Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica

Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica

Dott.ssa Cristina Freguja

Direttrice del Dipartimento per le statistiche sociali e demografiche

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

7 ottobre 2025

Indice

Introduzione 4

1. Il livello di istruzione in Italia e il confronto con l'Europa 4

2. I servizi educativi per l'infanzia 5

3. Dispersione, abbandono e NEET 6

4. Misurare la povertà educativa: l'attività della Commissione Istat nel 2023-2026 10

Documentazione:

- **Allegato statistico** 16

Introduzione

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

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

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

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

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

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

2. I servizi educativi per l'infanzia

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

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

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

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

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

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

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

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

3. *Dispersione, abbandono e NEET*

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al fenomeno della dispersione scolastica esplicita si aggiunge quello della dispersione implicita che, per la scuola secondaria di secondo grado, è misurata dalla quota di studenti che, pur avendo completato il ciclo, non raggiungono i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola (alla fine dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado[5]). In termini di competenze di base (comprensione della lingua scritta, della matematica e dell'inglese), questi giovani si trovano in una condizione non molto differente da quella di chi ha abbandonato la scuola, presentando un altrettanto elevato rischio di marginalità sociale.

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

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

Il fenomeno dei NEET

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

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

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

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

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

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

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

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

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

i. agisce nell'ambito di comportamenti, abitudini e atteggiamenti rivolti verso obiettivi socialmente condivisi;

ii. presuppone la crescita della persona nella relazione con l'altro e la società;

iii. contempla la formazione come processo di crescita culturale, sociale e personale.

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

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

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

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

Prospetto 1 - Quadro concettuale di misurazione della povertà educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

L'esercizio esplorativo di misurazione, pubblicato a maggio 2024 nel Rapporto Annuale dell'Istat[6], calcola in via sperimentale due indici compositi, uno per la dimensione degli esiti scolastici e l'altro per la dimensione delle risorse educative (per gli indicatori utilizzati si veda il Prospetto 2). Attraverso tali indici è stato possibile mappare il territorio italiano, evidenziando le aree più svantaggiate (Figura 4 dell'Allegato statistico). Il livello territoriale utilizzato è rappresentato dall'incrocio tra le 19 regioni e le province autonome di Trento e Bolzano con il grado di urbanizzazione[7], per un totale di 62 unità territoriali di analisi[8].

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

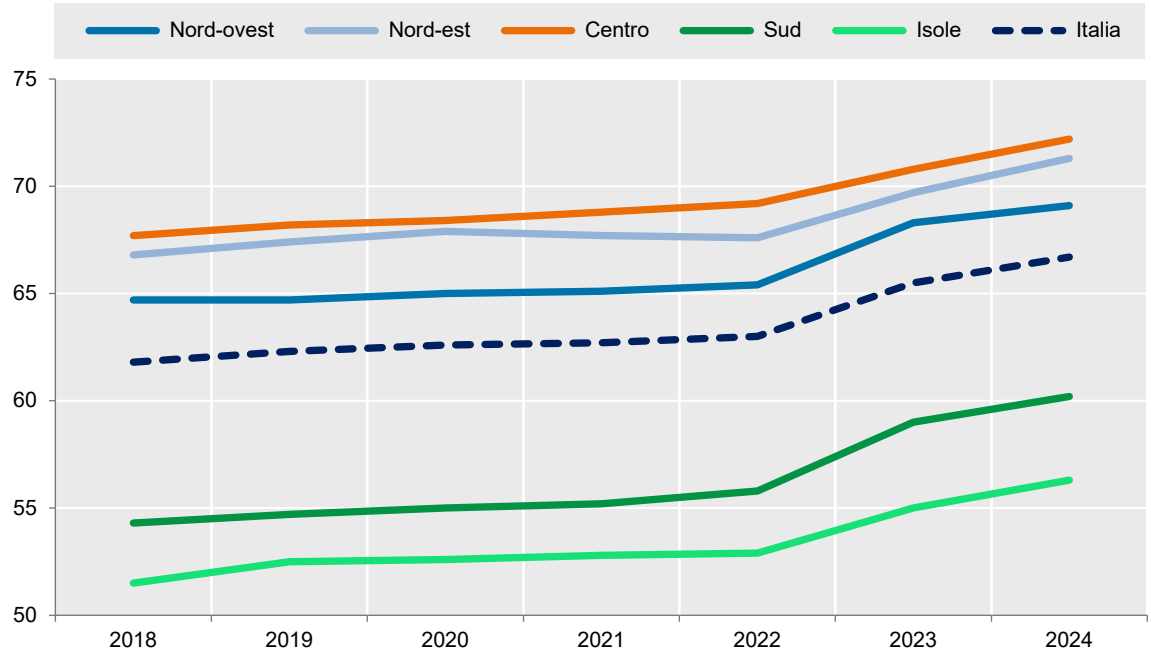
Prospetto 2 - Gli indicatori sugli esiti e le risorse utilizzati nel primo esercizio esplorativo di misurazione della povertà educativa

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

Fonte: Istat, Rapporto Annuale 2024

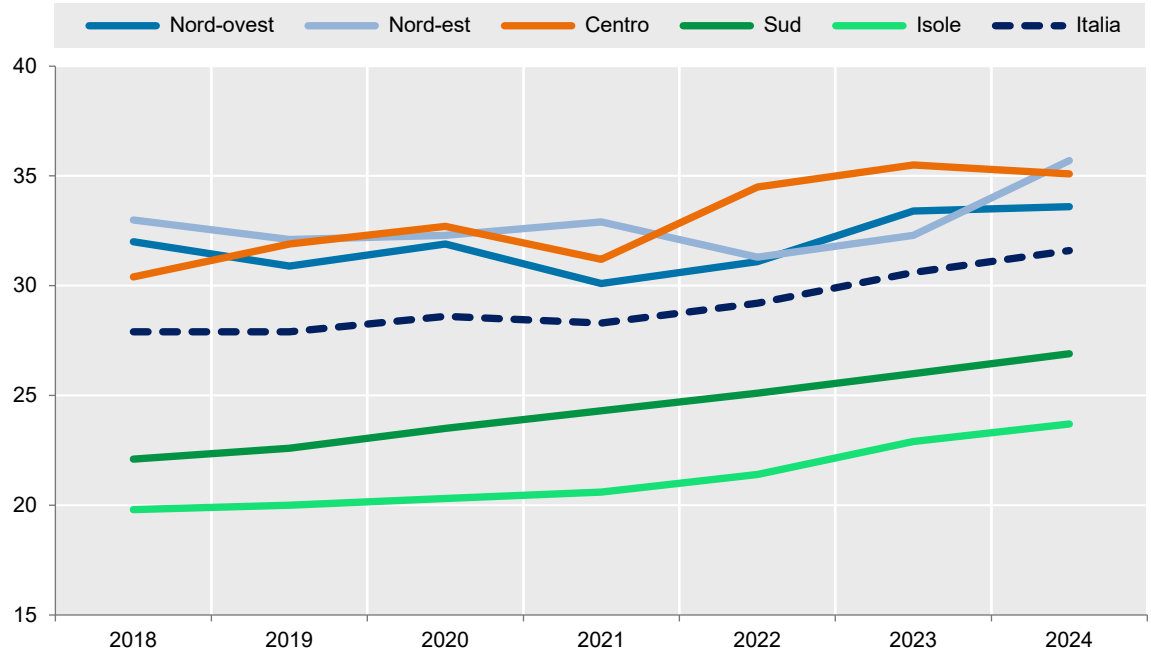
Allegato statistico

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



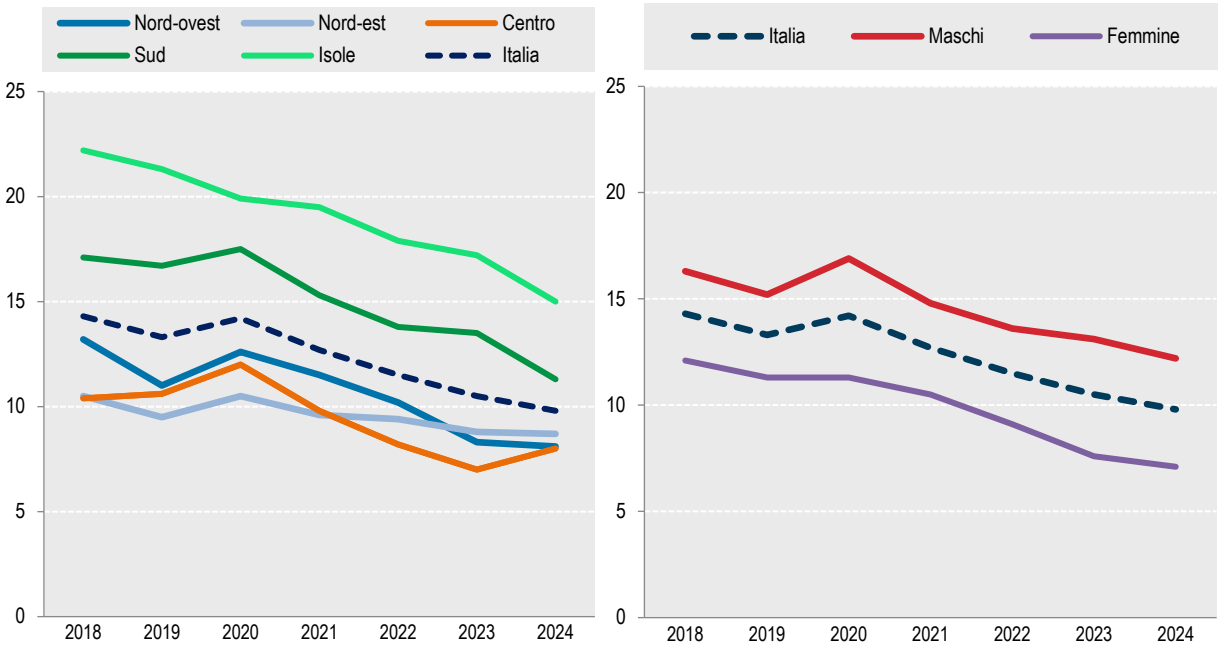
Fonte: Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro

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



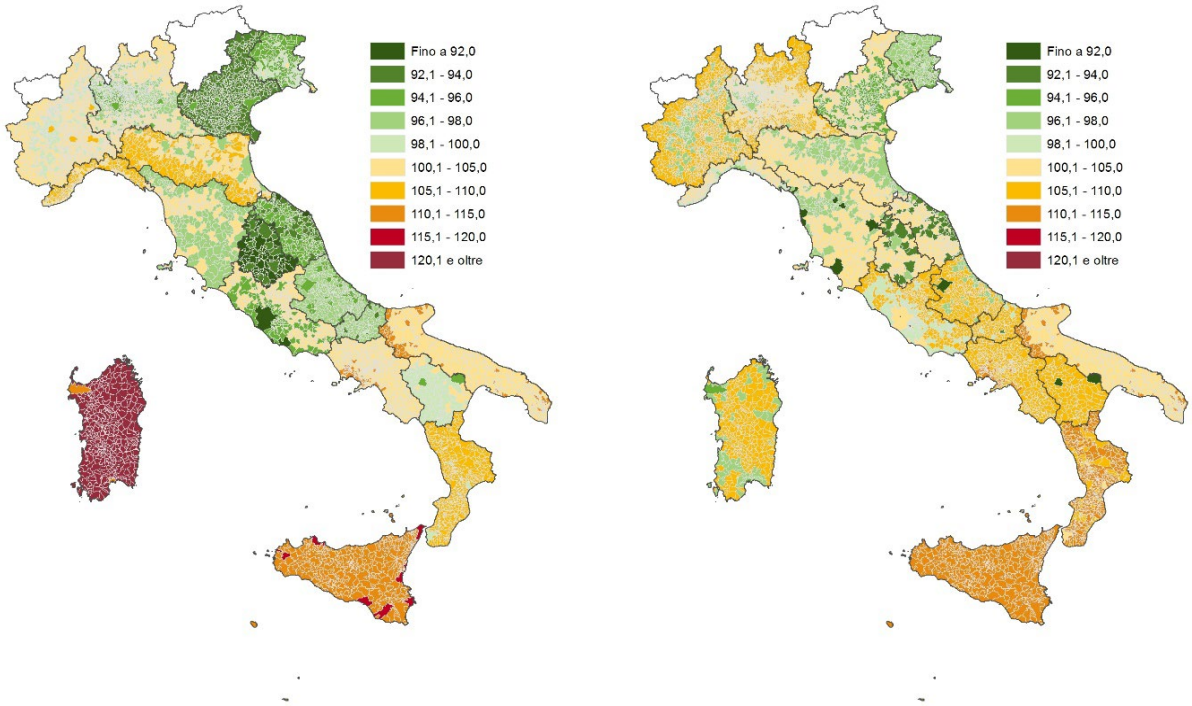
Fonte: Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro

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



Fonte: Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro

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



Fonte: Istat, Rapporto Annuale 2024
(a) Le mappe sono ottenute assegnando lo stesso valore dell'indice composito a tutti i comuni di una stessa regione aventi il medesimo grado di urbanizzazione. I valori per Trentino-Alto Adige/Südtirol e Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste non sono disponibili.