

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

AUDIZIONE

6.

SEDUTA DI MERCOLEDÌ 22 GENNAIO 2014

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE **MANUELA GHIZZONI**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:		Coscia Maria (PD)	10
Ghizzoni Manuela, <i>Presidente</i>	2	Fratoianni Nicola (SEL)	13, 14
		Marzana Maria (M5S)	12
		Pes Caterina (PD)	14
Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica (ai sensi dell'articolo 143, comma 2, del Regolamento):		Rossi Doria Marco, <i>Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca</i> . 2,	9, 12
Ghizzoni Manuela, <i>Presidente</i>	2, 8, 15	Santerini Milena (PI)	9, 14
Capua Ilaria (SCpI)	12	ALLEGATO: Documentazione consegnata dal sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Marco Rossi Doria	16

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: Partito Democratico: PD; MoVimento 5 Stelle: M5S; Forza Italia - Il Popolo della Libertà - Berlusconi Presidente: (FI-PdL); Scelta Civica per l'Italia: SCpI; Sinistra Ecologia Libertà: SEL; Nuovo Centrodestra: (NCD); Lega Nord e Autonomie: LNA; Per l'Italia (PI); Fratelli d'Italia: FdI; Misto: Misto; Misto-MAIE-Movimento Associativo italiani all'estero-Alleanza per l'Italia: Misto-MAIE-ApI; Misto-Centro Democratico: Misto-CD; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling; Misto-Partito Socialista Italiano (PSI) - Liberali per l'Italia (PLI): Misto-PSI-PLI.

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE
MANUELA GHIZZONI

La seduta comincia alle 14.45.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna sarà assicurata anche attraverso la trasmissione diretta sulla *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca l'audizione, ai sensi dell'articolo 143, comma 2, del Regolamento, del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica.

Il sottosegretario ha predisposto una relazione, che viene distribuita, in modo da poter seguire più agevolmente il suo intervento.

Do la parola al sottosegretario Rossi Doria, ringraziandolo per essere intervenuto.

MARCO ROSSI DORIA, *Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. Prima di illustrare la relazione che il ministero ha predisposto, vorrei personalmente ricordare, per un attimo, Alessandra Siragusa.

Su questa materia, molti anni fa, prima che lei diventasse deputato, e io sottosegretario, ci soffermavamo a discutere e a

cercare di capire cosa fare tra Napoli, la Campania e la Sicilia, che sono tra le regioni più colpite dalla tenacia della dispersione scolastica (la voglio chiamare così). In questo momento mi trovo qui, dove ho ritrovato - dopo tanti anni - Alessandra, con cui ho avuto un rapporto anche complesso: aveva pepe, Alessandra, come si ricorderanno i membri della Commissione che erano allora presenti. Ci tengo, quindi, moltissimo a ricordarla in questo momento.

Ringrazio la Commissione per questa opportunità e ringrazio il ministro per avermi dato la possibilità di essere io qui. Ho dedicato molto tempo a questa questione e, quindi, non nascondo e non voglio nascondere di esservi anche personalmente implicato. Come diceva don Lorenzo Milani, con una considerazione che purtroppo - e sottolineo purtroppo - è ancora attuale, il principale problema della scuola italiana sono i ragazzi che perde: è questa la questione fondamentale da cui voglio partire.

Ha fatto bene il Ministro Maria Chiara Carrozza a sottolinearlo, a più riprese, e a iniziare quest'anno scolastico, l'anno scolastico in corso, a Casal di Principe, su questo tema. L'ha ripreso anche recentemente. C'è, quindi, una forte consapevolezza, una forte presenza del ministero, che ovviamente mi spinge a fare di più.

La relazione che ho predisposto, d'accordo con gli uffici, che ringrazio formalmente anche qui per il lavoro fatto, è il risultato di un confronto anche metodologico su come presentare correttamente, come Governo, alla Commissione, un lavoro completo che possa essere utilizzato anche in seguito. Io sono disponibile a

rispondere a domande e ad avere con voi momenti di approfondimento sull'insieme, o anche su uno qualsiasi dei temi.

La relazione consta di molte pagine. Le illustrerò piuttosto brevemente.

Come primo tema, tutta la letteratura ci conferma importanti correlazioni tra tassi di scolarità bassi e alcune grandi questioni della nostra società. La prima è la povertà.

Sia nel mondo in generale, sia in Italia c'è una forte correlazione con tutte le diverse manifestazioni della povertà, non solo quella infantile e adolescenziale, ovviamente, ma anche quella per il corso della vita. La mancata scolarità, l'insuccesso formativo, è, quindi, correlato anche a tutte le questioni che aumentano con la povertà, quali l'illegalità, la minore attesa di vita, la maggiore possibilità di cadere nelle dipendenze, ricorrenti problemi di salute. Naturalmente, non bisogna mai in questo, come in altri campi, fare automatismi: non è necessariamente così, ma c'è una maggiore probabilità.

La povertà è fortemente correlata anche con la mancanza di lavoro, con l'incertezza del lavoro, con la disoccupazione. Anche le aree — non solo gli individui — di un Paese dove c'è massima concentrazione della dispersione scolastica sono, in modo biunivoco, legate alla difficoltà della crescita e dello sviluppo e alla stasi nel mercato del lavoro. « Biunivoco » significa che c'è una correlazione nelle due direzioni.

Inoltre, la povertà è correlata, sempre sia in Italia sia nel mondo, con i tassi di partecipazione democratica, anche questa nelle sue diverse forme, non solo politica, ma anche di tipo associativo, legato alla difesa e alla propugnazione dei diritti e via elencando. Su tutto questo non c'è una differenza di posizioni ideologiche o di pensiero. Le scuole socialdemocratiche, liberali o di altro tipo nel pensiero economico e sociale convergono, per la grande evidenza di dati, su queste correlazioni.

Per battere la dispersione scolastica nelle politiche pubbliche, in Italia come nel mondo, sono necessarie alcune costanze di *policy*, di politiche pubbliche:

innanzitutto, un forte coordinamento di queste politiche; una rigorosa valutazione dei risultati; un'ottimizzazione delle iniziative e delle risorse tra il decisore nazionale e — nel caso italiano — le scuole autonome e gli enti locali; uno sviluppo della scolarità precoce, almeno a partire dai tre anni, ma anche prima; un'attenta cura dell'apprendimento di ciascun bambino e ragazzo a scuola e fuori scuola.

Nel mondo, come in Italia, uno degli elementi di contrasto di maggior successo alla dispersione scolastica è imparare presto e bene le competenze e le conoscenze cosiddette « irrinunciabili ». Occorre dedicare una particolare attenzione proprio a queste nella scuola di base.

Si aggiunge un sostegno a iniziative di sviluppo locale, perché c'è una forte correlazione tra lo sviluppo locale che funziona nelle zone di dispersione scolastica e la battaglia contro la dispersione scolastica. Noi possiamo avere efficaci politiche delle scuole autonome in una zona di forte dispersione scolastica, senza però altri significativi elementi di sviluppo locale. Se, finita la terza media, anche proficuamente, non c'è lavoro, non ci sono politiche per la legalità, non ci sono politiche di implementazione urbana — e potrei continuare —, ovviamente vengono non dico azzerati, ma messi in discussione anche i passi in avanti fatti dalle scuole o dagli altri attori educativi di un determinato territorio.

Ci vuole un sostegno ai percorsi tra scuola e lavoro. Anche questo è molto importante. Nell'esperienza di tutte le scuole che hanno lavorato in questo campo c'è l'evidenza che, a un certo punto, bisogna avere una via di uscita legata all'integrazione con il mondo del lavoro. Stiamo parlando del periodo a valle della lotta alla dispersione scolastica vera e propria, ma noi abbiamo fortissima evidenza che le politiche attive contro la dispersione scolastica, negli ultimi 20-30 anni, funzionano meglio laddove ci sono, nei contesti dati — penso a determinate regioni o province — politiche forti di formazione professionale legate anche all'interazione con le imprese, in cui si

continui ad apprendere e in cui, quindi, non ci sia l'allenamento solo al lavoro, ma anche il lavoro legato all'apprendimento per gli anni successivi alla scolarità vera e propria.

Occorre anche un'alleanza territoriale tra tutte le agenzie educative e formative. Anche su questo abbiamo forte evidenza, in tutta la ricchissima interazione che c'è tra le scuole autonome, il privato sociale e il volontariato, che proprio l'alleanza tra scuole, privato sociale, centri sportivi, volontariato, parrocchie e le altre molteplici agenzie formative e le stesse imprese porti a risultati maggiori. Detto un po' brutalmente, tale approccio, basato su una risposta multidimensionale ben articolata e coordinata nel tempo, non ha caratterizzato, francamente, il caso italiano. La persistenza della dispersione scolastica deriva, almeno in parte, proprio dal fatto che alcune stagioni della nostra vita pubblica, negli ultimi 20-30 anni, e i territori nei quali è prevalsa la buona politica su questo tema si sono alternati con anni peggiori e politiche locali peggiori.

Abbiamo poi voluto sottolineare la questione di come viene calcolato — leggerete con cura il rapporto — il tasso di dispersione scolastica e i problemi di rilevazione che noi abbiamo avuto e che continuiamo ad avere.

Non è una questione banale. Tenete conto che, nell'esaminare il fallimento formativo, è molto importante che i diversi organi siano d'accordo. Per esempio, nel nostro caso, noi siamo in una situazione di grande complessità. La persona che nel codice civile è responsabile dell'obbligo scolastico è il sindaco, o un suo delegato. Dal punto di vista delle politiche di offerta formativa, sono responsabili le scuole autonome, ma anche le province e le regioni, per quanto riguarda i percorsi di formazione professionale. Le forme complesse e di controllo di che fine faccia un ragazzino, quando non segue né l'una né l'altra strada, sono facili a dirsi, ma difficili a farsi.

Anche la misurazione della relazione diretta tra lo stato di origine di una persona in crescita, cioè l'origine familiare

— quello che don Milani chiamava il « carattere di classe » della dispersione scolastica — quello che tutti riconoscono, ossia che, se tu vieni da una famiglia con pochi mezzi, con poca istruzione e con poco lavoro, hai molte più possibilità di non terminare la scuola, è molto difficile da realizzare effettivamente in maniera dettagliata e scientificamente fondata, territorio per territorio.

Uno dei motivi — lo segnalo anche per sollecitare tutti noi — per cui questa misurazione è particolarmente difficile in Italia, è dato dal fatto che c'è stata un'interpretazione delle norme sulla *privacy* tale per cui non si possono chiedere ai genitori, quando si iscrivono a scuola i bambini, che lavoro fanno e qual è il loro grado di istruzione, a differenza di tutti gli altri Paesi europei. Noi ci troviamo, peraltro, in difficoltà anche quando dobbiamo rispondere su alcuni indicatori che ci vengono utilmente richiesti dai Fondi sociali europei su questo tema. Ci sarebbe una riflessione istituzionale da fare.

Si stanno trovando altri modi e forme di misurazione. Alcune province e regioni sono più avanti. Cito per tutte la provincia di Pisa, la quale ha approntato, da molto tempo, un sistema che, attraverso la Conferenza Stato-regioni, si sta diffondendo e che io menziono in questa relazione. Continuiamo ad avere comunque problemi, che stiamo, però, affrontando. Gli uffici del ministero — lo voglio sottolineare — sono molto migliorati, come vedrete dalle tabelle allegate, che sono alquanto dettagliate.

Andando rapidamente al secondo capitolo della relazione, la notizia relativamente buona — tengo a sottolineare il « relativamente » — è che la dispersione è un fenomeno, come ho detto, persistente, oltre che multidimensionale e complesso, ma è anche un fenomeno in lento, ma continuo calo. Stiamo migliorando, come vedrete dalle tabelle, anche se stiamo migliorando troppo lentamente.

L'indicatore che utilizziamo — su cui voglio dire qualcosa — è, in sigla, l'ESL, che vuol dire *early school leavers*, ossia, potrei tradurre, coloro che lasciano la

scuola prima del tempo. Questo è già un punto di approdo al quale l'Italia ha partecipato insieme ai *partner* europei. Il sistema di scolarità europea, infatti, aveva Stati con il diritto, Stati con il diritto-dovere e Stati, come il nostro, con il vero e proprio obbligo. Inoltre, c'era una differenza di età in cui l'indicatore veniva misurato: in alcuni Stati a 13 anni, in altri a 14, in altri a 15, in altri a 18 e via elencando. Alcuni indicavano all'interno dell'obbligo la formazione professionale anche di tipo *vocational*, cioè l'allenamento al lavoro puro e semplice; altri, invece, il misto con la scolarità. In sostanza, era molto difficile dirimere questa matassa e arrivare a una comparabilità continentale su questo tema.

Siamo arrivati a questa comparabilità con una rivoluzione che è avvenuta, metodologicamente parlando, circa sei o sette anni fa, in maniera definitiva: noi misuriamo a valle, misuriamo cioè i ventiquattrenni dei nostri Paesi. Quando una persona entra nei venticinque anni, e non ha in tasca né un diploma di scuola superiore, né un attestato di formazione professionale che la abiliti a entrare in una dimensione professionale nel mercato legale del lavoro, almeno triennale, allora questa persona è un *early school leaver*. Quando voi vedete scritto 16 per cento, 15 per cento o 21 per cento nelle tabelle allegate, è di quello che stiamo parlando.

Naturalmente, dovete tener conto che questo è vero fino a un certo anno. Quando si guardano con più attenzione queste tabelle, se andate indietro, e vedete il 2001, il 2002 e il 2003, sappiate che non era stata ancora consolidata questa convenzione europea cui noi ci stiamo, invece, ora attenendo.

C'è un'altra questione su cui vi voglio avvertire in merito alle tabelle: esistono eventi in un Paese, come spesso avviene nelle statistiche, che determinano dati strani nelle tabelle. Quando vedrete le tabelle, anche dettagliate per regione, sulla dispersione scolastica, noterete che a un certo punto c'è una drastica riduzione — intorno agli anni 2004, 2005, 2006 o 2007; ora non ricordo — seguita, di nuovo, da un

brusco aumento. Questo è dovuto al fatto che durante il periodo di Governo col Ministro dell'istruzione Moratti, ci fu un calo di un anno dell'obbligo scolastico, da 16 a 15 anni, dopo un periodo in cui l'obbligo scolastico fu portato a 16 anni che durò meno di due anni. Ciò ha implicato il fatto che, quando si sono raccolti i dati, i sedicenni ovviamente erano inclusi e c'è stato un ulteriore rialzo. Poi c'è stato un abbassamento, perché questi andavano a scuola e poi c'è stato ancora un rialzo. Ci sono anche altri esempi di queste stranezze statistiche.

Nel secondo capitolo della documentazione depositata noi mostriamo anche i quadri di significativo miglioramento e alcuni livelli di equità superiori alla media OCSE. Sottolineiamo, inoltre, le questioni, più volte riportate dalla stampa, sulle differenze di genere nella *performance*.

In generale, in questo rapporto, che rappresenta un primo momento per poter creare, io auspico, una tradizione di riflessione su questo, che è il principale problema del nostro Paese — come più volte ho sentito giustamente dire da molti membri di questa Commissione — c'è un tentativo di correlare il grado di scolarità e il successo, cioè quello che si apprende veramente, quello che si impara.

È lapalissiano che i bambini e i ragazzi che imparano meglio hanno meno tendenza ad andarsene dalla scuola. Sistemi scolastici meno standardizzati, meno rigidi e più capaci di includere tutti, ma anche ciascuno, sono più capaci anche di tenere « dentro » gli studenti. Nell'andare fuori dalla scuola c'è la parte dovuta alle condizioni di partenza, ma ci sono anche le parti legate agli individui. Una scuola più capace di intercettare le differenze, pur dentro un *frame* di equità e di eguaglianza, è un sistema, come ci insegnano anche la letteratura e l'esperienza internazionale, più capace di attuare il contrasto alla dispersione scolastica.

Più successo abbiamo negli apprendimenti fondamentali — quelli che, lo ripeto, sono irrinunciabili, per esempio le competenze di lettura, di scrittura, di matematica, ma anche di orientamento nel

tempo e nello spazio, ossia storia e geografia, intese non in senso banale e nozionistico, ovviamente; oggi si aggiungono anche le competenze digitali, legate ai contenuti e non semplicemente all'operatività digitale — più noi abbiamo competenze consolidate presto e bene e monitorate nel tempo, e meno probabilità sussiste che vi sia dispersione scolastica.

Ormai in tutto il mondo, non solo in Italia, quando decidiamo una politica — vi dirò poi quali politiche abbiamo messo in essere nei prossimi capitoli in questo momento — noi continuiamo a vedere come molto importante la sorveglianza sugli apprendimenti di conoscenze e competenze. Queste sono fondamentali dal punto di vista del contrasto alla dispersione scolastica.

Arriviamo brevemente, senza entrare troppo nel dettaglio, al terzo capitolo della relazione. Ci sono alcuni sottocapitoli che trattano le politiche pubbliche, in particolare quelle del MIUR. Tengo a sottolineare e a precisare che le politiche pubbliche sono, però, più complesse rispetto a quelle che espongo come sottosegretario del ministero. Le politiche pubbliche sono infatti anche quelle dei comuni, delle province e delle regioni. C'è anche la responsabilità di coordinamento di politiche comuni.

Partendo dall'implementazione dell'anagrafe degli studenti, ho detto quali sono i problemi e le criticità su cui insieme dovremo lavorare, ma ci sono anche passi in avanti, su cui qui relaziono.

Si aggiungono l'aumento della durata dell'obbligo scolastico e la grande attenzione alle conoscenze e alle competenze, a partire dalla scuola di base. Questa è una grande questione ancora aperta. Non c'è un automatismo per il quale andare a scuola più a lungo batte la dispersione scolastica. Essa dipende sicuramente dalla lunghezza degli studi, ma, al contempo — questo è un fatto piuttosto importante e anche questo è vero un po' in tutto il mondo — da che tipo di studi si propone. Se l'obbligo è molto lungo, ma molto standardizzato, non è detto che si abbiano altrettanti risultati di quelli che si hanno

con consolidati e lunghi periodi di studio durante l'adolescenza, ma con un'offerta più articolata.

In generale, da questo punto di vista, un'idea di equità più ricca non è la soluzione, ma sicuramente un indirizzo importante che aiuta moltissimo. L'idea di fornire a tutti la stessa offerta, nello stesso momento, non è detto che sia la migliore. Ferme restando alcune attività che devono evidentemente esistere per tutti, è molto importante offrirne altre che consentano a ognuno di curare le proprie parti deboli e anche le proprie parti forti, nonché di scoprire le proprie parti sconosciute. Ciò ferma restando l'importanza delle competenze — ripeto e sottolineo — irrinunciabili.

La didattica integrativa e un'apertura straordinaria delle scuole sono una politica che funziona a patto che ci sia una vera integrazione tra quello che si fa nella parte integrativa e quello che si fa a scuola. Su questo noi abbiamo una grande esperienza e io voglio, qui, fare una prima serena riflessione.

Fare molti progetti che si affiancano senza sapersi integrare con la scuola di tutti i giorni non è detto che funzioni. D'altra parte, una scuola completamente separata dal territorio e dalle altre agenzie educative non è una scuola che funziona. Tutte le esperienze che hanno la capacità di integrarsi con altre esperienze educative del territorio in maniera ricca, ma anche di farle ricadere nella scuola di ogni giorno, senza dividere la scuola ordinaria dalla scuola « straordinaria », sono quelle che meglio funzionano. Noi abbiamo fatto una serie di esperienze sia in bene, sia in male, con criticità, ma anche con punti di forza, su questo punto.

Ci sono poi altre questioni. Ve le elenco. Ho cercato di enumerare anche le cifre fornite. Il problema nostro — dico « nostro » volutamente, perché è un problema sia del potere esecutivo, sia del potere legislativo — sussiste nel fatto che sono stati spesi tanti soldi e che, sebbene i risultati ci siano — lo ripeto — sono ancora troppo lenti e poco consolidati. Pensiamo agli interventi *ex* articolo 9 CCNL Comparto scuola sulle cosiddette

aree a rischio e al Piano nazionale di orientamento. Sono tutte cose che voi conoscete e che avete spesso nominato in questa Commissione. Pensiamo anche al Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini *Rom*, *Sinti* e *Camminanti*, che però è solo all'avvio e che ha rappresentato la risposta del nostro Paese a ingiunzioni da parte dell'Unione europea e a infrazioni in questo campo. C'è poi la formazione del personale scolastico e anche dei dirigenti.

Il quarto capitolo della relazione consegnata parla dell'utilizzo dei soldi PON (Programmi operativi nazionali) in generale. Voi sapete che i fondi europei vanno alle regioni per una parte e che poi vi è una quota parte che va al ministero. Su questi fondi PON, senza che io mi ci soffermi — intendo poi rispondere alle vostre domande — noi abbiamo diversi ambiti di intervento.

C'è una cosa da dire su questi fondi: sono massimamente concentrati, per la maggior parte delle quantità erogate, sulle regioni dell'Obiettivo convergenza, in cui effettivamente noi abbiamo i maggiori problemi. Non è vero, però, che i problemi della dispersione scolastica ci sono solo in queste zone. Per esempio, su questi fondi siamo intervenuti, come ministero, in Calabria, Campania, Puglia e Sicilia. Ci sono altre realtà, però — penso alla Sardegna in particolar modo — dove i tassi sono molto alti e, anche, in particolare, nelle zone metropolitane del centro e soprattutto del nord, in cui noi abbiamo problemi analoghi, ma non abbiamo fondi strutturali della stessa *capacity*.

Su questo tema c'è una discussione in corso. In parte, l'articolo 7 del decreto-legge n. 104 del 2013, che voi avete utilmente dibattuto, dovrebbe intervenire. Ringrazio soprattutto la vostra collega Santerini, che mi ha più volte stimolato su questo punto. Si dovrebbe intervenire in qualche modo, non dico solo nelle altre regioni, ma sicuramente in questa dimensione.

Segnalo anche — bisognerà anche su questo attuare una politica comune — che

l'obiettivo primario, condiviso tra l'Italia e i *partner* europei, della riprogrammazione dei fondi europei, tutti, anche quelli dati alle regioni per il 2014-2020, vede questo tema al centro. Nell'aprile scorso esso è stato discusso e accettato dalle parti a Bruxelles. Si sono già fatti tavoli comuni tra il Ministero dell'istruzione e quello del *welfare*, tra febbraio e marzo dell'anno scorso — anch'io personalmente vi ho partecipato — affinché potessero esserci fondi ulteriori — anche nelle altre regioni — su queste partite.

In particolare, al punto 5 della relazione, noi abbiamo avviato, insieme con le quattro regioni obiettivo — i dati poi vi faranno vedere che c'è una ragione perché queste regioni obiettivo rimangano tali, anche se, lo ripeto e sottolineo, ciò non è esaustivo del problema — la misura detta F3, o Azione 3, del Piano di Azione coesione, che è la priorità istruzione. Essa vede tutta una serie di interventi, tra cui alcuni prototipi, nelle zone di massima concentrazione della dispersione.

A tal proposito, a differenza della tradizione precedente dell'erogazione delle risorse « a pioggia », noi abbiamo deciso, a monte dell'erogazione dei soldi, di fare una piccola rivoluzione copernicana. Abbiamo deciso, cioè, di indicare dal ministero quali fossero le aree sulla base di alcuni indicatori, che erano quelli della dispersione scolastica, della disoccupazione, della disoccupazione giovanile e dei bassi livelli di apprendimento nella scuola di base e nel biennio delle superiori, soprattutto per le discipline considerate fondamentali e irrinunciabili.

Sulla base di questo, territorio per territorio, con grande fatica e perizia, quasi a livello di codice postale, ossia per microterritori, siamo riusciti a individuare le varie zone e, quindi, abbiamo emesso un bando. Tale bando si è poi accresciuto, perché abbiamo fatto, d'accordo con le quattro regioni, alcune economie, e siamo arrivati a 56 milioni di euro, che di questi tempi non sono pochi. Stiamo ora monitorando il processo. Ho voluto fortemente che i primi dati di monitoraggio del processo venissero immessi in questa rela-

zione. Sono presenti, quindi, in questa relazione, ma gli uffici della Commissione hanno a disposizione — ho appena fornito la « pennetta » informatica — anche il dettaglio delle aree geografiche. Avete tutte le mappature a disposizione. Sia la fine del capitolo 5 che i progetti di cui alla specifica Azione 6, con le prime analisi, fanno parte del vero e proprio rapporto.

Infine, e concludo, ci sono gli allegati, che vi enumero. La prima tabella, che trovate a pagina 20 della documentazione consegnata, riporta, relativamente ai giovani che abbandonano prematuramente gli studi, i valori percentuali dal 2004 al 2012. Ho voluto anche aggiungere il *target* Italia del 2013 e il *target* Europa del 2020, per farvi capire come sia forte la divergenza territoriale.

Attenzione, la divergenza territoriale è forte — c'è il solito Nord e Sud e poi ci sono le regioni — però, tengo a precisare che molti studi ci dicono che sono altrettanto importanti e da tenere sotto un accurato controllo le divergenze nei territori e addirittura nei microterritori. Questo è dovuto a molti e diversi fattori.

A pagina 21 della relazione è riportato il grafico che mostra questa situazione per macroterritori.

A pagina 22 trovate il tasso di abbandono alla fine del primo anno delle scuole secondarie superiori. Questo è un passaggio molto importante. La criticità fondamentale del nostro sistema, così come in altri Paesi del mondo (qui c'è il dettaglio molto attento dei dati regione per regione, sempre sulla base degli *early school leavers*) è appunto il passaggio dalle scuole cosiddette « medie » alle scuole superiori. A questo punto, infatti, noi abbiamo un tracollo.

Un secondo tracollo lo abbiamo tra il biennio delle superiori e le annualità successive. Continuiamo ad avere un problema serio nell'interazione tra questi dati di crisi e il passaggio, anche semplicemente di monitoraggio — anche questa è una criticità che molto onestamente bisogna dirsi e che io intendo dire — alla formazione professionale. Tanto per essere brutali, non riusciamo veramente, in tutte

le regioni, a sapere che, ad esempio, Pasqualino, che è stato bocciato nella prima superiore, in effetti sta andando alla formazione professionale e sta magari svolgendo un progetto proficuo triennale e che, anche nelle discipline non professionali, ha ripreso il corso: lo sappiamo meglio in alcune zone e in altre meno. Lo sappiamo bene in Toscana, laddove riusciamo addirittura a seguire ogni ragazzino tre volte l'anno (cito il primo esempio che mi viene in mente). Lo sappiamo, meglio oggi di ieri, in Puglia, dove c'è un sistema integrato molto simile. Lo sappiamo molto poco in Campania. Lo sappiamo molto poco nel Lazio. Lo sappiamo abbastanza bene in Piemonte o in Veneto. Insomma, è una situazione abbastanza differenziata.

Il tasso di abbandono alla fine del primo anno delle scuole secondarie superiori, come *trend* generale, lo trovate a pagina 23 della relazione. Il resto lo vedrete da soli.

Per concludere, io penso che questa sia una grande questione nazionale. Non è una questione di parte politica, non è una questione di parte ideologica, o di scuola di pensiero sociale ed economico, come ho cercato di dire all'inizio.

Penso che in questo Parlamento, in particolare in questa Commissione, vi sia un partito, e alcuni di noi lo hanno detto stamattina in un convegno con le scuole autonome. Io l'ho visto durante la discussione sul citato decreto-legge sulla scuola e ne sono un piccolo testimone come sottosegretario all'istruzione: in questo Parlamento, e in questa Commissione in particolare, si è ricostituito ed esiste un partito per la scuola. Questa è la principale questione della scuola.

Penso che vi siano tutte le condizioni per riprendere, secondo le cose che sappiamo che funzionano, una grande politica pubblica su questo tema. Grazie, presidente.

PRESIDENTE. Grazie a lei, sottosegretario Rossi Doria.

Do ora la parola ai colleghi che intendano intervenire per porre quesiti e for-

mulare osservazioni, chiedendo di contenere in 5 minuti la durata di ciascun intervento.

MARCO ROSSI DORIA, *Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. Ho dimenticato un aspetto. Non l'ho inviato oggi, perché domani porto di nuovo in Conferenza unificata lo schema di decreto applicativo del citato articolo 7 del decreto-legge n. 104 del 2013, sulla dispersione scolastica, che voi avete utilmente emendato. Appena ho un testo, lo invio alla Commissione cultura, scienza e istruzione, in maniera che anche questo aspetto possa completare la vostra informazione.

MILENA SANTERINI. Ringrazio davvero il sottosegretario Rossi Doria per questo articolato lavoro e per questo rapporto completo che, secondo me, ha un grande valore: quello di riportarci a fare il punto su un tema chiave e di aiutarci a passare dall'attenzione, solo o prevalentemente sulle politiche dell'occupazione, a quella sulla qualità della formazione.

Permettetemi un accenno personale. Da tutto il lavoro del ministero e dalla relazione del sottosegretario traspare un tratto biografico. Noi sappiamo benissimo da dove viene l'attenzione a questi temi, in particolare del sottosegretario Marco Rossi Doria: dalla strada di Napoli. Credo che molti di noi possano presentare – per certi aspetti – lo stesso tratto biografico: nel mio caso, sicuramente, un lavoro decennale nelle periferie. La prima ricerca che ho svolto si intitolava « Giustizia in educazione ». Credo che molti di noi abbiano questa biografia. Chiederei che noi del « partito della scuola » riprendiamo un'attenzione prioritaria piuttosto tenace e pervicace a temi di giustizia educativa, come quello della dispersione, senza lasciarci sviare dal fatto che i problemi sono tanti, che la realtà è complessa e che non si possono cercare soluzioni innovative.

Ciò detto, il fenomeno dispersione, come sappiamo e come lei ci ha detto benissimo, è molto vasto. Non riguarda soltanto gli abbandoni, lo sappiamo benissimo.

Dentro la dispersione c'è la « mortalità » scolastica; c'è l'evasione scolastica – che è quasi nulla in Italia per quanto riguarda la prima elementare, ma è ancora presente nelle fasce dei bambini rom e dei bambini immigrati, laddove è nascosta e sommersa –; e c'è la ripetenza e il perseguire un titolo di studio senza le adeguate competenze. Questo è un fenomeno sommerso, che non si vede: noi non sappiamo se i nostri ragazzi che arrivano a un titolo, in realtà, hanno le competenze corrispondenti.

Ciò detto, in riferimento a questo tipo di enorme fenomeno, noi sappiamo benissimo quali sono le conseguenze del non avere imparato abbastanza sullo sviluppo umano, sociale e lavorativo. Sappiamo anche delle cose sul perché si crea, ma le sappiamo in modo piuttosto frammentario. Per esempio, abbiamo un'idea chiara, ma non è mai presa in considerazione sufficientemente, cioè che a influire sullo svantaggio e sull'abbandono vi è ancora il titolo di studio dei genitori. È uno dei pochi dati chiari. Questo tipo di lettura dei dati può portare a una deresponsabilizzazione della scuola: se noi diciamo che il fenomeno è prioritariamente sociale o familiare, allora dobbiamo concludere che la scuola non può fare niente. È esattamente il contrario, perché, mentre noi non abbiamo evidenze – con buona pace degli amici del Movimento 5 Stelle – che la quantità faccia la qualità (quantità di tempo, quantità di tutto), abbiamo invece evidenze che incidono sullo svantaggio il *background* familiare, la qualità della didattica e gli stili educativi. Guarda caso, indovinate come devono essere gli stili educativi: devono essere fermi ed esigenti, ma insieme anche caldi e avvolgenti. Qualsiasi educatore sa che questo è lo stile educativo, quello che bilancia l'esigenza con altri elementi.

Andiamo a vedere cosa fa il sistema Italia per affrontare questa grande questione nazionale e che cosa può fare il partito della scuola, qui presente, per affrontarlo.

Io vorrei fare tre domande al sottosegretario. La prima domanda è questa: noi

abbiamo fatto uno sforzo ingente dal punto di vista economico soprattutto sui PON e soprattutto sui PON per il sud. Vorrei chiedere come possiamo mettere in cantiere una verifica dei risultati, in modo da creare modelli operativi e metterli a sistema. Di questo abbiamo bisogno. Questo enorme sforzo deve portare a modelli operativi e a una messa a sistema.

Passo alla seconda domanda. Lei ha parlato giustamente di un'alleanza col privato sociale. Quasi tutti i ragazzi che salviamo, che recuperiamo, vengono da un lavoro extrascolastico. La domanda che io faccio, e su cui mi vorrei impegnare con la Commissione per lavorare sulla dispersione, è come possiamo valorizzare quest'alleanza e, quindi, come possiamo formalizzare che la scuola ha bisogno del territorio e che il territorio può lavorare con la scuola, a livello di insegnanti ed educatori, di privato sociale, di famiglie e via elencando. Che cosa significa che, se lo svantaggio nel sociale nasce, nel sociale deve essere anche combattuto?

Vengo alla terza domanda. Dopo la « scorpacciata » di intercultura degli anni scorsi è calato il silenzio sull'immigrazione e sugli alunni rom. Vorrei capire perché. Noi dobbiamo riprendere il tema.

Noi sappiamo benissimo che una buona parte dei ritardi scolastici e anche della dispersione è dovuta, in questa prima fase dell'immigrazione — con le prime generazioni neoarrivate — allo svantaggio accumulato da bambini e ragazzi che arrivano da fuori, che non parlano la lingua, che hanno frequentato sistemi scolastici meno esigenti e che hanno delle difficoltà sociali, evidentemente, nell'inserimento. Questo avviene nella prima fase e ancora, forse, nelle seconde generazioni.

Dalle terze generazioni arrivano — come esempio — gli Obama e, quindi, il problema si risolve. Non è l'immigrato che è svantaggiato, è il neoarrivato. Come tutti noi, anche un Einstein che andasse a parlare un'altra lingua, in un altro territorio, avrebbe le stesse difficoltà.

Che cosa mettiamo in cantiere per risolvere questi aspetti specifici dello svantaggio e, in particolare, un tema cruciale

che investirà la nostra società, quello che io chiamo l'« *apartheid* scolastico », ossia la distribuzione diseguale di alunni immigrati neoarrivati nelle scuole, con le scuole di serie A e le scuole di serie B e la fuga dei genitori italiani dalle « scuole degli immigrati »?

Che cosa stiamo mettendo in cantiere per dimostrare che, dopo un intervento forte, come quello che hanno fatto altri Paesi — cito, per esempio, l'Australia e Israele — sul neoarrivato, le disuguaglianze vanno quasi ad azzerarsi? Va fatto, però, un intervento interculturale. Il problema risiede in un forte intervento interculturale nelle prime fasi. Abbiamo lavorato su questo?

Io credo che abbiamo steso il silenzio su questo campo, che invece deve riemergere.

MARIA COSCIA. Ringrazio anch'io il sottosegretario, che ci ha fornito una relazione molto approfondita. Penso che sia una base molto importante per consentire a questa Commissione, come affermava poco fa la collega Santerini, di farci finalmente discutere sui temi della qualità della nostra offerta formativa e su come la Commissione possa dare un contributo per raggiungere l'obiettivo dell'Agenda 2020 e, cioè, arrivare almeno alla media europea del 10 per cento, rispetto a una media attuale che, in base ai dati che stavo guardando, è migliorata dal 2004 al 2012, ma certo abbiamo ancora molta strada da fare.

Come dicevo, ho ascoltato con molta attenzione le considerazioni del sottosegretario e mi sembra che lui sottolineasse alcuni aspetti che sono causa di questo fenomeno, così drammatico per il nostro Paese. C'è, intanto, un contesto di vita dei bambini e dei ragazzi che è di tipo familiare e di tipo sociale; anche il territorio incide, così come la condizione economica e la condizione sociale. Giustamente si sottolineava che, spesso, il patrimonio di saperi e di competenze dei genitori, oltre che la condizione economica, incide sulle opportunità di bambini e ragazzi dal punto di vista non solo del diritto ad andare a scuola, ma anche del successo formativo.

Penso che, accanto a queste cause esogene, ci sia anche un problema che riguarda le caratteristiche della didattica. Come sappiamo, le intelligenze dei bambini e dei ragazzi sono intelligenze multiple, mentre la didattica - in alcune situazioni - è prevalentemente centrata sul rapporto frontale e non tiene conto dell'esigenza e della necessità di avere classi più aperte e maggiori capacità di interagire in modo multidisciplinare.

I ragazzi oggi hanno una velocità di apprendimento sulle nuove tecnologie molto maggiore. Hanno la capacità di accedere a linguaggi multimediali, alla musica, alle arti, alla creatività. La trasmissione dei saperi e delle conoscenze va bene ma, più in generale, bisogna anche suscitare interesse e passione nei ragazzi.

Insieme alle condizioni di vita materiali, a mio avviso, la scuola dovrebbe essere capace di interloquire di più con gli interessi dei ragazzi e la loro capacità di misurarsi più degli adulti che svolgono attività di formazione con le nuove tecnologie e con i linguaggi più innovativi legati alla creatività, alla musica e così via.

Secondo me dovremmo, dunque, tenere conto anche di questo secondo aspetto e dovremmo cercare di capire come la didattica e la programmazione potrebbero mettere maggiormente in relazione diversi linguaggi, riducendo l'approccio della lezione frontale e aumentando la capacità di lavorare in piccoli gruppi e coltivare le tante intelligenze che i nostri ragazzi e i nostri bambini possono esprimere.

Detto questo, come considerazione di carattere generale, penso che la Commissione dovrà continuare a lavorare insieme al Governo su questo tema, facendo delle audizioni di buone pratiche. Le buone pratiche andrebbero in qualche modo scovate anche in relazione a un maggiore approfondimento di questi dati che ci vengono forniti dal Governo.

Stavo notando, ad esempio, nella tabella 1 della documentazione depositata, regioni che sicuramente sono più avanti rispetto ad altre, che però, stranamente, sono ferme, come il Friuli-Venezia Giulia, che nel 2004 era al 13,6 per cento di abban-

dono scolastico prematuro, nel 2012 al 13,3 per cento. Analogamente è successo in Umbria, che stava al 13,2 per cento nel 2004 ed è al 13,7 per cento nel 2012. Non so se questo sia uno zoccolo duro, vorrei capire la dinamica in base alla quale ciò avviene.

La Puglia, che aveva un indice molto negativo del 30,2 per cento nel 2004, poi, ha fatto un lavoro evidentemente straordinario, per arrivare al 19,7 per cento nel 2012. L'indice chiaramente è alto, però dobbiamo riferirci al dato di partenza. Credo quindi che sia importante una lettura attenta di questi dati.

Mi dispiace poi per la collega Carocci, però il dato della Liguria, che era al 16,3 per cento nel 2004, è addirittura peggiorato, nel 2012, sino al 17,2 per cento. Da una lettura attenta di questi dati, quindi, potremmo trarre degli elementi che ci aiutino a lavorare nella giusta direzione.

Penso che sia assolutamente importante individuare delle buone pratiche che siano legate ai territori dove possa emergere, con il presupposto che dicevo prima rispetto alla condizione sociale, alla condizione di svantaggio legata alla famiglia di provenienza - come nel caso dei bimbi migranti - o alla condizione di svantaggio come per i bambini diversamente abili, e anche rispetto alla capacità di innovazione della didattica, come queste abbiano inciso.

Il problema è legato al contesto, all'ambiente, alla condizione di sviluppo socio-economico dei territori, però è anche vero che, forse, qualcosa di più si può fare sulla capacità della scuola di promuovere innovazione didattica.

Dico un'altra cosa, sottosegretario, sulla rilevazione dei dati: ho capito che ci sono dei problemi, ma vorrei un chiarimento rispetto alle tabelle 5 e 6 della nota depositata che si riferiscono agli apprendimenti per la lettura e la matematica. Vedo dei dati un po' strani, che non mi convincono: il Piemonte sta - nel 2012 - al 12,9 per cento per quanto riguarda lo scarso apprendimento della lettura, l'Emilia-Romagna al 18 per cento. Non vorrei che anche nella rilevazione dei dati ci fosse qualcosa da approfondire.

ILARIA CAPUA. Mi sono persa quest'ultima parte e non vorrei dire la stessa cosa. Non entro nel dettaglio, anche perché ci sono persone che conoscono questo problema molto meglio di me ma, guardando le tabelle del tasso di abbandono nel 1999, da allora è successo qualcosa.

MARCO ROSSI DORIA, *Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. Nel 1999 è successo che l'obbligo scolastico è prima salito di un anno e poi è sceso di un anno per misure normative del Governo e del Parlamento, cioè l'obbligo scolastico era prima a 14 anni, poi è salito a 16, poi è risceso a 15. Riscendendo a 15, chi era a 16 non risultava più computato: quindi il tasso è calato per un motivo endogeno e poi è risalito.

ILARIA CAPUA. Ho capito che sul fenomeno della dispersione c'è stato un diverso parametro di riferimento.

MARIA MARZANA. Abbiamo visto che quello della dispersione scolastica, nel nostro Paese, è un fenomeno di notevole entità, in particolare al sud, dove abbiamo percentuali del 22 per cento, contro il 18 per cento del nord, addirittura con delle punte del 30 per cento a Ragusa e Caltanissetta, a fronte di una media europea del 14 per cento.

Tra l'altro, questa discrepanza che c'è all'interno del nostro Paese, riguardo alla dispersione scolastica, rispecchia anche quella dei risultati che sono stati verificati attraverso l'indagine internazionale PISA-OCSE, dove si è visto che i risultati del sud sono notevolmente inferiori rispetto a quelli che vengono conseguiti al nord.

Si è visto che con il passare del tempo c'è stato un decentramento delle funzioni del Ministero dell'istruzione, il quale ha ceduto competenze amministrative e altre funzioni alle regioni, ai comuni e alle province. È anche vero che le scelte degli enti locali, riguardo all'istruzione e all'educazione, sono fortemente subordinate alle risorse che vengono stanziare dal ministero. È chiaro che una riflessione

molto approfondita va fatta nell'ambito del Ministero dell'istruzione.

Nel recente decreto si è visto che la misura più importante che è stata adottata per far fronte a questo fenomeno è stata lo stanziamento di 15 milioni di euro per la didattica integrativa, da attuare in tutti i gradi di scuola, solo per gruppi di studenti. Come si vede, è una cifra irrisoria. Tra l'altro, se andiamo a vedere, ad esempio, i dati della Puglia, che sono scesi notevolmente, vediamo che gli investimenti sono di 25 milioni di euro; invece qui parliamo di 15 milioni in tutta Italia. È chiaro che è veramente una cifra ridicola.

Noi riteniamo che questa sia una problematica che vada affrontata seriamente e in modo complessivo, lavorando in particolare sulla prevenzione. Partiamo dalla scuola dell'infanzia: ad esempio, il Ministro Maria Chiara Carrozza è stata a Casal di Principe, dove ha annunciato la costruzione di una scuola dell'infanzia in un terreno confiscato alla mafia. Questo, naturalmente, è un dato di merito, però se non si inserisce in una serie di interventi per rispondere alla domanda di scolarizzazione e di educazione — su tutto il territorio nazionale — dai tre ai sei anni, chiaramente assume le connotazioni di uno *spot*.

Un discorso simile va fatto per le sezioni primavera, che accolgono bambini dai 24 ai 36 mesi, visto che molte famiglie non possono permettersi la retta degli asili nido, oppure sono lunghissime le liste d'attesa.

Passiamo alla scuola primaria, sempre perché per noi è importante prevenire il fenomeno. Occorre un vero investimento strutturale, contro la dispersione, sul potenziamento del tempo pieno. Questo investimento dovrebbe essere strutturale. Basta partire dal fatto che laddove il tasso di dispersione scolastica è molto alto, come al sud, solo il 5 per cento delle istituzioni scolastiche adotta il tempo pieno. Al nord, dove invece il tasso scende fino al 18 per cento, le scuole che adottano il tempo pieno sono oltre il 90 per cento.

Si tratterebbe di subordinare il tempo-scuola alle richieste delle famiglie, piuttosto

sto che alle disponibilità di organico e quindi di risorse, come ha stabilito la riforma Gelmini. Infatti, ogni anno la richiesta di 20.000 famiglie di un tempo-scuola di 40 ore, ossia del tempo pieno, non viene soddisfatta.

Vorrei concludere concentrando l'attenzione su altri aspetti, in merito ai quali vorrei che il sottosegretario dicesse qual è la linea del Governo. Ogni nuovo Governo e ogni *leader* che ha ricoperto il ruolo di ministro ha sottolineato l'importanza della scuola e l'inversione di tendenza verso le politiche scolastiche, ma, alla fine, vediamo che si continua, invece, con i tagli strutturali. Basta guardare al dimensionamento della rete scolastica: infatti, stanno continuando le chiusure degli istituti scolastici, eliminando di fatto dei punti di riferimento sociale per le comunità.

Pensiamo poi alla sperimentazione del taglio di un anno alle superiori: questo contraddice l'aumento della durata dell'obbligo scolastico. Adesso è una sperimentazione, però è chiaro che si vuole far entrare questa disposizione in tutto il sistema e, in questo modo, si lasciano a se stessi i giovani che non proseguono gli studi a causa dell'enorme difficoltà di trovare occupazione.

Un chiarimento lo vorrei anche a proposito del fondo di istituto, che viene continuamente diminuito, oltre al fatto che, per il secondo anno consecutivo, sarà utilizzato per il pagamento delle progressioni di carriera dei docenti, anziché per il potenziamento dell'offerta formativa, in particolare delle aree più disagiate.

Per noi è chiaro che la risoluzione di questo problema è strettamente legata allo stanziamento delle risorse. Possiamo parlare di progetti, di riforma del sistema scolastico, ma se prima non si stanziavano effettivamente delle risorse non ci può essere un miglioramento dei dati relativi alla dispersione scolastica.

NICOLA FRATOIANNI. Alcune domande e una considerazione rapidissima, anche perché è già stata svolta da chi mi ha preceduto; e ne sono contento.

La prima domanda è la seguente. Il sottosegretario, che naturalmente ringrazio anch'io per la completezza dell'audizione, ci diceva che, oltre ai dati « macro », in particolare sull'andamento regionale, è molto utile, in un territorio come questo, provare a costruire elementi di indagine che ci raccontino qual è l'andamento della dispersione all'interno delle regioni e, perfino, delle aree metropolitane.

Sappiamo che, per le ragioni che lei stesso ci ha raccontato, descrivendo alcune delle cause tipo che in modo più rilevante incidono sul fenomeno della dispersione, ci sono casi in cui in una stessa città, tra quartiere e quartiere — penso a Bari, dove ho avuto un'esperienza diretta come amministratore regionale —, misuriamo dei tassi di dispersione molto diversi. Le scuole collocate in quartieri a rischio e in particolari condizioni — in certi casi per deficienze strutturali o per il contesto più generale, socio-culturale — presentano rischi molto più alti su questo fronte.

Dunque, la prima cosa che vorrei chiedere è se il ministero ha un quadro, e a che livello di approfondimento, che ci possa indicare questo aspetto della differenziazione di contesto; altrimenti, se non c'è, quali strumenti si stanno mettendo in piedi, per provare a raggiungere un meccanismo di monitoraggio più definito, per costruire modelli di contrasto che siano efficaci, anche qualitativamente e non solo quantitativamente.

Rispetto a quanto diceva l'onorevole Santerini, devo dire che, su questo « non ci piove », nel senso che forse la quantità non risolve tutto, ma fa molto, come vediamo anche leggendo queste tabelle; poi dirò qualcosa a questo proposito.

Vengo ai fondi strutturali europei. Siamo nel pieno della definizione del ciclo 2014-2020. È del tutto evidente che, in un periodo di riduzione della possibilità di trasferimento dal bilancio dello Stato, in particolare agli enti locali competenti per queste materie, i fondi strutturali per le regioni dell'Obiettivo convergenza in modo clamoroso, ma non solo per quelle, rappresentano sempre più una risorsa decisiva.

Vorrei capire su questo a che punto stiamo. In particolare, nella definizione del Fondo sociale europeo - lo strumento più flessibile per interventi di questo tipo - vorrei sapere qual è il livello di discussione in atto, quali prospettive si intravedono e che ruolo stiamo giocando nella discussione a livello continentale su questo ciclo di programmazione.

La terza e ultima questione che pongo, se l'onorevole Gallo e l'onorevole Santerini interrompono la loro conversazione...

MILENA SANTERINI. Stavamo discutendo tra quantità e qualità, perché viene continuamente frainteso che cosa serve. Comunque, a un bambino date tre chili di pane, invece delle proteine, e vediamo come cresce bene! È chiaro che ci vuole anche la quantità. Se vogliamo far polemica, facciamola.

NICOLA FRATOIANNI. Per questo mi ero permesso di fare il mestiere della presidente, impropriamente.

La terza e ultima cosa che dico, tornando al tema della quantità, è che non c'è dubbio che si tratti di articolare progetti che siano in grado di determinare, innanzitutto, un'adesione al contesto e, quindi, anche di sviluppare un'efficacia maggiore, ma c'è un problema di risorse. È del tutto evidente.

Non voglio fare anch'io la polemica sulle risorse previste nel decreto-legge n. 104 del 2013, che poi non sono le uniche, naturalmente, rispetto a questo fronte. A chi citava, guardando le tabelle, il caso pugliese dico, però, che parliamo di una delle buone pratiche.

Concordo con l'onorevole Coscia. Penso che sia molto utile immaginare un po' di audizioni per cercare anche di condividerle. Credo di poter certamente affermare - il sottosegretario la conosce bene - che l'esperienza dei diritti a scuola, in Puglia, sia una buona pratica. Si tratta di un progetto sul quale, nei suoi sei anni di vita, sono stati investiti più di 120 milioni di euro, una cifra che va dai 25 ai 30 milioni di euro l'anno. Si capisce bene che questo volume di investimenti, natural-

mente accompagnato anche da una costruzione - io credo, intelligente - produce risultati che hanno un riscontro più evidente.

CATERINA PES. Anch'io ringrazio il sottosegretario Rossi Doria, perché la sua esperienza, la sua storia e la sua competenza gli hanno permesso di lavorare alla presentazione di questi dati in modo veramente esauriente. Per noi è stato molto utile.

Io vorrei fare alcune considerazioni che mi vedono riprendere anche alcuni temi della collega Santerini e del collega Fratoianni. Se riuscissi a trovare un elemento di sintesi tra i due, non mi dispiacerebbe.

Intanto voglio dire una cosa al sottosegretario. Io ho apprezzato molto gli indirizzi verso i quali si rivolge il tentativo del ministero di affrontare il tema e il problema della dispersione scolastica. Credo molto nella didattica integrativa e credo tantissimo nella valorizzazione delle competenze locali e nell'uso delle tecnologie.

Vorrei, se possibile, parlare di questo per un semplice fatto, e parto da un presupposto. Se noi andiamo a vedere i dati che lei ci ha fornito, notiamo che ci sono tre realtà, tre regioni, in cui il tasso di dispersione scolastica è più alto che altrove. Non sto tirando l'acqua al mio mulino e al fatto che si parla di Sardegna, anche se continuo a essere estremamente perplessa dal fatto che la Sardegna, dal ministero precedente, non sia stata inserita nell'Obiettivo convergenza e che, invece, vi siano state inserite alcune regioni estremamente più virtuose da questo punto di vista di quanto non sia la Sardegna. Detto questo, considerato che anche a suo tempo io contestai questa scelta, vorrei ricordare che, oggi, tra le regioni nelle quali la dispersione scolastica è più evidente - escludendo la Sicilia - ci sono la Valle d'Aosta e la Sardegna, due realtà con un tasso di popolazione bassissimo. La Valle d'Aosta ha addirittura 39 abitanti per chilometro quadrato. Per farla breve, tra un po' non avrà più un'autonomia scolastica. La Sardegna ha intorno ai 72 abitanti per chilometro quadrato.

Non è un fatto secondario, se noi lo colleghiamo con il tasso di dispersione. Questi sono territori che possiamo portare come esempio. La dispersione scolastica la troviamo nelle città metropolitane, per altri motivi ancora, ma avviene anche, in realtà, dove, a poco a poco, stanno scomparendo i presidi dello Stato, dove stanno scomparendo i presidi anche della socialità importante. Mi riferisco a piccoli centri, dove non ci sono più le scuole, gli uffici postali, le caserme dei carabinieri, le parrocchie — perché c'è la crisi delle vocazioni —, dove non ci sono più quei luoghi di socialità che favoriscono sia le famiglie, sia i bambini a incontri e confronti, che hanno anch'essi un profondo valore di tipo culturale.

Perché faccio questa premessa? Perché, fermo restando il fatto che in questi territori le scuole vanno chiuse, perché la *spending review* non è una cosa improvvisata, non è stata un capriccio, ma si è dimostrata essere un fatto necessario; fermo restando anche il fatto che nessuno di noi vuole le pluriclassi e che, quindi, vuole che rimangano le classi in questi territori, ma vuole possibilmente scuole belle, luoghi dove i bambini si confrontino, dove i bambini stiano bene e dove si incontrino più culture, rimane il fatto che questi sono territori dove si perde il senso della scuola e dell'istruzione, se non si parte dal presupposto che il tempo dell'apprendimento è il tempo pieno.

Io credo che un modo per combattere la dispersione sia legato anche al fatto che lo Stato si debba porre, insieme alle regioni, un obiettivo importante: fare in modo che, anche se non la didattica, che abbisogna di confronto e di incontro tra più esperienze, questi istituti, questi luoghi di cultura e di socialità mantengano la loro esigenza, investendo denaro in questo obiettivo.

Io credo che la didattica integrativa e l'apertura straordinaria delle scuole significhino anche questo: fare in modo che questi presidi, che sono presidi di socialità, quelli che noi potremmo chiamare centri sociali, nelle zone più abbandonate della nostra periferia e dei nostri centri più

disabitati d'Italia siano mantenuti aperti. Bisogna che lo Stato investa in tutto questo, bisogna che lo Stato investa in altre forme di didattica, nel tempo della scuola e in quello della trasmissione, non del sapere diretto, ma sicuramente del confronto.

Altro tema importante e, secondo me, ugualmente fondamentale è quello della valorizzazione delle competenze locali. Lei ne ha parlato, sottosegretario. Io lo considero fondamentale. Il nostro Paese — l'ho già detto altre volte e mi è capitato tempo fa di parlarne, quando abbiamo audito i rappresentanti di Confindustria — si è ripreso negli anni Sessanta grazie alla presenza importante e capillare della competenza tecnica, della scuola tecnica. Svolgo solo due accenni al tema della competenza tecnica e professionale. Queste competenze sono fondamentali, perché legano e collegano la scuola e l'istruzione con la rete delle competenze locali, con le esigenze di sviluppo locale e con le imprese. Io penso che anche in questo senso bisogna maggiormente valorizzare il sistema dell'istruzione.

PRESIDENTE. Ci sono ancora tre colleghe che avevano chiesto di intervenire, le onorevoli Bossa, Rocchi e Carocci. A questo punto, essendovi altre richieste di intervento, io proporrei di rinviare, con il consenso del sottosegretario, il proseguimento dell'audizione odierna ad un'altra seduta, anche per assicurare l'opportunità di una replica.

Autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico della seduta odierna della documentazione consegnata dal sottosegretario Rossi Doria (*vedi allegato*).

Dichiaro conclusa la seduta.

La seduta termina alle 16.05.

IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE

DOTT. VALENTINO FRANCONI

Licenziato per la stampa
il 27 febbraio 2014.

ALLEGATO



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Audizione
VII Commissione della Camera
sulla Dispersione scolastica

22 Gennaio 2014

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

INDICE

1.	<i>La dispersione scolastica: un fenomeno complesso correlato con l'esclusione sociale</i>
2.	<i>La dispersione scolastica: un fenomeno in lenta ma progressiva diminuzione</i>	3
3.	<i>Iniziative del MIUR di contrasto alla dispersione scolastica</i>	10
4.	<i>Il contributo dei PON Istruzione alle azioni di contrasto alla dispersione scolastica</i>	11
5.	<i>L'Azione 3 del Piano di Azione Coesione – Priorità Istruzione</i>	13
6.	<i>Progetti dell'Azione 3 del Piano di Azione Coesione: prime analisi</i>	15
7.	<i>Allegati</i>	20
TABELLA 1	GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI – VALORI PERCENTUALI DAL 2004 AL 2012	20
GRAFICO 1	GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI.....	21
TABELLA 2	TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011.....	22
GRAFICO 2	TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI.....	23
TABELLA 3	TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011	24
GRAFICO 3	TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI.....	25
TABELLA 4	TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011.....	26
GRAFICO 4	TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI.....	27
TABELLA 5	STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN LETTURA.....	28
TABELLA 6	STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN MATEMATICA	29

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

1. Il fallimento formativo: un fenomeno complesso correlato con l'esclusione sociale

Il fallimento formativo è un arcipelago di fenomeni che comprende innanzitutto la dispersione scolastica. La dispersione, a sua volta, è fenomeno articolato che implica diverse componenti e riguarda il contesto scolastico-formativo nel suo complesso. Essa non è identificabile esclusivamente con la prassi dell'abbandono scolastico, ma implica anche pratiche quali l'irregolarità delle frequenze, i ritardi, la non ammissione all'anno successivo, le interruzioni e tutte le altre circostanze che possono dar luogo al fatto che i ragazzi escano prematuramente dal sistema scolastico e formativo. A questi vanno aggiunti - in termini almeno di candidatura al fallimento formativo - la nozione di povertà nei risultati del percorso di studi secondari in termini di competenze e sapere considerati assolutamente indispensabili al pieno esercizio della cittadinanza.

Nel nostro Paese la politica che è stata realizzata per combattere la dispersione scolastica (e le conseguenze connesse in termini di "rischio di povertà") ha riguardato innanzitutto la progressiva estensione dell'obbligo scolastico. Tale estensione, soprattutto a partire dal 1963 (scuola media unificata) ha prodotto conseguenze positive sotto un duplice punto di vista: da un lato ha fatto sì che un numero maggiore di ragazzi e ragazze proseguissero la scuola in virtù di un obbligo più prolungato; in secondo luogo ha determinato un effetto positivo anche sul segmento di scuola precedente, aumentando il numero di giovani che almeno riuscivano a completare i primi cinque anni di scuola.

Vi sono state - nel corso del tempo ulteriori politiche e esperienze diffuse di ri-conquista all'istruzione per chi è rimasto fuori quali: le scuole serali e le 150 ore, la formazione professionale per i giovani adulti integrata con la ripresa dell'istruzione di cittadinanza, le scuole presso le molte agenzie degli enti locali e del privato sociale, le scuole di seconda occasione.

Ma nonostante che queste politiche e misure abbiano visibilmente ottenuto effetti auspicabili, noi non siamo riusciti ad abbattere la dispersione scolastica in modo sufficiente - anche se, come vedremo, stiamo ottenendo risultati nel tempo.

Al fine di comprendere le ragioni molteplici del perdurare del fenomeno nel nostro Paese e per lo sviluppo delle politiche di contrasto che saranno qui esaminate in dettaglio, è qui importante rimarcare come ogni azione volta a combattere la dispersione scolastica debba seguire insieme alcuni indirizzi:

- costanza nel tempo di politiche e di singole azioni e forte coordinamento tra promotori delle politiche
- rigorosa valutazione dei risultati
- ottimizzazione delle iniziative e delle risorse tra scuole, decisore nazionale, enti locali
- sviluppo della scolarità precoce
- attenta cura dell'apprendimento di ciascun bambino e ragazzo a scuola e fuori scuola
- particolare attenzione alle conoscenze e competenze irrinunciabili durante la scuola di base (3-14 anni)
- sostegno a iniziative di sviluppo locale
- sostegno ai percorsi tra scuola e lavoro
- alleanza tra scuole e famiglie
- alleanza territoriale tra tutte le agenzie educative e formative (scuole, privato sociale, centri sportivi, volontariato, parrocchie, agenzie di formazione, imprese, ecc.)

Tale approccio basato su una risposta multi-dimensionale, ben articolata e coordinata e costante nel tempo non ha caratterizzato sempre il "caso italiano". A stagioni e territori nei quali è prevalsa la buona politica su questo tema si sono alternati anni e luoghi dove non si sono seguite politiche adeguate.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

Nell'esaminare il fenomeno del fallimento formativo va sottolineato che l'istruzione è, nel mondo, il principale fattore che permette di fronteggiare in modo più adeguato le esigenze dell'esistenza quotidiana e di prender parte con maggior consapevolezza alle attività collettive, dal momento che favorisce la consapevolezza dei propri diritti e fornisce opportunità di informazione, competenze, abilità e saperi spendibili nel corso della vita.

Vi è un forte legame bi-univoco tra povertà in istruzione – e, dunque dispersione scolastica o, meglio detto, fallimento formativo - e disagio economico e socio- culturale. La scuola emancipa potenzialmente dalla povertà ma le condizioni di partenza contribuiscono fortemente a determinare, a loro volta, il fallimento formativo. Dunque la scuola – a maggior ragione nei contesti di concentrazione dei fattori di esclusione sociale - deve sapere assumere sempre di più la funzione di leva di cambiamento rispetto alle condizioni di partenza. E' questo il compito democratico affidatogli dalla Costituzione: dare di più e meglio a chi parte con meno e dunque attuare la discriminazione positiva rispetto al destino sociale annunciato.

Resta, tuttavia, probabile che il percorso scolastico di un giovane possa essere ancora oggi influenzato dal basso titolo di studio o dalla condizione professionale dei genitori così come da bassi livelli di reddito familiare; fattori che favoriscono il fallimento formativo del giovane stesso, il quale non riesce a raggiungere un livello "dignitoso" di preparazione scolastica nei modi e nei tempi stabiliti. Si tratta di un fenomeno ampiamente diffuso e documentato a livello internazionale.

Nell'azione di contrasto del fallimento formativo e nelle politiche pubbliche atte a superare questo fenomeno vanno di volta in volta esaminati e combattuti – nei diversi contesti – tutti i molteplici fattori che concorrono alla determinazione della povertà in istruzione, quelli che riguardano la scuola ma anche ognuno degli altri che sono presenti "intorno alla scuola".

E entro tale prospettiva - nell'introdurre i materiali per l'audizione alla Camera sulla dispersione scolastica - va ricordato che in merito al legame tra povertà in istruzione e disagio economico e socio-culturale tale legame è innanzitutto dimostrato dalla viva vita e dalle evidenze empiriche registrate nelle scuole che vivono in aree di concentrazione di fattori di povertà e di esclusione sociale. Il carattere complesso e multi-fattoriale della dispersione scolastica consiglia sempre un'attenta analisi dei contesti, sia quelli interni alle scuole che quelli esterni e un esame improntato alla conquista del successo formativo di ciascun bambino e ragazzo. E', tuttavia ampiamente attestato in letteratura il legame tra fallimento formativo e le diverse manifestazioni dell'esclusione sociale così come quello tra buon esito a scuola e protezione e promozione delle persone nel corso della vita. In particolare vanno sempre presi in considerazione:

- **Il ruolo della scuola come fattore protettivo rispetto alle condizioni di povertà**

L'influenza dell'istruzione rispetto alla possibilità di vivere in modo più completo la cittadinanza è stata presa in esame, negli ultimi anni, soprattutto per quanto concerne il rapporto con la legalità, la salute, l'esclusione sociale in senso stretto, la partecipazione alla vita politica (cfr.

Riddell), nonché il diritto al lavoro.

- **Istruzione e salute**

Il rapporto tra istruzione e salute è stato rilevato da numerose indagini effettuate in paesi e momenti storici diversi: Cutler e Lleras-Muney, passando in rassegna i contributi che hanno preso in esame questo tema, sottolineano come sembra esserci un'associazione positiva tra istruzione e benessere fisico, misurato attraverso indicatori di varia natura. Una più elevata istruzione, ad esempio, appare correlata ad una minore presenza di malattie croniche e acute (in modo indipendente rispetto alle variabili demografiche e occupazionali); è correlata, inoltre, ad una più marcata aspettativa di vita e quest'associazione non può essere compresa soltanto alla luce di uno stile di vita più adeguato che può essere dettato da una maggiore conoscenza. Il legame tra istruzione e salute, infatti, non è facilmente spiegabile, soprattutto per via dell'intervento di variabili demografiche che attengono al reddito, allo status occupazionale, al contesto socio-economico complessivo. Nonostante ciò, anche quando questi fattori vengono tenuti sotto controllo, permane lo stretto rapporto tra istruzione e salute. Tale rapporto

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

trova conferma anche rispetto agli studi realizzati nel nostro paese: Cannari e D'Alessio, effettuando una stima, hanno rilevato che un anno in più di istruzione diminuisce la probabilità di essere in cattiva salute di circa il 4% della probabilità media. Altri autori (Cipollone, Radicchia, Rosolia), hanno focalizzato la loro attenzione su una popolazione al di sotto dei 40 anni, mettendo in luce che gli individui in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore hanno una probabilità di morte, in un periodo di 10 anni, minore del di 0,2 punti percentuali.

- **Istruzione e legalità**

Il legame tra istruzione e propensione al rispetto della legge appare meno univoco rispetto a quello tra istruzione e salute: a questo proposito infatti, disponiamo di risultati contrastanti. Alcuni contributi (Witte, McMahon), avevano messo in evidenza una scarsa influenza dell'istruzione in relazione alla probabilità di commettere reati, una volta si tenga sotto controllo l'effetto di altre variabili demografiche; questi dati non concordano con quelli riportati da lavori realizzati più recentemente (Grogger, Lochner), che hanno invece sottolineato come il possesso di un'istruzione più elevata implichi la tendenza a usufruire di retribuzioni più cospicue e quindi renda meno probabile la messa in atto di reati, da qui dunque deriverebbe la stretta connessione tra istruzione e probabilità di commettere atti illegali. Sposando questa prospettiva, Lochner e Moretti hanno stimato, per quanto riguarda gli Stati Uniti, che ad un aumento di un punto percentuale della quantità di maschi che ottengono un diploma di scuola superiore è collegato ad una diminuzione dei reati contro la persona dello 0,8% e di quelli contro il patrimonio dello 0,6%.

- **Istruzione e partecipazione alla vita politica e sociale**

L'associazione tra istruzione e partecipazione alla vita politica e sociale è stata analizzata da diversi studi, ma anche in questo caso non è semplice individuare le relazioni causali, data la molteplicità di fattori implicati. Il contributo di Milligan, Moretti e Oreopoulos che si è concentrato sulla realtà statunitense e su quella britannica, ad esempio, giunge a considerazioni diverse a seconda del paese preso in esame. Effettuando un'indagine internazionale, McMahon ha rilevato un'associazione significativa tra istruzione e misure di democratizzazione, tutela dei diritti umani e stabilità politica (tenendo sotto controllo fattori di contesto come il reddito pro-capite e la quantità di denaro pubblico investito nella difesa). Lavori relativi al rapporto tra qualità dell'istruzione e probabilità di prender parte ad attività associative (aspetto fondamentale nelle società democratiche), hanno riguardato anche il nostro Paese. In particolare, nel caso del Sud dell'Italia (Trigilia, Borgomeo), il forte impulso dell'associazionismo dagli anni '90 in avanti e successivamente per la nascita di un privato sociale diffuso, è stato spiegato anche in virtù di una grande partecipazione giovanile, in particolare di giovani che avevano conseguito livelli elevati di istruzione: un terzo degli iscritti era, infatti, in possesso di una laurea, mentre tre quarti avevano ottenuto un diploma di scuola superiore. Questo elevato livello di istruzione caratterizzava, in modo estremamente marcato, le associazioni di tipo tecnico-scientifico e quelle che si occupavano di studi storici, sociali ed economici oltre che le agenzie di sviluppo locale.

- **Istruzione e Lavoro**

La connessione tra istruzione e possibilità di esercitare il diritto al lavoro è assai consolidata: in tutti i paesi che hanno raggiunto un marcato sviluppo dal punto di vista economico, infatti, gli individui con un più elevato livello di istruzione sono quelli che più frequentemente fanno parte degli occupati. Tale rapporto è particolarmente evidente per le donne, in quanto quelle con livelli più elevati di scolarizzazione riescono più facilmente a contrastare un'ineguale divisione del lavoro in ambito domestico. Ciò vale sia nel caso di occupazioni subordinate che di lavoro autonomo. Numerosi contributi, che hanno avuto per oggetto il nostro Paese, hanno raccolto dati a sostegno di questa relazione, evidenziano come un titolo di studio più elevato aumenti le possibilità di esercitare un'occupazione (Gallie e Paugam; Schizzerotto; Eurostat, Blossfeld e Hofmeister; Lucchini, Saraceno, ecc.). E' stato inoltre rilevato un preciso rapporto tra istruzione e prestigio sociale relativo al tipo di occupazione svolta (Cobalti e Schizzerotto; Breen; Barone).

Questo rapporto emerge se consideriamo il complesso dei paesi dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), dove, mediamente, il tasso di occupazione degli individui con un'età che va dai 25 ai 64 anni e con un'istruzione di livello universitario è almeno di più di 15 punti

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

percentuali superiore a quello degli individui in possesso di un diploma di scuola media inferiore. Tale discrepanza si attesta intorno ai 30 punti percentuali se prendiamo in considerazione soltanto le donne. Una tendenza di questo tipo è rintracciabile anche in Italia. In generale, come si accennava prima, nel complesso dei paesi OCSE, così come in Italia, è possibile rilevare un rapporto inverso tra tasso di disoccupazione e livello di istruzione, per entrambi i sessi. Quanto più il livello di istruzione è elevato, tanto inferiore diventa la proporzione di soggetti privi di un'occupazione.

- **Istruzione e rischio di esclusione sociali**

Possiamo spiegare una tale tendenza ipotizzando che le persone con un inferiore livello di scolarità si trovino soggette a più frequenti episodi di disoccupazione, in quanto sono impiegate in occupazioni scarsamente qualificate e come tali meno continue nel tempo. Ma accanto a questa prima spiegazione, possiamo altresì pensare che tali individui esperiscano un periodo più lungo di disoccupazione, nel momento in cui perdono un impiego. Nel caso del nostro Paese questa seconda considerazione appare quanto mai plausibile. Prima della crisi varie indagini effettuate sulle famiglie italiane hanno mostrato, infatti, che se da un lato il livello di istruzione non appare giocare un ruolo di rilievo per quel che riguarda il numero di episodi di disoccupazione riportati dagli intervistati, esso d'altro canto influenza la durata del periodo di disoccupazione esperito. Inoltre da tempo notiamo che sussiste uno stretto legame tra il titolo di studio posseduto e le agevolazioni (concrete e simboliche) connesse al tipo di lavoro esercitato, trascorsi cinque anni dalla prima occupazione (De Lillo e Schizzerotto). Questo rapporto, sebbene con alcune differenze, è rilevabile sia per gli uomini che per le donne. Il titolo di studio è determinante anche per quel che riguarda la probabilità di vivere in condizioni di povertà e di disagio sociale. In particolare, il livello di istruzione del capofamiglia incide sulla possibilità di diventare una famiglia povera, che quindi ha una maggiore probabilità di sperimentare condizioni di cattiva salute, di commettere atti contro la legge e di vivere una condizione di esclusione multi-fattoriale. Nel nostro Paese i nuclei famigliari il cui capofamiglia è in possesso di un basso livello di istruzione (nessun titolo o licenza elementare) hanno un'incidenza di povertà almeno di quattro volte maggiore rispetto ai nuclei famigliari il cui capofamiglia aveva a capo una persona con almeno la licenza media superiore. E molti studi mostrano come il livello di istruzione acquisito ha delle forti implicazioni sul piano economico, condizionando le prospettive occupazionali e retributive delle persone. L'investimento in istruzione ha rendimenti molto elevati sia per la persona che investe sia per la collettività nel suo insieme (Barbieri e Cipolline, Checchi, ecc.) L'istruzione è strumento fondamentale per accrescere le attitudini e le abilità conoscitive delle persone, per sviluppare la loro capacità di comprendere e affrontare le differenti situazioni e di vivere in maniera adeguata nella società. Non a caso negli approcci multidimensionali per l'analisi della povertà, come quello delle *functionalis and capabilities* proposto da Sen, il titolo di studio, o la possibilità di accesso al sistema scolastico sono una delle dimensioni rilevanti del benessere individuale.

- **Istruzione e possibilità di cogliere ulteriori occasioni formative**

Il legame tra il grado di istruzione acquisito e la possibilità che in età adulta si prenda parte ad occasioni che garantiscono una ulteriore formazione è un dato ormai consolidato: le persone che posseggono un livello di istruzione più elevato si dimostrano, infatti, più disponibili a cogliere e a trarre giovamento da successive opportunità formative.

Il fallimento formativo è dunque un fenomeno che influisce insieme sugli esiti concreti delle singole vite e sull'economia, sulla tenuta sociale, sull'esercizio dei diritti, ecc. Le politiche di contrasto del fallimento formativo sono, dunque, potenti fattori a favore dello sviluppo, della coesione sociale e del diritto di ciascun cittadino ad aspirare a una vita dignitosa e promettente. E' per queste sue funzioni decisive che tali politiche hanno bisogno di solide basi statistiche, territorio per territorio. Al fine di fornire una solida base statistica all'esame complesso del fenomeno, la nostra anagrafe scolastica sta migliorando costantemente la sua raccolta di dati – come si potrà vedere dalle tabelle allegate. Tuttavia va anche rilevato che purtroppo ancora non si dispone sempre di informazioni statistiche dettagliate che permettono di correlare in modo minuto, zona per zona, platea scolastica per platea scolastica, il contesto familiare e le difficoltà formative dei ragazzi. Tale mancanza di dati rende ancora oggi alquanto complesso dimostrare scientificamente e in modo articolato per territori il nesso tra le diverse manifestazioni della

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

povertà e la povertà di istruzione. Infatti al momento dell'iscrizione a scuola è ancora oggi vietato – per l'interpretazione prevalente delle norme sulla privacy – raccogliere dati sul lavoro, il reddito e anche sul grado di istruzione dei genitori del ragazzo o ragazza che si iscrive. Noi abbiamo tuttavia estremo bisogno di tali dati oggi e in futuro per guidare azioni di contrasto ben articolate e costruite su solide analisi dei singoli contesti. Del resto lo stesso regolamento europeo per i Fondi strutturali europei ci chiede tale rilevazione al fine dell'approntamento dei programmi e per mirare gli interventi nelle aree più critiche. Ma a tutt'oggi la linea scelta dal garante della privacy rende complicato tale percorso.

In particolare registriamo progressi sulle procedure di raccolta di dati che mettono in relazione, territorio per territorio, gli aventi diritto alla scuola con gli iscritti e frequentanti effettivi. C'è, certamente, ancora molto lavoro da fare ma stiamo affrontando con nuova lena, insieme alle regioni, le difficoltà dovute al fatto che, a partire dai 14 anni di età, la Costituzione attribuisce insieme a Regioni e Stato il compito della formazione dei cittadini all'interno di un sistema integrato che vede i due diversi attori in concorso tra loro. Reperire dati certi su iscrizioni, frequenze ed esiti di ciascun ragazzo in presenza di più attori istituzionali responsabili implica una capacità elevata di integrazione tra informazioni. Non si tratta solo di una già forte difficoltà di integrazione organizzativa, burocratica e nei sistemi informatizzati di rilievo di presenze, assenze, esiti in ogni territorio dai 14 anni in avanti e per ciascun avente diritto a scuola e/o formazione. Le difficoltà di conoscenza statistica sul fallimento formativo sono, infatti, connesse all'intersezione di più mondi, da una parte quello della scuola e dell'altra quello legato alla formazione professionale a sua volta assai composito. Ciò detto stiamo lavorando a costruire e mantenere nel tempo rapporti di complementarità e comune concorso di azioni al fine di sostenere il successo formativo di migliaia e migliaia di singoli ragazzi/e e inoltre raccogliere i risultati in modo condiviso, puntuale e dunque attendibile. La predisposizione di un quadro informativo siffatto richiede, infatti, un'integrazione vera delle varie fonti amministrative e una loro utilizzazione sistematica, sostenuta da procedure di confronto e da supporti tecnici tra loro omogenei.

2. La dispersione scolastica: un fenomeno in lenta ma progressiva diminuzione

La dispersione è dunque un fenomeno multidimensionale e complesso che investe l'intero contesto scolastico-formativo e comprende in sé aspetti diversi, che non si identificano unicamente con l'abbandono, ma fanno riferimento ad un insieme di fattori – irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissione all'anno successivo, ripetenze, interruzioni – che possono sfociare nel fallimento formativo e nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico.

Tale fenomeno rischia dunque di pregiudicare, per i ragazzi in giovane età, non solo la possibilità di acquisire un titolo di studio, ma anche lo sviluppo da parte dei giovani di una cittadinanza attiva, intesa come la possibilità di esercitare i propri diritti nell'ambito della collettività, conseguendo condizioni di vita dignitose in relazione anche alle possibilità di riscatto sociale, nonché di maturare conoscenze e competenze fondamentali per adulti che dovranno adattarsi ad una società e ad un mercato del lavoro in continua trasformazione. Si sottolinea inoltre il forte legame fra povertà in istruzione – intesa in termini di fallimento formativo e dispersione scolastica – e condizioni di disagio socio-economico. Se da un lato le condizioni di disagio del contesto territoriale o familiare di provenienza rappresentano senz'altro uno dei fattori determinanti del fallimento formativo, dall'altro l'istruzione può svolgere un ruolo centrale, quale elemento di coesione sociale e leva di cambiamento e mobilità rispetto alle condizioni di partenza. E' evidente come, in tal senso, le regioni del Mezzogiorno siano contraddistinte da maggiore criticità e come, in un contesto di forte crisi economica, si corra il rischio di un'accentuazione delle condizioni di disagio e di un ampliamento degli elementi di disuguaglianza.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

Con specifico riferimento al fenomeno della **dispersione**, il **principale indicatore** utilizzato in ambito europeo è quello degli **early school leavers (ESL)**, che fa riferimento alla 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 d'istruzione e formazione professionale, ma è evidente come anche altri indicatori possano offrire un contributo utile alla comprensione delle diverse dimensioni che concorrono al fenomeno.

Nel corso degli ultimi anni, sul fronte del **contrasto all'abbandono e alla dispersione scolastica si sono comunque registrati significativi miglioramenti**, come testimonia la sensibile riduzione del **tasso di abbandono prematuro agli studi (ESL)**¹, passato a livello nazionale dal 22,9% del 2004 al 17,6% del 2012, ma diminuito in misura ancora più consistente nelle regioni del Mezzogiorno, che – a fronte di una dato di partenza pari al 27,6% - hanno registrato una flessione di 6,5 punti percentuali. Le riduzioni più marcate hanno interessato, in particolare, Bolzano (-11,1%), la Puglia (-10,5%), la Campania (-6,7%) e la Lombardia (-6,4%), mentre nel caso di alcune regioni, soprattutto del Centro Nord, nel corso degli ultimi anni (2007-2012) si è registrata una recrudescenza del fenomeno (Sardegna + 3,8%, Lazio +2,2%, Trento +1,4%, Veneto +1,1%, Friuli Venezia Giulia +0,7%, Liguria +0,6%).

Nonostante il trend complessivamente positivo, che trova riscontro anche nell'aumento dei livelli di partecipazione e nel conseguente innalzamento dei tassi di istruzione, la **distanza dai target fissati per gli early school leavers a livello europeo (10%) e nazionale (16%) per il 2020 rimane, soprattutto in alcune aree territoriali, ancora molto marcata**. E' questo il caso, in particolare, di alcune regioni meridionali (Sardegna 25,5%, Sicilia 24,8%, Campania 21,8%) che presentano ancora forti ritardi rispetto alla media delle regioni del Centro Nord (15,1%).

Prendendo in esame altri indicatori, quali la percentuale degli **abbandoni scolastici sul complesso degli iscritti**, emerge come **il fenomeno continui a presentare elementi di criticità nella scuola secondaria di II grado, in particolare nei primi due anni del ciclo**. La percentuale di abbandoni alla fine del primo biennio delle scuole superiori è passata, in Italia, dal 9,3% del 1995 al 7,3% del 2011 e, nel Mezzogiorno, dal 9,5% al 8,3%.

Il dato si attesta su valori più elevati al termine del primo anno (11,4% in Italia e 13% nel Mezzogiorno) e su valori significativamente più contenuti al termine del secondo (rispettivamente 2,5% e 2,8%). Anche in questo caso il livello di abbandono risulta particolarmente elevato in Sicilia, Sardegna e Campania.

I dati sulla dispersione vanno però letti con una certa cautela: in attesa della messa a regime di un'**anagrafe integrata** (prevista anche dall'art.13 della Legge 128/2013 recante "Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca") che consenta di intercettare in modo sistematico i soggetti che, fuoriusciti dai percorsi di istruzione, decidono di assolvere il diritto-dovere all'istruzione scegliendo un percorso alternativo, i dati rischiano di essere sovrastimati, cogliendo solo l'abbandono del sistema di istruzione, ma non l'eventuale assolvimento attraverso la formazione professionale o l'apprendistato.

Ai miglioramenti evidenziati in termini di contrasto alla dispersione scolastica si accompagnano anche **segnali positivi sui risultati dell'efficacia dell'istruzione, misurati attraverso le competenze acquisite dagli studenti**.

Importanti informazioni sui livelli di apprendimento nei diversi ordini di scuola sono desumibili dalla valutazione esterna realizzata dal Sistema Nazionale di Valutazione, che prevede verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, che in prospettiva potranno offrire un importante contributo anche all'analisi diacronica degli apprendimenti.

Al momento, la principale fonte informativa su questo fronte è però rappresentata dal **Programma PISA**

¹L'indicatore misura la percentuale della popolazione 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

(*Programme for International Student Assessment*), un'indagine internazionale realizzata dall'OCSE con periodicità triennale, volta a misurare i risultati dei sistemi scolastici in un quadro comparato, con particolare riferimento alle competenze dei quindicenni negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze.

L'indagine Pisa 2009 evidenzia un quadro di significativo miglioramento rispetto alle indagini precedenti, che trova conferma anche nella rilevazione 2012 e, soprattutto, sembra segnalare l'avvio di un processo di convergenza Nord-Sud, con un significativo avvicinamento delle regioni meridionali.

A livello italiano, gli studenti con scarse competenze in lettura si attestavano al 23,9% nel 2003 e sono saliti al 26,4% nel 2006. I dati relativi al 2009 segnalano invece un forte miglioramento: la percentuale di giovani che raggiungono al più il primo livello di competenze in lettura scende al 21%. Nel 2012 la percentuale si riduce ulteriormente e si attesta al 19,5%.

I dati relativi alle competenze in matematica e scienze evidenziano un andamento analogo: nel primo caso, gli studenti con scarse competenze sono passati dal 32,8% del 2006 al 24,7% del 2012; nel secondo caso dal 25,3% al 18,7%.

Gli studenti "poveri di conoscenze", definiti come coloro che non superano il primo livello di competenze, continuano comunque a concentrarsi in misura più significativa nel Mezzogiorno.

Il contesto italiano evidenzia la permanenza di differenze di genere, con *performance* in matematica significativamente inferiori per le ragazze rispetto ai ragazzi e un divario di segno opposto e più ampio nella lettura.

Dall'indagine OCSE-PISA emerge inoltre una similarità nel *pattern* dei risultati con gli esiti delle prove del Sistema Nazionale di Valutazione: in entrambi i casi hanno un ruolo significativo variabili come il *background* familiare, la cittadinanza, il genere, la tipologia di scuola e l'area geografica.

E' però interessante evidenziare come l'Italia mostri livelli di equità superiori alla media OCSE nei risultati di apprendimento, con solo il 10% della variabilità ascrivibile alle differenze di status socioeconomico degli studenti. Elevata è invece la variabilità nei risultati ottenuti fra le diverse scuole: oltre la metà della variabilità complessiva dei risultati in matematica è riconducibile al divario fra istituti scolastici, che riflette in parte le differenze regionali, ma che permane in misura significativa anche a parità di contesto.

Nonostante i miglioramenti evidenziati, l'Italia continua comunque a registrare risultati inferiori alla media OCSE su tutti e tre gli ambiti di competenza (italiano, lettura, scienze) presi in esame dall'indagine OCSE-PISA e marcate differenze territoriali interne, con le regioni del Mezzogiorno che presentano ritardi più marcati.

Si sottolinea però come il Mezzogiorno sia contraddistinto da un quadro generale di maggiore difficoltà e disagio socio economico rispetto al Centro Nord, che si ripercuote in tutti i settori (Pil più contenuto, maggiori tassi di criminalità, disagio sociale diffuso, livelli di povertà più accentuati, tassi di disoccupazione più elevati, minori livelli occupazionali, ecc.). In questo contesto generalizzato di ritardo economico e difficoltà, gli indicatori del settore dell'istruzione restituiscono invece un quadro di sostanziale miglioramento.

In tale processo di complessivo rafforzamento un ruolo importante hanno sicuramente giocato le politiche nazionali dell'istruzione che, dalla fine degli anni '90 in poi, hanno rigorosamente insistito sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, così come gli impegni delle Regioni per il consolidamento e il miglioramento dell'offerta di formazione professionale. Il significativo avanzamento registrato dalle regioni meridionali e la progressiva riduzione del divario rispetto al Centro Nord, lascerebbero però presupporre, come evidenziato anche dall'OCSE, che un ruolo di rilievo sia svolto dall'azione dei PON Istruzione.

Alla luce del quadro delineato, si sottolinea l'opportunità di un ulteriore rafforzamento degli interventi volti ad affrontare le criticità delineate e a potenziare gli importanti risultati già raggiunti.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

In tale direzione potranno intervenire in misura complementare e sinergica sia gli interventi attivati attraverso i Fondi Strutturali nella nuova programmazione 2014-2020, sia le risorse ordinarie.

Si sottolinea inoltre come, al fine di rafforzare la strategia di intervento, sia prevista la predisposizione di un **Piano strategico per il contrasto alla dispersione scolastica**, che trova conferma anche nelle previsioni della L.128/2013 recante "Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca".

3. Iniziative del MIUR di contrasto alla dispersione scolastica

Si riportano a seguire alcuni dei più significativi interventi di contrasto alla dispersione scolastica e di promozione del successo formativo promossi dal MIUR.

1. Implementazione dell'anagrafe degli studenti: istituita con Decreto Legislativo n. 76/2005 l'anagrafe intende conseguire una sistemazione unitaria alle varie rilevazioni esistenti a livello regionale. La legge n.221/2012 ("recante materie urgenti per la crescita del Paese") ha imposto un'accelerazione al processo di integrazione delle anagrafi, aprendo l'Anagrafe nazionale degli studenti presso il MIUR all'accesso da parte delle Regioni e degli Enti locali. Resta, invece, in via di completamento l'integrazione dell'Anagrafe MIUR con le Anagrafi regionali e comunali, contenenti i percorsi di istruzione e formazione professionale e di apprendistato. **Quest'ultimo aspetto è di particolare rilievo perché riguarda proprio quella fascia di allievi maggiormente a rischio dispersione e di cui, nel passaggio alla formazione professionale, si rischia di perdere le tracce.**

L'Anagrafe mette in luce che, per l'intero sistema nazionale di istruzione, nell'a.s. 2011/12 il numero di alunni "a rischio di abbandono" è di 3.409 unità (0,2% di iscritti) per la scuola secondaria di I grado, iscritti prevalentemente al II e III anno e di 31.397 unità per la scuola secondaria di II grado (1,2% degli iscritti) iscritti prevalentemente al III e IV anno.

2. Aumento della durata dell'obbligo scolastico e grande attenzione alle conoscenze e competenze a partire dalla scuola di base (rif. Legge n.296 del 27 dicembre 2006 (art.1 comma 622) e Finanziaria 2007 Decreto n.139): attualmente l'istruzione obbligatoria è impartita per almeno **10 anni** per consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età. **L'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età 6-16. Dopo i 16 sussiste l'obbligo formativo.**

Rappresenta un forte sostegno alla lotta al fallimento formativo e alla dispersione la recente definitiva "chiusura positiva" delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (3 – 14 anni). Le indicazioni (D.M. 16/11/2012, N.° 254, in Gazzetta Ufficiale dal 5/02/2013), fondate sulla continuità verticale dei traguardi e degli obiettivi in termini di conoscenze e competenze in tutte le aree disciplinari prevedono la cura del percorso di ciascun bambino e ragazzo e l'avvio del piano nazionale di formazione dei docenti per fare valere le indicazioni in tutti gli istituti comprensivi e dunque curare il sapere di base che è il più potente argine al fallimento a scuola.

3. Didattica Integrativa anche con apertura straordinaria delle scuole per la lotta alla dispersione scolastica (rif. Decreto legge 104 del 12 settembre 2013 "L'Istruzione riparte" art. 7 che prevede 15 milioni di cui 3,6 per il 2013 e 11,4 per il 2014). Sono stati approntati i decreti attuativi per avviare un Programma di didattica integrativa che contempla il rafforzamento delle competenze di base secondo metodi innovativi, individualizzazione dei percorsi e **prolungamento dell'orario** per gruppi di alunni nelle realtà in cui è maggiormente presente il fenomeno dell'abbandono e dell'evasione dell'obbligo, con attenzione particolare alla scuola primaria. Il **Decreto 104**, infatti, definisce il "programma di didattica integrativa" strumento di prevenzione dei fenomeni di dispersione scolastica e si rivolge alle **scuole di ogni ordine grado**, consentendo di intervenire anche nell'ordine di scuola (scuola dell'infanzia, primaria e

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

secondaria di primo grado) dove, se il fenomeno non emerge ancora in termini di abbandono, si creano però i presupposti per la dispersione vera e propria, concentrata nel biennio della secondaria di II grado. I **rilevanti indici di assenza nella scuola di I grado, le "ripetenze" i bassi livelli di competenze linguistiche e scientifiche accertati dai test Invalsi sono il preludio di un fallimento, a meno di non operare azioni di prevenzione del rischio.**

Il **finanziamento straordinario** sarà destinato integralmente alle scuole e alle reti di scuole scelte con una procedura di selezione che si concluderà il 28 febbraio. Le attività di recupero e prevenzione inizieranno nel corso dell'ultimo quadrimestre del corrente anno scolastico e proseguiranno in tutto il prossimo a.s. 2014-2015.

4. Interventi ex articolo 9 "Aree a rischio" per l'a.s. 2012/13 per un importo di Euro 42.060.000,00: il monitoraggio ultimo dell'Azione ha evidenziato la **flessibilità di utilizzo delle risorse, adatte alle situazioni locali e alle problematiche che in ciascun territorio presentano profili di particolare urgenza (ad es. TARGET SPECIFICI di alunni RSC, o in istruzione domiciliare per gravi patologie).**

5. Piano nazionale di orientamento (rif. C.M. n.43 del 15 aprile 2009 e C.M. n. 29 del 12 aprile 2012): il rilancio dell'azione del MIUR in tema di orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado è volta alla diffusione di una nuova concezione di orientamento che si estende lungo tutto l'arco della vita ed è trasversale a tutte le discipline. Il **Forum Nazionale è stato istituito il 26 ottobre 2009 anche al fine esplicito di contrastare la dispersione scolastica e combattere la demotivazione degli studenti.** Il 20 dicembre 2013 è partita la **Campagna IO SCELGO IO STUDIO** che prevede, oltre ad uno spot tv, un sito dedicato aperto al contributo di scuole e studenti e una task force di esperti. Il finanziamento previsto è di 6,6 milioni di euro all'interno del Decreto "L'Istruzione riparte".

6. Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali e con l'Istituto degli Innocenti di Firenze. (Lancio progetto 9-10 settembre 2013 Firenze): il progetto vuole valorizzare una dimensione che **parta dal bambino**, dal suo benessere psichico e fisico, dai suoi bisogni e dalle sue relazioni, dai suoi diritti, dalle sue potenzialità e **assuma la prospettiva interculturale** attraverso il coinvolgimento dell'intero contesto sociale/scolastico. Le città interessate: Milano, Torino, Venezia, Genova, Firenze, Bologna, Roma, Bari, Palermo, Catania, Reggio Calabria e Cagliari.

7. La formazione dei dirigenti e del Personale Scolastico: l'importanza della formazione per il contrasto della dispersione non è certo nuova, tant'è che da molti anni vengono periodicamente organizzati seminari di formazione dei dirigenti di scuole che operano in contesti a rischio. Il prossimo si svolgerà nel mese di febbraio/marzo a Prato per i dirigenti di scuole che operano in contesti multiculturali. E d'altronde tutte le azioni dei PON Istruzione prevedono moduli di formazione, ivi compresa l'ultima Azione F3, per la quale è già stato organizzato un primo seminario per le 4 Regioni, nei mesi di ottobre/novembre 2013, sull'uso del Portfolio per contrastare la dispersione. **Il secondo seminario che verterà sulla funzione e le caratteristiche della Rete è in preparazione per il prossimo mese di marzo.**

Ma un'autentica svolta è avvenuta con l'art. 16 del Decreto 104, che ha introdotto l'obbligatorietà della formazione in servizio per il supporto dei docenti, collegando il concetto di obbligatorietà ad alcune aree tematiche specifiche (ad es. per aumentare le competenze non soddisfacenti nelle Prove standardizzate e per rispondere ai bisogni educativi speciali - BES -).

4. Il contributo dei PON Istruzione alle azioni di contrasto alla dispersione scolastica

A supporto del progressivo processo di miglioramento delle regioni del Mezzogiorno si collocano gli **interventi gestiti dal MIUR attraverso i Programmi Operativi Nazionali**, finalizzati a sostenere le politiche

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

di Istruzione nelle Regioni con maggiori difficoltà di sviluppo.

Nell'ambito della programmazione 2000-2006 il **PON "La Scuola per lo Sviluppo"** ha promosso interventi di prevenzione e recupero della dispersione scolastica dedicati agli studenti della scuola del primo ciclo, (Azione 3.1) e del secondo ciclo (Azione 3.2) articolati in tre moduli su tematiche trasversali (ambiente ecologia natura, tecnologia, psicomotricità e/o espressività, orientamento) e in un modulo rivolto ai genitori per la promozione del successo scolastico. Attraverso le risorse FESER del PON, inoltre, sono stati istituiti i Centri Risorse per il contrasto della dispersione scolastica (Azioni 4.1 e 4.2) che hanno svolto attività formativa in rete (Azione 3.2b) con enti e istituzioni pubblico – private e soggetti del privato sociale.

La programmazione 2007-2013 per il settore dell'Istruzione, attraverso l'azione sinergica del **PON FSE "Competenze per lo Sviluppo"** e del **PON FESR "Ambienti per l'Apprendimento"**, è volta a favorire l'innalzamento della qualità del sistema scolastico, attraverso un complesso di interventi rivolti alle scuole del I e del II ciclo delle quattro Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia) consentendo, da un lato, di incidere sulla preparazione e sulla professionalità delle risorse umane, favorendo più elevate e diffuse competenze di giovani e adulti e, dall'altro, di rafforzare l'accessibilità e l'attrattività delle strutture scolastiche.

In particolare, garantendo continuità alle esperienze già realizzate in passato, la Programmazione 2007-2013 ha incluso rilevanti azioni di contrasto alla dispersione scolastica, attraverso **l'Obiettivo specifico F "Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale"**, rivolte rispettivamente alle scuole del I (azione F1) e del II ciclo (azione F2). I progetti sono attivati dalle scuole nell'ambito di un Piano Integrato, costituito da un ventaglio diversificato di azioni, e rispondono a un progetto condiviso da tutto l'istituto scolastico e attuato con forte partecipazione di tutte le sue componenti. Sono articolati su un monte ore molto ampio (180 ore per il I ciclo e 150 ore per il secondo) che le istituzioni scolastiche possono suddividere in modo flessibile per coinvolgere un maggior numero di studenti o per intervenire intensamente su alcuni di essi e, al fine di favorire un ruolo attivo delle famiglie, prevedono la possibilità di coinvolgimento dei genitori (obbligatoria per le scuole del I ciclo). A partire dal 2007, su questo fronte sono stati investiti circa **270 milioni di euro**, che hanno consentito la realizzazione di **oltre 5.700 progetti** con circa **450.000 partecipazioni** nelle quattro regioni dell'Obiettivo Convergenza.

Azioni dell'Obiettivo specifico F	Progetti	Partecipazioni
Azione F1 <i>Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del I ciclo</i>	4.680	376.014
Azione F2 <i>Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del II ciclo</i>	1.057	73.176
TOTALE	5.737	449.190

Gli interventi promossi nell'ambito dell'obiettivo F, specificatamente volti al contrasto della dispersione, si inseriscono comunque in una **strategia di rafforzamento della qualità di sistema scolastico** che, nel suo complesso, si propone l'obiettivo di **contribuire a creare le condizioni per favorire una maggiore partecipazione ai processi formativi, promuovere il successo scolastico-formativo e a ridurre il rischio di abbandono**. In questo quadro si inseriscono, in particolare, gli interventi di rafforzamento e sviluppo delle competenze chiave, realizzati nell'ambito dell'**Obiettivo C "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani"**, che, attraverso un significativo ampliamento dell'offerta formativa, hanno consentito un **incremento dell'investimento formativo per allievo, offrendo a studenti e famiglie un servizio erogato anche nelle ore pomeridiane, così da sfruttare al massimo le strutture scolastiche e promuovere opportunità di potenziamento e riequilibrio delle competenze di base**.

La rilevanza di tali interventi, che concorrono al raggiungimento della finalità relativa alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, è confermata dall'elevato interesse dimostrato dalle Istituzioni scolastiche che hanno espresso una domanda di intervento superiore alla capacità di risposta del PON e

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

che con **oltre 21.400 progetti realizzati** e **1.800.000 partecipazioni** hanno assorbito un importo pari al 50% dell'intera dotazione finanziaria del Programma.

5. L'Azione 3 del Piano di Azione Coesione – Priorità Istruzione

Nel corso del 2012, a rafforzamento degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica inseriti nei Piani integrati d'intervento promossi dalle Istituzioni scolastiche a valere sui PON Istruzione, è stata avviata dal MIUR **una specifica azione diretta** alla **"Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti"**.

Tale azione si colloca nel quadro delle iniziative di rilancio dei Programmi Operativi regionali in ritardo di attuazione, che, avviate dalla **Delibera CIPE 1/2011** e successivamente consolidate dal **Piano di Azione Coesione**, hanno previsto **l'affidamento di risorse regionali al MIUR, nella veste di Organismo Intermedio dei PO regionali FESR e FSE dell'Ob. Convergenza**, per l'attuazione di specifiche linee di azione volte a rafforzare gli interventi promossi nel Settore Istruzione.

Nello specifico, con la **Circolare n. 11666 del 31/07/2012** il MIUR ha dato avvio all'attuazione dell'**Azione 3 prevista nel Piano di Azione Coesione – Priorità Istruzione**, che destinava una dotazione di risorse regionali, **pari a 24,9 Meuro**, ad interventi finalizzati alla prevenzione e al contrasto dell'abbandono scolastico e del fallimento formativo precoce.

L'**Azione 3 del PAC** si configura come intervento innovativo per lavorare nei contesti territoriali più problematici con un **approccio multi-attore (reti tra scuole e privato sociale)**, con la finalità di **sviluppare e consolidare prototipi di azione sostenibili e replicabili**, in grado di modellizzare modalità e strumenti efficaci e innovativi di promozione della crescita e del recupero dei giovani nelle aree a maggior rischio di emarginazione, illegalità, devianza.

La complessità dell'Azione, che si propone di sviluppare, attraverso una **regia unitaria ed efficace**, un insieme di interventi differenziati e complementari rivolti ad **allievi/studenti (I e II ciclo), alle loro famiglie e al personale scolastico docente e non docente**, è legata alla **innovatività dei progetti** per le scuole, chiamate, per la prima volta, a lavorare su due piani paralleli: l'attuazione di interventi contro la dispersione e, al contempo, la loro osservazione e valutazione ai fini della modellizzazione e dello sviluppo di prototipi.

La **durata dei progetti, focalizzati su specifiche aree territoriali** individuate come a maggior rischio di dispersione, **si snoda nell'arco di due anni scolastici** (2012/2013 e 2013/2014) proprio per consentire non solo l'attuazione, ma anche la misurazione dei miglioramenti osservabili in un lasso di tempo più ampio.

Per l'attuazione dell'Azione 3 è stata prevista una **procedura di selezione articolata in due fasi**:

1. **selezione degli istituti scolastici capofila** delle reti attuatrici degli interventi;
2. **affidamento dei progetti esecutivi** agli Istituti capofila selezionati e al relativo partenariato di rete.

L'attuazione dei progetti è stata avviata nella primavera 2012 a valle dell'analisi e l'individuazione delle scuole che presentano dati di maggiore criticità rispetto ad alcuni fattori chiave: interruzione di frequenza, abbandoni, competenze degli allievi in italiano e matematica, indice di stato socio-economico-culturale delle famiglie degli allievi. La Circolare 11666/2012 conteneva la proposta a tutte le scuole delle regioni dell'Obiettivo Convergenza a candidarsi. Condizioni per l'ammissibilità delle scuole capofila erano che la

² Circolare prot AOODGAI/11666 del 31/07/2012 pubblicata sul sito MIUR dei Fondi Strutturali <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

rete proposta comprendesse almeno tre istituzioni scolastiche (di cui due, oltre alla capofila, ricadenti nelle aree di criticità individuate) e almeno un soggetto esterno pubblico o del privato sociale. Inoltre le scuole capofila dovevano dimostrare di aver acquisito l'adesione del Comune a garanzia della sinergia dei soggetti nel contrasto alle forme di dispersione presenti sul territorio. L'analisi delle candidature ha privilegiato le esperienze precedenti delle scuole candidate nell'ambito sia del contrasto alla dispersione scolastica sia dei progetti di rete, nonché alla loro capacità di descriverle contestualizzandole e valutandone i risultati affinché potessero costituire materiale documentale e formalizzato e spendibile dell'esperienza acquisita. Questa analisi ha generato una graduatoria di scuole ammesse alla progettazione esecutiva³; nel mese di gennaio 2013 le scuole capofila e le loro reti sono state invitate a presentare i propri **progetti esecutivi** che descrivessero i target identificati ed i percorsi da implementare. La procedura di ammissibilità si è basata su diversi criteri tra i quali l'analisi della composizione della rete, l'analisi delle voci di spesa ai fini dell'ammissibilità delle somme richieste e l'analisi della coerenza tra target di intervento, indicatori e percorsi in cui si articola il progetto.

L'esito di questa fase ha dato luogo alla definitiva comunicazione alle scuole capofila del finanziamento autorizzato. Nei mesi di **marzo e aprile 2013 sono stati approvati complessivamente 209 progetti** – di cui **33 in Calabria, 64 in Campania, 42 in Puglia e 70 in Sicilia** – per un impegno complessivo pari a **42,9 MEuro**. Rispetto, infatti, alle risorse inizialmente destinate alla realizzazione di questa Azione da parte delle Regioni dell'Ob. Convergenza (24,9 Meuro), l'utilizzo delle economie di gestione rinvenienti dall'attuazione delle altre Linee di azione del Piano di Azione Coesione affidate all'Organismo Intermedio MIUR dalle Autorità regionali (Azioni 1 "Tirocini e stage in Itali e all'estero" del PAC e Azione 2 "Periodi di residenza e studio in scuole all'estero") ha consentito di ampliare la dotazione originariamente programmata. Le iniziative si concluderanno entro il 31/12/2014.

A sostegno dell'attuazione dell'Azione 3 sono stati costituiti Nuclei tematici ad hoc presso gli Uffici Scolastici regionali competenti, è stato istituito presso il MIUR un Comitato di coordinamento e supporto delle reti scolastiche ed è stata avviata una procedura ad evidenza pubblica per l'acquisizione di servizi di accompagnamento e valutazione indipendente delle attività realizzate. Quest'ultimo servizio avrà anche la funzione di verificare la validità dei prototipi realizzati.

A pochi mesi dalla fase di avvio dei progetti, **l'impatto prodotto dai piani di razionalizzazione** per l'a.s. 2013-2014 (oltre la metà delle Reti includono scuole che cambiano codice meccanografico per perdita/acquisizione di plessi o associazione ad altri Istituti scolastici) e alcune **richieste di rimodulazione degli interventi presentate dalle scuole**, hanno determinato la **necessità di programmare una fase di "riadattamento" dei progetti esecutivi autorizzati**, in relazione ai target da raggiungere. Tale fase, che è stata avviata con la pubblicazione della **Circolare n. 8475 del 5 agosto 2013**, si è sostanziata nella possibilità di **modifica dei soggetti componenti la Rete (limitata esclusivamente alle scuole coinvolte nel dimensionamento) e/o nella rimodulazione del progetto** esecutivo autorizzato.

³ La graduatoria è stata pubblicata in data 19/12/2012 sul sito MIUR Area Fondi Strutturali

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

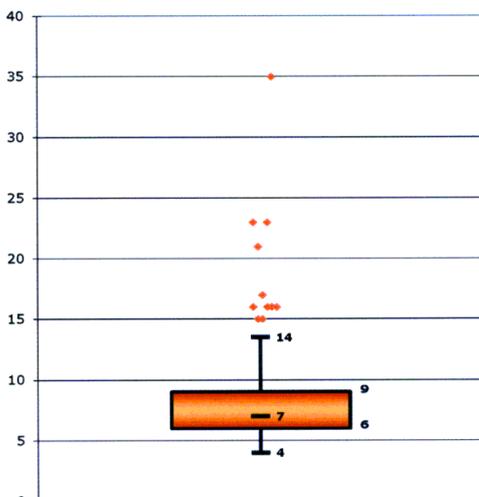
6. Progetti dell'Azione 3 del Piano di Azione Coesione: prime analisi

Nella fase di selezione dei partenariati, come già evidenziato, sono state valorizzate le precedenti esperienze di contrasto alla dispersione scolastica e/o di rete, poiché testimoniano la relativa capacità di intraprendere azioni complesse e mirate rientranti in una strategia di rete e di collaborazione con i soggetti istituzionali (che prevedono tra i propri compiti istituzionali quello del contrasto alla dispersione scolastica) e del privato sociale (no profit) operanti sul territorio. In questo senso si legge la Tabella 1

Tab. 1: Esperienze pregresse del partenariato	%
Accompagnamento scuola-lavoro	8,6
Contrasto alla dispersione scolastica	47,6
Immigrazione e integrazione culturale	7,6
Orientamento	5,6
Rafforzamento competenze	26,8
Altro	3,8
Totale	100

Figura 1 – Numerosità delle reti

che illustra la tipologia di esperienze che le scuole candidate portano a garanzia della riuscita della costituzione di partenariato ampi e multiformi e dunque di progetti potenzialmente solidi.



Se la gran parte delle esperienze pregresse sono dirette agli interventi di contrasto alla dispersione scolastica (47,6%), sono altresì consistenti gli interventi volti al rafforzamento delle competenze degli allievi (26,8%), ma anche azioni di accompagnamento scuola-lavoro (8,6%), azioni volte all'integrazione degli studenti immigrati (7,6%) e le azioni di orientamento che possano aiutare lo studente nella definizione del proprio percorso professionale (5,6%).

Un'osservazione utile, quando si tratta di partenariati, è quella della numerosità all'interno di ciascuna rete: la presenza di un numero maggiore o minore di soggetti che devono lavorare insieme può implicare la messa in atto di diversi modelli di *governance*. **La presenza di un numero elevato di scuole coinvolte è segnale della realizzazione di reti verticali che accompagnano gli allievi/studenti nell'intero percorso che va dalla scuola**

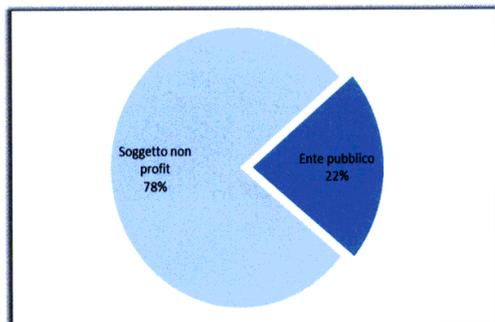
primaria alla secondaria all'interno di un progetto di continuità. La partecipazione di un numero elevato di partner richiede una consistente capacità organizzativa della scuola capofila unitamente alla realizzazione di un dialogo scuola/istituzioni/privato sociale che rappresenta la sfida principale per il contrasto alla dispersione scolastica. Sarà interessante verificare nella fase realizzativa dei progetti come state gestite le attività all'interno delle reti e gli strumenti di *governance* di cui ciascuna di esse si è dotata. Allo stato attuale è possibile osservare la composizione delle 209 reti che stanno realizzando i progetti. Come mostra la figura accanto (**Figura 1**), **la metà delle reti ha una composizione che varia dai 6 ai 9 partner.** Alcune reti sono particolarmente numerose, soprattutto nella Regione Puglia dove 5 reti si compongono da un minimo di 15 ad un massimo di 35 soggetti. In particolare a Lecce si riscontra una rete che coinvolge 12 scuole su un totale di 21 partner ed un'altra che prevede 28 partner su un totale di 35 soggetti in totale. Altre esperienze composite si rilevano a Cosenza – dove 8 scuole coinvolgono altri 14 partner nella realizzazione del progetto – e Messina – dove vi è una rete con una forte sinergia del sistema scolastico (10 istituti coinvolti) con alcuni selezionati partner del territorio (5). Di contro vi sono reti molto essenziali che si compongono di un solo soggetto no profit oltre alle tre scuole richieste dalla

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

Circolare (13 in totale).

Figura 2 – Tipologia di soggetti presenti nelle reti

Complessivamente, il **65,6% delle scuole coinvolte nelle reti appartiene al I ciclo di istruzione** a testimonianza dell'importanza degli interventi con carattere di prevenzione dei fenomeni di disagio che portano all'abbandono già visibili ai primi anni di scuola. Se si osservano **le scuole capofila** si nota che **per circa il 60% afferiscono al II ciclo di istruzione, mentre tra le altre scuole in rete prevalgono quelle del primo ciclo (72,4%)**.



Come sopra descritto la Circolare ha individuato zone prioritarie di intervento per la lotta e la prevenzione della dispersione scolastica all'interno delle quali devono operare almeno due scuole appartenenti alla rete. La risposta delle scuole inserite in contesti territoriali difficili è stata ampia; infatti solo il 19,3%

delle scuole in rete non rientra nelle zone individuate (si tratta prevalentemente di scuole del I ciclo di istruzione).

Con riferimento alla composizione delle altre tipologie di soggetti **si rileva una consistente presenza dei soggetti no profit (78%)**. All'interno delle quattro Regioni si registra una diversa presenza del soggetto pubblico: 17% in Campania e Sicilia, 27% in Calabria e 29% in Puglia.

Le Figure 3 e 4 presentano il dettaglio delle categorie appena descritte. **Tra gli enti locali è il Comune ad avere la prevalenza nelle reti** dovuto alla centralità del ruolo che svolge a livello territoriale sulle tematiche dell'abbandono scolastico (75). **Seguono le Province** (18), le **ASL** (15) gli **Enti di ricerca** (15) e le **Università** (15). Significativa anche la presenza di Tribunali (9), Forze dell'Ordine (7) e Case circondariali (4) che rappresentano il segnale della drammaticità che alcuni target evidenziano.

Figure 3 – Soggetti pubblici

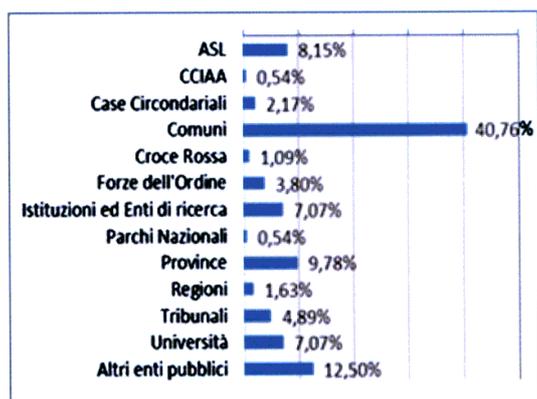
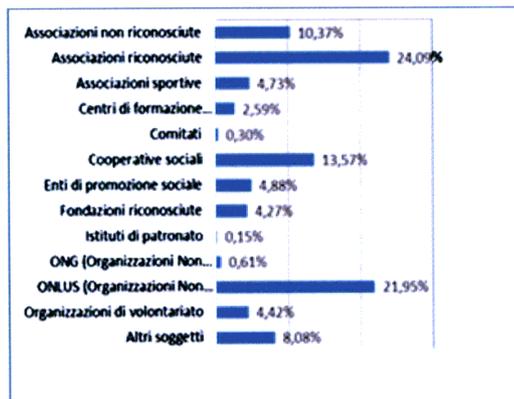


Figura 4 – Soggetti no profit



Quanto alla composizione dei **soggetti del privato sociale** che partecipano alle reti, queste sono in prevalenza **Associazioni** (35% circa) **anche sportive** (4,7%), **ONLUS** (22%) e **Cooperative sociali** (13,6%). Con un'intensità minore si ravvisano Enti di promozione sociale (4,8%), Organizzazioni di volontariato (4,4%), Fondazioni (4,2%), Centri di formazione professionale (2,6%), ONG (0,6%).

Il complesso di interventi progettati dalle reti capofila è quantitativamente rilevante, **1353 percorsi distribuiti sui 209 progetti attualmente in fase di svolgimento**. Se si considera la numerosità dei moduli

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

che compongono ciascun percorso formativo si conteggia un **totale di 6572 moduli** formativi **che potenzialmente raggiungeranno più di 50.000 destinatari** così ripartiti a livello regionale: **7.325 per la Calabria, 13.066 per la Campania, 11.300 per la Puglia e 20.601 per la Sicilia.**

La complessità e l'articolazione della composizione delle reti si riflette sulla progettazione di dettaglio degli interventi formativi che si svolgono con percorsi declinati a loro volta in moduli formativi. **In media, ciascun progetto si struttura su 6,5 percorsi a loro volta ripartiti mediamente in 4,9 moduli.**

La Puglia è la Regione che ha progettato i percorsi più complessi e articolati, sia per composizione delle reti sia per l'articolazione in percorsi e moduli (7,2 percorsi in media per progetto e 4,5 moduli in media per ciascun percorso). La Calabria mostra altresì una positiva spinta organizzativa e implementativa (6,4 percorsi in media per progetto e 5 moduli in media per ciascun percorso). La Sicilia presenta mediamente progetti che premiano decisamente la numerosità dei percorsi formativi (6,2 percorsi in media per progetto), mentre la numerosità dei moduli è più contenuta (4,9). La Campania bilancia la numerosità media dei percorsi (6,4) e dei moduli (5).

L'aspetto più interessante dei moduli attivati dalle reti è relativo alla tipologia di interventi previsti per i diversi gruppi target identificati. Come previsto dalla Circolare ogni percorso prevede un modulo di Accoglienza che accompagna i partecipanti lungo tutto lo svolgimento dello stesso.

Tabella 2 – Ripartizione tipo moduli per Regione

	Ripartizione Percentuale totale moduli
Accoglienza, condivisione degli obiettivi e delle strategie di attuazione dell'intervento	25
Attività sportiva	3,8
Counseling	1,8
Educazione fra pari	1,3
Esperienza presso artigiani	0,7
Esperienza presso aziende	2,2
Formazione in situazione	8,7
Incontri/seminari	6,5
Laboratorio (artigianale, artistico, disciplinare, musicale, etc.)	34,5
Manifestazioni	1,4
Orientamento	3,1
Realizzazione di un prodotto	4,9
Sportello	1,5
Studio assistito	4,5
Totale	100
Totale moduli	6.572

Analizzando le tipologie di moduli progettate si riscontrano diverse tipologie innovative che si affiancano ai tradizionali corsi in situazione (8,7%), incontri e seminari (6,5%) e allo studio assistito (4,5%). Si tratta di **laboratori volti alle realizzazioni artigianali, artistici, disciplinari, musicali, etc. che coprono il 34,5% dei moduli** attivati in tutti i territori interessati. A questo tipo di attività che risponde alla esigenza di sostenere e coinvolgere i ragazzi a rischio con attività alternative allo studio tradizionale, si rilevano quelle relative alla concreta realizzazione di un prodotto (4,9%), alle attività sportive (3,8%), alle azioni di

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

orientamento (3,1%) ed al counselling (1,8%). Molto interessante è il dato relativo all'educazione tra pari che rappresenta una modalità innovativa che testimonia la capacità delle reti di pensare percorsi e soluzioni al di fuori dei tradizionali canali formativi e di apprendimento.

Il ventaglio di gruppi di destinatari dell'Azione abbraccia tutti gli allievi e studenti che vanno dalla scuola materna e primaria in avanti oltre ai drop out. La distribuzione dei moduli per target sul totale evidenzia un forte sbilanciamento per le categorie di allievi che presentano bassi livelli di competenze (50,3%) ed allievi a rischio di abbandono (51,3%). E' questa la platea più ampia ed anche più facilmente identificabile dalle scuole poiché poggia sulla valutazione di parametri fortemente legati all'andamento curricolare ed alla presenza in classe. Lo stesso si può dire per gli allievi in fase di transizione dal I al II ciclo (15,7%). Più difficilmente determinabili e, dunque, quantificabili gli altri target – coloro che necessitano di azioni di accompagnamento al lavoro (8,1%) ed i drop out (5,5%). All'interno di queste categorie si intersecano altri gruppi che più facilmente manifestano difficoltà di integrazione sociale e dunque di riuscita scolastica: immigrati, ROM.

Figura 5 – Target principali

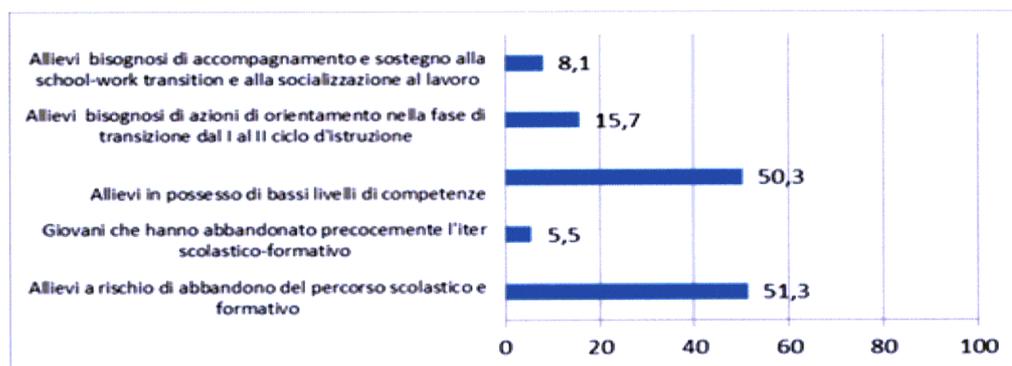
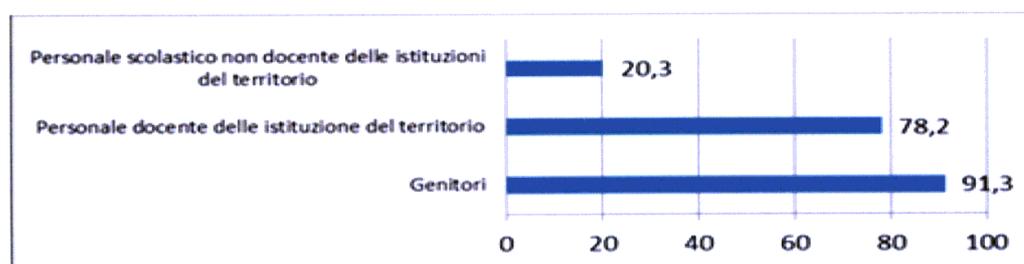


Figura 6 – Target strumentali



La riuscita dell'Azione 3 si poggia sugli articolati elementi già descritti, uniti ad una forte partecipazione all'interno della scuola di altri target, detti strumentali: genitori dei ragazzi coinvolti, personale docente, personale non docente. **Il coinvolgimento delle famiglie ed una maggiore focalizzazione dei docenti su queste tematiche rappresentano uno dei pilastri della riuscita delle iniziative di contrasto all'abbandono scolastico e formativo ed alla definizione di percorsi rispondenti alle inclinazioni ed alle aspirazioni dei giovani.** Da un lato le famiglie hanno l'opportunità di sentirsi coinvolti e protetti dalla rete delle scuole delle istituzioni e dei soggetti sociali per aiutare i figli in difficoltà in un progetto che favorisca la riuscita scolastica e umana dei propri figli. Dall'altro i docenti coinvolti hanno l'opportunità di sviluppare

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

strumenti di lavoro più idonei a fronteggiare le situazioni di difficoltà che alcuni studenti si trovano a vivere.

Tabella 3 – Aree di miglioramento individuate dalle reti

	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Tot %
Bassa stima di sé	55,0	86,5	43,2	68,6	62,4
Bassi livelli nelle competenze di base	73,9	86,8	48,5	74,9	69,0
Bassi livelli nelle competenze di cittadinanza e legalità	46,4	53,0	27,4	42,8	40,7
Difficoltà di apprendimento	55,5	71,7	32,0	58,0	52,4
Difficoltà relazionali	63,0	78,9	34,3	65,8	58,3
Learned helplessness (senso di incompetenza appreso attraverso ripetuti insuccessi)	26,5	40,8	21,8	34,9	30,7
Passaggio ad un nuovo ciclo di istruzione	19,9	41,1	21,3	34,4	29,5
Transizione scuola-lavoro	12,8	16,8	7,4	16,7	13,2
Underachievement (risultati inferiori alle potenzialità possedute)	26,5	32,6	15,1	29,7	25,2
Altro	5,2	5,9	3,2	8,4	5,7
Totale percorsi	100	100	100	100	100

La scelta dei gruppi target cui rivolgere i percorsi formativi riflette l'individuazione delle **aree di miglioramento** che le scuole hanno osservato all'interno dei contesti scolastici coinvolti. Così si evince che all'elevata percentuale di studenti con basse competenze di base (69%) e difficoltà di apprendimento (52,4%) si associano difficoltà che esulano dagli aspetti propriamente didattici ma che incidono fortemente sulla riuscita scolastica. Si tratta della **stima di sé** (che è individuata sotto un livello accettabile nel 62,4% dei casi) di **difficoltà relazionali** (presenti nel 58,3% dei casi), di bassi livelli nelle **competenze di cittadinanza e legalità** (presenti nel 52,4% dei casi). A queste più significative difficoltà se ne ravvisano altre: il senso di incompetenza appreso attraverso ripetuti insuccessi (30,7%), il passaggio ad un **nuovo ciclo di istruzione** (29,5%), la verifica **di risultati scolastici inferiori alle potenzialità** (25,2%), problemi nella **transizione scuola-lavoro** (13,2%).

XVII LEGISLATURA — VII COMMISSIONE — SEDUTA DEL 22 GENNAIO 2014

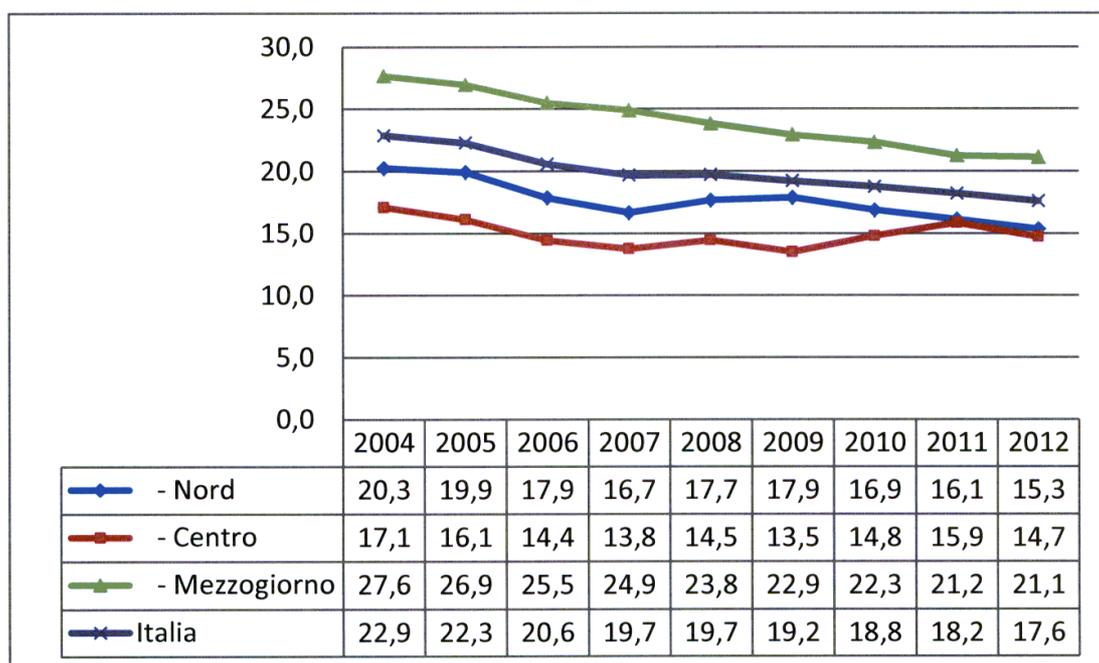
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca **7. Allegati****TABELLA 1 GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI — VALORI PERCENTUALI DAL 2004 AL 2012**

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni									TARGET ITALIA PNR 2013	TARGET EUROPA 2020
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012		
Piemonte	22,2	20,6	20,0	17,3	18,4	19,8	17,6	16,0	16,3	16%	10%
Valle d'Aosta	22,3	22,1	21,9	24,2	25,9	21,4	21,2	22,4	21,5		
Lombardia	21,7	21,5	18,5	18,3	19,8	19,9	18,4	17,3	15,3		
Trentino-Alto Adige	21,6	19,5	17,3	17,2	17,0	16,7	17,3	14,0	15,9		
Veneto	18,1	18,4	15,0	13,1	15,6	16,9	16,0	16,8	14,2		
Friuli-Venezia Giulia	13,6	15,8	19,7	12,6	15,2	14,5	12,1	13,9	13,3		
Liguria	16,3	17,0	16,1	16,5	12,6	12,4	16,2	15,0	17,2		
Emilia-Romagna	20,0	19,3	17,7	17,4	16,6	15,0	14,9	13,9	15,4		
Toscana	20,9	17,2	16,3	17,9	16,5	16,9	17,6	18,6	17,6		
Umbria	13,2	15,4	14,8	12,7	14,8	12,3	13,4	11,6	13,7		
Marche	16,7	19,1	18,0	16,3	14,7	15,6	14,9	13,1	15,7		
Lazio	15,6	14,8	12,3	10,9	13,2	11,2	13,4	15,7	13,0		
Abruzzo	16,6	16,1	14,7	15,0	15,6	14,8	13,5	12,8	12,4		
Molise	15,2	15,5	16,2	16,4	16,5	16,6	13,5	13,1	10,0		
Campania	28,6	27,8	27,1	29,0	26,3	23,5	23,0	22,0	21,8		
Puglia	30,2	29,2	27,0	25,1	24,3	24,7	23,4	19,5	19,7		
Basilicata	16,8	18,1	15,2	14,1	13,9	12,0	15,1	14,5	13,8		
Calabria	21,8	18,2	19,6	21,2	18,7	17,4	16,1	18,2	17,3		
Sicilia	30,6	30,0	28,1	26,1	26,2	26,5	26,0	25,0	24,8		
Sardegna	30,1	33,1	28,3	21,8	22,9	22,9	23,9	25,1	25,5		
Italia	22,9	22,3	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6		
Nord	20,3	19,9	17,9	16,7	17,7	17,9	16,9	16,1	15,3		
Centro	17,1	16,1	14,4	13,8	14,5	13,5	14,8	15,9	14,7		
Mezzogiorno	27,6	26,9	25,5	24,9	23,8	22,9	22,3	21,2	21,1		
Ob. CONV	28,7	27,6	26,4	26,3	24,9	23,9	23,1	21,8	21,7		
Ob. CRO	19,7	19,3	17,3	16,0	16,9	16,7	16,4	16,3	15,5		

Fonte: Elaborazioni su dati Istat

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

GRAFICO 1 GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI - SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI



Fonte: Elaborazioni su dati Istat

XVII LEGISLATURA - VII COMMISSIONE - SEDUTA DEL 22 GENNAIO 2014

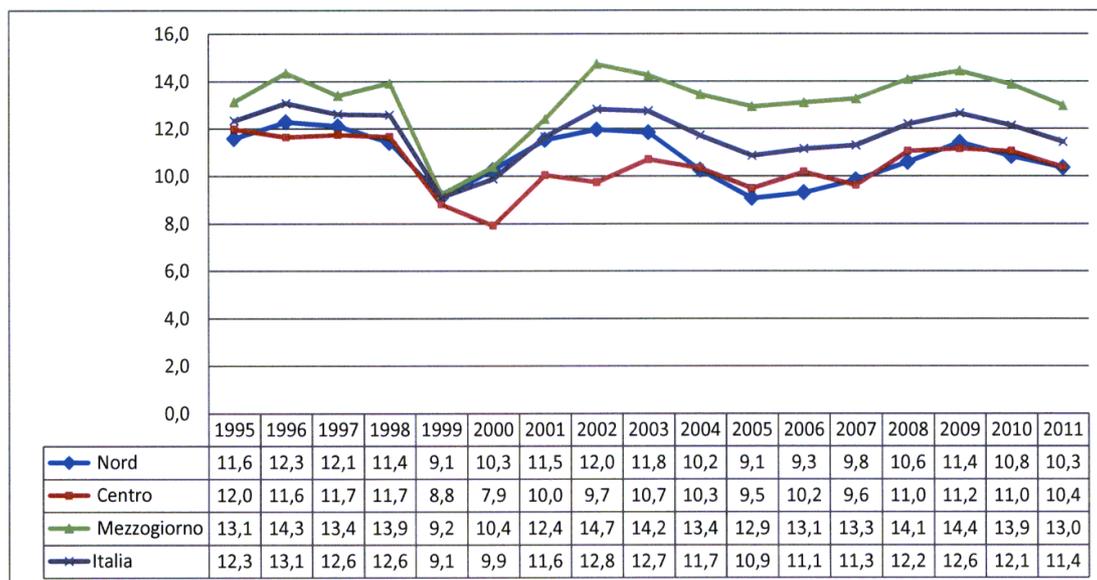

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

TABELLA 2 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI - VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni																
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Piemonte	13,5	14,6	13,6	12,3	9,4	12,5	13,8	13,2	11,5	10,5	10,4	10,8	10,4	10,8	12,2	11,5	10,9
Valle d'Aosta	10,2	13,5	13,6	9,6	10,2	16,2	14,8	10,5	14,0	13,8	11,2	11,7	12,2	13,4	11,2	15,5	19,2
Lombardia	11,8	12,6	12,7	12,9	10,5	11,6	12,8	13,2	13,4	12,2	9,8	9,5	10,7	11,6	12,9	12,0	11,1
Trentino-Alto Adige	11,2	12,6	13,6	12,0	7,3	12,2	9,2	9,5	9,8	10,3	8,1	7,9	10,8	9,9	8,2	8,2	8,0
Veneto	10,5	10,6	10,4	9,7	7,8	7,9	10,4	11,7	11,2	7,2	6,6	7,6	7,5	8,2	8,7	8,2	8,3
Friuli-Venezia Giulia	11,2	10,9	10,0	10,5	6,4	5,0	6,8	7,4	8,4	7,5	6,5	6,2	6,5	7,8	8,2	9,3	8,9
Liguria	12,0	13,4	14,2	12,1	11,5	9,0	9,9	11,9	11,7	10,8	9,7	10,8	12,3	13,6	12,4	13,4	11,2
Emilia-Romagna	10,1	10,8	10,2	8,7	7,2	8,5	9,6	9,8	10,6	9,3	9,4	9,9	9,8	10,5	11,4	10,3	10,8
Toscana	12,9	12,2	12,9	11,5	9,3	8,3	9,8	9,1	11,8	10,4	9,2	9,4	9,9	11,5	11,5	11,7	11,3
Umbria	7,9	7,9	7,7	8,7	7,6	5,9	6,7	7,2	7,4	7,0	8,1	6,6	5,0	8,6	9,3	7,9	5,6
Marche	9,4	8,5	10,1	9,5	7,1	5,2	7,9	7,4	9,2	7,7	6,7	7,9	7,8	9,1	10,5	9,8	8,7
Lazio	12,7	12,6	12,1	12,7	9,1	8,7	11,1	11,1	10,9	11,4	10,5	11,7	10,6	11,6	11,4	11,4	10,9
Abruzzo	9,5	11,0	9,6	9,4	8,0	8,3	8,9	8,9	8,8	8,3	8,6	7,7	8,4	9,8	9,1	7,3	10,5
Molise	6,3	8,1	7,6	12,1	5,8	5,8	7,6	7,5	6,1	6,7	8,5	8,0	6,9	7,3	8,7	7,0	6,3
Campania	13,1	14,3	13,6	14,8	8,1	10,3	13,1	16,4	15,4	14,7	15,2	14,1	13,9	15,5	14,4	14,4	13,5
Puglia	12,0	11,3	12,0	11,5	8,8	9,9	11,3	13,8	13,9	12,9	11,9	11,5	12,1	12,7	13,5	12,5	11,4
Basilicata	11,8	12,7	10,4	10,4	8,0	5,7	8,7	9,6	10,3	9,6	7,7	9,2	8,4	10,5	11,3	12,3	8,2
Calabria	11,3	15,8	13,9	10,0	6,2	7,3	11,0	11,9	12,5	12,4	11,1	13,4	10,7	12,8	13,3	13,5	11,6
Sicilia	15,3	16,5	14,5	16,3	12,0	13,2	13,3	16,1	16,7	14,9	14,8	15,2	15,7	14,7	16,5	15,7	14,8
Sardegna	15,6	16,9	16,5	18,3	12,1	11,4	15,8	16,4	11,5	12,2	7,9	11,5	15,2	16,7	17,2	15,6	15,3
Italia	12,3	13,1	12,6	12,6	9,1	9,9	11,6	12,8	12,7	11,7	10,9	11,1	11,3	12,2	12,6	12,1	11,4
Nord	11,6	12,3	12,1	11,4	9,1	10,3	11,5	12,0	11,8	10,2	9,1	9,3	9,8	10,6	11,4	10,8	10,3
Centro	12,0	11,6	11,7	11,7	8,8	7,9	10,0	9,7	10,7	10,3	9,5	10,2	9,6	11,0	11,2	11,0	10,4
Mezzogiorno	13,1	14,3	13,4	13,9	9,2	10,4	12,4	14,7	14,2	13,4	12,9	13,1	13,3	14,1	14,4	13,9	13,0
Ob. CONV	13,3	14,4	13,5	13,9	9,1	10,7	12,5	15,2	15,1	14,1	13,9	13,8	13,6	14,3	14,7	14,3	13,2
Ob. CRO	11,8	12,3	12,1	11,9	9,1	9,5	11,2	11,4	11,3	10,3	9,1	9,6	10,0	11,0	11,5	11,0	10,5

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur; Istat e Mpi

XVII LEGISLATURA — VII COMMISSIONE — SEDUTA DEL 22 GENNAIO 2014

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca **GRAFICO 2 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI — SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI**

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur; Istat e Mpi

XVII LEGISLATURA - VII COMMISSIONE - SEDUTA DEL 22 GENNAIO 2014

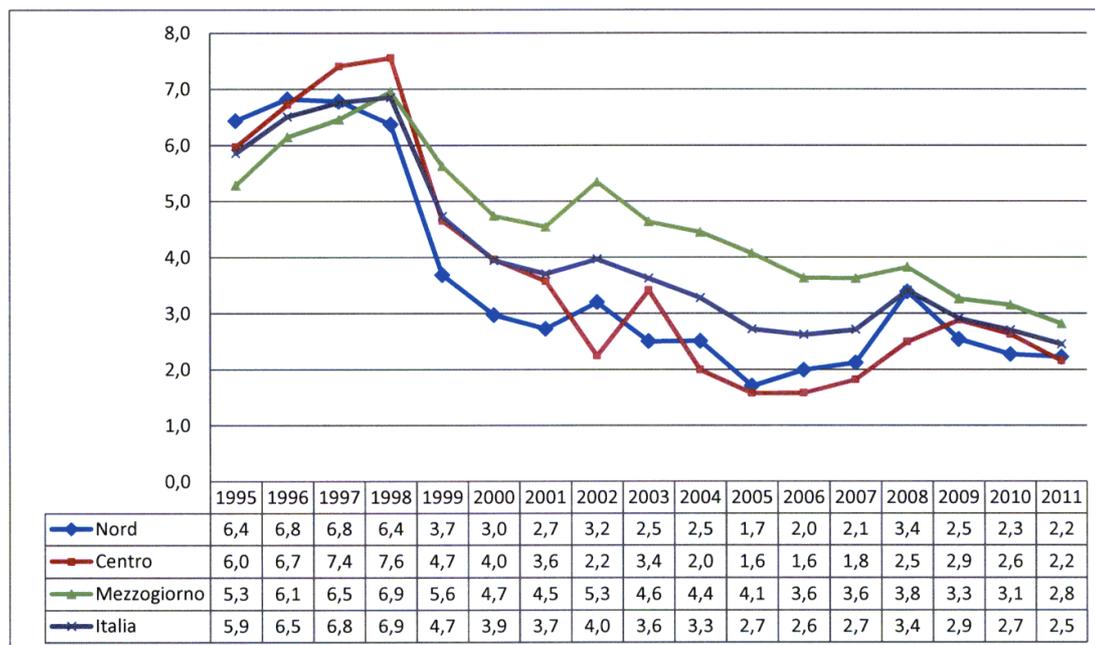

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

TABELLA 3 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI - VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni																
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Piemonte	8,8	7,2	7,3	7,2	4,3	4,4	2,7	3,8	2,5	2,2	2,1	2,4	1,3	2,8	2,7	2,0	3,1
Valle d'Aosta	5,5	10,7	6,1	8,0	6,0	1,5	3,2	4,9	5,4	5,0	5,1	7,2	4,8	6,7	8,3	3,9	6,4
Lombardia	7,1	8,5	8,3	7,8	3,4	3,0	4,0	4,8	3,8	4,2	3,3	4,0	4,7	5,4	4,2	3,7	3,2
Trentino-Alto Adige	7,2	6,9	4,5	3,5	0,7	4,0	0,1	-0,4	-0,4	-0,6	-0,9	-0,8	0,8	-1,1	-1,2	-1,5	-0,8
Veneto	4,6	5,2	5,7	5,3	3,9	2,6	1,5	1,2	0,9	0,9	-0,2	0,2	0,0	1,4	0,7	0,5	0,6
Friuli-Venezia Giulia	5,5	4,8	4,9	4,9	3,5	1,1	2,5	1,4	2,6	0,3	0,3	0,5	-0,1	2,3	1,3	3,1	0,9
Liguria	6,3	5,6	5,7	5,6	4,4	2,4	2,4	4,0	4,2	4,7	3,0	3,9	4,1	4,5	4,5	3,2	1,4
Emilia-Romagna	4,7	5,3	5,5	4,6	3,9	2,3	1,8	2,2	1,2	1,0	0,2	-0,6	-0,1	2,6	1,3	1,7	2,3
Toscana	6,2	7,1	7,7	7,8	5,3	4,7	4,5	3,3	4,4	2,8	1,9	2,4	3,5	3,1	3,2	3,1	2,4
Umbria	4,0	5,2	5,7	4,1	4,2	1,7	3,1	0,9	-0,9	0,7	1,5	-1,1	-2,2	1,7	1,5	2,9	2,1
Marche	5,1	4,9	5,9	5,6	3,7	2,2	3,8	1,7	2,3	1,1	0,0	0,2	0,3	-0,5	2,9	0,5	0,6
Lazio	6,4	7,2	7,9	8,5	4,6	4,3	3,0	2,0	3,8	2,0	1,8	1,9	1,9	3,1	2,9	2,9	2,4
Abruzzo	4,9	4,9	3,1	4,6	3,6	2,9	3,0	2,8	2,5	3,0	2,4	1,5	1,1	3,5	3,4	3,4	4,0
Molise	2,2	4,0	2,9	9,1	4,0	4,0	3,9	3,8	3,2	4,1	3,1	0,9	2,8	3,1	3,7	3,2	3,3
Campania	5,6	6,9	6,4	7,3	6,1	5,6	6,3	5,1	4,6	4,5	5,1	3,8	3,3	3,6	3,5	3,4	3,5
Puglia	4,4	5,6	6,9	5,8	5,1	3,8	4,4	4,7	5,0	5,0	3,4	2,4	2,9	2,0	0,3	1,3	0,3
Basilicata	5,6	4,6	6,5	6,1	6,6	4,8	4,9	4,8	2,5	2,9	1,3	3,2	1,5	1,6	1,1	2,9	-0,2
Calabria	4,5	5,9	5,3	2,7	5,0	2,7	4,5	3,5	3,1	2,2	1,8	3,3	0,4	1,4	1,2	0,6	-0,5
Sicilia	6,1	6,5	6,7	8,3	4,7	5,5	2,6	6,8	5,5	5,1	5,1	5,0	5,7	5,7	5,1	5,0	4,6
Sardegna	5,8	6,0	9,1	11,2	9,8	5,8	5,4	8,1	5,9	5,3	4,3	4,4	6,9	8,2	7,1	4,5	5,5
Italia	5,9	6,5	6,8	6,9	4,7	3,9	3,7	4,0	3,6	3,3	2,7	2,6	2,7	3,4	2,9	2,7	2,5
Nord	6,4	6,8	6,8	6,4	3,7	3,0	2,7	3,2	2,5	2,5	1,7	2,0	2,1	3,4	2,5	2,3	2,2
Centro	6,0	6,7	7,4	7,6	4,7	4,0	3,6	2,2	3,4	2,0	1,6	1,6	1,8	2,5	2,9	2,6	2,2
Mezzogiorno	5,3	6,1	6,5	6,9	5,6	4,7	4,5	5,3	4,6	4,4	4,1	3,6	3,6	3,8	3,3	3,1	2,8
Ob. CONV	5,3	6,3	6,5	6,6	5,3	4,8	4,6	5,3	4,8	4,5	4,3	3,8	3,6	3,5	3,0	3,0	2,6
Ob. CRO	6,2	6,6	6,9	7,0	4,3	3,4	3,2	3,2	3,0	2,5	1,8	2,0	2,2	3,4	2,9	2,5	2,4

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Mpi

XVII LEGISLATURA — VII COMMISSIONE — SEDUTA DEL 22 GENNAIO 2014

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca **GRAFICO 3 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI —
SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI**

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Mpi

XVII LEGISLATURA - VII COMMISSIONE - SEDUTA DEL 22 GENNAIO 2014

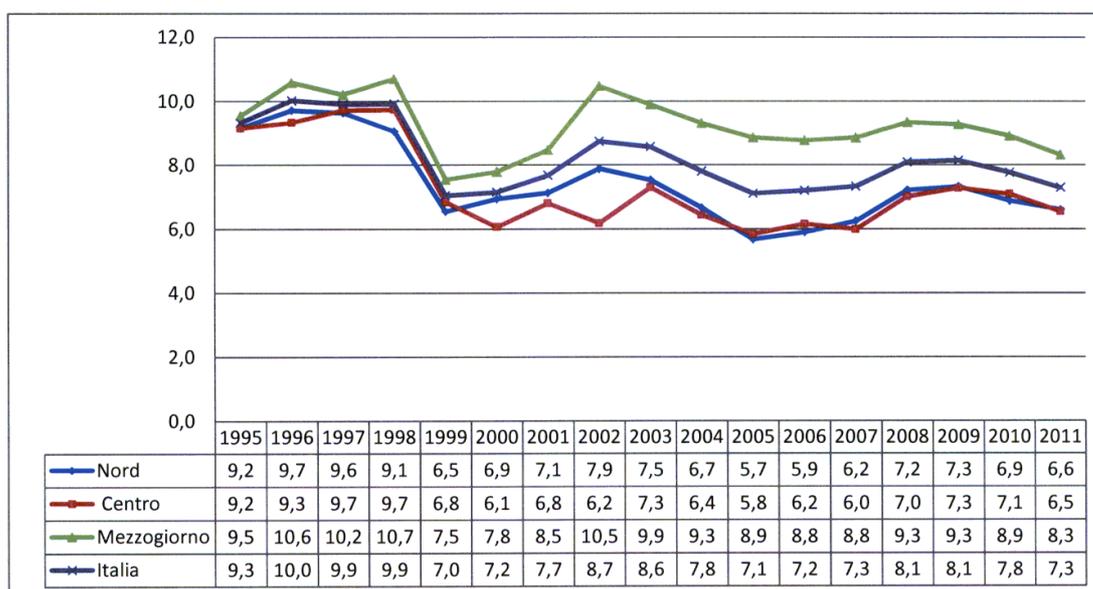

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

TABELLA 4 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI - VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni																
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Piemonte	11,3	11,2	10,8	9,9	7,0	8,9	8,3	8,9	7,4	6,7	6,6	6,9	6,1	7,0	7,8	7,1	7,3
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	7,9	12,2	10,4	8,9	8,2	9,6	9,0	8,1	10,1	9,8	8,6	9,6	8,8	10,4	9,9	10,5	13,7
Lombardia	9,6	10,7	10,7	10,6	7,2	7,8	8,4	9,3	9,0	8,5	6,8	6,9	7,9	8,7	8,9	8,2	7,5
Trentino-Alto Adige	9,3	10,0	9,4	8,0	4,2	8,4	5,0	4,9	5,1	5,3	3,9	3,9	6,1	4,8	3,9	3,7	3,9
Veneto	7,7	8,1	8,1	7,6	5,9	5,5	5,9	6,8	6,4	4,3	3,5	4,1	4,0	5,0	4,9	4,6	4,7
Friuli-Venezia Giulia	8,4	8,1	7,6	7,9	5,0	3,2	4,6	4,5	5,6	4,2	3,6	3,5	3,4	5,1	5,0	6,4	5,2
Liguria	9,3	9,8	10,3	9,1	8,2	5,9	6,2	8,3	8,2	8,0	6,5	7,6	8,6	9,3	8,7	8,7	6,7
Emilia-Romagna	7,6	8,2	8,0	6,7	5,6	5,7	5,7	6,2	6,2	5,5	5,2	5,1	5,2	6,8	6,8	6,4	6,9
Toscana	9,8	9,8	10,5	9,8	7,4	6,7	7,2	6,3	8,4	6,9	5,9	6,2	6,9	7,6	7,7	7,7	7,3
Umbria	6,0	6,6	6,7	6,5	5,9	3,9	4,9	4,1	3,5	4,0	5,0	2,9	1,6	5,3	5,6	5,5	3,9
Marche	7,3	6,8	8,1	7,6	5,5	3,8	5,9	4,6	5,9	4,5	3,6	4,2	4,3	4,6	6,9	5,4	4,9
Lazio	9,7	10,1	10,2	10,7	7,0	6,6	7,1	6,8	7,6	7,0	6,5	7,1	6,5	7,6	7,4	7,4	6,9
Abruzzo	7,3	8,1	6,6	7,1	5,9	5,8	5,9	6,0	5,8	5,8	5,7	4,7	4,9	6,9	6,4	5,4	7,4
Molise	4,3	6,1	5,3	10,6	4,9	4,9	5,8	5,7	4,7	5,4	5,9	4,6	5,0	5,2	6,3	5,2	4,8
Campania	9,8	10,9	10,3	11,4	7,1	8,1	9,7	11,3	10,6	10,1	10,6	9,5	9,1	10,1	9,4	9,4	9,0
Puglia	8,4	8,6	9,6	8,8	7,0	7,0	7,8	9,7	9,9	9,2	7,9	7,3	7,9	7,7	7,3	7,2	6,2
Basilicata	8,9	9,0	8,6	8,3	7,3	5,3	6,8	7,3	6,6	6,5	4,7	6,4	5,1	6,1	6,5	7,8	4,2
Calabria	8,1	11,1	9,9	6,6	5,6	5,2	7,7	8,0	8,1	7,6	6,7	8,7	5,9	7,4	7,5	7,4	5,9
Sicilia	11,2	12,0	10,9	12,6	8,6	9,7	7,9	12,1	11,7	10,5	10,4	10,6	11,2	10,6	11,4	10,8	10,1
Sardegna	11,2	12,1	13,2	15,1	11,0	8,8	10,6	12,6	8,9	8,9	6,2	8,3	11,4	12,8	12,6	10,6	10,8
Italia	9,3	10,0	9,9	9,9	7,0	7,2	7,7	8,7	8,6	7,8	7,1	7,2	7,3	8,1	8,1	7,8	7,3
Nord	9,2	9,7	9,6	9,1	6,5	6,9	7,1	7,9	7,5	6,7	5,7	5,9	6,2	7,2	7,3	6,9	6,6
Centro	9,2	9,3	9,7	9,7	6,8	6,1	6,8	6,2	7,3	6,4	5,8	6,2	6,0	7,0	7,3	7,1	6,5
Mezzogiorno	9,5	10,6	10,2	10,7	7,5	7,8	8,5	10,5	9,9	9,3	8,9	8,8	8,8	9,3	9,3	8,9	8,3
Ob. CONV	9,6	10,7	10,3	10,6	7,3	8,0	8,5	10,8	10,5	9,7	9,5	9,2	9,1	9,4	9,3	9,1	8,3
Ob. CRO	9,2	9,6	9,7	9,6	6,9	6,7	7,2	7,6	7,5	6,7	5,7	6,0	6,4	7,4	7,5	7,0	6,8

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur

XVII LEGISLATURA — VII COMMISSIONE — SEDUTA DEL 22 GENNAIO 2014

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca **GRAFICO 4 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI**

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

TABELLA 5 STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN LETTURA

Regioni, ripartizioni geografiche	2000	2003	2006	2009	2012
Piemonte		14,7	14,8	18,8	12,9
Valle d'Aosta				11,4	14,1
Lombardia		11,5	19,5	11,6	10,4
Trentino-Alto Adige				-	-
Veneto		11,5	14,8	14,5	11,8
Friuli-Venezia Giulia			10,3	13,5	12,4
Liguria			22,9	18,3	19,9
Emilia-Romagna			18,4	17,6	18,0
Toscana		18,8		19,6	21,4
Umbria				20,4	18,0
Marche				17,5	16,3
Lazio				21,8	20,9
Abruzzo				20,9	22,4
Molise				22,8	21,7
Campania			36,1	31,5	28,2
Puglia			36,3	17,6	16,7
Basilicata			34,0	24,1	20,8
Calabria				33,0	37,4
Sicilia			40,8	31,4	29,6
Sardegna			37,2	24,5	27,3
Italia	18,9	23,9	26,4	21,0	19,5
Nord-ovest		12,7	18,5	14,4	12,0
Nord-est		10,9	15,7	15,7	14,3
Centro		20,6	20,2	20,5	20,2
Centro-Nord	11,6	14,9	18,2	16,6	15,1
Mezzogiorno	28,5	35,0	37,0	27,5	26,5
Ob. CONV					27,0

Fonte: Elaborazioni su dati OCSE PISA

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 

TABELLA 6 STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN MATEMATICA

Regioni, ripartizioni geografiche	2003	2006	2009	2012
Piemonte	19,0	18,8	21,5	19,3
Valle d'Aosta			17,2	19,7
Lombardia	14,3	23,1	13,7	13,9
Trentino-Alto Adige			-	-
Veneto	14,4	16,7	15,9	13,5
Friuli-Venezia Giulia		13,6	14,9	12,5
Liguria		27,2	21,6	23,3
Emilia-Romagna		22,6	20,9	19,9
Toscana	21,5	-	20,9	22,1
Umbria		-	24,4	20,8
Marche		-	18,3	19,3
Lazio		-	28,1	28,3
Abruzzo		-	26,1	26,7
Molise		-	29,2	29,9
Campania		44,3	37,9	35,8
Puglia		43,0	22,4	26,3
Basilicata		38,4	27,0	30,5
Calabria			39,6	45,8
Sicilia		48,9	36,4	37,3
Sardegna		45,3	32,5	33,3
Italia	31,9	32,8	24,9	24,7
Nord-ovest	16,0	22,2	16,8	16,3
Nord-est	15,4	18,3	17,5	15,7
Centro	26,3	28,2	24,4	24,6
Centro-Nord	19,3	22,9	19,5	18,6
Mezzogiorno	47,5	45,7	33,5	34,4
Ob. CONV				35,2

Fonte: Elaborazioni su dati OCSE PISA

