 1997): esiste la “tendenza alla canalizzazione degli studenti a rischio negli stessi istituti o corsi, la cosiddetta *segregazione formativa*. L’autonomia scolastica e il mercato della libera scelta non hanno favorito la distribuzione equa dell’eterogeneità della popolazione scolastica, almeno sulla base del *background* socio-economico e culturale dei genitori: e finché tale *background* appare ancora decisivo nella segmentazione delle carriere formative, la probabilità che vi sia una stratificazione degli istituti scolastici in forti e deboli rimane elevata” (Colombo, 2015). È il cosiddetto “effetto scuola” (Serpieri e Grimaldi, 2013; Colombo e Santagati, 2014): negli spazi scolastici dove esiste una concentrazione di problematiche, il devastante effetto negativo sulle performance degli allievi è assolutamente e immediatamente evidente: “Ciò non fa altro che rinforzare l’identificazione di un contesto scolastico come deficitario, alimentando un pericoloso cortocircuito tra utenza, servizi e corpo docente. Dalle scuole povere i docenti più impegnati, se non trovano motivazioni e incentivi adeguati, facilmente si allontanano per lasciare il campo a nuovo personale, che faticherà ancora di più a contrastare la bassa reputazione dell’istituto” (Colombo, 2015). E, come ricorda Grimaldi (2011), così facendo si alimenta il circolo vizioso della “vergogna, demotivazione e sfiducia”.

Quando, infine, si va a descrivere il profilo del giovane *drop-out*, emergono dei tratti costanti, quali un insufficiente capitale umano e sociale del proprio contesto familiare, una scarsissima capacità di supporto al percorso di apprendimento da parte dei genitori, una deresponsabilizzazione e disinteresse degli stessi, una ampia gamma di problematiche e disagi legati a dipendenze di vario genere.

Ma esistono anche altri tratti tipicamente adolescenziali, ben descritti da Besozzi (2009), quali quelli della “individualizzazione stagnante”, ovvero una tipologia di adolescenti non acquisitivi, disimpegnati, disorientati, trasgressivi e con chiari problemi a legarsi ai percorsi scolastici. In questo senso chi abbandona non necessariamente è legato a contesti familiari impastati di gravi difficoltà o deprivazioni, ma può scegliere di diventare un *drop-out* in reazione a eccessive aspettative e investiture da parte della famiglia di provenienza, oppure molti studenti “tentennano” cambiando classe, indirizzo, scuola, o, infine, scelgono di intraprendere un percorso lavorativo, pur sommerso o precario. Dunque, come ci ricorda Colombo (2010), sono ormai diverse le ricerche da cui emerge il giovane *drop-out* come “un target complesso e insidioso”.

Se si guarda ai numeri ed esclusivamente al fenomeno dell’abbandono è possibile registrare come, in Italia, la situazione sia assolutamente “tragica”: si tratta di una vera e

propria *emorragia* tra i banchi delle scuole del nostro paese, che prosegue – purtroppo – silenziosa, poco (e male) osservata. Negli ultimi 15 anni quasi 3 milioni di ragazzi italiani iscritti alle scuole superiori statali non hanno completato il corso di studi; si tratta del 31,9 per cento dei circa 9 milioni di studenti che hanno iniziato in questi tre lustri le superiori nella scuola statale.

Il fenomeno è però decisamente differenziato dal punto di vista territoriale: si passa da regioni più virtuose come l'Umbria e il Veneto, a regioni come la Sardegna, Campania, Sicilia e Puglia, dove il dato si attesta su cifre drammatiche. Le cose variano poi di provincia in provincia, come se ogni regione avesse la sua sacca di dispersione scolastica. Queste eterogeneità territoriali diventano poi notevolmente più forti ed evidenti a livello comunale. Ad esempio, da una ricognizione espletata da un'istituzione socio-sanitaria della Sardegna (PLUS Marmilla) presso i vari istituti scolastici emerge “l'alto tasso di dispersione e abbandono scolastico soprattutto dopo la scuola secondaria di I grado, unitamente all'aumento di casi di minori affetti da disabilità, con disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, deficit del linguaggio, deficit delle abilità non verbali, deficit della coordinazione motoria, deficit dell'attenzione e dell'iperattività) e provenienti da un contesto socio-economico, linguistico, culturale svantaggiato, con conseguente necessità di personalizzazione dell'insegnamento attraverso i cosiddetti BES, bisogni educativi speciali” (Bilancio Sociale Plus Ales-Terralba, 2016).

Partendo dai riferimenti di letteratura teorica indicati e dalle diseguaglianze territoriali evidenti dai dati ufficiali, la presente ricerca intende fare luce nella trama di concause che hanno generato altissimi livelli di dispersione scolastica in uno specifico territorio locale (PLUS Marmilla) di una regione meridionale dell'Italia, la Sardegna; evidenziare la dimensione sistemica delle concause tra l'*organizzazione scolastica* (con i suoi attori fondamentali), la *famiglia* e il *contesto territoriale* di provenienza dei *drop-out* e gli stessi *studenti*; comprovare la ricchezza di un metodo di analisi quali-quantitativo che, accanto alla lettura dei dati tradizionali di ripetenze, ritardi, respinti, abbandoni in differenti tipologie di istituti (liceo scientifico, tecnico e professionale), ha la possibilità di mettere in relazione gli indicatori di insuccesso scolastico con altre variabili interne ed esterne alla scuola attraverso una serie di interviste effettuate a testimoni privilegiati (insegnanti, dirigenti scolastici, collaboratori dei dirigenti, personale educativo di supporto e assistenti sociali).

2. METODO

Dopo un'attenta ricognizione del fenomeno a livello nazionale e regionale e una mappatura della presenza dei diversi istituti scolastici, docenti e alunni nel territorio del PLUS della Marmilla, si è proceduto a un'analisi diacronica degli iscritti e dei diversi tipi di dispersione all'interno di ogni istituto del territorio utilizzando come fonte l'Anagrafe Nazionale degli Studenti. L'analisi ha cercato di restituire le dinamiche del fenomeno almeno per gli ultimi 5 anni, fornendo una mappa socio-statistica territorialmente definita del fenomeno della dispersione, per scuola, grado e anno nei quattro ambiti scolastici di II grado presenti sul territorio (l'Istituto tecnico tecnologico di Ales, il Liceo scientifico di Terralba, l'Istituto tecnico economico di Mogoro e l'Istituto tecnico economico e tecnologico di Terralba).

In una seconda fase della ricerca, utilizzando un metodo di analisi positivamente sperimentato in altri lavori (Batini e Bartolucci, 2016), si è cercato di ricostruire l'universo definitorio del fenomeno e fare il punto sulle pratiche di contrasto alla dispersione scolastica, attraverso interviste effettuate a testimoni privilegiati, e cioè a persone che per il loro ruolo – sia interno al mondo scolastico (insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole medie superiori), sia esterno ad esso (operatori delle associazioni, cooperative e dei servizi sociali) – hanno una diretta esperienza del fenomeno della dispersione.

Le interviste - effettuate attraverso strumenti di tipo qualitativo – sono state orientate da una duplice finalità: da un lato ricostruire le caratteristiche della dispersione grazie alle informazioni fornite dagli intervistati; dall'altro valutare, sulla base delle opinioni espresse dagli stessi intervistati, la sensibilità e la competenza mostrate dagli operatori – e quindi dalle istituzioni – nei confronti del fenomeno. Gli intervistati, in altre parole, oltre a fungere da informatori, sono stati al contempo oggetto di analisi, o più precisamente di meta-analisi.

Si è avuto modo, dunque, di raccogliere le opinioni degli intervistati in merito alla definizione della dispersione, anche alla luce dei recenti cambiamenti normativi in materia di obbligo scolastico e formativo, e alle cause della dispersione, con particolare attenzione al ruolo della famiglia, della scuola, del gruppo dei pari dei contesti socio-economici di provenienza degli stessi, infine dei modelli culturali (in particolare di quelli veicolati dai media) presenti nel contesto locale. Inoltre, sempre a partire dalle impressioni rilasciate dagli intervistati, ci si è soffermati sull'andamento del fenomeno negli ultimi anni e sui contesti – sia in termini territoriali che in termini di indirizzo di studi – in cui la dispersione appare maggiormente concentrata. In questo modo abbiamo avuto modo di ricostruire e

proporre alcuni profili di *drop-out*, e le diverse traiettorie di abbandono, nonché gli esiti e le conseguenze dell'interruzione precoce degli studi.

3. RISULTATI

A livello internazionale, sul tema del capitale umano l'indicatore utilizzato per l'analisi del fenomeno dell'abbandono scolastico è quello degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET o ESL, *Early School Leavers*), con cui si prende a riferimento la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni d'età in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale.

In Italia questo indicatore è misurato grazie alle indagini sulle forze di lavoro dell'ISTAT; ultimamente, il nostro paese dimostra notevoli "passi in avanti" relativamente al fenomeno: nel 2006 il Tasso ELET era pari al 20,8%, mentre nel 2016 (ultimo dato disponibile) il Tasso si ferma al 13,8%. L'obiettivo Europa 2020 (10%) risulta però ancora lontano: l'Italia mantiene infatti ancora una posizione di retroguardia rispetto agli altri Stati europei, giacché nel 2016 è nelle ultime posizioni tra i 28 Stati membri dell'Unione europea, davanti solo a Portogallo, Romania Spagna e Malta.

Alcuni autori (Santagati, 2015), discutendo gli indicatori di dispersione scolastica in un quadro internazionale, hanno proposto quattro tipologie di paesi europei in ragione delle rispettive performance nell'aggregare il fenomeno della dispersione.

Fig. 1 - Paesi europei per percentuale di ESL al 2013 e variazione percentuale nel 2000-2013

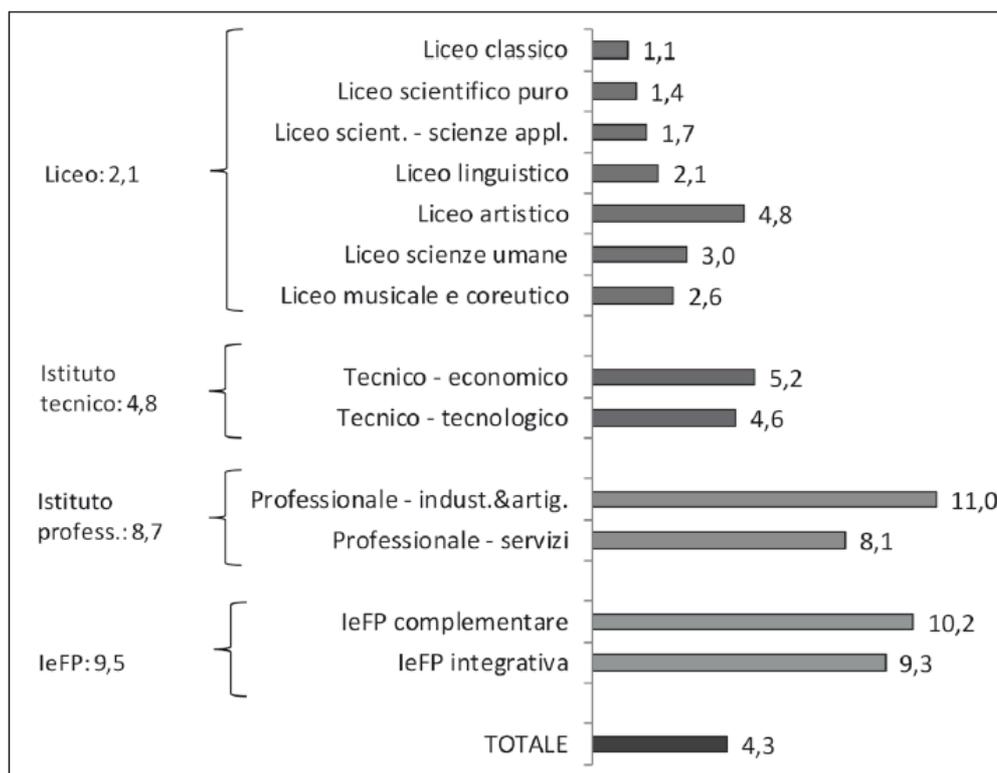
	Decremento % basso tasso di esl (2000-2013)	Decremento % elevato tasso di esl (2000-2013)
	Finlandia, Svezia, Rep. Ceca,	Slovacchia, Estonia, Irlanda, Paesi
<10% (2013)	Polonia, Austria, Croazia, Francia, Lituania, Lussemburgo Danimarca, Germania	Slovenia, Bassi, Lettonia, Cipro,
>10% (2013)	Ungheria, Belgio, Spagna, Romania, Regno Unito, Portogallo, Malta	Bulgaria, Grecia, Italia

fonte: Santagati (2015)

L'incrocio tra percentuali di ESL (*early school leavers*) al 2013 (superiori o inferiori al 10%) e variazione percentuale delle performance tra 2000 e 2013 permette di individuare quattro tipologie di Paesi: 1) Stati caratterizzati storicamente da basse percentuali di ESL, nei quali le quote di dispersi sono rimaste sostanzialmente stabili nel periodo 2000-2013 (11 fra Paesi scandinavi, del Centro e Est Europa che presentano un decremento inferiore ai 5 punti percentuali); 2) Stati caratterizzati da basse percentuali di ESL già da lungo periodo ma che, in seguito alla strategia di Lisbona, hanno avuto significativi miglioramenti tra 2000 e 2013 (7 Paesi del Centro Europa, le repubbliche ex sovietiche e Cipro con un decremento di ESL superiore ai 5 punti percentuali); 3) Stati con quote medio-alte di ESL e limitati miglioramenti tra 2000 e 2013 (5 Paesi del Centro e del Sud Europa, tra cui l'Italia, che si sono caratterizzati per una riduzione dei tassi di ESL minore di 10 punti percentuali); 4) Stati con percentuali elevate di ESL ma che si sono distinti per eccezionali miglioramenti rispetto agli altri Paesi nel quadro europeo (Portogallo e Malta hanno realizzato i maggiori progressi riducendo di oltre 25 punti percentuali i tassi di ESL nel periodo 2000-2013)".

È dunque evidente come la situazione composita fra Paesi dimostri che l'andamento dei tassi derivi sia dalle specificità socio-istituzionali nazionali, ma anche dall'impatto della crisi del 2008/09 sui sistemi formativi e di welfare e, infine, dalle capacità performative delle politiche di contrasto al fenomeno dispersione. Anche se l'Unione Europea si è complessivamente avvicinata al target fissato da Europa 2020 (10,7%), è evidente come le differenze interne tra paesi continuino a persistere, lasciando l'Italia in forte difficoltà: se si osserva il trend degli ultimi dieci anni si vede bene come, nonostante gli abbandoni siano in continuo calo, il passo dell'Italia sia troppo lento. Prendiamo ad esempio il Portogallo, che oggi ha livelli di dispersione scolastica analoghi ai nostri (14 per cento); nel 2006 avevano quasi il doppio dei nostri abbandoni: il 38,5 per cento contro il nostro 20 per cento di partenza.

Fig. 2 - Abbandono complessivo per indirizzo – Scuola secondaria di II grado (%)



fonte: MIUR 2017

Com'è noto, in Italia la dispersione scolastica si concentra maggiormente negli istituti tecnici e professionali e meno nei licei. La Fig. 2 conferma questo dato strutturale: l'abbandono complessivo più contenuto si è registrato per i licei che, mediamente, presentano dei tassi intorno al 2% (eccetto quello artistico, al 4,8%). Per ciò che riguarda gli istituti tecnici la percentuale è stata del 4,8% (con picchi del 5,2% per quelli ad indirizzo economico), mentre per quelli professionali intorno all'8,7% (con picchi dell'11% per quelli con indirizzo industria ed artigianato).

Oltre alla lentezza nel contrastare il problema, ciò che è ancora più grave è il persistere della forbice fra Nord e Sud e, a livello più capillare, fra aree avvantaggiate e svantaggiate, centro e periferie. Solo per fare un esempio, il Veneto ha già superato il traguardo europeo (8 per cento) mentre Sicilia e Sardegna sono ferme al 24 e al 18 per cento.

La Sardegna conferma e vede aggravato negli anni il ben noto svantaggio in termini di dotazione di capitale umano (Fig. 3): nel 2016 il 18,1% dei giovani in età 18-24 anni ha abbandonato il percorso formativo, contro il 13,8 a livello nazionale. Nel 2014, il 29,6% dei ragazzi e il 17% delle ragazze sarde in età 18-24 anni ha abbandonato gli studi e oltre il 27% dei giovani tra i 15 e i 24 anni (30,6 per i ragazzi e 24,7% per le ragazze) non studia e non lavora (i c.d. "giovani scoraggiati" o NEET - Not in Education, Employment nor

Training).

Il gap sardo con la media italiana è notevole e costante nel tempo (circa 4-5 punti) e, ovviamente, la performance isolana rimane ben lontana sia dall'obiettivo Ue 2020 (-8,1 punti) sia dall'obiettivo Pnr che il nostro paese si è dato (8,5 punti).

Fig.3 - Indicatori sul rendimento scolastico UE2020 (Italia e Sardegna, vari anni)

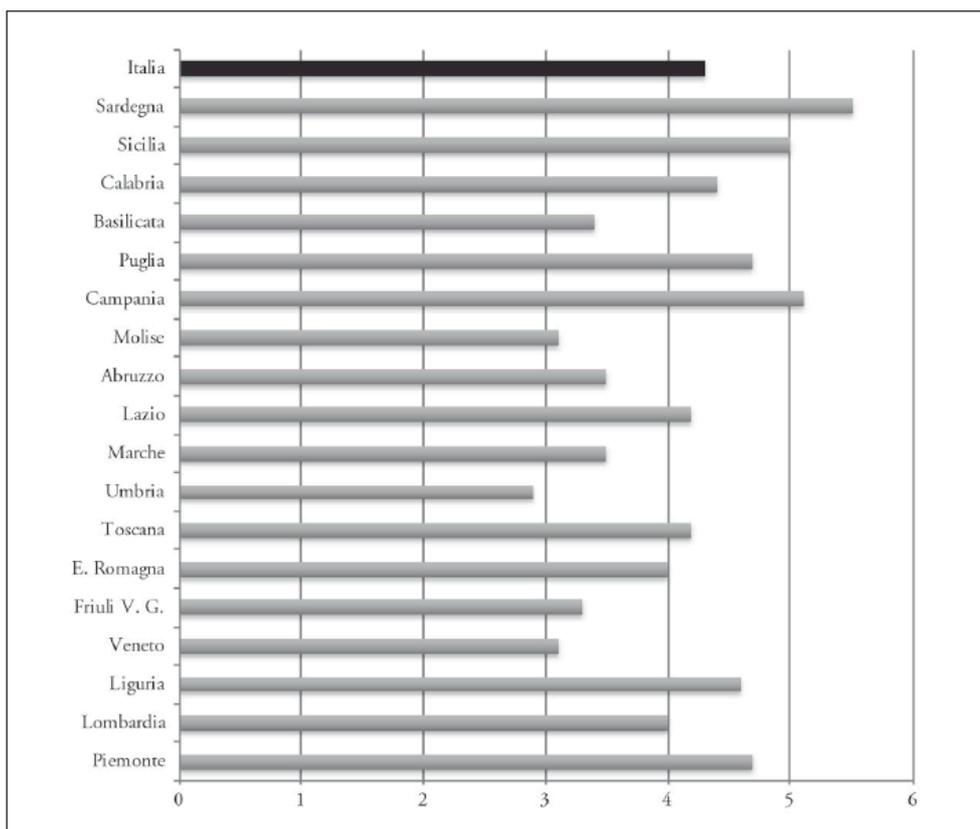
Indicatore	Obi etti vo UE 2020	Obi etti vo Pnr ann o Italia 2020	Italia (total e)	Italia (masch i)	Italia (femmin e)	Sardeg na (totale)	Sardeg na (masch i)	Sardegna (femmin e)
Giovani 18-24 anni che abbandonano prematuramente gli studi	10%	15 - 201 16% 6	13,8	-	-	18,1	-	-
		201 4	17,0	17,7	12,2	23,5	29,6	17,0
		201 3	17,0	-	-	24,7	-	-
		201 2	17,6	20,5	14,5	25,8	-	-
		201 0	18,8	22,0	15,4	23,9	31,1	16,1
		200 9	19,2	22,0	16,4	22,9	28,5	17,1
		200 8	19,7	22,7	16,8	22,9	27,0	18,7
		200 6	20,8	-	-	25,8	-	-
Quota della popolazione in età 30-34 anni che ha ottenuto la laurea	40%	26 - 201 27% 4	23,9			17,4	12,7	22,0
		201 3	22,4	17,7	27,2	17,1	-	-
		201 0	19,8	15,5	24,2	16,8	13,4	20,3
		200 9	19,0	-	-	15,5	-	-

	200						
	8	19,2	-	-	17,0	-	-
	200						
	6	17,6	-	-	13,2	-	-

Fonte: ns. elaborazione dati Istat

Come già evidenziato, in Italia l'abbandono scolastico si presenta nella sua maggiore gravità durante la frequenza delle scuole superiori di II grado. Infatti, secondo i dati del Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2017), su 2.613.619 studenti frequentanti all'inizio dell'anno scolastico 2015/16 e 2016/17, il 4,3% degli studenti che ha abbandonato il percorso di studi (40.780 alunni) lo ha fatto nel corso dell'anno scolastico 2015/16, mentre 71.460 alunni hanno abbandonato tra l'a.s. 2015/16 e 2016/17. Così come nel caso delle scuole secondarie di I grado, anche in questo caso le regioni che manifestano una maggiore gravità del fenomeno sono quelle a ritardo di sviluppo socio-economico, ovvero quelle del Mezzogiorno d'Italia (vedi fig. 4): la Sardegna presenta il più alto tasso di abbandono complessivo nel Paese (5,5%), seguita dalla Campania (5,1%), Sicilia (5%) e Puglia (4,7%). Nel caso della scuola secondaria di II grado esistono, però, anche alcune delle regioni settentrionali che dimostrano serie difficoltà, come il Piemonte (4,7%) e la Liguria (4,6%).

Fig. 4 - Abbandono complessivo nella scuola secondaria di II grado (%)



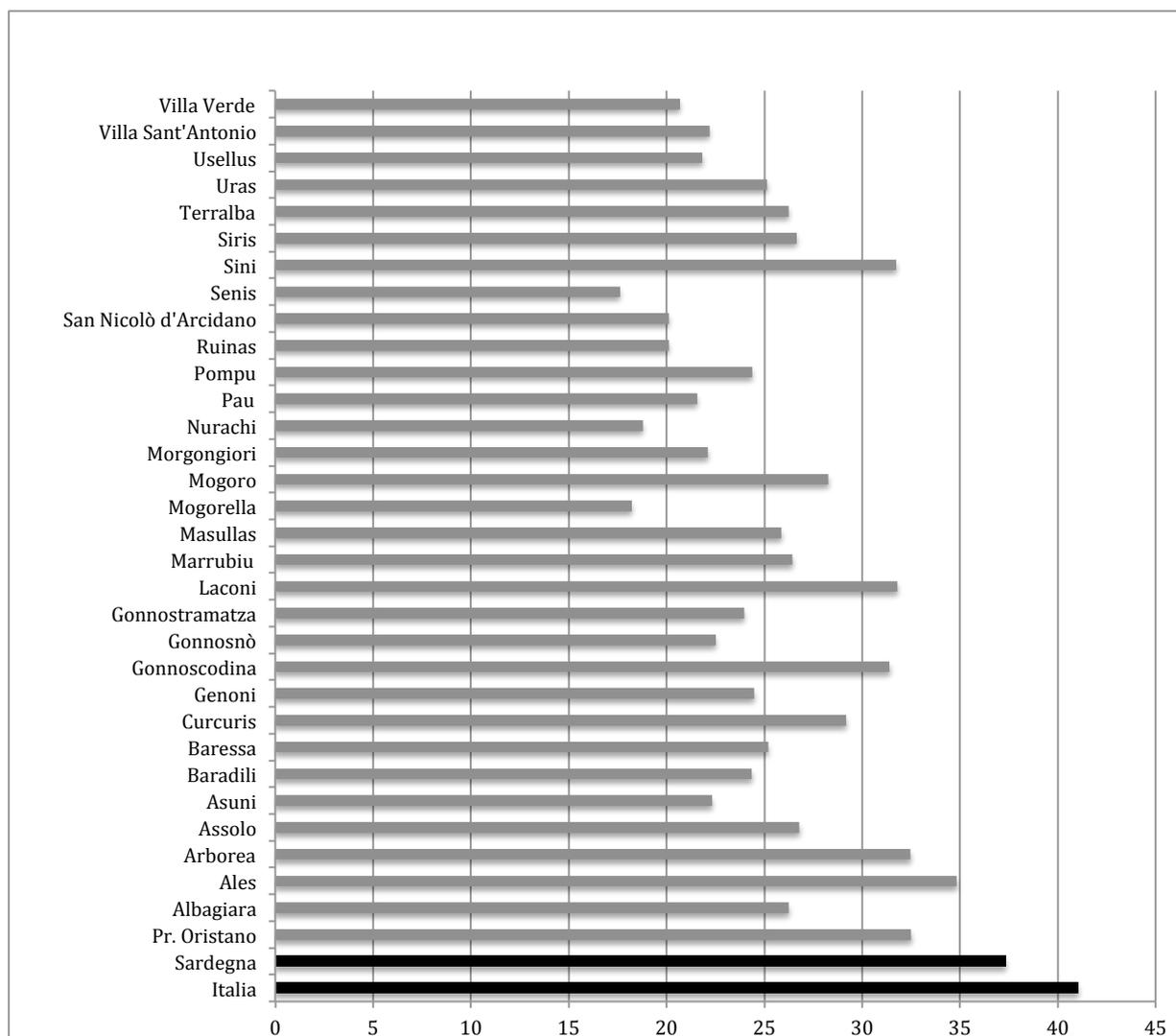
fonte: MIUR 2017

La dispersione colpisce poi in modo più rilevante gli studenti di cittadinanza straniera rispetto agli italiani: ha infatti abbandonato il sistema scolastico l'11,6% degli alunni stranieri contro il 3,8% degli italiani; in particolare, a soffrire il fenomeno sono in maggioranza quello nati all'estero (12,6%) rispetto agli stranieri nati in Italia (8,3%).

3.1 Il contesto locale PLUS Marmilla: i dati strutturali

L'eterogeneità territoriale della forza del fenomeno, maggiormente grave nel Sud Italia, si replica poi all'interno di ogni regione: anche all'interno della Sardegna esistono territori più problematici di altri. Quello scelto dalla nostra ricerca (Marmilla) è composto da oltre 30 comuni serviti da 4 istituti superiori: L'Istituto di Terralba, Mogoro Ales con indirizzi di liceo scientifico, AFM, grafico e industriale (elettronica).

Fig. 5 - Indice di possesso del diploma di scuola secondaria di 2° grado (19 anni e più)



Fonte: Istat, Censimento 2011

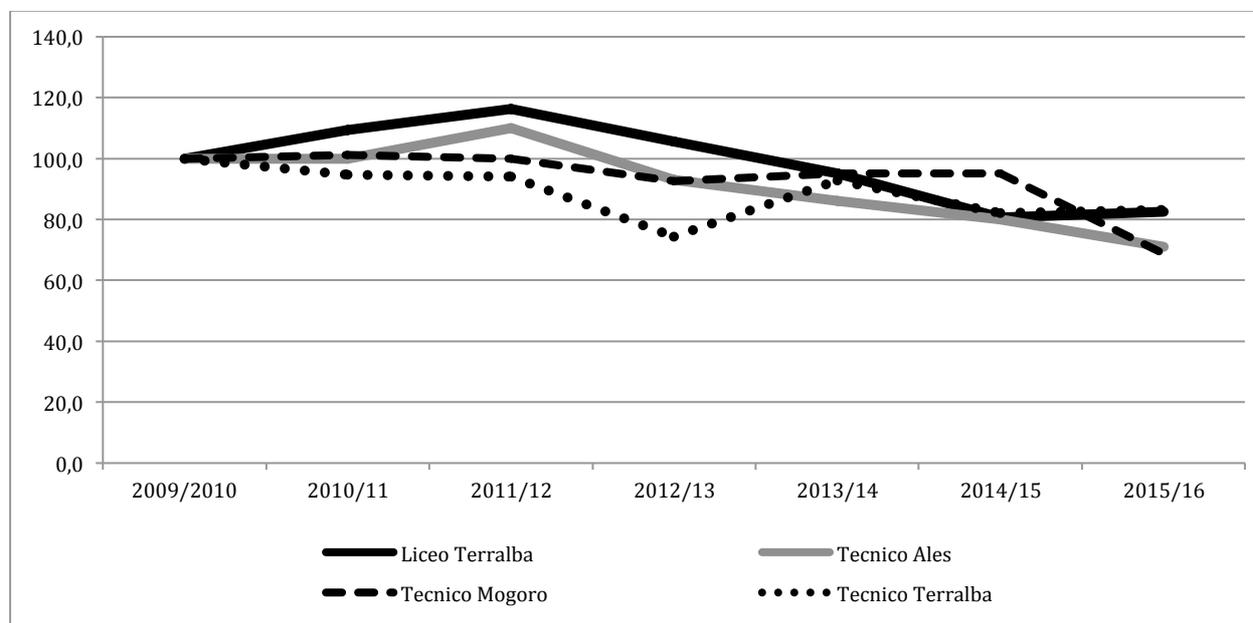
Come è possibile vedere dalla Fig. 5, tutti i comuni del territorio locale analizzato evidenziano un disagio scolastico molto più acceso rispetto alla media della provincia, della Sardegna o di quella italiana: l'indicatore del possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado evidenzia la scarsità di capitale umano in quasi la totalità dei paesi che compongono l'area del PLUS Marmilla.

A livello micro, i dati messi a disposizione dalla Direzione Provinciale scolastica consentono due tipi di analisi temporalmente definite sui 4 Istituti collocati nel territorio del Plus Ales Terralba: 1) la prima, temporalmente più estesa considera gli A.S. dal 2009/10 al 2015/16, e può restituire le dinamiche concernenti gli "iscritti", gli "abbandoni" (ritirati) e i "bocciati", e fa riferimento sia alla fonte "Rilevazioni Integrative delle scuole" sia all'"Anagrafe degli studenti"; 2) la seconda è temporalmente più ridotta, (considera un

arco temporale che va dall’A. S. 2011/12 al 2015/16), fa riferimento all’Anagrafe degli studenti e include, oltre le variabili precedenti, anche l’ammissione con “giudizio sospeso” e le relative declinazioni di genere.

In sette anni scolastici il totale delle classi che hanno formato il complesso della domanda di istruzione nelle 4 scuole del territorio del Plus Ales Terralba è di 181 unità, una media di 25,8 classi per A.S. Avendo due Istituti sul proprio territorio, la città di Terralba raccoglie la maggior parte della domanda di istruzione (quasi il 63% delle classi). Per effetto delle dinamiche di de-natalità e dei processi di spopolamento dovuti alla recente forte emigrazione, quasi mai, eccetto per il Tecnico e il Liceo Scientifico di Terralba, gli Istituti sono in grado di alimentare due sezioni per i 5 anni. I limiti più evidenti nella possibilità di “catturare” iscritti per i propri Istituti sono presenti presso i Tecnici di Ales e di Mogoro, laddove nell’ultimo caso sono presenti solo 4 livelli di una sola sezione. La “crisi” degli Istituti superiori nell’area è però visibile nel corso del tempo. Come riportato nella Fig. 6, fatti 100 gli studenti iscritti nel 2009 nei quattro istituti, l’andamento altalenante (che porta il dato complessivo a 131 studenti iscritti nel 2011/12) subisce una tendenza negativa con il totale degli alunni che scende a 97,5 unità nell’A.S. 2015/16.

Fig. 6 – Evoluzione degli iscritti per Istituto e Totale (Numeri Indice, 2009=100)



fonte: Direzione scolastica provinciale

L’anno di cesura è per tutti gli istituti il 2011/12, dopodiché nessuno tornerà ai valori degli anni precedenti. Il calo colpisce in modo deciso il Tecnico di Mogoro, che in sette anni vede un calo di oltre un terzo degli iscritti (68,8 nell’ultimo anno considerato) e il

Tecnico di Ales, con 71 iscritti nel 2015/16. Anche il Liceo di Terralba e il Tecnico della stessa città non sono esenti dalla “crisi da iscrizione”: il primo si ferma a 82,5 nell’ultimo anno considerato, mentre il secondo a 83,2.

Concentrandoci sulle variabili capaci di indicare il disagio scolastico, possiamo notare come in questi 7 anni considerati il numero complessivo degli “abbandoni” (ovvero la forma più *estrema* della dispersione scolastica) sia di 241 unità, una media di 34 alunni complessivi all’anno. Ma la situazione dei ritiri non giustificati appare diversificata in ragione degli istituti (e degli anni scolastici) frequentati.

Tab.1 - Ritirati per Istituto
(2009/16)

		2010/1	2011/1	2012/1	2013/1	2014/1	2015/1	TO
	2009/2010	1	2	3	4	5	6	T
Liceo Terralba	1	2	8	11	10	2	6	40
Tecnico Ales	nd	nd	11	9	3	16	6	45
Tecnico Mogoro	5	4	7	3	6	8	6	39
Tecnico Terralba	6	8	18	15	40	19	11	117
TOT	12	14	44	38	59	45	29	241

fonte: Direzione scolastica provinciale

Al di là dei valori assoluti, è sui tassi di abbandono che bisogna soffermarsi, ovvero, sul numero degli alunni che hanno abbandonato il percorso scolastico in ragione di 100 iscritti nello stesso anno scolastico (Tab. 2). Nel complesso, il dato medio finale è di 7,8 abbandoni in 7 anni scolastici, con il Tecnico di Terralba e quello di Ales che dimostrano tassi assolutamente superiori (11,3 abbandoni su 100 iscritti nel primo caso e 10,3 nel secondo); il Tecnico di Terralba si situa in linea col dato medio complessivo (7,5), mentre il Liceo Scientifico – come era prevedibile – dimostra un tasso di abbandono scolastico di circa la metà di quello medio complessivo e inferiore di oltre 7 punti (3,6) il caso più problematico, quello di Ales. Dunque, anche nel caso del territorio della Marmilla, si conferma quello che è il dato emergente da altri studi a livello nazionale: ad dimostrare la massima problematicità sono i tecnici professionali, a seguire - con un dato quasi residuale - i licei.

Tab.2 - Tasso di abbandono
(ritirati/iscritti*100)

	2009/2010	2010/11	2011/1 2	2012/1 3	2013/1 4	2014/1 5	2015/1 6	TO T
Liceo Terralba	0,6	1,1	4,3	6,5	6,6	1,6	4,5	3,6
Tecnico Ales	nd	nd	10,0	9,7	3,5	20,0	8,5	10,2
Tecnico Mogoro	6,3	4,9	8,8	4,1	7,9	10,5	10,9	7,5
Tecnico Terralba	3,6	5,1	11,5	12,1	25,8	13,9	7,9	11,3
TOT	2,9	3,4	8,3	8,3	12,6	10,7	7,3	7,8

fonte: Direzione scolastica provinciale

Com'era prevedibile, giacché da tempo la letteratura sul tema rimarca questo punto, il fenomeno della dispersione scolastica assume i rilievi più critici nei primi anni di frequenza per poi scemare in seguito.

Tab. 3 - Tasso di abbandono per classe frequentata (2009/16)

	1a	2a	3a	4a	5a
Liceo Terralba	7,7	0,8	2,9	4,4	2,3
Tecnico Ales	18,2	4,9	12,4	7,7	3,1
Tecnico Mogoro	13,3	8,7	4,5	7,6	2,9
Tecnico Terralba	19,9	5,3	10,9	9,1	6,8
Tot	14,9	4,1	7,4	6,8	3,9

fonte: Direzione scolastica provinciale

Anche nel nostro caso, com'è possibile vedere dalla Tab.3, è nella prima classe che si concentra in modo drammatico il problema degli abbandoni: 14,9 alunni su 100 iscritti interrompono senza giustificata comunicazione all'istituzione scolastica il loro percorso di istruzione; il tasso cala a 4,1 nel secondo anno di frequenza, per poi risalire a 7,4 e 6,8 nel terzo e quarto anno e, infine assumere i valori più bassi nell'ultimo anno di frequenza.

3.2 L'approccio sistemico-qualitativo alla comprensione del fenomeno

Per meglio comprendere l'intreccio sistemico di concause generative e reiterative del fenomeno abbiamo intervistato, con un questionario aperto, 20 persone tra dirigenti scolastici dei diversi istituti, collaboratori degli stessi, insegnanti in attività presso le scuole

indagate, personale delle cooperative che hanno gestito attività di prevenzione sul tema della dispersione scolastica negli ultimi anni, assistenti sociali dei comuni interessati e altri testimoni privilegiati. Si intendeva definire dei profili causali che hanno comportato la variegata situazione di disagio scolastico molto ben evidente dalla risultante dell'analisi statistica dei dati presentati nella prima parte.

Com'è stato già ampiamente sottolineato, la dispersione scolastica non si caratterizza solo per la sua forte complessità, per i problemi vari e gli ostacoli che si incontrano nel definirla e quantificarla, ma appare anche come una manifestazione multidimensionale, in quanto coinvolge attori vari e fa dunque riferimento ad una pluralità di possibili elementi causali.

Prima di definire qualche traccia di policy preventiva e di contrasto è dunque importante interrogarsi sulle cause determinanti del fenomeno. Analisi socio-pedagogiche, Report del Ministero della ricerca e dell'istruzione, Indagini conoscitive della Camera dei deputati sono tutte orientate dall'obiettivo di pervenire sia ad una valutazione quantitativa del fenomeno sia alla messa a punto di un modello di spiegazione causale con la consapevolezza, come è stato fatto in questo lavoro, che senza un'ancora alle dimensioni territoriali specifiche si rischia di tracciare dei modelli di prevenzione troppo astratti e difficilmente applicabili nelle realtà contingenti.

Dalle interviste effettuate si possono individuare quattro aree problematiche all'interno delle quali è possibile rintracciare le tensioni di origine della dispersione scolastica, intesa nella sua più completa definizione, ovvero sia come espressione estrema di abbandono del percorso intrapreso sia nella sua accezione più ampia di insuccesso formativo:

- 1) ambito socio-culturale
- 2) ambito socio-economico
- 3) ambito scolastico
- 4) ambito personale

Di fatto, pur nella sua declinazione specificatamente territoriale, questa articolazione rimanda a tre soggetti sociali distinti e alle relazioni tra loro: la scuola, la famiglia e l'alunno.

È evidente che non si tratta di elencare banalmente i diversi fattori causali all'interno di ogni area/soggetto sociale, quanto verificare la complessità del fenomeno indagando con un modello di causalità multifattoriale di tipo processuale, dove esistono degli effetti di azione e retroazione di ogni causa sulle altre, di stretta interconnessione tra di loro; un approccio sistemico, dunque, dove il soggetto è al centro di diverse influenze e di concause

e dove i diversi fattori svolgono, in un complesso gioco di azioni/retroazioni reciproche, ora funzioni di causa e ora funzioni di effetto.

Ad esempio, è possibile anticipare un “circolo vizioso” di causa-effetto che lega insuccesso scolastico, abbassamento dei livelli di aspirazione, sentimenti di inefficacia personale e di auto-colpevolizzazione. Sono processi in cui sono coinvolte le famiglie e lo studente (con le loro aspettative, motivazioni e attribuzioni di responsabilità) e la scuola (con i propri processi selettivi).

Incominciando a concentrarci sulla famiglia bisogna rimarcare l'elemento che massivamente emerge dalle interviste effettuate, ovvero la “deprivazione” causata dall'ambiente sociale di provenienza dell'alunno. La relazione tra classe sociale di provenienza e dispersione è descritta come fortissima: un'influenza che si esercita attraverso le aspettative dei genitori nei confronti sia del proprio figlio sia dell'istituzione scolastica, le esigenze di immetterlo precocemente nel mercato del lavoro e le difficoltà relazionali con insegnanti appartenenti ad altre classi sociali a causa delle minori dotazioni di capitale umano.

Risulta che solo grazie ai risultati scolastici particolarmente elevati i ragazzi che provengono da classi sociali inferiori riescano a proseguire il proprio percorso di studi. È solo un caso che la scuola, grazie “alla buona volontà” dei singoli, funzioni come uno strumento di emancipazione sociale e di mobilità. Per motivi che indagheremo oltre, la scuola sembra che si limiti a sanzionare e confermare delle diseguaglianze che si riproducono incessantemente. Insomma, pesa ancora molto il fattore ascrittivo, per cui è maggiormente presente un'autosegregazione nei settori formativi più vicini al mercato del lavoro anche e soprattutto in ragione del fatto che nei piccoli centri agricoli del territorio l'offerta formativa è unica, senza possibilità di ulteriori scelte che, di fatto, comporterebbero aggiuntive spese finanziarie per le famiglie; aspettative di successo e mobilità, infatti, difficilmente vengono coltivate in contesti fortemente ancorati al settore economico del primario.

Dunque, queste dinamiche comportano spesso che, ancora oggi, la possibilità di conseguire un diploma di scuola media superiore, conseguirlo con risultati eccellenti, evitare disagio o dispersione scolastica, sono tutti esiti fortemente dipendenti dalla classe sociale di provenienza: la deprivazione economica, l'inadeguatezza culturale degli allievi di modesta estrazione sociale rispetto alle richieste della scuola frequentata, il clima interno alla famiglia, le aspirazioni dei genitori, le pressioni esercitate sui figli, il livello

d'istruzione dei genitori, sembrano essere elementi cardine nella produzione di disagio e dispersione.

Se ci si concentra sulla scuola, appare ancora evidente come è il riferimento ad alcune variabili di carattere tecnico-strutturale ad essere indicative del suo cattivo funzionamento. Per cui, già nel primo progetto regionale (Iscol@), si cercava di riqualificare gli istituti dal punto di vista strutturale (con interventi edili e la diffusione della banda larga): l'idea prevalente era che le carenze strutturali della scuola contribuiscano a incrementare lo svantaggio dei già svantaggiati. Nel nostro lavoro emerge invece, e con grande chiarezza, che è lo studio delle dinamiche relazionali “docente-docente, docente-dirigente, docente-studente” a influire in modo massivo sui processi di dispersione scolastica. In particolare sono i particolari processi organizzativi scolastici e l'uso del tempo quotidiano da parte dei docenti a determinare peculiari possibilità di contrasto dei fenomeni di dispersione già dai primi accenni o, viceversa, far scivolare questi processi nell'alveo dell'impossibile governo.

Infine, la sfera personale dell'alunno. Mentre in passato era chiaro che il fenomeno della dispersione veniva legato a “casi particolari”, dalle interviste emerge con forza il tema dell'adolescenza, della sua complessità nelle relazioni tra pari e alla scuola come spazio in cui la personalità del ragazzo può svilupparsi secondo diverse declinazioni.

3.3 La famiglia

Tutti gli intervistati rimarcano come l'estrazione sociale giochi un ruolo decisivo sulla riuscita scolastica: è evidente come sono i ragazzi provenienti dagli strati sociali inferiori, a parità di capacità, ad abbandonare la scuola in percentuali nettamente superiori ai figli delle classi più alte. Si tratta di ciò che può essere definito come “deprivazione culturale” o “deficit cognitivo”: si individua cioè nella famiglia di provenienza e nella sua condizione di “sottosviluppo culturale” l'elemento determinante dell'insuccesso scolastico dei ragazzi di estrazione sociale inferiore.

I commenti a riguardo sono molteplici:

“Su 31 ragazzi, 20 sono orfani di un genitore, 4 senza un genitore perché migrati o con serie problematiche di salute, economiche o causa depressione dei genitori (...) Non c'è stata la possibilità di elaborare il lutto (...) nessuno è stato in grado di aiutare questi ragazzi o chi ci ha tentato non aveva competenze serie dal punto di vista psicologico” (Intervista 2).

“Uno o entrambi i genitori sono spesso morti e i ragazzi sono soli, ma soli... E ciò ha dei riflessi sul comportamento degli studenti (...) Ci vuole un sostegno psicologico importante (...) i docenti sono impreparati e non ce la fanno da soli, non hanno competenze (Intervista 15).

“C’è spesso una bassa cultura alla base dentro la famiglia e una bassa condivisione dei valori della scuola (...) cioè.. l’importanza della cultura nella vita delle persone, il rispetto delle regole verso gli adulti, l’onestà...” (Intervista 14)

“(...) Sì, una bassa considerazione della scuola (...) non vengono ai colloqui, specialmente il padre, e c’è una mancanza di convinzione familiare sull’utilità della scuola di poter collocare i figli nel mercato del lavoro, insomma.. di servire a qualcosa di immediatamente utile” (Intervista 5)

“La povertà, cioè, ci sono famiglie in una situazione di povertà estrema. E sono deboli, ci sono genitori assolutamente incapaci di accompagnare i figli e delle situazioni pregresse fatte di sconfitte (...) e arrivi già deboli, debolissimo” (Intervista 5)

“Per i genitori la scuola non riveste l’importanza capace di inserirli nel mercato del lavoro (...) è saltata completamente l’equazione *diploma uguale lavoro*, insomma non regge più...” (Intervista 9)

“Dove non c’è un libro, dove non c’è un cinema, un teatro, non si può chiedere a questi ragazzi di inventarsi un linguaggio complesso (...) A casa non lo sentono, fuori non lo sentono.. c’è solo il bar, la tv e internet” (Intervista 1).

Da questo punto di vista appare chiara e netta la relazione tra disagi/difficoltà scolastiche e famiglie: i ragazzi provenienti dalle classi sociali inferiori hanno un livello basso di rendimento e interrompono presto e più degli altri gli studi perché, a differenza di ciò che accade nelle classi sociali medie, la famiglia non fornisce loro né le capacità cognitive e linguistiche, né i valori, gli atteggiamenti che la scuola frequentata richiede. Pare cioè esistere, all’interno delle classi più disagiate, uno specifico orientamento (a volte una vera e propria cultura), con proprie norme e valori, capace di ridurre proprio le azioni volontarie che potrebbero migliorare la collocazione di queste persone nella stratificazione sociale. Insomma, una minore importanza attribuita alla meta del successo e una sorta di estremizzazione della consapevolezza delle reali possibilità di ascesa: il fatalismo e la

mancanza di progettualità verso il futuro sono componenti essenziali dell'aria che questi ragazzi respirano in famiglia, con le conseguenze importanti sul piano del disinvestimento, dei livelli di autostima e di orientamento delle capacità critiche verso relazioni più complesse.

L'altro elemento da sottolineare, a riguardo, è proprio la funzione del linguaggio nella comunicazione: le differenze di rendimento degli scolari delle classi sociali svantaggiate sembrano legate all'uso di linguaggi completamente differenti: il linguaggio *formale* utilizzato in classe non è lo stesso di quello *pubblico*, tipico di questi ragazzi, una forma di linguaggio più condensata, in cui certi significati sono limitati e la possibilità di elaborazione ridotta: la dimensione formale del linguaggio utilizzato in classe, dove le frasi vengono utilizzate per chiarire un significato e renderlo esplicito, diventano spesso un ostacolo rilevante per i ragazzi delle classi svantaggiate.

C'è da dire che molti intervistati, in ragione di questo elemento, puntano il dito proprio sugli insegnanti incapaci di ascoltare le differenze:

“(...) Soprattutto i più anziani, a volte sono poco flessibili verso queste competenze di tipo relazionale (...) Se li fai notare qualcosa sul piano professionale si irrigidiscono” (Intervista 3).

Insomma, il ruolo della famiglia è dunque rilevante soprattutto perché è dentro la famiglia che si giocano i principali processi di socializzazione e di formazione della personalità. Al suo interno si definiscono sia il capitale economico (che supporta peculiari stili di vita) sia il capitale sociale e culturale che serve al ragazzo adolescente nella transizione alla vita adulta. Ma al suo interno si innescano anche quelle dinamiche relazionali complesse tra genitori e figli che possono avere una funzione importante nell'incentivare (o all'inverso, disincentivare) la prosecuzione degli studi.

Dalle interviste raccolte non sembra che vi siano sperequazioni nel comportamento dei genitori a favore dei figli maschi rispetto alle femmine; anzi, la maggior parte delle famiglie di provenienza dei ragazzi che hanno dimostrato difficoltà nella frequenza (fino all'abbandono), provenendo da classi sociali basse e collocate nel tessuto produttivo agricolo, tende ad accettare con maggior favore l'abbandono scolastico del figlio maschio proprio in vista di una immediata collocazione lavorativa del ragazzo presso l'azienda familiare.

“Se il ragazzo va a lavorare col padre, questo è contento. Non pensa <<non sta facendo niente>> ma <<almeno è qui e impara il mestiere del suo futuro>>. Insomma.. lo controllano” (Intervista 1).

Mentre le ragazze sembrano essersi emancipate dai modelli femminili tradizionali molto radicati in tante aree dell’Isola, molti maschi sono “naturalmente” spinti ad uscire dal percorso scolastico perché contingentemente impiegati come forza lavoro con i genitori, spesso il padre. Questo elemento è sia sottolineato dalle persone intervistate sia, a volte, anche giustificato:

“Per alcuni ragazzi è un bene (essere usciti dal percorso scolastico). Se deve continuare a stare male ma ha trovato un lavoro, è meglio per lui, se è bravo, che lavori (...) che faccia il cameriere (...) mica tutti devono fare i ragionieri. Per me la priorità è che stiano bene” (Intervista 10).

Dal punto di vista professionale, indagando sulle condizioni dei genitori, si rileva come la gran parte dei ragazzi “problematici” residenti nell’area siano collocati o nel settore primario (i padri) mentre le madri risultano in quasi totale condizione di casalinghità. Ciò ci fa supporre uno scarso peso attribuito al valore della formazione all’interno del contesto di vita dei ragazzi che poi hanno deciso di abbandonare il percorso scolastico.

Quello che sembra invece un *fil rouge* nel racconto degli intervistati è l’estrema fragilità evidenziata dalle famiglie nel compito di indirizzare i propri figli verso mete sociali desiderabili oltre lo statuto di vita professionale vissuto dai genitori stessi. Insomma, al di là del proprio ruolo lavorativo ancorato spesso a condizioni professionali dure e legate alla terra, secondo gli intervistati i genitori sembrano spesso inadeguati a trasferire ai figli modelli e stili di vita su cui forgiare una autonoma costruzione identitaria. Il che, spesso, ciò si traduce nel lasciare al figlio assoluta libertà nel decidere il proprio percorso scolastico: esito di ciò può significare una notevole solitudine del ragazzo: seguire ciò che fa l’amico o un parente, rinunciare a viaggiare per frequentare Istituti diversi a distanza di relativamente pochi chilometri, etc...

3.4 La scuola

Nella dimensione della responsabilità nell’innescare meccanismi di abbandono, non riuscire a bene contrastarli né a prevenire o curare le difficoltà dei ragazzi, la scuola

assume un ruolo variamente declinato: nella figura degli insegnanti, in quella dei dirigenti, nell'assetto organizzativo intero e in quello definito ministerialmente.

“Gli insuccessi che uno sperimenta da bambino nelle scuole elementari e nelle medie se li trascina poi in avanti. Questi ragazzi con carenze pregresse di base hanno vissuto la scuola come una frustrazione e demotivazione crescenti (...) non hanno le basi dalle elementari e, secondo me, ingiustamente, li si è portati avanti” (Intervista 12).

“Il problema è che arrivano con difficoltà dalle elementari. È sbagliato portarli avanti già da lì, se non hanno raggiunto obiettivi minimi. Si dovrebbe bocciare alle elementari e dargli il tempo per raggiungere obiettivi minimi. È meglio che si perdano un anno alle elementari che vedere l'insuccesso nella vita dopo. (...) Bisognerebbe fermarsi ad analizzare la cosa alle elementari, bocciarli e spiegarglielo bene, alle famiglie” (Intervista 11)

“L'aspettativa degli insegnanti, specie quelli più anziani, è di avere ascolto da parte della classe: stare zitti, fermi e composti! Cioè, il problema della materia arriva anche dopo, se vuoi. L'importante è tenere la classe” (Intervista 15).

Ciò che appare un dato trasversale in tutte le interviste realizzate è un aspetto fortemente negativo legato all'organizzazione interna delle scuole e che incide non poco nelle possibilità di contrastare il fenomeno con consapevole forza e strutturale durata di intervento: per come è organizzato il tempo di vita lavorativo all'interno delle scuole, la scansione temporale di immissione degli insegnanti in classe, le relazioni tra dirigenti e insegnanti, tra insegnanti e insegnanti, tra dirigenti e Ministero, ciò che manca in maniera evidente è la risorsa “tempo”, o un suo specifico e più razionale utilizzo all'interno del contesto organizzativo per affrontare il problema della dispersione su specifici casi.

“No, non abbiamo dei protocolli per affrontare i singoli casi. Cioè... ne parliamo, e anche molto tra di noi, in Consiglio di classe, fuori, a pranzo, ma non abbiamo mai definito una sistema di protocollo per prendere in mano in modo sistematico un ragazzo che dimostra questi problemi o dà delle avvisaglie” (Intervista 3)

“Sì, ce ne rendiamo conto, ma cosa vuoi fare? C'è una chiara consapevolezza di quanto la scuola non abbia opportunità di lavorare seriamente contro il disagio.

Non riusciamo ad incontrarci (...) l'insegnante è lasciato a se stesso e mancano momenti di incontro formalizzati tra i colleghi (...) cioè, ci si vede durante i Consigli di classe ma mica basta" (Intervista 5)

"No, le reazioni sono per lo più singole. Certo, quando c'è stata una reazione coordinata è più probabile aggredire il problema con successo. (...) Ci sono molti momenti con i colleghi ma a danno avvenuto" (Intervista 13)

"(...) Il problema dei docenti precari con la nomina in ritardo e il grande *turn over*. (...) È molto difficile avere il tempo di conoscere i colleghi e progettare insieme. Sì, perché poi la classe la conosci mentre conosci i colleghi" (Intervista 15)

"Nell'organizzazione il problema sono gli orari: io certi colleghi non li vedo mai. E poi mica tutti sono disponibili a spendere tempo ulteriore (extra o a casa) per affrontare il problema. (...) La mattina non c'è un orario dedicato al tema" (Intervista 7)

"Manca la flessibilità/scansione delle attività e occorre affidarsi alla buona volontà o alla disponibilità dei singoli docenti. Tipo trovare l'anima buona, altrimenti cos'altro di più devo dare oltre le mie ore di lavoro?" (Intervista 9).

"Quando qualche insegnante mette in dubbio la modalità di insegnamento dei colleghi le reazioni sono per lo più improntate alla difesa professionale (...) Cioè, a me è capitato poche volte di veder accogliere delle critiche (...) che poi erano critiche costruttive. Ma in quel caso chi metteva dubbi era un collega molto carismatico. E allora si è creato un modo bello di agire in gruppo, cioè c'è stata una sorta di contaminazione. Ma è raro, è una sorta di miracolo!" (Intervista 7)

Esistono poi dei ragionamenti specifici sulle singole scuole, per lo più ancorati a valutazioni relative a dimensioni organizzative specifiche e a peculiari dirigenti, con i loro stili comunicativi e di leadership che, a detta degli intervistati, hanno lasciato una traccia importante sulle possibilità di affrontare il fenomeno con maggiore o minore tensione di efficacia.

"La nostra è una scuola di periferia, nel 2000 nasce come autonoma e i dirigenti scolastici sono stati sempre di passaggio, non interessati a prendersi in mano i

problemi e programmare le attività in modo attento. (...) poi a fine anno biasimavano i docenti vedendo i risultati...” (Intervista 14).

“Guardi, se manca un dirigente capace di coordinare la cosa, i colleghi mica lavorano in team (...) ognuno ha il suo campo d’azione, con difficoltà di coordinamento. Al contrario delle scuole medie, qui ci sono pochi momenti di incontro per parlare in modo specifico di questa cosa e non c’è neanche unità di reazione verso i ragazzi problematici (...) cioè, le strategie comuni sono difficili se non c’è coordinamento dei dirigenti. E qui i dirigenti sono stati quello che sono stati” (Intervista 9).

“La scuola non fa un ragionamento dei ragazzi pesi l’anno precedente (...) Sono convinti di fare tutto ciò che umanamente è possibile per i ragazzi, e i fallimenti non sono acquisiti come possibilità di riorientare delle procedure organizzative. Ogni anno è la stessa storia dell’anno prima”.

In ogni caso, anche in ragione della buona volontà personale, della disponibilità dei singoli docenti a vedere il problema e farsi carico (per quel che è possibile) dei singoli casi problematici, vengono spesso evidenziati degli ostacoli che provengono proprio dagli specifici processi organizzativi che caratterizzano il lavoro nei contesti scolastici. Un caso interessante è stato evidenziato nella relazione tra singoli docenti e coordinatore di classe:

“Allora, c’è il coordinatore di classe, che ovviamente è un collega. Se io vedo dei problemi, capisco che c’è qualcosa che non va anche dentro la famiglia dello studente, avviso il coordinatore di classe. È lui che ha il dovere di sentire o convocare la famiglia dello studente per parlare della cosa con i genitori, esporre i problemi, cioè. Poi, se lo fa, mi comunica che lo ha fatto. Cioè, il coordinatore non ha l’incarico di studiare delle strategie per affrontare il problema, ma quello di passare delle informazioni” (Intervista 9).

È evidente che in una dimensione organizzativa dove i legami sono molto laschi, la tensione creativa verso una progettualità di reazione alla molteplice declinazione del fenomeno della dispersione scolastica si arena proprio nella mancanza di un ambito specificatamente definito e legato a questo tema. Come abbiamo visto, anche nel caso dell’attivazione diretta di un insegnante con il ruolo da coordinatore si limita, appunto, ad un passaggio di informazioni, all’esperire una consegna di tipo comunicativo, piuttosto che

al dato creativo che un impegno di definizione delle strategie di contrasto pretende quasi sempre.

C'è poi il problema - quasi unanimemente citato - della valutazione delle performance degli studenti e del ruolo giocato dal dirigente nel praticare quella che si potrebbe chiamare una *moral suasion*, cioè l'invito a correggere o rivedere determinate scelte, quali bocciature o ammissioni con giudizio sospeso. Ciò accade, molto spesso, in ragione di come viene percepito dal Dirigente il sistema di valutazione ministeriale verso le scuole, l'etichetta che l'Istituto può farsi all'esterno e, soprattutto in una situazione territoriale socio-demografica in cui la presenza di giovani è esigua, "i numeri" degli iscritti che la scuola è capace di dimostrare all'esterno:

“Guardi, spesso si promuove comunque. Cioè per “aiutare/salvare” il ragazzo lo si manda avanti, ma lo si fa soprattutto per non perdere i numeri. È prima di tutto la scuola che pensa a se stessa più che a quello studente” (Intervista 9).

Dunque, in un'organizzazione complessa come quella scolastica, in contesti fortemente provati da un punto di vista sociale, demografico ed economico, le possibilità di reazione strutturata e duratura al fenomeno della dispersione scolastica sembrano restringersi alla buona volontà dei singoli o a qualche isolato caso di azione congiunta.

3.5 Lo studente

Una terza area indagata, nelle sue molteplici relazioni con le precedenti, è quella della dimensione adolescenziale dello studente. Come ben descritto dalla letteratura, l'adolescenza è una sorta di “nascita sociale”. Questa espressione acquista un senso proprio e un valore metaforico e sta a indicare che l'obiettivo del processo di crescita allude ai suoi possibili drammi, alle grandi speranze, all'importante cambiamento che l'adolescenza promuove. Inoltre descrive non solo ciò che succede al soggetto, ma anche alle funzioni e reazioni che l'adolescenza dei figli accolla ai genitori, agli insegnanti e agli educatori.

È, come noto, una fase spesso dolorosa, critica, proprio perché segnata dal distacco di una precedente fase di spensieratezza - l'infanzia - e la proiezione verso un ruolo adulto che richiede l'assunzione di responsabilità sempre più impegnative nei diversi contesti di vita in cui il giovane è inserito. Una fase in cui il processo di sviluppo identitario avviato nel periodo precedente dovrebbe trovare un suo primo, anche se non definitivo, completamento. La recente letteratura mette in evidenza come questa naturale complessità nella transizione verso la vita adulta si sia “appesantita” negli anni di una serie di

caratterizzazioni che alla fine restituiscono l'immagine di una generazione insignificante, incapace di esprimere le proprie esigenze, appiattita sul presente e su falsi valori ma soprattutto apatica. Una generazione che gioca con la "presentificazione del presente", una sorta d'insanabile avversità alla progettazione della propria esistenza.

Nel nostro caso specifico questa *apatia* viene rimarcata in quasi tutte le interviste, ma con delle considerazioni aggiuntive che vertono sia sulle diverse implicazioni che i contesti di residenza hanno sul tema sia sulle diverse possibilità (già indicate in precedenza) che i ragazzi hanno di "attraversare" questa fase esperenziale in assenza di determinati supporti genitoriali.

" (...) sì, disattenzione, disinteresse, assenza, c'è solo fisicamente e poi comportamenti disturbanti verso la classe e verso la lezione (...) un continuo movimento, rumori per stuzzicare i compagni (...) una insofferenza rispetto a tutto l'ambiente scolastico, cioè si viene a scuola malvolentieri e se si aggiunge la prospettiva di fare altro fuori (che sia lecito o illecito) si decide di abbandonare. Sì, soprattutto se manca il piacere di vedere i propri compagni" (Intervista 7).

" I ragazzi escono nel pomeriggio senza dedicare il tempo allo studio. I paesini sono fatti così. È l'ambiente che crea una cultura della socialità che no lascia tempo allo studio" (Intervista 7).

"Qui (a Terralba) i giovani hanno più stimoli. Cioè, ci sono associazioni, puoi andare ad Oristano in un attimo e c'è più vita. Lo vedi che hanno un sottofondo di stimoli in più rispetto a chi sta ad Ales o nei dintorni. E poi queste cose in classe si vedono" (Intervista 2)

"(...) Anche il fatto che non hai scelta incide. Cioè, c'è quella scuola e basta, non hai altre possibilità. E se vieni da una famiglia problematica e in più non hai scelte che motivazioni vuoi vedere venire fuori?" (Intervista 6).

" Ci sono genitori che non riescono ad aiutare se stessi, figurati affiancare i ragazzi nei compiti... No, in certe situazioni non fa proprio (...) ci sono situazioni pesanti e i ragazzi non sono seguiti e c'è un disinteresse pieno dei genitori sulla vita scolastica che si riverbera poi nel disinteresse dei figli verso i valori della scuola" (Intervista 9).

“I figli recepiscono ciò che passa in famiglia. E le famiglie lanciano messaggi diversi da quelli degli insegnanti. La violenza e la forza sono gli strumenti vincenti: loro percepiscono questo e lo usano” (Intervista 7).

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Il presente lavoro vuole essere un contributo all'approfondimento della conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica in un contesto locale fortemente svantaggiato da un punto di vista socio-economico. Dopo una ricostruzione statistica del problema (nel volume di ripetenze, ritardi, respinti, abbandoni), abbiamo messo in relazione gli indicatori di insuccesso scolastico con altre variabili interne ed esterne alla scuola, attraverso una serie di interviste effettuate a testimoni privilegiati (insegnanti, dirigenti scolastici, collaboratori dei dirigenti, personale educativo di supporto, assistenti sociali): la territorialità delle scuole, l'organizzazione scolastica, la stabilità del personale docente, ecc... La metodologia adottata ha messo in luce l'interdipendenza delle variabili in esame all'interno dei singoli istituti ed è riuscita ad individuare la concentrazione delle situazioni critiche nei vari ambiti territoriali. I dati riportati nella prima e seconda parte mostrano i punti di criticità ma anche il lieve miglioramento avvenuto in questi ultimi anni.

Appare abbastanza assodata la stretta relazione che vi è tra adolescenti, disagio giovanile e contesto sociale di provenienza, e nella disamina di ciò che è emerso dalle interviste, si possono richiamare due ordini di cause “ambientali”, sia di tipo intra-istituzionali sia extra-istituzionali.

In primo luogo la *Scuola*, intesa come sistema organizzativo, appare poco flessibile e attenta al tema in modo strutturato e definito nel tempo per una dimensione di orizzonte che vada oltre il singolo anno scolastico: il processo di insegnamento non ha recepito un sistema di monitoraggio del disagio omogeneo, strutturato e condiviso. Il rendimento appare uno dei pochi indicatori principali del successo o insuccesso della classe e dei singoli. Mentre è evidente la capacità dei singoli insegnanti (al di là delle distinzioni di tipo anagrafico emerse nella ricerca) di impegnarsi con le proprie singole e autonome capacità, risorse e fantasie “creative”, rimangono inevase le richieste di spazi e tempi programmati di discussione e confronto tra docenti e tra docenti e dirigenti (al di là di quelli già previsti, come il consiglio di classe, che non riescono a “contenere” ulteriori e gravi temi di discussione come quello in oggetto). È dunque difficile, a questo livello, valutare la qualità e la tipologia della comunicazione dei docenti con il gruppo-classe, con l'impossibilità oggettiva per i docenti di individuare e di agire per aiutare elementi a rischio di abbandonare prematuramente l'istruzione. Ecco che, agli occhi dei docenti, la scuola

appare *istituzionalmente* incapace di apprendere dai propri errori.

Una cultura dell'osservazione, monitoraggio e valutazione dei propri processi, strutturata e non delegata alle singole sensibilità, sarebbe in grado di diffondere dei protocolli di aggrissione del fenomeno in modo più stringente di ciò che è stato possibile esperire fino a questo momento; un apporto esterno di professionalità specifiche, anche e soprattutto alla luce dei risultati positivi emersi dal recente lavoro di supporto, sarebbe in grado di stimolare letture dei contesti e articolazione di una "cassetta degli attrezzi" molto più ricca e, probabilmente, efficace.

Al di là della scuola però sono evidenti alcune responsabilità esterne che rappresentano un serio fattore di rischio capace di aumentare sia le possibilità di *drop out* sia comportamenti devianti. Le cause esterne al sistema scolastico-formativo chiamano in causa il ruolo fondamentale dell'ambiente socio-culturale e familiare di provenienza e appartenenza.

Nel dettaglio le cause sembrano essere di ordine:

a) *socio-culturale*: il basso livello di scolarizzazione dei genitori (o l'analfabetismo) sembrano comportare nella famiglia d'origine una povertà culturale tale da creare scarse aspettative verso l'istruzione e nei riguardi del successo scolastico.

b) *socio economico*: le condizioni economiche e la posizione professionale dei genitori, la situazione culturale ed il titolo di studio dei genitori sembrano influire sulle aspettative dei loro figli sulle finalità di un percorso scolastico di successo. Agli occhi dei genitori la scuola ha perso di prestigio e, soprattutto, non le si riconosce più la capacità di aiutare nel transito verso il mercato del lavoro. La frequenza irregolare o l'abbandono scolastico *tout court*, non vengono letti come problematici dai genitori quando il figlio è contingentemente inserito nelle trame economico-familiari.

c) *personali*: il dato esperienziale e i vissuti dei giovani influenzano gli atteggiamenti verso l'Istituzione scolastica ed i loro comportamenti in ordine all'adattamento richiesto dalla scuola. Ciò significa che tutti i progetti implementati (o da programmare) ai fini del contrasto del fenomeno della dispersione scolastica dovrebbero necessariamente tenere conto non solo degli studenti, ma anche degli insegnanti e della famiglia del giovane.

L'abbandono scolastico sembra una punta di iceberg che cela altro, come il disagio sociale e scolastico: sembra rappresentare un elemento di *scontro* fra l'individuo, la famiglia, gli insegnanti e i contesti sociali di provenienza.

Ciò che occorre, nel senso del contrasto al fenomeno, è uno strutturato intervento, capace di cogliere le relazioni tra i 2 fattori (interni ed esteri) e, dunque, i tre ambiti

richiamati; una risposta sistematica che dovrebbe avere il nucleo centrale in un intervento strutturato (ossia permanente e continuo) e differenziato nei confronti delle difficoltà che impediscono agli alunni di vivere positivamente la scuola. Questa risposta sistematica chiama in causa la scuola e la famiglia, ma porta con sé, senza alcun dubbio, la necessità di una stretta collaborazione e sinergia con il territorio, le sue istituzioni e le sue risorse educative.

BIBLIOGRAFIA

- Allulli G. (2011). Formazione senza lavoro, lavoro senza formazione. In Campione V. e Bassanini F. (a cura di) *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani* (pp.89-98). Roma: Astrid.
- Batini F. e D'Ambrosio M. (2008). *Riscrivere la dispersione*. Napoli: Liguori.
- Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A. (2000). *Indagine, sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Besozzi E. (2006). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Besozzi E. (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*. Roma: Carocci.
- Fondazione Giacomo Brodolini (2006). *Le politiche contro la dispersione scolastica. Efficacia ed impatti. Quali attori per quali prospettive*. Roma: FGB, Quaderni della FGB.
- CAMERA DEI DEPUTATI (2014). *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*. Roma, Atti Parlamentari.
- Colombo M. (2009). Maschile e femminile a scuola. in Besozzi E., *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta* (pp.102-116). Roma: Carocci.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erikson.
- Colombo M. (2015). *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali*. Scuola Democratica, 2 (maggio-agosto), 387-394.
- Colombo M. (2015). *Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*. Scuola Democratica, 2 (maggio-agosto), 411-424.
- Colombo M. e Santagati M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.

- CRENOS (2017). 24° Rapporto CRENoS sull'Economia della Sardegna. Cagliari: CUEC.
- Consiglio d'Europa (2011). Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico». Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01, Bruxelles.
- Eshach H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- European Commission (2011). *Tackling Early School Leaving: A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda, COM(2011) 18 final*, Brussels. Recuperato in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>
- European Commission (2011). *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011*, SEC (2011) 526, Brussels. Recuperato in www.eqavet.eu.
- European Commission (2013). *Early School Leaving: Key Messages and Policy Support, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*, November. Recuperato in http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-groupreport_en.pdf, Vilnius.
- European Commission (2014). *Education and Training. Monitor 2014*. Bruxelles: European Union.
- European Commission (2015): *Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training*. Recuperato in http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving_02.pdf.
- Farinelli F. (2002). *L'insuccesso scolastico: conoscerlo per contrastarlo*. Roma: Edizioni Kappa.
- Giosi M. (2011). *Un problema urgente: la dispersione scolastica. Note sul caso-Finlandia*. Studi sulla formazione, (1), 141-158.
- Grimaldi E., Romani T. e Serpieri S. (2011). *I discorsi della dispersione. Una politica di partenariato*. Napoli: Liguori.
- ISFOL (2012). *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*. IFOL Occasional Papers, (5).
- Lacoppola V. (2002). *Dispersione scolastica e devianza minorile nella scuola dell'autonomia*. Bari: Cacucci.
- Lucas R. E. (1988). *On the Mechanics of Economic Development*. *Journal of Monetary Economics*. (22), 3-42.

- McCann R. A. (1999). At-risk students: Defining the problem. In Kershner K. M., Connolly J. A.. *At-risk students and school restructuring* (pp. 3-58). Philadelphia: Research for Better School Editions .
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. Roma: MIUR.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2006). *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2004/2005*. Roma: MIUR.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2008): *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/2007*, Roma 2008.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. Roma: MIUR.
- Morgagni E. (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica*. Roma: Carocci.
- OECD (2015). *Education at a Glance Interim Report. Update of Employment and Education Attainment Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD Publishing.
- Perone E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- PLUS ALES –TERRALBA (2016). *Bilancio Sociale del Plus Ales Terralba*, Mogoro: Stampe locali.
- Puggioni G. e Zurru M. (2017). *I sardi nel mondo. Atlante socio-statistico dell'emigrazione sarda*. Cagliari: CUEC.
- Regione Autonoma della Sardegna (2011). *Piano di valutazione della politica regionale unitaria 2007-2013. Ricerca valutativa sull'impatto delle politiche regionali contro la dispersione scolastica: l'impatto dei laboratori didattici*. Cagliari: RAS. Reperito in http://www.sardegnaprogrammazione.it/documenti/35_84_20120201110942.pdf
- Regione Autonoma della Sardegna (2013). *Indice di Deprivazione Multipla della Sardegna*. Cagliari: RAS.
- Romer P. M. (1990): *Endogenous Technological Change*. Journal of Political Economy. 98 (5), 71-102.

Starkey J. (2010). A Qualitative Research Study to Explore Young People's Disengagement from Learning. Cardiff: Welsh Assembly Government Social Research, Cardiff.

Recibido 13/07/2018 | Aceptado XX/XX/2018